

UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE
ESPE de l'académie de Versailles

Année universitaire 2017/2018

Mention : Pratiques et ingénierie de la formation

Parcours : Recherches en éducation, didactique et formation

La diversité linguistique en classe
de TPS, PS et MS : comment développer les
compétences langagières des élèves
allophones ?

Présenté par : RIEUX-SCHAWLB Isabelle

Sous la direction de : Madame Véronique Bourhis

Soutenu le 26/06/2018

AUTORISATION DE DIFFUSION DU MÉMOIRE DE MASTER RECHERCHE

Je soussigné(e) : madame RIEUX SCHAWLB Isabelle

agissant en dehors de toute contrainte et sachant qu'en dehors de l'obligation de déposer mes travaux, je suis libre d'en permettre ou non la diffusion, **autorise sans limitation de temps l'ESPE de l'Académie de Versailles et l'Université de Cergy-Pontoise** à diffuser le mémoire professionnel intitulé : « La diversité linguistique en classe de TPS, PS et MS : comment développer les compétences langagières des élèves allophones ? » que j'ai rédigé en tant qu'étudiant en deuxième année de Master 2 « Pratiques et ingénierie de la formation »

Prêt en bibliothèque oui ☒ non ☐

Reproduction sous forme numérique

- À des fins de conservation oui ☒ non ☐
- À des fins de diffusion oui ☒ non ☐
- Sur le réseau interne oui ☒ non ☐
- Sur le réseau Internet oui ☒ non ☐

Il est entendu que les éventuelles restrictions de mes travaux ne s'étendent pas à leur signalement bibliographique dans les catalogues de l'ESPE de l'Académie de Versailles et l'Université de Cergy-Pontoise accessibles sur internet.

Lieu et date : Paris, le 26 juin 2018

• **AUTEUR DU MÉMOIRE**

Je soussigné(e) Isabelle Rieux Schawlb

Courriel pérenne : isa.schawlb@free.fr

Téléphone portable : 06/89/19/06/34

Titre du mémoire : « La diversité linguistique en classe de TPS, PS et MS : comment développer les compétences langagières des élèves allophones ? »

CERTIFIE QUE :

-la version électronique déposée en version PDF (cd-rom, clé USB ou envoi électronique) est conforme à l'exemplaire imprimé remis au jury

-le mémoire ne comporte pas de documents ou d'informations pour lesquels je n'aurais pas obtenu les autorisations écrites de reproduction, de représentation ou de diffusion nécessaires. Si le mémoire porte sur un établissement ou une entreprise révélant des informations sur celle-ci, j'ai obtenu l'autorisation de l'établissement. Dans le cas contraire, j'aurai anonymisé les noms des personnes citées ainsi que les noms des entreprises

-les documents non libres de droits figurant dans mon mémoire (en particulier extraits, images, figures, graphiques, tableaux) seront signalés et pourront être retirés de la version qui sera diffusée sur la base DUMAS

Agissant en l'absence de toute contrainte, et sachant que je bénéficie de la liberté de permettre ou non la diffusion de mon mémoire,

☒ **J'AUTORISE SA DIFFUSION**, sans limitation de temps dans DUMAS :

*Base nationale de diffusion de travaux universitaires de niveau bac+4 et bac+5 : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr>

☐ **JE N'AUTORISE PAS SA DIFFUSION.**

Conformément à la loi "Informatique et libertés" du 6 janvier 1978 modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier l'autorisation de diffusion que j'ai donnée par l'envoi d'une simple lettre ou d'un courriel à la bibliothèque d'Antony :
Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.

Fait à Pontarlier, le 2 juin 2018



Signature de l'étudiant(e)

• **TUTEUR DU MÉMOIRE**

Je soussigné(e)tuteur du mémoire précité, certifie avoir pris connaissance des conditions de diffusion définies par l'auteur ci-dessus et prononce un :

☒ **AVIS FAVORABLE** à la diffusion du mémoire dans les conditions définies par l'auteur

Je suis informé(e) que le mémoire a vocation à être diffusé sur la base DUMAS, et que mon nom apparaîtra sur la base en tant que tuteur de mémoire.

☐ **AVIS DÉFAVORABLE** à la diffusion du mémoire dans les conditions définies par l'auteur

Fait à , le

Signature du tuteur du mémoire

NB : la diffusion institutionnelle (DUMAS ou GED) en texte intégral est soumise à l'avis favorable du directeur de recherche

Déclaration anti-plagiat

Je soussigné(e) Madame Isabelle Rieux Schawlb...

- déclare que ce mémoire est un document original fruit d'un travail personnel ;
- suis au fait que la loi sanctionne sévèrement la pratique qui consiste à prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne ;
- atteste que les citations d'auteurs apparaissent entre guillemets dans le corps du mémoire ;
- atteste que les sources ayant servi à élaborer mon travail de réflexion et de rédaction sont référencées de manière exhaustive et claire dans la bibliographie figurant à la fin du mémoire ;
- déclare avoir obtenu les autorisations nécessaires pour la reproduction d'images, d'extraits, figures ou tableaux empruntés à d'autres œuvres.

Fait à Pontarlier, le 06 juin 2018

Signature :



MÉMOIRE de Master Recherche
FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : RIEUX -SCHAWLB Isabelle

ANNÉE DE SOUTENANCE : 2018

DISCIPLINE : Recherche en éducation, formation et didactique

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT : Master 2

TUTEUR DU MEMOIRE : Véronique Bourhis

TITRE : « La diversité linguistique en classe de TPS, PS et MS : comment développer les compétences langagières des élèves allophones ? »

MOTS CLÉS EN FRANÇAIS : élèves allophones, compétences langagières, gestes professionnels, plurilinguisme, maternelle

MOTS CLÉS EN ANGLAIS : allophone pupils, language skills, professional gestures, plurilingualism, kindergarten

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS : Nous vivons de nos jours dans un monde international, mondialisé une partie de nos élèves a un parcours migratoire et donc, un répertoire langagier plurilingue. Ce mémoire sur les élèves allophones s'intéresse à la place donnée à la langue maternelle et à la prise en compte de la diversité linguistique des élèves dans la pratique éducative d'une classe de petite section de maternelle. Comment les diverses langues des élèves sont-elles intégrées par les enseignants et quelles relations entretiennent-elles avec la langue de scolarisation, le français ?

Particulièrement depuis ces dernières années, l'éducation nationale a pris en compte dans ses diverses circulaires les termes de plurilinguisme, de diversité linguistique, de langue maternelle, d'élève allophone, d'inclusion scolaire et d'éveil aux langues. Des programmes de recherche et d'innovation d'envergure ont été soutenus non seulement en Europe par le conseil d'Europe et l'Union Européenne mais aussi dans d'autres parties du monde comme au Québec ou en Colombie. Toutes ces démarches proposées fournissent des outils pour la mise en place de conditions favorables aux apprentissages, à l'ouverture à l'autre et à une meilleure compréhension de ce qui est en jeu dans le langage, dans les langues et la communication. Il faut toutefois garder à l'esprit que faire de l'éveil aux langues n'est pas un apprentissage des langues. Dans la recherche présentée ici, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès des parents de petite section en début d'année scolaire pour connaître leur biographie langagière ainsi que celle de leur famille. Deux séances centrées sur le langage à deux périodes différentes ont été réalisées pour étudier le développement des compétences langagières des élèves allophones. Et, dans un troisième temps, une analyse de la communication verbale et non

verbale des élèves et des gestes professionnels de l'enseignante a été réalisée, en s'appuyant sur la matrice de l'« agir professionnel » d'Anne Jorro.

Les résultats montrent que le langage des élèves allophones ne commencent pas avec l'apparition des premiers mots-phrases en langue de scolarisation mais lors d'interactions communicatives et sociales rendues possibles par les interactions verbales adultes/élèves ou élèves/élèves en classe. Ils montrent également le rôle essentiel des gestes professionnels et corporels de l'enseignante dans la dynamique du développement du langage verbal et non verbal.

RÉSUMÉ EN ANGLAIS :

Today our world has become a globalized space. A segment of our students will migrate from one country to another and thus develop multilingual skills. This dissertation on allophone students will focus on the importance of the mother language and the coping with linguistic variety of the students when managing a group of pupils attending first level preschool. How are the respective mother languages of the students taken into account by teachers, and what connections do they have with French, in other words the educational linguistic medium?

The French school system's memos have increasingly included concepts such as multilingual, linguistic diversity, mother language, allophone pupil, educational blend and linguistic awareness over the past few years. Programs of research and large-scale innovation have been supported not only in Europe by the European Council and the EU but also in other parts of the world such as in Quebec or Colombia. The variety of approaches offers tools for the implementation of an environment that favours learning processes as well as opening up to others and understanding what is at stake in speech and languages and in communication. However, it should be borne in mind that awareness of other languages does not imply learning languages. While conducting the research exposed here, partially monitored interviews were carried out with parents of first level preschool children about their linguistic backgrounds. Two sessions focussing on language were held at two different stages to study the development of allophone schoolchildren's linguistic skills. At third stage consisted in analyzing verbal and non-verbal communication of the children and classroom-related moves of the teacher, using the canvas of 'act professional' by Anne Jorro.

The results show that for language for allophone children does not start with the initial 'sentence-words' related to school-induced lexicon but instead communicative and social interaction generated by child-to-child or child-to-teacher verbal interaction in class. They also highlight the importance of professional and body moves of the teacher to enhance the development of verbal and non-verbal language.

Remerciements

Dans un premier temps, je souhaite remercier ma tutrice de mémoire, madame Véronique Bourhis pour sa disponibilité, son investissement, ses conseils et son soutien.

Ensuite, je m'adresse à mes collègues de l'ESPE de Cergy Pontoise qui m'ont soutenu dans ce travail.

A toute l'équipe pédagogique de l'école et au soutien de Sylvie Parrot, conseillère pédagogique de circonscription.

Je souhaite également souligner la précieuse aide psychologique de mon conjoint et de mes enfants qui m'ont encouragée en étant patients, ainsi que celle de ma belle maman pour sa lecture attentive.

Mais surtout et plus particulièrement, mes remerciements se tournent vers mes élèves, qui m'ont beaucoup apporté d'un point de vue professionnel et personnel en participant à mes séances d'enregistrements.

