

UNIVERSITE BOURGOGNE FRANCHE-COMTE

Ecole supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Besançon

Mémoire
présenté pour l'obtention du Grade de
MASTER

mention : pratiques et ingénieries de la formation
parcours recherche en éducation – 1er degré
sur le thème :

*Apprendre le français comme langue seconde
à l'école maternelle*

Mémoire présenté par :
Marie-Claire SIMONIN

Nom du directeur :
Nathalie THAMIN
Maître de conférences en Didactique
du français langue étrangère et seconde
(7^{ème} section C.N.U.)

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer toute ma gratitude à Nathalie Thamin pour nos échanges et pour avoir accepté d'encadrer ce travail, que je n'aurais pas envisagé avec quelqu'un d'autre. Merci aussi à sa disponibilité sans faille et à la correction très détaillée de chacun de mes travaux.

Je remercie également Ann-Birte Krüger qui a accepté de participer au jury de ce master.

Ma gratitude va également à Jean-Luc Grosjean, Inspecteur de l'Éducation Nationale (circonscription de Besançon 1) et à Nathalie Prévitali, conseillère pédagogique, qui m'ont fait confiance et soutenue depuis quatre ans.

Je remercie Nans et Marc, mes collègues et complices, sans qui ce travail n'aurait pas été possible. Merci à Nans pour le climat qu'il a su instaurer dans son école, et la relation bienveillante qu'il sait établir avec tout un chacun, élèves, parents et collègues. Merci à Marc pour l'indéfectible patience dont il a fait preuve avec moi en me formant à l'usage de la tablette numérique.

Merci à Maryse Adam-Maillet et Michaël Rigolot du CASNAV de Besançon pour les connaissances partagées et la complicité.

Merci à mes élèves et à leurs parents pour la chaleur de nos relations.

Je remercie mon amie Delphine pour sa relecture attentive et ma famille pour leur soutien.

Table des matières

Introduction.....	10
1. L'école maternelle, le langage et les langues.....	15
1.1. Langue et langage à la maternelle.....	15
1.1.1. L'école maternelle en France.....	15
1.1.2. Education prioritaire et maîtrise de la langue.....	16
1.1.3. Le fonctionnement de l'école maternelle : auto-critique de l'institution.....	18
1.1.4. Les programmes depuis 1995 : une priorité au langage.....	20
1.2. L'école et <i>la langue</i> vues par les sociologues de l'éducation.....	21
1.2.1. « Maîtrise de la langue » et échec scolaire.....	21
1.2.2. La langue de l'école.....	23
1.2.3. L'enseignement explicite.....	24
1.2.4. Forme « scripturale-scolaire » et littératie.....	26
1.3. <i>Langage/langue</i> : un hiatus entre les textes institutionnels et les sciences du langage.....	28
1.3.1. Le « langage » à l'école maternelle dans les programmes officiels.....	28
1.3.2. Alors, langue ou langage ? Approches des sciences du langage.....	31
1.3.3. La didactique de l'oral à la maternelle depuis les années 1970.....	34
1.3.4. Les apports de la recherche pour l'enseignement de l'oral à la maternelle.....	35
1.3.5. Pour une autre conception de l'oral à l'école.....	37
1.4. L'école, la société et les langues.....	38
1.4.1. L'immigration en France : les « quartiers d'exil ».....	38
1.4.2. Les idéologies linguistiques.....	39
1.4.3. Les pratiques linguistiques familiales liées à l'immigration vues par l'INED.....	41
1.4.4. Langue dominante : le monolinguisme français.....	43
1.4.5. Langues étrangères et langues premières.....	44
1.5. Vers une redéfinition de la place des langues à l'école.....	45
1.5.1. Allophone ou bilingue émergent ?.....	46

1.5.2. La compétence plurilingue et pluriculturelle : une autre conception du plurilinguisme.	47
1.5.3. Propositions pour une « pédagogie plurilingue » en maternelle.....	48
1.5.4. Une redéfinition de la place des parents.....	49
2. L'enfant, le langage et les langues.....	52
2.1. Le développement global de l'enfant.....	52
2.1.1. Le développement affectif et social.....	52
2.1.2. Le corps dans le développement.....	54
2.1.3. Le développement cognitif et langagier.....	56
2.2. Le développement langagier monolingue.....	58
2.2.1. La découverte des sons du langage.....	58
2.2.2. La découverte des mots.....	59
2.2.3. L'émergence de la syntaxe.....	60
2.2.4. Une très grande variabilité individuelle et culturelle de l'acquisition du langage.....	61
2.2.5. Une variabilité linguistique.....	62
2.3. Les formes d'étayage.....	63
2.3.1. L'étayage de l'adulte.....	63
2.3.2. Etayage entre pairs et tutorat (en sociologie, psychologie et sciences de l'éducation).....	66
2.3.3. L'étayage entre pairs et l'étayage médiatisé.....	67
2.3.4. L'étayage gestuel.....	68
2.4. L'acquisition de plusieurs langues.....	70
2.4.1. Bilingues et bilinguismes : généralités et rappels.....	70
2.4.2. L'appui sur la langue première.....	72
2.4.3. Construction de la langue seconde.....	73
2.4.4. Le bilinguisme : un atout ?.....	75
2.4.5. Diversité linguistique et écart linguistique.....	76
2.4.6. L'engagement.....	78
3. Méthodologie et recueil des données.....	80
3.1. Histoire d'une recherche professionnelle.....	80

3.1.1. La ou les langue(s) des élèves, fil rouge d'un cheminement.....	80
3.1.2. Première année d'expérimentation : le conte oral et les entretiens parents.....	81
3.1.3. Evolution de ces deux axes.....	82
3.2. Méthodologie.....	83
3.2.1. Rappel de la problématique et hypothèses.....	83
3.2.2. Elaboration du corpus : des élèves, des activités.....	85
3.2.3. Une recherche collaborative.....	86
3.3. Méthodologie du recueil des données.....	87
3.3.1. L'observation dans une classe.....	88
3.3.2. Les élèves : des vidéos.....	89
3.3.3. Les parents : des entretiens de recherche.....	91
3.4. Méthodologie d'analyse des données.....	92
3.4.1. Comment restituer les observations.....	92
3.4.2. Des transcriptions « multimodales » pour les données filmiques.....	93
3.4.3. Evaluer la complexité syntaxique et son évolution.....	94
3.4.4. L'analyse des entretiens de recherches avec les parents.....	97
3.5. Un lien singulier avec l'objet de recherche.....	98
3.5.1. Enseignante et apprentie chercheuse.....	98
3.5.2. Enquêtrice et auteure.....	99
3.5.3. Une formation professionnelle.....	100
4. Description du contexte.....	102
4.1. Une école de REP+ au sein d'un quartier.....	102
4.1.1. Le quartier.....	102
4.1.2. Vue aérienne du micro quartier de l'école.....	103
4.1.3. L'école.....	104
4.2. La classe.....	105
4.2.1. Les objectifs affichés de la classe.....	105
4.2.2. La moyenne section.....	106

4.3. La classe de l'année 2016 2017.....	106
4.3.1. Les élèves de l'année 2016-2017 et leurs langues.....	107
4.3.2. Entretiens avec les parents à la rentrée.....	108
4.3.3. Le fonctionnement de la classe.....	111
4.4. Les activités.....	113
4.4.1. Les entretiens parents.....	114
4.4.2. Les imagiers numériques plurilingues.....	115
4.4.3. Les comptines.....	116
4.4.4. Les sacs à raconter.....	117
4.4.5. Les sacs à parler.....	118
4.4.6. Les albums-échos numériques.....	119
5. Analyse des données.....	120
5.1. L'appropriation de la LS : Etudes de cas.....	120
5.1.1. Abdelhakim : parler, pourquoi, pour qui ?.....	122
5.1.2. Cetin : un pied dans chaque langue - le grand écart.....	127
5.1.3. Enver : regarder, écouter, puis parler.....	133
5.1.4. Imad : apprendre la langue de l'école pour apprendre sa langue maternelle.....	135
5.1.5. Karlo : comment apprendre une « macédoine de langues » ?.....	137
5.1.6. Sanita : le style « expressif ».....	142
5.2. Impact du type d'activité sur l'appropriation de la L2.....	147
5.2.1. Les entretiens parents.....	148
5.2.2. Les imagiers numériques plurilingues.....	150
5.2.3. Les comptines plurilingues.....	153
5.2.4. Les sacs à parler.....	155
5.2.5. Les sacs à raconter.....	157
5.2.6. Les albums-échos numériques.....	161
5.3 Influence de la L1 sur l'acquisition de la L2.....	163
5.3.1. L'évaluation des compétences en L1.....	163

5.3.2. Les langues en présence.....	165
5.3.3. Différents types d'interférences.....	167
6. Synthèse.....	171
6.1. Autonomie, engagement et interactions.....	171
6.2. L'appui sur les langues premières.....	172
6.3. L'apprentissage du français langue seconde et l'étayage.....	173
6.4. L'appropriation de la langue dans une perspective de français langue seconde.....	175
6.5. Language awareness / conscience plurilingue.....	176
Conclusion.....	179
Index des tableaux et schémas.....	184
Bibliographie.....	185

Introduction

« Comme si, tout simplement, il suffisait de tirer le voile opaque du monolinguisme de rigueur, obstruant les faisceaux lumineux de trésors plurilingues portés par les élèves. »
(Simon & Maire-Sandoz, 2008, p. 270)

La circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 intitulée « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés »¹ définit les conditions de l'accueil des élèves allophones et décrit longuement le rôle et le fonctionnement des UPE2A² à l'école élémentaire et dans le second degré. Elle ne parle de la maternelle ni en termes de dispositifs particuliers, ni en termes de préconisations. Par ailleurs, cette circulaire parle spécifiquement des « élèves allophones *arrivants* ». Nos élèves n'en font le plus souvent pas partie, car leurs familles sont arrivées en France depuis plusieurs années. Cependant, leur langue maternelle n'est pas le français, langue qu'ils doivent apprendre à leur entrée à l'école.

Doit-on alors considérer que l'immersion dans la langue suffira aux allophones pour apprendre la langue ? L'école ne fait que peu de cas du « bilinguisme émergent » (Garcia, Kleifgen & Falchi, 2008 ; Smeets, Young & Mary 2016), c'est à dire du bi/plurilinguisme en développement de ces élèves (Hélot & Rubio, 2013) et elle s'intéresse peu à leurs langues maternelles. Elle ne fait que constater qu'un nombre relativement important d'enfants dont la langue première est autre que le français éprouvent des difficultés à acquérir la langue de scolarisation, ce qui n'est pas sans conséquences pour leur réussite scolaire ultérieure. Ainsi on constate un taux de redoublement à l'école élémentaire - de 33 à 36 % et jusqu'à 44 % pour les immigrés de Turquie - très supérieur à celui de la population majoritaire - 25 % (Beauchemin & *al*, 2016, p.176). Notons au passage que ces taux sont très différents en fonction du sexe et du pays de naissance et s'échelonnent de 8,5 à 48 %. Par ailleurs les sorties sans diplôme du secondaire sont deux fois plus nombreuses que celles de l'ensemble des élèves (de l'ordre de 30 contre 15 %) et concernent tout particulièrement les élèves issus des pays du Maghreb et plus encore de Turquie (37%) (op. cit., p.185).

Nous exerçons en tant que professeure d'école en REP + (réseau d'éducation « super » -prioritaire) dans une école maternelle où un nombre important d'enfants doit apprendre le français à son entrée à l'école, et nous observons que, pour certains d'entre eux, le bain linguistique est loin d'être suffisant. Parmi eux, deux types de situations peuvent être distingués : ceux qui sont nés à l'étranger et viennent d'arriver en France ou en métropole et n'ont pas eu, ou très peu, de contact avec la langue de l'école, et ceux qui sont nés en France, mais qui sont entrés dans le langage avec une(des) langue(s) familiale(s) autre(s). Pour les premiers, le français est une « langue étrangère », pour les autres, une « langue seconde ».

1 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 (consulté le 5 février 2018)

2 Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants

Depuis notre arrivée sur ce poste à la rentrée 2014, nous cherchons à élaborer un dispositif pédagogique qui puisse permettre à des élèves de 4/5 ans, et plus largement de 3 à 6 ans, de s'appuyer sur leurs acquis langagiers en langue première, sur leur « déjà là » (Perregaux, 2004 ; Cummins, 2001), pour construire la langue seconde et se construire en tant que sujets dans cette langue. Nous nous interrogeons sur une situation qui est problématique dans de nombreuses classes, en particulier dans les zones d'éducation prioritaire, et dans les écoles où les enfants de migrants sont nombreux. Quand nous rencontrons des enseignants à l'occasion de formations, trois constats reviennent souvent :

- beaucoup d'enfants sont mutiques et/ou passifs, et s'engagent peu dans les tâches scolaires ;
- de nombreux enfants arrivent en fin de grande section avec un niveau de français en production orale insuffisant pour permettre d'entrer dans la langue écrite (et sont donc en grand risque de rencontrer des difficultés dans les apprentissages scolaires) ;
- les relations des enseignants avec les parents sont difficiles ou inexistantes (pouvant être dues au barrage de la langue, mais pas seulement).

Et de nombreux enseignants s'avouent démunis pour aider ces élèves, d'abord pour communiquer avec eux et leurs parents à leur entrée à l'école maternelle et ensuite leur permettre d'entrer dans la langue seconde. La formation des enseignants, initiale ou continue, prend peu en compte ce type de problématique. Les enseignants de maternelle ont été formés à l'enseignement du français de l'école.

Trouvant très peu de réponses institutionnelles, nous avons souhaité entreprendre cette recherche de façon à comprendre comment un enfant pouvait se construire entre deux langues et s'engager dans une scolarité réussie. Nous espérons pouvoir ensuite être en mesure de construire pour cet élève un enseignement qui puisse l'y aider grâce à des activités et des outils pertinents. Comment favoriser dans la classe l'appropriation de compétences langagières pour tous les élèves en français langue de scolarisation, sachant que l'acquisition du langage se construit de façon privilégiée dans une relation duelle avec un adulte ? Et comment faire en sorte que chaque enfant, et en particulier les élèves allophones, puisse bénéficier d'un temps de production langagière suffisant dans une perspective de français langue seconde ?

Nous faisons le pari qu'un enseignement construit de la langue de scolarisation comme langue seconde et vivante sera plus bénéfique à un allophone qu'un simple bain de langage : autrement dit, il s'agira de mettre en place un étayage suffisant pour que l'immersion dans la langue ne se transforme pas en « submersion », et que l'acquisition de la langue soit facilitée. La construction du langage effectuée dans la langue première (à condition que l'enfant ait atteint une certaine maîtrise de cette dernière, ce qu'il faudra éventuellement vérifier) doit servir d'appui à l'apprentissage de la langue seconde. S'appuyer sur les langues maternelles des élèves implique que l'école leur fasse une place, quel que soit leur nombre au sein de la classe. Sans doute faut-il cesser

d'opposer langues maternelles et langue de scolarisation et plutôt les faire cohabiter et accepter, que l'école soit un milieu plurilingue.

La construction d'une pratique pédagogique en maternelle qui prenne en compte les langues des élèves et vise l'apprentissage du français comme langue seconde est moins avancée en France que dans d'autres pays francophones comme le Canada ou la Suisse, peut-être en raison du statut particulier de la langue nationale française, langue unique, hégémonique et dominante, et attribut fondateur de la nation (Blanchet, 2014). On trouve néanmoins des exemples d'expérimentations de ce que l'on peut appeler une « pédagogie plurilingue » (Smeets, Young & Mary, 2015) à l'école maternelle. La recherche que nous nous proposons d'entreprendre et qui vise à observer l'expérimentation d'un dispositif de ce type, a été initiée sous l'égide d'un groupe de travail, organisé par l'Université de Franche-Comté, l'ESPE et l'Académie de Besançon (CASNAV), coordonné par Thamin, Krüger et Rigolot, et intitulé « L'approche du français comme langue seconde dans l'enseignement pré-scolaire » (Thamin & Rigolot, 2014). Ce groupe de travail vise la professionnalisation des enseignants confrontés à la diversité linguistique et culturelle à travers une démarche de « recherche-action-formation collaborative » (Rigolot & Thamin, soumis ; Simonin & Thamin, à paraître juin 2018), à savoir une démarche de co-construction du savoir entre chercheurs, enseignants et différents acteurs institutionnels de l'Education Nationale ou extérieurs à elle. Le travail mené s'inscrit dans une durée longue, les savoirs se construisant ensemble et « chemin-faisant ». Cette recherche, à l'instar du travail mené dans le groupe de travail, se situe dans les champs des sciences de l'éducation et des sciences du langage (sociolinguistique et didactique des langues). Mais nos réflexions pourront nécessiter des incursions dans d'autres champs disciplinaires tels que la sociologie ou la psychologie (en particulier cognitive).

Nous nous trouvons dans une position assez particulière, notre classe étant à la fois notre lieu de travail et notre terrain de recherche. Nous sommes donc liée de façon étroite et quotidienne à notre objet d'étude, ce qui nécessitera de notre part une grande prudence quant à l'interprétation des résultats. Par ailleurs, cette posture particulière qui consiste à aller, non plus à contre-courant des idées reçues et sans l'appui des programmes (depuis l'ouverture des programmes de 2015 aux langues des élèves), mais plus loin que les prescriptions de l'institution, avec des visées délibérément novatrices, s'accompagne d'incertitudes et de doutes, ferments indispensables à un parti-pris d'expérimentation permanente. Cette posture signe aussi un engagement et un investissement profonds, voire une posture militante, avec laquelle il faudra savoir prendre la distance nécessaire à la recherche.

Nous avons cru pertinent de matérialiser l'ambiguïté de ce double rôle d'enseignante et d'observatrice et de l'inscrire dans la forme de cet écrit : nous choisirons à certains moments d'utiliser la première personne du singulier quand il s'agira de parler pour l'enseignante dans ses

choix et actes professionnels personnels, alors que l'essentiel de la rédaction se fera, comme il se doit dans le cadre de la recherche, à la première personne du pluriel. Cette liberté que nous prenons par rapport aux conventions universitaires nous paraît nécessaire pour distinguer qui parle : ainsi il paraît en effet plus juste de faire à la première personne du singulier le récit de notre parcours personnel. Nous espérons que ce jeu entre le *je* et le *nous* rendra la lecture plus aisée et permettra de délimiter plus aisément ce qui relève du domaine de l'action ou de celui de la réflexion, de distinguer la pratique et la théorie.

Ce lien singulier avec notre sujet de recherche, exigeant la construction d'une posture particulière que l'on pourra dénommer « observation participante » ou « participation observante » (Soulé, 2007, p.129), s'il peut constituer un biais méthodologique important, pourra aussi se révéler un atout par l'intime connaissance qu'il suppose du terrain : à savoir tant celle du quartier dans lequel se déroule la recherche, celle de l'institution sur laquelle elle porte, que la connaissance donnée par le partage au quotidien de la vie des enfants dont nous allons observer le développement langagier. Cette proximité avec les acteurs nous permettra quand il s'agira de transcrire des entretiens ou des vidéos d'activité de replacer plus facilement ces instantanés de vie dans la trame chronologique du quotidien de la classe, de comprendre ce que disent les protagonistes même si leur prononciation ou leur élocution sont particulières.

Il s'agira donc, au-delà d'une élaboration pratique de situations pédagogiques, de réfléchir de manière plus générale à ce que serait le français langue seconde (désormais FLS) et/ou le français langue de scolarisation (désormais FLSc) à l'école maternelle, réflexion qui commence seulement à apparaître, dans l'Education Nationale et dans la recherche, et qui peut s'avérer fructueuse non seulement pour les allophones mais aussi pour tous les élèves. Nous faisons l'hypothèse que le levier le plus pertinent de la réussite scolaire est bien la langue, ainsi que l'affirme Adam-Maillet à propos des actions entreprises par l'Education Nationale : « On a à peu près tout essayé, tout fait, en éducation prioritaire, *sauf l'essentiel : se concentrer sur la focale de la réussite scolaire, c'est-à-dire sur la langue et son apprentissage* » (2012a, p 89), alors même que la recherche apporte des pistes de réflexion depuis longtemps (Charlot, Bautier & Rochex, 1992; Lahire, 1993; Bautier, 2006). Nous faisons aussi l'hypothèse que, concernant la réussite scolaire des enfants de migrants, « les écoles et les enseignants font une différence » (Mc Andrew & Audet, 2013, p. 1).

Nous disposons de fort peu d'ouvrages ou articles consacrés à l'enseignement de la langue seconde à la maternelle (Klein, 2012 ; Frisa, 2014), et le seul livre (Klein, 2014) qui annonce dans son titre *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde - Maternelle et début du cycle 2* aborde surtout le moment de l'entrée dans l'écrit (le CP). Et, malgré le titre prometteur de la deuxième partie « Introduire le FLS/FLSc dès l'école maternelle », il y est plus question des risques encourus par l'enfant plurilingue et des attitudes pédagogiques à éviter, que d'énoncer de

réelles préconisations. Il nous faudra donc nous poser la question des besoins de ces enfants afin de déterminer les caractéristiques que pourrait revêtir le FLS/FLSco à destination d'enfants de 2/3 à 5 ans, tenter d'élaborer une sorte de guide pour l'accueil des enfants allophones à la maternelle³ (voir *L'appropriation de la langue dans une perspective de français langue seconde*, Vol. I, p. 175) et envisager un enseignement/apprentissage du français comme langue seconde ET vivante, le français vu comme une langue parmi les autres langues, au sein d'une « didactique du plurilinguisme » (Candelier & Castellotti, 2013).

Dans les deux premières parties, nous convoquerons les apports de la recherche permettant d'instruire une réflexion sur notre problématique. Nous nous intéresserons tout d'abord à la place dévolue aux langues et au langage à l'école maternelle sous l'éclairage des sciences de l'éducation, des sciences du langage et de la sociologie, et nous analyserons les représentations de l'institution qui se dégagent des textes et préconisations officiels concernant l'enseignement de l'oral. Dans une deuxième partie, la focale se déplacera vers le développement de l'enfant et l'acquisition du langage et des langues, en modes monolingue et bilingue, à travers les prismes de la psycholinguistique, de la psychologie, et des sciences du langage. La troisième partie sera consacrée à la méthodologie utilisée dans le recueil et l'analyse des données. La quatrième partie s'attachera à décrire notre contexte de recherche : une classe à trois niveaux qui s'inscrit dans la dynamique singulière d'une équipe au sein d'une école maternelle de REP+. La cinquième partie exposera l'analyse des données sous une triple focale : en premier lieu, nous observerons des modes singuliers de développement langagier bilingue à travers 6 études de cas ; ensuite nous examinerons comment cette évolution langagière se déploie au travers de 6 types d'activités appartenant aux pratiques pédagogiques de la classe ; et enfin, nous explorerons le bilinguisme émergent sous l'angle du lien qui peut s'instaurer entre les différentes langues du répertoire de l'enfant. Une sixième partie confrontera hypothèses et analyses et se donnera pour but de dégager des pistes pour un développement harmonieux du bi-plurilinguisme à l'école maternelle.

3 Signalons à ce propos l'existence d'un « Vademecum à l'usage des écoles maternelles pour l'accueil des élèves et des familles allophones plurilingues » édité par le CASNAV de l'Académie de Paris. <http://montbeliard2.circo25.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/13/2016/11/Plaque-maternelle-Paris.pdf> (consulté le 10 avril 2018).

1. L'école maternelle, le langage et les langues

1.1. Langue et langage à la maternelle

L'école Cologne dans laquelle se passe l'expérimentation est une école maternelle de Besançon, dans l'Académie de Franche-Comté. Elle est située dans un quartier sensible, Planoise, et en « Réseau d'Education Prioritaire + ». Nous replacerons l'école maternelle et l'éducation prioritaire dans leur contexte historique et institutionnel. Nous examinerons les textes officiels et programmes qui règlent l'exercice de l'enseignement en maternelle ainsi que les pratiques pédagogiques, observées par l'institution elle-même ou par la recherche. La question qui nous guidera, sorte de fil rouge, est celle du lien entre les prescriptions officielles, les préconisations de la recherche et les pratiques effectives » (Brisset, 2010).

1.1.1. L'école maternelle en France

Commençons par un bref rappel historique sur l'école maternelle française, et la façon dont elle s'est constituée et a évolué. L'école maternelle actuelle est l'héritière des salles d'asile créées au début du XIXe siècle dans le but d'accueillir et protéger les enfants des ouvrières. Ces deux institutions offrent toutes deux des « milieux d'instruction gratuits pour les familles » (Bouysse & al, 2011, p. 38). L'école maternelle proprement dite naît en 1881 sous l'influence de Pauline Kergomard, avec une mission éducative, mais non scolaire. Les textes qui la régissent datent de 1887 et seront modifiés en 1921, puis en 1977. Pour Bautier (2006, p. 26), deux modèles se sont succédé : le « modèle productif », avec une prédominance du fonctionnel et une proximité avec les valeurs des classes populaires, puis le « modèle expressif » qui met désormais l'accent sur le développement de la personnalité de l'enfant, l'expression, l'autonomie, la coopération et la démarche de recherche. L'apparition du « modèle expressif », matérialisé par la circulaire de 1977⁴ qui peut être considérée comme un des premiers programmes de la maternelle, est à mettre en lien avec la généralisation de la maternelle.

Bautier (2006) parle de conceptions fondatrices de l'école maternelle qui fonctionneraient comme des évidences partagées :

- Pour ce qui concerne les finalités de l'école maternelle, on a coutume d'opposer d'un côté les salles d'asile dont l'objectif serait limité au gardiennage, et, de l'autre, les écoles maternelles dont l'objectif serait la prime éducation, qui se distinguerait de l'éducation proprement dite dispensée à l'école élémentaire.
- Les conceptions du développement de l'enfant auraient profondément évolué : d'inexistantes dans les salles d'asile, elles seraient devenues centre d'intérêt prononcé pour les écoles maternelles.

⁴ Circulaire n° 77-266 du 2 août 1977 intitulée L'ÉCOLE MATERNELLE.

- Un autre grand mythe fondateur serait celui de la « méthode » propre à l'école maternelle, une méthode qui se caractériserait par sa douceur, sa souplesse, son ouverture et permettrait l'épanouissement des enfants (op. cit., p. 35). Cette méthode serait par ailleurs basée essentiellement sur le jeu et privilégierait un enseignement ludique. Elle repose sur une particularité pédagogique : une organisation en ateliers qui alternent avec des moments de regroupement.

- Enfin, le rôle de l'enseignante (au début de l'histoire de la maternelle et encore dans les représentations actuelles, les enseignants de maternelle sont plutôt des femmes) se distingue de ce qu'il sera dans la suite de l'enseignement : il est moins dirigiste et plus proche de celui d'une mère de famille bienveillante qui laisse l'enfant expérimenter (notons l'appellation de *maternelle*).

L'histoire de l'école maternelle française s'inscrit dans un mouvement international de prise en charge institutionnelle de la petite enfance, lié plus généralement à une attention plus grande à l'éducation et à la protection de l'enfant (Ariès, 1973). La signature de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) qui oblige les états membres à veiller à la survie et au développement des enfants s'inscrit également dans ce mouvement. Pour autant, chaque État a sa manière propre d'organiser l'accueil des tout jeunes enfants. En France, si l'école maternelle qui accueille les enfants à partir de trois ans (ou de deux ans) est gratuite, la crèche (structure d'accueil des moins de trois ans) ne l'a jamais été. Le rapport d'octobre 2011 de l'Inspection Générale, intitulé *L'école maternelle* et co-dirigé par Bouysse, compare de façon détaillée différents systèmes d'accueil des jeunes enfants en Europe, en fonction de critères tels que l'âge du premier accueil, la gratuité, l'existence d'une ou plusieurs institutions en fonction de l'âge, le type de qualification et de formation des personnels. S'ils s'organisent différemment, tous s'accordent sur une fonction d'éducation et de prévention sociale et un consensus se dégage sur le bénéfice d'au moins une année de préscolarisation avant le début de l'enseignement scolaire proprement dit. Les textes internationaux ou les évaluations du type PISA reconnaissent que l'éducation pré-scolaire, ou pré-primaire selon les cas, a un impact sur la réussite scolaire ultérieure et que « l'acquisition de bases solides dès la petite enfance rend l'apprentissage ultérieur plus efficace et contribue ainsi à une meilleure scolarité, voire à une meilleure formation tout au long de la vie » ce qui est résumé dans la formule : « l'apprentissage engendre l'apprentissage » (Bouysse & al, 2011, p. 16).

1.1.2. Education prioritaire et maîtrise de la langue

Dans la deuxième partie du XXe siècle, on assiste en même temps à la massification de l'école et à l'émergence de la notion d'échec scolaire (Bautier, 2006 ; Cherkaoui, 2010 ; Lapostolle & Mabilon-Bonfils, 2010). De nombreux travaux de sociologues (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Lahire, 1993, 1995) lient l'échec scolaire à la maîtrise de la langue et au développement d'une nouvelle définition sociale de la lecture comme lecture autonome de tous types de textes. Dans les années 70, on charge

alors l'école maternelle de prévenir l'échec scolaire et de compenser les inégalités : le « langage » devient un objectif prioritaire. La question du langage existait déjà, mais, entre 1977 et 2008, dans de nombreux textes officiels et dans les programmes, elle prend progressivement une part primordiale. La politique d'éducation prioritaire est née dans ce contexte de massification de l'école des années 70, elle repose sur un principe de discrimination positive (Lapostolle & Mabilon-Bonfils, 2010), et se donne pour objectif de tenter d'apporter des remèdes à l'échec scolaire, en particulier dans les territoires où la difficulté scolaire est la plus prégnante.

La première circulaire sur l'éducation prioritaire paraît au Bulletin officiel de l'Education Nationale du 1er juillet 1981. Elle définit une politique territoriale et partenariale dont l'objectif vise à réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves. Puis, l'éducation prioritaire a fait l'objet de nombreuses relances successives jusqu'à celle de 2014, qualifiée de refondation de l'éducation prioritaire, et définie autour de 3 axes :

- des pratiques pédagogiques adaptées, telles que la prise en charge des difficultés dès le plus jeune âge, un accompagnement renforcé pour les élèves, l'usage du numérique ;
- des mesures concernant les ressources humaines : du temps pour le travail en équipe et pour la formation, un accompagnement des équipes et des incitations fortes pour les stabiliser ;
- une attention au pilotage et à l'animation des réseaux (REP, à savoir : Réseau d'Education Prioritaire), une attention particulière portée au climat scolaire, avec des adultes supplémentaires dans les établissements, une ouverture vers les parents.

Les REP et REP+ sont donc des territoires organisés autour d'un collège et ils s'emploient à élaborer « une stratégie inégalitaire » dans le but d'atteindre un « objectif d'équité »⁵.

L'école Cologne dans laquelle nous exerçons fait partie du REP+ Diderot (né à la rentrée 2014), elle est située juste à côté du collège Diderot qui chapeaute le réseau. L'académie de Besançon compte 16 réseaux dont 12 REP et 4 REP+ (les 3 autres étant situés dans l'aire urbaine de Belfort-Montbéliard). Chaque réseau construit un projet de réseau sur la base d'un référentiel, le *Référentiel pour l'éducation prioritaire* (MEN, 2014), qui met en avant 6 priorités :

- « Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun
- Conforter une école bienveillante et exigeante
- Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire
- Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative

5 « L'éducation prioritaire : histoire, enjeux, permanences et mutations, spécificités », document issu du site de l'Académie de Poitiers. En ligne. <http://ww2.ac-poitiers.fr/carep/spip.php?article177> (consulté le 10/04/18).

- Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels
- Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux » (op. cit., p. 2).

Parmi ces priorités, nous retiendrons plus particulièrement quelques éléments qui fondent le projet de l'école Cologne, et celui du groupe de travail cité plus haut, et qui feront l'objet de développements plus approfondis au sein de cette partie théorique :

- la présence du « parler » dans les compétences prioritaires « lire, écrire, parler », même si on peut remarquer qu'il est paradoxalement placé en troisième position après le lire-écrire, alors qu'il le précède chronologiquement et le sous-tend cognitivement : « Un enseignement structuré de la langue orale est mis en place dès l'école maternelle. Il est co-construit et si possible co-animé en s'appuyant sur des personnes ressources disponibles sur le réseau (...) » (op. cit., p.4);
- la mention d'un enseignement plus *explicite* ;
- le terme « *bienveillante* » accolé à école ;
- et enfin l'attention particulière à la *coopération* avec les parents.

1.1.3. Le fonctionnement de l'école maternelle : auto-critique de l'institution

Un rapport sur l'école maternelle co-dirigé par Bouysse (2011) a pour objectifs principaux d'envisager : « la priorité pédagogique que constitue l'acquisition de la langue française et du langage par les enfants fréquentant l'école maternelle » (Bouysse & al, 2011, p.12), et d'analyser le fonctionnement de cette école et les formes de pilotage. Nous ne pourrions pas en tirer de conclusions spécifiques pour notre type de public, le rapport reconnaît que les observations effectuées dans les milieux où les enfants de familles non francophones sont majoritaires sont trop peu nombreuses ; mais les préconisations qui concluent le rapport sont intéressantes et concernent tout particulièrement l'Education prioritaire.

Les auteurs déplorent que le modèle de l'école primaire ait progressivement envahi la maternelle, et ils remettent en question la pertinence du modèle des ateliers. L'organisation de l'espace s'est appauvrie : on voit moins d'espaces de jeux et de découverte au profit d'un envahissement de l'écrit dans les affichages dès la petite section. Ils constatent un manque de différenciation, de diversification et de progressivité dans les activités. Les exercices sur la découverte de l'écrit et la numération sont surreprésentés dans les ateliers, les évaluations sont trop abondantes alors qu'on n'en tire pas toujours profit et les enfants sont peu impliqués dans le processus d'apprentissage. Et pour ce qui concerne « langue et langage », le titre « une faiblesse persistante de la pédagogie de l'oral » (op. cit., p.124) est évocateur. Les auteurs observent ainsi peu

d'activités structurées et explicites, un temps de parole des enfants insuffisant et une trop faible prise en compte de l'hétérogénéité des besoins. Les moments de langage ressemblent le plus souvent à «une grêle de questions magistrales » : les comptes-rendus d'inspections et les observations de classe sur lesquels se base le rapport mentionnent très peu d'interactions entre le maître et un seul enfant, très peu de travail spécifique du langage en petit groupe, et très peu d'échanges entre enfants. Les activités de vocabulaire sont fréquentes mais il existe peu d'activités de structuration syntaxique, peu de travail autour de la compréhension de l'oral et pas assez d'explicitation de l'oral, de reformulations et de démonstrations : en particulier, le travail mental d'élaboration nécessaire à la compréhension à l'oral de l'écrit ou nécessaire à la construction de l'oral en vue de l'écrit - lors d'exercices du type dictée à l'adulte - n'est pas assez présent.

Bouysse et ses co-auteurs regrettent que les écarts se soient creusés entre des enfants « sur-dotés », parleurs experts, et des enfants « sous-dotés » (op. cit., p.138). Ils souhaiteraient que les enseignants osent davantage discuter des pratiques langagières avec les parents : « Les échanges (avec les parents) devraient se centrer sur l'explication et l'implication : en faisant avec eux, en donnant à voir, en leur expliquant comment mettre en œuvre des actions efficaces simples » (op. cit., p. 143). Ils concluent ainsi : « Le besoin de formation en didactique de l'oral est immense. Les formations nécessaires ne peuvent consister simplement en la diffusion de « bonnes pratiques » comme autant de recettes. Elles doivent apporter les éléments qui permettent de comprendre ce qui rend des pratiques pertinentes et efficaces, c'est-à-dire ce qui doit être mobilisé dans leur mise en œuvre : les savoirs théoriques nécessaires (sur le développement des enfants, sur le fonctionnement du langage, etc.), des méthodologies adéquates (observation, évaluation des élèves, préparation de réelles unités d'apprentissage) et des savoir-faire d'intervention (conditions d'installation et pilotage des interactions, modalités de questionnement, etc.) » (op. cit., p.142).

Nous nous appuyerons sur les propositions de ce rapport qui visent à redonner à l'école maternelle un rôle plus adapté au développement de l'enfant. Il préconise au niveau de la classe :

- de concentrer les efforts et les ressources pour les élèves qui ont le plus de besoins, en vue d'une plus grande égalité de chances.
- de différencier les activités et les aides, ce qui exige une identification rigoureuse des besoins. Le rapport donne l'exemple danois d'une évaluation du langage, de laquelle on pourrait s'inspirer pour la transposer à notre contexte (voir *Une évaluation du langage*, Vol. II, p. 44).
- de rechercher une plus grande implication des parents

Le rapport déplore le manque d'hommes à la maternelle⁶ et fait des propositions d'incitations. Il souhaiterait que soient prises en compte les particularités pédagogiques de la maternelle dans la formation : « les formes particulières de l'enseignement en maternelle

6 Notre école est un contre-exemple : deux enseignants sur trois sont des hommes.

s'apprennent et ne se déduisent pas des didactiques disciplinaires propres à l'école élémentaire » (op. cit., p. 174). Bouysse (2011) et Brisset (2010) s'accordent sur la spécificité de la maternelle et la pertinence qu'il y aurait à séparer la formation pour la maternelle de celle pour l'école élémentaire.

Au niveau national, le rapport propose de mobiliser des spécialistes pour créer des protocoles d'observation du langage oral, et au niveau académique, de privilégier les écoles de REP quant aux ressources humaines et de les inciter à mettre en place des innovations et expérimentations avec un suivi à des fins de modélisation (op. cit., p.173). Notons enfin qu'il est évident à leur lecture que les programmes de 2015 pour la maternelle se sont appuyés largement sur les conclusions de ce rapport.

1.1.4. Les programmes depuis 1995 : une priorité au langage

Quels sont les domaines d'apprentissage prescrits à la maternelle et comment ont-ils évolué ? En maternelle, on ne parle pas encore de disciplines ou de matières, les frontières entre elles sont plus floues qu'à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire (Boiron & Kervyn, 2012). On peut d'ailleurs remarquer que leurs dénominations changent au fil des programmes.

Nous reprenons ici une partie d'un tableau (Bouysse & al, 2011, p. 59-60) qui montre les domaines d'apprentissage par ordre de priorité dans les différents programmes successifs de 1995, 2002 et 2008, auxquels nous avons ajouté celui de 2015. Il fait par ailleurs apparaître les modifications dans les désignations. Nous avons matérialisé chaque domaine par une couleur différente pour rendre plus lisible l'évolution de sa dénomination et de son rang dans le classement.

Arrêté du 22 février 1995 fixant les programmes pour chaque cycle de l'école primaire	Arrêté du 25 janvier 2002 fixant le programme d'enseignement de l'école primaire	Arrêté du 9 juin 2008 relatif aux programmes d'enseignement de l'école primaire	Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : Programme de l'école maternelle
Vivre ensemble Apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit Agir dans le monde	Le langage au cœur des apprentissages Vivre ensemble Agir et s'exprimer avec son corps	S'approprier le langage Découvrir l'écrit Devenir élève	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

On voit dans ce tableau que le langage est devenu une priorité en 2002 et qu'il est resté depuis à la première place. Sans doute cela reflète-t-il l'influence des apports des recherches de la sociologie dans les années 1970, qui lient l'appropriation de la langue et la réussite scolaire, et de ceux de la psychologie cognitive dans les années 1990 (autour de l'acquisition du langage). Selon Bouysse, il y aurait en outre deux raisons à cette primauté du développement du langage : d'abord la

fonction primordiale du langage dans le développement de l'individu et dans le fonctionnement de l'institution scolaire (op. cit., p. 62), et ensuite l'existence d'écarts de développement langagier très importants entre les enfants, le rôle de l'école étant de réduire ces écarts.

Cadet et Pegaz-Paquet (2016), chercheuses en sciences du langage, montrent que les derniers programmes (2015) représentent une rupture dans l'enseignement de l'oral par rapport aux précédents et se démarquent par une conception nouvelle de la traditionnelle opposition du couple oral/écrit, conception nouvelle pour l'Education Nationale, mais pas pour les Sciences du langage, ni pour l'enseignement du FLE. Le couple oral/écrit serait désormais considéré comme deux modalités qui interagissent. Ces chercheuses remarquent aussi une attention totalement inédite aux différentes langues en présence dans la classe et dans la société, en les considérant comme appartenant à un ensemble. Ces deux aspects nous semblent particulièrement intéressants et viennent légitimer notre champ d'expérimentation que nous détaillerons plus loin.

1.2. L'école et la langue vues par les sociologues de l'éducation

Ainsi le « langage » est devenu l'enjeu principal de la scolarisation en maternelle, tout du moins c'est avec ce terme qu'on le désigne dans les textes officiels, dans les pratiques et discours des acteurs de l'école maternelle. Mais parle-t-on véritablement de langage ou parle-t-on de langue ? De nombreux sociologues se sont intéressés à la langue de l'école et à son impact sur la réussite scolaire.

1.2.1. « Maîtrise de la langue » et échec scolaire

De très nombreuses études sociologiques montrent une corrélation très forte entre la réussite scolaire et l'origine sociale des élèves (Bourdieu & Passeron, 1970)⁷. Les recherches mettent en particulier l'accent sur la distance qui existe entre l'habitus et la langue de la maison, et l'habitus et la langue de l'école. Bourdieu - dont le travail s'inscrit dans le sillage des travaux des sociolinguistes américains⁸ et constitue « l'une des références de la sociologie critique » (Boutet & Heller, 2007, p. 313) - prolonge la réflexion autour des pouvoirs symboliques en analysant le pouvoir du langage dans *Ce que parler veut dire* (1982). La langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais aussi un instrument de pouvoir. Bourdieu emprunte à la théorie économique la notion de marché qu'il applique aux situations linguistiques. Un certain nombre d'institutions, dont l'école, sont chargées d'imposer et de contrôler l'appropriation et l'usage de la langue officielle. Les différentes langues ou variations et usages de la langue, à savoir les usages de classe,

⁷ Voir aussi :

Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Baudelot C. & Establet R. (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris, Editions Maspéro.

⁸ On peut notamment citer Labov, Gumperz, Hymes...

de région ou d'ethnie, se retrouvent déclassées au profit de la langue officielle imposée comme seule légitime. La langue, en particulier la langue écrite, identifiée à la langue correcte, acquiert force de loi et les usages oraux ou incorrects sont dévalorisés, ce qui va permettre de l'imposer sur le marché linguistique. La famille et le système scolaire, en tant que lieux d'acquisition et d'expression de la langue, sont les lieux principaux de la production de la compétence légitime. Les inégalités sociales se reproduisent grâce à la transmission par la famille d'un capital linguistique, capital plus ou moins valorisé par l'école, et conforté par elle dans le cas des classes favorisées. Tout se passe de façon d'autant plus inconsciente pour les acteurs sociaux que la langue fait partie intégrante de l'identité de l'individu qui l'a incorporée. Garcia, sociologue, dans un article critique sur les théories de Bourdieu sur l'école, décrit ainsi le mécanisme de la « reproduction » : « Ainsi, l'institution scolaire conduit nombre d'enfants du peuple à l'échec et naturalise la réussite scolaire d'élèves issus des classes favorisées : la conséquence de ce processus est la reproduction sociale » (Garcia, 2015, p.2).

De nombreux travaux (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Lahire, 1993, 1995 ; Bautier, 2006; Joigneaux, 2009 ; Joigneaux & Bonnéry, 2015 ; Bautier & Goigoux, 2014) s'inscrivent dans cette filiation. Lahire (1993) distingue la *forme sociale orale* de la *forme sociale scripturale-scolaire* : la première dessine un rapport oral pratique au monde alors que la seconde organise une objectivation du langage et des savoirs. Ces deux formes de rapport au monde, plus caractéristiques de certains milieux familiaux, seraient ainsi à l'origine des inégalités scolaires. Lahire met en évidence, dans une démarche plus qualitative que quantitative, par une analyse du discours des enseignants et des productions des élèves, la difficulté pour les élèves des milieux populaires à prendre la langue comme objet d'observation et d'analyse, à extraire le langage de la situation pour le considérer en lui-même.

Cela ne veut pas dire qu'une origine sociale défavorisée prédispose absolument à l'échec scolaire, cela montre seulement que quand on est un élève de zone d'éducation prioritaire, on a moins de chances de réussir à l'école, et de faire des études supérieures. Néanmoins, la réussite est possible : Lahire, dans un ouvrage ultérieur, *Tableaux de famille* (1995), change de focale, prend la problématique à rebours et s'attache à déterminer quelle « configuration sociale » peut permettre à un élève issu d'un milieu populaire de réussir néanmoins à l'école. « D'une certaine façon, on peut dire que les cas d'« échecs » scolaires sont des cas de solitude des élèves dans l'univers scolaire: très peu de ce qu'ils ont intériorisé à travers la structure de coexistence familiale leur permet d'affronter les règles du jeu scolaire (les types d'orientation cognitive, les types de pratiques langagières, les types de comportements... propres à l'école), les formes scolaires de relations sociales » (Lahire, 1995, p.31-32). A travers une galerie de portraits, il explore des configurations

différentes quant aux formes familiales de la culture écrite ou de l'autorité familiale et au mode d'investissement dans l'école, pour montrer qu'il existe une « relative hétérogénéité de modèles de « réussite » scolaire » (op. cit., p. 47). L'auteur montre que la clé réside dans un certain mode de rapport à la gestion du temps, à l'économie familiale et à la culture écrite. L'école se caractérise par une certaine forme de rapport à l'écrit, avec lequel les pratiques familiales entretiennent une plus ou moins grande proximité. Ainsi, des parents, sans être lettrés, peuvent transmettre à leur insu un type d'organisation rationnelle du quotidien par l'intermédiaire de pratiques de l'écrit, telles que l'utilisation d'un calendrier ou d'un agenda, qui permettent de planifier, de programmer le temps et qui, par là-même, préparent une entrée dans l'univers scolaire et dans l'univers de l'écrit. Ce type de pratique, ainsi que le mode de relation à l'autorité prégnant dans le milieu familial, impliquent un type de rapport au temps, à savoir une capacité à différer, et un type de rapport au langage plus sensible à la forme, qui favorisent une aptitude à entrer dans la « forme scolaire ». Remarquons que l'échantillon choisi pour l'enquête est issu d'une zone d'éducation prioritaire et, en grande partie, de l'immigration. Lahire s'intéresse à la langue de l'école. S'il parle des langues familiales, il se contente de les mentionner, mais ne fait pas porter son analyse sur les langues elles-mêmes.

1.2.2. La langue de l'école

Les recherches de l'équipe ESCOL⁹ prolongent les travaux que nous venons d'évoquer par des recherches sur les inégalités dans l'enseignement secondaire et élémentaire. Elles s'intéressent à tout ce qui peut faire obstacle aux apprentissages et aux risques de construction d'inégalités scolaires.

L'enseignant se retrouve confronté à la difficulté suivante : c'est l'élève qui apprend, l'adulte ne peut que susciter des situations qui le permettent. Ce qui importe pour l'enseignant n'est « pas de faire « faire » mais de faire « apprendre » » (Bautier, 2006, p. 93). Les élèves les plus éloignés de la forme scolaire sont souvent dans le « faire » : ils voient la tâche comme un but en soi sans percevoir l'enjeu d'apprentissage qu'elle recèle. Or l'activité demandée à l'élève ne se voit pas, c'est une activité cognitive, une activité liée au langage : quelle est la différence apparente entre un enfant qui se tait et se tient immobile dans une attitude extérieurement attentive, tout en pensant à autre chose, et un enfant qui écoute et réfléchit sur l'activité en cours ? Beaucoup d'enfants comprennent qu'il est nécessaire d'avoir une posture d'attention – le corps qui ne bouge pas – sans forcément avoir saisi que pendant ce temps la tête, elle, est en pleine activité. Ainsi les moments de langage en grand groupe suscitent de nombreux malentendus : l'adulte s'adresse-t-il à moi, à mon voisin, à tous ou à personne en particulier ? Souvent, l'enfant, en particulier le petit enfant, encore très centré sur lui-même, ne perçoit pas que l'enseignant s'adresse à tous et donc à lui aussi. Bautier parle ainsi de « gérer le paradoxe de se taire et de parler » (2006, p. 115). Une chose est d'être dans le langage,

9 L'équipe ESCOL est une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation de l'université de Paris 8.

une autre d'être dans l'usage scolaire du langage. Or, les règles qui président à la gestion des activités scolaires, et plus particulièrement langagières, sont le plus souvent implicites, et sont autant d'obstacles à leur identification par les élèves éloignés du monde - et de la langue – scolaire. L'enseignant averti se doit d'explicitier l'enjeu des activités qu'il propose et les procédures à mettre en œuvre par les élèves pour les réaliser ; il gagnera à réfléchir aux différentes formes d'usage scolaire du langage et à la façon de les rendre accessibles à tous. Le langage scolaire s'actualise dans différents modes : une façon de se tenir corporellement dans une posture d'écoute, une façon d'échanger dans le groupe avec des allers et retours entre un mode collectif et individuel, et une façon de l'utiliser pour penser et mettre en mots le monde.

Certaines pratiques professionnelles propres à l'école maternelle peuvent devenir des sources de difficultés pour les élèves les plus fragiles, ainsi que le montre l'équipe de Bautier. Bien que l'institution vise des objectifs identiques pour tous, des inégalités apparaissent dès l'école maternelle et, le plus souvent, s'accroissent par suite. La cause de ces différences ne peut s'expliquer uniquement par des manques initiaux de l'enfant : sans nier que tous les élèves n'entrent pas à l'école avec les mêmes ressources langagières, culturelles et cognitives, nous postulons que l'école a un rôle à jouer et que ses pratiques quotidiennes peuvent réduire les écarts et compenser certains manques.

1.2.3. L'enseignement explicite

Bautier donne des exemples de situations dans lesquelles un type particulier de pratiques langagières scolaires va pouvoir permettre les apprentissages. Ces exemples sont résumés dans un tableau qu'on pourrait intituler : rendre lisible l'école et l'activité à l'école (Bautier, 2006, p. 246) que nous reproduisons intégralement plus bas.

Il s'agit d'initier l'élève à la forme scolaire - « apprendre l'école » - pour qu'il puisse entrer dans l'usage scolaire particulier du langage comme « outil pour dire une pensée en cheminement » (op. cit., p.238), et comme outil pour apprendre ensemble, pour comprendre et organiser le monde. Ainsi, on peut reprendre cet exemple dans lequel les auteurs conseillent de rendre lisible l'enjeu d'une situation telle que la lecture d'album en petite section. Les élèves sont assis dans le coin langage. Avant de commencer, la maîtresse « demande si tous sont "bien assis, ne bougent plus ni ne se gênent, ont leur bouche fermée, leurs yeux et leurs oreilles ouvertes" » (op. cit., p. 230). Puis elle montre les images en silence après avoir prévenu : « Regardez bien avec vos yeux, vous allez chercher avec votre tête, on réfléchit » (op. cit., p. 230). Et enfin elle lit. L'explicitation de la signification de l'activité permet aux élèves de se construire une représentation de l'acte de lire et du rôle de celui qui écoute.

Lever les ambiguïtés, rendre lisible

	Apprentissages	Situations	Pratiques langagières
Rendre lisible le milieu institutionnel, « école »	Apprendre l'école : - l'arrivée en classe ; - la scolarisation de situations familiales ; - la forme scolaire.	- Des rituels pour apprendre le cadre scolaire : l'appel - Des situations pour apprendre une socialisation scolaire : la collation. - Des situations pour apprendre l'objet du travail.	- D'une pratique langagière familière « coucou » à une pratique langagière scolaire « présent ». - Des mises en mots construisant un cadre de socialisation scolaire. - Dire l'objet du travail - Dire la différence entre les moments pour apprendre et ceux pour évaluer.
Rendre lisible l'activité de pensée, de réflexion nécessaire pour apprendre à l'école.	Apprendre à l'école : - compter ; - mettre en relation et généraliser ; - référer, mettre en relation, confronter des manières de penser et de dire.	- Des situations problèmes : le comptage de perles. - Dire le monde, parler les objets : la transformation de la matière. - Recréer un texte pour entrer dans la culture de l'écrit.	- La mise en mots pour distinguer. - La mise en mots pour mettre en relation et construire une généralisation. - L'appropriation des mots d'un autre pour recréer du sens collectivement au message de l'auteur.

Nous retenons pour notre recherche la nécessité pour l'enseignant d'explicitier le but de la tâche, ce qu'elle va permettre d'apprendre, et les procédures à mettre en jeu pour la mener à bien, en particulier quand ces procédures ressortent d'une activité cognitive qui ne se voit pas. La nécessité de l'explicitation est d'autant plus cruciale que le monde de l'élève est éloigné du monde scolaire, pour différentes raisons, linguistiques, culturelles, sociales, c'est ce qui nous est apparu comme essentiel lors de notre travail antérieur auprès des enfants du voyage¹⁰ (Simonin, 2010). Brigaudiot, chercheuse en sciences du langage qui a beaucoup travaillé sur le langage et les apprentissages progressifs de l'écrit à la maternelle (2000, 2004, 2015), en particulier dans le cadre du programme PROG¹¹, et qui a fait partie du groupe chargé de l'élaboration du projet des derniers programmes pour la maternelle, insiste sur la nécessaire rigueur dans la désignation des activités proposées de façon à favoriser chez les élèves la « clarté cognitive »¹², que l'on peut définir comme la conscience ou représentation claire qu'a l'apprenant de l'objet d'apprentissage, de son métier d'écolier et du rôle de l'école. La clarté cognitive repose sur la mise en mots par les enfants et les enseignants de la

10 J'ai occupé de 2006 à 2014 un poste d'enseignante spécialisée auprès des enfants du voyage et de coordonnatrice départementale pour la scolarisation des enfants du voyage.

11 PROG : dénomination d'une recherche dont l'intitulé exact est : « Construction progressive des compétences en langage écrit, de la Petite Section au CE1 »

12 Concept arrivé en France dans : Dawning et Fijalkow (1984). *Lire et raisonner*. Editions Privat.

nature de la tâche, des difficultés qu'elle peut poser, des procédures qu'elle engage, et elle nécessite des repères stables fixés par un vocabulaire rigoureux. Le langage du maître doit permettre à l'élève de faire la différence par exemple entre dire et raconter, entre raconter et lire, entre réciter et raconter, entre parler sur des images et lire, etc. Il nous semble que l'explicitation doit être d'autant plus précise en ce qui concerne les activités pour apprendre à parler, que l'évanescence de l'oral rend encore plus difficile l'appréhension par les élèves de la nécessité d'un travail cognitif pour entrer et progresser dans la langue et le langage.

On peut rapprocher ces analyses de ce que dit le rapport Bouysse à propos du langage du maître, véritable plaidoyer pour un enseignement « explicite » :

« Les silences pour donner à réfléchir, les relances avec demande de précision, les renvois vers d'autres enfants pour avis, corrections ou compliments sont rares. Les sollicitations des non parleurs s'expriment souvent dans des questions fermées et le temps donné pour répondre ne permet guère aux hésitants de s'exprimer. Très peu d'enseignants expriment qu'ils ne comprennent pas ce qui est dit ; dans une approche délibérément positive, en s'abstenant de remarques qu'ils jugent négatives, ils ne facilitent pas le repérage de leurs erreurs par les enfants, ils ne leur permettent pas de prendre conscience qu'ils ne sont pas compris. (...) Les reformulations, souvent insuffisantes en quantité et qualité, disent les rapports de visite, manque de « vigueur » (de « théâtralité »). (...) L'implicite qui s'attache au langage est général : on n'entend qu'exceptionnellement un enseignant dire à ses élèves qu'ils vont apprendre à bien parler ou à mieux parler, à bien raconter une histoire, à trouver des indices pour comprendre une histoire, etc., expliquer que, ce qui compte dans tel moment d'échanges, c'est écouter les autres, demander la parole, éviter de dire ce qui a déjà été dit, etc. : peu importe la formulation, du moment que les enfants comprennent que c'est sur la manière d'utiliser le langage qu'il faut se concentrer » (Bouysse & al, 2011, p. 136).

Ces différentes recherches et analyses convergent et nous invitent à être vigilants quant à l'opacité de la langue de l'école et à faciliter l'accès de certains enfants à cette forme de « secondarisation » du discours (Bautier & Goigoux, 2004).

1.2.4. Forme « scripturale-scolaire » et littératie

Joigneaux (2009) fait appel aux concepts de « raison graphique »¹³ et de réflexivité langagière (Lahire, 1993) pour montrer que le recours à l'écrit revient à objectiver les pratiques langagières, c'est-à-dire à considérer le langage pour lui-même, à le prendre pour objet d'observation et d'analyse, et donc à se distancier de son usage pragmatique. Il s'agit alors d'acquérir une compétence qui permette de distinguer l'oral de l'écrit, à savoir de faire la différence entre les

13 Concept développé dans : Goody J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Editions de minuit.

significations ordinaires en actes et une vision surplombante, secondarisée¹⁴, qui permet de saisir la cohérence des tâches scolaires. Il s'agit d'un travail sur les compétences métalangagières qui nécessite une posture réflexive.

Pour Bautier et pour Joigneaux, la systématisation du travail sur fiche en maternelle pose problème car, pour les élèves insuffisamment familiarisés avec les codes de l'écrit, la forme risque de primer sur le fond et de centrer leur activité cognitive sur la tâche plus que sur sa signification. Joigneaux (2009) constate une complexification sémiotique des fiches proposées aux élèves, ce qui induit une « exigence accrue de réflexivité » (pour saisir les liens entre les différents exercices, les liens entre les ateliers et les moments de travail collectif). La primarisation de l'école maternelle ces dernières années, constatée aussi par Bouysse & al (2011), avec un recours plus systématique aux exercices écrits, accentue encore les inégalités entre les élèves, et peut fragiliser en particulier les allophones qui ont d'abord besoin d'entrer dans l'oral.

On sait depuis longtemps que lire des histoires aux très jeunes enfants peut mieux les préparer à l'école, mais le mode de lecture partagée ou les caractéristiques des albums lus ont-ils un impact sur l'entrée dans le monde scolaire de l'écrit ? Telle est la question que se posent Bonnéry & Joigneaux (2015) en vue de mieux cerner les différents types de première socialisation à l'écrit, qu'ils dénomment « littératies familiales ». Il distingue deux types d'albums : ceux qu'ils qualifient d'« explicites », à savoir des albums qu'il suffit de lire de façon linéaire pour accéder à leur signification, et ceux qu'ils définissent comme « implicites » ou « indiciaries », quand l'accession au sens exige de mettre en relation et interpréter certains indices du texte de l'image. Les auteurs ont comparé des scènes familiales de lecture partagée dans des milieux différents autour de deux albums de fiction qui correspondaient à chacun de ces deux types d'albums. Ils ont ainsi dégagé trois types de mode de lecture inégalement partagés en fonction du capital scolaire des parents.

- les « lectures-oralisations » sont plutôt le fait de parents peu scolarisés et issus d'une immigration récente. Elles consistent en une lecture continue et ne comportent que très peu de questions sur ce qui vient d'être lu.

- les « lectures dirigées » sont observées dans les familles populaires les plus scolarisées. Le parent s'interrompt davantage pour attirer l'attention de l'enfant sur les indices les plus accessibles, il reformule des passages qu'il juge difficiles.

- les lectures « indiciaries » sont l'apanage des parents qui ont fait des études longues dans des domaines éducatifs, artistiques ou littéraires. Les interruptions de lecture y sont fréquentes, le parent pousse l'enfant à interpréter le texte et les images, il incite à mettre en relation l'album avec des lectures antérieures et il retrace les étapes de l'interprétation dans une démarche métacognitive.

14 C'est-à-dire qui prend le langage lui-même comme objet d'observation.

Les auteurs concluent que ces différents types d'apprentissage de la lecture compréhension préparent inégalement à l'entrée dans les apprentissages scolaires. Les lectures de type « indiciaire » sont plus aptes à prédisposer les enfants aux pratiques scolaires.

Ces conclusions sont corroborées par de nombreux chercheurs qui lient le développement langagier de l'enfant plurilingue à la familiarisation avec l'écrit et à l'acquisition de la littérature (Hamers, 2005), qui sont des paramètres prédictifs de la réussite scolaire plus que les paramètres sociaux (Cummins, 2011). Ils préconisent pour les enfants éloignés de l'école un « rattrapage narratif » (Dalgalian, 2005) ou des actions co-éducatives avec les parents autour des histoires, monolingues ou plurilingues (Deschoux & Perregaux, 2011). Nous retiendrons pour notre recherche la nécessité d'une initiation de nos élèves à la forme scripturale-scolaire (Lahire, 1995), et une attention prononcée à l'explicitation du langage scolaire (Bautier, 2006).

1.3. Langage/langue : un hiatus entre les textes institutionnels et les sciences du langage

Nous avons jusqu'ici utilisé indifféremment les termes langue et langage, cette indifférenciation reflétant les habitudes de notre institution. Dans les conversations entre enseignants, on commence à parler de langue quand apparaît la grammaire à l'école élémentaire. En maternelle, on ne parle que de langage, comme si la langue apparaissait avec l'écrit. Examinons maintenant la façon dont les programmes officiels et les documents d'accompagnement pour la maternelle utilisent les termes langage et langue, ce que ces derniers désignent et dénomment respectivement, comment on les distingue (ou ne les distingue pas), et ce que ces modes de désignation révèlent des représentations induites par l'institution. Il semblerait qu'une certaine confusion règne, que nous essaierons ensuite de tirer au clair, grâce aux définitions de la linguistique.

1.3.1. Le « langage » à l'école maternelle dans les programmes officiels

Les textes institutionnels de l'éducation nationale font un usage particulier - est-ce un mésusage ? - du terme de « langage », souvent confondu avec celui de « langue », ces termes étant utilisés indifféremment. Nous nous sommes attachée plus particulièrement à la façon dont les programmes pour la maternelle de 2002, 2008 et 2015 dénomment la langue, le langage et les activités langagières. Nous avons relevé les termes utilisés dans les parties de présentation du langage dans l'introduction, les parties concernant le langage oral, puis les listes de compétences à acquérir (uniquement concernant le langage oral).

Programmes	2002 ¹⁵	2008 ¹⁶	2015 (MEN, 2015)
Introduction	<i>Sur 24 lignes</i> langage : 3 langage oral : 1 usages oraux du langage : 1 langue (pour désigner le français) : 3 langue, langues (pour désigner d'autres langues) : 4 langues maternelles : 1 parole : 2	<i>Sur 4 lignes</i> langage oral : 1	<i>Sur 5 lignes</i> langage : 2 langage oral : 1
Développement sur le langage oral	<i>Sur 95 lignes</i> communication : 7 langage : 12 langage oral : 1 pédagogie du langage : 3 travail du langage : 2 langage en situation : 2 langage d'évocation : 1 langue : 1 lexique : 2 mots : 1	<i>Sur 58 lignes</i> communiquer : 1 langage : 2 langage oral : 2 langue : 3 français : 1 langue française : 2 mots : 4 vocabulaire : 4 parole : 1	<i>Sur 93 lignes</i> communication : 4 langage : 8 langage oral : 1 langue : 4 français : 5 langue française : 2 langue maternelle : 1 langues : 6 parole : 5 mots : 2 vocabulaire : 2
Compétences à acquérir	<i>Sur 26 lignes (69 avec l'écrit)</i> communication : 1 langage en situation : 1 langage d'évocation : 1 parole : 1	<i>Sur 7 lignes (22 avec l'écrit)</i>	<i>Sur 11 lignes (21 avec l'écrit)*</i> communiquer : 1 langage : 3 langage oral : 1 langue : 1 français : 1 autre langue : 1

* Il est difficile de compter précisément les lignes dévolues à l'oral, écrit et oral n'étant pas séparés formellement.

On remarque d'emblée que le programme de 2008 se distingue nettement des deux autres, par sa concision – il lui a d'ailleurs été reproché de ne pas donner assez de précisions aux enseignants – mais également par son contenu. Il se caractérise par une vision peu documentée de l'acquisition du langage basée sur l'imprégnation, la répétition, l'imitation. Par ailleurs, le texte insiste tout particulièrement sur l'apprentissage du lexique, ceci apparaît dans la fréquence des termes vocabulaire et mots. On peut y lire : « c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral ». En revanche, il y a peu d'attention portée à la syntaxe, à l'acquisition du langage à travers les interactions ancrées dans le vécu et l'expérience de l'enfant, et aucun lien avec la construction des outils cognitifs, ce qui dénote une absence de prise en compte de la recherche en la matière. Il

15 HORAIRES ET ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE. Bulletin officiel n° 1 du 14 février 2002. En ligne. <http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf> (consulté le 5 mai 2018).

16 PROGRAMME DE L'ÉCOLE MATERNELLE. Bulletin officiel n° 3 du 19 juin 2008. En ligne. http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm (consulté le 5 mai 2018).

semblerait par ailleurs que la spécificité du langage oral ne soit pas reconnue dans la mesure où on parle d'un « langage oral dont toute approximation est bannie », ce qu'on peut probablement traduire par un langage plus proche de l'écrit que de l'oral comme nous le verrons un peu plus loin quand nous caractériserons l'un et l'autre (voir *Pour une autre conception de l'oral à l'école*, Vol. I, p. 37). Et enfin la « langue » - toujours au singulier – ne désigne que le français sans qu'on perçoive de différence entre langage et langue, deux termes parfaitement interchangeables. Ici, il semble aller de soi que l'acquisition du langage s'actualise dans l'acquisition de *la langue*, et cette langue est la langue française : tout autre langue est ignorée, la représentation linguistique induite par ce programme est strictement monolingue.

Les programmes de 2002 et de 2015 sont beaucoup plus détaillés et entretiennent une certaine parenté : tous deux mentionnent l'existence de langues autres que le français – on y observe plusieurs occurrences des langues au pluriel – dont les langues maternelles. Par ailleurs, on comprend à leur lecture que le langage s'acquiert et s'exerce dans l'échange, s'inscrit dans un contexte et s'articule avec l'action : le programme de 2002 insiste plus particulièrement sur la communication, de plus il distingue le langage en situation et le langage d'évocation qui prépare à l'entrée dans l'écrit. Le programme de 2015 ne fait pas cette distinction qui apparaît néanmoins dans les documents d'accompagnement (Eduscol, 2015) sous la mention d'un rapport premier, pratique au langage et d'un rapport second défini comme un oral « scriptural », proprement scolaire. Aucun des deux, c'est visible dans le nombre d'occurrences de « mots », « lexique » et « vocabulaire », n'accorde d'importance spécifique au lexique, en revanche ils insistent sur la syntaxe et la structuration des énoncés. Ils mentionnent également que les verbalisations de l'adulte, en situation et en lien avec le non verbal, sont déterminantes, ainsi que ses reformulations. Dans le programme de 2015, on parle explicitement du lien entre langage et cognition : on relève des expressions telles que « réorganisation mentale du langage », « outils cognitifs », « images mentales », alors que dans le programme de 2002 on utilise les termes de « pédagogie du langage » et « travail du langage » qui manifestent une référence moins évidente à la construction de la pensée. Le programme de 2015 fait preuve d'une attention toute particulière aux recherches dans deux domaines : l'acquisition du langage (en mentionnant les essais langagiers des enfants et la complexification progressive de la syntaxe de l'enfant) et l'éveil à la diversité linguistique (voir *Propositions pour une « pédagogie plurilingue » à la maternelle*, Vol. I, p. 48)

On peut remarquer que dès que les langues – maternelles ou étrangères – sont prises en compte, la confusion entre les termes langue et langage s'estompe. C'est bien le prisme monolingue qui favorise cette confusion et l'indistinction entre langue et langage, encore très prégnante dans l'esprit des enseignants de maternelle, c'est ce qu'exprime l'enseignant chercheur Bruno Germain : «L'école a longtemps été traversée par cette certitude que langue et langage allaient de pair et donc

qu'entrer dans le langage des hommes c'était apprendre la langue, en l'occurrence le français en France. Les Anglais, d'ailleurs, maintiennent également cette ambiguïté puisque langage signifie tout autant langage que langue » (Germain, 2014 p.12). Si les anglophones n'utilisent qu'un seul terme pour deux notions que le français sépare, est-il vraiment nécessaire de les distinguer ? Comment les linguistes le justifient-ils ?

1.3.2. Alors, langue ou langage ? Approches des sciences du langage

Il convient de définir précisément les termes de « langue » et de « langage », notions fondamentales en sciences du langage, et fondatrices pour notre recherche.

1.3.2.1. Le langage

Le langage et la langue sont des notions ontologiquement liées, comme on le voit dans la définition suivante du langage, définition issue d'un dictionnaire d'usage courant : « fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes, mise en œuvre au moyen d'un système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture) qui constitue une langue » (Petit Robert, 2008, p. 1427). Dans cette définition du langage apparaissent en filigrane celle de la « langue » et celle de la « parole », ainsi qu'une distinction entre oral et écrit. Chez un individu, le langage s'actualise dans une ou plusieurs langues en fonction de l'environnement dans lequel l'apprentissage du langage s'effectue, et se matérialise dans la parole des individus qui en exercent la faculté. Mais « le langage, faculté humaine, caractéristique universelle et immuable de l'homme, est autre chose que les langues, toujours particulières et variables, en lesquelles il se réalise » (Benveniste, 1966, p. 19). Plus ici que les questions de forme et de structure, ce qui nous intéresse c'est la fonction du langage, celle de permettre la communication entre les humains et celle de transmettre et « re-crée » la réalité (op. cit., p.25), et ce, doublement : le locuteur construit une représentation de la réalité par son discours, réalité que l'auditeur se re-présente en l'écoutant, ce qui suppose un échange entre deux subjectivités. Ce qui suppose aussi, et c'est très important dans le contexte de l'école, que le langage permet la pensée : « il (le langage) est, dans l'homme, le lieu d'interaction de la vie mentale et de la vie culturelle et en même temps l'instrument de cette interaction » (op. cit., p. 16). Une des caractéristiques du langage est de permettre une infinité d'énoncés : en combinant librement selon des règles un nombre assez limité de formes, l'homme peut produire un nombre infini de combinaisons, « d'où naît la variété du langage humain, qui est capacité de tout dire » (op. cit., p. 61-62), alors même que, et c'est paradoxal, il est par ailleurs très économique : une « suite de petits bruits vocaux qui s'évanouissent sitôt émis, sitôt perçus » (op. cit., p. 29), ce qui fait dire à Benveniste qu'« aucun pouvoir n'égalera jamais celui-là, qui fait tant avec si peu » (op. cit., p. 29).

Pour Saussure, « le langage est un fait social » (1916, p. 21), et c'est un phénomène vaste et complexe, social et individuel, physique et mental, inné et acquis, actuel et produit d'une histoire. Et donc, il est susceptible d'être revendiqué comme objet d'études par de nombreuses disciplines. Et le linguiste conclut : « Il n'y a, selon nous, qu'une solution à toutes ces difficultés : *il faut se placer sur le terrain de la langue et la prendre pour norme de toutes les autres manifestations du langage* » (op. cit., p. 25). C'est alors la langue qui va pouvoir constituer l'objet de la linguistique.

1.3.2.2. La langue

Le langage s'actualise dans les langues, un nombre infini de langues. Pour autant qu'il soit possible de recenser les langues dans le monde, l'estimation de leur nombre oscille entre 3000 (Malherbe, 1983) et plus de 6000 (Breton, 2003) - Encore faut-il s'entendre sur ce qu'on considère comme une langue et savoir si l'on compte parmi elles les variétés dialectales.

L'existence concomitante des deux termes *langue* et *langage* n'est pas universelle : là où le français introduit une différence entre ces deux notions, le terme unique en anglais de language ou de Sprache en allemand (Saussure, 1916, p.31) ne permettent pas de les distinguer. En quoi cette distinction est-elle pertinente ? Pour Benveniste (1974), cette distinction fonde l'existence de la linguistique et ce sont les analyses de Saussure qui l'ont mise en évidence : si l'on ne peut délimiter le domaine du langage, celui de la langue, au contraire, présente une unité. Par conséquent, la linguistique ne saurait être l'étude du langage, impossible à circonscrire, et ne peut être que celle de la langue.

« Mais qu'est-ce que la langue ? Pour nous elle ne se confond pas avec le langage ; elle n'en est qu'une partie déterminée, l'essentiel, il est vrai. C'est à la fois un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus. Pris dans son tout, le langage est multiforme et hétéroclite ; à cheval sur plusieurs domaines, à la fois physique, physiologique et psychique, il appartient au domaine individuel et au domaine social ; il ne se laisse classer dans aucune catégorie de faits humains, parce qu'on ne sait comment dégager son unité.

La langue, au contraire, est un tout en soi et un principe de classification. Dès que nous lui donnons la première place parmi les faits de langage, nous introduisons un ordre naturel dans un ensemble qui ne se prête à aucune autre classification » (Saussure, 1916, réédition 1997, p. 25).

Alors qu'est-ce que la langue ? Pour Saussure, « Elle est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier ; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres d'une communauté. » (Saussure, 1916, p. 31). Elle en est aussi la part culturelle et elle détermine les représentations mentales du sujet : « Pour le sujet

parlant, il y a entre la langue et la réalité adéquation complète. Le signe recouvre et commande la réalité ; mieux, il *est* cette réalité » (Benveniste, 1966, p.52). Le sujet ne comprend que sa langue n'est qu'une « version possible » de la réalité que lorsqu'il se retrouve confronté à une autre langue - il est souvent impossible pour un jeune enfant de concevoir qu'un adulte ne comprenne pas sa langue. La langue colore donc profondément l'identité du sujet, parce qu'elle est éminemment culturelle, qu'elle nécessite un long et patient apprentissage et que son acquisition est étroitement liée au développement de la pensée.

1.3.2.3. La parole

Si la langue est la part sociale du langage, la parole en constitue la part individuelle. Exercer la faculté du langage ne peut se faire que grâce à la langue, mais c'est l'individu qui l'actualise dans sa parole. Pour Saussure, la linguistique a deux composantes : l'étude de la langue et celle de la parole (Saussure, 1916, p. 37). C'est la parole qui fait exister la langue et la fait évoluer. Pour Bakhtine, plutôt que la langue, c'est « l'acte d'énonciation individuel » à savoir la parole (Bakhtine, 1977, p. 90) qui constitue avant tout l'objet de la linguistique. Sans l'interaction verbale et sans le contexte qui la voit naître, la langue ne serait qu'un système abstrait sans véritable existence : « La langue vit et évolue historiquement dans *la communauté verbale concrète, non dans le système linguistique abstrait des formes de la langue, non plus que dans le psychisme individuel des locuteurs* » (op. cit., p. 137). Pour lui, les unités de la langue ne sont pas les mots, mais les énonciations, les « dialogues », compris dans un sens élargi comme « tout échange verbal, de quelque type qu'il soit » (op. cit., p.136) : à savoir non seulement les échanges à haute voix et en face-à-face mais aussi les monologues ou les discours écrits, car toute énonciation suppose une situation d'énonciation et un auditoire. Toute énonciation est inévitablement insérée dans la communication à l'intérieur d'une communauté et s'accompagne d'actes sociaux non verbaux.

La parole est une notion-clé pour notre recherche, nos observations portant tout particulièrement sur la parole de nos élèves : comment mettent-ils la langue en action ? et comment s'approprient-ils la langue de manière singulière ? Nous mettrons l'accent sur ce que la parole et l'apprentissage du langage supposent de corporel, de sensible, de rythmique, en particulier dans l'expérience d'enfants de 4/5 ans. Notons la polysémie du mot « langue » qui désigne aussi l'organe biologique du goût et de la parole, et ce dans de nombreuses langues (Bottineau, 2013). Il nous paraît fondamental par ailleurs de ne pas oublier la continuité entre langage et corps (Aden, 2013 ; Bensalah, 2013) dans l'expérience individuelle et interindividuelle, même si l'engagement corporel du sujet dans la communication a été souvent négligé par la linguistique. La langue en apprentissage *s'incorpore*, nous voyons ce phénomène à l'œuvre au quotidien dans notre classe. La distinction langue/langage (langues/langage devrions-nous dire) est fondatrice pour les analyses que nous

devrons mener sur leurs appropriations respectives : à l'âge qu'ils ont, nos élèves sont en train d'acquérir simultanément le langage et la(les) langue(s) (Hélot, 2001 ; Goï, 2005 ; Thamin, 2015).

Il convient de souligner que langage, langue et parole sont d'abord et avant tout des modalités de l'oral. Ainsi il ne faut pas les confondre avec leur représentation (l'écrit n'est que la représentation de l'oral). Ainsi que le dit Saussure, « langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul cet objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image qu'il finit par usurper le rôle principal ; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que, pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage » (1916, p.45). L'oral est premier par rapport à l'écrit, et de plus, aucun écrit ne peut rendre pleinement compte de l'oral, quel que soit le type de transcription choisi (nous y reviendrons plus loin).

1.3.3. La didactique de l'oral à la maternelle depuis les années 1970

Nous avons vu que les programmes de l'école maternelle faisaient la part belle à la langue orale depuis les années 70, et la désignaient même comme objectif prioritaire depuis 2002.

Une formule de Halté, qui ressemble à une boutade, qui qualifie l'oral d'« objet verbal non identifié » (cité par Garcia-Debanc, 2016, p108) montre bien la complexité à le définir et à l'enseigner de façon structurée. « Protéiforme, l'oral apparaît tout à la fois et parfois de façon concomitante, objet d'apprentissages langagiers, moyen d'apprentissages disciplinaires, ressort de l'activité réflexive et de l'élaboration cognitive, médium de la communication et de l'interaction à l'intérieur de la sphère scolaire et extrascolaire, support de l'entrée dans l'écrit » (Cadet & Pegaz-Paquet, 2016, p. 3-4). Pour toutes ces raisons, on a peine à le définir, à le conceptualiser et à élaborer un enseignement spécifique. De plus on est formaté par « l'hyperscripturalité de la culture scolaire française ». Pour Nonnon, l'histoire de la didactique de l'oral est en quelque sorte une « histoire à éclipses », une alternance de moments de mise à l'honneur et de retombées, comme si les difficultés auxquelles se heurtent un travail sur l'oral décourageaient de le poursuivre, malgré la conviction de son importance décisive. « La question de l'oral resurgit quand l'école est confrontée à une crise et s'interroge sur ses missions sociales » (Nonnon, 2011, p. 185).

Avant l'apparition officielle, dans les années 70, de l'oral à l'école primaire, les élèves devaient « apprendre à parler comme un livre », et, si l'oral était une modalité d'évaluation des connaissances, il n'était en aucun cas un objet d'enseignement. Dans les programmes de 1977 apparaît une notion nouvelle : il y est dit que le langage ne s'enseigne pas, mais que c'est l'enfant qui le construit. Cette conception d'un apprentissage par acquisition vient en contradiction avec les

prises de position précédentes qui visaient à en faire le résultat d'un entraînement scolaire. Mais c'est surtout dans les années 1990 que l'oral prend son essor. On distingue alors nettement « l'oral pour apprendre » et « l'oral à apprendre », et on oppose la langue (système normé, objet d'enseignement à l'école élémentaire) et le langage (apprentissage des usages de la langue, enseigné à l'école maternelle). Cette vision de « l'oral pour apprendre » rejoint l'idée de la transversalité de l'oral pour laquelle la langue ne se limite pas à la classe de français mais sert à la construction des connaissances dans les autres disciplines, ce qui induit une conséquence importante : les compétences en langue orale ont une incidence sur tous les apprentissages, ce qui rejoint la conception du français langue de scolarisation (FLSco) comme langue de l'école, à acquérir non seulement en tant que langue, mais comme médium de tous les apprentissages scolaires. De plus, l'apprentissage de la langue orale est déterminant pour entrer dans la langue écrite, des travaux, en particulier ceux de Lentin (1988) le montrent.

Et pourtant, malgré de nombreuses publications et recherches sur la question, d'après Garcia-Debanc (2016), on ne constate qu'une faible évolution des pratiques dans le domaine de l'oral depuis une trentaine d'années. Elle attribue ce fait à la difficulté de définir précisément ce qu'est l'oral et à identifier ses objets d'enseignement.

1.3.4. Les apports de la recherche pour l'enseignement de l'oral à la maternelle

Alors, comment la recherche caractérise-t-elle l'oral ? L'oral, c'est quand on parle, mais c'est aussi quand on écoute. L'oral s'inscrit au sein des activités humaines et se manifeste sous forme d'échanges, conversations, interactions, communications diverses. Mais l'oral est aussi fondamentalement hétérogène et soumis à de très importantes variations sociolinguistiques et stylistiques (Cagnon, Buson & Trimaille, 2016).

Partons de la définition suivante de l'oral, définition dans laquelle apparaît toute la complexité de la notion :

« 1 – L'oral c'est le langage : faculté humaine de produire et comprendre des énoncés en langue naturelle.

2 – L'oral c'est la langue : langue du linguiste, langue du sujet locuteur auditeur, langue des idiomes conventionnels.

3 – L'oral c'est la norme : les conduites orales sont des conduites sociales, Prendre la parole c'est donc se soumettre au jugement d'autrui.

4 – L'oral c'est la parole : qui met en jeu les systèmes auditif, cérébral, articulatoire.

5 – L'oral c'est la pensée : car les langues sont des outils de représentation du réel. Elles permettent l'évocation d'événements passés, la construction de mondes imaginaires.

Le travail de la pensée se lit dans les transcriptions d'oral.

6 – L’oral c’est l’interaction : la communication, l’échange d’informations dans un espace spatio-temporel. Communiquer à l’oral implique des partenaires qui interagissent.

7 – L’oral c’est la conversation : parler, c’est agir par la parole, c’est produire des actes de discours.

8 – L’oral c’est le discours : parler c’est produire des discours. Il y a des discours monogérés et des discours polygérés.

9 – L’oral c’est l’identité et la subjectivité : prendre la parole c’est « exposer sa face », c’est donc prendre des risques.

10 – L’oral c’est l’affectivité et les émotions : il y a des données qu’on ne contrôle pas car nos paroles cimentent notre relation à l’autre. Les jeux et enjeux relationnels sont permanents dans les situations de parole » (Coletta, 2002, p. 38).

Les recherches et les rapports de l’IGEN s’accordent pour constater la rareté d’un véritable enseignement de l’oral construit à la maternelle, en France (Peroz, 2005, 2015 ; Bouysse, 2011 ; Canut & al, 2013) mais aussi au Québec (Doyon & Fisher, 2010). Les représentations sur le langage des enseignants de maternelle s’avèrent le plus souvent parcellaires et peu conceptualisées. Différentes études l’attestent : Doyon et Fisher ont ainsi analysé les pratiques et conceptions d’enseignantes québécoises. Se fondant sur des entretiens, elles observent que les enseignantes fondent plus leur enseignement sur des représentations personnelles que sur une connaissance objective du langage. D’autre part, le travail sur l’acquisition lexicale est le plus souvent priorisé, alors qu’il est loin d’être suffisant. Enfin, « les relations langage-pensée tout comme le rôle primordial des interactions langagières et de la médiation de l’adulte auprès de l’enfant sont des dimensions très peu considérées » (op. cit., p.6).

Le programme de 2015 définit ainsi le langage : « Le mot « langage » désigne un ensemble d’activités mises en œuvre par un individu lorsqu’il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit » (MEN, 2015, p. 5). Il prend donc en compte un aspect fondamental du langage, le lien extrêmement étroit qu’il entretient avec la pensée. « Cette reconnaissance de la solidarité fondamentale qui existe entre parler et penser devrait, à nos yeux, être à la base du travail de tout enseignant. En effet, réfléchir, raisonner, résoudre des problèmes ne peuvent se faire hors du langage et c’est parce que ces activités, pour se réaliser, font appel à des outils langagiers particuliers (genre, lexique, syntaxe) qu’elles sont l’occasion de progrès dans la maîtrise du langage» (Fisher & Doyon, 2010, p. 98). Plessis-Bélair (2010) et Boiron (2012) insistent sur le rôle fondamental des discussions et conversations menées en classe par l’enseignant dans la co-construction de la compréhension, condition pour que le développement du langage puisse favoriser le développement de la pensée.

L'histoire de la didactique des langues, comme celle des instructions officielles en matière de langage à la maternelle, montre à quel point l'oral a mis du temps pour s'imposer face à l'écrit et à quel point il peine à se constituer en enseignement véritable. Dans une classe de maternelle plurilingue, le défi est double : enseigner la langue orale de communication en s'appuyant sur l'oral des langues premières, et amorcer l'entrée dans l'écrit oralisé.

1.3.5. Pour une autre conception de l'oral à l'école

La primarisation de l'école maternelle (Bouysse, 2011 ; Bautier, 2006 ; Joigneaux, 2009) entraîne une prédominance de l'écrit au détriment de l'oral et un risque de difficulté scolaire pour les enfants qui ont à acquérir la langue seconde, à l'oral avant tout. Les allophones doivent d'abord entrer dans l'oral pour pouvoir entrer dans l'écrit. On peut bien parler d'« une inadéquation didactique intrinsèque à un système scolaire dominé par l'écrit pour ces élèves de maternelle, marquée par la nécessité d'étayage des compétences langagières orales préalables à une entrée sereine dans l'écrit et à une réussite scolaire ultérieure » (Thamin, 2015, p. 144).

Les enseignants déplorent un gros hiatus entre les usages langagiers des élèves et ce que l'école attend d'eux, hiatus considéré comme l'une des principales causes de l'échec scolaire. Or souvent dans les classes, on veut leur inculquer ce qu'ils ne savent pas sans s'appuyer sur ce qu'ils savent. Pour Laparra (2014), il faut envisager la langue des apprentissages comme une construction progressive qui évolue au fil de la scolarité. Ce travail doit se faire avant tout sur le langage oral, indépendamment de l'écrit, et se poursuivre tout au long de la scolarité. Remarquons à cet égard la place nouvelle définie par les programmes 2016 à l'oral aux cycles 2 et 3. Cette auteure déplore également que la langue des élèves soit décrite le plus souvent par les enseignants en termes de manques et qu'on sous-estime gravement leurs compétences langagières.

Cette conception du travail de l'oral pour lui-même, avant l'entrée dans l'écrit, est pour nous fondamentale, même si, bien entendu, notre enseignement et notre réflexion porteront également sur l'oral pour entrer dans la littératie. C'est dans cet esprit que nous avons choisi de privilégier certains outils, à l'instar des préconisations de Boisseau (2005) : à savoir les albums échos (pour le développement de la syntaxe), les imagiers (pour le développement du lexique) et les comptines. Nous y ajoutons le conte oral, écouté par les élèves en vue de les inciter à conter eux-mêmes, activité qui présente un grand intérêt pour la construction langagière, en cela qu'elle permet de travailler la structuration de la narration (Dalgalian, 2005) et de la pensée (Platiel, 1993). Tout particulièrement en maternelle, et tout particulièrement avec des allophones, il est indispensable de considérer la langue à apprendre, FLS ou/et FLSco, comme une langue « **vivante** » (Adam-Maillet, 2012a, p. 91), non pas au sens des « langues vivantes » à l'école, ou langues étrangères d'enseignement, mais une langue qui vit et qui, comme un organisme vivant, bouge, se développe et

se modifie. Curieusement, l'enseignement du langage à la maternelle et la didactique du français, ou plus généralement des langues, sont restés deux domaines étanches, alors même qu'il s'agit toujours du même sujet : enseigner une langue vivante. Ainsi « la langue vivante est habituellement fixée par un haut degré de communicabilité et par une diversité majeure » (Philonenko, 2007, p.158), tout le contraire d'une langue morte, qui n'évolue plus, qui est d'une certaine façon complète, qui n'invente plus, n'importe plus d'éléments extérieurs et s'est comme refermée sur elle-même. Une langue vivante pour les allophones en maternelle doit être variée, proche du corps, des émotions et du mouvement ; elle doit être ancrée dans la réalité de l'enfant, donc de ses autres langues, et mouvante, ne serait-ce que parce qu'elle est en perpétuelle évolution et qu'ainsi que l'observe Philonenko, « nous avons un observatoire dans le développement d'une langue vivante : c'est le langage de l'enfant qui monte des balbutiements. (...) aussi longtemps que le langage *enfantin* a besoin d'une *traduction...* » (op. cit., p.158). De plus, elle ne doit pas être gravée dans le marbre de l'écrit, ni normalisante et elle doit rester ouverte aux différents types de variations (Adam-Maillet 2012a ; Cagnon, Buson & Trimaille, 2016).

Rendons aux langues et au langage ce qui leur revient : au langage, les compétences de communication (verbales et non verbales) déjà en partie construites dans la langue première quand l'enfant entre à l'école ; à la langue de l'école, la nécessité de commencer par son acquisition orale, de façon à permettre ensuite à l'enfant une entrée sereine dans l'écrit et dans les autres disciplines scolaires qui toutes sont des activités langagières.

1.4. L'école, la société et les langues

La question du contact des langues et celle du plurilinguisme dans la société et à l'école se pose dans la plupart des pays occidentaux, aujourd'hui très fortement concernés par l'immigration. Que ce soit en Suisse, en Belgique, ou au Québec, la francophonie est confrontée à des contacts de langues. Ainsi, à Montréal la proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais est de 43 % et on y recense 176 langues (Armand, 2016, p.173).

1.4.1. L'immigration en France : les « quartiers d'exil »

Pour mieux appréhender la situation de Besançon et du quartier de Planoise, il est nécessaire de faire un détour par l'histoire de la migration en France. La France a connu trois grandes vagues d'immigration depuis le XIXe siècle, chacune correspondant à une période d'essor économique suivie d'une rupture pour cause de crise économique :

- une immigration venant des pays voisins, au moment de la révolution industrielle à la fin du 19^e siècle,

- une immigration venue de la Pologne, de la Russie, de l'Arménie accompagnée d'une amorce d'immigration coloniale, durant les années 1920¹⁷,
- et enfin, pendant les 30 glorieuses, une immigration en provenance du Maghreb et de la péninsule ibérique.

Depuis les années 1980, le taux de chômage est élevé, et le taux d'immigration actuel est relativement faible par rapport aux autres pays de l'OCDE : « la France, qui était autrefois *la terre d'immigration en Europe*, est aujourd'hui l'un des pays d'Europe où l'immigration est la plus faible, en raison notamment des politiques d'« immigration zéro » et de contrôle des flux » (Noiriel, 2010, p.33). Au total, le recensement de 2008 dénombrait 5,2 millions d'immigrés, soit l'équivalent de 8,4 % de la population (Chojnicki, 2012, p.2).

Le département du Doubs, pourtant très rural et peu industrialisé à l'exception de l'aire urbaine de Montbéliard, présente un taux d'immigrés situé entre 6,1 et 11,3 %, et un effectif de l'ordre de 30.000 personnes¹⁸. Cette population est très concentrée dans certains quartiers des villes, en particulier Besançon et Montbéliard, quartiers qui correspondent aux zones d'éducation prioritaires. Dubet et Lapeyronnie parlaient déjà en 1992 de quartiers conjuguant « exclusion sociale » et « marginalité culturelle » (1992, p.109), en les désignant sous le terme de « quartiers d'exil », l'exil devant être entendu sous deux acceptions, celle de l'exil au sens de l'expatriation et celle de l'éloignement et de l'exclusion.

Qui dit migrations dit contacts de langues, et comme dit plus haut (voir *Maîtrise de la langue et échec scolaire*, vol. I, p. 21), la langue est un instrument de pouvoir (Bourdieu, 1982). Les rapports entre les langues sont des enjeux de pouvoir et sont éminemment politiques.

1.4.2. Les idéologies linguistiques

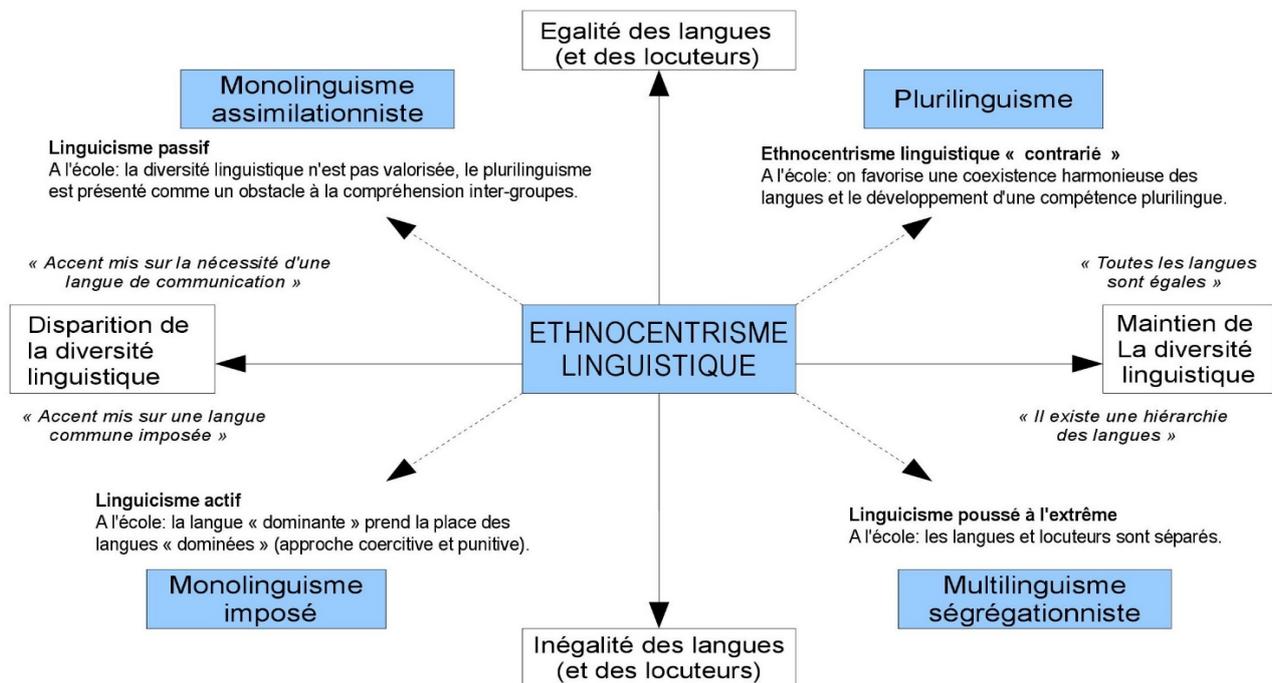
« Autant de langues vous parlez, autant de fois vous êtes un être humain » (Abdelilah-Bauer, 2006, p. 15).

Dans un ouvrage sur la diversité linguistique publié récemment, Armand propose un cadre d'analyse qui permet de situer les diverses idéologies linguistiques. Elle représente ce modèle dans le schéma repris ci-dessous. Le schéma s'organise autour d'un noyau central, l'ethnocentrisme linguistique que Preiswerk et Perrot définissent comme : « l'attitude d'un groupe consistant à s'accorder une place centrale par rapport aux autres groupes, à valoriser positivement ses réalisations et ses particularismes, ce qui mène à un comportement projectif à l'égard des autres dont il interprète les caractéristiques à travers sa propre expérience » (cité par Armand, 2016, p. 174). Il se manifeste par une posture, le linguicisme, qui est un ethnocentrisme appliqué aux situations de langues. La langue est un marqueur identitaire fort et fait l'enjeu de rapports de forces. Ainsi toutes les langues n'ont-

17 La France connaît alors le plus fort taux d'immigration au monde, devant les États-Unis.

18 Chiffres provenant du site du Musée de l'histoire et de l'immigration, de la carte intitulée « Urbanisation 2008 ». Atelier de cartographie de Sciences Po. Durand M.-F., Martin B., Mitrano P. <http://www.histoire-immigration.fr/questions-contemporaines/cartes/les-immigres-en-france> (consulté le 20 avril 2018).

elles pas le même statut : « En contexte de mondialisation émerge davantage encore un « marché aux langues » au sein duquel les langues peuvent se déprécier, être dévaluées ou, au contraire, gagner de la valeur » (Armand Dagenais & Nicollin, 2008, p.47). L'auteure définit quatre types de situations en fonction de deux variables placées sur deux axes : le statut relatif des langues en présence sur un territoire (leur égalité ou inégalité) et l'attitude du pouvoir politique et des locuteurs face à la diversité linguistique. Le schéma ainsi constitué permet de catégoriser différents contextes historiques.



Les idéologies linguistiques (Armand, 2016, p.175)

Pour le « monolinguisme imposé », il s'agit de remplacer la langue de l'individu représentant d'une communauté linguistique dominée par la langue dominante. Les pratiques de l'État français sous la IIIe République sont caractéristiques de cette idéologie linguistique : les lois Jules Ferry (1881-1882) interdisaient tout enseignement des langues régionales au profit de la seule langue française. Les enseignants punissaient sévèrement et de façon humiliante tout recours au breton, au basque ou à toutes les langues autres que le français, langues dévalorisées et considérées comme grossières. Selon cette conception, l'école doit éradiquer le plurilinguisme qui est vu comme une menace pour la langue nationale et pour l'unité nationale.

Le « monolinguisme assimilationniste » vise également la disparition de la diversité et l'homogénéisation linguistique par l'utilisation d'une *lingua franca* : sous couvert de « pragmatisme », il argue d'une plus grande facilité de communication entre tous, d'une plus grande efficacité dans les échanges pour justifier l'utilisation d'une seule et même langue. Cette vision

s'inscrit dans le libéralisme économique qui cherche à promouvoir l'usage de l'anglais international comme langue véhiculaire. On voit également cette conception à l'œuvre aujourd'hui dans les milieux scolaires, au sujet des langues de l'immigration, qui peuvent émettre le message implicite que l'oubli de la langue maternelle au profit de la langue de l'école favorisera l'intégration scolaire et sociale. Pour Armand, l'école devient alors « une école où l'on désapprend » (op. cit., p. 78).

Prôner le maintien de la diversité linguistique par la reconnaissance du plurilinguisme – il sera considéré non plus comme un obstacle mais comme une richesse – revient à mettre en avant la « compétence plurilingue et pluriculturelle » des individus et s'inscrit dans le cadre d'une (de) didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) (Candelier & Castellotti, 2013). Notre recherche se situe clairement dans cette optique.

1.4.3. Les pratiques linguistiques familiales liées à l'immigration vues par l'INED

Une énorme enquête de l'INED publiée en 2016 et intitulée *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France* a « exploré en profondeur le parcours des immigrés et de leurs descendants, leur insertion dans la société française, les réussites et les obstacles qui jalonnent leur trajectoire sur deux générations » (Beauchemin et al, 2016, p. 7). Cette enquête a nécessité un travail énorme et totalement inédit : le corpus compte pas moins de 22 000 questionnaires réalisés pendant les années 2008 et 2009 et comportant chacun des centaines de questions posées en face-à-face (quelquefois avec la nécessité d'un interprète), en moyenne deux heures d'entretien. C'est sur cette étude que nous nous basons pour faire le point sur les pratiques linguistiques des immigrés et de leurs descendants.

L'acquisition de la langue du pays d'accueil est considérée comme un des principaux indicateurs de l'intégration. On a craint dans les années 60 aux États-Unis un émiettement linguistique. Des débats similaires ont eu lieu également en France, l'enquête montre qu'on devrait plutôt s'inquiéter de la préservation des langues d'enfance des immigrés. On note ainsi une forte érosion de l'italien, du polonais, de l'espagnol, de l'arabe, du berbère en une seule génération ; le turc et le portugais résistent mieux et sont encore pratiqués par les descendants d'immigrés et retransmis à leurs enfants (op. cit., p. 118). Une des spécificités de l'immigration française depuis 1945 tient à l'histoire coloniale : le français est souvent présent dans les répertoires linguistiques des immigrés.

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux résultats exposés dans le chapitre 4 intitulé « Les pratiques linguistiques : langues apportées et langues transmises ». L'enquête a permis d'identifier une liste de 252 langues déclarées comme ayant été apprises dans le milieu familial, parmi lesquelles des dialectes et des variations de langues en particulier africaines. Les langues les plus fréquemment citées sont l'arabe, le portugais et les langues de la famille du Niger-Congo. 63 %

des enquêtés ont eu une enfance monolingue et, parmi ceux qui ont eu une enfance plurilingue, les 2/3 déclarent le français comme appartenant à leur répertoire linguistique familial. L'enquête montre par ailleurs que la maîtrise du français fonctionne comme un moteur de la migration vers la France : ainsi 29 % des immigrés ont acquis le français dans leur enfance par leurs parents et souvent l'ont approfondi grâce à l'école. Mais le même pourcentage d'immigrés n'a aucune connaissance du français à l'arrivée, ceux-ci viennent en particulier de Turquie, du Portugal, et d'Asie du sud-est. L'acquisition du français après l'arrivée dépend de différents facteurs comme le niveau scolaire, le contexte professionnel, ou des facteurs linguistiques : par exemple l'intercompréhension entre langues latines facilite l'acquisition du français. On peut observer une acquisition moins rapide par les femmes due à un moindre accès à l'emploi, mais à l'inverse, les femmes peuvent apprendre le français grâce à leurs enfants scolarisés.

Les langues étrangères sont utilisées surtout dans la sphère familiale ou avec des compatriotes. Leur transmission est liée au niveau de maîtrise du français : ainsi, les immigrés de la francophonie utilisent moins leur langue maternelle avec leurs enfants. De nombreux facteurs influent sur la transmission de la langue familiale : on observe que les femmes et les personnes peu ou pas diplômées transmettent plus leur langue. La transmission dépend aussi de la durée du séjour, de la fréquence des contacts avec le pays d'origine et de l'utilisation de ses médias, du sentiment éprouvé vis-à-vis de la France. Enfin, le pays d'origine joue un rôle extrêmement important :

Pourcentage de personnes qui transmettent leur langue...	... parmi celles originaires de :
93	Turquie
84	Espagne, Italie
81	Asie du Sud-Est
78	Portugal
77	Maroc et Tunisie
50	Afrique subsaharienne

(Tableau établi par nos soins à partir du tableau 5. In Beauchemin et *al*, 2016, p. 132)

La maîtrise des langues tire un bénéfice de leur apprentissage à l'écrit à l'école : sont concernées les langues étrangères scolaires comme l'anglais, l'italien et l'espagnol. Par conséquent, « pour les langues peu enseignées dans le cadre scolaire en France, le rôle de la transmission familiale est décisif » (op. cit., p. 139). Les auteurs suggèrent que le plurilinguisme constitue une ressource sous-évaluée et qui « mérite d'être explorée et ceci, notamment pour les descendants d'immigrés possédant un bagage scolaire modeste ou élevés dans des milieux sociaux défavorisés » (op. cit., p. 140). Ils font ainsi remarquer que certains enfants d'immigrés jouent le rôle d'interprète auprès de leurs parents, ce que nous observons fréquemment dans notre école, même pour des enfants très jeunes.

1.4.4. Langue dominante : le monolinguisme français

Dans les pays occidentaux, les systèmes scolaires sont confrontés au plurilinguisme des élèves, et ce plus particulièrement dans les villes, ce qui autorise à parler de « la ville comme lieu de brassage des langues » (Calvet, 2001, p.23). Les pays constitutionnellement plurilingues, (comme la Suisse ou le Canada, seraient-ils plus ouverts que les pays traditionnellement monolingues ? La France a à cet égard une attitude caractéristique de déni du multilinguisme et de sacralisation de sa propre langue. Plus de la moitié de l'humanité est au moins bilingue sinon plurilingue (Grosjean, 2015 ; Kail, 2015 ; Abdelilah-Bauer, 2006). Voilà qui nous éloigne singulièrement de la conception franco-française de l'individu strictement monolingue. L'histoire de la langue française et de sa constitution voulue comme langue d'une élite témoigne d'une sorte de sacralisation de la langue (Goï, 2014 ; Blanchet, 2014 ; Adam-Maillet, 2012a, 2012b). Le français, en effet, s'est imposé comme monolinguisme par l'éradication des langues régionales. Il est aussi la langue d'un état colonial. Or nombreux sont ceux qui parmi nos élèves sont issus de familles provenant de ces anciennes colonies, qui ont intégré une conception du français comme langue dominante, en même temps qu'ils dévalorisent et/ou cachent leur langue maternelle, ce qui contribue à placer leurs enfants en situation d'« insécurité linguistique » (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). Les enseignants sont eux-mêmes les produits d'un système scolaire où ces représentations du monolinguisme et de la hiérarchisation des langues sont encore prégnantes (Young, 2011 ; Castellotti, 2008).

« Le français, langue régaliennne et majoritaire, s'est construit historiquement sur l'éviction des langues des minorités, qu'elles soient régionales ou de la migration. Il n'est jamais considéré par les acteurs du système comme une langue parmi d'autres, riche par exemple de toutes les variations de l'espace francophone, mais toujours comme un objet politique exclusif, exceptionnel, réglé par les institutions en dehors d'une expertise scientifique proprement linguistique, éclairée par la recherche universitaire » (Adam-Maillet, 2012b, p.125). Blanchet parle de langue hégémonique et dominante et assimile certains discours, qui survalorisent la langue française tout en dévalorisent les langues autres, à de la *glottophobie*. Il définit la glottophobie en ces termes : « mépris, haine (...) discrimination (...) fondée sur le fait de considérer comme incorrectes, inférieures, mauvaises, certaines formes linguistiques (...) » (Blanchet, 2014, p. 43).

Mais ces représentations ne doivent pas nous empêcher de considérer aussi cette langue comme vecteur d'unité et porteuse de valeurs communes, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) qui regroupe 80 états en est un bel exemple. La langue est aussi le premier facteur d'intégration (comme dit au précédent chapitre). Et à l'école, c'est la langue commune, celle qui permet de communiquer : dans la classe que nous allons décrire, pas moins d'une dizaine de langues se côtoient. C'est aussi la langue de la transmission et de l'appropriation du savoir.

En dépit de la conception monolingue qui prévaut en France, de nombreuses langues sont présentes dans la société et dans l'école. Parmi elles, on peut distinguer deux types particuliers quant à la place que leur confère l'institution.

1.4.5. Langues étrangères et langues premières

Deux types de langues sont présents à l'école : les langues étrangères enseignées, les langues de la migration. Goï (2014) observe ce « paradoxe remarquable » : les langues vivantes étrangères et les langues régionales sont enseignées à l'école mais peu parlées par les enfants, alors que les langues de la migration, très parlées par les enfants, ne sont pas enseignées. Dans les représentations des acteurs scolaires, la langue maternelle de l'enfant de migrant est le plus souvent considérée comme un handicap, tandis que le bilinguisme d'un enfant bilingue anglais ou japonais est considéré comme un atout (Young, 2011 ; Moro, 2012). Il y aurait ainsi deux types de bilinguisme : celui des élites, constitué de deux langues valorisées socialement, et celui des migrants dont la première langue est une langue minorée. Le premier apporterait d'indéniables compétences cognitives, le second se transformerait beaucoup trop souvent en désavantage certain, aboutissant dans le pire des cas à l'attrition de la langue première et à une maîtrise limitée de la langue seconde. Le modèle sociocognitif de Hamers et Blanc établit que la valorisation sociale de la L1 est déterminante et que deux conditions doivent être réunies : « (1) l'enfant doit avoir appris à manipuler le langage pour des activités cognitives complexes qui incluent des activités métalinguistiques et (2) les deux langues doivent être valorisées dans l'entourage de l'enfant » (Hamers, 2005, p.280).

Les programmes de l'école maternelle en vigueur depuis la rentrée 2015 prennent pour la première fois en compte les langues maternelles (après un bref passage dans ceux de 2002), et les documents d'accompagnement encouragent les enseignants à tenir compte des « enfants allophones ». Ils « ne doivent pas être regardés comme des élèves en difficulté »¹⁹, mais ils doivent faire l'objet d'une attention particulière. La circulaire du 11 octobre 2012 intitulée « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » insiste dans l'introduction sur la « prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues ».

Thamin & Simsek analysent l'intérêt d'une classe bilangue turc à Saint-Claude dans le Haut-Jura, petite ville ouvrière de l'académie de Besançon, où vit une importante communauté turcophone. « Il s'agit de développer la langue académique et les connaissances culturelles, avec des incursions interdisciplinaires, notamment avec le français mais aussi avec les mathématiques, l'histoire-géographie, etc. Cette démarche permet de renforcer et de développer les acquis dans les

19 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf p. 11.

deux langues » dit Simsek, enseignant de turc dans ce dispositif. L'expérience montre que l'enseignement par l'école de la langue maternelle permet de remettre sur les rails de la réussite scolaire des élèves qui décrochaient. Ces dispositifs sont malheureusement encore trop rares : l'article mentionne l'existence en 2016 de trois dispositifs de ce type concernant la langue turque en France, dont deux dans le département du Jura. Cette observation empirique est confirmée par la recherche : les programmes scolaires qui accordent une place à la langue maternelle donnent des résultats scolaires supérieurs aux programmes monolingues (Hamers, 2005).

Comme le disait Sayad en 1979 dans un entretien, « la place qu'occupe une langue étrangère dans le système d'enseignement (...) constitue précisément un bon indice pour apprécier la place qu'elle occupe aussi dans la hiérarchie objective des rapports de domination ou de dépendance entre les langues » (2014 ; p. 72). Aujourd'hui, l'État « a honteusement abdiqué ses responsabilités, laissant à des pays étrangers le soin de désigner et de payer les professeurs de « langue d'origine » » (Calvet, 1994, p. 296) sous la forme des « enseignements des langues et cultures d'origine » (ELCO), ce que déplorent de nombreux auteurs (Calvet, 1994 ; Moro, 2012 ; Sayad, 2014). Pour Sayad, sous une apparente ouverture de l'école, il s'agit plutôt d'une discrimination instituée (2014, p. 110) et il constatait en 1984 des cas trop rares d'enseignement bilingue français/arabe. Or, l'arabe, le turc, le wolof, le lingala, le vietnamien sont aussi des langues de la France et il est possible, à l'école même, de cultiver les compétences des enfants de France qui les parlent (Calvet, 1994).

La reconnaissance nouvelle des langues premières dans les textes officiels est un premier pas vers une reconnaissance du plurilinguisme dont parle Armand (2016) et peut servir d'appui à l'inclusion des langues des élèves au sein de l'école.

1.5. Vers une redéfinition de la place des langues à l'école

Commençons par rappeler que les textes officiels concernant les allophones se placent résolument du côté de l'inclusion : « La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École. L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones » (circulaire 2012). Dans la réalité, on peut observer que c'est un équilibre difficile à tenir et une tension permanente entre égalité et équité, entre reconnaissance de la singularité de chacun et assignation à sa différence (Goï et Bruggeman, 2013, p.2).

1.5.1. Allophone ou bilingue émergent ?

Les termes utilisés illustrent ces tensions. Nous ne retracerons pas ici l'historique des dénominations successives des enfants de migrants par l'institution scolaire, nous nous attarderons seulement sur les termes d'*allophones* et de *bilingues émergents* qui sont fondateurs pour notre recherche. Le terme *allophone* apparaît dans la circulaire de 2012 dans l'appellation « élèves allophones nouvellement arrivés », abrégé par l'acronyme EANA. Reprenons la définition, qui est déjà une analyse, qu'en donnent Goï et Bruggeman :

« Allophone est un néologisme récent, si peu usité en dehors des champs cités qu'on ne le trouve pas encore dans les dictionnaires de sens commun. Ce néologisme, comme tout néologisme, signe une nouvelle façon de penser et – réciproquement – induit une nouvelle façon de penser. Là où l'appellation « non-francophone » envisageait avec un préfixe privatif l'élève nouvellement arrivé sous l'angle de la lacune, du manque à combler voire du handicap, l'appellation « allophone » met en avant le préfixe « allo » qui se réfère à la notion d'alter. Il s'agit donc de considérer l'élève allophone comme celui (ou celle) qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues » (Goï et Bruggeman, 2013, p.3).

On assiste donc ici à un double renversement de point de vue :

- pour l'élève : de la privation, on passe à la considération de compétences qui deviennent une ressource – non plus un obstacle - ce qui n'est pas sans conséquences sur la manière dont les acteurs vont se représenter l'élève et travailler avec lui.
- pour l'école : l'école est invitée à reconnaître le plurilinguisme de ces élèves, et pour se faire, elle doit faire évoluer ses pratiques.

Ceci étant, nous préférons au terme d'allophone, celui de « bilingue émergent » (Garcia, 2009) ou l'expression de Hélot qui parle de « devenir bilingue » (2013), car ces deux notions mettent l'accent non sur l'altérité linguistique de l'enfant, mais sur la construction du langage de l'enfant dans les deux langues, et sur son développement potentiel. La dénomination de « bilingue émergent » présente un double intérêt : au lieu de suggérer une catégorisation des allophones par opposition aux locuteurs monolingues de la langue de l'école, elle insiste au contraire sur le développement en cours de cette langue. Et de plus, elle met en avant la construction du bilinguisme, conçu non comme l'addition de deux langues, mais comme l'utilisation d'un répertoire dynamique incluant deux langues ou plus (Grosjean, 2015). Cette conception du bilinguisme est sous-tendue par la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle.

1.5.2. La compétence plurilingue et pluriculturelle : une autre conception du plurilinguisme

Dans un article intitulé « Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s) », Candelier & Castellotti (2013) font le point sur la didactique du plurilinguisme, fondée sur la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle », notion fondatrice dans le cadre de la construction européenne, et dont voici la définition :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues 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. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voir partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore & Zarate, 1997).

Le Conseil de l'Europe considère l'éducation plurilingue comme une priorité et a défini un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001, désormais CECRL). Nous avons préféré ici à la définition officielle du CECRL la définition utilisée dans les études préparatoires car elle est plus complète et insiste plus sur l'idée d'une compétence unique, composite et plurielle. Ici se fait jour une vision du plurilinguisme, non comme plusieurs entités monolingues juxtaposées mais comme une seule entité au sein de laquelle les langues du sujet circulent, se complètent, dialoguent entre elles (Castellotti, 2008).

La définition du bilinguisme a profondément évolué durant les dernières décennies et depuis les années 30 où il signifiait la maîtrise parfaite de deux langues²⁰. Autour des années 1970 se font jour, grâce aux apports de la sociolinguistique américaine, un nouveau modèle de la communication et une conception nouvelle marquée par la diversité et le caractère dynamique des phénomènes de langues, qui remettent en cause la conception monolingue monolithique qui prévalait jusque-là. La notion de compétence plurilingue fait ainsi appel à celle de « répertoire linguistique » défini comme l'ensemble des ressources linguistiques mobilisées par un locuteur (Rispaïl, 2017). En psycholinguistique, Cummins (2005) émet l'hypothèse d'une interdépendance des langues de l'enfant et d'une « compétence sous-jacente commune » aux deux langues. Parallèlement, les conceptions socio-constructivistes exercent une influence grandissante à la suite de Vigotsky. La conjonction de ces différents types de travaux favorise l'émergence d'une conception nouvelle du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues.

²⁰ Le linguiste américain Bloomfield le définissait ainsi. Mais Grosjean cite Hagège qui en 1996 dans *L'enfant aux deux langues* en donne une définition analogue (Grosjean, 2015, p14).

Ainsi aujourd'hui, le bilinguisme est défini de façon souple comme « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours » (Grosjean, 2015, p. 16). A cette conception du bilinguisme correspond une représentation du bilingue comme ayant « sa propre identité linguistique qui doit être analysée et décrite en tant que telle » (op. cit., p. 34).

Une vraie didactique des langues permet de développer une compétence plurilingue et une compétence méta-linguistique qui profite à toutes les langues du répertoire de l'enfant, et en particulier à l'appropriation de la langue de scolarisation (Goï, 2014).

1.5.3. Propositions pour une « pédagogie plurilingue » en maternelle

De nombreux outils existent pour faire vivre le plurilinguisme, appelés approches plurielles (Candelier & Castellotti, 2013). Nous intéresserons ici uniquement à ceux qui sont pertinents en maternelle (Armand, 2016 ; Armand, Dagenais & Nicollin, 2008 ; Castellotti, 2008 ; Castellotti & Moore, 2010 ; Kervran, 2006 ; Krüger, Thamin & Cambrone-Lasnes, 2016 ; Simon & Maire Sandoz, 2008 ; Young, 2011 ; Castellotti & Moore, 2010).

L'un des plus connus est « l'éveil aux langues » - « qui serait mieux nommé *sensibilisation à la pluralité linguistique* » (Rispaïl, 2017, p. 14) – approche née en 1980 grâce à Éric Hawkins, fondateur en Grande-Bretagne d'un courant pédagogique appelé « Awareness of Language ». De nombreux autres projets analogues tels que EVLANG, EOLE ou ELODIL, permettent à l'école de s'ouvrir à la diversité linguistique en prenant en compte les langues des élèves, ce qui aura des effets positifs sur le développement cognitif et langagier et sur l'engagement des élèves, la référence à leurs langues ayant un impact identitaire et affectif (Dompmartin-Normand, 2011). L'éveil aux langues vise le développement de la compétence plurilingue culturelle par la mise en œuvre d'activités sur les langues (voir *Les imagiers numériques plurilingues*, vol. II, p. 19 et *Les comptines*, vol. II, p. 21).

La travail autour des biographies langagières (Castellotti & Moore, 2010 ; Armand, 2016, p.181; Perregaux, 2004) amène les élèves à réfléchir sur leurs langues dans des activités comme « l'arbre polyglotte » ou la « fleur des langues » (Simon & Maire-Sandoz, 2008, 2015), à prendre conscience de leur plurilinguisme, tout en valorisant les langues des élèves comme sujet digne d'être abordé à l'école. Les portfolios des langues (Castellotti & Moore, 2010 ; Armand, 2016 ; Simon & Maire-Sandoz, 2008) actualisent sous forme d'un document une reconnaissance des compétences linguistiques des élèves, y compris construites en dehors de l'école, une reconnaissance du « déjà-là » (Perregaux, 2004).

Young et Mary (2016) préconisent l'utilisation du translanguaging (Garcia, 2009, 2017) comme outil pédagogique en classe. Il s'agit de « faire fonctionner une sorte de navette linguistique entre les deux langues » (Young & Mary, 2016, p. 78). Elles décrivent le travail d'une enseignante qui recourt de façon délibérée à la langue de l'apprenant pour favoriser la compréhension des énoncés - procédé décrit aussi et observé dans la même classe par Djordjevic (2016) sous la dénomination de « recours aux L1 ». L'ancrage dans la réalité de l'apprenant permet de stimuler les deux langues en même temps. Pour Garcia, « The purpose of translanguaging was to augment the pupil's activity in both languages » (2017, p.16). Cela permet aussi une individualisation qui tient compte des préoccupations et centres d'intérêt de l'apprenant tout en sollicitant son répertoire linguistique dans sa totalité : « Language teachers who take up translanguaging start by enabling migrants to recognize their full language repertoire et helping them incorporate new features into their own language system. » (op. cit., p.17-18).

Donner cette place aux langues premières suppose des connaissances linguistiques que les enseignants ne possèdent pas, ils doivent donc s'appuyer sur celles des locuteurs. Les enfants sont à un âge où ces compétences de médiation linguistique sont en cours de construction, il est donc nécessaire de faire participer les parents.

1.5.4. Une redéfinition de la place des parents

D'une façon générale, les rapports entre les parents et les enseignants sont souvent empreints d'une défiance mutuelle émaillée de malentendus : « les différences ethniques et de classes sociales entre parents et enseignants, ainsi que l'asymétrie de leurs rôles institutionnels en termes de pouvoir posent des obstacles significatifs au développement de rapports constructifs » (Akkari & Changkakoti, 2009, p.104-105). Les enseignants tiennent souvent un discours à charge sur les parents, discours centré sur le déficit éducatif ou sur un rapport de domination des valeurs de l'école sur celles des familles. Dans les zones d'éducation prioritaire, les parents peuvent se retrouver en position de dominés du triple fait de leur différence sociale, ethnique et linguistique.

Lahire (1995) émet des critiques sur la relation enseignants parents : il parle du mythe produit par les enseignants sur une prétendue démission parentale, battue en brèche par son travail. Il observe que les relations avec les familles populaires sont empreintes de jugements et mettent en cause des écarts culturels qui seraient à l'origine des difficultés scolaires. Cela s'accompagne d'une volonté d'intégrer à tout prix les familles populaires au monde de l'école en leur imposant des cadres sociaux et symboliques, des normes de comportement. Paradoxalement les enseignants, qui disent souhaiter voir davantage les parents à l'école redoutent qu'ils ne s'immiscent dans la pédagogie :

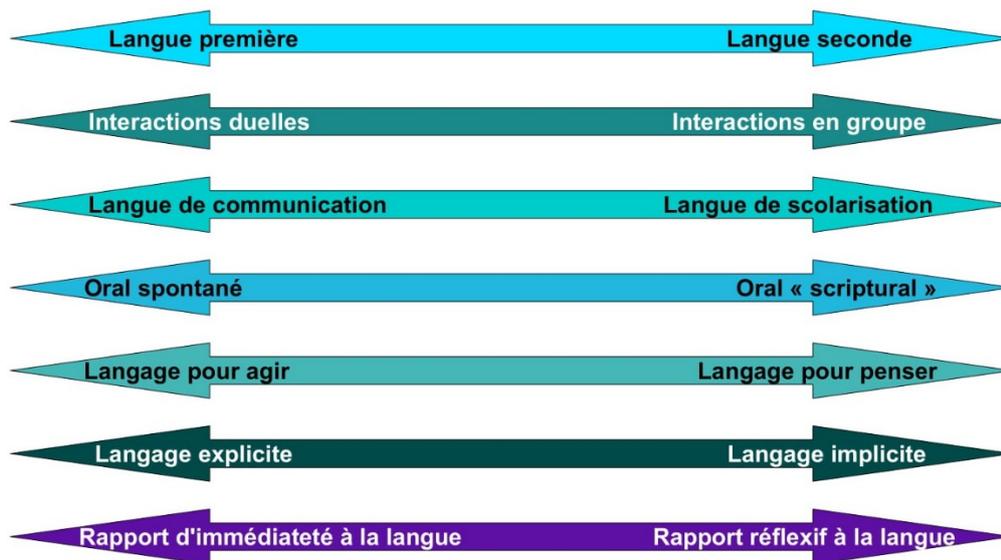
« Le droit d'ingérence éducatif est donc dissymétrique : les parents se voient donner des conseils sur la manière de faire avec leurs enfants, mais les enseignants n'aiment pas qu'on leur dise ce qu'ils ont à faire » (Lahire, 1995, p. 402).

Pourtant, l'institution et les textes officiels se préoccupent de cette question et donnent des pistes de travail. Ainsi, le *Référentiel pour l'éducation prioritaire* (MEN, 2014) donne une large place à la « coopération avec les parents » : il prévoit un espace pour les parents au sein des établissements, et un entretien personnalisé avant l'entrée à la maternelle, l'organisation d'opérations « classes ouvertes en activité ». Il parle, pour les enseignants, de formation à la communication avec les parents et, pour les parents, de formation sur leur rôle au sein des établissements. Le rapport Bouysse préconise lui aussi de susciter une plus grande implication des parents, plus particulièrement en ce qui concerne le langage : leur donner une information sur le langage et les associer au repérage des progrès de l'enfant, il faut construire « un partenariat éducatif qui crée une connivence avec la famille » (Bouysse & al, 2011, p.173). De nombreux chercheurs mentionnent aussi l'importance du lien école- parents (Castellotti & Moore, 2010 ; Young et Mary, 2015, 2016 ; Goï, 2005 ; Hélot, 2013 ; Rispaïl, 2017).

Une véritable coopération école/famille implique pour l'école et ses acteurs de « renoncer à toute posture surplombante de *celui qui sait*, à la place des autres, ces parents, acteurs et auteurs de leur propre histoire, et de leur propre choix » (Salaün & Bretegnier, 2014, p.105). Ainsi, le point sur les recherches dressé par Akkari et Changkakoti fait état d'un type de relation basé sur la coopération, ce qui suppose une reconnaissance mutuelle, ou plutôt une *re-connaissance*, tant il est vrai que cela suppose une meilleure *connaissance* de l'autre. Nous parlerons de co-éducation, notion mise en avant par la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (JORF du 9 juillet 2013) et particulièrement encouragée dans les zones d'éducation prioritaire (Rispaïl, 2017, p.11). C'est ce que l'on peut l'observer dans la classe d'une enseignante de Mulhouse où les parents sont de véritables partenaires au sein de l'école (Smeets, Young & Mary, 2015 ; Young & Mary, 2016 ; Djordjevic, 2016). L'équipe enseignante de notre école choisit clairement cette orientation en faisant le pari qu'ouvrir l'école aux parents et les considérer comme des partenaires sera bénéfique pour la scolarité de leurs enfants (voir *Les entretiens parents*, vol. II, p. 14). Ainsi la nouvelle conception du bilinguisme peut permettre d'ouvrir la porte de l'école aux différentes langues du répertoire de l'enfant et de sa famille.

Ce long développement sur le rapport que l'école entretient avec le langage et les langues montre le décalage qui existe entre les préconisations de la recherche, celles des textes officiels et les pratiques effectives. Il permet également de mieux cerner les différents décalages (figurés dans

le schéma ci-dessous) auxquels sont soumis les jeunes bilingues émergents entre socialisation première (la famille) et socialisation secondaire (l'école) (Hélot, 2013).



Les écarts auxquels sont soumis les élèves bilingues émergents

Les derniers programmes pour la maternelle mentionnent les langues des élèves, il nous sera loisible de nous appuyer sur ces textes pour prendre en compte le plurilinguisme des élèves. Young et Mary (2016) font remarquer que, quelles que soient les politiques linguistiques officielles, il n'en demeure pas moins que les enseignants disposent d'un pouvoir d'agir important et peuvent décider des « politiques linguistiques pratiquées » (Bonacina-Pugh, 2012), c'est-à-dire que les choix qu'ils font au quotidien dans leurs classes, les règles qu'ils fixent et le type de relation qu'ils établissent avec les élèves et leurs parents ont un impact considérable dans la création d'un climat de classe et/ou d'école inclusif. « Practices constitute a policy to the extent that they are regular and that as a consequence, they provide implicit interactional rules of language choice that influence speakers' language choice acts »²¹ (op. cit., p. 2017).

21 Les pratiques constituent une politique dans la mesure où elles sont régulières et, en conséquence de quoi, elles fournissent des règles interactionnelles implicites de choix de langue, règles qui influencent les choix de langue des locuteurs (traduit par nos soins).

2. L'enfant, le langage et les langues

On a longtemps considéré l'enfant comme un adulte en miniature, les débuts de la psychologie de l'enfant ont permis de découvrir qu'il a une intelligence et un fonctionnement propres. Si l'on veut proposer aux enfants des situations d'enseignement adaptées, il est de toute première importance de s'appuyer sur ce que la recherche nous apprend du développement de l'enfant, et de considérer l'élève non seulement comme un élève mais aussi et surtout comme un enfant, de telle sorte que « la fonction sociale élève ne se substitue pas à la nature humaine enfant » (Sauvage, 2014, p.59).

2.1. Le développement global de l'enfant

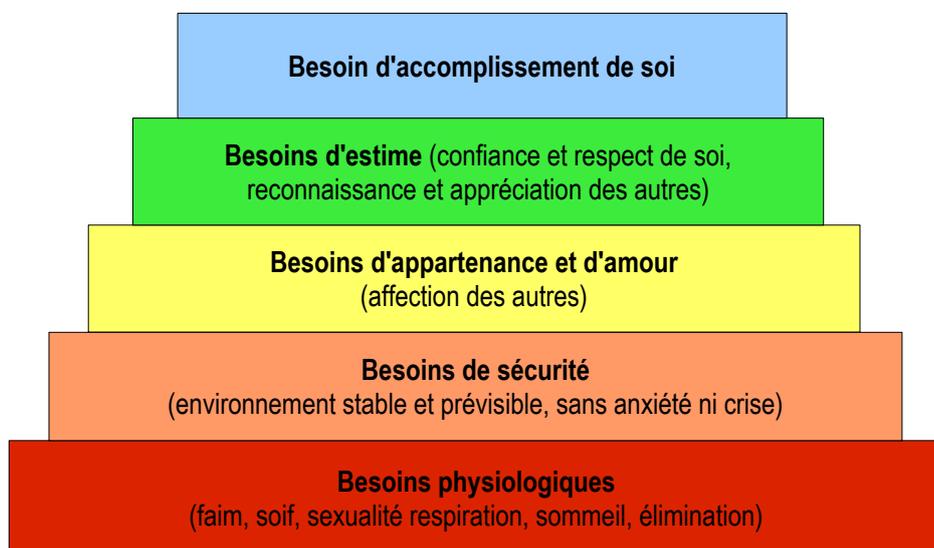
L'extrême vulnérabilité de l'enfant à la naissance entraîne une longue dépendance vis-à-vis des adultes. « Sa « naissance prématurée » et son caractère instinctif résiduel, sa forte plasticité et sa capacité d'apprentissage sont des traits caractéristiques du corps humain et à travers lui de l'espèce humaine » (Wulf, 2004, p.6). En conséquence de quoi, la formation d'un individu viable et autonome nécessite une étape de socialisation longue et coûteuse en énergie. La période qui nous intéresse est plus particulièrement celle qui correspond à l'âge de la scolarisation en maternelle : entre deux et six ans, même s'il nous sera bien sûr nécessaire de connaître également ce qui se passe en deçà et au-delà.

L'école a besoin de connaître les compétences et besoins du jeune enfant, de façon à concevoir un enseignement qui favorise son développement (Boiron & Kervyn, 2012). À cet égard il nous paraît crucial de comparer ces connaissances au discours officiel fourni par l'Education Nationale (Brisset, 2010). La recherche a coutume de décrire le développement de l'enfant en trois grands domaines : le développement moteur, le développement cognitif, le développement affectif et social. Nous respecterons ce découpage et nous intéresserons surtout au développement cognitif et langagier. Cette description du développement de l'enfant en trois domaines (moteur, cognitif et langagier, affectif et social) est artificielle, car en réalité, ces trois domaines sont indissociablement et intrinsèquement liés. Or il en est un, pourtant fondamental, qui est généralement oublié dans la formation des enseignants, c'est le développement affectif et social.

2.1.1. Le développement affectif et social

La façon dont l'entourage s'occupe de l'enfant l'aide à développer une conscience de soi, un sentiment d'intégrité. Les années de scolarisation en maternelle sont une période riche en investissement affectif et cognitif, que ce soit avec l'adulte, qui offre à l'enfant un étayage, mais aussi un milieu contenant dans lequel il peut se repérer, que ce soit avec les autres enfants, ses frères et sœurs, ou ses pairs à l'école. Tout enseignant sait que son travail repose sur un lien affectif et

social, et, même si sa formation ne l'y prédispose pas, il sait qu'il faut créer ce lien de la meilleure façon possible, sans quoi il n'y a pas d'apprentissage possible. Il est particulièrement important de veiller à la construction de l'estime de soi chez l'enfant. La théorie de la motivation élaborée dans les années 1940 par le psychologue Abraham Maslow²² a été ensuite représentée sous la forme d'une pyramide montrant la hiérarchie des différents besoins de l'être humain. Aujourd'hui très critiquée, il n'en demeure pas moins qu'elle permet de visualiser les différents besoins tous importants pour l'équilibre de l'enfant.



Pyramide des besoins selon Abraham Maslow

L'estime de soi, quatrième étage de la pyramide, qu'on peut définir comme le sentiment d'être capable et valable, est primordial depuis le plus jeune âge. Et les adultes qui entourent l'enfant ont un rôle fondamental dans sa formation. Or, d'après Brisset, qui dresse un tableau global de la recherche sur le développement de l'enfant (2010), la clé de l'estime de soi ne se trouve pas tant dans la possession d'habiletés particulières que dans leur conscientisation. Ce qui signifie que l'enseignant doit placer ses élèves dans un environnement sécurisant et valorisant, et aussi qu'il doit veiller à susciter des situations méta-cognitives (Smeets, Young & Mary, 2015).

Avant 5 ans, l'enfant est dominé par son cerveau émotionnel, ce qui signifie qu'il ne peut pas contrôler ses émotions, colère, angoisse, tristesse... L'empathie et la bienveillance des adultes est alors primordiale pour son éducation et elle favorise la maturation du cerveau. « Le cerveau de l'enfant est fragile, malléable et immature. Chaque expérience affective ou relationnelle modifie en profondeur ses neurones et leur myélinisation, ses synapses, ses molécules cérébrales, ses structures et circuits cérébraux, et même l'expression de certains gènes » (Guéguen, 2017, p. 40). Par ailleurs,

²² Abraham Maslow, dans son article *A Theory of Human Motivation*, paru en 1943, exposa sa théorie de la motivation basée sur une hiérarchie des besoins : La forme pyramidale s'est imposée d'elle-même dans le milieu de la psychologie du travail pour sa commodité.

l'enfant imite le comportement de l'adulte par le biais des neurones miroirs, une attitude bienveillante induit donc un cercle vertueux dans les émotions de l'enfant.