« Une langue se parle, se signe, s'écrit, mais aussi se chante, se mime, se danse, se dessine... autant de variantes de la fonction langage, sachant par ailleurs que chaque société met l'accent sur telle ou telle forme... » »

Jean DUVERGER¹

¹ Duverger, J (mars 2004). « Lire, écrire, apprendre en deux langues. ». Les Actes de Lecture n°85, page 48

TABLE DES MATIERES

I.	L'ACCUEIL DES ELEVES ALLOPHONES EN CLASSE DE MATERNELLE	13
A.	CADRE INSTITUTIONNEL ET APPORTS DE LA RECHERCHE.....	13
	<i>A1. La prise en compte de la diversité linguistique des élèves à travers les textes officiels : perspective diachronique.....</i>	<i>13</i>
	A1.1 De la prise en compte de la diversité linguistique dans les programmes officiels.....	13
	A1.2 « L'Eveil à la diversité linguistique » dans les programmes officiels.....	17
	<i>A2. L'accueil des élèves et de leurs familles au sein de l'école maternelle.....</i>	<i>17</i>
	A2.1 L'inclusion scolaire.....	18
B.	L'OUVERTURE A LA DIVERSITE LINGUISTIQUE EN MILIEU SCOLAIRE.....	19
	<i>B1. Apports des recherches scientifiques.....</i>	<i>19</i>
	B1.1 La place du bilinguisme dans le contexte familial	19
	B1.2 Les facteurs déterminants des bilinguismes	21
	B1.3 Prise en compte de la diversité linguistique	23
	<i>B2. Des programmes de recherche.....</i>	<i>24</i>
C.	INNOVATIONS PEDAGOGIQUES SUR L'OUVERTURE A LA DIVERSITE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE EN MILIEU SCOLAIRE : LES APPROCHES PLURIELLES	26
	<i>C1. Des outils au service d'une éducation plurilingue et interculturelle.....</i>	<i>26</i>
	C1.1 Référentiel des compétences et de ressources de la communauté éducative	26
	C1.2 La notion d'approches plurielles	27
	C1.3 Les spécificités de « L'éveil aux langues ».....	28
	<i>C2. Les besoins en formation.....</i>	<i>29</i>
	C2.1 Formation des enseignants	29
	C2.2 Des conceptions de la « langue de scolarisation » parfois divergentes.....	31
D.	ENJEUX D'UN TRAVAIL LANGAGIER COUPLE D'UN TRAVAIL EN CONSCIENCE PHONOLOGIQUE	32
	<i>D1. Le langage dans les programmes de l'école maternelle</i>	<i>32</i>
	D1.1 La priorité au langage oral.....	32
	D1.2 Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	33
	<i>D2. Travail en conscience phonologique.....</i>	<i>35</i>
	D2.1 Définitions de la conscience phonologique.....	35
	D2.2 La connaissance des lettres.....	35
	<i>D3. L'enseignant « médiateur-étayeur »</i>	<i>37</i>
	<i>D4. Les pratiques langagières en classe de maternelle.....</i>	<i>40</i>
II.	CONTEXTE ET METHODOLOGIE.....	41
A.	METHODOLOGIE	41
	<i>A1. Le contexte du terrain d'étude</i>	<i>41</i>
	<i>A2. Profil des élèves de la classe TPS/PS/MS.....</i>	<i>42</i>
	A2.1 Le profil des élèves de petite section de l'année 2017/2018.....	42
	A2.2 La classe de TPS/PS/MS.....	43
	A2.3 Le choix des élèves	43
	<i>A3. Le déroulement des séquences.....</i>	<i>44</i>
B.	ANALYSE	45
	<i>B1. Un « Agir en tension » (Jorro, 2016)</i>	<i>45</i>
	<i>B2. Le jeu du mémo (Annexe VI).....</i>	<i>48</i>
	B2.1 Le rôle du maître : des gestes professionnels orientés.....	48
	• Les gestes langagiers : mise en place du contexte d'apprentissage et sollicitation des élèves.....	48

• La mise en place d'un cadre de travail propice à la co-activité par le biais de gestes éthiques.	50
• Vers une conceptualisation des savoirs : les gestes de mise en scène de savoirs.	51
• De la dynamique de la classe : gestes d'ajustements de l'action.	53
B2.2 Les compétences des élèves : analyse de discours dans une perspective pragmatique.	53
• Relevé quantitatif des occurrences	54
• Analyse qualitative des compétences des élèves	55
B2.3 Synthèse.	60
<i>B3. Lecture d'un album</i>	65
B3.1 Le rôle du maître : des gestes professionnels orientés.	67
• Les gestes langagiers : mise en place du contexte d'apprentissage.	67
• La mise en place d'un cadre de travail propice à la co-activité par le biais de gestes éthiques.	68
• Vers une conceptualisation des savoirs : les gestes de mise en scène des savoirs.	69
• De la dynamique de la classe : gestes d'ajustements de l'action.	70
B3.2 Les compétences de élèves	71
• Relevé quantitatif des occurrences	71
• Analyse qualitative des compétences des élèves	73
B3.3 Synthèse.	76
III. DISCUSSION	78
IV. CONCLUSION	81
V. BIBLIOGRAPHIE	83
VI. ANNEXES	87

Enseignante et directrice d'une école maternelle à deux classes dans un quartier d'une ville moyenne, non classée REP, avec des difficultés socio-économiques, je me sens tous les ans démunie quand je vois arriver en première année de maternelle des enfants qui ne disent pas un mot, qui ne comprennent pas ce que je dis ou qui me parlent dans une autre langue que le français. Ma classe de toute petite, petite et moyenne section accueille des élèves issus de familles de nationalités multiples avec une dominance pour la langue turque mais aussi l'arabe, le serbe, l'albanais et le bosniaque. Ce sont principalement des enfants pour lesquels le français est la langue de scolarisation, une langue seconde, avec des niveaux très différents de compétences langagières d'un enfant à l'autre. Cette année, seuls quatre enfants sur une classe de 25 parlent le français à la maison avec les deux parents et la fratrie.

Lors de chaque rentrée, je me demande comment aider tous ces élèves à vivre une première année de maternelle sereine dans une classe apaisante, rassurante et réconfortante. Il me semble nécessaire d'adopter une approche liée aux besoins et aux capacités des élèves bilingues émergents car le simple bain linguistique pour acquérir le français ne suffit pas pour que tous les élèves entrent dans la langue de l'école.

Comment leur permettre de conserver le lien affectif avec la langue maternelle pour ne pas créer de rupture linguistique, comment donner à ces élèves fierté, confiance en eux et développer leur estime de soi ? Je m'interroge sur la manière de développer des compétences langagières et linguistiques à l'école maternelle pour tous les élèves de la classe et ce, de manière équitable. Au fil des années, j'observe des difficultés langagières liées à des lacunes en vocabulaire, en syntaxe et des difficultés dans la prononciation de certains mots qui pénalisent les plus petits pour entrer dans le langage oral. Or, le langage oral est « un moyen incontournable d'intégration sociale, il s'impose dès la maternelle comme l'instrument fondamental à l'accès à l'autonomie » (Romagny, 2008, p9). Le langage est « au cœur des apprentissages », à la base de toute communication, il accompagne les apprentissages et les favorise. » (Auvergne, 2006, p45)

Aujourd'hui, la loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. L'article L111-1 reconnaît que *« tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Le service de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. (Annexe I) »*²

² LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République : l'article L. 111-1 du code de l'éducation

A travers ce mémoire, je vais tout particulièrement m'intéresser au domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » qui réaffirme « la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous ». Avec deux objectifs prioritaires : « la stimulation et la structuration du langage oral » et « l'entrée progressive dans la culture de l'écrit ». Les programmes précisent que l'un des objectifs visant l'acquisition du langage oral sera utilisé « dans les interactions, en production et en réception pour permettre aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées » (Programmes d'enseignement de l'école maternelle, 2015, p5)³.

Je m'interroge donc sur la mise en place d'une approche éducative et didactique qui tienne compte de la diversité linguistique et culturelle de l'enfant au sein de sa famille, en inscrivant l'école dans une démarche inclusive : la mise en place d'une pratique pédagogique adaptée aux besoins et aux capacités des élèves bilingues émergents me semble fondamentale dans mon contexte d'exercice.

Les situations langagières mises en place en classe de maternelle devraient-elles tenir compte des interactions familiales pour favoriser les interactions scolaires ? Et comment faire lien lorsqu'on ne connaît pas la langue d'origine ?

Ce mémoire se centrera sur la situation d'enfants nés sur le territoire français qui se présentent à l'école maternelle en situation de monolinguisme : des turcophones essentiellement mais également des enfants dont les parents ont une histoire migratoire récente (Serbie, Albanie ou Kosovo).

Je fais le choix, au plan énonciatif, étant à la fois objet de recherche (La maîtresse, « M ») et chercheur, d'utiliser le « je » en tant que sujet chercheur et « La Maîtresse « M », en tant que sujet observé (= objet).

³ Education.gouv.fr. BO spécial du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle [en ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>

I. L'accueil des élèves allophones en classe de maternelle

A. Cadre institutionnel et apports de la recherche

A1. La prise en compte de la diversité linguistique des élèves à travers les textes officiels : perspective diachronique

A1.1 De la prise en compte de la diversité linguistique dans les programmes officiels

A partir de 1999, la France connaît une forte augmentation du nombre d'enfants et de jeunes nouvellement arrivés en France dans les établissements scolaires. Le ministère publie le **19 janvier 2001 un Bulletin Officiel** consacré à l'apprentissage des langues à l'école où Jack Lang, ministre de l'éducation, montre une volonté dans l'enseignement des langues et la prise en compte de la diversité linguistique dans le système français.

« Pour la Grande section de maternelle et les deux premières années de l'école élémentaire, les maîtres accorderont en priorité une grande importance à des objectifs spécifiques : développer chez tous les élèves une attitude positive envers les autres modes d'expression, créer chez eux l'envie d'acquérir une langue autre que leur langue maternelle, découvrir d'autres cultures et modes de vie et d'associer cet apprentissage à la notion de plaisir, entretenir leur capacité, naturelle à cet âge, à acquérir les sonorités et schémas intonatifs de langues autres que la langue maternelle et la musique des langues, et de valoriser les éventuelles compétences en langues d'élèves de la classe, d'autres classes ou présentes dans l'environnement de l'école. »⁴

Ce discours, consacré essentiellement aux LVE (Langues Vivantes Etrangères) vise aussi les langues régionales et les langues issues de l'immigration. Le discours précise également que les maîtres saisiront l'occasion, chaque fois que cela sera possible, de valoriser la langue maternelle d'un des élèves ou la langue parlée dans sa famille.