On comprend alors que l'enfant a besoin de se sentir en sécurité à l'école. L'univers de l'école, si différent du milieu familial, peut être très déstabilisant pour l'enfant, surtout s'il n'a pas le droit d'utiliser sa langue maternelle. Smeets, Young & Mary empruntent à Conteh et Brock²³ la notion d'« espaces sécurisants, qui permettent à l'enfant d'optimiser son apprentissage » (2015, p. 15); Hélot, elle, parle d' « hospitalité langagière » (2013, p. 55). C'est pourquoi il est crucial d'accueillir et de valoriser la langue de l'enfant et de l'inclure dans la classe. « Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant » rappelle Jim Cummins (2001, p. 19).

Si le développement affectif est peu pris en compte dans l'enseignement, on peut en dire autant du développement moteur, si l'on excepte sa prise en compte dans l'enseignement de l'activité physique et sportive.

2.1.2. Le corps dans le développement

« Très récemment, après un débat sur l'exil et le changement de langue dans la ville d'Ajaccio, une Écossaise est venue me parler en aparté. "J'ai épousé un Corse, me dit-elle, et voici plus de vingt ans que j'habite ici. Nous avons quatre enfants. Je parle le français constamment et couramment, sans problème... Mais, comment dire... elle ne me *touche* pas cette langue, et ça me désespère". Elle en avait presque les larmes aux yeux. "Quand j'entends *bracken, leaves, fog*, je vois et je sens ce dont il s'agit, les couleurs ocre et marron, les odeurs de l'automne, l'humidité... Alors que si on me dit *fougère, feuilles, brouillard*, ça me laisse de glace. Je ne sens rien."

Oui. Parce que cette femme, pas plus que moi, n'a jamais intégré à sa chair de petite fille (comme l'ont fait tous les Français, y compris mes propres enfants) les berceuses, blagues, chuchotements, comptines, tables de multiplication, noms de département, lectures de fond depuis les *Fables* de La Fontaine jusqu'aux *Confessions* de Rousseau. » (Huston, 1999, p.62).

Nous voulons souligner l'importance du corps dans les apprentissages en général, et ce tout particulièrement à l'âge qui nous intéresse. On sait, même si Maslow ne le mentionne pas parmi les besoins physiologiques, que le mouvement est indispensable dans la vie de l'enfant. Que ce soit dans la motricité globale ou la motricité fine, le mouvement est moteur d'apprentissage. Par ailleurs, l'enfant apprend le monde à travers son expérience sensorielle, il apprend à parler en écoutant ses interlocuteurs, en les regardant, en les touchant, et en expérimentant avec son corps ce qu'on lui dit et ce qu'il dit. Il ne faut pas négliger l'importance du plaisir sensoriel provoqué par la musicalité de la langue. Citons l'écrivain Akira Mizubayashi, tombé amoureux de la langue française qui passait des heures à répéter des paroles entendues à la radio et se délectait de cette « folie de répétition », il parle de « cet ineffable plaisir de phonation procuré par la production de vocables nouveaux et ignorés » (Mizubayashi, 2011, p.35). On peut observer le plaisir lié à cette « incorporation » des sonorités des langues, dans l'apprentissage des comptines plurilingues dont il sera question plus

23 Conteh J. & Brock A. (2001). « Safe spaces » ? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 347-360.

loin, le corps étant très présent puisque la parole ou le chant s'accompagnent ici de mouvement (danse, mime, jeux de doigts).

Il ne faut pas non plus oublier que le corps du sujet est un constituant de son identité : l'aspect physique, la couleur de la peau, le genre, la taille... sont des qualités intériorisées chez l'enfant qui apprend avec tout ce qu'il est. On ne se trompe pas quand on parle d'*incorporation* ou d'*assimilation* du savoir : ne veut-on pas dire par là que le savoir s'inscrit dans le corps ? On sait que les traumatismes s'inscrivent non seulement dans l'esprit, mais aussi dans le corps, les apprentissages aussi. Joëlle Aden parle ainsi d'« apprendre les langues par corps », et elle parle ainsi de la langue première: elle « se structure et s'acquiert « au sein d'un vaste système rythmique, ou s'accordent simultanément et/ou successivement : temps, respiration, gestes, mouvements, productions vocaliques » (Aden, 2013, p.104). Elle dénonce la prédominance du verbal dans l'enseignement des langues et plaide pour « la prise en compte de l'expérience sensible et des phénomènes émotionnels qui sous-tendent l'échange langagier » (op. cit., p.102). Les spécialistes de l'apprentissage des langues par les jeunes enfants insistent sur l'importance de baser l'enseignement sur des activités et des jeux faisant intervenir le corps (Dalgalian, 2000 ; Vanthier, 2009). « Le psychomoteur exige qu'on privilégie **le corps** dans toute acquisition de langue. Le corps est en effet la référence d'un grand nombre d'apprentissages premiers : le système des prépositions, les premiers verbes (de mouvement, de déplacement, de position, de perception et d'activité en général) ne peuvent se concevoir qu'en fonction des particularités du corps humain et, pour cette raison, font partie intégrante des fondements de toute langue » (Dalgalian, 2000, p. 51). C'est dans ce type de conception holistique, et de l'enfant, et de l'apprentissage de la langue, que nous souhaitons nous placer.

Enfin, chaque langue imprime sa marque sur la phonation : « par exemple, articuler des sons, tons ou mélodies en japonais ou en espagnol oblige le parleur à placer différemment les divers muscles mobilisés par l'expression de ce qu'il dit, ce qui lui donne littéralement *un visage et une voix distincts* selon la langue qu'il parle » (Louÿs & Leeman, 2013, p.6). Soulignons enfin l'importance du travail sur la phonétique dans l'apprentissage du français langue étrangère (Abry, 2007²⁴; Llorca²⁵). Régine Llorca combine ainsi la recherche sur la parole avec son expérience artistique (théâtre, danse, musique) et exploite les propriétés rythmiques et musicales de la parole et crée avec ses élèves de FLE des scénettes qui permettent de travailler l'oralisation de façon ludique.

24 Abry D. (2007). *La phonétique. Audition, prononciation correction*. Paris : clé international.

25 Llorca sur Au son du FLE <https://www.verbotonale-phonetique.com/voix-se-voit-mouvement-sentend/> (consulté le 14 avril 2018).

2.1.3. Le développement cognitif et langagier

Le début du XXe siècle modifie profondément la conception du développement de l'enfant, trois chercheurs majeurs²⁶ aux œuvres considérables en sont les artisans : Wallon (1879-1962), Vygotsky (1896-1934), Piaget (1896-1980). Nous nous baserons sur leurs théories qui fondent la recherche actuelle, théories différentes, mais qui dialoguaient entre elles. Nous ne décrirons pas ici la pensée de chacun, nous nous contenterons de reprendre ce qui touche particulièrement notre recherche, à savoir ce qui concerne l'âge qui nous intéresse : 3-5 ans, et l'acquisition du langage.

Pour Wallon, les premières émotions et l'expression motrice sont déjà un langage. L'émotion est centrale dans l'œuvre de Wallon : à la jonction entre le physiologique et le psychique, elle est un mode de communication essentiellement social et elle se situe entre la pensée et l'acte, elle est une condition de l'apparition des représentations du langage. Quant au mouvement, il est la seule façon pour le nouveau-né de témoigner de sa vie psychique, mode privilégié d'extériorisation de l'émotion, et il acquiert une valeur expressive valorisée par l'entourage.

Piaget s'est surtout intéressé au développement intellectuel. Le schème est l'un de ses concepts clés : on peut le définir comme un comportement observable et une organisation mentale. Il participe à l'acquisition/organisation des connaissances selon deux types de processus : l'assimilation (intégration de la situation nouvelle aux schèmes existants) et l'accommodation (réaménagement des schèmes pour permettre l'assimilation de l'information).

Wallon et Piaget ont tous deux organisé le développement de l'enfant selon des stades ; ces stades sont différents quant aux limites d'âge des étapes, et quant aux domaines concernés : (essentiellement cognitif pour Piaget), mais il nous semble que, concernant les jeunes enfants, ils se recourent :

- jusqu'à 2/3 ans : un âge « sensori-moteur » : l'enfant développe l'intelligence pratique liée à la manipulation et l'intelligence représentative liée à l'imitation et au langage.
- le stade du « personnalisme » (3-6 ans) de Wallon correspondrait en partie au « stade préopérateur » (2-7 ans) de Piaget dans la mesure où il est dominé par l'« égocentrisme » (terme non péjoratif qui signifie que l'enfant voit le monde selon sa propre perspective). C'est un stade où l'enfant est encore dominé par l'affectif et ne maîtrise pas certaines opérations logiques. Pour Piaget, il se subdivise en deux étapes dont la charnière correspond à l'âge de la Moyenne Section (niveau dont l'effectif est chaque année majoritaire dans notre classe) :
 - la pensée symbolique (2-4 ans) ; l'enfant commence à communiquer verbalement et entre dans le symbolique (avec le faire semblant) ;

²⁶ Ce développement s'appuie sur la lecture d'un dossier intitulé « Psychologie et développement de l'enfant » : https://ressources-cemea-pdll.org/IMG/pdf/developpement_enfant_dossier.pdf (consulté le 14 avril 2018).

- la pensée préopératoire (4-7 ans) ; la parole devient plus sociale, même si la pensée reste égocentrique et animiste (conviction que tous les objets sont vivants).

Viennent ensuite le stade « catégoriel » (de 6 à 11), pour Wallon, et le « stade des opérations concrètes » (7-11 ans), pour Piaget où les activités intellectuelles dominent.

Vygotsky²⁷, contrairement à Piaget, pense que ce n'est pas le niveau de développement qui détermine les capacités d'apprentissage, mais que c'est l'apprentissage auprès des adultes qui va déterminer le développement. La pensée de Vygotsky se fonde sur « l'idée d'une genèse sociale de la pensée et une conception interactive du développement de l'enfant » (Nonnon, 1987, p.101). L'intelligence émane de la pensée. Et le langage est l'outil privilégié du développement des fonctions psychiques supérieures. Bruner, dont l'œuvre est plus récente, est considéré avec Vygotsky comme la source majeure de l'approche socio-constructiviste. C'est sur ce courant que nous nous appuyerons pour caractériser la socialisation langagière de l'enfant, et plus particulièrement sur les travaux de Bruner²⁸, de façon le plus souvent indirecte à travers les recherches de Lentin et Canut sur l'acquisition du langage.

Ce découpage artificiel en trois domaines peut en donner une idée faussée du développement qui intègre en permanence toutes les composantes de l'individu. Pour des raisons de simplification méthodologique, on a dissocié l'étude des processus cognitifs de celle des processus affectifs et émotionnels, mais il ne faudrait pas que ceci vienne amplifier la tendance dualiste qui dissocie corps et esprit. Nous avons souligné le rôle du corps et des sens dans les apprentissages. Il faut rappeler par ailleurs le caractère indissociable du couple émotion-cognition : les neurones impliqués dans les émotions interviennent en permanence dans le traitement de l'information. Le cerveau limbique est à la fois le siège des émotions et celui de la mémoire. L'émotionnel a donc toute sa place dans les salles de classe d'autant plus qu'il n'a pas qu'un impact négatif sur l'apprentissage : la compréhension se manifeste par exemple par une émotion positive qui vient encourager et renforcer le raisonnement (Favre, 2015). Par ailleurs, le développement de l'enfant est fondamentalement « un processus interactif entre le sujet et son environnement. Le contexte est donc fondamental et peut même, alors que le niveau cognitif n'est pas optimal, favoriser certaines compétences » (Brisset, 2010, p. 60). Ceci ne peut que nous encourager à créer des conditions d'apprentissage optimales pour nos élèves.

27 Vygotsky L.S. (1934). *Pensée et langage*. Éditions La Dispute, 1997.

28 Plus particulièrement ces deux ouvrages :

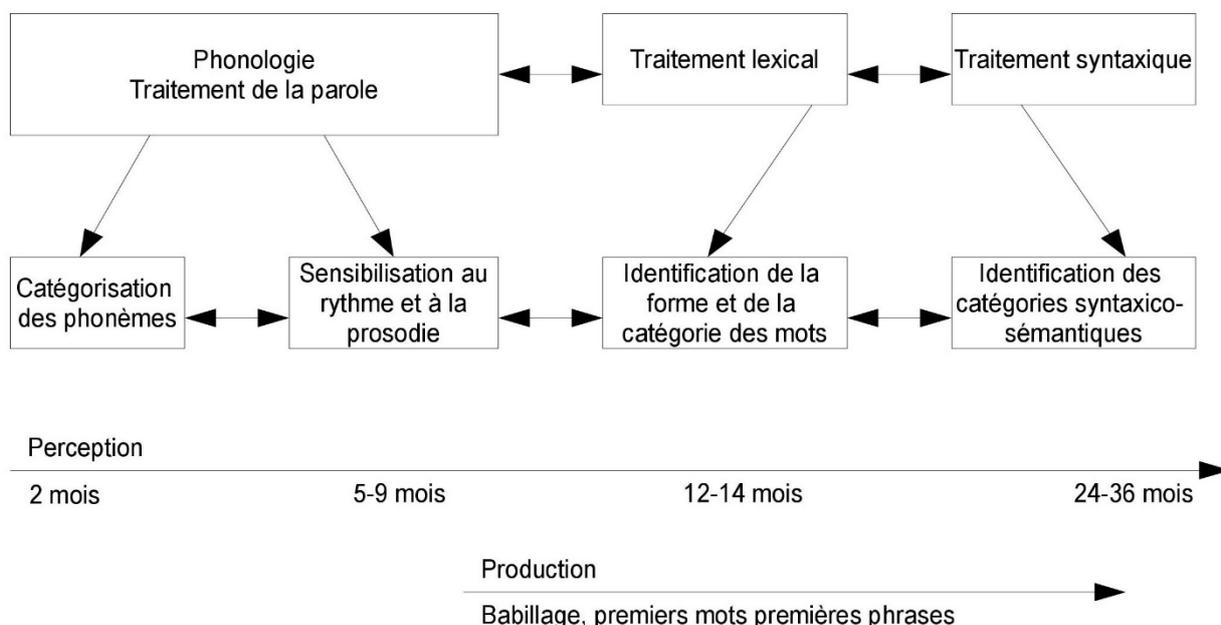
Bruner J.S. (1983, réédition : 1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bruner J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Editions Retz.

2.2. Le développement langagier monolingue

« Au début, il n'y avait qu'une seule langue. Les objets, les choses, les sentiments, les couleurs, les rêves, les lettres, les livres, les journaux, étaient cette langue. Je ne pouvais pas imaginer qu'une autre langue puisse exister, qu'un être humain puisse prononcer un mot que je ne comprendrais pas » (Kristof, 2004, p. 21).

L'étude du développement langagier en milieu naturel (domaine de la psycholinguistique) est capitale, non seulement pour comprendre par quel processus l'enfant acquiert (construit) le langage, mais aussi et surtout parce que l'on pourra s'appuyer sur la connaissance de ces processus pour construire un enseignement-apprentissage de la langue. Le schéma ci-dessous nous offre une vision globale de cette apprentissage progressif qui débute par le traitement des sons de la langue, pour se poursuivre par l'identification des mots, puis la découverte de la syntaxe. Notons que l'acquisition des compétences de réception du langage précèdent celles de production.



Chronologie des acquisitions du langage oral chez l'enfant de 0 à 3 ans
(Barouillet, 2007, p.6)

2.2.1. La découverte des sons du langage

Tous les enfants apprennent à parler : « cette tendance naturelle à acquérir la parole est un « don » inscrit dans le patrimoine génétique que nous recevons en tant qu'être humain » (Boysson-Bardies, 1996, p.12). Le langage articulé appartient aux déterminations génétiques de l'espèce humaine, au même titre entre autres que la station verticale, mais l'enfant apprend en utilisant à la fois ses dispositions innées et les ressources de son environnement (éducation, culture, langue). L'inné et l'acquis, la génétique et l'éducation, agissent conjointement et coopèrent. Le bébé dispose d'outils extrêmement complexes et sophistiqués pour apprendre à parler : le cerveau conjointement

au système psycho-acoustique et à l'appareil vocal. C'est grâce à l'expérience, à l'exercice de ses sens, à l'analyse et au tri des informations sensorielles, que le petit humain va façonner cet outil et va s'entraîner à moduler les différents sons de la parole. Le développement du langage peut être découpé en étapes successives. Dans cet apprentissage, la réception du langage - via les sens - et sa production - via l'appareil vocal - se construisent ensemble et façonnent le cerveau de l'enfant.

La perception du son précède sa production et opère dès les premiers mois. Il ne suffit pas d'entendre les sons, il faut aussi les découper, les décomposer, les reconnaître et les analyser. Comment le bébé fait-il pour traiter les sons du langage ? Les expériences ont montré l'importance de la prosodie pour le bébé ainsi qu'une nette préférence pour la voix maternelle et pour la langue maternelle. Le fœtus s'est familiarisé dès les derniers mois de la vie utérine aux caractéristiques du son et aux intonations. Ainsi, les nourrissons distinguent une voyelle quelles que soient les variations dues au changement de locuteur ou d'intonation. La prosodie naturelle force l'écoute des bébés, et ce surtout quand les mères exagèrent les rythmes et forcent sur les fluctuations de l'intonation dans le « motherese ».

Vocaliser est un des premiers comportements volontaires. Vers quatre ou cinq mois, le nourrisson commence à moduler sa voix. L'acquisition du contrôle de la phonation lui permet également de produire les premières consonnes, les premières voyelles et les premiers rires. Pendant cette période préparatoire au babillage, il fait ses gammes et s'exerce aux différents mouvements phonatoires. À la naissance, toutes les langues sont accessibles au bébé, mais il va petit à petit sélectionner les sons et les traits prosodiques dont il aura besoin pour parler sa langue. Cette évolution est à mettre en parallèle avec celle du cerveau : à la naissance, le très grand nombre de neurones autorise tous les possibles, le bébé sélectionne et trie les possibles à mesure que les choix se fixent dans la formation de synapses et dans la disparition des neurones non utilisés.

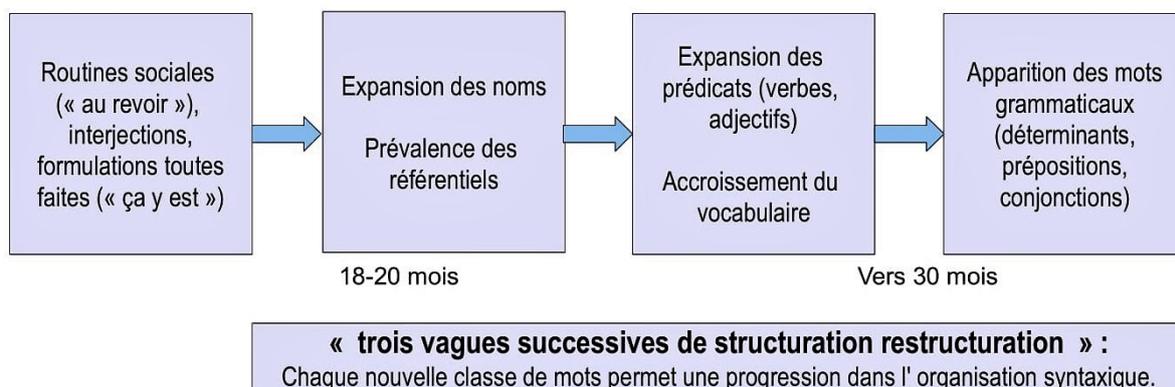
Le babillage canonique (caractérisé par la répétition de syllabes) est une étape très importante : il apparaît entre 7 et 10 mois selon les enfants. Il respecte les contraintes syllabiques. La syllabe est l'unité rythmique de base dans les langues, elle est composée de consonne(s) - le tractus vocal est alors contracté - d'une voyelle - le tractus vocal est alors ouvert – et de transitions entre ces différents constituants. L'apparition de la syllabe dans le babillage signe la capacité du bébé à moduler tous ces changements d'articulation successifs. La répétition permet à l'enfant d'associer des schémas acoustiques à son articulation.

2.2.2. La découverte des mots

Jusque-là, l'enfant était plutôt sensible aux sons. Vers neuf mois survient une véritable révolution : le bébé découvre que le langage a pour fonction de transmettre du sens. Dès lors, son objectif change : il se met en quête d'éléments de sens. Sa nouvelle tâche est alors d'isoler des unités de sens

dans le discours linéaire qu'il entend, à savoir d'identifier des mots, qu'il devra ensuite mémoriser. Le bébé distinguerait des indices aux frontières des mots et il serait sensible aux variations de rythme et de hauteur. Les recherches ont montré que des unités de parole sont repérées progressivement en tant que formes organisées, en commençant par les unités larges pour aller vers les plus petites (propositions, syntagmes, mots). Quand l'enfant prend conscience que les mots ont un sens, il change radicalement ses stratégies de traitement de la parole et ses capacités d'attention sont alors centrées sur la reconnaissance des mots familiers et leur compréhension. Les premiers mots produits apparaissent vers le 15^e mois. Une cinquantaine de mots serait comprise à l'âge de 10 mois, la reconnaissance des noms précédant celle des verbes de quelques mois. L'accroissement du premier vocabulaire est lent, il compte des mots utilisés dans des contextes très précis seulement, et avec une prononciation encore incertaine (car contrainte par les possibilités articulatoires).

Entre 18 et 24 mois « la parole devient langage » (Boysson-Bardies, 1996, p. 217). C'est une nouvelle étape : le vocabulaire augmente de façon considérable, la prononciation s'améliore et les premières phrases apparaissent avec les prémisses de la grammaire, la terme de grammaire étant pris dans l'acception suivante : « le vocabulaire, la morphologie, la syntaxe et les fonctions de communication assurées par ces deux aspects » (op. cit., p. 218). L'« explosion du lexique » signe une réorganisation du système de codage et de reproduction de mots. L'apparition d'un plus grand nombre de mots implique de pouvoir les distinguer et les ranger de manière à les retrouver rapidement et nécessite une analyse plus précise des segments phonétiques et des renseignements grammaticaux et sémantiques. Le schéma suivant donne une représentation des étapes de structurations successives du lexique en acquisition monolingue ou en langue un.



Evolution et structuration du lexique, d'après le texte de Kail (2012, p.33)

2.2.3. L'émergence de la syntaxe

L'apparition des mots grammaticaux accompagne l'émergence de la syntaxe. Le développement syntaxique suit une ligne de complexification progressive. La première étape, l'association de deux

mots est universelle. L'enfant repère des groupes de mots dans les énoncés des adultes et essaie de les réutiliser dans des contextes similaires. Compréhension et production se construisent ensemble dans des stratégies de prise d'indices qui peuvent être fondés sur l'ordre des mots, sur les flexions, ces stratégies portant la marque de la langue sur laquelle elles s'exercent (voir plus loin les variations interlangues). L'enfant procéderait par induction pour identifier des formes prototypiques et déduire les règles de fonctionnement de sa langue. Morgenstern appelle grammaticalisation ce processus par lequel l'enfant complexifie son langage pour s'approcher de celui de l'adulte : il « apprend des mots et des constructions isolées, et ce sont des petits bouts de langage doués de sens en contexte qui petit à petit lui permettent de se construire des grammaires successives » (Morgenstern, 2011, p.3-4). Surviennent alors des phénomènes tels que la surgénéralisation : des exemples comme « il a rendu », « pourrite » ou « ils sontaient » en sont une manifestation. On voit ici l'importance des interactions dans l'acquisition, et de l'étayage, concept clé pour l'acquisition du langage et des langues et pour notre recherche, que nous allons développer longuement ici.

Certains chercheurs (Lentin, 1988 ; Canut, 2007, 2009) observent des étapes dans la structuration progressive de la langue française chez les enfants. Nous baserons nos observations de la syntaxe des élèves sur une grille de repères pour l'évolution du langage proposée par Canut & al (2012) (voir *Evaluer la complexité syntaxique et son évolution*, Vol. I, p. 94). Néanmoins, chaque enfant suit son propre parcours, non linéaire, dans lequel alternent les moments d'équilibre et de déséquilibre et des épisodes d'apparente régression (Sauvage, 2014a).

2.2.4. Une très grande variabilité individuelle et culturelle de l'acquisition du langage

La variabilité individuelle est forte, elle ne concerne pas seulement le rythme et l'âge de survenue des différents stades, mais aussi les styles d'apprentissages (Boysson-Bardies, 1996 ; Florin, 1999). « Tous pareils en humanité, les bébés sont tous différents (...). Tous aptes à parler, ils parviendront tous au langage de façon différente » (Boysson-Bardies, 1996, p.174). Deux sortes de facteurs influent sur ce jeu des possibles : la personnalité et l'expérience de chaque enfant, et la langue et la culture dans lesquelles s'effectue l'étayage.

Boysson-Bardies (1996) et Florin (1999) citent une recherche effectuée aux Etats-Unis par Nelson qui a examiné les 50 premiers mots acquis par 18 enfants, et qui définit ainsi deux styles différents d'apprentissage : le style « référentiel » et le style « expressif » avec, entre les deux, une large voie médiane où tous les intermédiaires sont possibles. Le style « référentiel » privilégie un vocabulaire concret formé presque exclusivement de noms, de verbes et d'adjectifs. Ces enfants cherchent à faire simple et efficace au moindre prix articulatoire, stratégie rentable qui permet de développer très rapidement un vocabulaire. Le style « expressif », en revanche, reflète une stratégie

plus globale, très rentable du point de vue social. L'enfant parle beaucoup, fait de longues phrases, il commente tout ce qu'il fait, sans être toujours très compréhensible. Il comprend parfaitement ce qu'on lui dit et il connaît probablement beaucoup plus de mots qu'on ne peut distinguer dans ses productions. D'autres enfants, encore, parlent relativement tard, mais d'emblée dans un langage très construit, comme s'ils avaient attendu de pouvoir produire des énoncés de qualité avant de se lancer.

La composition du premier vocabulaire dépend des situations rencontrées par l'enfant, on peut donc s'attendre à ce que l'environnement y joue un rôle. Florin (1999, p. 34) mentionne des observations de Boysson-Bardies effectuées sur des bébés de grandes villes (Paris, Stockholm, San Francisco, Tokyo). Ainsi la structure de la langue parlée et le style culturel ont des effets (les bébés français affectionnent les termes se référant à la nourriture, aux vêtements et le mot « encore »). Dans ce premier répertoire ne figurent que 12 % de mots communs aux quatre groupes.

Savoir que cette diversité existe et qu'elle ne présume en rien de l'intelligence ou de la réussite scolaire ultérieure, est très rassurant pour l'enseignant. La seule chose qui doit alerter, et qui puisse être un indice de retard ou de pathologie du langage, est la compréhension difficile (Florin, 1999, p.114), encore que ce ne soit pas toujours facile à déceler. Compte tenu de cette extrême variabilité – qui « défie l'idée d'un bioprogramme universel » (Kail, 2012, p. 21) - il convient d'éviter les jugements trop précoces et de se méfier des évaluations qui risqueraient de stigmatiser l'enfant. L'organisation en niveaux d'apprentissage assez stricts telle qu'elle existe dans l'Education Nationale ne facilite pas la prise en compte de ces importants écarts de développement des élèves : « L'organisation même du système éducatif, en termes d'organisation mais également de visées pédagogiques (programmation des objectifs), conduit à une organisation trop rigide, en décalage avec la réalité plurielle du développement langagier » (Sauvage, 2014, p. 80).

2.2.5. Une variabilité linguistique

La structure et les sonorités de la langue dans laquelle s'effectue le premier apprentissage du langage exerce une influence sur la manière dont l'enfant construit cet apprentissage. (Florin, 1999, et Kail²⁹, 2012). Les analyses des babillages de différents pays montrent que les caractéristiques d'intonation et de phonation de la langue de l'enfant sont déjà présentes. Les analyses interlangues confirment que, dans le babillage, la distribution des voyelles, des consonnes et des syllabes, mais aussi l'organisation de l'intonation est analogue à celle que l'on observe dans la langue concernée (Boysson-Bardies, 1996 ; Kail, 2012). Le babillage est une étape universelle, il permettrait au bébé de s'initier aux caractéristiques acoustiques de sa langue et d'entraîner son appareil vocal à les

²⁹ Kail cite dans un autre ouvrage les « crosslinguistic studies » (2015, p. 37) avec en particulier les recherches de Slobin.

reproduire (Boysson-Bardies, 1996). Ainsi le bébé renonce à l'universel pour se spécialiser et de « bébé-citoyen du monde » il devient « l'expert d'une langue » (Kail, 2012, p. 23).

Par ailleurs, si la grammaire dont dispose l'enfant vers 20 mois est encore incomplète, elle est déjà adaptée à sa langue ; les enfants bilingues séparent nettement les systèmes grammaticaux de leurs deux langues, et ceci de façon précoce. Les enfants de 20 et 24 mois font des phrases cohérentes, ils commencent à utiliser les articles, ils marquent le genre, et leurs constructions dénotent une compréhension et un usage pertinent des structures grammaticales (Grosjean 2015, Kail, 2015). Il convient néanmoins de garder à l'esprit le fait que la plupart des recherches sur l'acquisition du langage se sont basées au départ sur des études anglophones et que les études interlangues ne sont pas toujours suffisantes pour établir des régularités dans l'acquisition du langage (Kail, 2012). Pour de nombreuses langues, la phrase simple commence à apparaître vers l'âge de deux ans et se construit à partir des formes grammaticales canoniques de la langue donnée.

Ainsi l'enfant suit une progression des plus petites unités du langage aux plus grandes, des plus simples aux plus complexes : des sons aux mots, puis aux phrases simples, puis de plus en plus complexes (Kail, 2012, p.79). C'est aussi comme processus de complexification que Lentin et Canut décrivent l'acquisition par étayage.

2.3. Les formes d'étayage

2.3.1. L'étayage de l'adulte

Les recherches sur lesquelles nous nous appuyons pour définir l'étayage s'inscrivent dans la filiation des travaux de Bruner³⁰, considéré comme un des pères fondateurs de la psychologie cognitive. Pour lui, l'activité intellectuelle lors de tout apprentissage est analogue à l'activité du chercheur : elle consiste à formuler des hypothèses, à mettre en œuvre des stratégies pour les tester et à en tirer des concepts. Bruner conçoit l'enfant comme étant pleinement actif dans la construction de son savoir : il détient par son capital génétique les compétences intellectuelles pour apprendre, mais il a absolument besoin pour ce faire de l'interaction avec l'adulte. C'est aussi de cette façon qu'il construit le langage, car « le potentiel intellectuel est là, au départ, en tant qu'héritage cognitif, mais son développement dépend de l'interaction avec le milieu social ou avec la culture » (Barth, 1985, p.49). Ainsi, les « enfants sauvages »³¹, ayant grandi sans interaction humaine, n'ont pas trouvé de support pour construire le langage. On mesure toute l'importance du rôle des adultes (et par conséquent des enseignants) qui entourent l'enfant et qui vont être des médiateurs, des passeurs de la culture, en aidant l'enfant à construire la pensée et le langage (Moro, 2012).

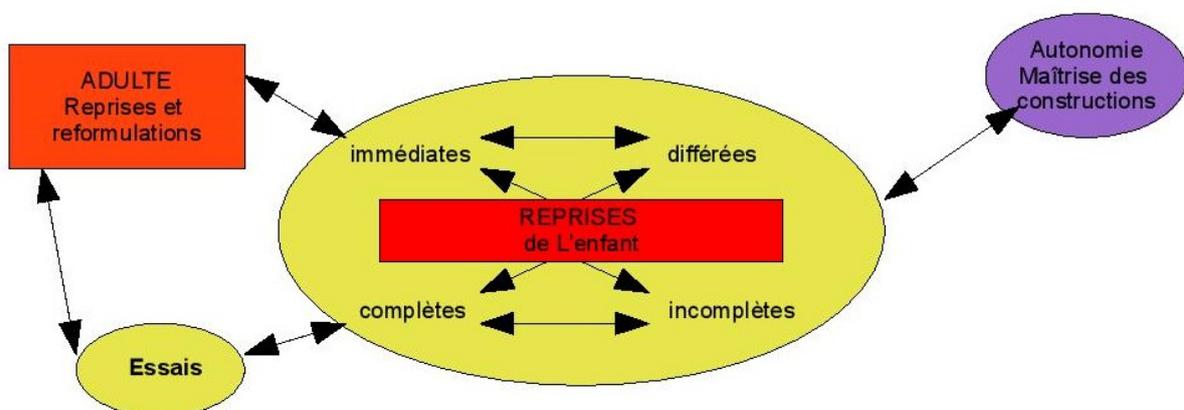
30 Bruner (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris : P.U.F.

Bruner (1987, réédition 2012). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Editions Retz.

31 Malson L. (1964). *Les enfants sauvages*. Editions 10/18

L'appropriation du langage est un cheminement qui dure de longues années et qui repose sur l'activité cognitive de l'enfant lors des innombrables interactions successives auxquelles il participera avec les différents adultes qui contribueront à son éducation. Le concept d'étaiyage élaboré par Bruner renvoie à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant, il suppose une situation dyadique expérimentale entre un tuteur - l'adulte – et l'enfant. L'étaiyage désigne le processus « qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités »³². L'adulte, « expert », aide l'enfant, « novice », dans les éléments de la tâche qu'il ne peut maîtriser seul, pour lui permettre de se concentrer sur les éléments qui sont dans sa « zone proximale de développement »³³.

L'acquisition langagière ne se fait pas par simple imitation (répétition en écho), mais par une sorte d'imitation créatrice, une actualisation individuelle du langage d'autrui. L'étaiyage doit être adapté aux capacités de l'enfant pour qu'il puisse s'emparer avec succès des propositions de l'adulte. Le schéma suivant (Canut, 2007, p. 3 ; 2009) permet de visualiser le processus.



« Schématisation du processus interactionnel d'acquisition » (Canut, 2009, figure 1)

Il ne s'agit donc pas d'une simple imitation, mais bien d'une appropriation, les reprises de l'enfant pouvant être identiques ou non, complètes ou non, différées ou immédiates. C'est un processus dynamique qui permet la construction de la syntaxe par appropriation d'éléments successifs qui entraînent à chaque fois des remises en jeu et des reconfigurations des connaissances. Lentin et son équipe (à laquelle appartient Canut) ont travaillé sur un important corpus d'enregistrements d'interactions entre adulte et enfant et ont observé comment opèrent les reprises et

32 Dans : Bruner J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. P.U.F. p. 263.

33 Vygotsky L.S. (1934). *Pensée et langage*. Éditions La Dispute, 1997.

comment elles permettent à l'enfant d'intégrer des schèmes langagiers : « Les schèmes sémantico-syntaxiques créateurs³⁴ ne sont pas des modèles, mais des stimulations mentales de mise en relation d'éléments verbalisables. Ce fonctionnement mental permet à l'apprenant, dans d'autres circonstances, de s'approprier pour son propre système langagier un fonctionnement dont on lui a donné l'expérience. » (Lentin, 1988, p. 20).

Ceci appelle plusieurs remarques : tout d'abord, on peut moduler cette vision de l'imitation comme une simple reproduction. L'anthropologie culturelle et historique conçoit l'imitation comme fondatrice de la socialisation de l'enfant et l'envisage comme dépassant une simple reprise du même : « Les processus mimétiques ne sont pas seulement des processus reproductifs : ce sont des processus créatifs en temps que l'individu y met en relation les aspects du monde extérieur sur lesquels est orientée son action avec les aspects de son propre monde tel qu'il est déjà constitué. » (Wulf, 2004, p.8). L'intégration des schèmes telle que conçue par Canut entraîne en effet une reconfiguration des connaissances déjà existantes.

Ensuite, ceci nous impose de revenir sur la notion de bain de langage : il est bien difficile de trouver l'origine de cette expression très couramment utilisée dans le milieu enseignant et chez les orthophonistes, sans qu'il s'insère dans de réelles connaissances scientifiques, si ce n'est que le bain de langage est évidemment indispensable à l'acquisition du langage. Le sens commun considère que l'enfant apprend à parler grâce à une sorte d'immersion dans le langage. On peut le rapprocher du terme d'« immersion linguistique »³⁵ qui désigne une pratique pédagogique utilisée pour l'apprentissage d'une langue seconde en particulier au Canada et en Belgique. Le processus d'appropriation de la langue décrit par Canut démontre que le bain de langage est nécessaire mais non suffisant : « Il y a de ce point de vue une inefficacité du bain de langage : le processus par lequel l'enfant apprend la langue parlée autour de lui ne se fait pas par simple contact ou imprégnation » (Canut, 2009, p. 3).

Enfin, l'étaillage de l'adulte expert joue un rôle primordial dans l'appropriation du langage par l'enfant. La qualité de l'étaillage proposé aura un impact certain, que ce soit pour construire du sens dans une narration, ou pour apprendre la langue de scolarisation. Mais il reste un écueil important à la réalisation de conditions d'étaillage efficace en classe : dans une famille, les interactions adaptées à chaque enfant sont aisées à obtenir. Dans une classe de 25 élèves, le temps global accordé à chaque enfant restera relativement limité. Comment pallier cet écueil et apporter les schèmes sémantico-syntaxiques nécessaires à chaque élève, ou, autrement dit, comment démultiplier l'impact des interventions de l'adulte, en particulier en contexte d'allophonie ?

34 La notion de schème sémantico-syntaxique est proche de la notion de schème pour Piaget.

35 Briquet R. (2006). *L'immersion linguistique*, Editions Labor.

2.3.2. Etayage entre pairs et tutorat (en sociologie, psychologie et sciences de l'éducation)

Peut-on parler d'étayage quand il s'agit du soutien apporté par des enfants du même âge ? Les enfants apprennent énormément entre eux, par imitation, même s'il existe des enfants plus experts que d'autres : « sur les bases de la pensée vygotskienne, l'*expert* ne correspond pas forcément à l'adulte-enseignant et le *novice* à l'enfant-élève. En classe, les élèves auront l'occasion d'être les experts de domaines très variés : les dessins-animés, les règles de jeux (les cartes *Pokemon*), une langue maternelle inconnue de l'enseignant (Auger, 2005), une expérience familiale... » (Sauvage, 2014, p.62).

De nombreuses observations de sources diverses, tant des recherches en sciences du langage (Carol, Behra & Macaire, 2016 ; Kurhila, 2013) qu'en sociologie (Delalande, 2003 ; Brougère, 2002; Montmasson-Michel, 2016) que des rapport de l'IGEN (Bouysse & al, 2011) concordent pour souligner la richesse des interactions entre les jeunes enfants en général, et/ou à l'école dans les moments informels : dans les activités libres en classe ou dans la cour de récréation. Par ailleurs, les recherches s'accordent aussi sur le potentiel d'apprentissage du langage, mais pas seulement du langage, que recèlent les relations entre enfants, entre pairs, ou entre enfants d'âges différents. Montmasson-Michel a observé les pratiques langagières dans des classes de moyenne et grande section. Elle met ainsi en regard deux types de langage :

- l'oral scolaire proche de l'écrit

- un langage « clandestin » utilisé entre pairs : c'est un langage « agi », situé dans l'ici et maintenant et dans lequel la parole est complétée par des bruitages, des mimiques, des gestes, des formulettes qui composent un « capital symbolique construit tout autant dans l'entre-soi que sur la scène scolaire » (Montmasson-Michel, 2016, p. 66). Les enfants se transmettent des savoirs propres à leur classe d'âge qu'ils apprennent entre eux, mais aussi des savoirs qui leur viennent des adultes. Pour Delalande, rien ne nous empêche de « leur laisser les moyens de s'approprier davantage le savoir proposé par les adultes » (Delalande, 2003, p. 12/13) et de profiter ainsi - c'est nous qui l'ajoutons - de cette circulation du savoir entre enfants pour diffuser les connaissances scolaires et les compétences.

Ces conclusions sont également à rapprocher des travaux sur le tutorat et les interactions de tutelle à l'école maternelle, dans les domaines de la psychologie (Berzin, 2001, 2005 ; Bensalah et Berzin, 2009) et des sciences de l'éducation (Baudrit, 2003). Ils observent des effets de « confirmation mutuelle » (Berzin, 2001 ; Bensalah et Berzin, 2009), à la fois chez le tuteur et chez le tuteur. De plus le tuteur perçoit mieux le fonctionnement d'un autre enfant que l'adulte. Selon les définitions de ces auteurs, dans la mesure où les situations suscitées dans notre classe ne comportent pas de demande ou d'offre d'aide et ne sont pas assorties d'explications à fournir, éléments caractéristiques du tutorat, il serait plus adéquat de parler de coopération entre pairs que de tutorat.

Et dans le cadre des activités réitérées telles que nous les concevons, il s'agit de *consolidation avec* les pairs, c'est-à-dire du renforcement d'un apprentissage (on va le rendre plus solide et durable), en *coopération/collaboration* avec les pairs (soulignons que le préfixe con-, qui peut aussi prendre la forme col- ou co-, vient du latin cum qui signifie *avec*).

Les classes multi-âges (Berzin, 2005) sont des milieux particulièrement propices à l'étayage entre enfants dans la mesure où l'interaction de tutelle suppose une asymétrie des statuts qui est réalisée dans la classe où se passe notre expérimentation (classe à 3 niveaux : petite, moyenne et grande sections). Notons par ailleurs la mention chez Baudrit (2003) de ce qu'il nomme un « tutorat interculturel », à l'école élémentaire, et qui consiste à associer un tuteur élève du pays d'accueil avec un tutoré élève primo-arrivant. Et enfin, pour ces auteurs, le grand intérêt du tutorat est sa dimension sociale : « Lorsque les enseignants et les enfants associent leurs efforts, s'unissent pour favoriser les apprentissages des élèves dont le niveau est faible, les chances de progrès de ces derniers augmentent notablement » (Baudrit, 2003, p.132).

2.3.3. L'étayage entre pairs et l'étayage médiatisé

Ainsi, de nombreuses recherches montrent que, si l'enfant apprend de façon privilégiée grâce à l'étayage de l'adulte, il peut aussi apprendre *avec* ses pairs. Dans une classe, un seul enseignant doit étayer l'oral d'environ 25 élèves, et donc ne peut accorder que peu de temps à chaque enfant. Il est alors nécessaire de réfléchir à des dispositifs qui permettent de pallier l'insuffisance quantitative d'interactions duelles enfant/adulte.

Une première piste nous est offerte par les travaux de Peroz (2010). Prenant appui sur les travaux de François et sur ceux de Nonnon, il propose des dispositifs qui favorisent un étayage entre pairs avec un allongement quantitatif et qualitatif de la prise de parole. Le « Dialogue pédagogique à Évaluation Différée -DPED- » (Peroz, 2010, p. 67) se différencie du dialogue pédagogique ordinaire car il permet l'entrée des petits parleurs dans les apprentissages langagiers, linguistiques et sémantiques. L'enseignant adopte une posture de retrait qui favorise majoritairement l'étayage entre élèves. Le questionnement de l'enseignant en direction des élèves se veut très réduit, mais avec une autorisation d'exhaustivité dans les réponses des élèves. Il y a une incitation forte à la prise de parole de chacun, avec des questions ouvertes et la possibilité pour les élèves de répéter ou de reprendre à l'identique les paroles d'un autre. L'étayage entre pairs ici se construit sur les erreurs des uns et les réactions des autres, sur la réduction des risques de contre-étayage de l'adulte et surtout sur l'écoute. Nous avons expérimenté ce dispositif qui se montre très efficace, non seulement pour encourager les petits parleurs à s'exprimer, mais aussi pour apprendre les règles de communication en groupe.

Bruner a développé « le concept de format d'interaction défini comme la structure de base d'un échange social prototypique » (Bernicot, 2013, p. 80). Ainsi le petit enfant apprend à parler grâce à des jeux rituels comme le « jeu du coucou », le « jeu du cheval » qui fonctionnent sur un mécanisme de répétition : la fréquence de ces jeux qui suivent la même structure, et qui, petit à petit, s'enrichissent d'éléments nouveaux, permet à l'enfant de s'essayer à la communication et au langage. Ces scénarios, de très simples avec le nourrisson, deviennent plus complexes avec, par exemple, les interactions autour d'un livre de la mère avec son enfant. Les formats d'interactions ont été observés en situation d'acquisition *naturelle* (ou en milieu naturel) de la langue par l'enfant de zéro à deux ans, mais rien ne nous empêche de nous en inspirer en situation d'enseignement. L'infans, littéralement celui qui ne parle pas, communique pourtant grâce à ces jeux rituels (op. cit.). Bernicot propose d'appliquer ce modèle à la relation avec des personnes privées de langage, alors pourquoi pas l'appliquer à des enfants n'ayant pas encore acquis la langue de l'école ? Par ailleurs, Bernicot, Salazar & Veneziano (2006), ayant étudié de façon approfondie le rôle de la reprise dans l'apprentissage du langage par les très jeunes enfants, établissent qu'elle « constitue un moyen privilégié de construction d'un espace dialogique intersubjectif » (p. 49). On peut faire l'hypothèse que la reprise, qu'elle soit répétition, imitation ou reformulation, peut faire son office également dans une interaction entre pairs.

Ainsi nous aurions à notre disposition dans la classe différentes formes d'étayage :

- un étayage initial de l'oral par l'adulte en relation duelle ou en petit groupe, puis des répétitions de ces formats sous différentes formes :
- un étayage par les pairs,
- un étayage différé et médiatisé par des outils,
- un apprentissage autonome (répétition des formats dans une sorte de langage pour soi).

Pour Vygotsky, chaque fonction apparaît ainsi deux fois dans le développement : d'abord dans une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe, puis dans une activité individuelle qui devient alors une propriété intériorisée de la pensée de l'enfant. La pensée a sa source dans la parole qui va être progressivement maîtrisée jusqu'à devenir un langage intériorisé (Piaget, 1985).

2.3.4. L'étayage gestuel

La langue n'est qu'un aspect de la communication : ainsi, « l'enfant de zéro à deux ans signifie pour autrui, communique avec autrui, sans langage, et pourtant de façon très efficace » (Bernicot, 2013, p.73). Parmi les compétences langagières, le non verbal est très important pour la communication, et il l'est tout particulièrement quand la communication par la langue n'est pas encore possible.

Tellier, dans le cadre de ses recherches sur l'enseignement des langues étrangères aux jeunes enfants, s'attarde plus particulièrement sur la gestuelle et se centre sur le « geste pédagogique » et

ses fonctions en classe. Une expérimentation (Tellier, 2008) portant sur un groupe d'enfants de 4-5 ans a permis de montrer que le geste pouvait aider à la compréhension d'une histoire en langue étrangère. Mais existe-t-il des prototypes gestuels employés spontanément et compris par tous ? Si les expressions faciales des émotions sont semble-t-il universelles, il n'en serait pas de même pour les gestes. Des expériences ont montré que plusieurs prototypes gestuels pouvaient représenter un même item lexical, et que la manière de gestualiser un concept ou un objet dépend de l'image mentale du locuteur qui l'utilise (op. cit.) et elle est influencée par le facteur culturel et surtout par le facteur âge, la conception du monde d'un adulte étant très différente de celle d'un enfant dont les représentations sont en constante évolution. Si l'on utilise les gestes dans l'enseignement il convient donc de faire en sorte qu'ils soient lisibles par les jeunes apprenants.

Tellier (2005) montre aussi que les gestes ont un impact sur la mémorisation, en particulier celle du lexique. Elle a montré expérimentalement en comparant le rappel de mots par des enfants dans différentes conditions qu'un « *triple codage* : auditif (on entend la phrase), visuel (on voit l'action à reproduire) et moteur (on reproduit l'action) » renforce considérablement la mémorisation (Tellier, 2010, p.48). Aden parle aussi du renforcement de la mémorisation : quand le corps est engagé dans l'activité, il mémorise mieux : « associer le geste et le mouvement à l'apprentissage d'éléments linguistiques renforce la mémorisation de ces éléments » (Aden, 2013, p.108). Enfin, n'oublions pas que les gestes de l'enseignant contribuent au climat affectif de la classe et à la relation avec les élèves : un geste même imperceptible peut déstabiliser ou au contraire encourager un élève. Ainsi, « le geste permet de capter et de maintenir l'attention des apprenants sur l'enseignant » (Tellier, 2010, p. 37), ce qui s'avère d'autant plus pertinent pour des enfants petits dont le temps de concentration est limité.

L'utilisation des gestes est une attitude spontanée chez les enseignants et tout particulièrement chez ceux exerçant en maternelle qui n'ont pas attendu les recherches en didactique des langues pour théâtraliser leur enseignement. Mais il convient sans doute d'aller plus loin : Tellier pense qu'une réflexion et une auto observation de ses gestes par l'enseignant est nécessaire pour permettre une conscientisation, et une auto formation ce que l'on peut mettre en parallèle avec la conscientisation de l'étayage verbal préconisée par Canut. La notion d'étayage serait donc très riche de potentialités et pourrait se décliner sous divers modes : en fonction des âges de l'expert et du novice, de leur niveau de compétence, du nombre de participants à l'interaction, du caractère verbal ou non verbal des éléments signifiants, des relais possible à l'étayage par la médiation de personnes ou d'outils, jusqu'à l'intégration, à l'appropriation par le novice des modèles à acquérir.

La psycholinguistique et la didactique des langues sont rarement convoquées ensemble, tout du moins en France (Sauvage, 2014a). On peut se demander si l'apprentissage d'une langue seconde

se fait sur le même schéma que celui de l'acquisition du langage en langue première. Dans le cadre de notre recherche, la proximité des élèves avec la période d'acquisition du langage nous a incitée à nous intéresser aux recherches de la psycholinguistique sur l'appropriation de la langue première. Par ailleurs, « l'idée de pouvoir articuler acquisition et didactique des langues consiste à s'appuyer sur les processus existant en milieu naturel afin de faciliter l'enseignement-apprentissage des langues (maternelles ou étrangères) » (op. cit., p. 78). Il semblerait en effet que les processus d'acquisition de la langue 2 présentent des similitudes avec ceux qui président à l'apprentissage de la langue 1. Hélot précise :

« D'autres [chercheurs] pensent qu'il y a des stratégies universelles qui sont utilisées à la fois pour la langue maternelle et les langues "secondes". Ce sont surtout les chercheurs qui ont étudié l'acquisition d'une seconde langue en milieu naturel qui défendent cette position ; ils ont montré des ressemblances dans les erreurs commises en début d'acquisition ainsi que dans l'acquisition de la forme interrogative par exemple entre les enfants dont l'anglais est la langue maternelle et d'autres qui ont appris l'anglais en milieu naturel comme langue seconde » (Hélot, 2001, p. 17).

2.4. L'acquisition de plusieurs langues

Entrer dans une nouvelle langue, ce n'est pas qu'apprendre des mots nouveaux, c'est se constituer une autre parole, une autre voix, que ce soit pour un enfant ou pour un adulte. Graça dos Santos fait référence à plusieurs écrivains qui écrivent dans une langue qu'ils ont pourtant apprise tardivement et avec laquelle ils entretiennent un rapport ambigu : Kristof parle d'une lutte pour conquérir cette langue, Huston, elle, utilise les termes d'imitation, de faire-semblant, de théâtre. Mizubayashi voit cette volonté d'entrer dans la peau de l'autre comme une renaissance. Les expériences sont diverses, vécues comme plus ou moins agréables, et très liées à la situation du bilingue émergent (choix libre ou contraint, migration économique, ou exil du réfugié, obligation pour entrer à l'école...), mais toutes ont en commun ce passage obligé : aller à « la rencontre de la langue de l'autre » (Dos Santos, 2013, p.111).

2.4.1. Bilingues et bilinguismes : généralités et rappels

« J'étais en train de changer de langue d'usage et cela implique une révolution intime. (...) On s'entend différemment, on dit des choses que l'on aurait pas dites, on pense un peu autrement, on ne réagit pas de la même manière. La langue d'usage influence le corps et les rêves. Une autre culture s'infiltré par des interstices imprévus » (Cremisi, 2015, p. 80).

Acquérir une deuxième langue, c'est devenir bilingue : nous optons dans cette recherche pour une définition large du bilinguisme (Kail, 2015 ; Grosjean ; 2015 ; Abdelilah-Bauer, 2006) (voir *La compétence plurilingue et pluriculturelle : une autre conception du plurilinguisme*, Vol. I, p. 47).

Il est difficile de définir le bilinguisme, car il existe sans doute autant de bilinguismes que de bilingues, et les typologies sont nombreuses (Kail, 2015, p.10). Nous retiendrons celles qui ont un sens pour notre recherche. Par commodité, nous choisissons de parler de bilinguisme, alors qu'il serait plus pertinent de lier bi- et pluri-linguisme, le bilinguisme étant un cas particulier du plurilinguisme.

Les *bilingues simultanés*, à savoir ceux qui ont grandi dès la naissances avec deux langues sont minoritaires ; la majorité des enfants bilingues sont des *bilingues successifs* (ou *consécutifs*) qui commencent leur vie avec la langue familiale et acquièrent une langue seconde, langue de l'environnement dans lequel ils grandissent, à l'extérieur de la maison, à la crèche ou à l'école (Grosjean, 2015 ; Hélot, 2013). Ainsi la plupart de nos élèves sont dans un processus d'acquisition successive des langues : quand ils arrivent à l'école, même si le français peut être également parlé dans leur famille (c'est souvent le cas pour les Mahorais, pour les Maghrébins ou pour les Africains originaires d'un pays francophone), la langue familiale est le plus souvent autre. Ce sont presque tous des bilingues successifs, qui plus est *précoces*, étant donné leur âge - par opposition aux bilingues *tardifs* qui apprennent une seconde langue après 6 ans (Kail, 2015 ; Abdelilah-Bauer, 2006). Hélot propose, concernant le bilinguisme consécutif précoce, le terme d'« acquisition précoce d'une deuxième langue »³⁶ (Hélot, 2013, p. 49). Comme nous l'avons déjà vu, il est très rare que le bilingue ait des compétences équivalentes dans ses deux langues ; de plus ces compétences évoluent en permanence (Grosjean, 2015)³⁷.

Le bilingue se trouve souvent devant un choix de langue : si son interlocuteur est bilingue, il n'est pas rare d'observer des *alternances de code* (code-switching) ou des emprunts. Si le bilingue est en mode monolingue, des *interférences* peuvent apparaître. Le mode monolingue exigerait dans l'idéal de désactiver l'autre langue, ce qui est rarement possible de façon totale. C'est ainsi que peuvent apparaître ce que certains appellent aussi « transferts » qui peuvent se situer à un niveau phonologique, lexical, syntaxique, sémantique ou pragmatique (Grosjean, 2015). Le phénomène du transfert explique bon nombre d'erreurs des élèves bilingues en maternelle, erreurs dont la signification passe inaperçue à l'auditeur ignorant de la langue première. La recherche admet maintenant l'idée que « chez le sujet bilingue les langues sont constamment activées et qu'elles interagissent entre elles » (Kail, 2015, p. 55).

Le développement du bilinguisme est déterminé par différents facteurs : l'âge et le besoin de communiquer avec telle ou telle personne. Il est dit *équilibré* quand les langues se développent de façon égale. On qualifie le bilinguisme d'*additif* si toutes les compétences sont développées dans les deux langues, dans le cas d'un enseignement bilingue par exemple (Abdelilah-Bauer, 2006, p. 36).

36 « Early Second Language Acquisition ». (Houwer, 2009)

37 Voir en particulier les chapitres sur la complémentarité des langues et celui intitulé « le flux et le reflux des langues ».

Le double concept de bilinguisme additif ou soustractif a été introduit par Lambert³⁸ en 1974 : « dans la bilinguisme soustractive, la deuxième langue, plus prestigieuse que la langue maternelle, vient remplacer celle-ci et est apprise au détriment de la langue maternelle. C'est le cas de l'enfant issu d'une minorité, auquel la scolarisation impose la langue dominante plus prestigieuse comme seule langue d'accès à l'écrit » (Hamers, 2005, p. 279). Grosjean (2015) juge qu'il peut être réducteur de caractériser les bilingues, d'autant que, pour lui, le bilingue équilibré n'existe pas, il y a toujours une complémentarité dans l'utilisation des langues³⁹. La différence réside dans la valorisation de la L1, qui a « une influence positive sur les résultats scolaires et sur la maîtrise de la L2 » (Hamers, 2005, p. 286).

2.4.2. L'appui sur la langue première

Les chercheurs s'accordent aujourd'hui pour affirmer que tout apprentissage se construit sur le « déjà-là » (Perregaux, 2004), et tout particulièrement l'apprentissage d'une seconde langue (Cummins, 2005 ; Hélot, 2013 ; Young, 2011 ; Goï, 2005 ; Hamers, 2005). L'enfant va devoir faire sienne une langue qui n'est pas celle de ses parents et dans laquelle il devra construire d'autres apprentissages. « La langue maternelle se présente comme un médiateur affectif et culturel qui va participer à l'élaboration et à la structuration de la personnalité, tout autant qu'à celle de l'identité culturelle. » (Goï, 2005, p. 18) Dans cette langue et par la voix des parents, sont véhiculés et transmis les mots, les chants, les gestes, et c'est cette langue qui va mettre des mots sur les choses pour permettre de les concevoir et de les intérioriser, autrement dit, c'est cette langue qui, en ouvrant l'accès à la symbolisation et à l'abstraction, devient « structurante de notre perception du monde » (op. cit., p. 19).

Ainsi, la langue de scolarisation opère une transformation sur l'expérience langagière première qu'elle transcrit dans sa logique propre. Vygotski, rappelle que l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère prend appui sur le vocabulaire déjà acquis par l'enfant dans sa langue maternelle, ce qui lui ouvre la possibilité d'un développement considérable des mots sur le plan sémantique : l'usage de la langue seconde permet et enrichit la conscience de la langue première, et, de plus, le travail souterrain de la langue première permet à celui de la langue seconde d'être plus performant. Une langue seconde ne peut dès lors trouver son ancrage que si elle peut devenir une nouvelle occasion d'expression de ce que la langue maternelle avait formulé avant elle. En d'autres termes, l'élève doit pouvoir s'appuyer sur sa langue maternelle, et, en conséquence, il convient que sa langue ait droit de cité à l'école. De plus, la langue première doit être valorisée et entretenue, et

38 Lambert W. E. (1974). « Culture and language as factors in learning and education ». In Aboud F. E. & Meade R. D. (éds) *Cultural factors in learning and education*, Bellingham, WA, Western Washington State University.

39 Huston (1999, p. 61) dit que ses deux langues ont chacune leur domaines de prédilection : au français les conversations intellectuelles et les choses apprises à l'âge adulte, et à l'anglais, les moments de délire, de défoulement et les jurons.

poursuivre son développement, car « mieux un élève étranger maîtrise sa langue première, meilleure sera son appropriation de la langue française » (Goï, 2005, p. 19).

La nouvelle langue ne peut prendre de sens que si elle entre en résonance avec la première, et que si l'enfant peut relier les catégories et les schèmes de pensée construits dans chacune des langues et organiser un va-et-vient qui permet aux savoirs engrangés dans l'une et dans l'autre de s'enrichir mutuellement. En effet, il s'agit non seulement d'apprendre une langue, puis deux, mais aussi de construire sa pensée par le moyen de ces deux langues. Les passerelles entre les deux langues permettent aux transferts d'opérer « d'une langue à l'autre dans les deux sens » (Hélot, 2013, p. 47). Le translanguaging (Garcia, 2009) a aussi cette fonction, ainsi que la « médiation »⁴⁰ définie par Frisa comme « la capacité à transférer un savoir connu dans une langue dans la langue cible » (2014, p. 28).

On comprend donc toute l'importance de l'utilisation de la L1 et de sa valorisation par l'école et la famille : « De façon générale, on constate que *lorsque l'école introduit la L1 sous n'importe quelle forme, les résultats scolaires des enfants des minorités allophones s'améliorent* » (Hamers, 2005, p. 283). Les études de Moro (2012) montrent également que les enfants qui réussissent le mieux sont ceux qui vivent positivement leur culture d'origine.

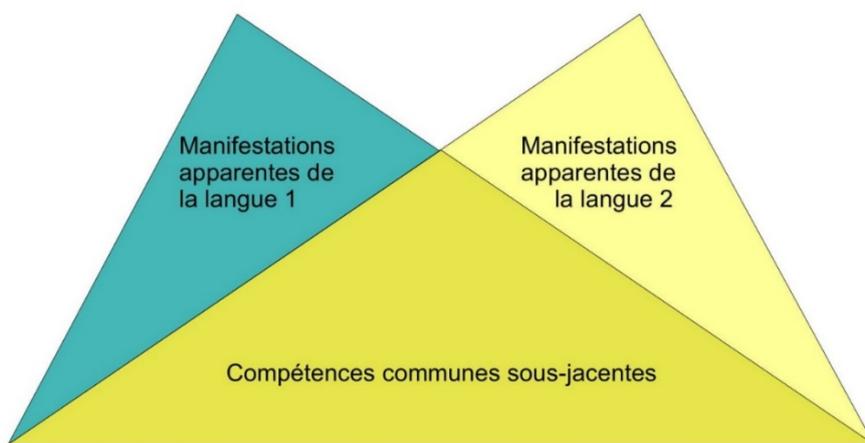
2.4.3. Construction de la langue seconde

« Pour aller résolument vers l'autre, il faut avoir les bras ouverts et la tête haute, et l'on ne peut avoir les bras ouverts que si l'on a la tête haute. Si, à chaque pas que l'on fait, on a le sentiment de trahir les siens, et de se renier, la démarche en direction de l'autre est viciée ; si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, devient un acte d'allégeance et de soumission. » (Maalouf, 1998, p. 53)

Rappelons que chez les bilingues émergents précoces, le langage est en cours de construction (Hélot, 2013) et se construit dans deux langues. De plus, l'acquisition de la deuxième langue s'appuie sur les compétences déjà construites dans la première langue. Abdelilah-Bauer utilise une métaphore : les non-spécialistes imaginent qu'il s'agit pour les bilingues émergents de construire deux maisons distinctes sur le même terrain (2006, p. 42). La réalité est plus complexe et, pour poursuivre avec la métaphore de l'auteure, nous prenons la liberté de modifier légèrement la suite. Les recherches sur le cerveau montrent que chez les bilingues précoces, « les régions qui traitent le langage sont pratiquement superposées, ce qui signifie que les deux langues sont traitées comme une seule » (op. cit., p. 43). Le bilingue émergent précoce construirait donc une seule maison de deux appartements, ou deux maisons mitoyennes étroitement imbriquées, auxquelles il travaille simultanément et en utilisant les mêmes matériaux... et tout en vivant déjà à l'intérieur ! - pour reprendre cette fois-ci la métaphore de Sauvage (2014a, p. 51).

40 La *médiation* constitue une des 4 activités préconisées par le CECRL pour développer la compétence à communiquer, avec la *réception*, la *production* et l'*interaction*.

Le schéma du double iceberg (Cummins, 2005) reproduit ci-dessous permet de se représenter le processus. L'enfant ne construit pas deux fois ses compétences langagières : « l'enfant apprend à parler une seule fois, à poser un acte de communication (demander, exiger, raconter par exemple), à nommer chaque composante du monde qui l'entoure » (Abdelilah-Bauer, 2006, p. 45). Sur le schéma, chaque pic figure les systèmes linguistiques (phonologie, lexique, grammaire) propres à chaque langue, tandis que l'intersection contient des concepts langagiers utilisables dans les deux langues : des concepts, des stratégies métacognitives et métalinguistiques⁴¹, des dimensions pragmatiques du langage⁴², des connaissances linguistiques spécifiques⁴³, la conscience phonologique et les représentations non verbales. Ce schéma illustre l'« hypothèse d'interdépendance » de Cummins qui veut que les niveaux de compétence dans les deux langues soient liés.



Représentation de la compétence bilingue au moyen d'un double iceberg
The Dual-iceberg Representation of Bilingual Proficiency (Cummins, 2005, p.5)

Ainsi les jeunes allophones, quand ils arrivent à l'école, ont déjà construit dans leurs langues différentes compétences que l'école n'a pas le droit d'ignorer (Young, 2011, p. 95), à savoir :

- « - une connaissance et une expérience de leur environnement,
- une capacité à interpréter des situations diverses
- une capacité à résoudre des problèmes
- différentes stratégies d'apprentissage (...)
- une connaissance innée du fonctionnement de sa première langue » (Hélot, 2001, p. 19).

L'appui sur la langue première explique ainsi pourquoi elle « influence fortement la langue seconde » (Grosjean, 2015, p. 100) et pourquoi il ne faut pas s'alarmer du mélange des langues, phénomène normal et nécessaire pour aider l'enfant à communiquer (Grosjean, 2015, p. 103).

41 De visualisation grâce à des outils graphiques, de mémorisation, d'acquisition du vocabulaire, etc...

42 Comme prendre des risques en communiquant dans la L2 ou s'appuyer sur des gestes pour faciliter la communication.

43 Comme connaître le sens de photo dans photosynthèse.

2.4.4. Le bilinguisme : un atout ?

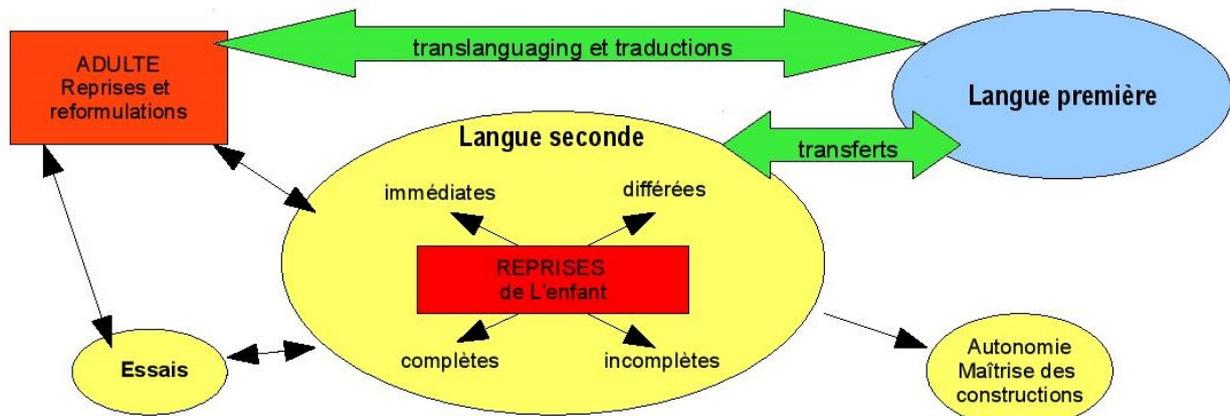
Les deux langues se construisent dans un va et vient constant (Cummins, 2005 ; Kail, 2015 ; Grosjean, 2015), ce schéma permet aussi de mieux se le représenter. La L2 se construit de façon analogue à la L1 : en d'autres termes, les étapes de construction sont les mêmes (Hélot, 2013) (voir *Le développement langagier monolingue*, Vol. I, p. 58) et ensuite, cela nécessite un étayage de qualité (voir *L'étayage de l'adulte*, Vol. I, p. 64).

Le bilinguisme peut conférer de réels avantages cognitifs tels que le développement de la créativité verbale et non verbale, une appréhension plus fine des relations de sens entre les mots, des meilleures performances aux tests psychométriques et le développement des compétences métacognitives et métalinguistiques (Hamer, 2005). D'une façon générale "new studies are showing that a multilingual brain is nimbler, quicker, better able to deal with ambiguities, resolve conflicts and even resist Alzheimer's disease and other forms of dementia longer »⁴⁴.

Néanmoins, « le bilinguisme se travaille. Passer d'une langue à une autre est une véritable gymnastique linguistique qui exige un effort considérable et qui n'est pas, comme beaucoup de monolingues le pensent, un processus naturel sans peine » (Young, 2011, p. 97). Cela demande un investissement important de la part de l'élève et un soutien de la langue première. Le rôle du contexte est également primordial pour construire un bilinguisme équilibré et harmonieux : l'accueil de l'enfant par la structure éducative (crèche ou école) et l'attitude de cette dernière face à la langue première sont cruciaux (Hélot, 2013). Hélot mentionne par exemple l'importance d'une prononciation correcte du prénom de l'enfant (op. cit., p. 55), ce qui demande de s'en informer auprès des parents. Elle rappelle par ailleurs que le statut de chacune des langues est différent dans l'accès au symbolique par l'enfant, et que les relations affectives que l'enfant entretient avec la langue familiale ou avec la langue scolaire sont de nature différente.

Alors quelle attitude l'école doit-elle adopter pour que le bilinguisme des élèves se construise de façon harmonieuse ? Que doit-elle mettre en place pour que la langue seconde puisse bénéficier des compétences déjà construites en langue première. Si nous reprenons le schéma de l'étayage (Canut, 2007) et que nous l'adaptions au contexte d'acquisition de la langue seconde, il sera nécessaire d'introduire des passerelles entre les langues, de façon à favoriser les transferts entre elles. On peut alors schématiser ainsi l'étayage de l'oral en contexte d'acquisition de la L2 :

44 Site cité par Cummins dans une conférences à Colmar <http://science.time.com/2013/07/18/how-the-brain-benefits-from-being-bilingual/> (consulté le 2 avril 2018). Les études récentes montrent qu'un cerveau plurilingue est plus agile, plus rapide, mieux à même de gérer les ambiguïtés, de gérer les conflits et même de résister plus longtemps à la maladie d'Alzheimer et à d'autres formes de démence (traduit par nos soins).

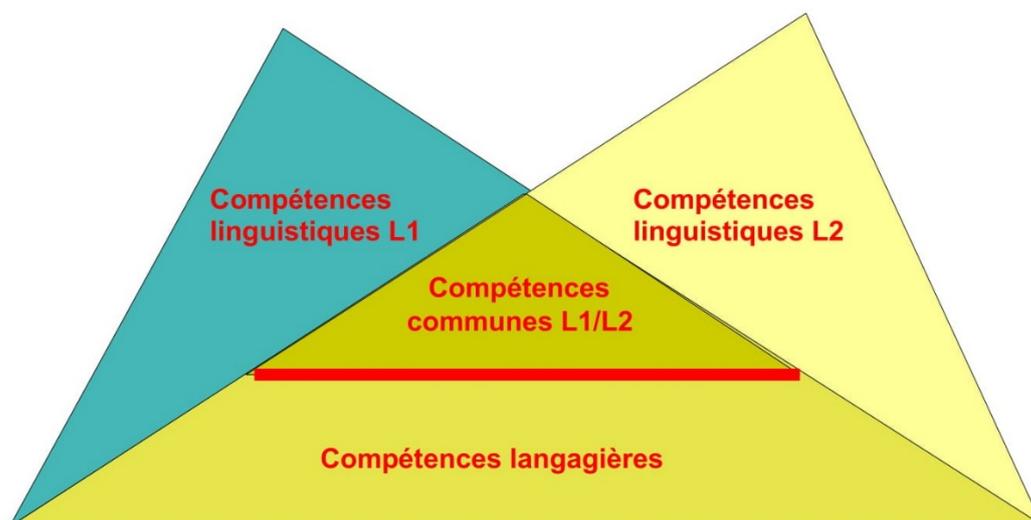


Dans ce schéma, la langue première apparaît comme ayant une influence équivalente, quelle que soit la nature de cette langue, mais il nous faut envisager l'éventualité que la structure, la phonologie ou d'autres caractéristiques de cette langue puissent jouer un rôle dans la qualité du transfert.

2.4.5. Diversité linguistique et écart linguistique

Les langues en présence dans notre école sont nombreuses : une vingtaine parmi lesquelles plusieurs dialectes arabes, le romani, le shimaoré (dialecte du commorien), le kibouchi, le turc, des créoles, diverses langues européennes africaines et asiatiques. et elles appartiennent à des familles de langues différentes.

Or les caractéristiques de la langue première ont une influence directe sur l'apprentissage de la langue seconde, car l'enfant s'appuie sur ses connaissances en L1 pour construire la L2 (Cummins, 2001). Chez le sujet bilingue, les langues peuvent être activées même quand elles n'entrent pas directement en action et elles interagissent constamment (Kail, 2015). Les stratégies de navigation entre les deux langues sont facilitées si ces deux langues sont apparentées et présentent des similitudes syntaxiques ou lexicales comme c'est le cas, par exemple, pour deux langues romanes. Un ajout au schéma de Cummins permet de visualiser la part de compétences communes : si les deux langues en présence sont l'italien et le français, la ligne rouge marquant la limites entre les compétences linguistiques communes aux deux langues (syntaxes très proches, important fond lexical commun) et les compétences langagières sera basse.



Ligne plus ou moins haute en fonction de la proximité ou de l'écart linguistique entre les 2 langues

A l'inverse pour deux langues très différentes comme le turc et le français, la droite rouge du schéma sera très haute ; la construction du bilinguisme sera plus ardue. On observe en effet une réussite scolaire moins importante chez les enfants issus de l'immigration turque que dans d'autres communautés (Krüger, 2014), ce que l'on attribue, entre autres facteurs, à l'écart linguistique important entre les deux langues. Une connaissance minimale du fonctionnement de la langue turque de la part des enseignants pourrait constituer un « appui didactique » (Thamin & Rigolot, 2014) permettant à l'enseignant d'aider ses élèves à construire des ponts entre leurs deux langues. Cette vision quant à la difficulté scolaire des élèves turcophones est à relativiser : Akinci a comparé les performances de bilingues turc-français à celles de monolingues, les deux groupes étant issus de classes sociales défavorisées, et il montre que les compétences de productions textuelles en français sont équivalentes (2006). Il montre aussi que bilingues et monolingues ont des comportements similaires quant aux activités liées à la littérature (2010). Par ailleurs, les écrits de Krüger (2014) et de Thamin & Rigolot (2014) permettent d'entrevoir une réalité plus complexe et multicausale.

Il existe des écarts de réussite entre groupes d'origines différentes (Moro, 2012). Moro a montré que les enfants de migrants qui réussissent à l'école présentaient deux caractéristiques essentielles, celle d'être bilingues (ou au moins de posséder une représentation positive de leur langue maternelle), et celle d'avoir croisé sur leur route un adulte qui leur avait donné envie de s'approprier le monde français et qui s'était gardé de discréditer celui de leurs parents : elle utilise le terme de « passeur ». D'autres facteurs tels que le degré de scolarisation antérieure, le soutien de la L1 par la famille et le milieu social des parents jouent également un rôle (Hamers, 2005).

2.4.6. L'engagement

Les recherches ont établi que, d'une part, la valorisation de la langue première était un préalable au développement harmonieux du bilinguisme et que, d'autre part, les transferts entre la langue 1 et la langue 2 devaient être favorisés. Il existe une autre condition nécessaire à l'appropriation de la langue seconde, c'est l'engagement de l'élève, condition également nécessaire à sa réussite scolaire. L'engagement, c'est l'implication vraie de l'élève qui permet, selon une expression fréquemment usitée par les enseignants, d'« entrer dans les apprentissages ». Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004), dans un état des recherches sur le concept d'engagement scolaire ("school engagement"), distinguent trois types d'engagement : l'**engagement comportemental**, ou l'implication de l'élève dans les activités scolaires, l'**engagement émotionnel** qui prend en compte les attitudes face aux enseignants et aux camarades de classe, et l'**engagement cognitif** c'est-à-dire l'investissement, et la volonté de produire les efforts nécessaires à la compréhension et à la maîtrise de concepts complexes. Ces auteurs investiguent sur les conséquences de l'engagement sur la réussite et l'abandon scolaires, ainsi que sur les conditions qui peuvent favoriser l'engagement. Nous répertorions les résultats de cette étude dans le tableau ci-dessous :

Conditions de l'enseignement	Facteurs favorisant l'engagement
Contexte de l'école et de la classe	Écoles de petite taille avec des règles à la fois souple et justes
Rapports avec l'enseignant ou les pairs	Soutien du maître qui suscite un environnement respectueux Tolérance et bienveillance des pairs et coopération
Formes de l'enseignement	Clarté des attentes de l'enseignant (lié à l'explicitation)
Encouragement à l'autonomie	Partage des décisions et absence de contrôle externe
Caractéristiques des tâches	Tâches authentiques, stimulantes, incluant de la coopération, une dimension ludique et permettant d'exercer divers types de talents
Besoins individuels	Satisfaction des besoins relationnels, du besoin d'autonomie et de se sentir compétent

Fredricks & *al* ont étudié l'engagement dans le second degré et à l'université, mais il nous semble que, pour les jeunes enfants, les facteurs décrits dans la deuxième colonne s'avèrent encore plus cruciaux. Bouysse et *al* (2011, p. 126) donnent un exemple d'engagement en MS : un groupe d'élèves poursuit une activité avec des marionnettes initiée par le maître, même après que l'enseignant soit parti s'occuper d'un autre groupe. Avec des jeunes enfants on ne pourra évaluer l'engagement à partir d'entretiens comme on le ferait avec des adolescents, seule l'observation des interventions verbales et des postures corporelles peut nous procurer des indices de leur

investissement. Les données multimodales sont particulièrement adaptées à ce genre d'observation (Blanc & Rivière, à paraître).

D'autres auteurs s'accordent pour considérer l'engagement dans la littératie comme primordial pour la réussite scolaire (Cummins, 2011 ; Maynard & Armand, 2015). Certes la littératie concerne plus particulièrement les élèves de plus de six ans, mais elle commence à se construire dès la maternelle, et même dès les premières lectures familiales (Dalgalian, 2005). Ainsi, d'après Cummins, les recherches montrent que « literacy engagement is crucial to sustained growth in reading comprehension »⁴⁵. D'une façon générale, et peut-être tout particulièrement avec des enfants jeunes, il nous semble que peu d'apprentissages sont possibles sans un minimum d'engagement. Une appropriation, une incorporation d'un savoir n'est sans doute pas possible sans implication, et plus encore celle d'une langue, qui plus est seconde, étant donnée la forte valeur affective et identitaire des langues. En maternelle, l'engagement est le premier objectif visé par l'enseignant qui cherche avant tout à enrôler tous les enfants.

Aux termes de cette partie sur l'acquisition des langues et du langage par l'enfant, nous retiendrons qu'il existe des analogies entre l'appropriation d'une langue première et celle d'une langue seconde et que les étapes de leur construction sont similaires (Kail, 2015). Néanmoins, la LS se construit sur le « déjà-là » de la L1, ce qui implique que l'école ne peut se permettre d'ignorer cette langue déjà construite, au risque d'empêcher une entrée sereine dans la langue de l'école et la construction d'un bilinguisme harmonieux par l'élève. Les apports de la recherche peuvent permettre d'élaborer des pratiques pédagogiques favorisant le bilinguisme, voyons comment il sera possible de les appliquer à l'écosystème qui constitue le terrain de notre étude.

45 L'engagement dans la littératie est essentiel pour améliorer la compréhension en lecture (traduit par nos soins).

3. Méthodologie et recueil des données

Notre recherche porte sur la conception d'un dispositif et sur son expérimentation, sur l'élaboration et la mise en œuvre de divers outils à destination des élèves et des parents, au sein d'une équipe engagée dans ce projet (Rigolot & Thamin, soumis). Ce dispositif ne s'est pas élaboré en un jour, il est le fruit d'une expérience professionnelle sur des postes variés, de nombreuses discussions et réflexions entre collègues (dont ceux du CASNAV) et il porte l'empreinte de l'équipe au sein duquel il s'est construit.

3.1. Histoire d'une recherche professionnelle

Notre démarche se veut empirique et basée sur notre expérience professionnelle quotidienne et nos interrogations au fil des jours : il est nécessaire de passer par le détour du récit de ce qui a initié notre questionnement et comment il a évolué.

3.1.1. La ou les langue(s) des élèves, fil rouge d'un cheminement

J'ai travaillé dans des postes très divers⁴⁶, dont presque dix ans en maternelle au début de ma carrière. J'ai ainsi acquis une certaine expérience du travail avec le très jeune enfant. J'ai ensuite occupé pendant huit ans un poste d'enseignante spécialisée auprès des enfants du voyage, puis de coordonnatrice pour la scolarisation des enfants issus de familles itinérantes ou de voyageurs (désormais EFIV). Cette expérience fut déterminante pour mon rapport à l'enseignement et pour le type de relation que j'ai depuis choisi de construire avec les élèves et leurs parents (Simonin, 2010). Elle a également initié des interrogations sur le rapport entre la langue des élèves et la langue de l'école et une autre conception de l'apprentissage de l'oral.

Par ailleurs, ma formation d'enseignante spécialisée dans l'aide pédagogique m'a permis d'appréhender l'idée que les difficultés scolaires sont souvent inhérentes à la discipline enseignée et à sa complexité intrinsèque et qu'il convient d'être conscient de ces éléments de résistance du savoir et de réfléchir à la façon de transformer ces obstacles épistémologiques en leviers d'apprentissage. Voici un exemple issu des mathématiques et de la numération : en français, on compte ainsi : « onze douze, treize » ; une traduction littérale du romani donnerait « dix-un, dix-deux, dix-trois » façon plus transparente d'énoncer ces nombres (en français, c'est seulement de dix-sept à dix-neuf que les nombres sont transparents). La manière à la française induit une difficulté pour l'enfant à saisir le sens de onze, et à le relier aux règles de la numération décimale, l'enseignant qui analyse la matière enseignée peut prévenir ce type d'obstacles et l'explicitier. Ces huit années d'enseignement auprès

⁴⁶ J'ai été longtemps remplaçante affectée à des postes de la petite section au CM2, ainsi qu'en classes spécialisées (CLIS, IME, SEGPA de collège). J'ai été aussi directrice d'une maternelle au centre-ville de Belfort pendant quatre ans. Et j'ai travaillé un an en RASED comme maîtresse E (chargée de l'aide pédagogique).

des EFIV m'ont appris à analyser le savoir de façon à dépister les pièges potentiels pour prévenir les écueils à l'appropriation des connaissances par les élèves. Travailler avec des élèves très éloignés de l'école est très formateur pour l'enseignant, car il le contraint à observer la forme scolaire de façon approfondie dans le but de débusquer et désamorcer les risques de malentendus suscités par les implicites scolaires. Ce type de réflexion a provoqué chez moi un changement de posture professionnelle, un véritable changement de paradigme professionnel.

J'ai ensuite choisi de travailler en maternelle, en zone d'éducation prioritaire, de façon à pouvoir agir à la source, auprès d'enfants jeunes, et expérimenter un apprentissage de la langue qui prenne en compte les acquis langagiers des élèves y compris dans d'autres langues. C'est dans ces dispositions d'esprit que je suis arrivée sur le poste que j'occupe actuellement. J'ai eu la chance de rencontrer alors chez les deux collègues de cette école des préoccupations similaires, ce qui nous a permis de construire petit à petit un projet autour du plurilinguisme, de l'apprentissage de la langue de scolarisation, par le moyen, entre autres, des outils numériques en axant sur l'étayage de l'oral.

3.1.2. Première année d'expérimentation : le conte oral et les entretiens parents

Mon expérience précédente m'avait persuadée que la priorité absolue pour les élèves était la maîtrise de la langue de scolarisation en compréhension et production. Alors, dès mon arrivée à l'école Cologne (2010), j'ai choisi d'entreprendre un travail poussé autour du conte oral, inspiré par les travaux de l'ethnolinguiste Suzy Platiel (1993), rencontrée lors d'une formation organisée par le CLIVE (Comité de Liaison et d'Information Voyage-Ecole), une association qui réunit des professionnels autour de la scolarisation des EFIV⁴⁷. Pour Platiel, le conte est un outil d'éducation des enfants dans les sociétés de tradition orale : il sert à l'apprentissage du code social et à l'apprentissage de la maîtrise de la parole. La démarche consiste à instituer une activité rituelle, analogue à celle qu'elle a observée chez les Sanans au Burkina Faso, pendant laquelle l'adulte raconte des contes, de façon à susciter chez les enfants l'envie de conter à leur tour pour le groupe. Les expériences initiées par S. Platiel l'ont été plutôt avec des élèves de collège ou de cycle 3, dans le but d'améliorer la maîtrise de la parole et la structuration de la pensée pour tous les élèves (et pas forcément en contexte allophone). Ces expériences ont toutes donné lieu aux mêmes constats : les élèves ont appris à écouter et développé leurs capacités de mémorisation (du type appropriation et non par cœur) ; l'ambiance des classes s'est trouvée améliorée ; et enfin, les élèves ont développé leurs compétences langagières. Dans ma classe, pour faciliter la compréhension des contes par les allophones et les aider à structurer la narration, j'ai ajouté à ce moment rituel un outil utilisé dans les classes plurilingues (les boîtes à histoires), ce que j'appelle dans ma classe « la boîte à raconter ».

47 EFIV : acronyme pour Enfants issus de Familles itinérantes et de Voyageurs, dénomination introduite par la circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61529 (consulté le 20 avril 2018).

La boîte contient des sacs : pour chaque conte constituant le répertoire de la classe, un petit sac contient les personnages et accessoires qui permettent de comprendre le récit, même si on ne comprend pas encore très bien le français, puis de reconstruire la narration.

A mon arrivée sur ce nouveau poste, j'ai été très vite gênée par une situation pourtant parfaitement habituelle quand on est enseignant : je ne *connaissais* pas les parents. En effet j'avais pris l'habitude de côtoyer de très près les familles de Voyageurs, la partie peut-être la plus importante de mon travail consistant en une médiation école/famille. Et, là, dans cette situation nouvelle pour moi, je me rendais compte qu'il me manquait des éléments essentiels pour la connaissance de mes élèves parce que je ne connaissais pas leurs parents, à savoir je savais trop peu de choses sur leur façon d'envisager l'école et la scolarité de leurs enfants, sur les langues parlées à la maison, sur leur parcours géographique, linguistique, migratoire, sur leur rapport à l'écrit, sur leur scolarité passée et sur leur projet familial.

C'est alors que j'ai pris l'initiative, immédiatement suivi par mes deux collègues, de prendre le temps d'effectuer des entretiens avec chaque famille (si possible avec les deux parents et toute la fratrie) lors desquels je posais les questions déclinées plus haut. Les enseignants ne sont pas formés pour faire des entretiens de ce type et surtout ils peuvent ne pas se sentir légitimes pour le faire. Pour ma part, je n'y aurais sans doute jamais songé si je n'avais pas auparavant expérimenté le très grand avantage que confère une relation de proximité avec la famille : ce type de relation - crainte en général par les enseignants par peur de l'envahissement, d'une trop grande familiarité, voire d'un manque de distance et de respect - permet pourtant que s'instaure une vraie connaissance de l'autre, qui dépasse les idées préconçues et les préjugés, conditions importantes pour l'apparition d'une véritable confiance mutuelle.

De fait, les informations collectées lors de ces entretiens nous ont surpris à plus d'un titre et se sont trouvées en contradiction avec un grand nombre de nos représentations sur les parents, constatation confirmée par l'analyse d'Akkari et Changkakoti qui parlent de « la nécessité première d'une (re)connaissance réciproque » (2009, p. 120). Ces entretiens ont été jugés si fructueux par l'équipe enseignante qu'ils sont reconduits depuis, chaque année, dès la rentrée, et qu'ils constituent un des fondements du projet de l'école sur le plurilinguisme.

3.1.3. Evolution de ces deux axes

Les deux types de pratiques autour de la problématique du plurilinguisme et de l'apprentissage de la langue de l'école (sacs à raconter et entretiens parents) constituent les fondements sur lesquels sont venus se construire les autres outils imaginés par la suite. C'est en analysant leur pertinence, en évaluant leur efficacité et en cherchant à l'améliorer, en systématisant certains principes de leur application, en éliminant d'autres, en étendant et en transférant leurs caractéristiques à d'autres

activités que nous avons, petit à petit, élaboré d'autres outils et d'autres gestes professionnels. Nous nous contenterons dans un premier temps d'en donner une liste, leur description et l'analyse de leurs enjeux viendront plus tard.

Les entretiens parents ont permis de savoir quelles étaient les langues parlées dans les familles et ce premier contact avec les parents a permis de parler avec eux de leurs langues et de s'assurer de leur concours ultérieur pour faire entrer leurs langues dans la classe. Ce contexte a ainsi suscité l'émergence de séances d'éveil aux langues d'abord grâce à des outils tout faits dans diverses langues du monde (Kervran, 2013), puis grâce à des fichiers de mots dans les langues des élèves construits à l'école avec les parents, puis aux imagiers numériques plurilingues que nous avons élaborés et enregistrés avec les parents, ce qui leur confère une composante affective importante. Le « moment du conte » a été décliné dans diverses activités, en grand ou petit groupe ou individuellement, avec ou sans les « sacs à raconter ». Les contes eux-mêmes se sont vus aussi l'objet d'enregistrements, accessibles sur les ordinateurs de la classe ou sur le blog de l'école. Les « sacs à raconter », par analogie, ont été à l'origine des « sacs à parler », sorte d'imagiers à toucher, permettant de jouer à plusieurs et suscitant des productions langagières entre pairs. Les parents sont venus de plus en plus participer à des lectures plurilingues ou à l'apprentissage de comptines dans leurs langues. Enfin, l'usage des tablettes numériques dans les classes, introduit par l'un des enseignants de l'école, personne ressource en la matière, a considérablement enrichi les pratiques, à la fois pour l'entrée des langues des familles dans l'école et pour l'étayage de l'oral en français.

3.2. Méthodologie

3.2.1. Rappel de la problématique et hypothèses

Dans ce contexte de forte allophonie (voir *Le quartier*, Vol. I, p. 83), nous cherchons comment favoriser l'appropriation de la langue seconde par des enfants bilingues émergents (Garcia, 2009), qui « mènent donc en parallèle l'acquisition du langage - ils sont en train d'apprendre à parler - et l'appropriation de la langue dans une perspective de L1 ou des langues dans une perspective de L2 ou L3 » (Thamin, 2015, p. 154). Nous avons jugé utile d'examiner dans une première partie comment l'école considérait le langage et les langues et si les conceptions développées au sein de l'institution scolaire étaient en adéquation avec celle des sciences du langage (sociolinguistique), de la sociologie et des sciences de l'éducation. Au terme de cette investigation il nous a semblé que les élèves bilingues émergents étaient potentiellement soumis à de nombreux écarts langagiers et linguistiques entre la socialisation première (la famille) et la socialisation secondaire (l'école) (Hélot, 2013). Ces décalages de diverses natures peuvent constituer autant d'obstacles à une

appropriation sereine de la langue seconde, qui est aussi la langue de scolarisation et langue des apprentissages (voir *Les écarts auxquels sont soumis les élèves bilingues émergents*, Vol. I, p. 51). Ayant fait le constat d'un traitement inégalitaire des langues à l'école, symptôme d'une conception monolingue pourtant démentie par une réalité de toute évidence multilingue, il est indispensable de notre point de vue de changer de paradigme et de tenter d'élaborer « une pédagogie plurilingue » (Smeets, Young & Mary, 2015) visant à développer une « compétence plurilingue » (Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Candelier & Castellotti, 2013) chez les bilingues émergents.

Nous avons ensuite essayé de donner une vue d'ensemble sur ce que les recherches en psychologie, en psycho-linguistique permettent de dire du développement langagier du jeune enfant, tant dans une acquisition monolingue que plurilingue du langage. Ce panorama permet de conclure qu'on ne peut envisager l'acquisition d'une langue 2 (et de toutes les langues qui suivront) sans s'appuyer sur le « déjà-là » (Perregaux, 2004), que les langues se construisent en interdépendance (Cummins, 2005), et que, de ce fait, nous ne saurions ignorer les langues premières de nos élèves (Young, 2011). Par ailleurs l'acquisition d'une langue se fait par appropriation grâce à des processus d'étayage (Bruner, 1983 ; Canut, 2007, 2009). Nous avons investigué parmi les recherches sur la coopération entre pairs et sur le tutorat, en sciences de l'éducation, en sociologie et psychologie, de façon à interroger la pertinence de s'appuyer sur les pairs pour relayer l'étayage de l'adulte.

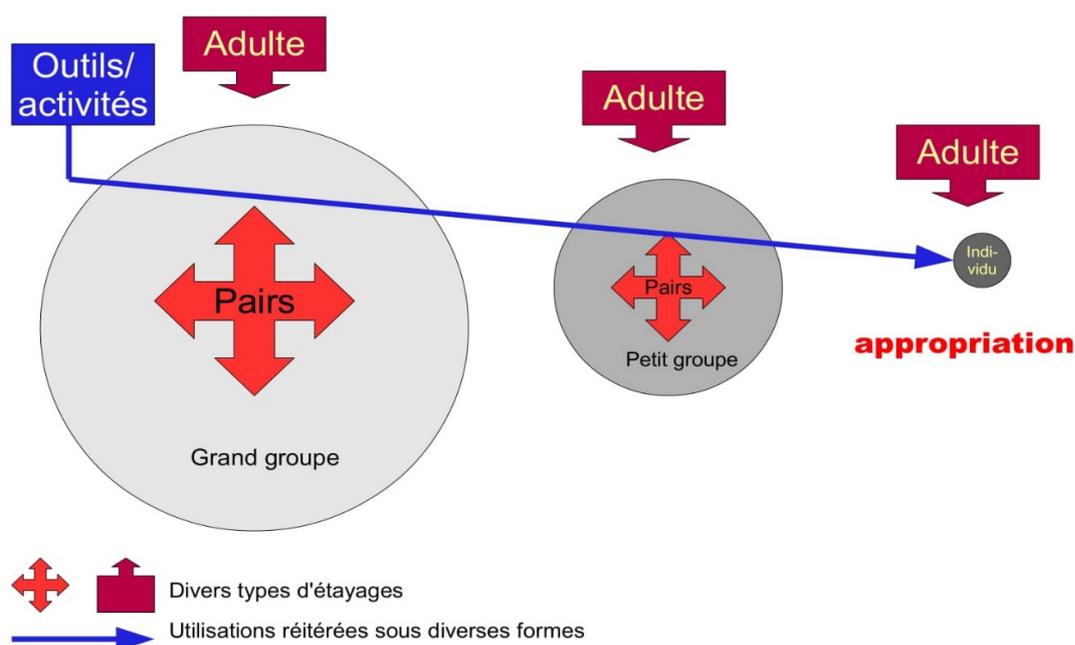
Ces différents jalons nous autorisent à formuler les trois hypothèses suivantes :

1. Un climat de classe qui encourage l'**autonomie** et l'**engagement** des élèves dans les activités (conséquences sur la motivation, le désir) et favorise leur sentiment de sécurité (« espaces sécurisants », appui sur la présence des parents) devient propice à la production d'**interactions langagières nombreuses et riches**, des élèves avec les adultes, et des élèves entre eux (première condition pour l'acquisition de compétences langagières).
2. L'**appui sur les langues premières** et leur utilisation le plus souvent possible en classe, en lien avec la langue de scolarisation, de façon à pouvoir établir des passerelles entre les différentes langues et à construire une « conscience plurilingue » (Candelier & *al*, 2008), pourra faciliter la construction de compétences langagières solides.
3. Un **certain type d'activités** (que nous définirons), activités ritualisées, réitérées, déclinées sous différentes formes, faisant appel à la motricité et à l'expérience sensible de l'enfant, s'appuyant sur un **étayage langagier conscientisé de l'adulte**, suscitant la **coopération entre pairs et la co-construction des connaissances**, et présentées explicitement aux élèves comme des activités « pour apprendre à parler » (enseignement « explicite »), facilitera l'apprentissage et l'appropriation de la langue, dans une perspective de français langue seconde.

Divers modes d'étayage successifs, par l'adulte, par les pairs, de façon collective et/ou individuelle visent à l'appropriation de la langue. On procède par étapes qui visent à l'autonomisation des élèves (pour le détail de chaque démarche voir *Les activités*, vol II, p. 14) :

- Présentation du sac (à parler ou à raconter ou de la comptine) pour tous, de façon rituelle et répétée un certain nombre de fois
- Ateliers en petit groupe avec la maîtresse
- Ateliers en petit groupe sans adulte
- Utilisation libre et autonome du sac ou du classeur de comptines (auto-apprentissage ou étayage médiatisé par l'outil)
- Pour les sacs à raconter seulement : raconter pour et avec l'aide du grand groupe.

La démarche est représentée dans le schéma ci-dessous :



3.2.2. Elaboration du corpus : des élèves, des activités

Notre expérience au quotidien de l'acquisition de la langue seconde servira de base à nos analyses, mais notre étude portera plus particulièrement sur l'exercice de notre classe au cours de l'année scolaire 2016-2017 et sur un corpus de six élèves. L'approche qualitative est plus susceptible de nous éclairer puisque nous souhaitons étudier les processus par lesquels les enfants entrent dans la langue, quel type d'obstacles ils peuvent rencontrer et comment on peut favoriser l'appropriation du français. Le choix de ces six élèves répond à plusieurs critères :

- Ce sont tous des bilingues émergents et, pour chacun des six, la langue parlée à la maison est autre que le français (turc, romani, arabe dialectal et zarma), même si le français est parlé dans la plupart

des familles à des degrés différents.

- Nous avons essayé de faire en sorte que les langues du corpus soient représentatives de celles parlées dans notre école. Pour cette raison - et aussi parce que dans ces deux groupes le français fait déjà partie des répertoires des parents, ce qui imprime sans doute une marque particulière au bilinguisme des enfants - nous aurions souhaité avoir dans notre corpus au moins un élève arabophone et un locuteur de shimaore. Mais il n'y avait pas d'élève shimaore en début ou en difficulté d'acquisition du français dans la cohorte de cette année-là.

- Le corpus comprend quatre L1 différentes, de façon à pouvoir observer si les caractéristiques de la langue première modifient l'entrée dans la LS. Deux élèves sur les six sont turcophones, le turc n'est pourtant pas une langue très représentée dans notre école, mais ils ont été choisis parce que les élèves turcophones sont perçus plus souvent que les autres comme étant en « difficultés de langage » (Thamin & Rigolot, 2014) et en insécurité linguistique (Krüger, 2014 ; Thamin, 2015).

- Chacun des six était à son arrivée dans la classe dans une situation soit d'incompréhension manifeste du français, soit de mutisme, soit de production langagière peu importante ou peu compréhensible pour différentes raisons dont la prononciation. Et en tout cas, l'acquisition de la langue seconde (voire même celle de la langue première) n'allait pas de soi et interrogeait l'enseignante en l'obligeant à réfléchir à une intervention adaptée à ses élèves et à un étayage renforcé. Enfin, et surtout, chacun des six avait un défaut d'engagement, soit qu'il refuse de communiquer ou qu'il se désintéresse de la vie collective ou des contenus scolaires, soit qu'il soit trop timide, trop égo-centré ou trop angoissé pour s'impliquer dans quelque chose d'extérieur à lui.

- Le corpus est constitué de trois élèves de moyenne section (MS) et trois élèves de grande section (GS). Habituellement, j'ai une classe à double niveau, mais l'année de cette recherche, la classe comportait trois niveaux de la petite à la grande section.

- Les trois élèves de GS ont effectué leur année de MS dans la classe observée, et l'enseignante les connaît bien, cela correspond à un choix de l'équipe.

- Parmi les trois élèves de MS, l'un était en petite section (PS) dans notre classe. Au total quatre enfants sur les six du corpus auront passé deux ans dans la classe, ce qui nous permet d'observer leur évolution langagière sur une plus longue durée.

3.2.3. Une recherche collaborative

Notre recherche porte sur la conception de situations pédagogiques et sur leur mise à l'essai. Nous nous proposons d'observer et d'analyser la mise en œuvre d'un dispositif de façon à pouvoir le faire évoluer. Il s'agit donc d'une démarche qui allie recherche et pratique et qui vise à une amélioration de cette dernière, tant il est vrai que, si les recherches en sciences de l'éducation ne visent pas « une certaine amélioration de la pratique, on peut à juste titre se demander à quoi elles servent »

(Mialaret, 2004, p.21). De l'observation de ce dispositif et de la façon dont les élèves s'emparent et s'approprient ce qui leur est offert, nous espérons pouvoir tirer des analyses et des conclusions. Ce type d'expérimentation ne pourra pas nous permettre de prouver ou de démontrer des résultats, mais nous espérons qu'il pourra ouvrir des pistes de réflexion et d'évolution des pratiques, avec une visée formative (pour nous-mêmes et pour d'autres enseignants).

Cette recherche était initialement entreprise dans le cadre du groupe de travail mentionné plus haut (voir *Introduction*, Vol. I, p. 12) réunissant l'Université, l'ESPE de Franche-Comté et le CASNAV de l'académie de Besançon, les coordonnateurs de ce groupe utilisant le terme de *recherche-action* (Thamin & Rigolot, 2014 ; (Rigolot & Thamin, soumis). Nous nous inscrivons aussi dans ce type de recherches, qu'on peut définir comme des recherches dans lesquelles « il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon & Seibel, 1988, cité par Allard-Poesi & Perret, 2003, p. 1). Nous pensons que l'institution a tout à gagner à travailler avec la recherche dans le but de faire évoluer ses pratiques et qu'il existe « un fossé à combler entre théorie et pratique, entre savoirs savants et savoirs d'action » (Desgagné & al, 2001, p. 37), la recherche-action permet ainsi d'allier pratique et retour réflexif. Les chercheurs québécois, engagés dans ce type de recherches qu'ils qualifient de « collaboratives », parlent ainsi de faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les enseignants. Ces chercheurs évoquent la nécessité de rapprocher les praticiens et les chercheurs dans un double mouvement : élaborer des connaissances plus ajustées aux nécessités de la pratique, et faire accéder les enseignants aux apports de la recherche dans des situations où ils peuvent se sentir véritablement concernés, le tout dans un rapport de « travail conjoint », au sein d'une « communauté réflexive », démarche qui, pour l'enseignant, se mue alors en une véritable formation continue. Une « collaboration au long cours » s'est instaurée entre Nathalie Thamin et la praticienne que nous sommes, et a suscité le désir de formaliser les expérimentations effectuées ensemble sous la forme de ce mémoire. « L'articulation entre savoirs d'expériences et savoirs scientifiques constitue une véritable démarche d'*empowerment* pour le praticien qui acquiert un nouveau pouvoir d'agir et une légitimité dans ses choix, orientés vers l'engagement des apprenants et la relation aux familles » (op. cit., p. 6).

Il nous faut maintenant préciser quel type de données constituera le support de nos observations.

3.3. Méthodologie du recueil des données

Qu'est-ce qu'une démarche expérimentale en sciences de l'éducation ? Mialaret distingue expérience et expérimentation. Il définit l'expérience comme une « situation provoquée dans l'intention

explicite d'étudier certains phénomènes, de contrôler ou de suggérer une thèse » (les résultats obtenus sont alors liés à la situation), alors que l'expérimentation consiste à « faire varier un ou plusieurs facteurs de la situation pour en étudier les effets » (Mialaret, 2004, p.98). La polysémie du mot expérience nous autorise à dire que ce sont les expériences successives qui construisent notre expérience. L'expérimentation s'appuie sur une volonté délibérée de mener des expériences afin de les observer et d'en analyser les résultats.

3.3.1. L'observation dans une classe

Il s'agit bien d'une expérimentation, d'une mise à l'essai d'un dispositif que nous allons commencer par décrire. Nous allons également décrire l'éco-système classe, et la façon dont les élèves y évoluent. Observer une classe de maternelle n'est pas chose facile, car il s'y passe énormément de choses : une vingtaine d'enfants dans une pièce qui vaquent à leurs activités dans un brouhaha perpétuel, des allées et venues dont on ne perçoit pas toujours le sens, « un réel vaste et informe » (Cicurel, 2010, p. 327). Alors quoi observer ? Qui observer ? Et comment ?

L'observation sera centrée sur l'activité des élèves. Il pourra s'agir selon les cas d'observation *directe* ou *indirecte*, médiatisée ou non par des enregistrements. La méthode de l'observation directe est appropriée dans le cas d'une recherche qui porte sur « une situation limitée, une unité de lieux et d'actes significative par rapport à l'objet de recherche, facile d'accès à un regard extérieur et autorisant une présence prolongée » (Arborio & Fournier, 2015, p. 25). Nous utiliserons aussi l'observation indirecte au moyen de captations vidéo. Nous procéderons par ailleurs à des entretiens enregistrés, si les enquêtés nous y autorisent (ou nous prendrons des notes dans le cas contraire). Pour autant, les données ainsi recueillies peuvent-elles être qualifiées de *données naturelles* (« non provoquées par le chercheur pour les besoins de son enquête » (Cicurel, 2010, p. 324) ? Même s'il s'agit d'un système en expérimentation, les activités n'en sont pas moins réelles, effectives, c'est autour d'elles que la classe est organisée et à travers elles que les élèves sont censés apprendre. Le chercheur vient donc bien observer les activités *naturelles* de la classe.

Le recueil de données multiples correspond à un choix délibéré, il veut pallier le risque de biais inhérent à l'ambiguïté de notre position : à la fois acteur dans la situation et observateur de la situation (nous reviendrons plus loin sur cet écueil méthodologique majeur). En croisant les regards, les techniques de recueil des données et les façons d'en rendre compte (photographies, enregistrements audio et vidéos, description, transcription, narration), nous espérons échapper à une vision trop subjective et à une simplification des situations (persuadée que nous sommes de la complexité du réel). Il nous paraît pertinent d'utiliser des données multiples et par ailleurs multimodales. Le caractère multimodal est constitutif des interactions de classe : Azaoui (2014) considère la pratique enseignante, qui s'appuie sur le verbal et le non verbal (postures corporelles,

gestes, expressions faciales, regard), comme étant multimodale, nous considérons qu'il en est de même des attitudes des élèves, et ce d'autant plus si ces élèves ne parlent pas encore ou très peu et s'appuient sur la gestuelle pour s'exprimer.

« Envisager les métiers de l'éducation et de la formation comme des métiers du regard, et non pas seulement comme des métiers de la parole » est une perspective de plus en plus utilisée par les chercheurs (Blanc & Rivière, à paraître, p. 2). Ils considèrent que d'autres modes de communication que le langage produit également des significations et qu'ils offrent des potentialités d'observation différents de l'engagement des élèves. La multimodalité implique une rupture dans la représentation de l'école et en particulier dans l'évaluation des élèves : il s'agira non plus de vérifier que les élèves s'inscrivent dans une grille normée de compétences, mais plutôt de « repérer les signes d'apprentissage comme traces, indices du travail sémiotique » réalisé par les élèves (op. cit., p. 2-3). Ce changement de paradigme est intéressant dans le cadre de notre problématique : ne nous limitant pas à l'observation du langage, nous nous autoriserons à fonder notre analyse sur d'autres signes d'apprentissage ou d'engagement des élèves en particulier à leur investissement corporel et gestuel, que nous illustrerons au moyen de captures d'écran dans le cours de nos développements.

Il se trouve par ailleurs que les recherches sur la multimodalité croisent depuis peu celles sur le plurilinguisme, avec lesquelles elles partagent des points de convergence, dont le fait de « reconnaître les pratiques langagières des élèves, mais aussi tout le travail de construction de sens qu'ils réalisent au travers d'autres modalités » (Saint-Georges, Garofalo & Weyer, 2017, p. 4). La multimodalité s'avérera un outil précieux quand il s'agira d'observer les compétences cognitives et langagières chez des enfants qui ne peuvent pas encore s'exprimer en français.

Les données multimodales nous permettront de récolter plusieurs types d'informations :

- des informations synchroniques :
 - . sur l'activité des élèves en classe
 - . sur l'usage qu'ils font de la langue (des langues)
 - . sur les pratiques familiales autour des langues
- des informations diachroniques sur le parcours de la famille et l'évolution de l'enfant

3.3.2. Les élèves : des vidéos

Notre recherche repose sur un important corpus filmique. Ces films sont de plusieurs types :

- un tournage long (d'un demi-journée) effectué par une personne neutre (Benjamin Epenoy, du service innovation de l'ESPE de Besançon) et portant sur l'ensemble de la classe. Nous en avons extrait quatre passages (nommés B C D E) de 5 à 10 minutes.
- Un film effectué par Nathalie Thamin dans notre classe le 13 octobre 2016 (film A).
- 44 captations courtes (de 30 secondes à 5 minutes), numérotées de 1 à 44, effectuées par nous au

moyen d'une tablette numérique et portant plus particulièrement sur six élèves ciblés (seuls ou en interaction avec d'autres) : les films 1 à 22 ayant été réalisés en janvier 2017, les films 23 à 44 en mai-juin 2017.

- D'autres enfin sur lesquels nous nous appuyerons pour montrer l'évolution des élèves du corpus : films de Nathalie Thamin datant de l'année précédente et portant sur des activités en classe dont nous avons extrait des images montrant l'engagement ou le non-investissement dans la tâche ; films effectués par nos soins, au début de l'année de recherche, dans le but de garder des traces des compétences scolaires de quatre enfants du corpus. Enver est arrivé en cours d'année, il n'a donc pas pu être évalué à la rentrée ; et je n'ai pas filmé Cetin pour ne pas le mettre en difficulté.

Ce corpus filmique a fait en grande partie l'objet de transcriptions portant sur l'oral et le gestuel pertinent. Certaines vidéos n'ont pas été retenues : il s'agissait de films mettant en scène des élèves hors corpus (2, 9, 10, 12 et 17) ; ces vidéos ont été captées dans le but de pouvoir comparer les six élèves sur lesquels nous nous focalisons avec les enfants en réussite langagière, mais il s'est avéré que parmi les six élèves du corpus nous disposions déjà d'une grande variabilité qui permettait la comparaison. Parmi les captations retenues, toutes n'ont pas été transcrites (films intéressants mais avec peu ou pas d'oral, films redondants, ou élèves qui surjouent devant la caméra).

Les premières permettront de décrire plus particulièrement le fonctionnement de la classe et de comparer les élèves ciblés aux autres élèves de la classe.

Grâce aux secondes, nous observerons comment les activités sont investies plus particulièrement par les six élèves du corpus (les activités étant choisies librement par eux) et, plus particulièrement, comment le lexique et les structures langagières sont réutilisées dans les interactions entre pairs, en dehors d'une activité guidée par l'enseignante.

Les films doivent permettre de suivre leur évolution dans une étude diachronique (à 4 mois d'écart) et sur des activités similaires : une vidéo (au moins) en janvier, pour chaque enfant, puis en mai-juin. Ces vidéos feront l'objet de deux types d'analyse : on observera, par le biais des postures corporelles, l'engagement dans la tâche et les relations avec les pairs ; par ailleurs les discours feront l'objet d'une transcription dans laquelle nous observerons comment les élèves manient la syntaxe, et la richesse de leur lexique. N'oublions pas qu'« il n'est pas possible d'avoir accès directement à la compétence des locuteurs. Seules leurs performances sont accessibles » (Blanche-Benvéniste & Pallaud, 2001, p. 11). L'accès aux compétences demande de trouver des situations adéquates et langagièrement « rentables » : pour ces deux auteures, il faut veiller à ce que les enfants ne soient pas enregistrés par des adultes qu'ils ne connaissent pas, à ce qu'ils soient enregistrés ou filmés de préférence à plusieurs, dans des situations où ils sont « invités à produire un modèle de langage » et où ils sont « dans une dynamique d'apprentissage » (op. cit., p 13). Il nous semble que ces conditions sont réunies dans notre protocole.

3.3.3. Les parents : des entretiens de recherche

Dans la même période, d'avril à juin 2017, ont été effectués des entretiens avec les parents des six élèves, entretiens qui portent sur l'évolution langagière de l'enfant à l'école et à la maison. La préparation de ces entretiens semi-directifs a reposé sur les entretiens systématiques effectués au début de l'année (voir *Entretiens avec les parents à la rentrée*, Vol. I, p. 108), dans lesquels ont déjà été collectées un certain nombre d'informations au sujet du parcours migratoire de la famille, de leur biographie langagière, de l'utilisation des langues à la maison, des représentations de l'école en général, de la maternelle, et du rapport à l'écrit. Par ailleurs, pour presque toutes les familles concernées, il y a eu entre-temps d'autres rencontres plus ou moins informelles pour parler de la scolarité de l'enfant. De ce fait, si les thèmes abordés sont communs à tous les entretiens (voir *Guide d'entretien*, Vol. II, p. 44), leur préparation en amont a été personnalisée. Ces entretiens plus approfondis ont eu pour objectif de compléter nos informations et de retracer avec les parents le parcours et l'évolution langagière (mais aussi le développement global) de l'enfant, et de recueillir les représentations des parents sur les langues en présence. Il s'agit donc d'« entretiens structurés » au sens où Blanchet et Gotman l'entendent qui permettent une « confrontation des idées avec les données » (2007, p. 59).

Deux types de données devaient être recueillies ou confirmées : des données objectives (histoire, composition de la famille, langues déclarées, pays d'origine et/ou parcours migratoire) et des données subjectives (projet de mobilité de la famille, type de lien avec le pays d'origine et la famille restée là-bas, fréquence et média utilisé pour ce faire, visites éventuelles dans un sens ou dans l'autre, représentations sur les langues, récits de vie, appréhension du développement de l'enfant). Il n'a pas été possible d'enregistrer tous les entretiens, seulement quatre sur six l'ont été, les deux autres ont fait l'objet d'une prise de notes. Un entretien a nécessité l'intervention d'une interprète turc/français, sensibilisée aux questions d'apprentissage des langues car étudiante en master 1 FLE.

« L'entretien ne permet pas de faire accoucher d'une information qui préexisterait, sous une forme fixe, comme un objet, avant toute relation d'entretien » (Lahire, 1995, p.99). Autrement dit la situation d'entretien, sa forme, ses thèmes, les limitations du propos (ce qui « peut se dire » ou « ne peut pas se dire »), exercent une influence sur l'émergence et la formulation des énonciations de l'enquête (Blanchet & Gotman, 2007). Lahire rappelle que, par l'entretien, nous ne pouvons accéder à la « vérité des pratiques » et que seule l'observation directe permet de les cerner : nous ne traitons pas des pratiques mais du discours (Lahire, 1995 ; Blanchet & Gotman, 2007). La proximité (l'immersion) de la personne avec son univers colore la façon dont elle en parle, et elle peut surévaluer, sous-évaluer, oublier de parler de certaines pratiques, et par ailleurs elle peut les considérer comme non-légitimes ou indignes d'être mentionnées devant l'enquêteur. Le lien particulier existant ici entre l'enquêteur et les parents accentue ce biais, car il est fort probable qu'ils

voient dans la personne qui les interroge beaucoup plus l'enseignante de leur enfant que le chercheur, même s'ils savent dès le début de l'année scolaire qu'il y a une recherche en cours sur la classe, ayant signé une autorisation de captation et reçu des explications à ce propos. Il convient aussi de rester conscient que les entretiens nous livreront un « discours non transparent » face auquel, pour reconstruire une réalité, il faudra procéder à la manière d'un « détective qui recherche des indices, des « détails révélateurs », les confronter, tester leur pertinence les uns par rapport aux autres » (Lahire, 1995, p.103).

3.4. Méthodologie d'analyse des données

L'observation sera retransmise en une description de type ethnographique, une « transformation du regard en langage » (Laplantine, 2015, p. 10), ou en transcription des discours avec notation des attitudes corporelles.

3.4.1. Comment restituer les observations

Notre objectif est non seulement de décrire, mais de tenter d'appréhender deux réalités : celle de la classe, et celle du développement singulier de chaque enfant, ce qui va nous demander de reconstruire la réalité d'après ce que nous en comprenons. Par rapport à d'autres situations de recherche notre grande proximité avec le terrain va à la fois nous faciliter la tâche - par la connaissance « intime » que nous en avons - et la compliquer, dans la mesure où notre connaissance quasi exhaustive va nous imposer une hiérarchisation des données et des choix qui auront un impact sur nos analyses.

Nous devons procéder à de nombreuses descriptions qui puissent permettre au lecteur d'appréhender les différentes réalités du cadre de la recherche, à savoir celles du quartier, de l'école et de la classe. Il nous faudra décrire plus particulièrement la réalité de la classe, de son cadre spatial et temporel, sa composition humaine, des activités qui composent son quotidien - la "classe" étant un terme polysémique qui désigne à la fois un groupe d'élèves, l'enseignement donné à ce groupe, et le lieu dans lequel s'inscrivent ce groupe et cet enseignement (Petit Robert, 2008, p. 445). Pour ce faire, nous utiliserons divers supports (qui figurent dans ce présent volume ou dans le volume d'annexes) : textes, photographies, plans, mises en tableaux qui organisent les données, outils professionnels (plus ou moins remaniés) tels que : emploi du temps, notices d'activités (entretenant une parenté avec des fiches pédagogiques), liens avec le blog de l'école. Parmi ces différents modes de description, certains s'efforcent de n'être que des outils de « saisie immédiate d'une configuration globale » (Laplantine, 2015, p. 98) tandis que d'autres s'inscrivent dans une démarche de compréhension, voire d'interprétation - tant il est vrai qu'« il n'existe pas de fait à l'état pur attendant des significations dont on pourrait les créditer » (op. cit., p. 103).

La description des élèves quant à elle prendra la forme de portraits. Nous essaierons d'avoir une vision globale des élèves du corpus : multiplier les données est censé faciliter l'accès à une représentation plus complète. Comme le dit Lahire, « les enseignants ont tendance, lorsqu'ils parlent de cas particuliers, à ne retenir bien souvent qu'un trait, qu'un élément de la vie de l'enfant (...) ou de la famille (...), pour le convertir en cause du problème scolaire de l'enfant » (1995, p. 97). Nous essaierons d'échapper à ce travers remarqué par le sociologue, travers que nous observons aussi au quotidien dans notre milieu professionnel et auquel nous pouvons également être sujette. Dans les portraits nous tenterons de mettre en relation la totalité des informations dont nous disposons et de les organiser de façon à leur donner une signification qui essaie de traduire (sans trahir) la réalité. Pour cette raison nous aborderons les données concernant chaque enfant séparément, c'est-à-dire que nous traiterons dans un premier temps les données, non par thèmes, mais par enfant. Nous nous appuierons sur la manière de procéder de Lahire pour ses « portraits de configuration ». La même organisation sera respectée pour faire le portrait de chaque enfant du corpus et retracer son parcours et son évolution langagière. Il convient de rester conscient de l'importance de la place de l'auteur et du rôle de la réflexivité dans ce type de « construction narrative » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 106) qui est déjà interprétative.

3.4.2. Des transcriptions « multimodales » pour les données filmiques

Traiter des questions de transcription s'avère pertinent quand on parle de l'analyse des données. De nombreux chercheurs, en effet s'accordent sur l'idée que transcrire, c'est déjà analyser (Cicurel, 2010 ; Traverso, 2002) et ce pour au moins deux raisons :

- transcrire exige des choix à tout instant, et ces multiples choix sont autant d'impacts sur l'analyse ultérieure ; Cicurel parle d'« écrits fabriqués » : en transformant de l'oral en écrit, on passe d'un code de communication à l'autre lors d'un travail minutieux, fastidieux, et qui « nécessite de prendre constamment des décisions pour traduire à l'écrit ce qui survient à l'oral » (2010, p. 325).
- par ailleurs la durée longue que requiert la transcription, travail fastidieux et très lent où l'on passe et repasse sans cesse les mêmes petits extraits, permet une imprégnation du chercheur par ses données et c'est un temps important pendant lequel lui apparaissent déjà nombre d'éléments pertinents. On peut considérer que cette imprégnation des données constitue déjà, en tant qu'observation pointue des productions langagières des enfants, une formation en soi (Blanc et Rivière, à paraître). On pourrait dire que l'analyse se déroule en deux temps : une première phase où l'on travaille le nez collé aux données, une deuxième où il faut prendre de la distance et empoigner une quantité plus importante d'éléments et les considérer en relation les uns par rapport aux autres.

La transcription permet d'observer des fonctionnements langagiers à partir de données empiriques : des échantillons d'interactions spontanées. Il convient alors de décider d'un code de

transcription (voir *Codes de transcription*, Vol. II, p. 44) en fonction de ce que l'on veut plus particulièrement observer. Cet ensemble de conventions permet de constituer une trace écrite la plus fidèle possible d'un échange, mais qui ne constitue qu'une représentation de cet échange, et qui, en aucun cas, ne peut prétendre à en saisir l'intégralité.

Dans la transcription de films, il s'agit de traduire non seulement l'oral, mais aussi l'image par écrit. Pour ce qui concerne les discours, ont fait l'objet de la transcription tous les discours entendus dans les captations, même ceux qui n'appartenaient pas au dialogue lui-même. Les films ont été faits en classe dans un certain brouhaha, avec des enfants et des adultes qui parlent à proximité. Par ailleurs comme, tout en filmant, nous endossons le double rôle de vidéaste et d'enseignante, nous participons aussi aux interactions. Dans quelques cas qui seront précisés, le choix a été fait de ne pas noter certains énoncés quand ils étaient par trop extérieurs à la situation sur laquelle se centrait le film, et ce pour ne pas compliquer la lecture de la transcription.

Pour rendre compte de ce qui relève du visuel dans les captations, plusieurs procédés seront utilisés :

- des images issues de captures d'écran viendront illustrer l'analyse ;
- le lecteur disposera dans le volume II de descriptions et de photographies des outils utilisés de façon à ce qu'il puisse se les représenter ;
- un accès au corpus filmique sera prévu en particulier pour les chercheurs ;
- et enfin, nous avons introduit dans nos transcriptions une deuxième colonne concernant les éléments gestuels. Nous avons en effet établi plus haut que le corps de l'enfant est totalement engagé dans l'activité cognitive, que les gestes participent de la compréhension, de la mémorisation, et de la production langagière (Tellier, 2005, 2008a, 2008b, 2010) et que, enfin, les attitudes corporelles trahissent le mode d'engagement des élèves et peuvent être lues comme des indices d'apprentissage (Saint-Georges & al, 2017). Cependant, nous n'avons retenu que certains gestes, à notre sens marquants et plus particulièrement signifiants, de façon à éviter un « effet-loupe » (Cicurel, 2010) ou une surinterprétation (Azaoui, 2014). Les éléments gestuels retenus comme pertinents pour faire l'objet de la transcription sont de plusieurs types :
- les gestes nécessaires à la compréhension de la situation (exemple : il prend une carte)
- les gestes permettant de saisir les intentions du locuteur, ceux qui modulent ou précisent la signification de ses propos.

3.4.3. Evaluer la complexité syntaxique et son évolution

L'essentiel de nos observations et analyses portera sur le développement du langage chez les enfants. Nous avons besoin d'outils nous permettant d'examiner les productions des élèves.

Il s'agira d'évaluer des compétences réelles, qui ne se fondent pas sur une référence à une norme d'une langue écrite scolaire et attendue en fin de parcours (Laparra, 2014), ou d'une « sorte de français absolu, en dehors de tout contexte » (Adam-Maillet, 2012b, p. 90). Il sera par ailleurs tenu compte de l'âge des enfants et des erreurs fréquentes à l'oral chez les adultes et chez les enfants dont nous dressons ainsi ici un inventaire d'après Blanche-Benveniste & Pallaud (2001, p. 26). Ces auteures montrent, sur un corpus de discours d'enfants de 5 à 12 ans, que « la plupart des « erreurs » commises par les enfants à l'oral sont des erreurs banales en ce sens que tout locuteur adulte les produit aussi » (2001, p. 36). Le genre du pronom sujet présente souvent des flottements même chez les adultes (*ils* qui reprend un nom féminin singulier). L'accord entre le nom et l'adjectif est encore difficile pour les enfants de 4-5 ans - et tout particulièrement si dans la langue première il n'y a pas d'accord au sein du groupe nominal. En revanche l'emploi d'un déterminant qui ne convient pas au nom qui l'accompagne est assez rare. Nous verrons fréquemment dans notre corpus des erreurs du type de l'utilisation de '*de le*' pour '*du*' ou '*à les*' pour '*aux*'. Ces erreurs sont fréquentes chez les jeunes enfants. Nous observons aussi fréquemment dans notre classe des erreurs du type de '*le narbre*' ou le '*zarbre*'. L'acquisition de la conjugaison étant difficile en français nous observons très fréquemment des erreurs : on pourra voir dans le corpus les tâtonnements de Sanita sur la conjugaison du verbe ouvrir ('*elle a ouvert*', '*elle ouvrira*' dans F41). Enfin les « créations linguistiques » (op. cit., p. 27), témoins de la construction du langage en cours qui procède par essais/erreurs, sont fréquentes et souvent d'ailleurs très savoureuses : citons dans le corpus '*demécieuses*' pour '*délicieuses*' (prononcé par Imad) ou les '*chapons*' (inventé par Sanita) mot dont on ne connaît pas la signification.

Ces précautions étant prises, nous pourrions appréhender les énoncés produits par les élèves du corpus comme « signes d'apprentissage » permettant de « valoriser ou reconnaître le travail sémiotique réalisé » et de « donner de la valeur à tout ce que l'élève exprime » (Saint-Georges, Garofalo & Weyer, 2017, p. 5), plutôt que de nous centrer sur ses manques (Laparra, 2014). Nous utiliserons, pour situer l'évolution linguistique de nos élèves, une grille établie par Canut, Bruneseaux-Gauthier & Vertalier (2012, p. 43-44), grille que nous avons résumée, et dans laquelle nous avons ajouté l'étape 0-2 ans, en nous basant sur une grille inspirée par ces mêmes auteurs et retravaillée par des conseillers pédagogiques de l'académie de Poitiers⁴⁸.

48 http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/IMG/pdf/grille_analyse_langage.pdf (consulté le 15 avril 2018).

Grille d'analyse : repères dans l'évolution du langage entre 0 et 7 ans

Etape « 0-2 ans »

NB : On a ajouté cette étape car elle peut dépasser l'âge de 2 ans, particulièrement lors de l'acquisition de la LS

- non verbal
- mots isolés ou groupes de mots isolés

Etape 1

- Énoncés contenant des constructions relevant de la **phrase simple**, comportant de un à quelques mots
 - sujet + verbe : « *il mange* »
 - verbe à l'impératif + complément : « *viens ici !* »
 - sujet + verbe + négation + complément : « *moi je mange pas à la cantine* »

Etape 2

- Production de **phrases simples** associant plusieurs idées **juxtaposées ou coordonnées** par des connecteurs comme *et, puis, alors*
 - « *il shoote dans le ballon et il va loin* »
- Les enfants disposent d'un vocabulaire courant (variations d'un enfant à l'autre).
- Ils deviennent capables de raconter une petite histoire (deux ou trois actions).

Etape 3

- **Production d'énoncés comportant une seule construction syntaxique complexe**
 - **Constructions infinitives**
 - V+V infinitif : « *il veut rentrer dans sa chambre* »
 - à+V infinitif : « *elle donne à manger* »
 - **que conjonction** : « *elle trouve que c'est drôle* », « *il faut que j'aide mes amis* »
 - **pour+V infinitif** : « *papa sort sa clé pour ouvrir la porte* »
 - **parce que** : « *le bébé ne boit pas parce qu'il a déjà bu son lait* »
 - **quand** : « *ils sont contents quand ça roule* »
 - **si** (supposition et condition) : « *si le chat griffe le ballon il va éclater* »
 - **qui** : « *il sort du camion un canapé qui est très lourd* »
 - **Extraction avec** « c'est, voilà, il y a ... qui, que » : « *c'est le chien qui aboie* »
- compréhension des questions Qui ? Quoi ? Qu'est-ce que ?
- utilisation du passé composé et de l'imparfait
- compréhension d'une chronologie simple
- expression d'idées qui ne renvoient pas à une réalité immédiate et concrète : « *J'espère que Tonton viendra demain.* »

Etape 4

- **Production de phrases simples plus longues, juxtaposées et coordonnées par des connecteurs**
 - « *il souffle mais il est trop fatigué il est épuisé alors il a une autre idée il va passer par la cheminée* »
- **Diversification et enrichissement du répertoire de complexités syntaxiques**
 - **comme** (= étant donné que) ; **gérondif** ; **Introduceurs temporels** ; **Interrogative indirecte** ; **que relatif** ; **où relatif** ; **comparatif** ; **discours indirect** (paroles rapportées) : « *elle dit que je suis beau* »
- **Production d'énoncés comportant plusieurs complexités syntaxiques juxtaposées ou enchâssées**
 - « *ils veulent rester sur le trottoir y a plein de voitures qui passent* » / « *ils restent sur le trottoir parce que y a plein de voitures qui passent* »
- de plus en plus de facilités à évoquer des éléments inconnus de leur interlocuteur
- vocabulaire plus étendu, plus spécialisé, synonymes
- contraires des mots
- relations spatiales : à côté de, loin, derrière, sur/dessus, à gauche/à droite

La longueur des prises de parole des jeunes enfants est par ailleurs un bon indicateur de leur complexité (Péroz, 2015). Dans une recherche portant sur un corpus de 78 séances de langage en maternelle en GS et MS, Péroz retient deux variables d'analyse pour l'organisation discursive :

- les temps des verbes : Péroz observe que les interventions les plus simples sont au présent ; avec l'arrivée de l'imparfait le système se développe vers les autres temps du passé et le conditionnel. Par ailleurs les interventions qui comportent de l'imparfait sont nettement plus longues. En-deçà d'une certaine longueur d'énoncés, on ne permet pas aux élèves l'apprentissage des emplois de l'imparfait

- les connecteurs qui sont des marques essentielles de la cohérence du récit. Les connecteurs temporels (et, et puis, et après, et puis après) sont les premiers utilisés. Leur présence augmente dans les interventions à l'imparfait. Les connecteurs logiques (par ordre décroissant de fréquence : parce que, si, comme, alors, comme ça, sinon, pour que, donc, en fait) apparaissent le plus souvent dans les énoncés qui comportent au moins un imparfait. Leur progression est très liée au développement de l'élève « comme si l'évolution des compétences cognitives expressives de l'élève se traduisait plus nettement sur ce type de marqueur. » (Péroz, 2015, p. 7)

Nous porterons donc une attention plus particulière à l'apparition des premiers connecteurs, caractéristique de l'étape 2 dans le tableau ci-dessus, et à l'utilisation de l'imparfait, caractéristique de l'étape 3 (Canut & al, 2012).

3.4.4. L'analyse des entretiens de recherches avec les parents

Nous ne procéderons pas à une analyse des entretiens parents pour eux-mêmes, mais pour éclairer le rapport au langage et aux langues, les répertoires linguistiques des enfants et leur évolution. Leur statut au sein des données dénote un rôle complémentaire pour permettre l'interprétation des données principales (Blanchet & Gotman, 2007). Ils nous serviront à émettre des hypothèses explicatives sur le chemin pris par l'élève dans sa construction langagière, et à comprendre par exemple ce qui s'est joué quand l'enfant ne s'investissait pas ou peu dans ses apprentissages, ou au contraire, ce qui a agi sur son engagement.

Les entretiens figurent dans le corpus sous des formes différentes : 4 enregistrements et 2 comptes-rendus. Ces derniers ont été rédigés à partir de la prise de notes et immédiatement après l'entretien, de façon à éviter une déperdition trop importante des informations. Les entretiens enregistrés ont fait l'objet d'une réécriture, étape nécessaire pour permettre l'analyse du discours (op. cit.). Il n'a pas semblé utile de procéder à la transcription intégrale des enregistrements. Seul l'enregistrement traduit l'a été, par l'interprète elle-même, étudiante en FLE. Elle nous l'a elle-même proposé, arguant que c'était pour elle un exercice. Cela présente d'ailleurs un intérêt pour nous qui avons pu ainsi accéder à la totalité des discours et de leur traduction. Nous ne livrerons pas

néanmoins la totalité de ce texte très long de 30 pages, nous en avons sélectionné des extraits signifiants. Les trois autres entretiens enregistrés ont fait l'objet d'une écriture selon deux modes :

- un résumé global de l'entretien, qui se veut le plus neutre et objectif possible, tel une « photographie simplifiée du texte » (op. cit., p. 90) et qui suit la chronologie de l'entretien. Pour la clarté de la lecture nous avons repris certaines questions ou les avons transformées en titres.

- ce résumé est émaillé de transcriptions d'extraits particulièrement signifiants pour notre recherche. Ces différents modes d'écriture des entretiens figurent avec les transcriptions filmiques dans le volume II, dans une partie dédiée aux données classées par élève.

Ces différents traitements ont contribué à pré-organiser l'analyse des discours. Nous avons procédé à une analyse de contenu sous forme d'analyse par entretien, chaque entretien étant lu comme porteur d'une compréhension de processus singuliers (op. cit., p. 94).

3.5. Un lien singulier avec l'objet de recherche

3.5.1. Enseignante et apprentie chercheure

Le fait d'être à la fois enseignante et apprentie chercheure, d'être en même temps observatrice et observée rend notre tâche compliquée : comment pouvons-nous nous assurer de conserver alors une distance suffisante face à notre objet de recherche, d'autant que cet objet n'est autre que notre travail quotidien ? Nous parions que la recherche peut nous permettre de comprendre ce qui se joue au sein de la classe, mais comment pouvons-nous nous protéger du risque de nous transformer en prosélyte de nos pratiques ? Ici, la relation entre le chercheur et l'objet d'étude est éminemment problématique. Il nous a paru opportun, quant à la forme dans notre rédaction, de distinguer qui parle en usant du *je* et du *nous*. Nous utiliserons le *je* pour parler au nom de l'enseignante, et dans les autres cas, nous continuerons à utiliser le *nous* du chercheur.