Les programmes officiels de 2002 introduisent le terme de « plurilinguisme ». En effet, c'est le Conseil de l'Europe, l'Union européenne mais aussi le ministère de la culture qui ont placé le plurilinguisme au centre de leurs recherches et de leurs travaux sur les langues. Le BO, hors-série n°1 du 14 février 2002⁵ fixe dans le Domaine consacré au « Langage au cœur des apprentissages », sept objectifs dont le cinquième consacré au « *Cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle* ». Pour permettre à un élève, dont le français n'est pas la langue maternelle, d'accéder au langage dans une situation de plurilinguisme, l'enseignant doit « *trouver dans les situations de classes, des situations de communication où le plurilinguisme n'est pas déprécié et que l'enfant soit le plus souvent sollicité* ». Il est précisé : « *il peut être utile de ne pas laisser s'installer un bilinguisme dans lequel les deux langues ne se développent*

⁴ Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur l'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire, Paris le 29 janvier 2001

⁵ BO, Hors-série n°1 du 14 février 2002

pas de manière équilibrée. Il faut alors trouver les moyens de renforcer la langue maternelle au moins dans deux directions : utilisation du langage d'évocation (rappel, projet, langage de l'imaginaire) et prise de conscience des réalités sonores de la langue. »

Mais le programme ne précise à aucun moment des moyens mis à disposition des enseignants de maternelle. La même année, la parution d'une circulaire⁶ publiée par l'éducation nationale reconsidère et précise les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère du premier et du second degré en prenant en compte les évolutions législatives et réglementaires intervenues depuis la circulaire du 16 juillet 1984. De nouvelles perspectives et de nouveaux principes comme l'obligation d'accueil des élèves de nationalité étrangère s'ils sont âgés de moins de 16 ans (sans vérification des titres de séjour), sur le plan didactique, la reconnaissance d'un bi-plurilinguisme des nouveaux arrivants avec l'approche de type français langue seconde (FLS) et français langue de scolarisation à la place du français langue étrangère et l'existence des centres CASNAV (*Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et enfants du Voyage*) qui remplacent les CEFISEM (*Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants*).

Le BO n°5 du 12 avril 2007, confirme les orientations de 2002 avec, dans le domaine « Le langage au cœur des apprentissages », un objectif consacré au « *Cas des élèves dont le français n'est pas la langue* ». Ces programmes insistent sur le fait que « *l'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté, particulièrement lorsque les interlocuteurs de chacune des langues sont bien identifiés et adoptent des attitudes claires en s'adressant à l'enfant. A cet égard, les enseignants de l'école représentent le pôle français de la situation de plurilinguisme et doivent s'y tenir.* »⁷

Dans le même domaine, une rubrique est réservée aux langues intitulée « Premier contact avec une langue étrangère » qui propose une : « Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues » : « *Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées. On peut présenter des énoncés, des chants ou des comptines dans ces diverses langues, en particulier lors d'événements festifs (anniversaire d'un élève, fête dans l'école...), et mémoriser les plus faciles. L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée* ».

Ces programmes réaffirment que l'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères ou régionales.

Les programmes de 2008 font apparaître un nouveau domaine « S'approprier le langage » à la place du « Langage au cœur des apprentissages » avec pour objectifs « Echanger, s'exprimer, comprendre et progresser vers la maîtrise de la langue française ». Le texte précise « *en manipulant la langue, en écoutant des textes lus, les enfants s'approprient les règles qui*

⁶ Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premiers et seconds degrés

⁷ Bulletin Officiel, Hors-série n°5 du 12 avril 2007, page 9

régissent la structure de la phrase, ils apprennent l'ordre habituel des mots en français ». Les textes ne font plus référence aux élèves dont la langue maternelle n'est pas celle de l'école.

En octobre 2012, trois circulaires pour les enseignements primaires et secondaires paraissent au Bulletin Officiel n°37 du 11 octobre 2012⁸ pour définir la scolarisation des élèves :

- circulaire n°20123-141 du 2-10-2012 relative à l'organisation de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés⁹.
- circulaire n°2012-142 du 2-10-2012 relative à la scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs¹⁰.
- circulaire n°2012-143 du 2-10-2012 relative à l'organisation des CASNAV¹¹.

La circulaire n°20123-141 du 2-10-2012 vise à réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Elle abroge la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France.

La circulaire n°2012-143 du 2-10-2012 vise à définir les missions et l'organisation des centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV). Elle abroge la circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 relative aux missions et à l'organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage.

« Le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et enfants du Voyage) est « une structure d'expertise auprès du recteur et des directeurs académiques sur le dossier des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs. Cette expertise porte sur l'organisation de la scolarité des publics concernés, sur les ressources pédagogiques, sur la formation des enseignants et des cadres. Il participe également aux réflexions sur les politiques linguistiques. Structure d'appui académique ou inter académique, il fonctionne dans le cadre d'un réseau d'échanges et de mutualisation au service de tous les acteurs impliqués dans le suivi des élèves allophones et des élèves de familles itinérantes. Par des conseils et une aide pédagogique aux équipes enseignantes dans les écoles et les établissements, par des actions de formation, par la diffusion de documents pédagogiques ou d'autres ressources, il facilite l'accueil et la prise en charge des élèves dont la maîtrise du français et les connaissances antérieures peuvent être variées et parfois en décalage par rapport à celles des élèves du même âge. Sa priorité est la maîtrise de la langue française et des apprentissages scolaires dans le cadre de l'accès de tous au socle

⁸ Education.gouv.fr. Scolarisation des élèves et agrément d'associations. Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs [<http://www.education.gouv.fr/cid65749/au-bo-du-11-octobre-2012-scolarisation-des-eleves-et-agrement-d-associations.html>]

⁹ Education.gouv.fr. Scolarisation des élèves. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536]

¹⁰ Education.gouv.fr. Scolarisation des élèves. Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61529]

¹¹ Education.gouv.fr. Scolarisation des élèves. Organisation des CASNAV [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527]

commun de connaissances et de compétences qui implique la scolarisation de tous les élèves et la poursuite harmonieuse de leur scolarité¹². »

Les enseignants du premier et du second degré peuvent consulter directement les sites des CASNAV ou du ministère de l'éducation nationale¹³ où se trouvent différentes ressources institutionnelles (textes officiels, textes de référence, documents d'accompagnement) ainsi que des ressources didactiques et pédagogiques. Tous ces documents ont pour objectif d'aider les directeurs, les équipes pédagogiques et les enseignants dans leur tâche quotidienne ou pour de l'auto-formation des équipes. Certains CASNAV participent aux réflexions plus générales sur les politiques linguistiques, la place du français et des langues en contexte universitaire, les dimensions culturelles des actions éducatives et participent à la formation initiale et des enseignants dès qu'ils sont sollicités.

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École concrétise l'engagement de faire de la jeunesse et de l'éducation la priorité de la Nation. Le ministère de l'éducation nationale a engagé la refondation de l'École de la République qui vise à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous. Une École inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun, comme enjeu « pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative ». Le principe d'inclusion scolaire et d'accès à une formation de qualité pour tous les élèves à besoins éducatifs particuliers est inscrit dans le code de l'éducation. En ce qui concerne les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, l'objectif est de permettre une scolarisation en milieu ordinaire en prenant en compte les besoins spécifiques de ces élèves, par la mise en place de dispositifs d'accompagnement favorisant l'apprentissage du français, langue de scolarisation et la continuité pédagogique. Dans un contexte national marqué par l'accueil d'enfants de réfugiés et de mineurs isolés, tous les acteurs de l'éducation nationale sont mobilisés pour accueillir chaque enfant, quels que soient son origine, sa situation et son mode de vie, au sein de l'École de la République.

L'éducation nationale œuvre à la scolarisation des **Elèves Allophones Nouvellement Arrivés** (EANA) et des **Enfants Issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs** (EFIV), conformément à l'article L.111-1 du code de l'éducation et aux engagements internationaux de la France qui garantissent à tous les enfants de six à seize ans l'accès à l'instruction dès lors qu'ils sont présents sur le territoire national, quels que soient leur nationalité, leur situation personnelle ou leur mode de vie.

Les enfants de trois à six ans qui sont en maternelle ne bénéficient pas de structure particulière. Une attention particulière doit être apportée par le directeur sur l'accueil des familles et connaître la(es) langue(s) parlée(s) et la(es) langue(s) lue(s) et écrite(s) dans la famille et de proposer une visite de l'école. C'est à l'enseignant de se diriger vers des ressources pédagogiques et didactiques publiées par le site institutionnel Eduscol ou par le Réseau Canopé, qui dépend de l'IFE (**I**nstitut **F**rançais de l'**E**ducation).

¹² L'organisation des CASNAV a été redéfinie dans la circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012.

¹³ Education.gouv.fr. Scolarisation des élèves. Organisation des CASNAV
[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527]

A1.2 « L'Eveil à la diversité linguistique » dans les programmes officiels

Le terme « d'Eveil à la diversité linguistique » apparaît dans les programmes de l'école maternelle de 2015, qui, s'appuyant sur les travaux de recherche concernant les approches plurielles (cf. C1.2) précisent que *« A partir de la moyenne section, les élèves vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. »*¹⁴

Un des objectifs du domaine d'apprentissage de l'oral¹⁵ est de montrer et de faire comprendre aux élèves le langage oral dans la diversité de ses usages en proposant l'éveil à la diversité linguistique :

- faire découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent et prendre conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français.
- établir un lien avec la langue de scolarisation, les langues présentes dans la classe et dans l'environnement pour une ouverture à la diversité du monde.

L'idée est de mettre les élèves en situation d'écoute et de réflexion, voire de répétitions à partir d'un nombre varié de langues étrangères. Il ne s'agit pas de l'apprentissage d'une langue particulière, mais bien d'une démarche d'éveil à la diversité linguistique et culturelle, en lien avec la langue de scolarisation, les langues présentes dans la classe et dans l'environnement. Du point de vue de la construction du sujet, c'est une approche de l'altérité.