La lecture d'un article de Catherine Muller nous semble éclairer ce type de participation à la situation de recherche et ce « statut double d'observateur et d'observé » (2012, p. 328) qu'elle choisit de régler en parlant de l'enseignante à la troisième personne. Pour son cas, ce choix inhabituel se justifie par la volonté de mettre en place une technique spécifique qu'il aurait été difficile de faire mettre en place par quelqu'un d'autre. Ceci correspond d'une certaine manière à la situation dans laquelle nous nous trouvons, la place importante faite aux langues des élèves dans notre classe pouvant difficilement s'édicter de l'extérieur. Par ailleurs, la mise en place du dispositif général s'est effectuée petit à petit sur plusieurs années, il aurait été difficile de prescrire à quelqu'un d'autre quelque chose qui se construit chemin faisant. L'auteure reconnaît par ailleurs un avantage certain à cette situation : celui d'une « histoire interactionnelle commune avec les apprenants » et d'une meilleure connaissance des élèves, avantage que nous pouvons reprendre à notre compte. Et de plus

« [a]nalyser des conversations auxquelles on a participé présente le gros avantage de réduire la part de reconstitution des données manquantes » (Traverso, cité par Muller, 2012, p. 328).

Nous pouvons également relativiser la particularité de cette position ambiguë, dans la mesure où « dès qu'il y a observation directe, le chercheur participe à la situation (...) » - et il a donc une influence sur celle-ci, et cela même si son terrain est éloigné de son milieu - « (...) rendant indispensable une analyse réflexive de cette participation » (Arborio et Fournier, 2015, p. 84). Ces mêmes auteurs précisent un peu plus loin qu' « une auto-analyse convenablement menée » peut protéger « contre le défaut de distance à l'objet » à condition de ne pas confondre les « situations réelles avec des reconstructions après-coup de la réalité ». Ils remettent en cause l'idée d'une distinction entre l' « observation participante » et l'observation qui ne le serait pas, l'observateur étant toujours, d'une façon ou d'une autre, membre actif de la situation et ayant toujours une influence, quelle qu'elle soit, sur elle. On peut chercher à situer sur un axe participation-observation les différents positionnements possibles de l'acteur ou du chercheur (l'acteur ayant lui aussi à observer s'il veut être efficace ; en effet l'observation de ses élèves est une compétence que l'enseignant doit développer s'il veut agir en adéquation avec leurs besoins) et se demander s'il s'agit alors plutôt d' « observation participante » ou de « participation observante ». Quoi qu'il en soit, la position du chercheur, si elle exige une distance nécessaire à l'objectivation, ne peut se passer d'une grande proximité avec son sujet, nécessaire à une connaissance approfondie. « L'enjeu consiste à ne pas être « aspiré », voire obnubilé par l'action, ce qui bloquerait toute possibilité d'analyse approfondie et se ferait au détriment de l'abstraction. » (Soulé, 2007, p. 129) Nous retiendrons, pour notre part, la nécessité d'analyser notre position et de construire une posture réflexive.

3.5.2. Enquêtrice et auteure

Les différents modes utilisés pour rendre la complexité du terrain de la recherche, terrain en quelque sorte « intime » pour nous - nous venons d'en exposer les risques de biais méthodologiques potentiels - font appel très souvent à la rédaction par écrit : lors des notations de l'oral dans les transcriptions, mais encore plus lors de celles du gestuel (la notation étant dans ce cas déjà une interprétation), lors des comptes rendus d'entretien (dans le choix des extraits à transcrire mais aussi dans la rédaction des résumés), puis dans l'analyse à venir lors de l'écriture des portraits des élèves. Ce type de procédé appelle au moins deux remarques. Tout d'abord, il est patent que la subjectivité de l'enquêteur est sans cesse mise à l'épreuve. Et on peut dire que « le centre d'attraction de la recherche se déplace alors des façons de voir de la population étudiée (ses façons de faire et de penser ce qu'elle fait, ses raisons d'agir) à la façon dont le chercheur les voit » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 106).

Ensuite, les multiples procédés de description utilisés dans cette recherche font que l'enquêtrice/observatrice est aussi auteure, ce à plus d'un titre puisque nous avons déjà vu que l'observatrice est auteure de sa pratique professionnelle, mais ce qui nous intéresse ici c'est l'auteure, non plus au sens de 'personne qui est à l'origine de', mais de 'personne qui écrit' (Petit Robert, 2008, p. 181). Ainsi la description de type ethnographique fait appel non seulement aux capacités d'observation mais aux capacités d'élaboration dans l'écriture. L'observation se prolonge dans « l'élaboration linguistique de cette expérience » (Laplantine, 2015, p. 30) : il s'agit cette fois-ci du langage utilisé pour rendre compte d'une réalité vue et entendue. « Décrire, *de-scribere*, signifie étymologiquement écrire d'après un modèle, c'est-à-dire procéder à une construction, un découpage, à une analyse au cours de laquelle on se livre à une mise en ordre » (op. cit., p. 36). L'écriture ne livre pas une copie de la réalité, elle en est une reconstruction qui ordonne et classe. D'après Laplantine, elle oscille entre une énumération exhaustive et une concision épurée. Elle n'est pas exempte de narration bien que description et narration soient antithétiques. Les portraits qui seront faits des élèves voient alterner ces deux modes qui permettent de saisir à la fois le synchronique, le développement langagier à l'instant T, et le diachronique, l'évolution langagière.

Écrire à propos d'une réalité et de personnes très proches est entreprise difficile, en tout cas nous l'avons vécue comme telle : la rédaction des portraits a été longtemps différée, l'apprentie chercheuse ne parvenait pas à se dissocier de l'enseignante et ne savait pas quel ton adopter ni comment se départir des expressions caractéristiques telles que « entrer dans les apprentissages », ou « bon élève ». Il convenait de *traduire* la réalité quotidienne et cela posait le problème du langage à adopter. Ces portraits ont finalement été rédigés très récemment, avec un recul d'un an, ce qui a permis d'introduire de la distance. Laplantine parle d'un écart entre le voir et l'écrire, « d'un « entre-deux », d'un interstice, d'un intervalle, bref d'une interprétation » (op. cit., p. 41) ; cet écart d'après lui réside dans l'écriture qui introduit une distance avec le réel observé. Cette distance pour nous n'allait pas de soi, il a fallu la construire, grâce au temps écoulé du début à la fin de cette recherche, grâce aux lectures théoriques, et grâce à la médiation de l'écriture.

3.5.3. Une formation professionnelle

Les motivations qui nous ont incitée à entreprendre cette recherche tiennent à la fois à un sentiment d'insatisfaction présent depuis longtemps, une relative impuissance à agir efficacement dans l'exercice de notre métier, et la survenue de circonstances favorables, grâce notamment à la rencontre avec les membres du CASNAV de Besançon, puis avec ceux du groupe de travail autour du plurilinguisme à la maternelle. Au cours de notre carrière nous avons vu diminuer drastiquement les propositions de formation continue. Travailler en REP+ permet de bénéficier de l'existence de neuf journées par an « déchargé » de sa classe, afin de pouvoir travailler en équipe, se former, et

rencontrer les parents, mais ce n'est pas suffisant pour entreprendre une réflexion au long cours. Ainsi, nous nous reconnaissons dans ces mots de Leconte, chercheuse en sciences du langage, qui retrace son itinéraire depuis ses premiers postes en tant qu'institutrice :

« L'absence de réponses institutionnelles et l'insatisfaction devant une situation professionnelle parfois difficile ont certainement joué dans ma décision de m'inscrire pour la première fois à l'Université après dix ans de carrière (...) très vite, la formation en sciences du langage est apparue plus proche de ce que je vivais dans ma pratique d'enseignante en banlieue, que l'on n'appelait pas encore « pluriethnique ». Je me suis alors inscrite en *licence sciences du langage parcours FLE* où j'ai enfin pu avoir des éléments de réponse aux questions sociolinguistiques et pédagogiques que je me posais. Outre le parcours FLE, le cours « sociolinguistique et didactique » de C. Marcellesi, la réflexion de l'équipe rouennaise autour de la norme, la découverte de la sociolinguistique ont été pour moi de vrais bols d'air et une grande stimulation intellectuelle. **Je ne subissais plus ma situation professionnelle, je pouvais désormais la penser** » (Leconte, 2011, p. 8-9).

C'est nous qui soulignons la dernière phrase qui retentit pour nous d'un écho particulièrement fort. Cette recherche agit véritablement comme « empowerment » (Auger, 2008 ; Simonin & Thamin, à paraître juin 2018), comme réappropriation d'un pouvoir d'agir. Auger la situe au niveau des enseignants, mais en premier lieu au niveau des élèves et, nous ajoutons, de leurs parents. A ce titre, nous considérons que la recherche entreprise ici peut être vue comme une véritable formation professionnelle. Nous avons découvert que les différentes recherches en sciences du langage et de l'éducation apportaient de très nombreuses pistes pour notre pratique professionnelle. Cette découverte a initié un « changement progressif de posture professionnelle », une « modification du regard » sur l'enfant plurilingue (Thamin, 2015, p. 144-145). S'appuyer sur les connaissances construites par la recherche permet l'élaboration de nouvelles pratiques professionnelles, non pas comme application de « recettes » ou de « bonnes pratiques », mais comme résultat de l'éveil d'une pensée réflexive critique. Ce processus d'auto-formation s'inscrit dans une « collaboration au long cours » avec la directrice de ce mémoire. Cette réflexion commune nourrie par des apports à la fois théoriques et pratiques, « s'actualise dans des journées de formation en duo en direction de professeurs d'école » (Simonin & Thamin, à paraître juin 2018, p. 5). Se former soi, et ensuite transmettre ce que l'on a découvert, ces deux étapes composent un processus qui renforce encore les acquis, par l'obligation de remettre en ordre, d'élaborer les connaissances en vue de les rendre accessibles. La conceptualisation exigée par l'organisation d'une formation n'est d'ailleurs pas sans rappeler l'écriture des résultats de la recherche. Mais, en formation, il s'agit aussi quelquefois de diffuser des apports à un public peu réceptif à la problématique du plurilinguisme, et donc de « former le regard » (Young, 2011, p. 105).

4. Description du contexte

4.1. Une école de REP+ au sein d'un quartier

4.1.1. Le quartier

Planoise est un quartier périphérique de Besançon. Il compte plus de 20 000 habitants, soit environ 17 % de la population bisontine. Il comporte deux secteurs séparés par un boulevard à fort trafic :

- la ZUP Ile-de-France au nord, construite à la fin des années 1950 et dans laquelle on trouve 2 collèges, 4 écoles élémentaires, 8 écoles maternelles ;
- la ZAC Cassin au sud qui est plus récente et date des années 1980, regroupe 2 lycées, 1 école élémentaire, 2 écoles maternelles, un théâtre (voir *Entretien à propos du quartier de Planoise et du théâtre*, Vol. II, p. 3) et une clinique.

Le quartier est très excentré même s'il est bordé au nord par un quartier récent dans lequel se trouve l'hôpital et depuis peu la faculté de médecine, et par une importante zone commerciale à l'Ouest. Il est relié au centre-ville par le tramway depuis quatre ans. Il va faire partie des 15 quartiers difficiles « villes-tests » qui vont bénéficier d'une police de sécurité du quotidien à partir de septembre 2018.

Nous ne disposons pas de données spécifiques pour le quartier de Planoise mais le site « Migrations à Besançon » nous permet d'en avoir sur la ville de Besançon. Quand on observe les chiffres il ne faut pas oublier que la naturalisation des immigrés a pour conséquence la diminution de leur nombre au cours du temps. En 1999, on compte dans la ville 10 426 immigrés sur une population totale de 117 691 habitants, soient moins de 10%. Leurs pays d'origine apparaissent dans le tableau suivant⁴⁹ :

Algérie	Maroc	Portugal	Italie	Turquie	Autres pays
1933	1485	1010	800	482	4716

Un tableau tiré du site Migrations⁵⁰ nous montre l'évolution des effectifs des différentes origines entre 1975 et 1999. Italiens, Espagnols et Portugais ont vu leurs effectifs divisés par deux. La population algérienne voit également son importance décroître tandis que Marocains et Turcs sont toujours en progression en 1999. De nouvelles nationalités voient leur nombre augmenter, c'est le cas pour les pays d'Afrique comme le Sénégal et du sud-est Asiatique.

Nous ne disposons pas de chiffres plus récents pour Besançon, mais on sait qu'au niveau international, depuis les années 1990, les flux migratoires s'accroissent, nourris par les écarts de

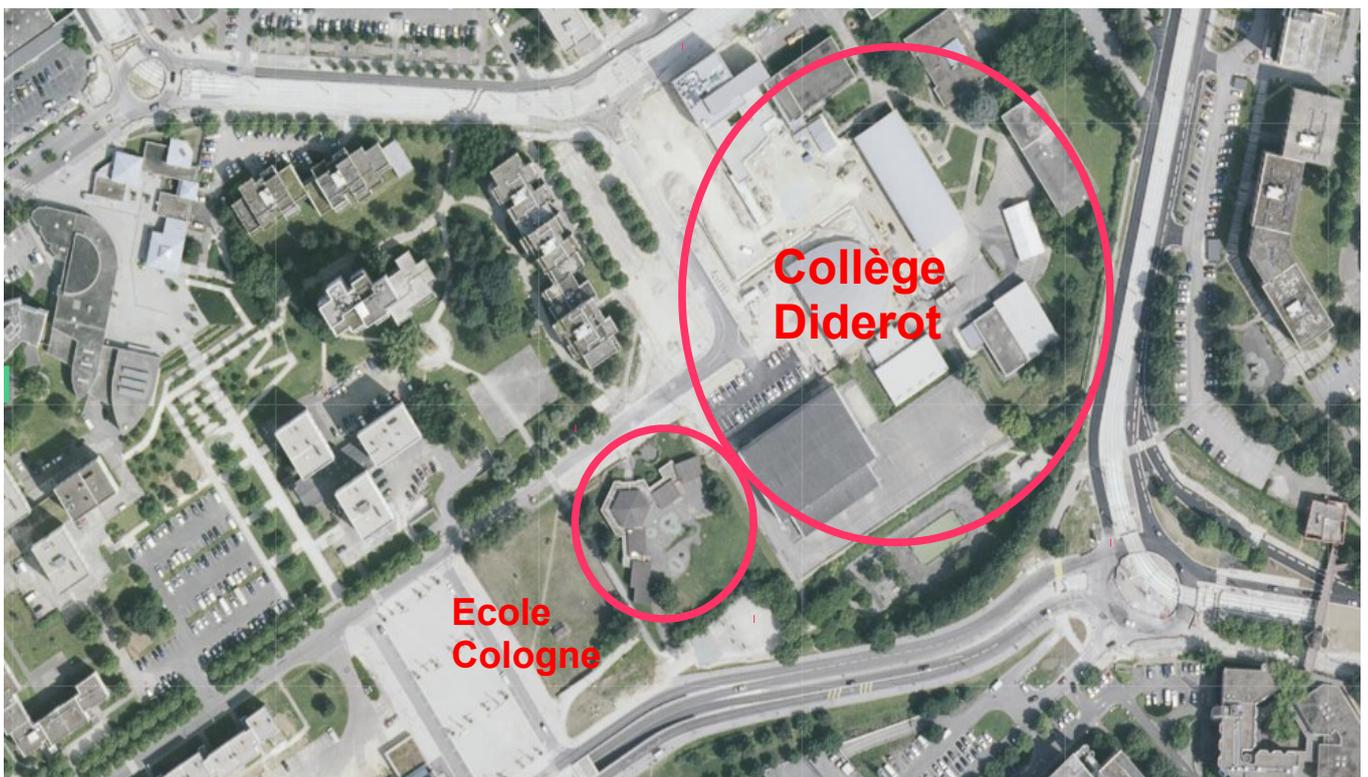
49 <http://migrations.besancon.fr/histoire/1974-aujourd'hui/128-principaux-traites-de-limmigration-en-1999.html> (consulté le 15 avril 2018).

50 <http://migrations.besancon.fr/histoire/1974-aujourd'hui/407-la-nationalite-des-etrangers-a-besancon-de-1975-a-1999.html> (consulté le 15 avril 2018).

richesse, les crises et les conflits, et ils se complexifient. Dans les sociétés occidentales, on ne parle plus de diversité, mais de « super-diversité », la nouvelle migration étant plus hétérogène et se composant de multiples « flux moins importants, mais avec des origines et des destinations beaucoup plus variées » (Doytcheva, 2018, p. 5). Si l'on en croit la diversité constatée au sein de notre école, les migrations à Besançon reflètent cette tendance : sur les 75 élèves, environ 10 sont strictement francophones et une vingtaine de langues différentes sont représentées. Il semble que les micro-quartiers de Planoise présentent chacun un visage différent, celui de la rue de Cologne se caractérisant par une présence importante de migrants récemment arrivés et fort peu de représentants de la 2ème ou 3ème génération, et une grande diversité d'origines, y compris venant des DOM : une importante communauté Mahoraise et quelques Guyanais.

4.1.2. Vue aérienne du micro quartier de l'école

Notre école est située dans la partie ancienne du quartier, en bordure du boulevard qui sépare les deux secteurs ancien et plus récent mentionnés plus haut, comme le montre cette photo aérienne. A ce titre, l'école Cologne accueille aussi des élèves venant de la partie plus récente comprenant des immeubles en meilleur état. Elle est très proche de la médiathèque de quartier, du théâtre, et des locaux d'une association partenaire, *Miroirs de femmes*, association qui se préoccupe des langues et a traduit des albums bilingues pour la médiathèque. Par ailleurs, elle jouxte le collège qui accueille deux classes d'EANA et elle est proche de l'école élémentaire Bourgogne qui en accueille une.



4.1.3. L'école

L'école comporte trois classes :

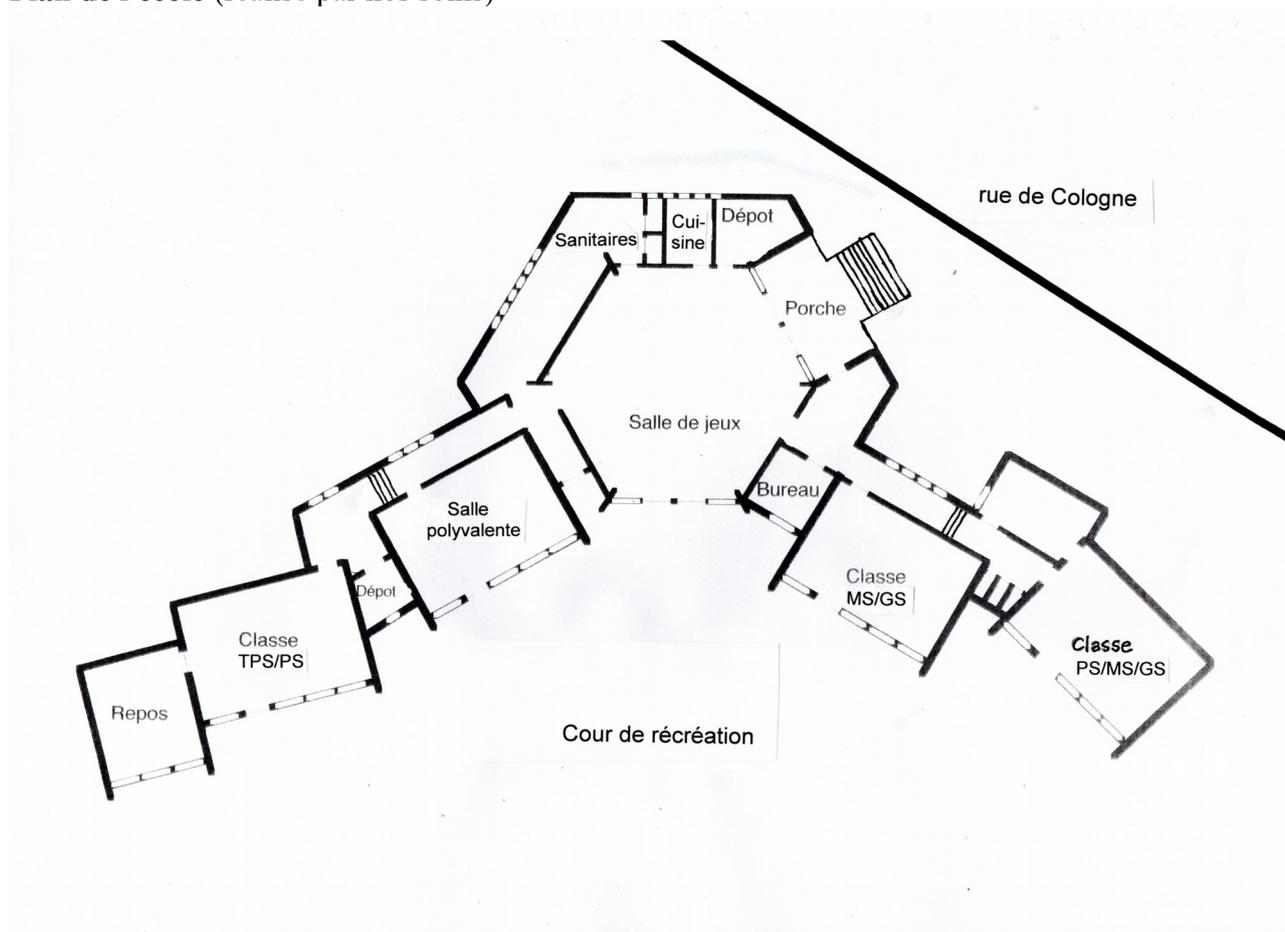
- une classe de toute petite section (désormais TPS) et de petite section (PS) tenue par le directeur de l'école, Nans Barbagelata, 37 ans, titulaire d'une maîtrise d'histoire, 6 ans d'ancienneté dans l'école.
- une classe de moyenne section (MS) et grande section (GS), tenue par Marc Trioschi, 48 ans, titulaire d'une licence de sciences du langage mention FLE, 15 ans d'ancienneté dans l'école.
- notre classe de PS/MS/GS

Parmi le personnel de l'école, une ATSEM s'occupe de la classe des TPS/PS, une deuxième, dont le pseudonyme est Francette, travaille dans les deux autres classes, dont la mienne. Par ailleurs pendant l'année de la recherche, j'avais la chance d'avoir dans ma classe à plein temps une jeune femme en service civique, prénommée Marinda. De plus, une femme en emploi aidé, Caroline, travaillait dans ma classe l'après-midi ; et Somaya, « assistante pédagogique », intervenait aussi quelques heures par semaine dans ma classe. Somaya, étant arabophone, nous a aidé dans l'apprentissage et la prononciation de certaines comptines ou lors de lectures plurilingues.

Par ailleurs un réseau d'aide aux enfants en difficulté intervient sur un grand secteur comprenant une école élémentaire et quatre maternelles. Deux membres de ce réseau d'aide interviennent dans notre école : une psychologue scolaire, et une maîtresse G prénommée Mara. Le maître G a pour fonction l'aide « rééducative », il travaille avec des petits groupes d'élèves pour les aider à « entrer dans les apprentissages ». Mara a aidé plusieurs enfants du corpus : Cetin, Abdelhakim et Sanita.

Lors de mon arrivée dans cette école, j'ai été très bien accueillie par mes deux collègues enseignants. Nous nous sommes immédiatement très bien entendus d'un point de vue professionnel, et de nombreux projets ont rapidement vu le jour. L'équipe s'inscrit dans une dynamique qui «repose d'abord sur l'engagement des enseignants et leur capacité à expérimenter, à réfléchir leurs pratiques aux regards d'élèves singularisés et à questionner plus largement les pratiques uniformisantes usuelles. Leurs appuis formels sont un projet d'école où les langues des élèves et la place des familles sont centrales, une relation forte aux familles, une collaboration avec le tissu associatif local, une démarche de pédagogie différenciée renforçant l'autonomie des enfants » (Rigolot & Thamin, soumis).

Plan de l'école (réalisé par nos soins)



4.2. La classe

4.2.1. Les objectifs affichés de la classe

Notre ambition est de créer pour nos élèves un environnement stimulant, riche, motivant, où les élèves puissent être acteurs dans la construction de leurs apprentissages. Les particularités de la classe, ou les priorités affichées par l'enseignante sont les suivantes (Rigolot & Thamin, soumis) (voir *Les objectifs affichés de la classe*, Vol. II, p. 10) :

- l'utilisation des langues premières au sein de la classe le plus souvent possible, en interaction avec la langue de scolarisation
- la coopération avec les parents : entretiens, intervention des parents dans la classe ou en appui, rôles modifiés enseignants et parents
- la construction d'un oral comme activité principale et transversale à toutes les autres
- l'enseignement explicite, méta-cognitif
- le choix d'une classe à 3 niveaux pour son effet d'entraînement sur les plus jeunes et pour les potentialités accrues d'apprentissages coopératifs

- un pari sur l'autonomisation des élèves et sur la motivation (libre choix des activités)
- un pari sur la coopération entre pairs
- la ritualisation/réitération sous différentes formes des activités
- du temps accordé en situation duelle ou en petit groupe aux élèves prioritaires en termes de besoins langagiers
- l'usage des outils numériques pour leurs possibilités d'enregistrements et de distanciation de la production langagière.

4.2.2. La moyenne section

J'ai généralement au moins deux niveaux différents dans ma classe : PS et MS, mais chaque année, l'essentiel de l'effectif correspond à la MS.

La moyenne section est à notre sens un moment charnière. Les enfants de PS ont une attitude où les émotions et l'affectif sont au premier plan et où domine « l'égoïsme » (Piaget, 1985). La problématique de la séparation d'avec la mère est prégnante et ils sont nombreux à s'exprimer encore assez peu. Les principaux apprentissages en PS sont le langage et l'entrée dans la vie en collectivité avec l'apprentissage des règles de vie de l'école. En GS, les enfants ont déjà un langage élaboré, et sont devenus curieux sur le monde et les autres. La MS est véritablement une période de transition où l'on voit les enfants sortir de leur monde auto-centré, s'ouvrir aux autres et devenir curieux. La construction du temps et de l'espace s'amorce : pour Piaget, l'enfant n'a conscience que du temps et de l'espace immédiats jusqu'à 5 ans, ensuite il comprend que le temps s'écoule en phases successives et il le considère comme non linéaire et organisé autour d'éléments significatifs affectivement. Et il commence à organiser l'espace (gauche, droite, devant, derrière, en haut, en bas).

4.3. La classe de l'année 2016 2017

Cette année-là, ma classe comportait trois niveaux. L'équipe avait fait ce choix à cause d'un effectif un peu déséquilibré, et j'avais envie d'essayer une classe à trois niveaux. J'étais très intéressée par l'expérience menée par Alvarez (2016) autour de la pédagogie Montessori et je souhaitais observer l'étayage entre enfants dans une classe multi-niveaux.

4.3.1. Les élèves de l'année 2016-2017 et leurs langues

La classe comporte 2 groupes d'élèves de GS (jaunes), 2 de MS (verts), et 2 de PS (bleus).

Chaque langue est identifiée par une couleur (plus les caractères sont grands, plus cette langue est parlée dans la famille).

JOUMANE	français arabe	KARLO	romani français espagnol		
AYOUB	français shimaoré	SANITA	romani français		
ANIS	romani français	CETIN	turc français		
DJAMIL	français shimaoré	DAMIEN	shimaoré français		
IBTISAM	français shimaoré	IKRAM	français shimaoré kibushi		
AZIMA	arabe français	ENVER	turc français		
YASID	français romani	ENAÏS	français créole haïtien portugais		
IMAD	arabe français	ABDELHAKIM	zarma français		
FADIA	français wolof	LOUBNA	français arabe		
WADIA	français shimaoré	OMAR	pachto	VAHINA	français shimaoré
WADI	français shimaoré	RACHIDA	français shimaoré		
ADEL	français arabe	MAYSAM	français arabe		

4.3.2. Entretiens avec les parents à la rentrée

A chaque rentrée, mes collègues et moi rencontrons toutes les familles pour un entretien relativement approfondi concernant leur parcours migratoire et les langues familiales (voir *Les entretiens parents*, Vol. II, p. 14). Le tableau qui suit, reprend les informations que j'ai récoltées à la rentrée 2016 grâce à ces entretiens, concernant tous les élèves de la classe. Les prénoms des élèves sont des pseudonymes, choisis en essayant de rendre l'identité culturelle du prénom originel.

Prénom enfant <i>personnes présentes</i>	Origine Arrivée	Langues Langue la plus parlée	Scolarité des parents	Langues de l'enfant
en rouge, ce qui concerne la mère; en noir ce qui concerne le père				
ADEL PS <i>père</i>	Tchad 1999 2006	Français arabe (dialectal et littéraire)	Enseignement en français pour les 2	Dernier de 3 ♂ Comprend l'arabe, mais ne le parle pas, parle français
ABDEL-HAKIM MS <i>mère et père</i>	Niger 2008 2011	Zarma entre eux Français quelquefois mélangées	Pas de maternelle, Bac, ingénieur de recherche Maternelle en français Scolarisée jusqu'au bac	Ainé de 2 (sœur bébé) Ses parents lui ont parlé français depuis tout petit mais jamais zarma Ne parle pas, comprend bien le français Joue beaucoup avec la tablette
ANIS GS <i>mère et grand-mère paternelle (traductrice)</i>	Yougoslavie 2001 Yougoslavie (Kosovo) à 16 ans	Romani (ils disent « yougoslave ») les femmes parlent romani, les hommes plutôt français	Père scolarisé à 12 ans, sait lire et écrire mère jamais scolarisée, mariée très jeune, ne parle pas français	Ainé de 3 ♂ maman enceinte Parle romani et français
AZIMA MS <i>mère</i>	Algérie 2002 2010	Arabe français	Bac + 3 Bac + 4 (a appris le français à l'école)	2ème sur 3 (♂ GS, et ♀ 6 mois) Comprend l'arabe, mais répond en français.
AYOUB GS <i>mère</i>	Mayotte Réunion arrivée en 2002	Français Shimaoré (l'a appris avec son mari, mais sa mère est mahoraise)	Maternelle à la Réunion, CAP	4ème sur 5 (14, 8, 6, ans, ..., 16 mois) Comprend le shimaoré mais ne parle que le français (comme ses sœurs)
CETIN GS <i>mère et grande sœur (traductrice)</i>	Turquie 2008 2010 <i>mère et enfants</i>	Turc ont appris le français à leur arrivée les enfants parlent un peu français entre eux	Ecole primaire + 1 année collège Seulement école primaire	3ème sur 4 enfants (1♀, 3♂) Parle « très bien » turc Comprend le français, mais ne parle pas On découvre que son prénom doit se prononcer « Tchinar »
DAMIEN MS <i>mère</i>	Mayotte 2014	Shimaoré (la mère parle toujours en ...) Français (les enfants répondent en)	Pas allée à l'école, a appris à lire, écrire et compter avec ses 2 aînés de 20 et 23 ans	Dernier de 3 (♂ CM2, ♀ CE2) A également 2 enfants adultes à Mayotte Comprennent tous le shimaore mais « refusent de le parler »
DJAMIL GS <i>mère</i>	Mayotte 2015	Français appris à l'hôpital shimaore avec la famille	CAP petite enfance	Ainé de 2 : un ♂ de 3 ans resté à Mayotte Venu en métropole pour maladie grave, a été longtemps hospitalisé, en rémission
ENAÏS MS <i>mère</i>	Haïti, puis Guyane à 5 ans, France 2015	Français Créole, haïtien, portugais (langue du beau-père)	Maternelle en Haïti BEP en Guyane	Aînée de 3 ♀ (1 an et demi et 6 mois) Parle bien le français, comprend le créole

ENVER MS mère	Turquie 2010 Française d'origine turque	Turc Français Mère parfaitement bilingue lit le turc	Scolarisé en Turquie – bac pro Maternelle, Bac pro	Enfant unique Parle turc et français
FADIA MS mère	Sénégal 2000	wolof et français « mélangés » comprend le bambara	Scolarisée depuis maternelle Termine un doctorat	Fille unique Parle français, comprend le wolof
IKRAM MS mère	Mayotte 2001, était en 5ème	Français shimaore (parents) kibushi (mère avec sa famille)	Père scolarisé Pas de maternelle, scolarisée jusqu'en 4ème	Avant dernier de 6 (4 ♀ puis 2 ♂) Parle bien le français, comprend le shimaore
IMAD MS mère	Algérie 2002 2012	Arabe un tout petit peu de français	Pas d'études, ouvrier Pas de maternelle, sage-femme	Ainé de 2 (une ♀ en TPS) né en Algérie Maîtrise bien l'arabe
IBTISAM MS mère	Mayotte 2005 Mayotte 2004	Français Shimaoré mélangent les langues	Scolarisé, sait lire et écrire Pas de maternelle, scolarisée niveau bac	Aînée de 2 (un ♂) Comprend le shimaoré mais ne parle que le français, sa mère lui traduit en français si besoin
JOUMANE GS mère	Maroc 2e génération Idem	Français Arabe	Bac BTS Ne lisent pas l'arabe	Aînée de 2 filles Ne parle que français, comprend un peu l'arabe, grâce aux séjours au Maroc
KARLO GS père mère	Kosovo 1993 2009	Romani entre eux Français Espagnol « yougoslave » albanais	École jusqu'à 18 ans, Pas d'école (à cause de la guerre)	Fils unique Comprend les 2 langues, parle plus français
LOUBNA MS mère	Algérie 1999 Maroc 2008	Français Arabe	École primaire au Maroc CAP en France Pas de maternelle, bac en français en Algérie	Fille unique Parle bien français, parle aussi arabe, un peu moins bien
MAYSAM PS mère	Tunisie 2012 Française	Français un peu arabe avec le père	Scolarisé depuis la maternelle. Bac Bac	2ème (un ♂ en GS) Meïssa français, et un peu arabe avec sa grand- mère
OMAR PS père et mère	Afghanistan 2013	Pachto Dari français (père) anglais	Bac Pas scolarisé	Dernier de 5 (4 ♂ et une ♀) Osman parle très bien le pachto, commence à comprendre le français
RACHIDA PS père	Mayotte 2014 Comores 2014	Français shimaore ou commorien	Pas de maternelle, niveau bac Scolarisée	Aînée de 3 (2 ♀ et 1 ♂) Rachida née à Mayotte, parle français, comprend le shimaore
SANITA GS père	Kosovo 2006	Romani français (père) allemand	Sait lire et écrire Pas scolarisée (guerre)	4ème (4 ♀ puis un ♂) Les filles parlent français entre elles
VAHINA PS mère père	Mayotte 2012	Français avec les enfants Shimaoré entre eux	Maternelle, CAP ici Maternelle, Bac pro	Dernière de 3 (2 ♂) Les enfants comprennent quelques mots de shimaoré mais ne le parlent pas
YASID MS mère et père	Yougoslavie 1998 2001	Romani et français serbe espagnol anglais	Pas d'école en Y, entrés à l'école à leur arrivée en France CAP BEP	Dernier (2 ♂) Yasid ne parle pas du tout romani, parle français

WADI WADIA PS mère	Mayotte 2015	Français shimaoré Créole Réunionnais	Scolarisée en maternelle. BEP	Jumeaux. Derniers sur 6 enfants Parle français (assez bien), comprend le shimaoré
-----------------------------	-----------------	--	----------------------------------	--

En jaune : les élèves qui étaient dans la même classe en 2015-2016, et pour lesquels l'entretien a eu lieu en septembre 2015, il y a souvent eu un deuxième entretien, mais cela n'a pas été systématique.

Ce tableau est un outil pour mon travail enseignant, il est transcrit ici sans modification autre que celles des prénoms des élèves, il n'a pas été conçu comme outil de recherche, il nous a semblé néanmoins utile de le restituer ici pour montrer la composition de la classe.

Dans l'encadré ci-dessous, qui fait la synthèse des données par élève, on peut se rendre compte que les profils des familles sont extrêmement divers, quant aux types de migrations, aux origines, aux langues, aux niveaux scolaires des parents.

Entretiens parents – synthèse rentrée 2016

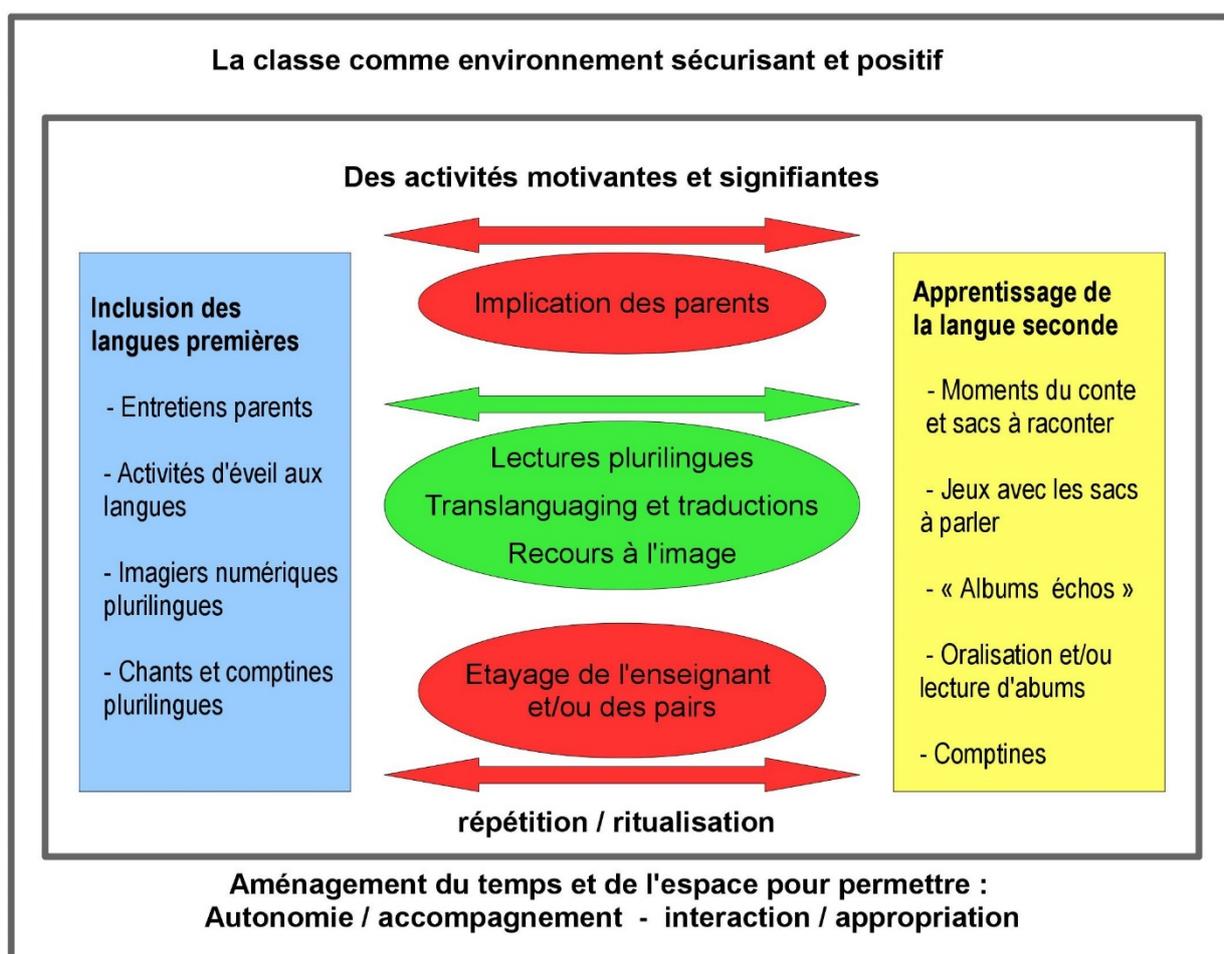
- beaucoup d'immigration récente :
 - sur 24 familles, 9 familles arrivées depuis moins de 5 ans (principalement de Mayotte)
 - 18 depuis moins de 15 ans
 - une maman française de souche (mariée à un Tunisien)
 - 4 familles seulement de migrants dans lesquelles les parents ont grandi en France.
- des situations très variées en ce qui concerne :
 - les motifs de l'immigration : réfugiés politiques : 1 (traducteur pour l'armée en Afghanistan) ou venus à cause de la guerre au Kosovo : 4 ; venus pour faire des études : 2 ; pour raison médicale : 1
 - le niveau scolaire et professionnel des parents (12 familles dont un au moins un des parents a un baccalauréat, dont 5 qui ont fait des études supérieures ; 4 parents n'ont jamais été scolarisés)
- des origines très diverses :
 - 11 Pays ou DOM : Algérie (3), Maroc (2), Tunisie (1), Tchad (1), Niger (1), Sénégal (1), Ex Yougoslavie (4), Turquie (2), Afghanistan (1), Mayotte (8), Haïti puis Guyane (1)
 - parmi eux, rares sont ceux qui ont l'intention de repartir (seul le père d'Enver repart au cours de l'année de la recherche)
- des langues très diverses :

Au nombre de 12 pour la classe (et il y a souvent plus de 2 langues au sein des familles), sans compter les langues parlées à l'extérieur de la famille :

 - français (uniquement le français) : aucune
 - arabe (dialectes différents) : 6
 - langues africaines : shimaoré : 8 ; commorien : 1 ; kibushi : 1 ; wolof : 1 ; zarma : 1
 - langues européennes : romani : 4 ; turc : 2 ; pachto : 1
 - des créoles : réunionnais : 1 ; haïtien : 1
 - langues non familiales pratiquées par certains parents : espagnol, albanais, portugais, anglais, albanais, serbo-croate, dari

4.3.3.2. Schématisation de l'éco-système de la classe

Dans le schéma suivant, deux types d'activités sont répertoriées : celles favorisant l'inclusion des langues premières au sein de la classe, et celles dont l'objectif est l'apprentissage de la langue seconde. La nécessité d'établir des passerelles entre L1 et LS, est matérialisée dans la partie centrale du schéma. Six des activités sont analysées dans cette recherche grâce au corpus, nous les présentons dans le chapitre suivant. La plupart de ces activités sont basées sur la répétition de situations similaires pour favoriser l'appropriation progressive des compétences mises en jeu (voir schéma dans *Rappel de la problématique et hypothèses*, Vol. I, p. 85).



4.4. Les activités

Le tableau ci-dessous décline les objectifs, appuis théoriques et protocoles des six activités ciblées.

Nom de l'activité	Objectifs	Appuis théoriques	Mise en œuvre	Impact
1. Entretiens parents <i>Des entretiens pour mieux connaître tous les parents</i>	<ul style="list-style-type: none"> - S'informer sur les éléments qui peuvent avoir un impact sur les apprentissages - Nouer une relation avec les parents qui permette la co-éducation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Langues maternelles comme supports de l'apprentissage de la langue seconde - Le rapport à l'écrit et à l'école des parents a une incidence sur celui de l'enfant 	Rencontre avec (toute) la famille en début d'année scolaire pour faire connaissance autour de 3 thèmes (grille d'entretien)	<ul style="list-style-type: none"> - Relations renforcées avec parents ; parcours et langues valorisés - Relations confortées avec élèves (confiance) - Informations obtenues souvent très différentes des représentations
2. Imagiers numériques plurilingues <i>Des mots des langues des élèves enregistrés pour qu'on puisse les mettre en lien avec les activités de la classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Etablir des conditions sécurisantes pour les élèves - Valoriser les compétences langagières dans les langues premières et favoriser leur transfert dans la langue seconde 	<ul style="list-style-type: none"> - Intérêt des imagiers - Eveil aux langues - Transfert des compétences langagières entre langue première et seconde 	<ul style="list-style-type: none"> - Enregistrement de mots utilisés en classe dans les langues des élèves grâce à l'aide des parents - Ecoute des langues des élèves en classe, mise en bouche et comparaisons entre les langues 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorisation des langues premières aux yeux des élèves, des parents et des enseignants - Prévention du mutisme des élèves en français ; appui des acquisitions en langue seconde sur les compétences déjà là
Comptines plurilingues	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à parler en jouant avec le langage, les rythmes, les sonorités, les gestes 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance des langues des élèves (éveil aux langues) 	<ul style="list-style-type: none"> - Comptines apprises de la bouche des parents 	<ul style="list-style-type: none"> - Chanter dans les langues des copains, c'est comme un jeu, mais un jeu par lequel on apprend à vivre ensemble
3. Classeur des comptines	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir l'existence de langues différentes, par le jeu 	<ul style="list-style-type: none"> - Les comptines sont vecteurs d'apprentissages multiples et en particulier du langage 	<ul style="list-style-type: none"> - Le classeur des comptines est un outil qui permet une appropriation autonome 	
Comptines en langue seconde	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français 		<ul style="list-style-type: none"> - Les comptines accompagnent les activités 	<ul style="list-style-type: none"> - Chanter constitue un entraînement à la parole
4. Sacs à raconter <i>Des pratiques rituelles autour de contes oraux, avec aide à la compréhension par des enfants très jeunes et allophones</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Un protocole établi par l'ethnolinguiste Suzy Platiel : « le conte, outil d'éducation et d'humanité » - Pratiques utilisées avec les allophones comme les « boîtes à raconter » de DULALA 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des énoncés oraux longs - Construire des compétences narratives en compréhension et production (discours de type monologue) - Développer l'écoute et la coopération 	Instauration rituelle de « moments du conte » 2 fois par semaine (mêmes jours, même horaire) avec des contes à structure répétitive dans le but de faire conter les enfants	Activité faisant appel à des processus cognitifs complexes mais qui suscite une forte motivation de la part des élèves (amour des histoires) et qui développe la capacité à produire un énoncé long
5. Sacs à parler <i>Des imagiers avec lesquels les élèves jouent librement pour apprendre à parler avec les pairs</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre et utiliser du vocabulaire - Respecter les règles d'un jeu - Développer des compétences d'entraide et de tutorat 	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprentissage du langage et l'acquisition du vocabulaire - Intérêt des jeux à règles - L'étayage entre pairs et l'étayage médiatisé 	Collections d'images autour d'un thème : d'abord on l'utilise avec l'adulte, puis vient une utilisation autonome par les élèves, seuls ou en petits groupes	L'autonomie porte ses fruits : les règles sont respectées ou recrées, il y a de l'entraide et de réels apprentissages langagiers
6. Albums-échos numériques <i>Des photos et des enregistrements pour verbaliser autour des activités de la classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer dans un langage correct, reformuler pour se faire mieux comprendre - Apprendre à observer la langue - Coopérer avec les autres pour apprendre 	<ul style="list-style-type: none"> - Les albums-échos de Philippe Boisseau - L'étayage langagier fournit des modèles pour la parole (Canut) - L'observation réflexive de la langue 	Fabrication avec les élèves sur tablette numérique grâce à une application qui combine photos, écrits et enregistrements audio	<ul style="list-style-type: none"> - Très grande motivation des élèves - L'activité génère un produit fini que l'on peut partager - Apparition chez les élèves d'une conscience de la langue

Nous allons maintenant exposer rapidement ces activités. Ici figure un résumé, on peut se reporter dans le volume d'annexes à des présentations détaillées dont la forme est toujours la même et décline : les objectifs de la pratique, les conditions de son émergence et les appuis théoriques qui la sous-tendent, la mise en œuvre, et enfin des exemples.

La forme des présentations détaillées a été choisie pour communiquer dans le cadre d'un séminaire Erasmus intitulé DECOLANG⁵¹ (Développer les compétences langagières, sociales et civiques par la pratique de l'oral) organisé par le CLIVE⁵² en mars 2018 et dans le cadre duquel Nathalie Thibur (maîtresse E et conteuse) et moi-même avons exposé nos pratiques pédagogiques autour de l'oral. La même forme (ou une forme proche) sera utilisée sur le site BILEM, prochain site du projet « L'approche du français comme langue seconde dans l'enseignement pré-scolaire ». Cette forme de présentation est censée légitimer et expliquer une pratique à qui souhaite la mettre en œuvre et ne répond donc pas aux normes universitaires.

4.4.1. Les entretiens parents

Des entretiens avec les parents sont faits à chaque rentrée scolaire, par chacun des trois enseignants de l'école, y compris quand l'enfant entame une deuxième année dans la même classe, car les situations des familles évoluent.

Objectifs

- Créer un lien avec les parents qui permette une véritable coopération entre la famille et l'école autour de la scolarité de l'élève (« co-éducation »)
- S'informer sur les éléments qui peuvent avoir un impact sur ses apprentissages (langues de la famille, rapport à l'écrit, rapport à l'école)

Mise en œuvre

On rencontre toutes les familles sur un temps d'au moins 20 minutes. Quand c'est possible, on préfère rencontrer toute la famille, avec l'enfant concerné et la fratrie.

La grille d'entretien porte sur 3 thèmes :

- **pays et langues d'origine** : questions sur les parcours migratoires et les **répertoires linguistiques** des membres de la famille et comment ils se déclinent en fonction de l'interlocuteur et du moment.
- **rapport des parents à l'écrit** et dans quelles langues ?
- **rapport des parents à l'école**, leur histoire scolaire, leurs diplômes, leurs qualifications professionnelles ; sont-ils allés à la maternelle ?

51 <https://www.decolang.net/> (consulté le 7 mai 2018).

52 Le CLIVE (Centre de Liaison et d'Information Voyage-Ecole) est une association dont je fais partie depuis environ 8 ans. Site de l'association : <https://www.clive-asso.fr/> (consulté le 7 mai 2018).

En préambule à l'entretien, nous expliquons le but de l'entretien aux parents en précisant que les réponses apportées vont permettre de mieux connaître l'enfant et de mieux adapter l'enseignement, et que tout demeurera confidentiel. Les questions concernent le père, la mère, l'élève de la classe et la fratrie. La grille d'entretien (voir *Les entretiens parents*, Vol. II, p. 14) est conçue comme une trame que l'enseignant peut suivre très librement, elle sert simplement de guide à l'entretien qui se déroule sous la forme d'une discussion libre.

4.4.2. Les imagiers numériques plurilingues

Objectifs

- Favoriser le sentiment de sécurité de l'enfant dans un milieu dont il ne comprend pas encore très bien la langue
- Favoriser l'entrée dans la langue de scolarisation en valorisant les compétences langagières existantes en langues premières
- Faire entrer dans la classe les langues premières des élèves
- Utiliser des outils pour aider la compréhension des élèves encore non francophones
- Favoriser la mémorisation du lexique en français par le recours aux langues premières et la traduction (translanguaging)
- Développer une conscience plurilingue (des compétences métalinguistiques)

Mise en œuvre

L'imagier est un livre numérique construit en classe sur tablette numérique. Sur chaque page, j'écris et j'illustre un mot par une image qui sert de référent dans la classe (voir la fiche sur les « sacs à parler ») ou par une photo prise avec les élèves. Puis je demande à certains parents s'ils peuvent me consacrer quelques minutes et, à l'accueil, dans la classe, on enregistre les mots dans leurs langues, avec autour de nous des enfants qui viennent nous écouter.

J'utilise ensuite l'imagier dans le coin langage avec toute la classe réunie, dans la période où on travaille sur le thème en question, en lien avec des comptines et des jeux d'images utilisés quotidiennement dans la classe. Je n'utilise qu'une tablette pour le groupe entier et pourtant il y a dans la classe une grande attention. Ils se sentent tous concernés. On écoute les différentes langues les unes après les autres. Spontanément les élèves se mettent à répéter les mots et éprouvent manifestement un grand plaisir à le faire. Ils en mémorisent quelques-uns et les répètent volontiers.

La pratique de ces activités permet aussi un travail phonologique : entendre et produire des sons nouveaux, les comparer à ceux qu'on connaît.

Les enfants reconnaissent la personne qui parle, ils savent que cette voix est celle de la maman ou du papa d'untel. Et très vite ils se souviennent du nom de la langue. Les enfants sont fiers

d'entendre leur langue et de la répéter ; ils sont également très attentifs aux langues des copains. Très vite, ils se souviennent des noms des langues de la classe, et ils prennent conscience qu'ils parlent des langues différentes. En cours de moyenne section, certains deviennent à leur tour capable d'enregistrer eux-mêmes les mots, sans leurs parents, ce qui signifie qu'ils deviennent aptes à traduire, ce qui est une compétence remarquable.

Après une utilisation en grand groupe, les élèves peuvent réécouter les enregistrements sur les ordinateurs de la classe de façon autonome.

4.4.3. Les comptines

Objectifs

- Mémoriser du lexique et des structures syntaxiques pouvant être réinvesties dans les interactions parlées
- Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue).
- S'entraîner à discriminer et prononcer correctement différents sons
- Mémoriser un répertoire de comptines et de chansons
- Jouer avec sa voix, seul et avec les autres
- Repérer et reproduire, corporellement ou avec sa voix, des formules rythmiques simples

Mise en œuvre

En français

Les comptines rythment la vie de la classe, annoncent, accompagnent les moments de la vie collective et participent à la ritualisation des activités. A chaque moment clé de la journée correspond une comptine qui le met en mots : une comptine pour dire bonjour, une pour dire le temps qu'il fait, une pour se dire bon appétit, une pour dire que l'on se range ou que l'on fait la ronde, une pour dire que l'on se tait.

Dans les langues des élèves

Ce n'est pas toujours possible, mais on préfère quand les comptines nous sont apprises en classe par les parents. Ils viennent en classe et nous les apprennent directement. On en profite aussi pour enregistrer la comptine sur la tablette numérique, ce qui nous donne un bon support pour les séances ultérieures d'apprentissage et nous permet aussi de mettre la comptine sur le blog de l'école. Quand on évoque ensuite cette comptine, cela devient « la comptine de la maman de... », ce qui est beaucoup plus signifiant pour les jeunes enfants qu'un titre.

Le classeur des comptines réunit toutes les comptines, rondes ou formulettes apprises en classe. Il est à la disposition des élèves dans la bibliothèque de la classe, de façon à ce qu'ils puissent le feuilleter à volonté. Tous les chants et toutes les comptines apprises en classe y figurent, associés à une illustration qui permet de les identifier. Le classeur est un outil qui permet de susciter la répétition et le réinvestissement par les élèves, seul ou à quelques-uns, des chansons apprises avec la classe entière.

4.4.4. Les sacs à raconter

Objectifs

- Construire la compréhension d'une histoire avec tous les élèves et en particulier les allophones
- Constituer un répertoire de contes simples commun à la classe
- Travailler la mémorisation de mots et de phrases par le biais de comptines réitérées incluses dans les contes de randonnées
- Travailler à la construction narrative (et donc, par là même, à la construction du raisonnement et de la pensée)
- Améliorer la capacité d'écoute et de concentration des élèves, ainsi que des compétences de coopération et de respect
- Améliorer la compréhension et la production du français oral (d'un type d'oral ritualisé, qualifié de « scriptural » dans les documents officiels, et qui comprend des conventions : temps de conjugaison utilisés, formules du type « il était une fois »)
- Apprendre à s'engager dans une prise de parole longue et structurée devant un groupe
- Apprendre à se construire des images mentales des éléments du conte et une représentation de la trame narrative (on est bien dans l'oral, mais on prévient déjà les difficultés de compréhension en général, et donc aussi celles de l'écrit)

Objectifs à plus long terme

- Permettre le transfert des compétences de narration dans les langues premières des élèves ; je raconte en français, mais j'aimerais que les contes puissent être aussi dits dans les langues des élèves.

J'essaie de faire venir les parents pour ces moments de conte, avec deux objectifs :

- Faire entrer des contes nouveaux et venant des familles, et/ou
- Faire migrer ces pratiques dans les familles avec l'idée que dans quelque temps, les sacs à raconter puissent être prêtés aux familles

En attendant de pouvoir aller aussi loin, l'enregistrement des contes permet de favoriser le lien école/famille grâce à leur présence sur le blog de l'école.

Mise en œuvre

Rituel

Deux fois 20 à 30 minutes par semaine, toujours les mêmes jours aux mêmes horaires, sur les bancs disposés en carré du coin regroupement,

La première fois que je raconte une histoire, en silence, je prends le sac et sors ostensiblement le matériel que je dispose dans l'ordre de l'histoire, puis je raconte.

Je commence et je termine toujours une histoire par « cric crac »

Une grosse boîte contient les sacs à raconter ; chaque conte du répertoire de la classe est matérialisé par un sac contenant des accessoires qui vont servir :

- pour les allophones, de support à la compréhension du conte ;
- pour tous, de support à la structuration du récit.

Choix des contes

- des contes de randonnée pas trop longs, avec des animaux le plus souvent, et toujours avec des motifs répétés de type comptine (« Vite, vite, dans la moufle, il se camoufle et il s'emmitoufle ») permettant une mémorisation ;
- des contes traditionnellement utilisés en maternelle (le petit bonhomme de pain d'épices, Boucle d'Or et les trois ours, Roule galette...);
- des albums pour enfants à structure répétitive dont je raconte l'histoire mais sans jamais utiliser l'album.

4.4.5. Les sacs à parler

Objectifs

- Comprendre et utiliser du vocabulaire du quotidien
- Maîtriser un champ lexical spécifique
- Produire en interaction un oral spécifique pour agir sur autrui
- Respecter les règles d'un jeu à plusieurs et les tours de parole
- Etablir un lien avec les langues premières (traduction) par le biais de l'imagier numérique plurilingue
- Mémoriser des mots et des schèmes syntaxiques
- Développer des compétences d'entraide et de tutorat pour réinvestir du lexique en contexte

Mise en œuvre

Ce sont des collections d'images trouvées sur internet ou dans des ouvrages pédagogiques, quelquefois des photos, que l'on plastifie puis que l'on range dans des sacs en tissu dont l'apparence permet de déduire ce qu'ils contiennent : un bonhomme pour les parties du corps et les vêtements,

un arbre pour contenir des photos d'arbres à différentes saisons, une maison pour renfermer des photos de maisons à travers le monde...

Chaque sac s'utilise comme un jeu : memory, loto, jeu de devinettes, jeu de catégorisation.... Et ces jeux ne doivent pas constituer un simple rappel de mots mais ils nécessitent une mise en syntaxe, voire une discussion (par exemple à propos du choix d'une catégorie).

Les sacs sont évolutifs : de nouvelles images viennent les compléter au fil de l'année, et les jeux évoluent et se complexifient.

Ils sont en lien avec les activités de la classe et constituent un moyen de se les remémorer. Leur utilité est explicitée par les adultes qui jouent le plus fréquemment possible avec eux pour en montrer l'intérêt. Ils ne sont mis en libre-service qu'après avoir été utilisés en petit groupe de nombreuses fois avec la maîtresse et quand elle est sûre que les enfants savent les utiliser.

4.4.6. Les albums-échos numériques

Objectifs

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre
- Parler ensemble d'une situation vécue avec le groupe, mettre des mots sur des actions
- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue
- Apprendre à observer la langue : développer une attitude réflexive par rapport au langage dit et entendu, coopérer avec d'autres pour réfléchir à d'autres formulations

Mise en œuvre

L'album-écho est un livre numérique qu'on peut créer en direct et très rapidement avec les élèves. Par exemple : lors d'une activité en salle de motricité, ou d'une sortie à la bibliothèque, on prend des photos et de retour en classe, on commente et on enregistre les premiers commentaires à côté de la photo. Ensuite on peut revenir dessus indéfiniment, en réécoutant les enregistrements, en discutant de leur pertinence et en les réitérant jusqu'à ce que le groupe les considère comme satisfaisants. Cette activité permet de susciter chez les élèves une attitude métalinguistique et réflexive par rapport à la langue et à son apprentissage.

Ce sont ces différentes activités qui sont mises à l'observation dans les films que nous allons analyser maintenant. Les vidéos du corpus de recherche vont faire l'objet de deux types d'études successives, tout d'abord dans une étude diachronique par élève, puis par activité.

5. Analyse des données

Cette analyse se déroulera sur trois temps. Dans un premier temps nous observerons l'appropriation de la langue seconde à travers l'évolution de six élèves. Nous tracerons leurs portraits en nous attachant à décrire les processus singuliers par lesquels ils entrent dans la langue seconde. Dans un deuxième temps nous examinerons le corpus afin de dégager les points forts et les points faibles de chacune des six activités mises en place. Enfin, nous nous intéresserons à l'influence de la langue 1 sur l'acquisition de la langue 2.

5.1. L'appropriation de la LS : Etudes de cas

Nous allons observer l'appropriation de la langue seconde à travers l'évolution de six élèves d'origines et d'âges différents. Dans ces études de cas, qui sont autant de « portraits », nous commencerons par un récit du début de vie de l'enfant d'après les données issues des entretiens avec les parents, à la fois les entretiens ordinaires de la vie de la classe et les entretiens de recherche. Puis, nous procéderons à une description de l'enfant, lors de la (des) première(s) année(s) d'école, puis à son arrivée dans notre classe. Nous ferons état des interrogations de l'équipe éducative face à la problématique de son entrée dans le langage. Nous retracerons son évolution au cours de l'année ou des deux années passées dans notre classe et, en nous appuyant sur les captations du corpus, nous analyserons la façon singulière dont chacun apprend à parler. Nous nous attacherons plus particulièrement à l'observation de la syntaxe dans les énoncés entre janvier et juin, au moyen des repères proposés par Canut (voir *Grille d'analyse : repères dans l'évolution entre 0 et 7 ans*, Vol. I, p. 96), avec une attention à l'occurrence des premiers connecteurs (et puis, et après) et de l'imparfait, qui signent le développement des compétences discursives (Péroz, 2015).

Nous proposons dans le tableau ci-dessous une récapitulation des éléments importants pour chacun des enfants (chacun d'eux est désigné par un pseudonyme). Ce tableau présente des notes issues des données récoltées grâce aux divers types d'entretiens avec les parents, ou, pour ce qui concerne la dernière colonne, des données pratiques de la vie scolaire récoltées par les enseignants. Nous avons tout d'abord dressé ce tableau pour un usage personnel, ce qui a motivé sa rédaction dans un style télégraphique. Nous le livrons ici comme tel dans la mesure où il nous semble qu'il peut permettre au lecteur de mieux situer chaque étude de cas.

Tableau de synthèse sur les 6 élèves du corpus :

En rouge ce qui concerne la mère, en bleu le père, en violet langue privilégiée dans les usages familiaux

	Famille			Enfant		
	Date d'arrivée en France, répertoires langagiers	Rapport à l'école et à l'écrit, déclaré, et montré à l'enfant	Fratrie	Parcours de l'enfant depuis sa naissance	À la maison : comportement, langues parlées	À l'arrivée dans la classe : comportement, acquis scolaires
Abdelhakim MS	Niger 2008 2011 Zarma (parents entre eux) ou mélange des 2 langues Français à Abdelhakim	Bac, Etudes sup. en France ingénieur de recherche niveau bac Lecture d'albums en français	Une petite sœur (bébé)	Né le 27/08/12 un an après l'arrivée de sa mère en France. Entré à l'école à 3 ans	joue beaucoup avec la tablette ne parle ni le zarma ni le français	Ne parle pas (juste une sorte de langage inventé) sait beaucoup de choses: nom des lettres,... y compris en anglais
Cetin GS	Turquie 2008 2010 mère et enfants Turc, un peu de français (la gde sœur à ses frères)	Ecole primaire + 1 année collège seulement école primaire	- Une sœur et un frère au collège, - un frère bébé	Né le 01/07/11 un an après l'arrivée de sa mère en France 2 ans à la crèche, séjour l'été en Turquie, puis entrée à l'école	Parle bien le turc, comprend 60 % français (d'après sa famille)	En classe ne parle pas, ou répète comme un perroquet. N'entre pas dans les apprentissages
Enver MS	Turquie, ici depuis 6 ans fcse d'origine turque Turc ou mélange turc français	bac pro en Turquie maternelle ici à Cologne, Bac pro	Enfant unique	Né le 08/04/12 enfant unique entré à l'école à 2 ans nombreux allers et retours en Turquie	Parle turc et français Maman bilingue qui lui parle beaucoup et traduit	très timide, ne parle pas avec les adultes. « Bon élève »
Imad MS	Algérie 2002 2012 Arabe très peu de français	Pas d'études, ouvrier diplôme de sage-femme	Une sœur de 2 ans de moins	Né en Algérie le 19/06/12, arrivé à l'âge de 3 mois. un an à la crèche scolariser à 3 ans	Comprend les 2 langues, parle les deux (mais ne parlait pas arabe à son entrée à l'école)	« Bon élève » mais très nerveux, bégaié par moments
Karlo GS	Kosovo 1993 2009 Romani Français « yougoslave », albanais Espagnol, Italien	École jusqu'à 18 ans Pas d'école	Fils unique	Né le 03/01/11 en famille d'accueil pendant 2 ans de l'automne 2013 à l'automne 2015 deux mois de PS	Comprend les 2 langues, les parle aussi (?)	Compréhension encore difficile du français. Parle un peu. Peu de connaissances scolaires, mais grande envie d'apprendre
Sanita GS	Kosovo 2000 2001 Romani filles français entre elles allemand	Sait lire et écrire pas scolarisée (guerre)	4ème fille, puis 2 bébés (garçons)	Née le 15/11/11 entrée à l'école à 3 ans	capricieuse, n'obéit pas à la maman Parle le romani	Parle beaucoup mais pas très compréhensible. Acquisitions scolaires difficiles, agitée

5.1.1. Abdelhakim : parler, pourquoi, pour qui ?

Histoire familiale

Abdelhakim est né le 27/08/12 de parents originaires du Niger. Son père est venu en France en 2008 pour faire des études supérieures. Il est actuellement ingénieur de recherche à l'université de Besançon. Sa femme l'a rejoint en 2011, un an plus tard naissait Abdelhakim. Il a une petite sœur qui a environ un an au cours de l'année scolaire de cette recherche.

Les parents disent qu'à la maison ils parlent entre eux le zarma. Ils le mélangent aussi avec le français qui est leur langue seconde : tous les deux ont été scolarisés en français. À Abdelhakim en revanche ils n'ont jamais parlé qu'en français jusqu'à sa première année d'école en 2015, et ce par souci de mieux le préparer à son entrée à l'école. La politique linguistique familiale n'a pas fait l'objet de concertation entre les parents. Le maître de petite section leur a dit à l'entrée à l'école qu'ils pouvaient tout à fait lui parler dans leur langue. Mais, comme la mère le dira beaucoup plus tard, lors de l'entretien de recherche, le pli était pris, ils ont essayé de se mettre à lui parler en zarma mais le plus souvent ils lui parlent français. En revanche à la petite sœur, ils parlent surtout le zarma.

Petite section dans la classe de Nans

Dès la petite section, l'attitude d'Abdelhakim a alerté l'équipe enseignante : il ne communiquait avec personne et ne jouait pas avec les autres. Dans la cour de récréation, pendant toute sa première année d'école, il restait debout sans bouger à côté des maîtres, sans jouer, sans courir, mais en soliloquant dans une espèce de langage inventé. Abdelhakim ne parlait pas - ou plus exactement il ne montrait pas de désir de communiquer - et pourtant il nous semblait qu'il comprenait bien le français. À la maison il ne parlait pas davantage. Le seul langage qu'il produisait était composé de mots sans suite, jamais de phrases, il semblait éprouver de la peine à articuler. Ou alors il se parlait à lui-même dans une sorte de « sabir » incompréhensible qui imitait une prosodie de langage. Cela faisait penser au langage observé chez les jumeaux par René Zazzo⁵³, la « cryptophasie », ou à un langage destiné à s'auto-bercer. On aurait pu imaginer qu'il était en train d'imiter quelqu'un qui parlait une langue étrangère, comme les enfants le font quelquefois en jouant. Imitait-il ses parents parlant une langue qu'il ne comprenait pas - qu'il ne pouvait pas comprendre parce qu'elle ne lui était jamais adressée ?

L'équipe enseignante a alerté le réseau d'aides spécialisées et le médecin de PMI dès la PS. On a pensé à un retard de langage, à de l'autisme, mais jamais à un retard cognitif, dans la mesure où Abdelhakim avait des compétences scolaires supérieures à la moyenne des élèves de son âge. Le maître de PS le disait « bon élève », mais il ne faisait pas de phrases de plus de trois mots, ni à

53 Zazzo R. (1984), *Le Paradoxe des jumeaux*, Paris, Stock-Pernoud.

l'école ni à la maison, ni en zarma, ni en français ! C'était assez déconcertant. En classe il semblait le plus souvent ailleurs, en particulier dans les activités en grand groupe.

Moyenne section (année du recueil des données)

A son arrivée en moyenne section, j'ai procédé à une évaluation de ses compétences (connaissance des chiffres, des lettres, des couleurs, prononciation) : il connaissait toutes les lettres de l'alphabet, il reconnaissait les chiffres de zéro à six, il connaissait le nom des couleurs. En outre, il pouvait donner aux chiffres et aux lettres leur nom en anglais ou en français (voir tableau ci-dessous).

Observation septembre 2016 (vidéos)	Les chiffres	Les lettres	Les couleurs (comptine des Mrs couleurs)	Remarques plus générales sur le langage
Abdelhakim MS	« C'est : un » « <i>four</i> » « c'est six » « deux, <i>three</i> » (accomplit la tâche avec enthousiasme)	« E F G H I J K L M » (<i>avec une prononciation à l'anglaise pour E et G et le tout avec une grande jubilation</i>)	« lui, i bleu » « et c'est rouge » « et c'est XX vert » « i c'est jaune »	Prononciation un peu « forcée » avec comme des coups de glotte, peu de phrases plus élaborées que « c'est + substantif »

Il interagissait peu avec ses camarades et semblait la plupart du temps retiré en lui-même. Il ne s'éveillait un peu que dans les interactions duelles avec la maîtresse ou avec un autre adulte. Dans les vidéos de septembre (tableau ci-dessus), il répond volontiers aux questions, son regard est vif et il sourit. D'ailleurs, quand j'ai regardé ces films récemment, j'ai tout d'abord été très surprise de lui voir une attitude aussi coopérative, le souvenir que je gardais de lui était celui d'un enfant apathique. Par ailleurs, il était plutôt très maladroit que ce soit en grande motricité ou en motricité fine, pataud comme un enfant grandi trop vite. Dès le début de l'année, j'ai fait intervenir le réseau d'aide, la « maîtresse G » le suivra une bonne partie de l'année au sein d'un petit groupe d'élèves avec pour objectif de l'inciter à communiquer.

Interrogations de l'enseignante et de l'équipe éducative

De nombreux entretiens ont eu lieu avec les parents pour essayer de comprendre ce qui se passait, mais la plupart du temps, les parents étaient sur la réserve et eux-mêmes ne savaient que penser.

Différentes hypothèses ont été soulevées : Abdelhakim a toujours passé beaucoup de temps devant des écrans, et en particulier sur une tablette numérique (c'est d'ailleurs comme cela qu'il avait appris le nom des chiffres et des lettres en anglais). Or des études montrent que la télévision et les écrans en général ont des conséquences néfastes sur l'apprentissage du langage (Tisseron, 2010).

Le réseau d'aide a évoqué une autre hypothèse : la maman venait d'arriver en France quand elle a accouché, elle traversait une période difficile, peut-être était-elle déprimée (Dahoun, 1995). La période postnatale serait un « moment de vulnérabilité » pour la mère qui vient de migrer (Couëtoux-Jungman & al, 2010). « Au niveau des interactions précoces, la dépression peut perturber notamment l'accordage affectif et la dimension temporelle des échanges » (Gandillot & al, 2012, p. 143). Les auteurs notent qu'on observe dans ce cas peu de regards partagés et peu de verbalisations, une stimulation langagière pauvre. Lors de l'entretien de recherche (E1), la maman raconte que ses débuts à Besançon avaient été empreints d'une grande solitude ; et puis elle a comparé le comportement de sa fille et celui d'Abdelhakim au même âge et dit qu'elle ne se souvenait pas avoir entendu son fils babiller. Se serait-il donc moins entraîné que sa sœur ? En tous cas il est possible que la stimulation langagière ait été moins abondante pour lui à l'âge du babil dans la mesure où il interagissait moins volontiers.

Tout se passe comme si, ne pouvant avoir accès à aucune langue - ni celle que ses parents parlaient mais ne lui adressaient pas, ni celle qu'ils lui réservaient - il s'interdisait l'accès au langage, en tous cas à sa production. Car pour ce qui est de la compréhension (du français), nous étions à peu près tous d'accord pour dire qu'elle était probablement bonne, et c'était un élément rassurant. C'est la communication en général à laquelle cet enfant semblait réticent. Et il s'agit là d'une forme de mutisme particulière, on peut observer chez certains enfants de migrants un mutisme électif dans la langue de l'école, un mutisme qui épargne la langue familiale (Dahoun, 1995 ; Rispail, 2017 ; Auger & Sauvage, 2009). Mais ici c'est autre chose : pour Abdelhakim, la langue de l'école est aussi une langue familiale, c'est celle avec laquelle on s'adresse à lui, mais elle a un statut particulier puisqu'elle n'est pas la langue des parents. Et la langue parentale, ne lui étant pas adressée, ne peut prendre sens pour lui, elle devient alors une langue mystérieuse, de la même façon que celle qu'il invente, sorte d'auto-cryptophasie. Alors le silence d'Abdelhakim est-il l'expression d'un désarroi ? Peut-on l'interpréter dans ce sens, à la manière de Dahoun : « Le silence de l'enfant est une arme qui lui donne la force de réagir à une situation vécue comme insupportable » (1995, p. 90) ?

Le diagnostic de l'orthophoniste (avril 2017)

Au printemps 2017, les parents ont pris rendez-vous chez une orthophoniste. En avril j'ai un entretien avec l'orthophoniste (CR1) qui vient de commencer à travailler avec Abdelhakim : elle l'a vu deux fois, ce qui lui permet une première évaluation de ses difficultés langagières. Elle pose le diagnostic suivant : pour elle, le retard de langage, qu'elle juge particulièrement alarmant, est dû à un retard cognitif. Elle établit son verdict à partir de cette observation : Abdelhakim n'a pas réussi à faire les exercices pourtant simples qu'elle lui a proposés, car il n'est pas en mesure de comprendre les consignes.

Une discussion sur les langues utilisées en famille à la maison débouche également sur un désaccord : la maîtresse se demande si le partage des langues à la maison n'a pas pu induire chez Abdelhakim l'idée que le langage ne sert pas vraiment à communiquer, mais juste à produire des sons, et elle émet l'hypothèse d'une interdiction de la parole suggérée par l'interdiction tacite de la langue maternelle. L'orthophoniste s'oppose fermement à cette vision des choses : pour elle, les parents ont choisi une langue pour communiquer avec leur enfant et une autre pour parler entre eux.

Cet entretien est emblématique de la difficulté à établir un diagnostic en l'absence d'une véritable formation sur les questions de langue, les enseignants et les orthophonistes essayant de décoder ce type de situations à travers un prisme monolingue. Par ailleurs, on observe aussi une sorte d'impossibilité à établir un véritable travail en équipe entre les différents professionnels qui interviennent autour de l'enfant, chacun restant marqué par l'empreinte des postulats de son métier, les dissensions étant encore ici aggravées par le fait que l'orthophoniste ne tienne aucun compte des observations que l'équipe éducative de l'école a faites au quotidien depuis un an et demi.

Examen des données

Nous disposons de 7 vidéos montrant Abdelhakim. (**en caractères gras** : films transcrits)

Film	Quand?	Type d'activité	Avec qui ?	Observations et intérêt du film
14	janvier 2017	Sac à parler des vêtements	Ibtisam	Ibtisam est très gentille et protectrice avec Abdelhakim, elle l'encourage et l'aide à jouer. Abdelhakim est plutôt passif, mais il est néanmoins beaucoup plus présent et actif que souvent.
16	janvier	<i>La grenouille à grande bouche</i>		Il ne raconte pas, il joue avec le matériel, et rien dans son attitude ne montre qu'il donne du sens à ce qu'il fait.
	avril	Entretien avec l'orthophoniste		Le diagnostic posé par l'orthophoniste soulève de nombreuses questions sur la pertinence de certains modes d'évaluation.
30	juin	<i>Le loup affamé</i>		Il joue avec les images posées de façon aléatoire sur la table. Il remue les lèvres par moments mais on n'entend rien.
35	juin	Sac à parler des couleurs	Caroline (adulte)	Il parle peu, pourtant il connaît le vocabulaire, mais ne parle que par mots isolés. Soit il n'a pas compris la tâche de catégorisation, soit il ne s'y intéresse pas. Il place les cartes au petit bonheur en guettant l'assentiment de Caroline. Il ne s'investit pas dans la tâche.
36	juin	Sac à parler des couleurs	Caroline (adulte)	Suite de l'activité précédente (n'apporte rien de nouveau)
38	juin	comptines		Le contraste avec les autres films est saisissant : il dit plusieurs comptines, qu'il a très bien mémorisées, et prononce tout à fait correctement. De plus, c'est le seul film où on le sent vraiment impliqué.
42	juin	<i>La coccinelle mal lunée</i>		Abdelhakim raconte. Les figurines sont placées dans l'ordre de l'histoire. Il parle peu, mais beaucoup plus que dans les autres vidéos d'histoires (16 et 30).
	juin	Entretien avec la mère		
	décembre 2017	Films en GS		Abdelhakim a fait des progrès spectaculaires, il parle tout à fait comme un enfant de son âge.

L'analyse de ces vidéos montre qu'Abdelhakim s'investit généralement peu dans les tâches proposées, et surtout il semble ne pas souhaiter communiquer. Dans les situations duelles avec les adultes, comme il est sollicité en permanence, il consent à répondre par monosyllabes, mais il fait peu de phrases. Dans les activités qu'il a choisi de faire seul, il semble quelquefois être dans un monologue intérieur, mais peut-être est-il juste complètement ailleurs.

Nous avons choisi de focaliser notre analyse plus particulièrement sur les films 38 et 42 (juin 2017). En effet, au vu de l'évolution ultérieure de l'enfant, nous n'avons pas jugé utile de nous attarder sur les autres films dont la seule chose à dire est qu'ils nous permettent de situer le niveau d'acquisition d'Abdelhakim à l'étape « 0-2 ans », mais avec beaucoup de lexique (Canut & al, 2012) - si tant est que l'on puisse s'autoriser à évaluer les *compétences* d'un enfant au seul examen de ses *performances* (Blanche-Benveniste & Pallaud, 2001), qui sont ici en l'occurrence quasi inexistantes. Par ailleurs, les films 38 et 42 sont les seuls où l'enfant parle vraiment, même si, dans le film 38, c'est un mode particulier de parole : il récite ou chante. Mais il dit les comptines parfaitement, il les a très bien mémorisées, et prononce tout à fait correctement contrairement à ce que l'on observe dans les autres vidéos. De plus, il le fait avec un plaisir évident, ce que j'avais déjà remarqué quand on chantait en grand groupe. Dans le film 42, en revanche son élocution semble hésitante : il parle lentement, en détachant les syllabes et avec un effort sensible qui fait penser à des difficultés de prononciation. Mais, en réalité, si on l'écoute attentivement, la prononciation est bonne, c'est comme si son manque d'habitude à la parole lui rendait la chose laborieuse. On remarque aussi qu'Abdelhakim ne s'engage pas dans la communication et n'en respecte pas les règles, il s'abstrait de la situation sans aucune gêne. D'autres enfants, quand ils ne savent plus quoi dire, sont mal à l'aise, lui dirige juste son attention ailleurs, se désintéresse tout simplement de la situation. Un adulte qui ignorerait ainsi les règles sociales serait considéré comme extrêmement impoli.

Evolution après l'année de recherche :

Abdelhakim est aujourd'hui en GS chez mon collègue. J'ai noté dans la cour de récréation un changement radical d'attitude chez lui : il arbore désormais un air épanoui et intensément présent. Trois courtes captations (effectuées en classe et à ma demande par son maître en décembre 2017) montrent Abdelhakim qui joue avec le sac à raconter de la moufle et qui raconte l'histoire. On l'entend faire dialoguer des animaux qui veulent entrer dans la moufle. Il parle distinctement avec une syntaxe et une prononciation correctes, un vocabulaire adéquat. De plus tout est dit avec beaucoup d'expressivité. Plus rien dans l'attitude de l'enfant ne permet d'imaginer qu'il ait pu se trouver à un moment en difficulté langagière. Nous avons eu dans la semaine qui suit un court entretien avec sa mère (E1b). Elle raconte que, depuis le voyage de l'été au Niger dans la famille

maternelle, elle a observé un vrai changement, que son fils s'est déshabitué des écrans et qu'il a commencé à entrer dans le zarma (il le comprend mieux et il le parle un peu) et que, simultanément, il s'est mis à communiquer et à parler le français. Je demande alors à l'enfant :

« - alors Abdelhakim, tu parles zarma ?

- **Oui**

- Je veux dire tu comprends le zarma ?

- **OUI** (avec un sourire jusqu'aux oreilles et un air heureux) » (E1b).

L'expression de l'enfant est rayonnante, une expression que je ne lui ai jamais vue l'année dernière : il s'est vraiment passé quelque chose, désormais c'est un enfant qui comprend ceux qui l'entourent, et qui « habite » ses langues, expression très fréquemment utilisée par les écrivains (Mizubayashi, 2011). Ce cas est emblématique de ces enfants qui parlent très tard, mais quand ils se mettent à parler, c'est d'emblée dans une langue bien construite (Boysson-Bardies, 1996). Mais surtout il nous semble, du moins nous pouvons en poser l'hypothèse, que la subite ouverture d'Abdelhakim à la communication et son entrée fulgurante dans ses deux langues sont peut-être dues à sa connexion tardive avec la langue première, et que cette évolution prodigieuse illustrerait alors particulièrement bien cette citation de Sibony : « Si l'on rend à la langue première sa force perdue, le passage se libère vers la langue seconde » (1991, p.33)⁵⁴. L'histoire d'Abdelhakim présente des similarités avec les histoires que racontent Leclair et Lemattre (2015), respectivement chercheuse en sciences du langage et pédopsychiatre, histoires d'enfants mutiques que l'éveil aux langues, utilisé à des fins thérapeutiques, aide à sortir du silence en leur rendant possible l'accès à la (aux) langue(s) familiale(s) vécues jusque-là comme interdites.

5.1.2. Cetin : un pied dans chaque langue - le grand écart

Histoire familiale

Cetin est né le 1er juillet 2011 de parents originaires de Turquie. Le père est venu en France en 2008 pour travailler. La mère est arrivée avec ses deux premiers enfants « le 19 juillet 2010 », la date est gravée dans sa mémoire (ce qui n'est pas rare chez les migrants, nous l'observons assez souvent lors des entretiens parents). Cetin est le troisième d'une fratrie de quatre enfants, le premier à être né en France, un an presque jour pour jour après l'arrivée de la maman ; le petit frère est encore bébé. Sa sœur aînée, qui a 10 ans de plus que lui, partage sa chambre et s'occupe de lui comme une seconde maman.

À la maison, on parle turc. La grande sœur est la seule à utiliser un peu le français quand elle parle à ses frères. A ce titre, la famille de Cetin est représentative de l'immigration turque en

⁵⁴ Sibony D. (1991). *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris : Seuil (Editions Points 2003).

France : « le taux de maintien de la langue et de la culture d'origine des Turcs demeure plus fort que dans les autres communautés immigrées de France » (Hamurcu-Süverdem & Akinci, 2016, p. 82). En Turquie, les parents ont fréquenté tous deux l'école primaire mais n'ont pas poursuivi de scolarité au-delà. Quand Cetin était petit, la maman travaillait : il est allé à la crèche de l'âge de 1 à 3 ans, ce qui représente deux années de socialisation secondaire (Hélot, 2013).

Quand je fais leur connaissance, les parents comprennent encore difficilement le français. Pour parler des choses importantes touchant à la scolarité de Cetin, nous avons besoin d'un interprète. La maman a fait depuis de gros progrès en français et peut aujourd'hui tenir des conversations.

Petite section dans la classe de Nans

Cetin a été scolarisé à l'âge de trois ans et deux mois en PS dans la classe du directeur. À son arrivée il ne parlait, ni ne comprenait le français (plus exactement, c'est ce que nous avons pensé à l'époque). Son adaptation a été difficile, ce qui est étonnant pour un enfant déjà socialisé en crèche. Très rapidement, le maître de petite section a commencé à s'inquiéter pour lui car il n'entrait pas dans les apprentissages, il était « absent », le plus souvent les yeux dans le vague. D'un point de vue moteur, il était très pataud, maladroit, timoré dans les activités physiques. Et il ne parlait pas. Le réseau d'aide a été alerté.

Moyenne section

Au début de l'année de MS dans ma classe, Cetin est apathique, très « bébé ». Il ne parle pas, ou alors c'est pour répéter comme un perroquet ce que disent les adultes, mais il ne s'exprime pas. Dans les moments en grand groupe, il n'est pas « avec nous » comme on peut le voir sur les photos page suivante. Il faut le solliciter sans cesse, multiplier les moments de relation duelle avec lui, sinon il retombe dans son apathie.

Au cours de cette année-là, il progresse un peu, commence à s'investir dans les apprentissages, commence à s'exprimer en français : il se met à parler avec des mots-phrases. Mais ses compétences scolaires sont très éloignées de celles attendues en fin de MS. De nombreuses rencontres avec les parents ont été organisées, ils ne semblent pas inquiets et ils disent que Cetin parle bien le turc. Mais il n'est pas toujours facile de communiquer avec eux, c'est généralement la grande fille qui sert d'interprète ou la maman d'Enver, ce qui nous empêche d'aborder certaines questions par discrétion. A ma demande, la maîtresse G le suit toute l'année.

Cetin est l'enfant avec le pull blanc au premier plan à droite (novembre 2015)



Grande section (année du recueil des données)

Je choisis en accord avec l'équipe de garder Cetin dans ma classe, au motif qu'il vaut mieux ne pas interrompre son évolution par une phase nécessaire d'adaptation à un nouvel enseignant et à une nouvelle façon de travailler. Il est visiblement à l'aise dans ma classe, il évolue, je ne veux pas le déstabiliser ni interrompre ce processus. Au cours du premier trimestre, il continue à progresser, mais très lentement, il est toujours aussi peu autonome (il travaille souvent avec Marinda ou Caroline) et dépendant de l'adulte. L'équipe éducative est très inquiète.

Interrogations de l'enseignante et de l'équipe éducative

Pourquoi Cetin est-il aussi peu engagé dans les apprentissages ? La première hypothèse qui vient à l'esprit est qu'il ne comprend pas la langue de l'école. Pourtant il a été exposé au français pendant deux années de crèche et deux années d'école. La mère (E2) dit même que lorsqu'il était à la crèche il comprenait mieux le français que le turc. Ensuite, lors du séjour en Turquie qui a eu lieu juste avant l'entrée en maternelle, la dominance des deux langues s'est inversée au profit du turc : « en 2014 euh.. la période de crèche achevée, je suis allée en Turquie euh.. Là-bas tout le monde parlait en turc mais il ne comprenait pas vraiment... » dit la mère (E2), elle précise plus loin : « Et une fois que l'on avait remarqué ceci, on avait accordé plus d'importance à la langue turque à la maison. » (E2) ; et alors à ce moment charnière entre la crèche de la maternelle « il a délaissé le français ».

De l'avis du réseau d'aide, la problématique de Cetin dépasserait celle de la langue : il est décrit comme un enfant plutôt très immature et qui a dans sa famille un statut de tout-petit, entouré qu'il est de deux adultes, un grand frère, et surtout une grande sœur, qui le maternent et ne l'encouragent pas à l'autonomie. Cette configuration pourrait expliquer sa tendance à la passivité. Par ailleurs, si l'on envisage cette problématique dans une perspective de la psychiatrie transculturelle, Cetin, comme Abdelhakim, est le premier de la famille à être né en France, un an après l'arrivée de la mère en France, dans une période probablement difficile pour elle qui supportait mal la séparation d'avec sa famille et son pays. Cetin a-t-il peur de grandir ? Grandir c'est changer de statut aux yeux de ses parents, c'est s'éloigner d'eux... Apprendre le français signifie-t-il pour lui trahir sa mère ? « En apprenant une autre langue, l'enfant prend de la distance, il s'éloigne de ses proches. Ce qui lui fait peur, c'est de montrer qu'il a fait sien la langue de l'autre. Il ne peut le montrer sans avoir l'impression de trahir sa mère ou les siens » (Dahoun, 1995, p.243).

S'agit-il d'un retard cognitif général ou d'un retard de langage ? Si l'on en croit les parents, Cetin parle bien turc, donc cette hypothèse serait à écarter. Mais ont-ils une appréciation juste de son niveau linguistique ou le surestiment-ils ? Pendant longtemps, l'équipe éducative s'est sentie particulièrement désarmée. Au cours de l'année de GS, la confiance réciproque avec les parents était mise à mal (en particulier je n'arrivais plus à les croire quand ils disaient que Cetin parlait bien le turc) et il y avait beaucoup d'inquiétude autour de cet enfant. L'hypothèse du retard cognitif et/ou langagier prenait le dessus... jusqu'au jour où on a enfin pu évaluer l'enfant dans sa langue familiale.

Cette évaluation a constitué un tournant et a fait évoluer notre perspective : Simsek, l'enseignant bilingue qui l'a évalué, a confirmé que cet enfant parlait très bien le turc (CR2), mais il a décrit une construction de son point de vue atypique du bilinguisme « comme un monolinguisme » : ce qui serait acquis dans une langue n'aurait pas besoin d'être appris dans l'autre. Mais cette élaboration serait posée comme problématique et non efficiente dans le cas de deux langues aussi différentes dans leur construction que le turc et le français. Pour Simsek, Cetin « n'a pas encore élaboré de stratégies d'apprentissage de ses deux langues. La compréhension et la participation en classe doivent le fatiguer beaucoup, on peut comprendre qu'à certains moments il décroche » (CR2). Ceci dit, si l'on se réfère à ce que dit une orthophoniste du *Centre du langage* de l'hôpital d'Avicenne - « on considère qu'un enfant qui a pu apprendre à parler sa langue maternelle, même avec un retard plus ou moins important, est capable de construire un système linguistique » (Sanson, 2007, p. 59) – si Cetin a réussi à apprendre à parler le turc, il est capable d'apprendre le français.

La rencontre entre cet enseignant et les parents a été particulièrement riche et a ouvert des portes aux parents qui ont déploré que ceci n'ait pas eu lieu bien avant : « Je me suis même dit si seulement cet enseignant était venu plus tôt comme ça... », dit la mère (E2). Simsek leur a conseillé

de revenir au turc pour reconstruire une « sécurité linguistique » en turc. On mesure l'importance de cette rencontre dans l'entretien de recherche avec la mère (E2), car elle fait plusieurs fois référence aux propos de Simsek, et on observe qu'elle se les est appropriés, ce qui signe un véritable empowerment de sa part :

« Non, je ne m'inquiète pas de toute manière, le jour où l'enseignant est venu il a su nous reconforter. On se posait beaucoup de questions, on avait peur. Peut-être qu'il ne comprend pas, peut-être il a des difficultés à ce niveau, est-ce qu'il n'a tout simplement pas envie de travailler ? C'était le genre de question que l'on se posait. Mais lui il nous a compris. Il a compris Cetin, il nous a parlé de sa fille, du fait que jusqu'à ses six ans il ne lui a jamais adressé un seul mot en français d'où le fait que celle-ci ne pensait pas que son père pouvait connaître une autre langue que le turc. Et là, la petite a une bon niveau en français » (E2).

Nous reviendrons par ailleurs sur l'importance toute particulière qu'il faut accorder à l'évaluation des compétences en langue première.

Examen des données

Film	Quand?	Type d'activité	Avec qui ?	Observations et intérêt du film
1	janvier 2017	Sac à parler des vêtements	Enver	Cetin laisse Enver mener le jeu, mais soutient ses positions. Ils ont choisi de parler français, quelques énoncés incompréhensibles dans les deux langues (interférences ?)
4	janvier	Imagier plurilingue des nombres		Cetin très engagé dans cette activité d'écoute et de répétition sur l'ordinateur
5	janvier	<i>Le sapin</i>	Azima	Azima raconte l'histoire. Cetin dispose le matériel. Pas de communication entre eux.
8	janvier	<i>Le p'tit bonhomme des bois</i>		Il essaie de raconter mais c'est très difficile.
21	janvier	<i>Le p'tit bonhomme des bois</i>		On peut voir des progrès 2 semaines plus tard.
	mars	Evaluation en turc		Evaluation des compétences en langue première par un enseignant bilingue du CASNAV: bilan très positif
	mars	Equipe éducative		
	avril	Entretien avec la mère		Avec une interprète (étudiante master 1 FLE)
23	juin	<i>Le p'tit bonhomme des bois</i>		Pour comparer avec la même histoire en janvier
25	juin	Comptine en français		Mémorisation et prononciation aléatoires. Met-il du sens dans ce qu'il chante ?
26	juin	Comptine en turc		Pour mesurer tout le décalage avec la comptine en français.
37	juin 2017	Sac à parler des animaux		Entonne la comptine <i>Dans le zoo</i> , en rapport avec l'activité. Essaie d'obtenir l'attention de la maîtresse qui filme Sanita.

Les films de janvier

Si l'on observe les interactions langagières de Cetin dans le film 1, on constate qu'il fait des phrases courtes mais il semblerait qu'il soit surtout dans l'utilisation de routines langagières (« c'est comme ça », « mais c'est casquette c'est pas... »), ce qui nous fait hésiter, pour situer son évolution langagière d'après les repères de Canut & al, entre l'étape 0-2 ans et l'étape 1. La lecture de la transcription 8 confirme cette impression - il aurait mémorisé des expressions, des groupes de mots comme « un petit bonhomme des bois » - avec un bémol cependant : la réplique 7 du film 21 contredit cette impression, car il serait bel et bien là en train de raconter et il aurait fait des progrès syntaxiques pendant ces deux semaines. Par ailleurs il faut bien remarquer que la plupart du temps il est dans une activité encore très égo-centrée (particulièrement dans le film 5) qui s'accompagne d'une demande incessante d'attention exclusive de la maîtresse.

Les films de juin

Cetin aime tout particulièrement l'histoire du *petit bonhomme des bois*. Nous avons ainsi la chance de disposer de trois enregistrements de cette même histoire, deux en janvier et un en juin. On peut ainsi mesurer ses progrès grâce au film 23. L'évolution amorcée dans le film 21 se confirme 5 mois plus tard : ici, Cetin n'est plus dans la répétition ou dans le par cœur, il raconte sa propre histoire du petit bonhomme des bois : il fait parler ses personnages et imprime sa marque sur l'histoire « petit garçon tu fais quoi ». D'ailleurs les routines ont complètement disparu pour laisser la place à un dialogue inventé. En juin, il est vraiment passé à l'étape 1, une étape un peu particulière pour lui car sa syntaxe est empreinte de turc comme nous allons le voir.

Cependant, on peut remarquer l'usage d'un procédé très intéressant : Cetin utilise des phrases entières (ou partielles) issues des comptines de la classe - « l'éléphant est très grand » (F37, 22) - ou des histoires - « des enfants dit le loup » (F25, 6), ce qui lui permet de disposer d'un répertoire de formules toutes faites qu'il peut utiliser à l'envi. Mais on ne peut pas conférer, nous semble-t-il, à ces énoncés mémorisés la fonction de schèmes sémantico-syntaxiques créateurs (Lentin, 1988 ; Canut, 2007), car Cetin ne les utilise pas pour générer de nouveaux énoncés et pour reconfigurer ses connaissances déjà existantes. Il se contente de restituer des éléments appris par cœur en rapport avec la situation vécue. Il ne s'est pas encore approprié ces modèles syntaxiques, mais on peut faire l'hypothèse que leur mémorisation est une première étape dans l'élaboration de schèmes langagiers.

Dans le film 26, Cetin chante « *Kırmızı balık* », une comptine turque qui a été apprise à la classe par sa maman. Cette captation permet de mesurer l'aisance de Cetin en turc, sa capacité à mémoriser un texte et sa prononciation et confirme qu'il a de réelles compétences langagières en L1. Notons au passage le moment assez drôle où la maîtresse le reprend comme si c'était elle la spécialiste du turc : ici les rôles d'expert/novice quant à la langue sont inversés, mais le rôle enseignant/élève vient brouiller les pistes.

5.1.3. Enver : regarder, écouter, puis parler

Histoire familiale

Enver est né le 8 avril 2012, il est l'enfant unique d'un père turc et d'une mère franco-turque. Le père est arrivé en France en 2009-2010, et il est reparti en Turquie pendant l'année de PS de l'enfant pour monter une entreprise. Le projet de la famille était de partir s'installer en Turquie mais la mère, après quelques allers-retours, a changé d'avis. Les parents ont divorcé et la mère est revenue à Besançon avec son fils. Néanmoins, Enver fait des séjours fréquents en Turquie dans la famille de son père. Le père a été scolarisé en Turquie et a obtenu un bac professionnel. La mère a grandi en France (elle a été scolarisée petite dans notre école) et elle a obtenu également un bac professionnel.

Le père est essentiellement turcophone, et jusqu'au moment où il quitte la France, le turc et la langue principale de la maison. La mère est bilingue, et elle parle avec son fils en turc, mais aussi en français (ou dans une mélange des 2 langues), et elle traduit souvent du turc au français, pour permettre à Enver de faire le lien entre ses deux langues.

Toute petite section dans la classe de Nans

Enver a été scolarisé à deux ans, dans la classe du directeur. À son entrée à l'école il parlait un peu le turc. Pour le français, c'était difficile de se rendre compte car c'est un enfant très timide, et on n'entendait pas le son de sa voix.

Petite section

Enver a été scolarisée en PS dans ma classe. Il a effectué un séjour de deux mois en Turquie en fin d'année. C'était un bon élève, calme, réfléchi, attentif comme on peut le voir sur les photos ci-dessous. Mais, d'une timidité excessive, il parlait très peu.

Enver dans les activités en grand groupe (novembre 2015) (deuxième tête en partant de la droite)



Moyenne section (année du recueil des données)

Il rentre de Turquie à la fin du premier trimestre. En Turquie il n'est pas allé à l'école, mais il a fait beaucoup de progrès dans sa langue maternelle, dit sa mère. À l'école il est toujours aussi introverti face aux adultes. En classe, dans les activités autonomes ou en petit groupe, il est souvent en retrait, il observe et il écoute, comme on peut le voir dans les films du corpus. Mais il est très ami avec Karlo et Anis, plus grands que lui et avec lesquels il prend de l'assurance.

Interrogations de l'enseignante et de l'équipe éducative

Nous ne nous sommes jamais interrogés sur les capacités intellectuelles d'Enver, il était manifeste qu'elles étaient bonnes. En revanche il s'agissait de lui permettre de se sentir suffisamment à l'aise à l'école pour oser parler avec l'adulte, au moins en relation duelle ou en petit groupe, condition pour lui permettre de pouvoir bénéficier d'un entraînement de la parole en français, et pour pouvoir évaluer sa production langagière et ses connaissances. L'exemple d'Enver est emblématique d'un profil d'élève (pas forcément allophone d'ailleurs) face auquel l'enseignant est particulièrement démuni : comment apprendre à parler à un enfant qui n'ose pas ouvrir la bouche ? Comment lui donner confiance et susciter un environnement suffisamment sécurisant pour qu'il prenne le risque de la parole ?

Examen des données

Film	Quand?	Type d'activité	Avec qui ?	Observations et intérêt du film
1	Janvier 2017	Sac à parler des vêtements	Cetin	Enver (le plus jeune des 2, mais le plus expert en français) dirige le jeu et corrige les erreurs de Cetin.
3	janvier	Sac à parler des couleurs	Karlo Djamil Ikram	Enver écoute les autres jouer, la tête posée sur ses bras.
15	janvier	<i>Le loup affamé</i>		Enver reste muet devant les accessoires du sac, paralysé par la présence de la maîtresse qui filme.
18	janvier	album <i>Blaise et le robinet</i>	Maysam Vahina Enver	Enver écoute Karlo qui raconte, mais ne dit rien
19	janvier	Comptines	Loubna Ayoub Vahina	Pour l'engagement d'Enver.
	mars	Entretien avec la maman		
29	juin	Sac à parler des animaux	Anis Damien	Il parle peu, mais il est très engagé et connaît des termes comme « mammifères ».
34	juin	Comptines	Karlo Anis Damien	Pour l'engagement d'Enver.
43	Juin 2017	<i>L'éléphant et la souris</i>		Enver raconte avec une toute petite voix et beaucoup d'hésitations, mais c'est une vraie victoire pour lui d'oser se lancer seul alors qu'il est filmé.

Le corpus comporte de nombreux films où Enver observe, écoute et reste silencieux (films 3, 15, 18) : il semble tout particulièrement affectionner le rôle d'observateur. Cette attitude est certainement à mettre en lien avec sa timidité et son caractère posé, mais probablement pas seulement. Il nous semble qu'il est pertinent de l'envisager comme une tactique d'apprentissage. Nous pouvons, ici encore, remarquer que les comptines permettent de s'entraîner à parler en prenant moins de risques que lors d'une prise de parole personnelle.

Il est difficile de dire de façon sûre à quelle étape il en est en janvier (trop peu de performances à observer), mais probablement à l'étape 1. Et en juin si l'on se réfère aux films 29 et surtout au film 43, même si la syntaxe est encore maladroite, on voit des signes d'amorce de l'étape 3 (Canut & al, 2012) : une relative, un introducteur de discours indirect (F43, 3) et un passé composé : « il a pas basculé » (film 43, 25). Il lui manque l'aisance et on sent qu'il hésite. Mais le film 43 constitue néanmoins une véritable victoire pour Enver : il accepte de raconter en se laissant filmer (et en allant jusqu'au bout), c'est le signe qu'il prend réellement confiance en lui, même s'il parle avec une toute petite voix souvent à peine audible et s'il marque aussi beaucoup d'hésitations. Cette progression s'est confirmée depuis en GS où Enver est maintenant un élève épanoui qui ose se lancer dans des prises de parole longues.

5.1.4. Imad : apprendre la langue de l'école pour apprendre sa langue maternelle

Histoire familiale

Imad est né le 9/06/12 de parents algériens et il est arrivé en France à l'âge de 3 mois avec sa mère (en 2012). Il a une petite sœur, de deux ans de moins que lui, qui est en PS, actuellement dans ma classe. Son père travaillait déjà comme ouvrier à Besançon depuis 2002. La maman était sage-femme en Algérie et regrette de ne pouvoir travailler ici car elle aimait beaucoup son métier.

En famille on parle uniquement l'arabe dialectal algérien. Les parents ont tous deux appris le français à l'école et le parlent bien, même s'ils s'affirment le contraire. Imad est allé un an à la crèche avant d'entrer en PS. A son entrée à l'école, il comprenait bien l'arabe et un peu le français, mais ne parlait encore véritablement ni l'un ni l'autre.

Petite section dans la classe de Nans

Imad est entré à l'école à trois ans. C'est un « assez bon élève », mais « très agité, très nerveux, très bagarreur en récréation » : ainsi le décrit son maître.

Moyenne section (année du recueil des données)

A l'entrée en MS, dans ma classe, Imad n'appelle pas d'inquiétudes particulières quant au comportement ou aux compétences scolaires, si ce n'est sa grande émotivité quand il parle et une

tendance à vouloir parler très, très vite sans reprendre son souffle. Son débit et ses hésitations prolongées (lors desquelles on voit qu'il panique) font craindre une entrée dans le bégaiement.

Observation septembre 2016 (vidéos)	Les chiffres	Les lettres	Les couleurs (comptine des Mrs couleurs)	Remarques plus générales sur le langage
Imad MS	Ne connaît pas les chiffres		Il peut dire ce que font les Mrs couleurs (« il mange la glace ») mais confond les couleurs.	Phrases bien construites, mais il bégaie presque. (« euh » répétés)

Interrogations de l'enseignante

Nous avons hésité avant de choisir cet élève pour le corpus, L'enseignante ne savait pas s'il fallait ou non être inquiet quant à ce début de bégaiement, mais on ne sait jamais comment un enfant va évoluer. Avec le recul, Imad a beaucoup progressé, et en arabe et en français, et c'est un bon élève de GS. Néanmoins nous ne regrettons à posteriori pas ce choix pour le corpus car il est important de pouvoir observer aussi des cas de réussite, et que, d'autre part, l'analyse des données le concernant va nous permettre de développer certains points.

Examen des données

Film	Quand?	Type d'activité	Avec qui ?	Observations et intérêt du film
7	Janvier 2017	Sac à parler Claude Ponti	Sanita Damien Ibtisam	Peu d'énoncés mais très engagé.
11	janvier	<i>Le sapin</i>		Il raconte toute l'histoire.
13	janvier	Comptines	Damien	Imad connaît très bien les textes des comptines et prononce bien.
28	juin	Sac à parler Claude Ponti	Ibtisam Fadia	Les phrases sont plus longues qu'en janvier.
40	juin	<i>La coccinelle mal lunée</i>	Devant toute la classe	Au début, sa gêne est visible ; petit à petit, il se détend. Emploi du passé simple, mots de liaison.
	Juin 2017	Entretien parents		

En janvier, Imad témoigne déjà d'une bonne construction syntaxique qui caractérise l'étape 2. Et si l'on se réfère au film 13, celui dans lequel il « réinvente » la comptine des Messieurs couleurs, il commence à entrer dans l'étape 3, on observe en effet de nombreuses occurrences d'essais de relatives (Canut, 2007, 2009) :

- « c'est qui i cherche quelque chose toujours + c'est monsieur rose:: + c'est qui i chante avec la petite fille c'est monsieur orange::» (F13, 9). Il est vrai qu'il est aidé en cela par la forme de la

comptine (voir *Les messieurs couleurs*, Vol. II, p. 27), comptine qui a fait l'objet de nombreuses transformations de phrases comme : « lui c'est Monsieur Que fait-il ? Il » ou « qui est ce qui....? c'est Monsieur ».

- puis en juin : « il a des poussins l'est dans la che-minée » (F28, 2)

On observe aussi en juin l'apparition du passé simple (F40), de connecteurs et de prépositions. Fin juin, on peut considérer qu'Imad a atteint l'étape 3.

L'entretien avec les parents (E4) montre une grande inquiétude autour des langues et dénote une « insécurité linguistique » : une peur qui porte à la fois sur la langue maternelle (peur de la perdre) et sur la langue de l'école (peur de ne pas la maîtriser suffisamment). Pourtant, Imad a fait beaucoup de progrès en arabe au cours de cette année, nous relatons ainsi dans l'entretien que suite à une visite de la classe au marché, c'est Imad lui-même qui a fait les traductions pour l'imagier plurilingue des fruits et des légumes, ce qui est inédit : ce sont jusque-là les parents qui avaient traduit. Imad est donc une des premiers élèves de la classe à faire montre de compétences de traductions, à tout juste 5 ans, avec Cetin mais il a un an de plus. Nous verrons plus loin l'importance que revêt cette compétence et ce que cela implique pour le développement langagier de l'enfant.

Soulignons par ailleurs que la relation avec les parents d'Imad est un exemple de co-éducation : les parents ont beaucoup échangé autour de l'éducation avec le maître de PS ; la maman et le papa participent souvent aux activités autour de la langue menée dans les classes (lectures plurilingues, apprentissage de comptines). Les parents sont également fiers d'annoncer que leur fils connaît l'alphabet arabe et qu'il sait écrire les lettres (E4). Tous ces éléments sont sans doute pour beaucoup dans l'évolution du bilinguisme d'Imad, que l'on peut considérer comme emblématique d'un bilinguisme additif, sachant que « la langue maternelle joue un rôle important dans le développement de la littératie, même quand cette langue n'est pas utilisée dans le programme scolaire » (Hamers, 2005, p. 285). La valorisation de la L1 par la famille joue un rôle très important.

5.1.5. Karlo : comment apprendre une « macédoine de langues » ?

Histoire familiale

Karlo est né le 3 janvier 2011, de parents nés en ex Yougoslavie. Le père est arrivé du Kosovo en 1993, la mère en 2009. Karlo est l'enfant unique du couple. Le père a deux grands enfants d'un premier mariage, avec lesquels il n'a plus de contact. Les parents ne travaillent ni l'un ni l'autre, le père dit être handicapé, et la mère a perdu un œil pendant la guerre.

Karlo est arrivé dans ma classe à l'automne 2015, au cours du premier trimestre de sa moyenne section. J'ai d'abord fait connaissance avec son père qui est venu se présenter et qui m'a

expliqué que la mère allait sortir de prison dans les jours qui suivaient et que Karlo serait scolarisé chez nous à partir de ce moment-là. Karlo venait de passer deux années sans sa maman (de l'âge de deux à quatre ans) et il était depuis le printemps 2015 (au moins) dans une famille d'accueil.

Les langues qui ont participé à la socialisation de cet enfant semblent assez nombreuses. Les parents parlent entre eux le romani, mais tous deux comprennent et/ou pratiquent de nombreuses langues, ce qui est très courant chez les Roms : les Roms n'ayant pas d'état, tous les locuteurs du romani sont au moins bilingues sinon plurilingues car ils utilisent dans leur vie quotidienne au moins une autre langue, celle de la population majoritaire. Par ailleurs ils ont souvent enrichi leur répertoire linguistique dans les pays successifs de leur parcours migratoire. Ainsi, le père de Karlo parle le français ainsi que le « yougoslave » - ainsi qu'il le dénomme - et l'albanais ; la mère, quant à elle, comprend le français, l'espagnol, l'italien, et peut s'exprimer dans ces langues. Son répertoire inclut aussi, ainsi qu'elle le dit elle-même : « *croato, serbo, (...), romani encore beaucoup hay romani, tous les mélangés romanis* » (E5), ainsi que le portugais, le « bosniaque », un dialecte yougoslave dont elle ne connaît pas le nom et l'albanais. Elle dit comprendre toutes ces langues et les parler un peu. Elle parle le français en le mélangeant avec de l'espagnol et de l'italien - « *oui como la macédonia* » dit-elle – comme une macédoine de langues. Et la syntaxe de ce mélange est souvent simplifiée (suppression des articles, peu d'accords grammaticaux, peu de mots de liaisons, ...). Il y a ainsi des mots qu'elle dit systématiquement en espagnol comme *cuando*, ou en italien comme *perché* (peut-être parce que ce mot réunit en un seul pourquoi et parce que). Karlo est donc exposé au romani à la maison, mais aussi au français (le papa lui parle aussi en français), à l'espagnol dans la famille de sa mère (au téléphone ou quand il va en Espagne) et à de nombreux mélanges de langues. Enfin, dans la famille d'accueil où il a séjourné, il n'entendait que le français. Quand il a repris la vie avec ses deux parents, il n'a d'ailleurs plus voulu communiquer en romani pendant quelque temps, mais seulement en français.

Petite section : quelques mois dans une école du centre-ville

J'ai pu avoir des échanges avec le maître de la classe où Karlo avait fait le troisième trimestre de PS (il semble en effet qu'il n'ait fait que deux mois), et le début de l'année de MS. Il est évident pour ce collègue que Karlo n'avait pas été scolarisé auparavant, car il n'avait pas les habitudes données par l'école et qu'il comprenait très mal le français. Il semblerait que son entrée à l'école coïnciderait avec son arrivée dans la famille d'accueil. On ne sait pas où l'enfant était pendant le début de la période où sa mère était absente (peut-être avec son père). Le maître raconte que Karlo s'est très vite attaché à lui, mais que la communication était difficile, car l'enfant ne comprenait pas toujours très bien et avait du mal à s'exprimer en français. Il dit d'ailleurs avoir été étonné de cet état de fait, Karlo vivant dans une famille francophone. Pour cette raison on peut supposer qu'il venait juste

d'arriver dans la famille quand il a été scolarisé. Il aurait alors été avec son père pendant le début de l'incarcération de la mère, ce qui expliquerait aussi pourquoi il comprenait peu le français.

Moyenne section

A son arrivée dans ma classe, Karlo faisait mine de comprendre ce qu'on lui disait en français (mais nous avons des raisons de penser qu'il faisait semblant). Il s'exprimait un peu en français. Il semblait un peu perdu et il s'est très vite lié à moi, très demandeur d'aides diverses. Il m'a très vite paru évident qu'il avait été peu scolarisé jusque-là, il ne connaissait pas très bien les pratiques et le lexique de l'école. Et puis, il tentait de nouer une relation exclusive avec l'adulte et avait besoin d'apprendre à se comporter dans les relations avec les autres enfants. On sentait chez lui une grande envie de bien faire et de se faire accepter. Néanmoins comme le montrent les photos ci-dessous, la concentration était souvent difficile, et que dire de la compréhension de la langue ?

Karlo pendant les activités en grand groupe (novembre 2015)



Grande section (année du recueil des données)

Au début de la grande section, Karlo avait peu de lexique, une syntaxe très simple et peu de connaissances scolaires. Au cours de l'année, il progressera mais avec toujours peu d'aisance dans le langage, une prononciation aléatoire, des tournures de phrases erronées mais difficiles à corriger.

Observation septembre 2016 (vidéos)	Les chiffres	Les lettres	Les couleurs (comptine des Mrs couleurs)	Remarques plus générales sur le langage
Karlo GS		K, l pour L E, et ne connaît de la chanson que ABC		« un ciron + un pomme + cerises + une baleina + les baleina sont gentilles ». L'interaction ne permet pas de voir s'il fait des phrases.

Pourtant, Karlo est très appliqué, il a envie d'apprendre. Mais la concentration n'est pas toujours optimale et un grand nombre de compétences restent à atteindre, langagières et mathématiques.

Interrogations de l'enseignante et de l'équipe éducative

Karlo avait quatre ans et demi à son arrivée dans la classe et parlait très peu le français. Il comprenait le romani, mais nous ne sommes pas sûre qu'il le parlait. C'est un peu comme s'il ne s'engageait à parler aucune des deux langues, comme s'il était « empêché » pour des raisons différentes. Il avait commencé à parler le romani, mais au retour de sa mère il ne voulait plus le faire. Il souhaitait s'exprimer en français, mais il ne le maîtrisait pas encore assez bien, il devait l'apprendre. Sur les deux ans passés dans ma classe, il a progressé en compréhension, en production aussi, mais de nombreuses difficultés subsistent. L'entretien avec la mère (E5) peut peut-être nous éclairer, même si les différents entretiens (formel et informels) que nous avons eus avec elle sont souvent contradictoires, et qu'il est difficile de démêler le vrai du faux. Très probablement, elle nous dit souvent ce qu'elle pense que nous voulons entendre. Cela n'a rien à voir avec la sincérité, nos relations sont très cordiales, presque amicales, mais je reste la maîtresse de son fils. De plus, cette maman a eu un parcours difficile et elle a des raisons de se méfier des représentants des institutions.

Il est difficile d'avoir des certitudes sur les langues parlées à la maison. Probablement on parle le romani. Et, probablement, on parle aussi le français, mais quel français ? Un français « macédoine », d'après les termes de la mère (E5)? Et un romani « macédoine » ? Lucchini parle de « déstabilisation de la langue maternelle » dans les communautés immigrées dans lesquelles on peut observer une coexistence entre la langue standard codifiée et d'autres langues et dialectes. Elle précise que cette interpénétration des langues n'est pas un problème en soi, mais que la langue maternelle (déjà mélangée) est de nouveau déstabilisée par le contact avec le français, ce qui empêche son développement comme « langue de référence ». Elle définit ainsi la langue de référence : « la langue dans laquelle les capacités métalinguistiques se sont développées et permettent d'élaborer des « étalons de mesure » par rapport auxquels les autres langues sont analysées, distinguées ou rapprochées » (Lucchini, 2005, p. 306). Pour elle, si la langue maternelle ne peut être cette langue de référence, il faut que ce soit la langue seconde qui occupe cette fonction, car l'enfant a besoin d'avoir une langue de référence, quelle qu'elle soit, pour construire ses compétences langagières, et car elle « conditionne toute acquisition linguistique ultérieure » (Lucchini, 2005, p. 313). Nous avons ainsi connu une élève, qui avait le plus grand mal à entrer dans la langue de l'école et dont le père disait avec beaucoup de lucidité : « c'est parce qu'elle est entrée trop tôt à l'école, elle ne parlait pas encore notre langue ».

Mais la question essentielle que nous nous posons est la suivante : que pouvons-nous faire pour permettre à Karlo de progresser dans la langue de l'école ?

Examen des données

Film	Quand?	Type d'activité	Avec qui ?	Observations et intérêt du film
3	Janvier 2017	sac à parler des couleurs	Djamil Ikram	Il s'agit d'un dialogue entre Ikram et Karlo, le premier jouant le rôle de meneur de jeu, et le second essayant de le concurrencer en s'instituant bon connaisseur des animaux.
18	janvier	album <i>Blaise et le robinet</i>	Maysam Vahina Enver	Karlo feuillette l'album en le racontant. C'est lui qui dirige l'activité.
22	janvier	<i>Le sapin</i>	Anis	Son copain Anis l'aide à raconter en relançant ou en reformulant. Le manque de lexique bloque Karlo.
	avril	Entretien avec la mère		
24	janvier	<i>Le loup affamé</i>	Sanita	Il aide Sanita à retrouver le nom des animaux.
31	juin	sac à parler des parties du corps	Anis	Ils parlent un peu en romani (on observe assez souvent des énoncés avec alternance codique entre eux).
34	juin	comptines	Enver Damien Anis	Ils chantent avec le classeur de comptines, en français et dans d'autres langues. Intéressant pour observer l'implication de Karlo, son utilisation du romani, ou sa prononciation.
39	Juin 2017	<i>Le loup affamé</i>		Il regarde les images et raconte pour lui-même.

En janvier, Karlo produit des énoncés caractéristiques de l'étape 2 avec quelques éléments de l'étape 3 : « t'sais pas comment i s'appellent les tigres » (F3, 18), un essai de relative : « avec le nuage que i pleut » (F18, 7), des verbes au passé composé et à l'imparfait (F18). Mais on sent qu'il manque de vocabulaire ce qui l'oblige à beaucoup de répétitions. Il produit des phrases maladroitement du type « le poussin masqué i aller pleur » ou « il fait la douche » (F18, 7), mais ce sont des phrases que sa mère pourrait produire. L'écouter raconter est assez fastidieux car il enchaîne des phrases quasi identiques : « Et après le poussin masqué il..... » (F18, 7). Dans le film 22, son copain Anis lui aussi en est à l'étape 2, et pourtant il donne une impression de langue plus évoluée : il prononce mieux, il est plus sûr de lui et il a plus de lexique. La perception qu'on a du niveau de langue d'un enfant est faussé par des paramètres comme l'aisance, la réussite scolaire en général, le rôle de leader. Mais surtout Karlo n'est pas encore tout à fait dans le racontage : il décrit des images, c'est manifeste dans le film 18. En d'autres termes, il est encore dans le « langage en situation » et doit acquérir le « langage d'évocation », caractéristique de l'entrée dans la littérature.

En juin les structures sont toujours répétitives et on remarque encore des lacunes lexicales qu'il pallie en utilisant le mot truc (F39,1). Ou alors il hésite : « meuch... » ou il invente des mots : « des mo molochons » (F39, 7). Il utilise la préposition « à » comme un élément polyvalent : « le cochon était à la porte à la poule » (F39,1) - et fait de nombreuses erreurs de genre dans les articles (« le poule », F39). Notons que Blanche-Benveniste & Pallaud considèrent les erreurs dans le genre du déterminant comme rares (2001, p. 26). Tout ceci accentue encore la représentation que l'on a de

son niveau de langage. Et, en outre, les progrès depuis janvier sont peu importants.

Et pourtant Karlo peut faire montre de réelles compétences d'orateur : observons ainsi la brusque rupture de ton dans le film 3 quand il décrit le tigre à Maysam avec une conviction, une aisance et une expressivité remarquables. Il nous semble reconnaître ici des caractéristiques qui relèvent de ce que Montmasson-Michel (2016) nomme le « langage agi » : « les tigres sont gentils XXX regarde XXX ve peux toucher les tigres » (F3, 24) et plus loin « regarde t'sais les tigres i te mordi pas ils font rien il faut mettre à la cage » (F3, 28). Remarquons également l'irruption du mot « rottweiler » dit en roulant longuement le r (F41). Il lui reste à transférer ces compétences de l'oral du quotidien dans l'oral scolaire.

5.1.6. Sanita : le style « expressif »

Histoire familiale

Sanita est née le 15 novembre 2011 de parents originaires du Kosovo. Ses parents ont fui la guerre avec leur famille alors qu'ils étaient adolescents. Le père est arrivé en 2000, la mère en 2001. Sanita est la quatrième fille de la famille, et elle a 2 petits frères. Le papa est cuisinier et la maman mère au foyer.

La langue de la famille est le romani, même si le père dit qu'il ne le maîtrise plus très bien (il refuse d'être enregistré sur les imagiers plurilingues car il pense avoir oublié certains mots). Il parle très bien le français, il parle aussi allemand car sa famille a séjourné en Allemagne avant d'arriver en France. La maman s'exprimait peu en français quand j'ai fait sa connaissance. Mais un an et demi plus tard, il a été possible de faire l'entretien de recherche sans interprète.

Petite section dans la classe de Nans

A son arrivée à Besançon, Sanita est scolarisée dans la classe du directeur. C'est une enfant petite et menue, très vive, indisciplinée et coquine, qui n'est pas « scolaire ». D'une certaine façon, on pourrait dire dans un jargon d'enseignants, qu'elle bouge trop pour pouvoir se poser pour apprendre.

Moyenne section

Elle joue beaucoup et elle est très sociable. Elle est bavarde, mais on la comprend difficilement. Elle parle vite, on reconnaît à peine quelques mots dans ses propos, mais elle compense la difficulté à transmettre un contenu par une grande expressivité et se révèle finalement très efficace pour communiquer, elle est un parfait exemple du style « expressif » (Boysson-Bardies, 1996 ; Florin, 1999). C'est une enfant très dynamique, charmante, toujours souriante et heureuse de vivre, qui séduit par son enthousiasme et sa gaieté, même si, il faut l'avouer, elle est un peu fatigante. Sa mère

dit qu'elle est très agitée, indisciplinée et qu'elle fait beaucoup de bêtises à la maison. Elle est suivie toute l'année par la maîtresse G avec l'objectif de l'aider à entrer dans les apprentissages.

Sanita dans les activités en grand groupe : c'est la petite fille avec le pull rose debout devant le banc de droite (novembre 2015).



Au cours de cette année-là, Sanita commence à manifester l'envie d'apprendre, à s'engager dans certaines tâches sur de courts moments de concentration.

Grande section (année du recueil des données)

Sanita passe une deuxième année dans ma classe. À la fin de la moyenne section elle a commencé à entrer dans les apprentissages scolaires et à être plus compréhensible en français. Voici ce que j'observe en début de grande section quant à ses acquis scolaires, ce qui est très insuffisant pour un début de grande section.

Observation septembre 2016 (vidéos)	Les chiffres	Les lettres	Les couleurs (comptine des Mrs couleurs)	Remarques plus générales sur le langage
Sanita GS	Leur donne des noms de lettres.	N'en reconnaît aucune. Beaucoup d'erreurs dans la chanson de l'alphabet et elle ne pointe pas en même temps qu'elle dit. Lignes de lecture en allers et retours.	« le monsieur qui attrape les mouches qui bougent... il est rouge »	Connaissances lexicales approximatives : canard pour poussin, pomme pour poire

Interrogations de l'enseignante et de l'équipe éducative

Jamais personne n'a eu de doute sur la vivacité de l'intelligence de Sanita. Il n'en était pas de même de son adaptation à l'école. Il s'agissait de faire en sorte qu'elle puisse se poser et avoir des temps de concentration suffisamment longs pour entrer dans les apprentissages scolaires, et aussi, avant tout, qu'elle progresse en langue seconde, qu'elle acquière du lexique, et une syntaxe adaptée.

Examen des données

Film	Quand?	Type d'activité	Avec qui ?	Observations et intérêt du film
6	Janvier 2017	<i>Le loup affamé</i>		Elle raconte de façon hésitante.
7	janvier	Sac à parler Claude Ponti	Imad Damien Ibtisam	Elle est beaucoup plus à l'aise en groupe. Et sa syntaxe est plus élaborée.
20	janvier	<i>La grenouille à grande bouche</i>	Joumane	Elle raconte en manipulant. Les transitions entre les scènes, les répliques des dialogues ne sont pas marquées et s'enchaînent. Etayage de Joumane.
24	juin	<i>Le loup affamé</i>		Entraide avec Karlo pour le lexique.
32	juin	Sac à parler Claude Ponti	Joumane	Le film 33 est la suite de celui-ci et il est plus long et plus intéressant.
33	juin	Sac à parler Claude Ponti	Joumane	intéressant pour la différence niveau de langage entre les deux filles (Sanita utilise des énumérations de GN alors que Joumane fait des phrases: y aqui...)
37	juin	<i>Le loup affamé</i>		
41	juin	<i>Le loup affamé</i>	Devant toute la classe	Remarquable pour les compétences de communication et l'assurance devant le groupe.
44	juin	comptines		Elle est très fière de montrer ce qu'elle sait faire, mais comprend-elle toujours ce qu'elle chante ? Intéressant pour la discussion avec la maîtresse sur les rimes de Bubû.
	juin	Entretien avec le médecin scolaire		
	Juin 2017	Entretien avec la mère		

En janvier Sanita amorce l'étape 3 : « j'attends que tu parles » (F7, 8) « c'est moi que je dis » (F7, 10). Mais elle utilise peu de connecteurs. Dans le film 20 où elle raconte *La grenouille à grande bouche*, elle ne marque aucune transition, ni entre les scènes, ni entre les répliques des dialogues qui s'enchaînent sans pauses. En revanche, elle ne cesse de manipuler la grenouille et la déplace d'un interlocuteur à l'autre, ce qui permet à l'auditeur de comprendre le conte. Quand elle raconte (films 6, 20, 24, 37 et 41), Sanita a un style très expressif, elle est une des rares élèves à contrefaire sa voix pour donner un style à ses personnages et accentue la prosodie des répliques. Sanita use ainsi de moyens diversifiés pour se faire comprendre. Il semble qu'il lui manque souvent des mots (il arrive que Joumane et Karlo lui viennent en aide pour les retrouver), alors surgissent des mots inédits : « des chapons » (F6,7) « des nèriés » (F20, 5). Au début de l'année de MS, il y avait ainsi un mot qui revenait très fréquemment dans sa bouche, un mot obscur et dont je me suis longtemps demandé ce qu'il désignait : le terme « quitinettes » désignait les étiquettes.

Sanita semble tout particulièrement affectionner le conte du *Loup affamé*, car nous disposons de pas moins de quatre captations de cette histoire : une en janvier (F6), trois en juin (F24, F37, F41) dont la dernière devant le grand groupe. Nous allons en profiter pour observer l'évolution des compétences syntaxiques et narratives de Sanita. En F24 apparaissent le passé composé, le futur et l'imparfait (F24). On observe des relatives : « il était une fois + y avait une poule + qui ouvrait sur la porte » (F37, 1) puis plus loin : « y avait le loup qu'il a ouvert la porte » (F37, 25). En juin, Sanita montre une production langagière caractéristique de l'étape 3. Quant à son habileté à mener un récit, entre le film 6 et le film 41, on voit une vraie évolution. On a dit qu'elle utilisait le support des images en F20 pour montrer les transitions, elle ne le fait plus dans les films de juin.

Sanita et Joumane sont inséparables dans la vraie vie, et cela transparaît dans le corpus où on les voit souvent ensemble. On assiste à plusieurs exemples d'étayage de Joumane vis-à-vis de Sanita, elle le fait le plus souvent avec beaucoup de tact et de gentillesse : « un toucan » (F20, 13 et 19). Et même dans le film 33, elle l'aide alors que, avec le sac à parler Ponti, on est en concurrence. Si l'on compare les syntaxes de l'une et de l'autre, Joumane en est manifestement à l'étape 3, Sanita aussi, on l'a vu, néanmoins elle fonctionne à l'économie dans ses descriptions avec des groupes nominaux sans verbes, elle ne s'appuie donc pas sur les structures utilisées par Joumane (et qu'elle maîtrise, on l'a vu dans les films précédents). Joumane a visiblement plus de cordes à son arc, plus de lexique, des structures plus élaborées que Sanita dans ce film, mais cette dernière use de procédés non-verbaux nombreux (mimiques, gestes, prosodie) qui rendent son style tout aussi efficace pour la communication. De fait, Sanita est le petit clown de la classe et elle séduit tout le monde, enfants comme adultes. Elle est un parfait exemple de ces enfants très performants en

« langage agi » et qui doivent transférer leurs compétences dans la langue scolaire (Montmasson-Michel, 2016).

Il s'est écoulé presque un an depuis les dernières captations, ce recul nous permet de mettre nos analyses en regard de l'évolution de ces enfants : Abdelhakim, Enver et Imad finissent leur année de GS dans la classe de Marc. Nous avons déjà parlé de l'évolution spectaculaire d'Abdelhakim. Enver, quant à lui, a continué à s'ouvrir et à prendre confiance en lui, et Imad est également en « réussite ». Sanita a très bien démarré le CP et l'apprentissage de la lecture. Sa famille ayant changé de ville en novembre, nous n'avons pas d'information récente.

Cetin et Karlo sont dans la même classe de CP. Ils bénéficient de l'instauration des CP à 12 élèves en REP+, mise en œuvre à la rentrée 2017, principe qui sera reconduit pour leur année de CE1. Leur maîtresse dit qu'ils ont bien évolué, ils sont entrés dans la lecture, en tous cas dans le décodage de l'écrit. Mais, d'après elle, Karlo a peu de vocabulaire et sa syntaxe orale est aléatoire. Il semble néanmoins accéder au sens de ce qu'il lit. Quant à Cetin, la maîtresse observe qu'il éprouve des difficultés à se concentrer longtemps, elle pense qu'il traduit tout, ce qui compliquerait et ralentirait son travail, et le fatiguerait beaucoup. Elle observe également chez Cetin des difficultés de prononciation, et des difficultés en graphisme. Par ailleurs, elle n'est pas sûre qu'il comprenne ce qu'il lit. Elle a demandé aux parents de chacun d'eux d'envisager un suivi orthophonique.

Ces six portraits constituent autant de modes singuliers de construction du bilinguisme. Pour Abdelhakim et Cetin, il s'agit d'entrer dans la langue de scolarisation et d'accepter de communiquer dans cette langue. Parmi les six élèves, ils sont de loin les deux enfants pour lesquels les adultes se sont le plus inquiétés. Et dans des cas comme ceux-ci, l'école a tendance à psychologiser très vite les problèmes avec l'intervention du réseau d'aide, et/ou à les externaliser en faisant intervenir des orthophonistes ou diverses institutions. Les exemples d'Abdelhakim et de Cetin montrent que certaines problématiques pourraient être traitées par l'école si les enseignants avaient reçu la formation nécessaire quant aux questions de langue.

Enver et Imad sont considérés par l'institution comme de bons élèves mais connaissent des moments d'insécurité linguistique. Dans les parcours de Sanita et de Karlo, nous pensons que la distance entre les parents et l'école (les mères n'ayant pas été scolarisées) aurait pu rendre leur scolarité difficile. Mais on peut émettre l'hypothèse que la « politique linguistique pratiquée » (Bonacina-Pugh, 2012) par notre école, à savoir une grande proximité entre l'école et les parents, ait permis d'éviter cet écueil. Par ailleurs ils montrent tous deux de réelles aptitudes langagières dans le groupe des pairs, il leur reste à les transférer à l'oral scriptural de l'école et à acquérir l'aisance à jouer de ces deux registres (Montmasson-Michel, 2016).

Les recherches montrent que la position des enfants dans la fratrie joue sur leur rapport à la L1 et à la LS (Perregaux & al, 2006 ; Rezzoug & Moro, 2011). Parmi ces six enfants, deux sont des aînés (Imad et Abdelhakim), deux des enfants uniques (Enver et Karlo). Seuls Cetin et Sanita sont les troisième ou quatrième d'une grande fratrie. Leurs parents disent que les enfants parlent français entre eux, ce qui est confirmé par la recherche : « les enfants qui suivront (les aînés) pourront être au contact du français à travers le frère ou la sœur aîné(e) qui vont introduire la langue de l'école à la maison » (Hamurcu-Süverdem & Akinci, 2016, p. 82), ce qui peut leur faciliter l'entrée dans la LS.

5.2. Impact du type d'activité sur l'appropriation de la L2

L'analyse du corpus nous permet d'observer chacune des six activités soumises à l'expérimentation, c'est ce à quoi nous allons nous attacher dans cette partie.

Le tableau ci-dessous répertorie les films de recherche qui sont classés par activité et par enfant. La dernière colonne comprend des films qui concernent toute la classe. Il comprend deux types de films :

- ceux captés par nous-mêmes montrant des élèves dans une activité autonome qui est toujours la répétition d'une activité préalablement guidée par l'enseignant. Ce sont les films numérotés :
 - les films numérotés de 1 à 22 ont été captés pendant le mois de janvier 2017
 - les films de 23 à 44 datent de juin 2017
- ceux captés par une personne extérieure présentent des activités menées par la maîtresse avec le groupe classe sauf le film C qui concerne le groupe des GS. Ce type de captations est désigné par des lettres de A à E. (voir *Les élèves : des vidéos*, vol. I, p. 89).

Les films 2, 9, 10, 12 et 17 ne figurent pas dans le tableau ci-dessous car ils montrent des élèves hors corpus et n'ont pas été retenus pour l'analyse. Le film 27 dans lequel Ikram (élève hors corpus) raconte a été néanmoins utilisé pour l'analyse de l'activité « sacs à raconter » et il est donc mentionné ici.