A2. L'accueil des élèves et de leurs familles au sein de l'école maternelle

La circulaire de 2012 précise que « L'école doit apporter à l'enfant nouvellement arrivé à l'école et à sa famille une attention particulière et que les parents étrangers bénéficient des mêmes droits à exercer leur parentalité que leurs homologues français. »

Les équipes enseignantes des écoles maternelles se trouvent confrontées à des difficultés de scolarisation d'enfants dont la langue maternelle n'est pas celle de l'école. L'enfant va se retrouver face à une difficulté de taille puisque la langue de communication au sein de l'école ne sera pas celle de la maison et découvre la langue française à l'école. Les enseignants de la maternelle doivent gérer la première scolarisation, le début de la socialisation et en même temps l'apprentissage du français. Ces élèves sont accueillis de la même manière que les autres élèves francophones de la classe.

¹⁴ Eduscol. Programme 2015, ressources et évaluation pour le cycle 1 Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie 1.1

¹⁵ Education.gouv.fr. Enseignement primaire et secondaire. Programme d'enseignement de l'école maternelle. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

A2.1 L'inclusion scolaire

La circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012¹⁶ marque une orientation inclusive : « l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation » et réaffirme les principes mis en œuvre par l'école concernant les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) à l'école maternelle.

« Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son Ecole. L'Ecole doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle. »

Dans chaque académie, les CASNAV proposent des fiches repères pour aider les équipes éducatives à la scolarisation d'élèves allophones, à accueillir les élèves allophones et leurs familles à l'école maternelle. L'Académie de Besançon, Groupe Maternelle DSDEN 39, propose en mai 2017 une fiche repère intitulée « Scolarisation d'un élève allophone nouvellement arrivé à l'école maternelle » (Annexe III). Cette fiche qui explique le déroulement et la procédure d'un premier contact avec l'établissement scolaire et le directeur de l'école conseille de proposer un temps d'écoute, d'instaurer une relation de confiance et de bienveillance avec chaque enfant, de faire visiter les locaux et présenter le personnel de l'école (ATSEM, enseignants, maîtres spécialisés...) pour que le futur élève et sa famille se sentent rassurés. Recourir à un interprète, un parent d'un autre élève ou à un élève plus âgé si les échanges avec les familles sont difficiles est possible.

➤Prendre en compte la situation familiale

« Pour un certain nombre de familles, les conditions de l'arrivée en France des familles sont difficiles, les projets sont confus ; la scolarisation de leurs enfants, surtout des petits, n'est pas pensée comme par les familles françaises : elle est parfois subie plus que souhaitée, la séparation d'avec les petits enfants n'étant pas valorisée par certaines cultures. La transplantation n'est pas comprise par les enfants, qui vivent un bouleversement total de cadre, de climat, de rythme, d'alimentation (toutes choses qui font partie de la sécurité d'un petit). Ces enfants arrivent dans un lieu dont ils ignorent tout, la fonction comme l'organisation, et parfois leurs parents aussi qui n'ont jamais été scolarisés¹⁷. »

Le portail Eduscol met en ligne un outil d'information et de communication sous la forme de livret d'accueil bilingue pour faciliter la compréhension du système éducatif français. Il est disponible sur papier en diverses langues mais aussi en vidéo pour certaines langues (arabe, portugais, romani et le tamoul¹⁸). Il concerne l'école élémentaire mais aussi les collèges et les

¹⁶ Education.gouv.fr. Scolarisation des élèves. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536]

¹⁷ Education.gouv.fr. Le langage à l'école maternelle, publication de ressources pour faire la classe [<http://www.education.gouv.fr/cid56600/le-langage-a-l-ecole-maternelle-publication-de-ressources-pour-faire-la-classe.html>]

¹⁸ Eduscol. Scolariser les élèves allophones et les enfants des familles itinérantes. Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés [<http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>]

lycées. Des informations supplémentaires sur le système éducatif français existent sur des sites CASNAV comme celui de Strasbourg¹⁹.

➤ **Prendre en compte la langue maternelle de l'enfant**

La circulaire n°2012-141 du 2 novembre 2012 précise également que les élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation, en âge d'être scolarisés à l'école maternelle doivent être inscrits dans la classe de leur âge.

Dans la fiche repère publiée par CASNAV Besançon, en mai 2017 « *Les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français doivent apprendre le français comme langue seconde (pour s'insérer socialement notamment) et langue de scolarisation. Le statut de la langue maternelle compte énormément dans l'apprentissage ; quand la langue seconde est vécue comme langue d'oppression et quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile, les motivations plus complexes* ». Il est préconisé de valoriser la langue d'origine en laissant une place aux diverses langues maternelles dans la classe.

Toutes ces prescriptions se fondent sur les travaux de recherche concernant les situations de plurilinguisme et l'acquisition, l'apprentissage des langues.

B. L'ouverture à la diversité linguistique en milieu scolaire

B1. Apports des recherches scientifiques

B1.1 La place du bilinguisme dans le contexte familial

Avant les années 1960, de nombreux chercheurs attribuaient au bilinguisme des effets surtout négatifs sur le développement intellectuel, linguistique, social et affectif (Jensen, 1962 ; Arsenian, 1945 ; Darcy, 1953 ; Peal et Lambert, 1962 ; Cummins, 1976 ; McLaughlin, 1978). Après 1960, les recherches ont plutôt démontré des effets positifs du bilinguisme sur les plans cognitifs, affectifs et linguistiques ; (Cummins, 1976 et 1978 ; Lambert, 1977 et 1978 ; Landry, 1978).

C'est en 1975, que Lambert Wallace formule les termes « additif » et « soustractif » mais ils sont définis selon le contexte d'acquisition du bilinguisme.

« *Dans un contexte additif, les deux langues apportent des éléments constructifs et se complètent pour favoriser l'enrichissement linguistique et cognitif de l'individu.*

Dans la situation du bilinguisme soustractif, les deux entités linguistico-culturelles sont plutôt compétitives que complémentaires (Hamers, 1980). Soit une nature soustractive du contexte d'acquisition de la langue seconde pour eux.

¹⁹ CASNAV. Le système français. [<https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrivees/ressources-premier-degre/le-systeme-scolaire-francais/>]

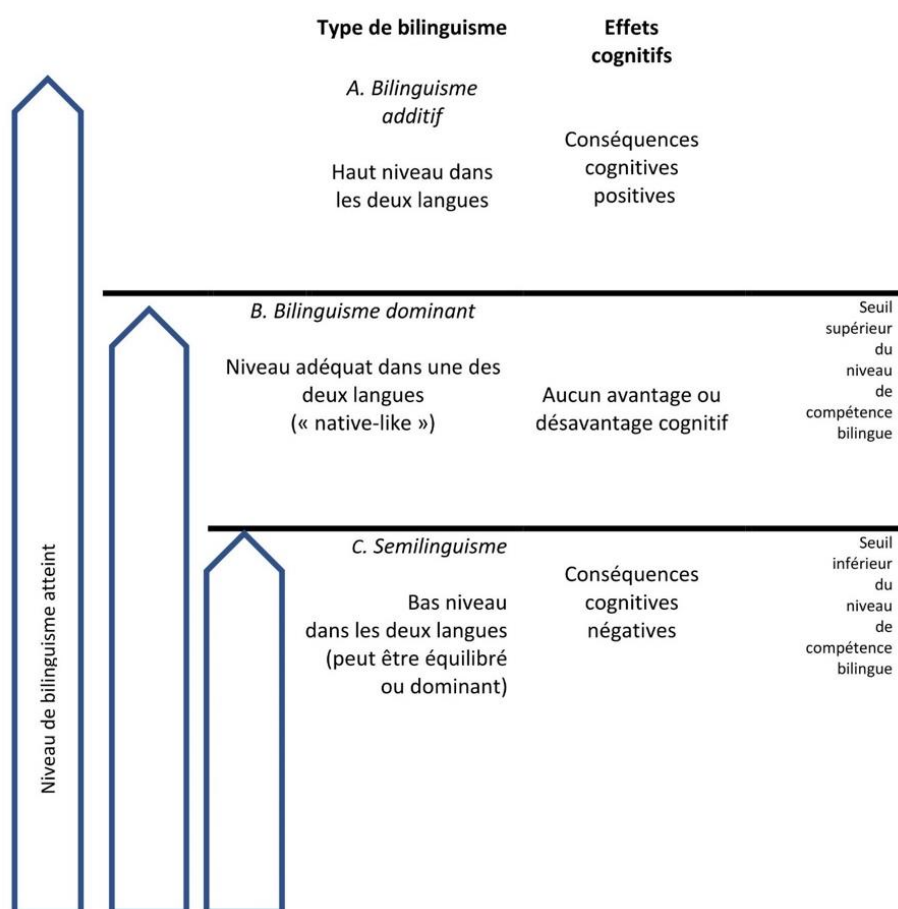
Lambert cite les définitions suivantes du bilinguisme :

- Le bilinguisme additif désigne la situation où une personne a acquis ses deux langues de manière équilibrée. Il s'agit d'un bilinguisme fort.

- Le bilinguisme soustractif désigne la situation où une personne apprend la deuxième langue au détriment de la langue première, particulièrement si la langue première est minoritaire. La maîtrise de la langue première diminue, alors que la maîtrise de l'autre (généralement la langue dominante) augmente.

Cummins, (1978, 1979a) définit le bilinguisme additif comme une caractéristique de l'individu qui bénéficierait d'avantages cognitifs. « *Ce type de bilinguisme ne permettrait pas de bénéficier des avantages cognitifs apportés par l'acquisition d'une seconde langue mais ne serait pas non plus à l'origine des déficits cognitifs* ». Cummins associe le terme de bilinguisme soustractif au semilinguisme avec des désavantages cognitifs, au niveau des habiletés cognitives verbales. Pour ce chercheur, le niveau de compétence que peut atteindre un individu dans sa langue seconde est fonction de la compétence acquise en langue maternelle. Chez Cummins, le bilinguisme est défini selon des degrés de bilinguisme allant du plus élevé avec le bilinguisme additif, au moins élevé : le semilinguisme.