Codes de notation utilisés dans ce tableau :

activité non transcrite / **activité transcrite (caractères gras)**

Films de janvier (ou octobre pour film A)

Nom de l'activité	Abdelhakim	Cetin	Enver	Imad	Karlo	Sanita	Grand groupe
1. Entretiens parents	La connaissance de l'élève et de sa famille, celle de leurs répertoires linguistiques respectifs vient de là (ce qui permet de construire les imagiers plurilingues et le classeur des comptines).						
2. Imagiers numériques plurilingues		4					A B E
3. Classeur des comptines	38	25 26	19 34	13	34	44	D
4. Sacs à raconter	16 30 42	5 8 21 23	15 43	11 40	22 24 39	6 20 24 37 41	27 40 41
5. Sacs à parler	14 35 36	1 37	1 3 29	7 28	3 31	7 32 33	
6. Albums-échos numériques							C
Album littérature de jeunesse			18		18		

5.2.1. Les entretiens parents

Le premier objectif de ces entretiens était d'accéder à une meilleure connaissance du bilinguisme des élèves. Souvent ce bilinguisme est ignoré des enseignants (Hamurcu-Süverdem & Akinci, 2016 ; Smeets, Young & Mary, 2015) et si l'on ne prend pas soin de s'en informer il peut passer inaperçu. Dans les entretiens de recherche, les parents disent tous avoir apprécié les entretiens effectués à la rentrée. La mère de Cetin dit en turc à l'interprète qu'elle est satisfaite « de l'enseignante, de l'intérêt qu'elle porte aux autres langues, qu'elle les apprenne, qu'elle demande aux parents d'élèves comme elle l'a fait avec moi de venir et de chanter des chansons dans nos langues maternelles respectives, c'est vraiment bien. Je suis satisfaite de cette école, j'ai d'ailleurs inscrit mon autre enfant ici aussi parce que j'en suis ravie » (E2). Mais, avec du recul, il aurait été plus intéressant que quelqu'un d'autre que l'enseignante recueille leur avis sur des entretiens qu'elle avait elle-même effectués.

Si nous nous fondons plutôt sur nos observations au quotidien, on peut dire que les parents sont généralement touchés que l'on s'intéresse à leur histoire. Non seulement ils parlent facilement et avec confiance, mais il n'est pas rare qu'ils nous remercient chaleureusement (dont certains avec beaucoup d'émotion). Ils se sentent reconnus comme interlocuteurs par l'école et voient leur parcours et leur bi/plurilinguisme valorisés, alors même qu'ils ne le valorisaient pas eux-mêmes. En effet, les parents sont nombreux, issus de Mayotte ou de Côte d'Ivoire, à avoir été scolarisés en

français directement au CP et sans faire de maternelle ; ils ont dû apprendre le français et en même temps apprendre à le parler, le lire et l'écrire. De nombreux parents, issus des départements et territoires d'outremer ou d'anciennes colonies françaises, ont souffert, enfants, de discrimination linguistique à l'école et ont intégré une représentation dévalorisée de leurs langues. Les attitudes face à l'usage du français à la maison sont très variées. Certains parents veulent le parler alors qu'ils ne le maîtrisent pas bien (pour l'apprendre de leurs enfants, ou parce qu'ils ont entendu que cela favoriserait la réussite de leur enfant). Ces entretiens permettent aussi de faire part des apports de la recherche sur le bilinguisme et de véhiculer des discours positifs. Par ailleurs, certaines situations potentiellement conflictuelles ont été désamorçées par le dialogue instauré lors de l'entretien, par exemple dans le cas où un parent a pu exprimer son expérience personnelle négative de l'école.

Les parents répondent tous présents, ce qui met à mal le mythe de la démission parentale (Lahire, 1995). Les informations obtenues sont extrêmement intéressantes et quelquefois inattendues, et souvent, elles battent en brèche les clichés et les représentations : les parents sont souvent humainement remarquables, certains ayant eu des parcours très difficiles.

Il nous arrive d'animer des journées de formation à destination d'enseignants de maternelle. Devant des enseignants en REP+ (de Montbéliard), qui déploraient un « lexique pauvre » chez leurs élèves, lié, d'après eux, à des milieux familiaux pauvres en stimulation langagière, nous avons proposé la mise en place d'entretiens avec les parents, et la proposition a été encouragée par l'inspecteur. Quatre mois plus tard, lors d'une deuxième journée de formation avec le même groupe, et suite aux entretiens, le regard des enseignants avait radicalement changé : ils avaient découvert qu'on parlait dans certaines familles jusqu'à trois langues, et que les parents, qu'ils avaient pensé incultes, pouvait être diplômés et lettrés dans leur langue et se révélaient être des ressources pour les activités en classe. En effet, les informations recueillies lors de ces entretiens permettent de savoir qui parmi les parents serait d'accord pour venir faire une lecture plurilingue ou accompagner la classe dans certaines activités. De plus la relation de confiance qui s'instaure lors de ces entretiens permet d'asseoir les prémisses d'une co-éducation véritable fondée sur une connaissance réelle : «La connaissance des contextes doit être construite d'abord avec les familles en tant qu'interlocutrices légitimes de l'école afin de re-connaître les ressources linguistiques et culturelles, les différentes formes de parentalité et ainsi que les modèles variés de relations aux savoirs et à l'institution éducative » (Thamin & Rigolot, 2014, p.111). Il s'agit véritablement pour les enseignants d'un changement de paradigme éducatif pour entrer dans le « paradigme plurilingue » (Simon & Moro, 2011, p. 144). Et la relation avec les parents a un impact sur la relation avec les enfants, d'autant plus que ces derniers sont le plus souvent présents à cet entretien : il n'est pas rare que l'attitude des élèves soit différente en classe dès le lendemain (rupture du mutisme, signes patents de confiance accrue, meilleur engagement dans les activités, ...).

Ainsi on observe un changement à court terme, dans la relation avec les parents et avec les enfants, mais aussi et surtout un changement à long terme du climat général de l'école. La reconnaissance des langues des parents a pour effet que tous, élèves et parents, se sentent autorisés à parler leur langue en toutes circonstances : dans la cour, dans les couloirs, mais aussi dans la classe.

La construction des imagiers plurilingues et l'introduction de comptines en langues premières reposent sur les ressources linguistiques découvertes grâce aux entretiens qui constituent le préliminaire indispensable à la prise en compte du multilinguisme réel de la classe. Nous menons des activités d'éveil aux langues (concernant les langues en général), mais nous privilégions les langues des élèves, et pour ce faire, les parents sont des partenaires idéaux.

5.2.2. Les imagiers numériques plurilingues

Dans « plurilingues », nous incluons le français : nous ne distinguerons pas dans ce chapitre le français des autres langues, car il nous semble que les compétences développées ici concernent chacune des langues en présence et sont transférables d'une langue à l'autre. Cette remarque est valable aussi pour l'analyse concernant les comptines dans le chapitre qui suit.

Nous nous appuyerons sur les films A (captés au début de l'année scolaire), B et E (extraits de la matinée du 19 juin) qui montrent des activités d'écoute des imagiers avec le groupe classe. Seul le film A a été transcrit. Différents temps organisent la construction et l'utilisation des imagiers : d'abord l'enregistrement avec les parents, ensuite l'exploitation pédagogique avec les élèves en grand groupe, et la possibilité pour chaque élève d'aller les réécouter en autonomie.

Les moments d'enregistrement dans leurs langues induisent une autre forme de relation avec les parents : là c'est l'enseignant qui est demandeur vis-à-vis des parents et le parent qui est en position d'apprendre des choses à l'enseignant. C'est un moment de connivence, de complicité autour de la construction commune d'un outil pour leurs enfants/mes élèves, et cela a un effet très bénéfique sur la confiance nécessaire à la relation parents/enseignants. Les parents se sentent reconnus dans leur identité et sont très touchés que leur langue compte pour l'école. Et pour une maman comme celle de Karlo, qui n'est pas allée à l'école et le porte comme un stigmate, cette reconnaissance n'a rien d'anodin et lui permet de dire avec fierté : « moi madame au total *con* la langue te parle 15 langues » (E5). Les imagiers plurilingues étant bien connus des parents, qui participent à leur construction et peuvent y accéder sur le blog de l'école, participent ainsi à « la mise en réseau de connaissances langagières entre les adultes et les enfants » (Deschoux et Perregaux, 2011, p. 5).

L'écoute en grand groupe est une activité où les enfants montrent un réel engagement. Le film A capte une séance d'écoute de l'imagier des parties du corps. On entend dans cette séance le wolof (langue familiale de Fadia, enregistrée par sa maman), le romani (langue familiale de Yasid,

Karlo et Sanita) et le turc (langue de Cetin, enregistrée par son grand frère et lui-même qui répète). On voit sur cette capture d'écran issue du film l'engagement en particulier de Karlo, Sanita et Cetin :



Damien Fadia Imad Karlo Sanita Joumane Cetin

Le film A montre une alternance de moments de grand silence dans l'attente de l'arrivée d'un mot dit par l'imagier et de moments de brouhaha marquant l'enthousiasme collectif : spontanément, les élèves répètent les mots, sans jamais que la maîtresse le leur demande, et avec une délectation visible. On entend aussi dans le film des marques de contentement de certains élèves, des rires de plaisir, des répétitions isolées de mots dans lesquelles perce le bonheur de dire. On remarque tout particulièrement l'engagement de Cetin qui intervient sans arrêt dans le film pour dire les mots de sa langue par anticipation. Sa fierté est évidente aussi lors dans cette réplique : « moi dis *badjak* (très fier) *badjak* » (FA1, 47). Voici le visage de deux élèves qui viennent d'entendre, l'un sa sœur, et l'autre un mot qu'il reconnaît :



Omar, peu attentif d'habitude, vient d'entendre sa sœur qui dit banane en pachto (FE, 44:02).



On vient d'écouter banane en arabe, Enver dit : « c'est comme en turc » (FE, 39:01).

Le récit de la scène suivante peut permettre de prendre la mesure de l'importance pour l'enfant d'entendre la langue de la famille à l'école : Omar, élève de PS d'origine afghane, venait d'arriver dans ma classe en mars et je n'avais pas encore entendu le son de sa voix. J'étais assise avec Cetin et l'on écoutait les noms des animaux enregistrés en turc par sa maman. Le petit est venu s'asseoir à côté de moi, et je lui ai alors fait écouter son papa que je venais d'enregistrer en pachto le matin même. L'enfant s'est mis alors à me parler et n'a plus jamais cessé. De nombreuses observations

vont dans le même sens : l'enfant se met à parler, il se sent autorisé à parler dans sa langue, souvent la seule dans laquelle il peut s'exprimer. On peut faire l'hypothèse que la quasi absence dans nos classes de ce mutisme très fréquent chez les élèves allophones (Dahoun, 1995 ; Auger et Sauvage, 2009 ; Cacciali, Maire-Sandoz & Simon, 2015 ; Hamurcu-Süverdem & Akinci, 2016 ; Leclaire & Lemattre, 2015) est liée à la présence des langues premières dans la classe.

Les élèves ont également la possibilité de réécouter l'imagier seul sur les ordinateurs de la classe. Dans le film 4, l'on voit Cetin devant un ordinateur qui écoute les mots d'un imagier plurilingue et les répète, avec beaucoup de sérieux et d'engagement, le même Cetin que l'on voit le plus souvent les yeux dans le vague en début de MS :



Les activités en classe autour des imagiers plurilingues sont une forme d' « éveil aux langues », même si elles privilégient les langues des élèves : nous n'introduisons pas beaucoup d'autres langues - Kervran considère que c'est une première étape avant la découverte des langues du monde (2006, p. 31) - mais une dizaine de langues par classe c'est déjà considérable, et d'autre part, l'ancrage identitaire et affectif de ces langues leur donne plus de poids et d'intérêt auprès d'enfants encore très jeunes et encore très égo-centrés. Domp martin-Normand estime qu'« il est important d'ouvrir sur la diversité des langues du monde, mais aussi de contextualiser en ancrant le travail dans le réel des enfants » (2011, p.165).

L'écoute des imagiers plurilingues permet aussi un travail de comparaison des langues. Dans le film E, on découvre que certains noms de fruits (banane, orange) se disent de la même façon en turc et en arabe. On découvre aussi qu'il y a plusieurs mots en arabe pour désigner le même fruit. Les enfants pensent que la raison en est que deux mamans ont procédé aux enregistrements (certains enfants étaient présents). La maîtresse explique « là c'est l'arabe + l'arabe de tous les pays + on va dire + là c'est l'arabe d'Algérie + donc en Algérie on dit « *banana* » et dans tous les autres pays on dit « *muz* » », ce qui n'est pas tout à fait exact, mais c'est la façon que la maîtresse a trouvée pour expliquer l'importante variation dialectale de l'arabe.

Dans le film B, on a écouté les enregistrements des jours de la semaine en turc et en arabe et on a découvert que le mot vendredi était le même dans ces deux langues. On s'est aussi attardé sur les noms de jours en turc et observé l'existence d'un suffixe :

- *pazar* pour dimanche, *pazartesi* pour lundi

- *cuma* pour vendredi, *cumartesi* pour samedi (le c se prononce dj)

Là, la grammaire n'est pas expliquée (d'ailleurs la maîtresse n'a pas les compétences pour), elles sont justes observées. Mais néanmoins, on est déjà dans l'observation et la comparaison des langues, et dans l'acquisition d'une posture réflexive sur les langues. Ces activités sont proches de celles mises en œuvre par un enseignant de cycle 3 dans la vidéo « Comparons nos langues »⁵⁵, mais elles sont adaptées à l'âge des enfants. On peut travailler les compétences métalinguistiques même avec des tout petits enfants, et même quand ils ne possèdent pas l'écrit. C'est ce que confirme Auger quand elle dit, à propos des comparaisons inter-langues que « les formateurs sont réticents à utiliser ces approches quand l'ENA (l'élève nouvellement arrivé) ne possède pas l'écrit même si les études linguistiques montrent que les enfants ont une conscience métalangagière dès deux ans et demi » (Auger, 2008, p.196).

5.2.3. Les comptines plurilingues

Les comptines constituent un outil extrêmement intéressant pour la valorisation des langues premières et pour l'appropriation de la langue seconde. De plus, pour les enfants, elles sont synonymes de plaisir : rythmes, rimes et répétitions sont partagés, échangés et mettent en jeu des phénomènes émotionnels tels que mimétisme et empathie (Aden, 2013) qui sont très importants dans le développement de l'enfant. Nous observons que ce type d'activités instaure de véritables moments de bonheur, qui soudent le groupe autour du plaisir des sonorités et de leur mise en bouche – et le « sentiment d'appartenance au groupe » est important dans le processus d'apprentissage (Auger, 2008, p. 192).

55 Vidéo « Comparons nos langues » sur le site « Langues et grammaires en (Ile de) France » <http://lgidf.cnrs.fr/> (consulté le 28 avril 2018). « *Comparons nos langues* » a été réalisé par Auger pour former les enseignants à une démarche d'apprentissage centrée sur la comparaison des langues en présence dans la classe.



On chante *kırmızı balık*, une comptine en turc (film D ; 1:29:31)

Les comptines constituent un outil privilégié pour faire vivre le « paradigme du plurilinguisme » dont il était question plus haut. Les enfants sont très fiers de chanter des comptines dans leur langue et très respectueux de celles des copains : il n'y a pas de rires ni de moqueries à l'écoute d'une nouvelle chanson. Les sonorités différentes n'étonnent plus, mais elles sont véritablement appréciées. Le plurilinguisme fait partie de l'ordinaire, on est vraiment dans un apprentissage du vivre ensemble.

Il est difficile de mesurer l'impact des comptines sur les apprentissages langagiers, mais elles jouent un rôle important dans plusieurs directions :

- En premier lieu, elles permettent de s'entraîner à l'articulation et à la prononciation, en général, et plus particulièrement du français, et ce, avant même que l'enfant ne puisse produire des énoncés personnels. Elles sont ainsi très utiles pour les petits parleurs.
- On peut aussi faire l'hypothèse qu'elles prodiguent des schèmes syntaxiques et du lexique (voir en particulier Cetin, dans les films 25 et 37).
- Elles aident beaucoup à la compréhension des langues en général grâce à l'étayage gestuel qui leur est généralement associé.

Les enfants sont beaucoup plus à l'aise avec les comptines que dans d'autres activités orales. Elles permettent une appropriation en douceur, à moindre risque grâce au soutien du groupe, qui offre une aide à la mémorisation et cache les erreurs ou les prononciations aléatoires.

Par ailleurs, pour l'enseignant, il est intéressant de pouvoir entendre les enfants prononcer des énoncés mémorisés (Cetin dans les films 25 et 26, Abdelhakim dans le 38, Enver dans les 19 et 34, Imad dans le 13, Karlo dans le 34 et enfin Sanita dans le 44). Cela permet d'évaluer leur prononciation, leur capacité à retenir et à restituer des énoncés longs, et cela change la représentation que l'on a de l'élève. Ainsi, à 5 ans, Abdelhakim ne parle presque pas. En revanche, il peut dire parfaitement les comptines de la classe en français. Nous émettons l'hypothèse que la façon dont un élève en cours d'apprentissage de la langue restitue et prononce des comptines peut

être prédictif de ses compétences langagières futures. De fait, aujourd'hui, en grande section, il parle bien. Au cours de l'année 2017-2018, nous avons ainsi pu observer un grand nombre d'élèves qui ne parlaient pas du tout français à la rentrée scolaire, et en particulier une petite fille d'origine polonaise et une petite fille d'origine vietnamienne, langues dont les caractéristiques phonétiques sont très éloignées du français. Apprendre des comptines dans leurs langues nous a permis de nous rendre compte à quel point l'écart était important. Et nous pouvons observer le même phénomène chez ces deux petites filles : même si elles ne parlent pas encore, elles disent déjà des comptines en français entièrement et avec une prononciation plus aisée que dans une parole spontanée, il semblerait que les comptines leur permettent de s'entraîner à la prononciation et à la mémorisation d'énoncés, et à acquérir des compétences qui apparaîtront au grand jour dans les mois à venir.

L'apprentissage de comptines plurilingues - le plus souvent grâce à la participation des parents – et les activités autour des imagiers numériques plurilingues constituent des formes d'Eveil aux langues. Cela fait maintenant plus de 3 ans que toute l'école met en pratique ce type de « politique linguistique pratiquée » (Bonacina-Pugh, 2012) et on commence à constater que les choses changent, en particulier la relation avec les parents. Au début, peu de parents acceptaient de venir dans la classe, aujourd'hui ce sont souvent eux qui se proposent. On observe aussi un certain effet d'entraînement ou d'attirance pour des familles qui ont entendu parler de notre attitude envers les langues et, surtout, un effet remarquable : on entend aujourd'hui les langues des familles au sein de l'école, dans les couloirs au moment de l'habillage, entre les parents et leurs enfants, entre les parents entre eux, entre les parents et les enseignants, dans les classes, et pas seulement entre enfants de même idiome. L'école est véritablement « devenue » un lieu plurilingue.

5.2.4. Les sacs à parler

Les trois outils que nous allons présenter relèvent du domaine de l'acquisition de la langue seconde. Les sacs à parler permettent de travailler des compétences essentiellement lexicales, les sacs à raconter relèvent des compétences syntaxiques et narratives, quant aux albums-échos numériques, ils favorisent la construction de compétences réflexives et métalinguistiques.

Les sacs à parler sont en quelque sorte des imagier à manipuler et s'utilisent le plus souvent comme des jeux à règles. Ils sont beaucoup utilisés par les élèves, la plupart du temps en petits groupes d'affinités, et toujours avec les objectifs langagiers pour lesquels ils ont été créés. Le lexique dont ils étaient censés permettre la réutilisation et l'appropriation est vraiment utilisé : notons entre autres exemples celui d'Enver en fin de MS qui utilise le terme de mammifères. Par ailleurs, les règles sont le plus souvent respectées, et, en tous cas, les tours de jeux. Les élèves jouent ensemble sans conflit, même si l'émulation joue à plein (ces jeux étant tous des jeux où l'on peut gagner ou perdre) et le désir d'impressionner les copains : « En montrant leurs compétences

dans les jeux ils pourront espérer se faire accepter et conquérir une place dans un groupe de copains » (Delalande, 2003, p.4/13). A notre sens, cette attitude est aussi à considérer comme motivation d'apprentissage et support de l'étayage entre pairs. Souvent, d'ailleurs, un enfant s'instaure maître du jeu (Ikram en F3, Enver en F1, Ibtisam en F14). On voit se développer des attitudes d'entraide : certains enfants prennent conscience qu'ils sont en capacité d'aider certains de leurs camarades (Enver vis-à-vis de Cetin en F1, ou Ibtisam vis-à-vis d'Abdelhakim en F14) et se placent alors dans une position de tuteur. Enfin, ils font preuve de créativité, par exemple en imaginant une façon particulière de ranger les cartes ou en inventant de nouvelles règles (F31).

Cependant, si les sacs à parler se révèlent être des outils efficaces pour le réinvestissement du vocabulaire, le corpus montre qu'ils sont trop souvent peu intéressants pour le travail syntaxique, les élèves se contentant de dénommer les objets sans insérer les noms dans des phrases. Les phrases apparaissent surtout dans les commentaires ou quand il faut justifier une classification (exemple du sacs des animaux en F29). Le sac des objets de Claude Ponti se démarque des autres sacs par le fait qu'il suscite des descriptions. Néanmoins, on le voit dans le film 33, si certains élèves, comme Joumane, produisent des phrases, d'autres, comme Sanita, restent en deçà de leur potentialité et se contentent de groupes nominaux descriptifs. Or si l'on se réfère aux captations 24 et 37 qui datent de la même période, films dans lesquels Sanita raconte des histoires, elle sait faire des phrases, mais elle n'utilise pas cette compétence. Ceci confirme que l'outil sac à parler ne se prête pas vraiment à la production syntaxique. L'objectif principal des sacs à parler, c'est l'acquisition du vocabulaire. Or, un mot se mémorise d'autant mieux qu'il est utilisé en contexte, dans des discours et des situations qui font sens pour l'enfant, dans des tournures syntaxiques, à travers de multiples occurrences, dans des exercices de catégorisations, et au sein d'un champ lexical. Devant l'intérêt supplémentaire du sac Ponti qui permet d'entraîner la syntaxe (et qui semble-t-il est très apprécié des enfants car il est plus très souvent utilisé), nous nous sommes demandé quel type de jeux de société pourrait permettre de susciter l'acquisition de compétences syntaxiques.

À la fin de l'année scolaire sur laquelle porte la recherche, nous avons entrepris de collecter des jeux qui rempliraient la caractéristique, non seulement d'amener à utiliser certains types de phrases stéréotypées (comme « à toi de jouer », « pioche une carte »), mais aussi qui susciteraient l'émergence de phrases plus libres, mais indispensables au jeu. Canut & Espinosa (2016) distinguent, parmi les jeux à dimension langagière, ceux centrés sur le lexique et ceux qui obligent à un discours organisé. Dans la seconde catégorie elles préconisent ceux qui vont permettre de développer les compétences explicatives⁵⁶. Nous souhaiterions aller encore plus loin et que le

56 Canut & Espinosa font partie d'une association, l'ASFOREL qui, en partenariat avec une ludothèque et des écoles maternelles, a monté un projet intitulé « Jouer pour parler, parler pour jouer... Le langage en jeu », projet détaillé en ligne : <https://asforel.fr/dispositifs-langage-nancy/le-langage-en-jeu/> (consulté le 28 avril 2018).

langage constitue l'activité principale du jeu, c'est l'objectif d'expérimentation que nous nous étions fixés pour l'année 2017-2018.

5.2.5. Les sacs à raconter

Dalgalian (2000, 2005) distingue plusieurs types de compétences dans l'acquisition d'une langue : pour lui, la première à être acquise est la « compétence de communication », celle qui permet de se débrouiller au quotidien, la suivante est la « compétence textuelle », mais elle commence à s'acquérir « hors écrit, à l'oral, et avant l'école » (2005, p.94), avec les premières histoires lues ou racontées. Ceci rend crucial la nécessité de familiariser très tôt l'enfant à un « écrit oralisé » (Dalgalian), qui n'est autre que le « langage d'évocation » (MEN, 2002 ; Launey & Platiel, 2010), ou l'« oral scriptural » (Eduscol, 2015). La différence entre les compétences de communication et textuelles est du même ordre que celle qui existe entre l'oral et l'écrit, entre le dialogue et le récit : elle tient dans la contextualisation des énoncés, leur longueur et leur densité en informations, leur richesse lexicale, l'utilisation d'anaphoriques (Dalgalian, 2005) et une utilisation codifiée des temps du récit (Platiel, 1993). Cet « engagement dans la littérature » est nécessaire quelle que soit la langue de l'enfant, et il est prédictif de la réussite scolaire plus que les paramètres sociaux (Cummins, 2011) (voir *L'engagement*, Vol. I, p. 78).

Le travail mené autour de la compréhension et de la production de contes oraux sert le développement de cette compétence textuelle sans laquelle une entrée réussie dans l'écrit scolaire est compromise (Dalgalian, 2005). Il s'agit d'« habituer (les élèves) à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu » (MEN, 2015). Platiel parle du « besoin d'histoire » (1993, p. 58) et elle observe qu'il coïncide avec le moment où l'enfant entre dans le stade préopératoire et dans la pensée symbolique. L'enfant qui réclame des histoires exige aussi leur répétition (Platiel, 1993 ; Dalgalian, 2005), ce qui lui permet de décortiquer et de les décrypter. La répétition des motifs à l'intérieur même des contes de randonnée répond au même impératif.

L'écoute

Les contes développent en premier lieu l'écoute (Platiel, 1993). Launey observe que dans toutes les classes où le protocole imaginé par Platiel a été mis en place, « les élèves ont appris à écouter avec concentration et le calme s'est installé dans la classe » (Launey & Platiel, 2010). Nos observations vont dans le même sens, et la qualité du silence est autre que celle observée lors de la lecture d'albums. La connivence développée avec l'auditoire est bien supérieure : le conteur capte par le regard, par la gestuelle, par tout son être, il n'est plus seulement intermédiaire entre un texte et un public, mais il réinterprète l'histoire. Pour l'enseignant, il s'agit d'un engagement plus fort que celui de la lecture. Nous ne disposons pas de film montrant le groupe quand la maîtresse raconte sur

l'année 2016-2017, mais cette tension de l'écoute est palpable dans le film 27 où c'est Ikram qui raconte ; transparaît aussi le respect du conteur.

La compréhension

Raconter, ce n'est pas juste réciter, pour pouvoir raconter, il faut avoir compris l'histoire. Pour Boiron (2010), la compréhension du récit de fiction (par les enfants de PS) ne saurait être assurée par la seule fréquence des lectures ou récits, il met en jeu la question de la mémoire, celle de l'élaboration par l'enfant du sens qu'il peut donner à l'histoire en utilisant des connaissances conférées par son expérience personnelle, mais aussi du sens qu'il peut donner à l'activité de lecture en classe (voir *L'enseignement explicite*, Vol. I, p. 24). Elle préconise que les enseignants ajustent leurs pratiques aux capacités des jeunes élèves, et pour ce faire, le choix des albums est primordial - elle cite les mêmes critères d'accessibilité des albums que Canut et al (2012) - et elle suggère de proposer des reformulations des récits. Platiel a établi une progression dans le choix des contes en fonction de l'âge de l'enfant (Launey & Platiel, 2010) : pour les enfants de 3-5 ans cela commence par la simple comptine, et se poursuit avec le conte de randonnée.

La compréhension repose également sur l'étayage par les images, sur l'étayage gestuel abondant, et sur la répétition des formulettes et ritournelles incluses dans les contes, et sur la répétition du même conte de semaine en semaine qui permet aux enfants d'« "épuiser" une histoire » (Dalgalian, 2005, p. 96). Ces étayages sont encore plus particulièrement utiles aux allophones en début d'acquisition de la langue seconde : Cetin était particulièrement inattentif dans les moments du conte et, il y a eu besoin de mettre en place un étayage particulier pour lui (racontage en tout petit groupe avec force images et mimes).

La question de la mémoire est de toute première importance à la fois pour la compréhension de l'histoire (Boiron, 2010), ce qui nécessite de retenir une accumulation d'éléments et de leur attribuer des significations que l'enfant peut relier à son expérience. La restitution du conte repose aussi sur sa mise en mémoire, mémorisation qui, d'après Launey & Platiel, induit une « appropriation » de l'histoire. En d'autres termes, le récit que fait l'enfant ne repose pas sur du "par cœur", mais sur une compréhension véritable du récit (2010).

L'appropriation

Le corpus présente à la fois des captations où les élèves sont à différentes étapes de l'appropriation du conte : certaines où ils s'entraînent et d'autres où l'on voit en quelque sorte l'aboutissement de cet entraînement : raconter devant le grand groupe.

Raconter est un exercice complexe et difficile qui met en jeu de nombreuses compétences (Platiel, 1993 ; Boiron, 2010), dont une particulièrement difficile à acquérir : la production d'énoncés longs dont les recherches sur les activités langagières en maternelle montre qu'ils sont

assez rares dans les classes (Péroz, 2015 ; Doyon et Fischer, 2010). De plus, les élèves sont à un âge où les compétences narratives sont en cours de construction. Mais la motivation des élèves est très forte, le premier intérêt de cette démarche est là : les contes sont extrêmement appréciés des enfants et ils ont très envie de raconter à leur tour. Ils sont prêts à s'exercer inlassablement pendant des semaines pour y parvenir. Le corpus le montre : 4 vidéos où Sanita raconte le *loup affamé*, 3 autres où Cetin raconte *le p'tit bonhomme des bois*.

L'objectif ultime (pour des enfants plus grands) serait un monologue de conteur devant le grand groupe. A cet âge, il s'agit plutôt d'une co-construction de l'histoire en groupe, c'est ce que l'on observe dans les trois films où un enfant raconte devant le groupe : F27 (Ikram raconte *le loup affamé*), F40 (Imad raconte *la coccinelle mal lunée*) et F41 (Sanita *le loup affamé*). La narration d'Ikram s'est distinguée nettement des deux autres par la qualité de son élocution, par la richesse du lexique et par sa maîtrise de la succession des événements. Sanita (F41) et Imad (F42) sont très hésitants et ont une voix presque inaudible par moments (alors que tous deux ont une voix assez forte ordinairement). On remarque néanmoins que, pour Imad, la répétition des dialogues identiques pour les personnages successifs favorise une assurance progressive, et qu'il acquiert un peu d'aisance à chaque nouveau personnage. Le groupe écoute difficilement, on le sent assez dispersé, on voit beaucoup de gesticulations, mais néanmoins, par respect, les enfants restent silencieux. Les interventions d'aide sont rares, surtout au début, probablement parce qu'ils décrochent (ils ne savent plus à quel épisode on en est et se trompent dans leur tentative d'étayage quand arrive le tour du chien, du mouton et de la chèvre). Au total, Sanita comme Imad ont encore une façon un peu minimaliste de raconter.

En revanche avec Ikram c'est différent (F27), il y a moins de temps mort, le récit est plus dynamique, Ikram tient son auditoire et, paradoxalement, c'est dans ce film-là que l'étayage entre pairs est le plus riche, alors que c'est lui qui en aurait le moins besoin, sans doute parce que le groupe écoute. Les auditeurs participent, on assiste à une négociation pour savoir si on a affaire à un zèbre, un cheval ou un âne, à la reprise en chœur de « on peut ça donne du goût » comme un refrain. Alors qu'est-ce qui différencie un récit intéressant « où il se passe quelque chose » (François, 1990, p. 48) d'une narration minimale et plate ? Sanita et Imad se contentent d'évoquer les étapes indispensables de l'histoire, ils s'en tiennent à ce que Launey & Platiel désignent par l'expression « la colonne vertébrale » du conte (2010, p. 139 et 142). Par des énoncés tels que la phrase introductive « Y avait un loup qui n'avait plus de dents », Ikram donne de la « chair » à son récit (op. cit., p. 139 et 142). D'un point de vue discursif, il manifeste aussi une meilleure maîtrise de la gestion des dialogues : « toc toc toc qui est là demanda la poule ». On observe en effet que la gestion des dialogues n'est pas simple pour Sanita et que tout est au discours direct mais sans être

introduit. Les difficultés dans les transitions (par manque de connecteurs probablement) et les problèmes inhérents à la gestion des dialogues semblent également être une difficulté récurrente dans la plupart des captations du corpus. La grille de Canut & al (2012, p. 43-44) ne précise pas à quelle étape se situe l'arrivée du discours direct (le discours indirect arrive tardivement, à l'étape 4). Mais, au vu des observations du corpus, il semble que les élèves qu'on peut considérer comme ayant atteint l'étape 3 n'ont pas encore construit cette compétence.

Sanita et Imad, pourtant, sont des enfants plutôt meneurs et langagièrement performants dans le groupe des pairs, tel Corentin, enfant décrit par Montmasson-Michel, qui « excelle à raconter et à se raconter sur un mode agi » (2016, p. 68). Il s'agirait alors de transférer les compétences réelles, qu'il montre « clandestinement » dans les échanges entre pairs, au langage scolaire proche de l'écrit, ce qui exige la « conversion des ressources sociales (savoir-faire, dispositions, capitaux) d'un registre langagier à l'autre » (Montmasson-Michel, 2016, p. 72).

Nous considérons que les activités autour des sacs à raconter sont extrêmement fructueuses pour l'acquisition langagière. Platiel dit des contes qu'ils servent à « apprendre à maîtriser la parole » (1993, p. 58), mais plus encore ils aident l'enfant « à mettre en place les mécanismes mentaux d'abstraction et de raisonnement logique nécessaires à son évolution : maîtrise du langage, certes, mais aussi construction de la relation au temps et à l'espace et, plus généralement de son identité » (op. cit., p. 58). Néanmoins, c'est une activité très difficile pour des enfants de MS, et nous estimons que le protocole tel que nous le pratiquons n'est pas optimal. Nous faisons quelquefois des erreurs d'appréciation du degré de difficulté des contes choisis : il est ainsi patent que, dans le conte de *la coccinelle mal lunée* (film 40), la distinction entre le bébé éléphant et le gros éléphant, ainsi que celle entre les différentes parties du corps de l'éléphant, qui introduisent une randonnée secondaire dans la randonnée, est superflue et nuit à l'appropriation de la narration par des enfants aussi jeunes. Par ailleurs, nous manquons de formation, mais il n'en existe pas dans la région. Nous projetons de participer à des journées de formation continue organisées en Auvergne par une enseignante conteuse⁵⁷, elle-même formée par Platiel.

A la rentrée 2017, notre classe de PS/MS comprenait de nombreux enfants en tout début de l'acquisition de la LS. Nous avons jugé le protocole du conte beaucoup trop difficile et nous avons donc préféré travailler les compétences narratives à l'aide d'un outil conçu par Lentin, les « Histoires à parler » (Canut & al, 2012, p.111-113). Ce sont des albums qui ont été conçus spécifiquement pour servir de support à l'acquisition du langage, par l'intégration de « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » (Lentin, 1988), grâce à l'étayage de l'adulte. Ces albums ont été imaginés pour pallier à l'inadaptation de nombreux albums jeunesse pour l'entraînement au langage,

57 Nathalie Thibur qu'on peut découvrir sur le site Coloconte : <http://www.coloconte.fr/>

dans la mesure où, souvent, ils contiennent de nombreux obstacles à la compréhension par de jeunes enfants (Canut & al, 2012). Ces albums répondent à différents critères :

- ils respectent les étapes d'appropriation langagière repérées par Lentin et les chercheurs ayant travaillé dans sa filiation, étape présentée dans la grille proposée par Canut & al (2012).
- certaines difficultés de l'écrit, comme l'apposition, l'incise, les récits à la première personne, les expressions imagées, dont Lentin a établi qu'elles posaient des problèmes de compréhension aux enfants sont évitées.
- textes et illustrations sont en adéquation (op. cit., p. 112).
- ils présentent une syntaxe et un lexique proche du quotidien de l'enfant et des formulations pouvant servir de modèles à la parole.

Et, enfin, ce sont des histoires courtes et très simples qui sont tout à fait appropriées pour une première entrée dans la langue seconde.

5.2.6. Les albums-échos numériques

Cette activité présente des points communs avec celle des sacs à raconter :

- elle développe chez les élèves des capacités d'écoute et d'attention, et du respect pour les productions des autres
- tous les élèves souhaitent participer, y compris ceux qui sont souvent en retrait des activités orales : être enregistré génère une très grande motivation.
- on assiste à une modification du statut de l'erreur : les corrections ne sont pas le fait du jugement de l'adulte, c'est le groupe qui valide les productions
- de la même manière qu'on peut revenir inlassablement sur un conte, aucun enregistrement n'est véritablement définitif : on peut toujours améliorer les productions.

Le film C montre ce travail en profondeur autour de la formulation avec un groupe de 7 enfants de GS (mais ce travail peut très bien se faire aussi avec des enfants plus petits). Le groupe revient sur une sortie au marché pour acheter des fruits et des légumes et il commente les photos. La première remarque porte sur l'engagement des élèves : Cetin, en particulier, sollicite en permanence le droit d'être enregistré. On observe un important travail sur la forme des énoncés :

- sur l'utilisation du déterminant devant légumes (1 à 9), l'allitération en "lé" semblant induire Karlo en erreur ;
- sur les phrases introduites par "il y a" qui permettent l'énumération des aliments présents sur l'étal du marchand : « il y a des olives » (48) « il y a des citrons » (67) ;
- sur la place de l'adverbe "aussi" dans la phrase : « aussi il y a de l'ail » (79 à 85).

Kurhila (2013) montre que les enfants ne sont pas spontanément sensibles à la forme et que leurs « réparations » langagières (corrections d'un énoncé) portent plutôt sur le contenu. Ce type de

compétence d'observation réflexive de la langue peut être appris par des enfants jeunes et n'est pas l'apanage de l'écrit, il peut se pratiquer à l'oral (Auger, 2008).

La langue orale est par définition un objet évanescent ; grâce à la tablette numérique, les énoncés acquièrent une réalité, une matérialité de laquelle on peut s'emparer. Il est possible, grâce au numérique, de passer de longues minutes sur le même énoncé, de le redire et le réécouter indéfiniment, de l'observer et de l'analyser, sans lassitude de la part des élèves (jamais on ne pourrait ainsi répéter jusqu'à 20 fois la même phrase jusqu'à ce que la prononciation ou la syntaxe soient considérées comme satisfaisantes par le groupe, si ce n'était dans le but d'enregistrer). Enfin, les élèves deviennent à même de comprendre en actes ce que signifie apprendre à parler. Et l'on peut observer au fil de l'année que, dans les situations ordinaires de la classe, les élèves se mettent à réfléchir à leur formulation tout en parlant, et à la corriger d'eux-mêmes. Arditty parle d'« activités réflexives » et les définit comme « ce contrôle sur le résultat des processus plus ou moins automatisés de la production-réception linguistique » (2008, p. 37). Les enfants acquièrent une capacité de vigilance sur la forme de ce qu'ils disent, aptitude qu'ils auraient sans doute acquise, mais on peut supposer qu'elle serait apparue plus tardivement sans ce travail. Ils acquièrent une « conscience linguistique » ou une « conscience langagière » (Arditty, 2008). Ils prennent conscience qu'écouter les énoncés linguistiques aide à la production. On n'explique pas comment on apprend à parler, mais les élèves saisissent mieux grâce à cette activité comment devenir plus efficace dans le langage, ils deviennent plus conscients de certains implicites du langage. Et la médiation de l'outil numérique permet que ce travail de réparation des énoncés se fasse sans que l'élève perde la face, sans porter atteinte à son estime de soi et sans décourager ses velléités d'interventions futures.

Notre corpus est beaucoup trop vaste et riche pour que nous puissions prétendre en épuiser les enseignements et nous craignons d'être passée à côté d'un grand nombre d'éléments intéressants. De la fréquentation intensive de ces enfants lors de l'analyse des captations, nous retenons le plaisir qui se dégage de ces activités langagières, plaisir de dire et plaisir de jouer. D'après François, quand on analyse des transcriptions de dialogues, un des enjeux est de « savoir si on peut distinguer des textes où "il se passe quelque chose" et des textes où "il ne se passe rien" » (1990, p. 48). Il suggère que les premiers sont des textes où "le langage joue", où s'ouvre un espace ludique, où ce qui domine, ce n'est pas seulement d'agir sur autrui ou de parler de ce qu'on fait, de ce qu'on a fait ou de ce qu'on éprouve. C'est aussi de « faire exister ensemble par le discours ce qui ne pourrait pas en fait être présent réellement ensemble (le "réel" et l' "imaginaire", l'ici et l'ailleurs (...)) » (op. cit., p. 48). Apprendre à parler ne serait pas seulement apprendre à évoquer des réalités et à manier des mots, mais apprendre à jouer et à créer à plusieurs un « univers ludique partagé » (op. cit., p. 57).

5.3 Influence de la L1 sur l'acquisition de la L2

Nous avons mentionné à plusieurs reprises la difficulté à évaluer les compétences des élèves bilingues émergents, que ce soit en classe, par des enseignants du réseau d'aide, des orthophonistes, ou les visites de prévention organisées par les services de santé. Que faut-il évaluer, la langue seconde, la(les) langue(s) première(s), une construction singulière du bilinguisme ?

5.3.1. L'évaluation des compétences en L1

L'évaluation en classe

Quand l'enseignant est confronté au mutisme et/ou au désintérêt, comme dans le cas d'Abdelhakim, d'Enver ou de Cetin, il se sent particulièrement désarmé, ne sait comment interpréter cette attitude et n'a pas de levier pour agir. On voit dans les films du corpus que l'enseignante rajoute de l'emphase et de la théâtralisation, mais sans réussir à sortir l'élève de son apathie ou de son silence. L'enseignant a au moins deux raisons de vouloir faire parler ses élèves : d'abord c'est son travail que de leur apprendre à parler, et, ensuite, et tout particulièrement en maternelle, c'est principalement la parole de l'enfant qui va permettre d'évaluer les compétences scolaires. Pour connaître les compétences de l'élève, seules les performances nous sont accessibles (Blanche-Benveniste & Pallaud, 2001), alors comment faire en cas de mutisme en LS ? Il est donc absolument crucial de pouvoir déterminer si le mutisme - ou l'absence de production langagière dans la LS - provient de difficultés cognitives ou d'autre chose. Sachant qu'il existe de très fortes disparités d'un enfant à l'autre dans l'acquisition langagière, sachant que ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de production que l'enfant n'en est pas capable, sachant aussi qu'il y a toujours un décalage entre compréhension et production, comment peut-on faire la différence entre un retard cognitif et un simple "retard" de production langagière ? L'évaluation des compétences en LM s'avère alors déterminant, mais on ne dispose que rarement et pas facilement des moyens pour le faire. Nous avons eu la chance, dans le cas de Cetin, de pouvoir faire intervenir un enseignant bilingue grâce à l'intervention du CASNAV. Que ce serait-il passé sinon ? Il semblerait que trop souvent les élèves allophones soient considérés comme étant en difficulté alors qu'ils ont seulement besoin d'un peu plus de temps et de plus d'étayage pour construire la langue seconde (Thamin, 2015 ; Bouysse, 2011 ; Dahoun, 1995).

L'évaluation langagière par les partenaires de l'école

Différents entretiens, avec l'orthophoniste d'Abdelhakim (CR1), avec le médecin scolaire à propos de Sanita (CR4), posent également la question de l'évaluation des compétences langagières des bilingues émergents.

L'entretien avec l'orthophoniste d'Abdelhakim (CR1) illustre aussi la difficulté à évaluer correctement les compétences d'un enfant. Le diagnostic de l'orthophoniste est sans appel :

Abdelhakim présente un important retard cognitif. Or, elle le connaît à peine, elle ne l'a vu que deux fois, il ne lui a pas parlé et il n'a pas fait les exercices demandés. Dans l'entretien, il est patent que l'orthophoniste ne s'intéresse guère aux observations des enseignants quant au comportement et aux compétences scolaires d'Abdelhakim. Il semble pourtant évident qu'une évaluation pertinente nécessiterait de croiser les différents points de vue des adultes qui connaissent l'enfant.

L'évaluation du « langage » par le corps médical intervient deux fois à l'école maternelle : en MS par les services de la PMI, en GS par le médecin scolaire. D'après les tests utilisés, la majeure partie de nos élèves est alors considérée comme étant en difficulté langagière. Seule la langue de l'école est observée, ni le bilinguisme, ni les compétences en L1 ne sont pris en compte. L'entretien avec le médecin scolaire à propos de Sanita (CR4) est tout à fait caractéristique des comptes-rendus habituels. L'écart est très important entre les attendus et ses performances de fin de GS : « Elle ne sait dénommer que très peu d'objets du quotidien. Et elle s'exprime dans une syntaxe rudimentaire par rapport à son âge » (extrait du CR4). Or, si l'on tient compte du fait qu'en début de MS, Sanita comprenait très difficilement le français, qu'elle parlait beaucoup, mais qu'on ne la comprenait pas, qu'elle était peu attentive, et qu'en GS, elle manifeste une grande envie d'apprendre, qu'elle comprend et parle la LS, il est patent que ses progrès sont énormes. Si elle ne peut dénommer les objets de la maison en français, sans doute qu'elle peut le faire en romani. On observe ici deux prismes différents pour considérer l'enfant : une vision normative à un instant t, et une vision de l'évolution sur le long terme, concernant l'enfant lui-même et son parcours. Et puis surtout « le principal problème est que les dispositifs évaluatifs existants sont centrés sur une compétence monolingue et souvent mononormative » (Rispaïl, 2017, p. 50), que les évaluations en langue maternelle et le recours aux interprètes sont rares (Mc Andrew & Audet, 2013, p 3). Ce type d'évaluations s'avère totalement inadapté en contexte plurilingue (Armand, 2016). Oui, mais comment évaluer les compétences en langues premières et le bilinguisme de ces élèves, de façon à éviter de psychologiser ou médicaliser des problématiques qui pourraient tout à fait être traitées par l'école et les parents ?

L'équipe pluridisciplinaire du *Centre du langage* rattaché à l'hôpital Avicenne, et reconnue comme référence internationale pour le bilinguisme, nous offre des pistes avec en particulier l'Elal (Evaluation Langagière des enfants Allophones et primo-arrivants) d'Avicenne (Moro et al, 2015). Évidemment il n'est pas question d'utiliser ces outils de professionnels mais de s'inspirer des réflexions qui les sous-tendent. Coralie Sanson (2007), orthophoniste dans l'équipe, explique qu'il est indispensable dans un bilan orthophonique d'évaluer le langage dans les deux systèmes linguistiques - s'il y a altération du langage oral, cela se manifestera dans les deux langues. Elle remet en cause l'utilisation des bilans orthophoniques classiques qui « sont standardisés en référence à une population d'enfants de langue maternelle française » (Sanson, 2007, p. 59). La passation de

L'Elal est réalisée par un binôme chercheur-traducteur et comprend des entretiens avec les parents. L'interprète doit être un locuteur natif, de plus capable d'analyser les productions linguistiques de l'enfant et de les traduire (Sanson). L'évaluation doit être en mesure de permettre de « distinguer ce qui relève d'un trouble du développement ou ce qui découle d'un clivage migratoire qui, en se traduisant par un symptôme dans le langage, exprime une vulnérabilité spécifique aux enfants de migrants » (Moro et al, 2015, p. 40).

Pour ce qui concerne l'enseignant dans sa classe, nous pouvons donc considérer que l'entretien permettant l'élaboration des biographies langagières des parents et des enfants est un premier pas. Plutôt que d'avoir recours aux « procédures absolues et intangibles » (Candelier & Castellotti, 2013, p.20) que constituent les épreuves normalisées, ces deux chercheurs préconisent plutôt de prendre en compte « le regard des individus eux-mêmes (auto-évaluation) sur l'évolution de leur parcours et les transformations de leur répertoire linguistico-culturel au moyen d'activités réflexives susceptibles de favoriser la conscience de ces reconfigurations » (op.cit., p.21) : le travail autour des imagiers numériques et des comptines en L1 favorise ce type d'approche. Par ailleurs, nous avons quelquefois l'occasion d'observer des interactions lors de « tâches collaboratives réalisées entre pairs » (op.cit., p.21) et de nous rendre compte que ces élèves parlent avec aisance dans leur langue première. Enfin, nous envisageons de nous inspirer du test danois cité par Bouysse & al (voir *Une évaluation du langage*, Vol. II, p. 45) en vue de construire nos propres outils.

L'acquisition d'une langue 2 s'appuie sur le « déjà-là », et donc sur la langue première (Cummins, 2001). La L1 donne une coloration particulière à l'acquisition de la langue de l'école. Connaître les caractéristiques de la L1 pourra permettre à l'enseignant d'appréhender l'écart avec la langue seconde et de construire un étayage adapté. Le site « Langues et grammaire en (Ile-de-) France »⁵⁸, a été créé dans l'objectif d'archiver et de rendre accessibles des informations sur les langues, en particulier sur celles de l'immigration récente. Ce site nous est très utile pour nous informer sur les langues des élèves : des fiches détaillent les caractéristiques des langues de migration, et les obstacles (syntaxiques, sémantiques, phonétiques...) sur lesquels les élèves achoppent souvent.

5.3.2. Les langues en présence

Il nous semble donc indispensable de décrire les langues des élèves du corpus pour mieux comprendre leur bilinguisme en construction. Nous nous appuyerons pour ce faire sur le site mentionné plus haut et sur un ouvrage de Malherbe (1983). Nous n'avons pas jugé nécessaire de décrire le zarma (langue familiale d'Abdelhakim), dans la mesure où il est peu probable qu'elle

58 Le site « Langues et grammaire en (Ile-de-) France » est l'œuvre d'un partenariat réunissant, entre autres, le laboratoire Structures Formelles du Langage (CNRS & Université Paris 8) et la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France. <http://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues> (consulté le 2 mai 2018).

interfère dans son acquisition de la langue de scolarisation. Il semble en effet que, chez cet enfant, l'acquisition du français précède celle de la langue des parents. Le zarma est parlé principalement au Niger, c'est un des dialectes du songhaï, langue nilo-saharienne, considérée comme une langue assez facile par rapport aux autres langues de la région (op. cit., p.274).

5.3.2.1. Le français

Le français est une langue romane qui appartient à la grande famille indo-européenne. Elle se caractérise par un très grand nombre de voyelles (16), alors que les systèmes les plus répandus à travers les langues n'en ont que 3 ou 5, ce qui la rend difficile pour de nombreux apprenants ; l'acquisition des 4 voyelles nasalisées en particulier est ardue. Par ailleurs, le français, s'il comprend des syllabes simples, compte aussi un grand nombre de syllabes complexes (comme strict et spectre), or, plus les syllabes sont complexes, plus elles sont difficiles à prononcer. Qui n'a pas souri en entendant les prononciations erronées chez les enfants, de mots comme arbre ou spectacle ? Enfin, l'écriture du français est difficile, car c'est une langue à l'orthographe peu transparente. Enfin, ce qui rend également le français difficile pour les allophones c'est la prépondérance à l'école de l'écrit par rapport à l'oral, dont la maternelle n'est pas forcément toujours préservée.

5.3.2.2. Le turc

Le turc est une langue de la grande famille altaïque, une langue agglutinante (un seul mot en turc peut correspondre à une phrase entière en français). Sa syntaxe est très différente de celles des langues romanes, le verbe étant à la fin de la phrase (voir plus loin pour l'ordre des mots). Le turc est une langue à ordre libre associé à l'utilisation d'une flexion accusatif (Kail, 2012, p.70) alors que le français est une langue à ordre sujet verbe objet. Les noms sont souvent employés sans déterminants et il n'existe pas de genre grammatical, il pourra donc être difficile turcophone de s'y retrouver dans les déterminants français et dans le genre. Le complément de nom se construit comme le génitif anglais, les turcophones doivent donc apprendre l'usage de la préposition « de ». Il existe deux types de présents comme en anglais. Les pronoms sujets ne sont généralement pas exprimés. L'absence de verbes avant l'adjectif attribut implique que les bilingues émergents doivent apprendre l'usage du verbe être.

5.3.2.3. l'arabe

L'arabe appartient aux langues sémitiques (au même titre que l'hébreu) qui trouvent leur origine au Proche-Orient et dans la péninsule arabique. Elle est caractérisée par une diglossie importante entre l'arabe littéral, langue véhiculaire principalement écrite (c'est la langue du Coran) et de nombreuses variétés régionales d'arabe dialectal qui n'autorisent pas toujours l'intercompréhension. De nombreuses variétés sont ainsi présentes dans notre école, les trois variétés du Maghreb, celle du

Tchad pour l'année concernée, d'autres variétés encore peuvent être présentes certaines années (comme celles de la Libye, du Yémen, etc.). Une grande partie de nos élèves vient du Maghreb où l'arabe dialectal a intégré de nombreux mots français et la plupart des parents parlent le français qu'ils ont appris à l'école.

Elle dispose d'un système de consonnes très complet (28) dont beaucoup sont gutturales, mais de seulement 3 voyelles, souvent assourdis et difficiles à distinguer pour un non-arabophone. La grammaire de l'arabe a beaucoup de points communs avec la nôtre, mais quelques différences existent néanmoins : le verbe est souvent avant le sujet ; il n'existe pas de verbe être mais des phrases nominales ; les déterminants se placent après les déterminés dans le groupe nominal. Le déterminant défini est un préfixe (I-...). L'épithète suit toujours le nom. Les pronoms sont suffixés. Il existe un seul pronom pour introduire les subordonnées et les relatives (ce qui rend l'apprentissage de la relativisation en français difficile pour un arabophone).

5.3.2.4. Le romani

Le romani est une langue indienne, de la famille indo-européenne. Elle comporte un double système de déclinaisons : trois cas (direct, oblique et vocatif) et 5 autres cas marqués par des suffixes qui indiquent la fonction du mot (comme en turc ou en hongrois). Ce système complexe permet au romani d'avoir un ordre des mots très souple (alors qu'en français c'est l'ordre des mots qui indique leur fonction). La grammaire du nom est similaire à celle du français, la conjugaison est beaucoup plus simple. C'est une langue marquée par une variation importante, les roms étant dispersés un peu partout et les différents groupes ayant au cours de leurs parcours migratoires retenu des mots des différentes langues des pays traversés ; le manouche, langue de nombreux « voyageurs » français, est ainsi une variation du romani. Par ailleurs, comme nous avons pu le constater dans les familles de Karlo et Sanita, la plupart des roms sont plurilingues.

5.3.3. Différents types d'interférences

Nous avons vu que les étapes de l'acquisition de la L1 et de la L2 sont similaires (au chapitre 2). En effet, nous observons empiriquement en classe que dans cette forme de bilinguisme consécutif, les enfants suivent souvent un cheminement analogue à celui de l'apprentissage de la langue première : une phase où ils ne parlent pas et cherchent à comprendre, une phase où ils commencent à dire des mots isolés, puis des phrases « télégraphiques ». Ces trois phases sont relativement longues, puis apparaît un stade où tout s'accélère, que ce soit dans l'acquisition lexicale ou syntaxique. La grille d'analyse que nous avons suivie a été établie pour l'acquisition monolingue, et elle fonctionne dans notre contexte. Mais, si l'enfant s'appuie sur les compétences langagières déjà existantes en L1, on

peut faire l'hypothèse que l'acquisition de la L2 sera teintée non seulement par le style de l'enfant mais aussi par la coloration particulière de la L1, chaque enfant montrant une appropriation singulière de ses langues.

5.3.3.1. Des interférences lexicales

On observe dans les énoncés des deux élèves turcophones du corpus des objets linguistiques non identifiés : [romoroj] (Enver, F43) ou [lêpeutinêt] ou [sapeutinêpatanlor:::] (Cetin, F1). Les deux mamans ont été consultées, mais n'ont pas reconnu ces mots comme étant turcs. On peut se demander alors s'ils correspondent à des créations par les enfants dénotant des interférences entre les langues. L'enseignant bilingue chargé de l'évaluation en turc de Cetin observe que les mélanges sont courants chez lui : « En français, le discours est émaillé de turc » (extrait du CR2).

On note, dans plusieurs interactions des uns et des autres, l'apparition des langues maternelles, en particulier chez Karlo : des alternances de code avec « *jehk duj trin* » (F34), ou « *Acava* » (F31, 1 ; F34) ; et chez son camarade de jeu Anis : « *naï + dîc + naï do va ka dîa* » (F31, 6). Les alternances de codes sont fréquentes entre Karlo et Anis, deux enfants qui sont très proches, et ils en parlent avec fierté. On peut sans doute considérer comme une interférence le fait qu'Anis nomme le bras avec le terme « main » (F31,6), car en romani on utilise le même mot pour la main et le bras : *o va*. On peut aussi imaginer que les « molochons » de Karlo (F39, 7) sont une interférence. On peut aussi se demander si les « chapons » (F6, 7), les « nèriés » (F20, 5) et les « quitinettes », mots inventés par Sanita, ne sont pas également des interférences.

Il est probable d'ailleurs que de nombreuses interférences nous échappent, notre connaissance des langues premières étant insuffisante pour les percevoir. Ceci demanderait une analyse approfondie du corpus par des bilingues avertis.

5.3.3.2. La syntaxe

Il nous semble utile de montrer un exemple illustrant les différences syntaxiques entre les langues en présence. L'encadré ci-dessous permet de visualiser comment l'ordre des mots peut diverger selon la langue⁵⁹.

59 Ces exemples sont issus du site « Langues et Grammaires en (Ile de) France » : Histoires de l'âne de Nasrudin Hodja en versions multilingues permettant des comparaisons. http://sfl2.prod.lamp.cnrs.fr/jeux-lgidf/histoire_ane/ (consulté le 20 avril 2018).

Un jour un des voisins du roi Nasreddin se rendit vint à la porte de sa cour.

En turc :

Bir gün Nasrettin Hoca'nın kapısına komşusu gelir
un jour Hodja-de porte-sa-à voisin-son vient-il

En arabe marocain :

waHd n-nhar ja jar mn j-jiran Hda bab dar I-mullah Nasreddine
un jour est venu voisin parmi dét-voisins près porte maison dét-mollah

En romani :

Jekh većino ande jekh gës avilo ka-i poarta le bare manušeqi Nasreddin
un voisin dans un jour vint à la porte le grand homme-de

On remarque que la syntaxe turque est particulièrement éloignée de la syntaxe française. On imagine qu'il sera plus difficile pour un turcophone d'apprendre l'ordre des mots en français, d'autant plus que, d'après Kail, « l'émergence précoce de la phrase canonique entraîne des contraintes très fortes sur les formes que peuvent prendre les phrases qui seront ultérieurement acquises » (2012, p. 71). On observe chez les deux élèves turcophones du corpus (très peu chez les quatre autres) de nombreuses phrases atypiques. Chez Cetin, des tournures assez caractéristiques qu'on n'observe pas chez les autres élèves comme : « j'ai pas va moi » (film 23). Dans presque toutes ses phrases, il utilise le verbe faire accompagné d'un autre verbe, voici quelques exemples⁶⁰ :
« fait rigole » = il (ou tu) rigoles
« Compter moi fais » = Je compte
« Mais y a pas moi fait » = (probablement) je ne peux pas faire ça
Pour nous, ces exemples portent l'empreinte de la langue première : c'est ce que confirme Simsek :
« Eh bien c'est une syntaxe turque ! » (CR3).

Enver quant à lui hésite sur les constructions (films de juin). Cela ressemble souvent à une suite de mots signifiants mis bout-à-bout. On peut faire l'hypothèse que le prisme linguistique du turc teinte sa syntaxe en français. Le fait qu'il y ait très peu de déterminants dans les films 29 et 43 (ils sont souvent omis en turc) peut confirmer cette hypothèse.

On peut émettre l'hypothèse que ces deux élèves auront besoin de plus de temps pour acquérir l'ordre des mots en français : l'écart étant considérable entre la syntaxe turque qu'ils maîtrisent tous deux et la syntaxe française qu'ils sont en train d'apprendre, il leur est difficile de s'appuyer sur le déjà-là, ils doivent reconstruire. Enver, pourtant plus jeune que Cetin, bénéficie de l'aide de sa mère bilingue qui dit traduire souvent d'une langue à l'autre pour l'aider (E3), ce qui lui permet de transférer ses compétences d'une langue à l'autre.

⁶⁰ Exemples issus du compte-rendu de la réunion d' « équipe éducative » (CR3).

Par ailleurs, il semblerait que les étapes proposées par Canut soient un peu chamboulées lors du passage de la L1 à la L2, la L1 conditionnant la L2, et plus particulièrement dans le cas où les syntaxes des deux langues sont très structurellement différentes. On voit bien dans le film 43, qu'Enver semble par moment être à l'étape 1 (à cause des mots sans suite apparente qui sont en fait probablement une transposition hésitante de la syntaxe turque). A d'autres moments, on identifie plutôt des éléments caractéristiques de l'étape 2 avec des phrases simples coordonnées. Et à d'autres moments encore, on semble être à l'étape 3, avec déjà quelques constructions syntaxiques complexes, l'utilisation du passé composé ; et même à l'étape 4 pour le vocabulaire spécialisé (mammifère, F29).

On peut faire l'hypothèse que l'empreinte de la langue première se manifeste par des « interlangues » sensiblement différentes des étapes proposées par Canut, et propres à chaque enfant. Le concept d'« *interlanguage* » a été introduit par Selinker⁶¹ « pour rendre compte des connaissances intermédiaires des apprenants au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère » (Galligani, 2003, p. 143). Il a été traduit en français par le terme d'*interlangue*. Dabène⁶² le distingue de celui d'*interférence*, même s'il s'agit dans les deux cas d'apparitions de « marques transcodiques » dans la production du bilingue. L'interlangue « témoigne d'« itinéraires individuels d'apprentissage » et elle est évolutive » (Rispaïl, 2017; p. 66). Elle apparaît en situation d'apprentissage et résulte du contact entre les deux langues ; il conviendra pour l'enseignant d'éviter d'avoir des exigences normatives trop strictes.

Nous avons procédé à une analyse sous différents angles. L'observation de six itinéraires bilingues singuliers montre que chaque enfant est auteur de son propre parcours, et, de même que chaque enfant construit une première langue à sa manière, il élabore un bilinguisme qui lui est propre. L'observation de six activités différentes, concernant à la fois les langues premières et la langue seconde, met en évidence le caractère crucial du lien entre ces différentes langues. Par ailleurs, il nous semble qu'une conscience de la langue, ainsi qu'une conscience de ce que l'apprentissage de la langue suppose, s'éveillent chez les élèves grâce à ses activités. Enfin, la connaissance des langues premières permet à l'enseignant d'aider plus efficacement ses élèves à entrer dans la langue de l'école.

61 Selinker L. (1972) : « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics* X-3, p. 209-231.

62 Dabène L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

6. Synthèse

Notre corpus nous a permis de jeter un éclairage sur le répertoire linguistique et le développement langagier de six élèves d'âge et de langues premières différents, il nous a permis aussi de réfléchir à la pertinence des activités développées, à ce qu'elles apportaient et à ce qui pouvait être amélioré.

Voyons maintenant comment ces analyses jettent un éclairage nouveau sur les trois hypothèses de départ.

6.1. Autonomie, engagement et interactions

La première hypothèse avait trait au climat de la classe qui devait favoriser la production langagière. *Un climat de classe qui encourage l'autonomie et l'engagement des élèves dans les activités (conséquences sur la motivation, le désir) et favorise leur sentiment de sécurité (« espaces sécurisants », appui sur la présence des parents) devient propice à la production d'interactions langagières nombreuses et riches, des élèves avec les adultes, et des élèves entre eux (première condition pour l'acquisition de compétences langagières).*

Tout d'abord, il semble que l'autonomie dans le choix des activités a un effet direct sur l'engagement des élèves : les moments où les élèves sont en « ateliers libres » sont des moments où ils sont particulièrement engagés. En les observant très affairés dans la classe, l'image d'une ruche pleine de petites abeilles très occupées à faire leur miel me vient souvent à l'esprit. Chacun est concentré sur son activité, et si l'on regarde de plus près, on constate que chaque élève effectue un travail réel et qui correspond aux attendus. Les choix des élèves se portent souvent de manière répétée sur la même activité jusqu'à ce qu'ils la maîtrisent comme pour en épuiser les potentialités d'apprentissage, puis ils passent à autre chose. Alvarez (2016), suite à une expérimentation menée à Gennevilliers, dresse des constats similaires. Nous constatons aussi que rares sont les élèves qui restent en retrait et ne s'engagent pas dans un ou deux domaines d'apprentissage de leur choix.

Nous avons souligné plus haut l'existence d'un engagement particulièrement fort dans les activités incluant les langues premières, que ce soient les imagiers numériques ou les comptines, y compris chez des élèves encore en retrait comme Cetin ou Enver. Il est clair que l'inclusion des L1 dans la classe et la présence fréquente des parents ont un effet direct sur le sentiment de sécurité des élèves, nous l'avons montré avec les exemples d'Omar ou de Cetin.

On observe également un engagement très fort dans les jeux autour des sacs à parler et des sacs à raconter. Nous remarquons d'ailleurs que ce sont très souvent des enfants habituellement silencieux qui se proposent pour raconter devant le grand groupe, et que certains élèves se sont mis à intervenir devant toute la classe grâce à cette activité. L'appui sur l'usage du numérique pour le travail de la langue seconde participe également de l'engagement des élèves.

Enfin, le fait d'explicitement aux élèves que l'essentiel de ce qu'ils ont à apprendre, c'est l'usage et la maîtrise de la parole, ainsi que le fait d'attirer leur attention sur la façon dont on apprend à parler jouent un rôle primordial sur l'engagement dans l'appropriation de la langue. Ainsi les enfants comprennent que l'enjeu des sacs à parler et des sacs à raconter n'est pas tant de jouer que de parler et s'impliquent dans ces tâches en sachant pourquoi ils le font, ils s'approprient l'objectif et le sens de l'activité. L'explicitation des enjeux de la tâche a sans aucun doute un effet sur la qualité de l'engagement (Bautier, 2006).

6.2. L'appui sur les langues premières

La deuxième hypothèse concernait l'inclusion des langues des élèves dans la classe.

L'appui sur les langues premières et leur utilisation le plus souvent possible en classe, en lien avec la langue de scolarisation, de façon à pouvoir établir des passerelles entre les différentes langues et à construire une « conscience plurilingue » (Candelier & al, 2008), pourra faciliter la construction de compétences langagières solides.