Figure 1. Effets cognitifs des différents types de bilinguisme : modèle de Cummins (1979a)



Des définitions différentes des termes « additifs » et « soustractifs » sont apportées selon les chercheurs avec d'un côté la référence au contexte d'acquisition (Lambert, 1977) et de l'autre côté, la référence à la caractéristique de l'individu (Cummins, 1978). Mais malgré ces différences, il n'y a pas de contradiction.

Hamers ajoute et précise que lorsque le bilinguisme est dit soustractif, « *la deuxième langue se développe au détriment des acquis dans la première langue. Alors, l'effet de ce type de bilinguisme serait négatif sur l'acquisition des deux langues et sur les connaissances métalinguistiques* » et parle de semilinguisme. Et pour Skutnabb-Kangas et Tookomaa (1976) et Tookomaa et Skutnabb-Kangas (1977) « *L'individu qui développe le semilinguisme ne maîtrise adéquatement, ni l'une ni l'autre de ses deux langues*²⁰ ». Canale et Swain (1980) voient dans le semilinguisme des « *désavantages au niveau des aspects linguistiques de la conversation ou de la communication interpersonnelle, c'est-à-dire la compétence communicative* ».

B1.2 Les facteurs déterminants des bilinguismes

Différents facteurs déterminants ont été relevés par des chercheurs à l'origine du développement du bilinguisme additif ou soustractif chez l'individu :

- des facteurs de vitalité ethnolinguistique (capital démographique, politique, économique et culturel)
- des facteurs dépendants des milieux (social, institutionnel, scolaire et familial)
- des facteurs internes (facteurs socio-psychologiques, compétences langagières et cognitives)

Une des premières variables retenues pour ce travail est celle de la valeur attribuée aux langues parlées à la maison : à savoir des langues minoritaires, dévalorisées ou des langues internationales, dominantes. En 2007, Lüdi a soutenu et recommandé pour les enfants migrants un bilinguisme précoce et un apprentissage simultané entre la langue du pays d'accueil et un renforcement de leur propre langue. Suite aux travaux de Rezzoug et al (2008)²¹, l'acquisition de la langue maternelle renforcerait l'ancrage des enfants dans leur filiation et les chercheurs recommandent la transmission et la pratique de la langue maternelle. En effet, le développement de la langue maternelle est important pour le développement des enfants bilingues. « *Le bilinguisme a une influence positive sur le développement langagier et éducationnel des enfants* ». Pour Cummins (2001)²² en permettant de comparer et de confronter les langues « *Le niveau de développement de la langue maternelle est un indicateur du développement de la deuxième langue* ». L'enfant, qui a une bonne base solide dans sa langue maternelle, va alors développer de plus grandes capacités de lecture dans la langue employée à l'école. Cummins

²⁰ Landry R. (1982). *Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada*. Volume 8, 1982.

²¹ Rezzoug et al., (2008). *Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivant*. vol 51, pages 597-635.

²² Cummins, J. (2001). *La langue maternelle des enfants bilingues*. SPROGFORUM N°19.

(op. cit.) comme Paradis et al (2004)²³ ont clairement établi l'importance de l'utilisation de la langue maternelle dans l'acquisition de la parole et du langage chez les enfants d'âge préscolaire : « *c'est à dire la première langue apprise à un enfant ou apprise dès la naissance, ou avant l'âge de 3 ans et celle que l'enfant entend le plus souvent à la maison ou dans laquelle les parents communiquent au quotidien*²⁴ ». Ces enfants qui acquièrent des compétences solides dans leur langue maternelle ont plus de facilité à apprendre une langue seconde et obtiennent de meilleurs résultats scolaires en lecture et en écriture. Lorsque ces élèves entrent la première année en maternelle, ils ne sont pas tous égaux face au développement du langage en raison de leur vécu familial, de leur culture et de leur mode de vie.

Cette langue première, la langue maternelle, doit être prise en compte et valorisée en classe de maternelle pour que l'élève entre dans les apprentissages scolaires. Pour Rieux (2010)²⁵, il est primordial que l'enfant continue à s'exprimer dans sa langue native, car l'apprentissage de la langue seconde est nettement plus aisé si l'enfant possède au préalable le langage d'évocation dans sa langue d'origine. Les enfants d'aujourd'hui grandissent dans un contexte de bilinguisme ou de plurilinguisme. Les chercheurs parlent de « bilinguisme précoce » lorsqu'un enfant est exposé à deux langues dès son plus jeune âge.

Le chercheur canadien Lambert Wallace, caractérise le bilinguisme précoce : le bilinguisme précoce simultané et le bilinguisme précoce consécutif (ou successif).

- Le bilinguisme précoce simultané désigne habituellement la situation d'un enfant qui apprend deux langues en même temps, dès la naissance. Cela produit généralement un bilinguisme fort, appelé bilinguisme additif. Cela veut aussi dire que le développement langagier de l'enfant est bilingue.

- Le bilinguisme précoce successif désigne habituellement la situation d'un enfant qui a déjà partiellement acquis une première langue et en apprend une deuxième tôt durant l'enfance, par exemple parce qu'il déménage dans un milieu où la langue dominante n'est pas sa langue maternelle. Cela produit généralement un bilinguisme fort (ou bilinguisme additif) mais il faut lui donner le temps d'apprendre cette deuxième langue car il l'apprend en même temps qu'il apprend à parler. Cela veut aussi dire que le développement langagier de l'enfant est en partie bilingue.

Couëtoux-Jungman (2010)²⁶, considère « *le bilinguisme précoce comme un atout favorable au développement de l'enfant dans ses capacités attentionnelles, ses compétences métalinguistiques et ses facultés d'abstraction, dans le domaine de la flexibilité mentale* ». Mais, elle note également que certains enfants rencontrent des difficultés suivant la manière

²³ Paradis J., Genesee F. & Brago M.B. (2004). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. 2e éd. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing

²⁴ Les soins aux enfants néo canadiens. Guide pour les professionnels de la santé œuvrant auprès des familles immigrantes et réfugiées [<https://www.enfantsneocanadiens.ca/screening/language-acquisition>]

²⁵ Rieux, J.T., (2011). *Le langage à l'école maternelle*. CNDP

²⁶ Couëtoux-Jungman et al, (2010). *Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce*, Devenir, Vol 22, 293-307.

dont est reconnue la langue familiale dans son univers linguistique : allant vers un mutisme, une inhibition verbale ou langagière pour certains enfants ou un mal être.

De Pietro (2007)²⁷ précise que l'éducation au plurilinguisme apparaît clairement comme un atout pour le développement langagier y compris dans la langue de scolarisation mais avec des atouts didactiques. Il définit « L'Eveil aux langues » comme un levier essentiel au développement du plurilinguisme. Une reconnaissance des langues d'origine implique pour le chercheur une implication de la part de tous les élèves issus ou non de l'immigration et une intégration des langues de la migration aux autres langues habituellement étudiées en classe pour une plus grande diversité des langues.

B1.3 Prise en compte de la diversité linguistique

Depuis les années 1960, le conseil de l'Europe est actif dans le domaine de l'éducation aux langues avec des activités visant à promouvoir le plurilinguisme : « *le plurilinguisme envisage les langues non comme des objets mais du point de vue de ceux qui les parlent. Il renvoie au répertoire des variétés des langues que de nombreux individus utilisent et, en conséquence, est le contraire du monolinguisme ; il comprend la variété de langue appelée « langue maternelle » ou « première langue » et tout autre langue ou variété de langue quel que soit leur nombre* ». Le conseil de l'Europe distingue la « formation plurilingue » de « l'éducation au plurilinguisme » et de « l'éducation plurilingue ». La formation plurilingue *consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie* et l'éducation au plurilinguisme *constitue l'une des conditions du maintien de la diversité linguistique*²⁸. L'éducation plurilingue *comprend à la fois les formations plurilingues et l'éducation au plurilinguisme*.

Dans un contexte de mondialisation, la société française du XXI^{ème} siècle est une société multilingue avec une grande diversité linguistique, sociale et culturelle du fait de la mobilité économique et professionnelle et des phénomènes migratoires de plus en plus présents sur le territoire français. Ainsi, au sein des classes, se retrouve une pluralité d'enfants, avec des langues et des cultures différentes. L'école doit donc gérer l'hétérogénéité des élèves dont la culture et la langue première diffèrent de celles du lieu de socialisation.

Les programmes de 2002, précisent pour la première fois, des programmes et des instructions en matière de langues étrangères et régionales. La notion de situation de plurilinguisme à l'école est avancée avec une sensibilisation à une langue étrangère ou plusieurs langues étrangères.

Parallèlement, en Grande Bretagne, dans les années 1980, Hawkins propose une manière d'aborder l'étude du langage « Language Awareness » (1984, éveil au langage) pour répondre aux difficultés rencontrées par des élèves anglophones dans l'apprentissage des langues étrangères et leurs difficultés en anglais, attribuées au niveau trop limité de leurs capacités méta langagières. Les objectifs de ce courant « Language Awareness » sont d'établir une liaison entre

²⁷ De Pietro, J.F. (2007). *Se construire avec la diversité des langues...des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école*. revue GRAPE 70, p 19-20

²⁸ *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue). (2003). Strasbourg, conseil de l'Europe, version intégrale, page 16.

la langue d'enseignement, l'enseignement des langues dites étrangères et les langues d'origine des enfants immigrants pour donner un aperçu du fonctionnement des différentes langues. Il s'agit alors d'éveiller la curiosité des élèves à l'égard des différentes langues étrangères ». Les activités proposées par ce courant sont « *l'observation, la comparaison, la diversité des langues et l'évolution des langues ainsi que leur fonctionnement (règles, fonctions) et leurs usages (variétés sociales, géographiques...), le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture) et l'apprentissage des langues*²⁹ ».

Dans les pays francophones, germanophones et italophones, le courant de Hawkins et de son équipe arrivera dans les années 1990. Les premiers travaux menés par les équipes Louise Labène à Grenoble (1992) et Christiane Perregaux à Genève (1995) portent sur une meilleure reconnaissance des langues d'origine des élèves avec des recherches autour d'un éveil aux langues. De Pietro (2001) parle de se construire avec la diversité des langues. L'éveil aux langues va faire son chemin dans différents pays d'Europe et du monde grâce à l'impulsion d'équipes de nationalités différentes.