Il suffit d'observer les visages des élèves quand on écoute les imagiers plurilingues ou quand on chante des comptines dans les langues familiales, on peut alors lire dans leurs yeux le plaisir qu'ils éprouvent à chanter, on peut entendre l'enthousiasme avec lequel ils le font : leur engagement est patent. Le corpus filmique le montre à maintes reprises, mais le film 34 est à cet égard particulièrement révélateur : un petit groupe d'élèves réunis autour du classeur des comptines choisit et chante des comptines les unes après les autres avec le même bonheur quelle qu'en soit la langue. On entend aussi dans ce film quelques mots en romani prononcés par Karlo. Il traduit le début d'une comptine : « *ǰekh, duǰ, trǐw* » (un, deux, trois), et il désigne la comptine sur laquelle porte son choix : « *acava !* » (celle-là). Il est clair que la présence dans la classe de la langue familiale est importante pour les enfants, il est clair aussi qu'à leurs yeux, toutes ces langues acquièrent un statut équivalent. D'ailleurs on observe très peu de mutisme durable dans notre école (Auger & Sauvage, 2009). L'utilisation des langues premières aurait à la fois une forte incidence sur l'engagement des élèves et un effet de prévention contre le mutisme, l'éveil aux langues peut d'ailleurs être utilisé à des fins thérapeutiques (Leclaire & Lematre, 2015) et pour venir au secours d'équipes enseignantes désemparées face au silence de certains élèves (Cacciali, Maire-Sandoz & Simon, 2015).

Nous avons pu observer également que l'usage en classe de la L1 produit un effet sur les parents : ils sont d'abord très étonnés que leur langue intéresse les enseignants, mais une fois passé le premier étonnement, ils se montrent réellement touchés. La relation des parents avec leur(s) langue(s) est souvent ambiguë et « les choix linguistiques des parents sont (...) aussi émotionnels » (Couëtoux-Jungman & al, 2010, p. 297). Ainsi une maman mahoraise s'est sentie autorisée à parler

sa langue à son enfant, le kibushi, langue doublement minorisée. Elle a téléphoné à toute sa famille le soir même de notre entretien pour lui annoncer qu'elle avait désormais le « droit » de parler le kibushi. Elle m'a raconté cela le lendemain, des larmes dans les yeux. Une autre m'a avoué récemment qu'elle redécouvrait l'envie de parler le shimaore à travers le désir de son enfant qui en avait appris quelques mots en classe.

Désormais, les langues sont présentes dans la classe et dans l'école, dans la bouche des élèves, des parents et des membres de l'équipe éducative. Tous s'autorisent à parler dans la langue de leur choix, y compris les enseignants qui, eux aussi, utilisent leur répertoire linguistique à l'école. L'école est véritablement « devenue » un lieu plurilingue, plus exactement on a reconnu l'existence du multilinguisme de ce lieu et remis en question l'image monolingue de l'école (Cacciali, Maire-Sandoz & Simon, 2015, p. 91). On a changé de perspectives pour entrer dans le « paradigme plurilingue » (Simon & Moro, 2011), sous-tendu par un accent mis sur la co-éducation. La relation enseignants/parents sort d'ailleurs renforcée par les moments de connivence qui s'établissent dans les entretiens, dans les enregistrements dans les langues, qui se font quelquefois sans l'entremise du français. Ceci montre l'impact possible d'une « politique linguistique pratiquée » (Bonacina-Pugh, 2012) par toute une école.

6.3. L'apprentissage du français langue seconde et l'étayage

La troisième hypothèse touchait à l'appropriation de la langue seconde à travers divers modes d'étayages. *Un certain type d'activités (que nous définirons), activités ritualisées, répétées, déclinées sous différentes formes, faisant appel à la motricité et à l'expérience sensible de l'enfant, s'appuyant sur un étayage langagier conscientisé de l'adulte, suscitant la coopération entre pairs et la co-construction des connaissances, et présentées explicitement aux élèves comme des activités « pour apprendre à parler » (enseignement « explicite »), facilitera l'apprentissage et l'appropriation de la langue, dans une perspective de français langue seconde.*

Mon collègue de grande section Marc dit souvent, en guise de boutade que quand on enseigne, il faut RE-PE-TER. Il y a du vrai dans cette affirmation : dans la répétition réside un potentiel d'apprentissage : il ne s'agit pas que de répétition à l'identique, chaque nouvelle itération d'une l'activité permet à l'enfant de s'approprier davantage de compétences. Nous aurions souhaité pouvoir explorer davantage les soubassements théoriques de la répétition et de l'imitation, en particulier la notion de reprise telle qu'elle est analysée dans les travaux de Bernicot, dont nous avons pu sentir tout l'intérêt dans un article (Bernicot, Salazar & Veneziano, 2006).

Au terme de cette recherche, il nous semble pouvoir affirmer que les différents modes d'étayage de l'oral sont cruciaux, tant l'étayage de l'adulte que celui entre pairs. **L'étayage gestuel**

joue un rôle fondamental dans la compréhension de l'élève allophone, en particulier au tout début de l'apprentissage de la langue. L'**étayage de l'adulte** est également capital. Nous avons découvert grâce à Canut et son équipe l'importance de l'étayage conscientisé de l'adulte et nous avons tenté dans notre pratique professionnelle quotidienne d'utiliser les résultats de ces recherches. Nous nous sommes attachés ici à l'étude à l'observation de la langue des élèves plus qu'à celle de l'étayage langagier des adultes. Mais nous aurions aimé avoir le loisir de travailler sur la conscientisation et l'adéquation de nos propres des énoncés de reprises et de relances (Canut, 2007, 2013). Remarquons que l'étayage doit quelquefois se faire discret : souvent le travail sur la syntaxe en cours d'activité fait perdre le fil (voir F37, le travail sur prépositions spatiales) et se fait au détriment du travail sur la continuité de la narration.

Nous nous sommes centrés ici plus particulièrement sur l'**étayage entre pairs**, en tant que tel mais aussi en tant que relais de celui de l'adulte. Il semblerait que la configuration particulière de la classe à trois niveaux exerce une influence sur le climat de classe et sur les apprentissages. La présence des grands stimule les petits qui veulent les imiter, ce qui produit des effets sur l'autonomie et l'engagement de tous les élèves. Rappelons que Berzin (2005) parle des classes multi-âges comme de milieux propices à l'étayage entre enfants. Une expérimentation d'Alvarez (2016) le montre également. Nous pensons que l'apprentissage de la langue en bénéficie tout particulièrement.

L'étayage des pairs sur un mode individuel est visible dans de nombreux films (1, 14, 20, et 22), le plus souvent dans une dyade d'amis et presque toujours en petit groupes électifs. L'étayage en grand groupe est particulièrement visible dans les films portant sur les moments du conte (films 27, 40 et 41). Sur quels éléments linguistiques porte-t-il plus particulièrement ? On observe principalement des étayages sous forme d'« aide à la production », de « coopération lexicale », et surtout une « construction collective des interactions » (Müller, 2012, p. 333-334). Or les recherches indiquent que la compréhension se travaille de façon privilégiée dans une élaboration collective (Canut & al, 2013 ; Doyon & Fisher, 2010 ; Boiron, 2012).

Il semblerait que les étapes repères proposées par Canut & al pour l'acquisition du français L1 soient un peu bousculées quand le français est L2. La structure de la L1 conditionnerait celle de la L2, et plus particulièrement encore dans le cas où les syntaxes des deux langues sont très éloignées, comme dans le cas du turc et du français. On le voit chez Enver qui présente des éléments caractéristiques de quatre étapes successives. Les L1 en interactions avec la LS produiraient des « interlangues » sensiblement différentes des étapes proposées par Canut, et propres à chaque enfant. Il conviendra alors pour l'enseignant d'éviter d'avoir des exigences normatives trop strictes, et de ne jamais oublier que les compétences syntaxiques sont en cours de construction.

6.4. L'appropriation de la langue dans une perspective de français langue seconde.

Au terme de cette recherche, si l'on devait dresser une liste de préconisations à destination des enseignants des écoles maternelles exerçant en contexte de plurilinguisme, nous retiendrions les pistes suivantes :

- l'importance de **l'accueil de l'élève et de ses parents**, d'une connaissance des contextes construite avec les parents.
- la nécessité de **l'inclusion des langues des élèves** dans la classe (médiation, translanguaging, participation des parents à des activités scolaires dans leurs langues, comptines et lectures plurilingues, éveil aux langues...).
- pour l'acquisition de la LS, **une priorité à l'oral**, en compréhension et en production. Dans un premier temps, l'oral doit s'accompagner d'un important **étayage de la compréhension** : mimiques, gestes, mime, recours aux images, commentaires de l'action, adéquation texte image dans les albums. Dans un deuxième temps, l'enseignant doit être vigilant à apporter un **étayage de l'oral adapté**. Enfin, l'oral doit précéder l'écrit, tout particulièrement à l'âge de nos élèves, mais pas seulement : l'apprentissage de l'oral doit se poursuivre à l'école élémentaire et dans le second degré ainsi que le défend Halté : « Le déni de l'oral est du point de vue sociétal, une violence symbolique, un déni de langue maternelle et un déni d'identité. Mais c'est aussi une erreur didactique majeure. Toutes les compétences langagières se forment et se développent à partir de l'oral : langue, types et genres de discours, types de textes... s'appréhendent d'abord dans l'oral » (2002, p. 17). Cet enseignement de l'oral doit néanmoins préparer un engagement dans la littérature. Le travail sur la compréhension de l'oral préfigure celui sur celle de l'écrit.

Or ces trois priorités ne peuvent advenir qu'à deux conditions, conditions que nous donc devons ajouter à la liste :

- une relation avec les parents qui est à construire sous la forme d'une **coopération école/famille**, ce qui implique pour l'école et ses acteurs de « renoncer à toute posture surplombante de *celui qui sait, à la place* des autres, ces parents, acteurs et auteurs de leur propre histoire, et de leur propre choix » (Salaün & Bretegnier, 2014, p.105).
- **une véritable formation des enseignants**, initiale et continue, théorique et pratique, portant sur : le FLSco, la didactique de l'oral (basée sur la didactique des langues et l'acquisition du langage, en particulier l'étayage), une connaissance du langage et des langues, et une approche de psychologie sociale qui puisse permettre d'envisager autrement la relation avec les parents.

Il faudrait peut-être ajouter à cela que, seule, la maternelle sera impuissante à faire du FLSco un levier pour la réussite de tous les élèves, et que **ces mêmes priorités devraient être poursuivies à l'école élémentaire et dans le second degré...** C'est à ce prix que l'école pourrait être véritablement inclusive et permettre aux élèves allophones d'être considérés comme des bilingues émergents et que leur bilinguisme pourrait devenir un atout pour leur scolarité.

6.5. Language awareness / conscience plurilingue

En juin on observe pour la première fois que certains élèves (en particulier Cetin, Enver et Imad, et la sœur d'Omar qui est dans une autre classe de l'école) sont en mesure de traduire eux-mêmes un grand nombre de mots pour les imagiers plurilingues et qu'ils prennent le relais des parents pour l'enregistrement (imagier des fruits dans le film E). Tous les ans nous observons des élèves en train d'accéder à la compétence de traduction et nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'une étape particulière dans la construction de la compétence plurilingue. Quelle conscience un enfant de quatre ans a-t-il des différentes langues qu'il entend autour de lui ? Lors des séances d'écoute des imagiers numériques, les enfants découvrent qu'il existe des langues différentes et que « ce que chacun parle » peut être nommé, et nommé avec différents mots, qui au cours de l'année leur deviennent familiers : shimaore, arabe, pachto, turc, romani, etc. Ils apprennent aussi que dans chacune de ces langues on peut dénommer les mêmes êtres ou objets, exprimer les mêmes concepts et ils retiennent un certain nombre de mots qu'ils associent à leurs camarades et à leurs familles. Grâce à l'activité que l'on appelle *language awareness*, ils accèderaient donc à une *language awareness* ?

Spontanément, pour nous, l'expression *Language awareness* évoque plutôt une conscience de la langue et/ou du langage. Il nous semble que la traduction de *Language awareness* par *Eveil aux langues* est réductrice et ne rend pas toutes les dimensions de la notion. Penchons-nous sur les traductions possibles de ces deux mots :

- Awareness peut être traduit par : sensibilisation, conscience, prise de conscience, conscientisation, mais aussi connaissance, savoir, ouverture.
- Language correspond pour le francophone à la fois à la langue et au langage.

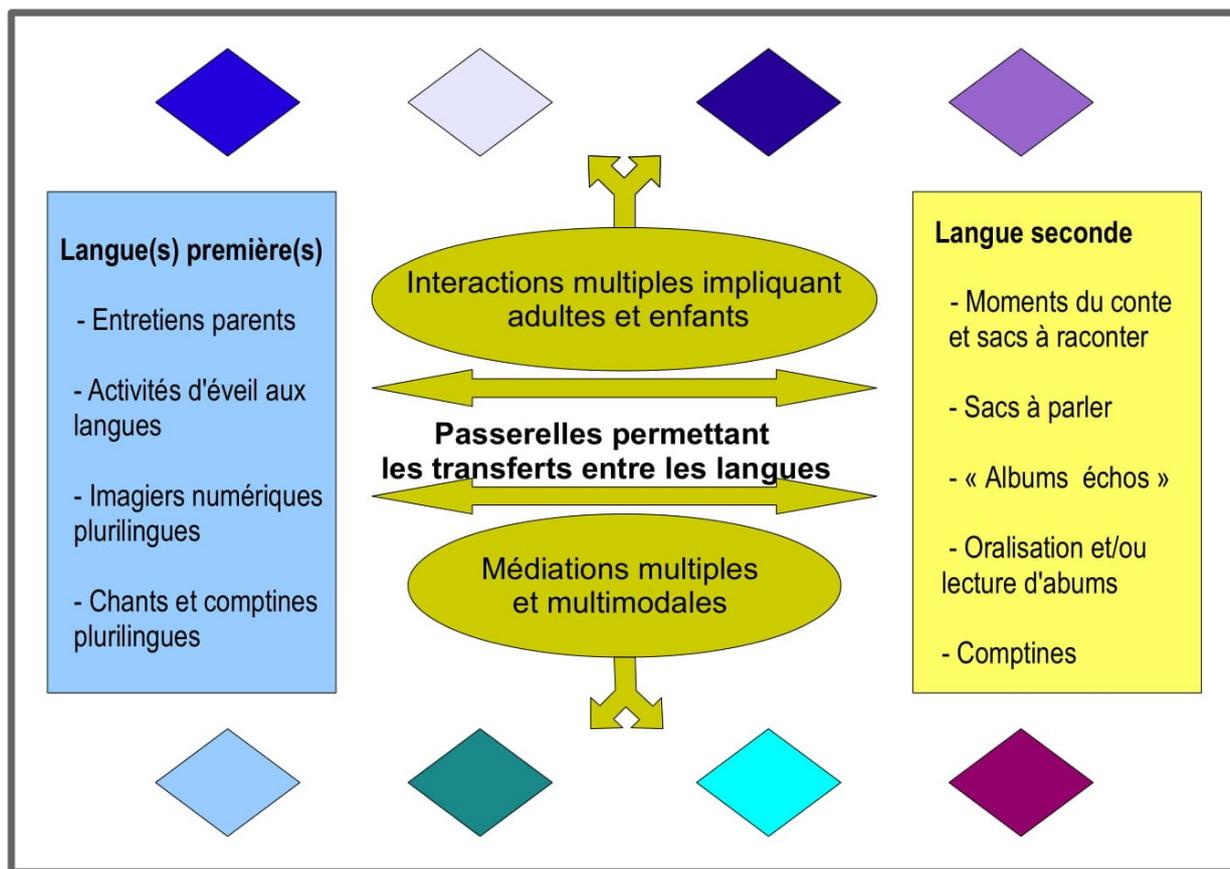
On peut donc tout aussi bien traduire l'expression par "sensibilisation aux langues" que par "prise de conscience langagière", selon que l'on va décrire l'activité (l'éveil aux langues) ou que l'on va considérer son résultat, une conscientisation aux langues. D'autres appellations en anglais ont eu cours, comme « knowledge about language, learning about language, consciousness raising » (Domp martin-Normand, 2011, p. 164), qui permettent de rendre la richesse de la notion.

La définition donnée sur le site de l'« Association of Language Awareness » (ALA) est la suivante : « Language Awareness can be defined as **explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use** »⁶³. On voit bien que la traduction en "éveil aux langues" reste impuissante à nous faire appréhender la complexité de la notion. Comme le dit Young, « language awareness est un concept difficile à traduire en français. Il évoque un éveil ou une prise de conscience linguistique chez l'apprenant. La réalisation que sa langue maternelle n'est qu'une langue parmi d'autres et que toute langue fonctionne en s'appuyant sur un système de règles, permet une mise à distance, une analyse, le développement de compétences métalinguistiques et de ce fait une prise de conscience linguistique » (Young, 2011, p. 103). L'éveil aux langues induit donc une « **prise de conscience linguistique** », d'autres auteurs parlent de « **conscience du plurilinguisme** » (Candelier, Ioannitou, Omer & Vasseur, 2008), de compétence d'appropriation plurilingue (Castelloti, 2008). L'enfant prend conscience des langues de son répertoire, voit changer le regard des autres, il « perçoit son capital bilingue commun à tous » (Simon & Maire Sandoz, 2008, p. 272), ce qui autorise la « construction progressive d'une identité plurielle » (op. cit., p. 273).

Parallèlement, il acquiert une « conscience linguistique, conscience langagière » (Arditty, 2008) portant plus particulièrement sur la langue seconde - grâce en particulier au travail autour des albums échos (film C) - mais sans doute transférables aux autres langues, et renforcée par les activités d'éveil aux langues qui suscitent elles aussi la naissance d'une posture réflexive, d'une « attitude métalinguistique » (Perregaux, 2004, p. 159). Il nous semble voir se développer chez nos élèves ce qu'on pourrait appeler une *conscience plurilingue*. Les activités portant sur les différentes langues en présence concourraient ainsi à « développer une approche intégrée des langues favorisant le transfert des connaissances et des habiletés acquises dans une langue vers une autre, le développement de capacités métalinguistiques et, plus largement le développement d'une compétence plurilingue » (Armand, Dagenais & Nicollin, 2008, p. 57), compétence pouvant bénéficier à l'ensemble de ces langues : les langues premières, la langue seconde, et les langues étrangères à venir.

On pourrait représenter ainsi le travail autour des langues effectué par l'enfant dans l'écosystème observé. Dans le schéma ci-dessous on retrouve les deux types d'activités, en langue(s) première(s) et en langue seconde. Entre ces deux blocs on a tenté de représenter les passerelles entre les langues suscitées de différentes manières dans la classe. Les losanges de différentes couleurs représentent les langues des camarades desquelles chaque enfant a pu construire une connaissance modeste. Ceci constituerait une image de la compétence et/ou conscience plurilingue élaborée par l'enfant.

63 Site ALA : http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm (consulté le 28 avril 2018).



Conclusion

Au terme de cet écrit, nous voudrions tout d'abord évoquer la difficulté d'évaluer les compétences langagières d'un élève. Certains paramètres influent sur l'appréciation des compétences langagières, comme l'impression générale qu'on a de l'élève que l'on évalue, son aisance apparente, sa rapidité, « la fluidité du discours », la longueur des énoncés, la fréquence des hésitations, la durée des temps de pause, et aussi la correction de la langue (Blanche-Benveniste & Pallaud, 2001, p. 16). A notre sens, le seul moyen d'être impartial est d'utiliser des enregistrements. Mais seule leur transcription peut être garante d'une véritable objectivité. L'exigence de correction de la langue, si chère aux enseignants, peut, elle aussi, fausser l'évaluation, surtout si elle se veut conforme à la norme de l'écrit. Les adultes eux aussi produisent des énoncés qui s'écartent de la norme (surtout si on prend comme référence la norme de l'écrit), on en trouve d'ailleurs de nombreux exemples dans notre corpus. Il ne faut pas oublier que les sujets que nous observons sont en cours d'acquisition de la langue et que l'apprentissage procède par de multiples tentatives. Les erreurs doivent non seulement être admises, mais aussi reconsidérées comme des essais qui permettront des prises de conscience sur le fonctionnement de la langue.

Nous pensons aujourd'hui que nous avons sous-estimé le niveau de compétence linguistique de nos élèves avant d'analyser leur production grâce aux transcriptions. On peut faire l'hypothèse que de nombreux enseignants manifestent également cette tendance. Par ailleurs, les attendus scolaires en fin de GS sont-ils en adéquation avec ce qu'un enfant de cet âge est en capacité de maîtriser ? Étant donnée l'importante variabilité individuelle dans le développement langagier, est-il raisonnable et réaliste que l'institution scolaire exige l'acquisition des mêmes compétences par tous les enfants au même moment (Sauvage, 2014a), en particulier pour les bilingues émergents qui ont besoin de plus de temps ?

L'écosystème décrit dans ce mémoire est en évolution permanente. Il a valeur d'expérimentation et reflète la réflexion permanente au sein de l'équipe éducative, au sein du groupe de travail autour du plurilinguisme de Planoise, et au sein de la collaboration qui se construit jour après jour avec Nathalie Thamin (Simonin & Thamin, à paraître juin 2018). Aucune des activités décrites n'a vocation à être gravée dans le marbre, elles sont appelées à évoluer. Et aucune des conclusions tirées ne peut être considérée comme définitive. Cette expérimentation doit être considérée sous un aspect dynamique, elle se construit chemin faisant et en collaboration avec de nombreuses personnes dans les préoccupations se rejoignent. Enfin, et surtout, nous considérons cette expérimentation comme une formation professionnelle, en accord avec « l'idée que toute

formation professionnelle, initiale ou continue, doit se baser sur des situations professionnelles effectives » (Blanc & Rivière, à paraître, p. 6).

Au cours de nos lectures théoriques, nous avons été saisi par l'abîme qui existe entre la recherche et l'enseignement. Les enseignants sont très souvent en situation d'incertitude et de tâtonnement, ils se fondent souvent plus sur leur intuition que sur des connaissances scientifiques, ils doutent et quelquefois se découragent. Or, ils auraient potentiellement, à portée de main, une masse de connaissances dont ils ne profitent guère. Blanc et Rivière proposent de « constituer la recherche en instrument de formation » et « d'outiller les formés pour les autonomiser, les entraîner à devenir des apprentis-chercheurs, soutenus par l'action collective en formation » (à paraître, p.15). Auger parle de la difficulté de la recherche à passer sur le terrain (2010, p. 87). Il semble en effet que « les enseignants fondent plus leur enseignement sur des représentations personnelles que sur une connaissance objective du langage, ce qui dénote un déficit de formation en la matière, plus précisément en ce qui concerne le fonctionnement cognitivo-langagier de l'acquisition du langage » (Simonin & Thamin, à paraître). Certains chercheurs constatent le déficit de formation sur l'acquisition monolingue de la langue (Canut, Espinosa et Vertalier, 2013 ; Doyon et Fisher, 2010). « Plus précisément, les enseignants ont besoin de développer des habiletés pour interagir de manière pertinente avec l'enfant. Sur ce point, les chercheuses prônent l'utilisation de l'enregistrement pour une analyse et une auto-confrontation des enseignants qui leur permettent de construire une attitude réflexive envers leurs discours et d'acquérir les principes d'un étayage linguistique « conscientisé » » (Simonin & Thamin, à paraître).

D'autres chercheurs insistent sur la nécessité de formation sur l'acquisition plurilingue du langage. Ainsi, Fillmore et Snow (2000), qui se placent dans une perspective d'enseignement de l'anglais langue seconde, détaillent le contenu que cette formation devrait comporter. D'après eux, la formation à destination des enseignants devrait plus particulièrement être axée sur le développement de la langue académique pour les enfants d'âge scolaire, en distinguant l'acquisition du langage chez les enfants ayant grandi avec un dialecte vernaculaire, une langue standard ou une langue première autre. Il serait nécessaire également que les enseignants disposent de repères en socio-linguistique⁶⁴ et sur la diversité des usages culturels des langues⁶⁵. Enfin il conviendrait de familiariser les enseignants au concept de langue de scolarisation et à ses implications sur l'enseignement de la langue à des enfants issus de langues et cultures diverses.

Ceci concerne la formation théorique, mais à notre sens, les connaissances ne suffisent pas à constituer une pratique. Un certain type de recherche appelé par Canut, Espinosa & Vertalier « recherche-action-formation » nous semble particulièrement fécond, sa vertu principale, en

64 Sur les attitudes linguistiques dans les relations intergroupes, les contacts de langues, l'histoire des langues et du bilinguisme dans les écoles et la société.

65 Sur ce que les enfants apprennent quand ils acquièrent une langue et une culture.

associant les enseignants à la recherche, étant de faire d'eux des acteurs de leur propre formation. Ces recherches, ainsi que celles de Doyon & Fisher déjà mentionnées, ont en commun cette démarche qualifiée de « participative » qui, à notre sens, favorise une réelle appropriation de connaissances théoriques et un retour sur les pratiques plus efficace sur le long terme. « Elle suppose une démarche de co-construction entre les partenaires concernés, contribue à la production de connaissances mais aussi du développement professionnel des praticiens et enfin contribue à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. » (Simonin & Thamin, à paraître).

Ce type de formation repose avant tout sur un changement des représentations des enseignants (Auger, 2008 ; Young, 2011 ; Candelier & Castellotti, 2013). Quand nous animons des journées de formation à destination de collègues, nous observons que souvent le bilinguisme des élèves est, sinon ignoré des enseignants, du moins sous-estimé et dévalorisé : les élèves auraient une « langue pauvre et peu de lexique », en français et dans leur langue familiale. Quand les enseignants s'informent auprès des parents dans des entretiens similaires à ceux décrits ici, alors leur regard change souvent radicalement (voir *Les entretiens parents*, vol. I, p.148) et ils découvrent des ressources insoupçonnées chez les parents. Comment favoriser ce changement de regard, de quels outils le formateur peut-il user ?

Young propose d'« éduquer à l'altérité par la confrontation avec l'altérité » (2011, p. 105). Elle cite le travail effectué par des étudiants futurs enseignants par le biais d'entretiens auprès de directeurs d'écoles. Les entretiens portaient sur les règles prévalant dans l'école quant à l'utilisation des langues des élèves et sur les représentations des enseignants de l'école sur le plurilinguisme. De retour en formation, ils ont pu analyser les représentations et déconstruire « les mythes du bilinguisme » (Hamers, 2005). Perregaux (2006) propose « l'(auto)biographie langagière » comme dispositif de formation en deux temps : les étudiants sont confrontés à des biographies langagières d'auteurs, puis ils doivent écrire leur propre biographie langagière. Dans *une Indienne au collège*, Cacciali, Maire-Sandoz & Simon (2015) retracent le parcours de formation d'une équipe enseignante et le renouvellement de leur regard par l'ouverture aux langues des élèves.

En définitive, il semble que de nombreux obstacles se dressent encore devant l'adoption du paradigme du plurilinguisme par l'institution scolaire. Tout d'abord la recherche doit parvenir à se frayer un chemin jusqu'aux enseignants. Ensuite, nous pensons que l'enseignant doit changer de perspective en ce qui concerne son mode de relation à l'élève et ses parents. Certains enseignants préféreront conserver un statut de seul détenteur du savoir et ne pas accepter de reconnaître les élèves comme ayant des connaissances dans leurs langues qu'eux-mêmes ignorent. Le paradigme du plurilinguisme implique un rapport plus égalitaire avec les élèves et leurs parents. C'est ce type de

relation que j'ai expérimenté avec les gens du voyage. Et j'ai alors découvert que non seulement, l'enseignant n'y perdait en rien, mais que, au contraire, il y gagnait énormément en confiance mutuelle. Or le rôle de l'enseignant est crucial : Deschoux et Perregaux font remarquer que « les paroles prononcées et les activités proposées par l'enseignant représentant l'institution scolaire sont capitales pour que les familles se sentent plus ou moins reconnues dans les choix linguistiques qu'elles font et pour qu'elles puissent se positionner comme acteurs face à l'école » (2011, p.4). Enfin, pour Rezzoug & Moro (2011), la présence d'adultes bienveillants permet à l'enfant de tendre des passerelles entre ses deux mondes.

La confrontation à l'altérité à laquelle l'enfant est soumis à l'école renvoie à une confrontation nécessaire de l'enseignant à l'altérité. Cette dernière est probablement facilitée par des expériences du décentrement et par l'acceptation de la relativité de sa propre culture et de ses valeurs. Pour Matthey & Simon (2009), il faut redéfinir le rôle de l'enseignant et envisager pour les enseignants de langue une formation centrée sur l'altérité plutôt que sur l'interculturalité. « S'intéresser aux individus, c'est davantage s'intéresser à la manière dont ces derniers fabriquent une culture commune lorsqu'ils viennent d'horizons différents et qu'ils doivent agir ensemble, plutôt qu'à la manière dont les cultures (...) influencent les rapports entre ces individus » (op. cit., p. 10-11).

Le parcours personnel de l'enseignant a sans doute une influence sur ses représentations de la diversité et de l'altérité. S'il a été confronté à l'altérité dans sa vie personnelle, il sera peut-être plus susceptible d'appréhender celle de ses élèves. Le nôtre joue certainement un rôle dans le choix du sujet de ce master. Devenir conscient des ressorts de son implication dans une recherche participe de la recherche elle-même. Je me suis aperçue chemin faisant que la problématique des langues et des cultures était plus profondément intriquée à mon histoire personnelle que je ne l'avais d'abord envisagé. Tout d'abord, j'ai toujours senti chez mon père une attirance forte pour les cultures autres. Paysans franc-comtois, très cultivé et parfaitement autodidacte, il avait été très marqué par son service militaire en Algérie avant la guerre, mais il ne pouvait exprimer cet intérêt pour l'Algérie, car ses jeunes frères, ayant ensuite énormément souffert de la guerre, en étaient revenus profondément marqués psychologiquement. Ensuite, il y a depuis toujours en moi un goût prononcé pour les langues étrangères, et plus particulièrement un goût pour l'immersion dans une autre langue, une autre culture, un autre mode de pensée. Plusieurs expériences de cette nature ont confirmé cette attirance pour l'altérité : de nombreux séjours en Allemagne à l'adolescence, puis beaucoup plus tard, de nombreux séjours au Maroc. Des séjours prolongés dans des familles m'ont permis d'expérimenter l'immersion dans une langue, ce qui m'a laissé pressentir la façon dont la compréhension s'esquisse peu à peu à la façon, comme si quelques pièces éparses d'un puzzle permettaient de suggérer la totalité de l'image. Je me suis aussi rendu compte que le non verbal

pouvait permettre de décoder de nombreuses situations de communication. Il y bien sûr aussi le choix de mes études universitaires : la sociologie, avec un intérêt particulier pour l'ethnologie. Et puis enfin, j'ai adopté deux enfants, le premier est d'origine malgache et je suis allée le chercher à un âge où il ne parlait pas encore sa langue « maternelle », la deuxième est d'origine haïtienne, je suis allée la chercher alors qu'elle avait cinq ans et demi. Nous avons beaucoup chanté ensemble en créole haïtien, jusqu'à ce qu'elle ait « oublié » et manifeste une sorte de déni de sa langue première : en moins de six mois, le créole avait « disparu », le français avait pris toute la place, comme si c'était une question de survie.

Cette implication constitue sans doute une partie de la forte motivation qui ne nous a pas quittée pendant toute la durée de ce travail. Le lien entre notre implication professionnelle, elle aussi très forte, et les découvertes théoriques a contribué lui aussi à maintenir notre intérêt. Mais il reste encore beaucoup à explorer, et nous souhaitons mener cette recherche plus avant. Nous souhaitons en particulier explorer la notion de « conscience plurilingue » et les processus à l'œuvre dans l'étayage. Pour ce faire il nous faudra approfondir nos connaissances dans certains domaines où nous étions parfaitement novice, en particulier en sciences du langage, et en psycholinguistique. D'un point de vue méthodologique, il aurait été souhaitable de pouvoir nous former à l'utilisation du logiciel ELAN, outil précieux pour l'annotation de documents vidéo et audio et d'aide à la transcription. Cela n'a pas été possible, faute de temps. De nombreux domaines restent encore à explorer, et le corpus de cette recherche n'a pas encore révélé tous ses secrets. Par ailleurs, il se trouve que cette année la classe comprenait de très nombreux élèves qui entraient dans la langue de l'école, nous avons profité de cette opportunité pour collecter de nouvelles données. Chaque nouvelle année scolaire nous offre ainsi l'occasion de découvrir d'autres parcours singuliers, d'appropriation du français et de construction langagière bilingue. Notre classe se révèle être un terrain de recherche passionnant et inépuisable.

Index des tableaux et schémas

Domaines d'apprentissages dans les programmes de la maternelle de 1995 à 2015	20
Rendre lisible l'école et l'activité à l'école (Bautier, 2006)	25
Termes utilisés dans les programmes pour désigner langue et langage	29
Les idéologies linguistiques (Armand, 2016)	40
Les écarts auxquels sont soumis les élèves bilingues émergents	51
Pyramide des besoins selon Maslow	53
Chronologie des acquisitions du langage oral chez l'enfant de 0 à 3 ans (Barrouillet, 2007)	58
Evolution et structuration du lexique d'après Kail (2012)	60
Schématisation du processus interactionnel d'acquisition (Canut, 2009)	64
Représentation de la compétence bilingue au moyen d'un double iceberg (Cummins, 2005)	74
Etayage de l'oral en contexte d'acquisition de la L2	76
Représentation de la compétence bilingue au regard de l'écart linguistique	77
Appropriation de la langue et modes d'étayage	85
Grille d'analyse : repères dans l'évolution du langage entre 0 et 7 ans	96
Vue aérienne du quartier de l'école	103
Plan de l'école	105
Les élèves de l'année 2016-2017 et leurs langues	107
Informations récoltées pour chaque élève lors des entretiens (rentrée 2016)	108
Synthèse des entretiens de la rentrée 2016	110
Emploi du temps de la classe pour l'année 2016-2017	111
Schéma représentant l'éco-système de la classe	112
Tableau de synthèse sur les 6 activités mises à l'essai	113
Tableau de synthèse sur les 6 élèves du corpus	121
Données concernant Abdelhakim	125
Données concernant Cetin	131
Données concernant Enver	134
Données concernant Imad	136
Données concernant Karlo	141
Données concernant Sanita	144
Tableau récapitulatif des vidéos par élève et par type d'activité	148
Schématisation de la construction d'une compétence/conscience plurilingue	178

Bibliographie

Abdelilah-Bauer B. (2006). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La Découverte.

Adam-Maillet M. (2012a). « Invisibles ou inaudibles ? Où l'on apprend que voir, c'est entendre ». *Diversité* n°168, avril 2012. p. 120-126.

Adam-Maillet M. (2012b). « Le français comme totem et tabou – La langue de scolarisation et les publics les plus fragiles ». *Diversité* n°169, juillet 2012. p. 87-92.

Aden J. (2012). « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers une paradigme de l'enaction en didactique des langues ». *Etudes de linguistique appliquée* 2012/3 (n°167), p. 267-284.

Aden J. (2013). « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues ». *Langages* 2013/4 (N° 192). p. 101-110.

Akinci M.-A. (2006). « Du bilinguisme à la bilittéracie Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français ». *Langage et société* 2006/2 (n° 116), p. 93-110.

Akinci M.-A. (2010). « Des pratiques langagières aux activités bilittéraciques : le cas des jeunes bilingues issus de l'immigration turque en France ». In Corblin C. & Sauvage J. (dir.). *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan.

Akkari A. & Changkakoti N. (2009). « Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes ». *La revue internationale de l'éducation familiale* 2009/1 (n° 25), p. 103-130.

Allard-Poesi & Perret (2003). « La Recherche-Action ». In Giordano Y. *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*. Editions EMS, p. 85-132. En ligne <https://hal-upec-upem.archives-ouvertes.fr/hal-01490609/document> (consulté le 20 février 2018).

Alvarez C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris : Editions des Arènes.

Anderson P. & Laseldi-Grelis (2013), « De la langue originaire à la langue de l'autre ». *Études de linguistique appliquée* 2003/3 (n° 131), p. 343-356.

Arborio A.-M. & Fournier P. (1999. rééd. : 2015). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.

Arditty J. (2008). « Conscience linguistique, conscience langagière ». In Candelier M., Ioannitou G., Omer D. & Vasseur M.-T. *Conscience du plurilinguisme*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ariès P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Editions du Seuil.

Armand F., Dagenais D. & Nicollin L. (2008). « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue ». *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, p. 44-64. En ligne <http://id.erudit.org/iderudit/018089ar> (consulté le le 25 février 2018).

Armand F. (2016). « L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe ». In M. Potvin, M.-O. Magnan &

Larochelle-Audet J. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal : Fides Éducation, p.172-182.

Auger N. (2008). « « Comparons nos langues » un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme ». In Candelier M., Ioannitou G., Omer D. & Vasseur M.-T. *Conscience du plurilinguisme*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Auger N. (2010). « Le français, cette autre langue à comparer. Une question en miroir : l'apprentissage et l'enseignement du français aux élèves nouvellement arrivés en France (ENA) ». In Corblin C. & Sauvage J. (dir.). *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan.

Auger N. & Sauvage J. (2009). « Le mutisme des enfants (de) migrants à l'école maternelle ». *Les Cahiers Pédagogiques* 473, p. 42-43.

Azaoui B. (2014). Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. Réflexions méthodologiques. *Lidil - Revue de linguistique et de didactique des langues*, ELLUG, 2014, p.17-32. En ligne <http://journals.openedition.org/lidil/3419> (consulté le 25 février 2018).

Bakhtine M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Les éditions de Minuit.

Barrouillet P., Billard C., De Agostini M., Démonet F., Fayol M., Gombert J.-E., Habib M., Le Normand M.-T., Ramus F., Spenger-Charolles L. & al. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, Bilan des données scientifiques*. INSERM. En ligne <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01570674/document> (consulté le 28 janvier 2018).

Barth B.-M. (1985). « Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique ». In : *Communication et langages*, n°66, 4ème trimestre 1985. pp. 46-58.

Baudrit A. (2003). « Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? ». *Carrefours de l'éducation* 2003/1, n° 15, p. 118-134.

Bautier E. (dir.). (2006. rééd. : 2013). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Éditions de la Chronique sociale.

Bautier E. & Goigoux R. (2014). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, volume 148, 2004. pp. 89-100.

Beauchemin C., Hamel C. & Simon P. (dir.) (2016). *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. INED, coll. Grandes enquêtes.

Behra S., Carol R. & Macaire D. (2016). « L'apprentissage de la langue de scolarité : vers une école maternelle « davantage inclusive » ». *Le français aujourd'hui* 2016/4 (N° 195), p. 47-62.

Bensalah A. (2013). « L'ancrage corporel et praxique du langage. Communauté corporelle et altérité dans l'enseignement d'une langue orale étrangère ». *Langages* 2013/4 (N° 192), p. 73-86.

Bensalah L. & Berzin C. (2009). « Les bénéfiques du tutorat entre enfants », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/3 | 2009, p. 325-351.

Benvéniste E. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.

- Benvéniste E. (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris : Gallimard.
- Bernicot J. (2013). « « Ceux qui ne parlent pas » peuvent communiquer : la proposition théorique du modèle interactionniste ». *Vie sociale* 2013/3 (N°3), p. 73-82.
- Bernicot J., Salazar A. & Veneziano E. (2006). « Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogénèse ». *La linguistique* 2006/2 (vol. 42). p. 29-49.
- Bernstein B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Les éditions de minuit.
- Berzin C. (2001). « Interactions de tutelle, développement et apprentissages. 2ème partie : Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles. » *Carrefours de l'éducation* 2001/1 n°11. p.120-147.
- Berzin C. (2005). « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêts et limites ». *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - 2005 N° 36*. p. 7-15.
- Blanc N. & Rivière V. (à paraître). « Observer la multimodalité pour (trans)former les regards et reconnaître l'activité sémiotique en éducation ». In Rivière V. & Blanc N. *Observer la multimodalité en situations éducatives : circulations entre recherche et formation*. Lyon : ENS Edition.
- Blanche-Benveniste C. & Pallaud B. (2001). « Le recueil d'énoncés d'enfants. Enregistrements et transcription ». *Recherches sur le français parlé*. Aix-en-Provence : Université de Provence, 2001 1(16), pp.11-37. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00283577> (consulté le 25 février 2018).
- Blanchet A. & Gotman A. (1992, 2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Armand Colin.
- Blanchet P. (2014). « La « maîtrise de la langue » confrontée aux pratiques socio-linguistiques. Regard sociodidactique sur la face glottophobe d'une notion glottomaniaque ». *Diversité* n° 176. p.39-47.
- Boiron V. (2012). « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques ». *Le français aujourd'hui* 2012/4 (n°179), p.67-84.
- Boiron V. & Kervyn B. (2012). « Ecole maternelle et recherche en didactique du français : bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique ». *Repères* 46/2012. p. 131-148.
- Boisseau P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Bonacina-Pugh F. (2012). « Researching "practiced languages policies" : insights from conversation analysis ». *Language Policy*, 11/3, 212-234.
- Bonnéry S. & Joigneaux C. (2015). « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement ». *Le français aujourd'hui* 2015/3 (N° 190), p. 23-24.
- Bottineau D. (2013). « Pour une approche enactive de la parole dans les langues ». *Langages* 2013/4 (N° 192), p. 11-27.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

- Bourdieu P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Boutet J. & Heller M. (2007). « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique. *Langage et société*, vol. 121-122, (3), p. 305-318.
- Bouysse V., Claus P., Szymankiewicz C. (2011). *L'école maternelle*, Rapport n° 2011-108. En ligne http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf (consulté le 27 décembre 2017).
- Boysson-Bardies B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Breton R. (2003). *Atlas des langues du monde. Une pluralité fragile*. Paris : Editions Autrement.
- Brigaudiot M. (dir.) (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette Education.
- Brigaudiot M. (dir.) (2004). *Première maîtrise de l'écrit*. Paris : Hachette Education.
- Brigaudiot M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.
- Brisset C. (2010). « Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle ». *Carrefours de l'éducation* 2010/2 (n° 30), p. 57-90.
- Brogère G. (2002). « L'enfant et la culture ludique », *Spirale* 2002/4 (no 24), p. 25-38. En ligne. <https://www.cairn.info/revue-spirale-2002-4-page-25.htm> (consulté le 27 décembre 2017).
- Bruley M.-C. & Painset M.-F. (2007). *Au bonheur des comptines*. Didier Jeunesse.
- Cacciali P., Maire-Sandoz M.-O. & Simon D.-L. (2015). « Une Indienne au collège. Quand démarches de soins et didactique du plurilinguisme s'en mêlent ». In Simon D.-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. & Maire-Sandoz M.-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve éditions. p. 73-94.
- Cadet L. & Pegaz-Paquet A. (2016). « La question de l'oral ». *Le français aujourd'hui* 2016/4 (n°195), p. 3-8.
- Cadet L. & Pegaz-Paquet A. (2016). « Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels ». *Le français aujourd'hui* 2016/4 (n° 195), p. 9-22.
- Cagnon L., Buson L. & Trimaille C. (2016). « Développer la souplesse stylistique intra et interlinguistique : exploration d'une approche croisée en classe de CP-CE1 ». In Krüger A.-B., Thamin N. & Cambrone-Lasnes S. (dir.) *Diversité linguistique et culturelle à l'école*. Paris : L'Harmattan. p. 191-209.
- Calvet J.-L. (2011). *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot & Rivages.
- Candelier M. & Castellotti V. (2013). « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) ». In : Simonin J. & Wharton S. *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon : ENS-LSH éditions. p. 293-318. En ligne [http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20-%20Didactique\(s\)%20du%20\(des\)%20Plurilinguisme\(s\).pdf](http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20-%20Didactique(s)%20du%20(des)%20Plurilinguisme(s).pdf) (consulté le 25 février 2018).

- Candelier M., Ioannitou G., Omer D. & Vasseur M.-T. (2008). *Conscience du plurilinguisme*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Canut E. (2007). « L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle : rôle, modalités et enjeux des interactions langagières entre adulte et enfant ». *CASNAV-CAREP*, IUFM Metz. En ligne. https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/canut_2007.pdf (consulté le 10/04/18).
- Canut E. (2009). « Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire ». Congrès FNAME, *Le langage. Objet d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles ? Quels leviers ?* En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00524227/document> (consulté le 25 février 2018).
- Canut E., Bruneseaux-Gauthier F. & Vertalier M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*. Nancy, CRDP de Lorraine.
- Canut E. & Espinosa N. (2016). « Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle. Regard sur la posture langagière de l'enseignant ». *Le français aujourd'hui* 2016/4 (N° 195), p. 93-106.
- Canut E., Espinosa N. & Vertalier M. (2013). « Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle ». *Linx* 68-69 | 2013. En ligne. <http://linx.revues.org/1489> (consulté le 2 janvier 2018).
- Carol R., Behra S. & Macaire D. (2016). « Les enfants allophones à l'école maternelle : interactions langagières et appropriation du français ». Krüger A.-B., Thamin N. & Cambrone-Lasnes S. (dir.) *Diversité linguistique et culturelle à l'école*. Paris : L'Harmattan. p. 47-67.
- Castellotti V. (2008). « Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ? ». En ligne. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390211/document> (consulté le 13/04/18).
- Castellotti V. & Moore D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. En ligne. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore_FR.pdf (consulté le 2 janvier 2018).
- Charlot B., Bautier E. & Rochex J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues*. Armand Colin.
- Cherkaoui M. (2010). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chojnicki X. (). « Idées reçues sur l'immigration : une lecture économique », *Humanitaire* 33/2012, En ligne. <http://humanitaire.revues.org/1410> (consulté le 2 janvier 2018).
- Cicurel F. (2011). « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser ». In Blanchet P. et Chardenet P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines. p. 323-336. En ligne. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document> (consulté le 25/02/18).
- Coletta J.-M. (2002). « L'oral c'est quoi ? ». *Cahiers pédagogiques* n°400, p. 38.
- Coste D., Moore D. & Zarate G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne. <https://rm.coe.int/168069d29c> (consulté le 11 avril 2018).
- Couëtoux-Jungman F., Wendland J., Aidane E., Rabain D., Plaza M. & Lécuyer R. (2010).

« Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce ». *Devenir* 2010/4 (Vol.2 2), p. 293-307.

Cremisi T. (2015). *La triomphante*. Gallimard, collection Folio.

Cummins J. (2001). *La langue maternelle des enfants bilingues*. Sprogforum n°19/2001. En ligne <http://www.famillelanguescultures.org/medias/files/cummins-2001-langue-maternelle-des-enfants-bilingues-1.pdf> (consulté le 25 février 2018).

Cummins J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education : Possibilities and Pitfalls*. En ligne. <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf?sfvrsn=0> (consulté le 11 mars 2018).

Cummins J. (2011). « Literacy Engagement ». *The Reading Teacher* 65(2), octobre 2011, p. 142-146. En ligne. https://www.researchgate.net/publication/230464108_Literacy_Engagement (consulté le 25 avril 2018).

Cummins J. (2015). *L'éducation bilingue : perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives*. En ligne. http://espe-carel.unistra.fr/web.carel/web/actualites/Cummins_ESPE_Strasbourg_27Jan2015.pdf (consulté le 25 avril 2018).

Dahoun Z. (1995). *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants*. Calmann-Lévy.

Dalgalian G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan.

Dalgalian G. (2005). « Maîtrise d'une langue et appartenance culturelle ». In Gabry J., Moreau A. & Teninges C. (dir.) *Ecole, langues et modes de pensée*. Scéren-CRDP, Académie de Créteil. p. 93-102.

Delalande J. (2003). « Culture enfantine et règles de vie », *Terrain* n°40, mars 2003. En ligne <http://journals.openedition.org/terrain/1555> (consulté le le 25 février 2018).

Deschoux C.-A. & Perregaux C. (2011). « Et si la classe faisait circuler des écrits plurilingues au-delà d'elle-même ? ». *Forum lecture* 3/2011. En ligne. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_3_Deschoux_Perregaux.pdf (consulté le 10 avril 2018)

Desgagné S., Bednarz N., Lebus P., Poirier L. & Couture C. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation ». *Revue des sciences de l'éducation* Volume 27, N°1, 2001, p. 33-64. En ligne; <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n1-n1/000305ar/> (consulté le le 25 février 2018).

Djordjevic S. (2016). « L'impact du recours aux L1 dans l'appropriation du français de jeunes élèves allophones ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*. En ligne. <https://journals.openedition.org/rdlc/870> (consulté le 10 avril 2018).

Domp martin-Normand C. (2011). « Eveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social ». *L'autre* 2011/12 n°2. p.162-168.

- Dos Santos G. (2013). « Je est un autre ». L'expérience du bilinguisme et du théâtre pour enseigner et apprendre une langue ». *Langages* 2013/4 (N° 192), p.111-117.
- Doyon D. & Fisher C. (dir.). (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doytcheva M. (2018). « Diversité et “ super-diversité ” dans les arènes académiques : pour une approche critique ». *Sociétés Plurielles*, Presses de l'INALCO, Épistémologies du pluriel. En ligne. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01692617/document> (consulté le le 25 février 2018).
- Dubet F. & Lapeyronnie D. (1992). *Les quartiers d'exil*. Paris : Editions du Seuil.
- Favre D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves – 19 clés pour favoriser l'apprentissage*. Dunod.
- Fillmore L.W. & Snow C.E. (2000). *What teachers need to know about language*. En ligne. https://readingrecovery.org/images/pdfs/Conferences/NC12/Handouts/Rosser_Mary_Lily_Wong_Fillmore-Oral_Language.pdf (consulté le 3 août 2017).
- Florin A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- François F. (1990). « Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune ». In François F. (dir). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel : Delachaux et Nestlé. p. 31-111.
- Fredricks J.A., Blumenfeld P.C. & Paris A.H. (2004). «School Engagement: potential of the concept State of the Evidence ». *Review of Educational Research*, Spring 2004, Vol 74, N°1, p. 59-109.
- Frisa J.-M. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Canopé & CRDP de l'académie de Besançon, coll. « Cap sur le français de scolarisation ».
- Galligani S. (2003). « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français ». *Linx* 49/2003. En ligne. <https://journals.openedition.org/linx/562> (consulté le 7 mai 2018).
- Gandillot S., Wendland J., Wolff M. & Moisselin P. (2012). « Étude comparative des interactions précoces des mères psychotiques et déprimées avec leur bébé ». *Devenir* 2012/2 (Vol.24). p. 141-169.
- Garcia A. (2015). « Utiliser les théories de Bourdieu sur l'École ». *Éducation et socialisation* 37/2015. En ligne. <http://journals.openedition.org/edso/1191> (consulté le 23 décembre 2017).
- Garcia O. (2009). « Emergent Bilinguals and TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) : What's in a name ? ». En ligne. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00172.x> (consulté le 11 avril 2018).
- Garcia O. (2017). « Problematizing linguistic integration of migrants : the role of translanguaging and language teachers ». In *The Linguistic Integration of Adult Migrants : Some lessons from research*. Council of Europe. En ligne <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-005/9783110477498-005.pdf> (consulté le 20 février 2018).

Garcia O., Kleifgen J.-A. & Falchi L. (2008). *From English Language Learners to emergent bilinguals. Equity Matters: Research Review* No. 1, janvier 2008. En ligne <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/ell-to-eb.pdf> (consulté le 23 décembre 2017).

Garcia-Debanc C. (2016). « Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? ». *Le français aujourd'hui* 2016/4 (N° 195). p. 107-118.

Gauthier J.-M. & Lejeune C. (2008) « Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant ». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, volume 56, novembre 2008. pp 413-421. En ligne. <https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/74134/1/comptine.pdf> (consulté le 16/01/18).

Germain B. (2014). « Partie 1. Migrer de langues en langues ». In Klein C. (dir.) (2014). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde. Maternelle et début du cycle 2*. Paris : CNDP. p. 11-50.

Goï C. (2005). *Des élèves venus d'ailleurs*. Les cahiers VEI. Tours : CRDP.

Goï C. (2014). « Les langues de l'école, les langues et l'école – tentation monolingue versus réalités plurilingues ». *Diversité* n° 176. p.33-38.

Goï C. et Bruggeman D. (2013). *L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*. En ligne. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf (consulté le 20 février 2018).

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

Guéguen C. (2017). « Le cerveau de l'enfant ». *L'école des parents* 2017/1, n° 622. p 40-43.

Halté J.-F. (2002). « Pourquoi faut-il oser l'oral ? » *Cahiers pédagogiques* n°400, p. 38.

Hamers J. F. (2005). « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. » In Prudent L.F., Tupin F. & Wharton E. (Eds.) *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Ed. Peter Lang. p. 271-292.

Hamurcu-Süverdem B. & Akinci M.-A. (2016). « Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle ». *Revue française de linguistique appliquée* 2016/2 (vol. XXI). p. 81-93.

Hélot C. (2001). « Apprendre à parler et parler pour apprendre. De la Langue de la Maison aux Langues de l'Ecole ». *Les Cahiers du CIRID* n° II. En ligne. <http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2001-CIRID-Apprendre-a%CC%80-parler.pdf> (consulté le 31 janvier 2018).

Hélot C. (2013). « Le développement langagier du jeune enfant en contexte bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance ? ». In Hélot C. & Rubio M.-N. (dir). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse : Éditions Erès. p. 41-59.

Hélot C. & Rubio M.-N. (dir). (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse : Éditions Erès.

- Huston N. (1999). *Nord perdu* suivi de *Douze France*. Actes Sud.
- Joigneaux C. (2009). « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie* 169 / octobre-décembre 2009. En ligne <http://journals.openedition.org/rfp/1301> (consulté le 31 janvier 2018).
- Kail M. (2012). *L'acquisition du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kail M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kervran M. (2006). « Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire ». In: Spirale. *Revue de recherches en éducation*, n°38, 2006. p. 27-35.
- Kervran M. (coord.) (2013). *Les langues du monde au quotidien : cycle 1*. CRDP de Bretagne, SCEREN-CNDP.
- Klein C. (dir.) (2012). *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Paris : CNDP.
- Klein C. (dir.) (2014). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde. Maternelle et début du cycle 2*. Paris : CNDP.
- Kristof A. (2014). *L'analphabète. Récit autobiographique*. Carouge-Genève : Editions Zoé.
- Krüger A.-B. (2014). « Le rapport aux langues et à l'école. Les élèves plurilingues d'origine turque en Alsace ». *Diversité* n° 176. p. 98-104.
- Krüger A.-B., Thamin N. & Cambrone-Lasnes S. (2016). *Diversité linguistique et culturelle à l'école. Accueil des élèves et formations des acteurs*. Paris : L'Harmattan.
- Kurhila S. (2013). « La réparation dans les interactions verbales de jeunes enfants d'origines diverses en jardin d'enfants en Finlande. ». In Hélot C. & Rubio M.-N. (dir) *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse : Éditions Erès. p. 163-184.
- Lahire B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : presses universitaires de Lyon.
- Lahire B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Le Seuil/ Gallimard.
- Laparra M. (2014). « Quelle langue des apprentissages à l'école ? » *Diversité* n° 176. p. 75-78.
- Laplantine F. (1996. rééd. : 2015). *La description ethnographique*. Paris : Armand Colin.
- Lapostolle G. & Mabilon-Bonfils B. (2010). *Fiches de sciences de l'éducation*. Paris : Editions Ellispes.
- Launey N. & Platiel S. (2010). *Vitalité du conte : à l'école du conte oral, en Guyane Ou comment s'appuyer sur la tradition orale pour développer la sociabilité et les structures mentales des enfants*. Synergies France n° 7 – 2010. pp. 137-144. <https://gerflint.fr/Base/France7/nicole.pdf> (consulté le 25/01/18).

- Leclaire F. & Lemattre B. (2015). « Dépasser les frontières pour re-tisser les liens : l'éveil aux langues en contexte thérapeutique ». In Simon D.-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. & Maire-Sandoz M.-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve éditions. p. 45-72.
- Leconte F. (2011). *Appropriation des langues et construction des identités en contextes plurilingues et pluriculturels*. Habilitation à diriger des recherches (Vol. 1). Université de Rouen. En ligne. https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/note-de-synthese-FL-15oct_cle0489e9.pdf (consulté le 2 avril 2018).
- Lentin L. (dir.) (1988). *Recherches sur l'acquisition du langage – volume 2*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- Louÿs G., & Leeman D. (2013). « Pour une ré-évaluation paradigmatique de notre conception du parleur ». *Langages* 2013/4 (N° 192), p. 3-10.
- Lucchini S. (2005). « L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence ». *Enfances* 2005/4 (Vol. 57), p. 299-315.
- Maalouf A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Editions Grasset et Fasquelle.
- Malherbe M. (1983). *Les langues de l'humanité, une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*. Paris : Editions Seghers.
- Matthey M. & Simon D.-L. (2009). « Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives ». *Lidil* 2009/39. p. 5-18.
- Maynard C. & Armand F. (2015). « Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de la langue seconde ». *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*. Vol. 6, n° 2. p. 72-80.
- Mc Andrew M. & Audet G. (2013). « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : les écoles et les enseignants font une différence ! ». En ligne. <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013/mcan-aud-gries-2013.pdf> (consulté le 13 avril 2018).
- Mialaret G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mizubayashi A. (2011). *Une langue venue d'ailleurs*. Paris : Gallimard.
- Montmasson-Michel F. (2016). « Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle ». *Langage et société* 2016/2 (n°156) p. 57-76.
- Morgenstern A. (2011). « Langage de l'enfant et étayage de l'adulte : éclosion, réplique et écart ». *Acquisition et didactique des langues*. Presses universitaires de la Méditerranée, p.105-127.
- Moro M.-R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Paris : Bayard Editions.
- Moro M.-R., Simon A., Rakotomalala L., Bennabi Bensekhar M. & Rezzoug D. (2015). « Le bilinguisme, le plurilinguisme : une richesse pour tous, à l'école, en clinique, dans la société ». In Simon D.-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. & Maire-Sandoz M.-O. (dir.) (2015).

Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école.
Riveneuve éditions. p. 25-43.

Muller C. (2012). *L'étayage entre pairs comme aide à la communication en classe de français, langue étrangère.* En ligne http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000232.pdf (consulté le 25 février 2018).

Noiriel G. (2010). « Une histoire du modèle français d'immigration ». *Regards croisés sur l'économie*, 2010/2 (n° 8), p. 32-38.

Nonnon E. (1987). « Vygotski (L.S.). — Pensée et langage ». In : *Revue française de pédagogie*, volume 79, 1987. pp. 98-103. En ligne. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_1987_num_79_1_2421_t1_0098_0000_2.pdf (consulté le 13 avril 2018).

Nonnon E. (2011). « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ». *Pratiques* 149-150 | 2011, En ligne <http://journals.openedition.org/pratiques/1739> (consulté le 25 février 2018).

Ouzoulias A. (2002). *L'apprenti lecteur en difficulté. Évaluer, comprendre, aider.* Retz.

Péroz P. (2005). « Maîtresse, on arrête ? » Régulation de la parole à l'école maternelle. Colloque international Recherche(s) et Formation, Nantes, 14-16 février 2005, IUFM des pays de la Loire. En ligne <https://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/57EArsL-StExAnn2005.pdf> (consulté le 20 février 2018).

Péroz P. (2015). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pratiques et l'enseignement du français. Bilan et perspectives, Apr 2015, Metz. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01223443/document> (consulté le 20 février 2018).

Perregaux C. (2004). « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». *Repères*, 29. p. 147-166.

Perregaux C. (2006). « Reconnaissance et ouverture plurilingue ou cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle ». *Formation et pratiques d'enseignement en question*. n° 4/2006. p. 173-182. En ligne. <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Perregaux.pdf> (consulté le 10 mai 2018).

Perregaux C., Changkakoti N., Hutter V., Gremion M. & Lecomte Andrade G. (2006). « Quels changements la scolarisation de l'ainé(e) peut-elle provoquer dans une famille migrante ? ». En ligne. http://www.unige.ch/fapse/satie/files/3814/2771/3140/55b_2006_Quels-changements.pdf (consulté le 2 mai 2018).

Philonenko A. (2007). « Langue morte et langue vivante ». *Revue de métaphysique et de morale* 2007/2 (n° 54), p. 157-178. <https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2007-2-page-157.htm> (consulté le 3 février 2018).

Piaget J. (1985). « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky ». In Vygotsky L. S. (1962). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.

Platiel S. (1993). « L'enfant face au conte ». *Cahiers de Littérature Orale* 33, Presses de l'Inalco, p. 55-73. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00606144/document> (consulté le 25/02/18).

Plessis-Bélaïr G. (2010). « La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle ». In Doyon D. & Fisher C. (dir.). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec. p. 13-41.

Rezzoug D. & Moro M.-R. (2011). « Oser la transmission de la langue maternelle ». *L'autre* 2011/12 n°2. p.153-161.

Rigolot M. & Thamin N. (soumis). « Pratiques professionnelles inclusives à l'école maternelle en contexte de diversité : quelle approche interventionniste ? ». Actes colloque Edilic Gyor.

Rispail M. (dir.). (2017). *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*. Editions de l'Université de Saint-Etienne.

Saint-Georges I. de, Garofalo V. & Weyer D. (2017). « Plurilinguisme et multimodalité : les dilemmes de l'enseignant débutant en contexte linguistiquement hétérogène ». En ligne. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/598/2017_1_de_Saint-Georges_et_al.pdf (consulté le 3 mai 2018).

Salaün M. & Bretegnier A. (2014). « « Ouvrir l'école aux parents » : Approches formatives... approches normatives ? ». Actes du colloque PLURI-L 2014. p.102-108. En ligne http://www.projetpluri-l.org/images/actes2014/actes_pluri_1_2014.pdf (consulté le 25 février 2018).

Sanson C. (2007). « Le bilan psychologique bilingue. L'évaluation du langage chez l'enfant en situation de bilinguisme ». *Le journal des psychologues* 20074/6 (n° 249), p. 58-61.

Saussure F. de (1916. rééd.: 1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot & Rivages.

Sauvage J. (2014a). *Acquisition et didactique des langues : articulations, appropriation et dynamiques*. Document de synthèse présenté pour l'Habilitation à diriger des recherches. Linguistique. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01139033> (consulté le 3 janvier 2018).

Sauvage J. (2014b). « Acquisition et didactique du FLS : Processus psycho-sociaux et interactionnisme socio-discursif ». *Etudes de linguistique appliquée* 2014/2 (n°174), p. 157-164.

Sayad A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris : Editions du Seuil.

Schön D., Boyer M., Moreno S., Besson M., Peretz I. & Kolinsky R. (2008). *Songs as an aid for language acquisition*. *Cognition*, Volume 106, Issue 2, February 2008. pp. 975-983. https://pdflegend.com/download/songs-as-an-aid-for-language-acquisition-59f9e720d64ab23ff0852f65_pdf (consulté le 28 décembre 2017).

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

Simon D.-L. & Maire Sandoz M.-O. (2008). « Faire vivre le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social ». *Études de linguistique appliquée* 2008/3 (n°151). p. 265-276.

Simon D.-L & Moro M.-R. (2011). « L'enfant plurilingue à l'école ». *L'autre* 2011/12 n°2. p.144.

- Simonin M.C. (2010). « Apprendre à lire, oui, et ensuite ? ». *Cahiers pédagogiques* HSN n° 21. En ligne http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf (consulté le 20 février 2018).
- Simonin M.C. & Thamin N. (à paraître juin 2018). « Recherche collaborative en maternelle et socialisation plurilingue. ». *Diversité* n°192 « La recherche en éducation. Et ce qu'elle produit ».
- Smeets O., Young A., & Mary L. (2015). « Pour une approche pédagogique plurilingue. Les enfants bilingues émergents en petite section ». *Mélanges CRAPEL* n°36. En ligne. http://www.atilf.fr/IMG/pdf/smeets_mary.pdf (consulté le 20 février 2018).
- Soulé B. (2007). « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales ». *Recherches qualitatives* Vol. 27(1), p. 127-140. En ligne. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/soule.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/soule.pdf) (consulté le 25 février 2018).
- Tellier M. (2005). « L'utilisation des gestes en classe de langue : Comment évaluer leur effet sur la mémorisation du lexique ? » Colloque International de Didactique Cognitive, DidCog, Toulouse. pp.CD ROM. <hal-00433394>
- Tellier M. (2008a). « Dire avec des gestes ». In Chnane-Davin F. & Cuq J.P. (Eds) *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle*. Le Français dans le monde, recherche et application, 44. p.40-50.
- Tellier M. (2008b). « L'usage des gestes en langue étrangère : quel effet sur la compréhension auprès de jeunes enfants ? ». In Feuillet J. *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Editions du CRINI, p.207-218, Didactique des langues étrangères. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00483958/document>
- Tellier M. (2010). « Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce ». In Corblin C. & Sauvage J. (dir.) *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan. p. 31-54.
- Thamin N. (2015). « Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle : pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté ». In Simon D.-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. & Maire-Sandoz M.-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve éditions. p. 141-166.
- Thamin N. & Rigolot M. (2014). « Les enjeux d'une recherche-action. Didactique du français langue seconde et du plurilinguisme au premier degré ». *Diversité* n° 176. p. 105-113.
- Thamin N. & Simsek E. (2017). « Longtemps je me suis couché de bonne heure ». *Les cahiers pédagogiques* n° 534. *Enseigner les langues aujourd'hui*.
- Tisseron S. (2010). « Les effets de la télévision sur les jeunes enfants : prévention de la violence par le « Jeu des trois figures » ». *Devenir* 2010/1 (Vol. 22), p 73-93.
- Traverso V. (2002). « Transcription et traduction des interactions en langue étrangère ». *Cahiers de praxématique*. En ligne. <https://journals.openedition.org/praxematique/1836> (consulté le 17 avril 2018).
- Vanthier H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : clé international.

Verdelhan-Bourgade M. (2002). *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.

Wulf C. (2004). « Anthropologie historique - nouvelles perspectives sur les fondements et les conditions de l'éducation », *L'orientation scolaire et professionnelle* 33/4 | 2004. En ligne <http://journals.openedition.org/osp/262> (consulté le 25 février 2018).

Young A. (2011). « La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2011/3 (n°55), p. 93-100.

Young A. & Mary L. (2016). « Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2016/1 (N° 73), p.75-94.

Textes officiels

MEN (2014). *Un référentiel pour l'Education Prioritaire*. En ligne.

https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf (consulté le 5 mai 2018).

MEN (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. BO spécial du 26 mars 2015. En ligne. http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf. (consulté le 5 mai 2018).

Eduscol (2015). *Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*. Partie 1- L'oral – Fiches-repères. En ligne.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf. (Consulté le 11 novembre 2016).

MEN (2012). « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de Références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. En ligne. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 3 mai 2018).

Sitographie

Langues et Grammaires en (Ile-de-) France (LGIDF). <http://lgidf.cnrs.fr/> (consulté le 8 mai 2018).

Mots-clés

Plurilinguisme - école maternelle - français langue seconde - conscience plurilingue - étayage de l'oral

Keywords

Multilingualism - kindergarten - french as a second language - multilingual consciousness - shoring of the oral