B2. Des programmes de recherche

En Europe, deux programmes de recherche et d'innovation d'envergure ont été impulsés et soutenus par le conseil de l'Europe et l'Union Européenne pour promouvoir la diversité langagière et culturelle. Ces approches montrent que l'hétérogénéité des classes aujourd'hui n'est pas un problème aux apprentissages mais un atout pour tous les élèves.

- Le programme Evlang « Eveil aux Langues à l'école primaire » est mené en Europe de 1997 à 2001 avec une trentaine de chercheurs, de statuts divers et travaillant dans cinq pays d'Europe : l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse. L'acronyme « Evlang » pour « Eveil aux langues à l'école primaire » désigne *un programme d'innovation et de recherches pédagogiques consacré à une approche originale des langues à l'école primaire, connue sous diverses appellations telles que Eveil aux langues, Eveil au langage et ouverture aux langues, Education aux langues et aux cultures, language awareness ou encore Sprach-und Kulturerziehung*³⁰. Dans le cadre de SOCRATES, un projet « Juana Linguarum » dirigé de 2001 à 2004 dans la communauté européenne avec des équipes de chercheurs venant d'Autriche, d'Espagne, de l'Italie, de la Suisse et de la France. En France, deux réseaux sont présents : "Éducation aux Langues et aux Cultures"(ELC), mis en place par Dominique Macaire et "La porte des langues" coordonné par Martine Kervran, une branche française du réseau innovateur européen Janua Linguarum (Jaling), coordonné par Candelier (2003). Ce dernier programme prolonge les activités Evlang. L'objectif est d'implanter des activités d'éveil aux langues dans les programmes scolaires, de la maternelle à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.

²⁹ De Pietro J.S. & Matthey M. (2001). *L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence*. Langage et pratiques, 28, 31-44

³⁰ Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Evlang : un bilan d'une innovation européenne, de Boeck, chapitre 1.

Les activités de ces programmes consistent à la production de matériaux didactiques pour la fin de l'école primaire (comme l'élaboration de supports didactiques pour le cycle 3), la formation d'enseignants, la mise en place d'une expérimentation et d'une évaluation sur les effets d'un éveil aux langues sur les élèves au bout d'une année et demie. Et pour Janua Linguarum, les évaluations portent sur les conditions d'implantation de l'approche dans les systèmes éducatifs. La définition donnée par Evlang sur l'éveil est : « *Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise* »³¹.

- Au début de 2003, le projet EOLE « **E**ducation et **O**uverture aux **L**angues à l'**E**cole » a été développé dans le cadre de l'école romande, en Suisse, (dans les cantons de Vaud, Genève et de Neuchâtel), suite à diverses expériences conduites par Muller (1994), Perregaux et Magnin Hottelier (1995), De Goumoëns et De Pietro. Ce projet couvre l'école enfantine (4 à 6 ans) et l'ensemble des degrés de la scolarité primaire (1P à 6P) et a conduit à la parution de deux volumes. Ceux-ci contiennent des outils didactiques à destination des enseignants de préscolaire et du primaire, des démarches concernant les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, capacités de repérage, d'analyse, de comparaison, etc.), des représentations et des attitudes envers les langues et les savoirs sont proposées. De nombreuses activités sont soumises aux enseignants dans des domaines variés comme la communication, la diversité des langues, leurs évolutions et leurs usages, le langage parlé et écrit et l'apprentissage des langues.

Toutes ces activités s'inscrivent dans des démarches d'éveil aux langues et proposent une nouvelle manière d'aborder les langues dans les classes en multipliant les occasions de passer d'une langue à une autre.

- D'autres programmes ont suivi l'élan Européen au Québec par une l'équipe ELODIL « **E**veil au **L**angage et **O**uverture à la **D**iversité **L**inguistique » puis en Colombie Britannique en 2003 :

« *Le site ÉLODiL³² propose aux enseignant(e)s du préscolaire, du primaire et du secondaire des activités visant à favoriser l'éveil au langage et l'ouverture à la diversité linguistique. Il s'agit, par la manipulation et le contact avec des corpus oraux et écrits de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent. Ce programme novateur, inspiré des approches européennes d'Éveil aux langues permet de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'interculturel, de l'éducation à la citoyenneté et de la communication (écrite et orale) comme dans bien d'autres domaines (intellectuel, méthodologique, personnel et social) ».*

³¹ Extrait du projet envoyé à la commission européenne, 1997

³² *Eveil au langage et à la diversité linguistique*. Elodil Activités. [<http://www.elodil.com/>]

Différentes activités conçues par les équipes d'EVLANG ont été reprises et adaptées au contexte éducatif du Québec avec de nouvelles activités spécifiques élaborées, et notamment des activités multimédia, accessibles en ligne.

De Pietro et Matthey (2001)³³ relèvent des points communs à toutes ces démarches et programmes :

« Les activités d'apprentissage sur une pluralité des langues (ou dialectes) enseignées ou non sont fondées d'après les divers aspects du langage et des langues. Les démarches concernent des aptitudes langagières (discrimination visuelle et auditive), méta langagières (attitudes, aptitudes et savoirs), des représentations et des attitudes envers des langues et des savoirs à leur propos et visent à développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Elles s'adressent à l'ensemble des élèves (plurilingues ou non) et représentent un complément aux différents enseignements.

Toutes ces démarches ont une orientation à la fois linguistique, cognitive (compréhension du fonctionnement des langues), sociolinguistique (en allant vers un véritable statut des langues) et psychologique (en passant de la L1 à un apprentissage d'autres langues) ».

Toutes ces démarches fournissent des outils pour penser le langage dans sa globalité, en intégrant de la diversité, de la différence et en contribuant à la mise en place d'un « espace plurilingue », Perregaux (1995). A travers toutes ces démarches, il faut garder à l'esprit que l'éveil aux langues n'est pas un apprentissage des langues mais une mise en place de conditions favorables aux apprentissages, à l'ouverture à l'autre et à une meilleure compréhension de ce qui est en jeu dans le langage, dans les langues et la communication.

C. Innovations pédagogiques sur l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle en milieu scolaire : les approches plurielles

C1. Des outils au service d'une éducation plurilingue et interculturelle

C1.1 Référentiel des compétences et de ressources de la communauté éducative

En 2004, le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) donne naissance à un projet « A travers les langues et les cultures » (Candelier et al, 2007) nommé le projet CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles). Le conseil d'Europe en créant le CARAP fournit un cadre de référence qui réunit des compétences et des ressources des quatre approches plurielles et présente des approches didactiques (outils et supports) nécessaires à la réalisation d'activité enseignement - apprentissage impliquant à la fois plusieurs langues et cultures.

Leur mission essentielle est d'encourager l'excellence et l'innovation dans l'enseignement des langues et d'aider les Européens à apprendre les langues de manière plus efficace. En maternelle, il ne s'agit bien évidemment pas d'apprendre une langue étrangère mais de faire prendre conscience aux élèves de l'existence de différentes langues gravitant autour de l'élève et de comparer ainsi des phonèmes.

³³ De Pietro J.S. & Matthey M. (2001). *L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence*. Langage et pratiques, vol 28,31-44.

Le CARAP³⁴, coordonné par Candelier et de Piéto, sert de cadre de référence et de ressources à la disposition de la communauté éducative. Il propose un ensemble d'outils pédagogiques avec des activités reposant sur des approches plurielles et vise à aider « *les enseignants à adopter des démarches générales telles que l'appui sur les compétences linguistiques préalables de tout apprenant et la mise en place de synergies entre les apprentissages* ». Il est composé de cinq parties : deux parties de présentation générale qui s'intitulent « Finalités éducatives et sociales » et un référentiel « Compétences et ressources et matériaux didactiques, en ligne » puis trois parties qui répertorient les objectifs pour l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures susceptibles d'être développées dans les approches plurielles.

C1.2 La notion d'approches plurielles

L'expression « *approche plurielle des langues et des cultures* » souligne à la fois l'aspect linguistique et culturel et thématise la diversité (Candelier, 2003, p 337).

« *Les approches plurielles des langues et des cultures* » sont des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** variétés linguistiques et culturelles (Candelier, 2008, p68). A l'opposé des approches que l'on pourrait appeler « *singulières* » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est **une** langue ou **une** culture particulière, prise isolément»³⁵.

L'approche plurielle est « *une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues ou sur plusieurs cultures* ».

Selon le CARAP, « *les Approches plurielles des langues et des cultures sont des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles* ». Les approches plurielles des langues et des cultures reposent sur des activités qui incluent plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles développent de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CERCL). Elles offrent des outils permettant de concevoir et d'articuler des interventions didactiques favorables au développement et à l'enrichissement continu de cette compétence par les apprenants.

Quatre types d'approches didactiques pouvant être des approches plurielles sont précisées :

- L'approche interculturelle

L'approche interculturelle vise à ouvrir à la diversité linguistique et culturelle ; elle est donc centrée sur les aspects culturels de l'interaction langagière. Elle développe des attitudes d'ouverture, d'acceptation, de tolérance, d'empathie et des capacités de médiation dans l'interprétation des différences. Elle vise à développer la capacité des élèves de référents culturels différents à entrer en contact, à se comprendre et à interagir.

³⁴ CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures [<http://carap.ecml.at/>]

³⁵ Candelier et al., (2007). *Conseil de l'Europe « Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Version 2 – Juillet.

- La didactique intégrée des langues

La didactique intégrée des langues permet d'établir des liens entre un nombre limité de langues et de cultures dont on vise l'apprentissage dans un cursus scolaire. L'objectif est d'associer plusieurs langues au sein d'une même activité et d'établir des liens entre elles : les langues de l'école et les langues premières des élèves. De ce fait, les élèves plurilingues voient leurs répertoires linguistiques valorisés et se trouvent en situation de réussite.

- L'intercompréhension entre les langues parentes

L'intercompréhension entre les langues parentes se présente comme un travail parallèle qui s'effectue sur plusieurs langues appartenant à une même famille (langues romanes, slaves, germaniques, etc...). Une de ces langues est déjà connue par l'apprenant, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou de la langue de l'école ou même encore de la langue qu'il a apprise.

Cette approche plurielle permet à l'apprenant de prendre conscience et de développer la compréhension d'une langue appartenant à la même famille. Conti et Grin (2009) parlent de la capacité des locuteurs à comprendre, en s'appuyant sur les ressemblances avec leur propre langue maternelle, les personnes qui parlent ou écrivent une langue apparentée.

- L'éveil aux langues

L'éveil aux langues propose donc de travailler sur toutes les langues (leurs variétés, leurs variations et leurs registres), les langues qui ne sont pas inscrites dans les programmes, les langues enseignées et les langues premières. Il ne s'agit pas d'apprentissage des langues travaillées. Cet éveil aux langues concerne donc plus l'enseignement précoce. Il s'agit de répondre à la nécessité de gérer le bi/plurilinguisme en maternelle d'élèves allophones arrivants ou nés en France.

C1.3 Les spécificités de « L'éveil aux langues »

Selon la définition donnée par le ministère de l'éducation nationale « *L'éveil aux langues est une approche méthodologique qui développe des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Elle renforce l'intérêt pour les langues en développant des aptitudes susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. Concrètement, il s'agit de réfléchir sur les langues, leurs similitudes et différences, sur la base de matériaux sonores et écrits* ».

Les fonctions attribuées à l'éveil aux langues sont :

- une fonction d'accueil : des élèves dans le monde de la diversité des langues et de la culture (plus ou moins familière)
- une fonction propédeutique car il s'agit d'activités ayant un objectif d'ouverture à la diversité culturelle et linguistique mais aussi un objectif métalinguistique avec un travail sur la forme, apprendre des stratégies et comment travailler avec les langues.

Les activités d'éveil aux langues doivent correspondre à des objectifs fixés selon les besoins et les capacités des élèves :

- développer l'intérêt et l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité, corollairement dans des classes multilingues, reconnaître, légitimer et valoriser les compétences et les identités linguistiques et culturelles de chacun

- développer l'aptitude des élèves à observer et à analyser les langues et donc favoriser leur aptitude à les apprendre et à mieux les maîtriser y compris pour la langue de l'école
- favoriser le désir des élèves d'apprendre des langues et d'apprendre des langues diversifiées
- développer chez les élèves des connaissances relatives à la présence des langues dans l'environnement immédiat, plus lointain et très lointain ainsi qu'aux statuts dont elles bénéficient ou pâtissent³⁶.

Dans cette démarche, l'élève est acteur de ses apprentissages et les réalise au contact et en collaboration avec d'autres. L'éveil aux langues permet de s'appuyer sur le concept de situation-recherche, point central des activités ; une orientation socioconstructiviste de l'enseignement - apprentissage où l'élève est face à un obstacle cognitif qui le pousse à se poser des questions, à se documenter, à réfléchir, à échanger avec ses camarades et finalement à résoudre le problème. Une des démarches utilisées par l'éveil aux langues est la « logique du détour » comme outil de résolution de problèmes car elle va permettre de répondre à l'objectif d'ouverture à la diversité en permettant aux élèves de confronter les langues entre elles.

Si l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues, le principe de synergie joue un rôle essentiel dans les apprentissages langagiers. Il s'agit d'emmener l'élève vers une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition (Candelier, op. Cit.).

Pour faciliter cela, les approches plurielles servent d'outils didactiques en permettant de développer des savoirs, des savoirs être et des savoirs faire.

Aujourd'hui, dans les nouveaux programmes de l'école maternelle de 2015, apparaît **l'Éveil à la diversité linguistique** : « A partir de la moyenne section, les élèves vont découvrir l'existence des langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent...ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la Langue des Signes Française (LSF) ». Cet objectif correspond à l'hypothèse H8 (« Eveil aux langues à l'école primaire, Chapitre 1, p33 ») soulevé par l'équipe d'Evlang : « Les objectifs correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne peuvent être atteints qu'à partir d'un certain degré de diversité des langues à propos desquelles les activités s'exercent ». Le plus important pour l'élève est donc d'être sensibilisé à une diversité linguistique et à une légitimation des langues minorées.

C2. Les besoins en formation

C2.1 Formation des enseignants

L'enseignant doit tenir compte du bagage culturel et des répertoires langagiers de l'élève pour réussir au mieux son inclusion au sein de la classe et de l'école. Il est nécessaire de former les enseignants de classe ordinaire à l'accueil d'élèves allophones en classe de maternelle.

Dans toutes les académies, les cursus de formation des enseignants ont décliné dans leurs maquettes des contenus de formation initiale sur l'inclusion scolaire. Quant aux enseignants en

³⁶ Candelier, M. (2006). *Eveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français*. Synergie monde

poste, ils peuvent consulter l'offre de formation des C.A.S.N.A.V, pôle d'expertise qui comprennent une instance de coopération et de médiation, un centre de ressources et de formation. Les CASNAV ont pour mission d'élaborer le ou les plans de formation sous la responsabilité des corps d'inspection IA-IPR, IEN-IA, IA-DASEN selon le cas de figure : conférences, animations, stages sur le temps du travail ou hors temps scolaire, plans départementaux, académiques, disciplinaires, interdisciplinaires, interlangues, ... de formations individuelles ou public désigné. Les formations sont des lieux d'échange et de mutualisation d'outils. Les demandes de formation sont importantes.

Les enseignants qui travaillent avec des enfants nouvellement arrivés en France ou avec des enfants nés en France mais ne parlant pas le français n'ont pas reçu de formation en FLE /FLS car ils ont été formés au français langue maternelle dans les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) ou aujourd'hui, les ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education). Les enseignants peuvent toutefois s'adresser au CASNAV de façon à être en lien avec des spécialistes, du matériel pédagogique et des manuels en FLM, FLE.

Suite à une demande de formation des équipes enseignantes dans plusieurs circonscriptions de Franche Comté au CASNAV de Besançon, Nathalie Thamin³⁷ de l'université de Franche-Comté, a fait état d'une recherche-action en 2013. Il en ressort « *La nécessité d'intégrer aux formations initiales et continues des connaissances scientifiques en langue maternelle, étrangère, seconde ou de scolarisation, sur la construction du bi-plurilinguisme, de travailler avec les enseignants leurs représentations sur les publics spécifiques de manière à lutter contre les discriminations envers des élèves en situation de développement langagier bi plurilingue* ».

Les enseignants peuvent également aller sur « eduscol.fr », un portail national d'informations et de ressources créé par le ministère de l'éducation nationale en 2000. Ce site, en accès libre, accompagne, informe et forme les professionnels de l'éducation (enseignants, personnels d'éducation, personnels de direction, corps d'inspection). Eduscol propose régulièrement de nouveaux articles, des textes pour informer les personnels sur les réformes en cours, approfondir, donner accès à des ressources nationales et académiques et favoriser les échanges d'expériences, ... Dans la partie « Programme, ressources et évaluation pour le cycle 1 » et dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions³⁸ » se trouve une fiche repère n°3 sur les enfants allophones. Cette partie consacrée aux enfants allophones est une ressource pour les enseignants avec des explications données pour accueillir ces élèves, pour leur accorder du temps et sur les différentes règles à adopter pour une inclusion réussie.

³⁷ 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*. Dans Simon, Dompmartin-Normand, Galligani, Maire-Sandoz (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve éditions. 141-166.

³⁸ Eduscol, septembre 2015 « Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie I - L'oral - Fiches-repères », 10-14.

C2.2 Des conceptions de la « langue de scolarisation » parfois divergentes

En France, le français est la « Langue de la République » depuis la constitution de 1958 et l'enseignement est donné en Français.

Dans les années 60, la didactique du français distingue FLM (**F**rançais **L**angue **M**aternelle) de FLE (**F**rançais **L**angue **E**trangère).

Dans les années 80, émerge un troisième concept didactique FLS (**F**rançais **L**angue **S**econde).

Ces termes FLM /FLE/FLS renvoient à 3 façons de penser la didactique du français³⁹.

- Le FLM « **F**rançais **L**angue **M**aternelle » est l'appellation usuelle pour désigner le français enseigné aux élèves de France dans les classes ordinaires. Le FLM est une discipline scolaire étudiée par l'élève dès la maternelle. Implicitement, le FLM est la langue de scolarisation.

- Le FLE « **F**rançais **L**angue **E**trangère » est le français enseigné aux étrangers vivant à l'étranger (Porcher, 1995)⁴⁰ qui reprend les caractéristiques linguistiques et communicationnelles de la langue française.

- Aujourd'hui, le terme de FLS « **F**rançais **L**angue **S**econde » est plus couramment utilisé pour qualifier la seconde langue pratiquée, notamment dans certaines régions où le bilinguisme est important comme l'Alsace.

Depuis les Instructions Officielles de 2002, le langage est au cœur des apprentissages (cf. chapitre 1) mais des références aux autres langues font leur apparition. En effet, les textes évoquent les « cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle » et il n'y a pas d'enseignement de Français Langue Seconde (FLS), en maternelle.

Trois définitions des langues sont citées dans le document Eduscol (septembre 2015) « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions⁴¹, Partie 1 – L'oral - Fiches repères, » à la fiche repère n°3 sur les enfants allophones.

- **La langue maternelle** est « la langue dans laquelle l'enfant baigne avant la naissance et qu'il acquiert dès le berceau par interaction avec sa famille, sa mère en particulier. C'est la « langue de la maison » ; on parle aussi de « langue d'origine ».

- **La langue étrangère** est « une langue non maternelle, acquise de manière décalée dans le temps par rapport à la langue maternelle et hors de son aire d'usage ; aujourd'hui, l'école maternelle propose « un éveil à la diversité linguistique » et l'école élémentaire enseigne une première langue étrangère. Il peut se faire que cette langue étrangère dans notre système éducatif soit la langue maternelle de certains enfants (le portugais, l'anglais, etc.) ».

³⁹ Verdelhan-Bourgade, M. (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Perspectives en éducation et formation de Boeck Supérieur.

⁴⁰ Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris, CNDP Hachette-Education, coll. « Ressources Formation », p 130.

⁴¹ Eduscol, septembre 2015 « Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie I - L'oral - Fiches-repères », 10-14.

Selon Cuq (2003)⁴², une langue étrangère pourrait se définir comme « *toute langue qui n'est pas maternelle* ».

- **La langue de scolarisation** est une langue apprise à l'école et sert de manière prépondérante voire exclusive dans le système éducatif fréquenté. La langue de l'école est faite d'actes de langage et d'un lexique qui peuvent ne pas être indispensables dans la vie ordinaire. Cette langue peut être dite « langue seconde » mais ce terme est ambigu car il désigne aussi une autre réalité : une langue non maternelle, acquise de manière décalée dans le temps par rapport à la langue maternelle, en usage dans le pays. Le français est ainsi langue seconde dans certains pays africains.

« Les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français doivent apprendre le français comme langue seconde (pour s'insérer socialement) et comme langue de scolarisation. Ces élèves constituent une population très variée si on prend en compte des variables d'ordre géographique, linguistique, culturel, social et scolaire. Le statut de la langue maternelle compte énormément dans l'apprentissage ; quand la langue seconde est vécue comme langue d'oppression et quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile et les motivations plus complexes. ».
Verdelhan-Bourgade (op.cit, p 32)

D. Enjeux d'un travail langagier couplé d'un travail en conscience phonologique

D1. Le langage dans les programmes de l'école maternelle

D1.1 La priorité au langage oral

La maîtrise du langage oral est importante pour l'élève pour sa réussite scolaire mais aussi pour sa réussite sociale et professionnelle. Il existe de grandes différences dans le développement du langage lorsque les enfants entrent en maternelle. La diversité culturelle, les modes familiaux, les échanges langagiers dans les familles, la langue maternelle et le développement individuel de chaque enfant font que l'école maternelle doit tout mettre en œuvre pour développer les compétences langagières, tenter de réduire ces inégalités et permettre à tous les enfants d'entrer dans l'apprentissage de la lecture. Cette hétérogénéité des élèves et des classes sont à prendre en compte dans la mise en place de la pédagogie au sein de la classe. Et, pour permettre aux enfants d'entrer dans l'enseignement de l'écrit, il est fondamental de travailler le langage oral à l'école.

Depuis les programmes de 2002, le langage oral est un axe majeur « au cœur des apprentissages ». Le document d'accompagnement des programmes de 2002 « Le langage à l'école maternelle⁴³ » a été ajusté et réécrit en 2009 en fonction des programmes de 2008. En

⁴² Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Asdifle, Clé international, p 155.

⁴³ Le langage à l'école maternelle. Document d'accompagnement des programmes à consulter sur le site Eduscol [<http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>]

effet, en 2008, le langage oral, *Pivot des apprentissages de l'école maternelle*, est considéré comme un objet d'apprentissage à part entière dont on retrouve les compétences visées dans le domaine d'activité « *S'approprier le langage* ». Le langage est un outil de communication et d'échanges, un moyen d'expression personnelle. En 2015, la place du langage à l'école maternelle est réaffirmée comme étant « *une condition essentielle à la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral constitue une de priorités de l'école maternelle avec l'entrée progressive dans la culture de l'écrit et concernent l'ensemble des domaines*⁴⁴ ».

Pour améliorer le langage oral de ses élèves, l'enseignant doit réfléchir à sa propre maîtrise des compétences langagières (écouter, parler, intervenir, suivre l'évolution du thème à l'oral, raconter, décrire, argumenter, demander, questionner...) et des compétences linguistiques (grammaire de phrase, lexique, syntaxe et morphologie) qui interagissent lors de toutes interactions. C'est bien le rapport à la norme qui est convoqué ici.

Les textes officiels du cycle 1 précisent par ailleurs : « *En maternelle, le langage de l'enseignant est déterminant parce qu'il est le vecteur d'apprentissages linguistique, cognitif et social. L'enseignant est attentif à son propre langage à chaque instant d'une journée d'école. Il s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit ralenti de parole, il produit des énoncés brefs et soigneusement articulés ; peu à peu, en s'adaptant à la diversité des performances langagières des enfants, il fait évoluer ses énoncés. Il reste attentif à son registre linguistique, c'est-à-dire un oral ordinaire correct et adapté à l'âge des enfants. À l'écoute des enfants, il cherche à comprendre ce qu'ils veulent dire et réagit à leurs propos par des reprises de leurs énoncés et par des compléments sémantiques et syntaxiques. Il sait considérer un essai ou une question d'enfant comme une conquête qu'il valorise et interprète. (...) L'enseignant répond aux questions des enfants, profite des événements de la vie de la classe, met en lien de nouveaux objets ou événements avec des éléments qu'ils connaissent déjà, apporte des connaissances (...)*

Le langage ainsi adressé à l'enfant lui permet de se construire en tant que sujet, d'exprimer des intentions, des émotions, de se projeter, de se mettre en réflexion. L'enseignant fait preuve de réactions valorisantes devant les productions d'un enfant, il lui renvoie une image positive qui favorise son estime de soi. »

D1.2 Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

« Le langage désigne une fonction humaine qui a une triple dimension : psychologique, sociale et cognitive. Il permet aux enfants « *de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. La langue est un objet social et culturel et se réalise dans des signes phonétiques par la parole et dans des signes graphiques par l'écriture qui, pour le français, est alphabétique*⁴⁵. Elle constitue la trame et le lien avec les histoires passées, présentes, elle ouvre

⁴⁴ Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, page 5-19

⁴⁵ Le langage à l'école maternelle. Document d'accompagnement des programmes à consulter sur le site Eduscol [<http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>], page 10.

un avenir à construire. Elle est porteuse de culture, d'identité propre et relie les humains les uns aux autres, dans le temps et dans l'espace »⁴⁶

Le langage se traduit par des pratiques langagières orales ou écrites qui correspondent en classe à des activités de réception (écouter, comprendre, lire), de production (dire, parler, écrire) et des activités de compréhension (ce qui est dit, ce qui est lu).

Le programme de 2015 en maternelle fixe neuf objectifs pour l'oral et l'écrit : cinq pour le langage écrit, quatre pour le langage oral cités ci-dessous :

- Oser entrer en communication
- Comprendre et apprendre
- Echanger et réfléchir avec les autres
- Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ?

Pour atteindre ces objectifs, différentes compétences vont être développées :

- **compétences communicationnelles** : oser prendre la parole, maîtriser le débit, sa voix, être capable d'écoute, de cohérence du discours
- **compétences discursives** : capacité à raconter, décrire, expliquer, justifier, prescrire, argumenter...
- **compétences linguistiques** : capacités phonologiques, syntaxiques, lexicales
- **compétences métalinguistiques** : réflexions sur la langue, capacité d'agir sur sa production en reformulant pour s'adapter au locuteur ou mieux formuler sa pensée

La première chose qu'un enfant doit faire en entrant en maternelle c'est d'établir une communication avec les adultes de l'école (les enseignants et les ATSEM) et les autres enfants de la classe. Cette situation n'est pas facile chez les petits car la communication peut être verbale ou non verbale (gestes, attitude, mimes, sourire...), pas encore aisée ou absente si la langue de l'élève n'est pas celle de l'école. L'enseignant doit tout faire pour favoriser cette communication et partager quelque chose avec l'élève.

Des règles et des codes de communication doivent être installés par l'enseignant pour que l'élève puisse être en situation de « oser entrer en communication » avec les autres et construire ainsi sa personnalité. L'élève pourra alors participer à quelques échanges avec les autres enfants de la classe et de l'école.

Le langage oral, pivot des apprentissages, implique que l'enseignant aide l'élève à comprendre, à apprendre, à réfléchir sur ce qu'il fait, sur ses propres apprentissages, sur le monde qui l'entoure et sur les personnes présentes autour de lui. La tâche de l'enseignant est d'aider l'élève à comprendre le sens de la tâche demandée pour ensuite utiliser les fonctions du langage pour expliquer, raconter et résumer. L'enseignant doit valoriser, stimuler et relancer sans cesse le travail de l'enfant en ayant une attitude positive.

En même temps, l'élève doit commencer à « *réfléchir sur les langues et acquérir une conscience phonologique* ». Les enseignants doivent centrer leur attention sur un travail de

⁴⁶ Klein C., (2014). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde, maternelle et début du cycle 2*. Cap sur le français de scolarisation, Canopé, 75-100.

vocabulaire, de syntaxe et sur les unités sonores de la langue française dès la petite section de maternelle. Pour acquérir et développer cette conscience phonologique, des objectifs spécifiques sont fixés comme « *identifier les unités sonores, manipuler et identifier les sons à l'oreille pour mieux dissocier des sons et repérer des ressemblances et des différences* ». Vers cinq ans, l'élève va identifier des syllabes communes à plusieurs mots, les isoler, repérer des éléments plus petits qui entrent dans la composition de syllabes. Il va aussi apprendre à identifier des sons voyelles et quelques sons consonnes parmi les plus accessibles.

D2. Travail en conscience phonologique

D2.1 Définitions de la conscience phonologique

Plusieurs définitions de la conscience phonologique existent.

Tumner (1989) la définit comme « *la capacité à manipuler et à réfléchir sur les unités phonémiques de la parole* ». Habib (1997) comme « *une aptitude spécifique qui consiste à segmenter les mots entendus en leurs syllabes puis en leurs sons constitutifs. Cette aptitude commencerait dès l'âge de trois ans et se retrouverait renforcée par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* ». Pour Anthony et Lonigan (2004) la conscience phonologique fait référence « *à la capacité d'identifier les unités segmentales de la parole et de les manipuler mentalement et délibérément* ». Selon Anderson (2011) « *La conscience phonologique est la compréhension, du fait que les mots sont composés de sons distincts. Le phonème est la plus petite unité de son* ». La compétence donnée dans le Bulletin Officiel de l'Education nationale du 26 mars 2015, n°2 pour la conscience phonologique est « *identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français* ».

La conscience phonologique est la capacité à percevoir, découper et manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime et le phonème. Cette prise de conscience est essentielle pour l'acquisition de la lecture et de l'écriture. L'élève doit rapidement comprendre que les phonèmes correspondent à des graphèmes (correspondance lettres-sons) et le principe alphabétique (les lettres de l'alphabet) devient primordial pour entrer plus tard dans la lecture.

Cet exercice demande encore plus d'efforts pour les enfants allophones car leur système phonologique ne correspond pas forcément au système français. La difficulté pour eux sera de discriminer certains sons qui, dans leur propre langue, n'existent pas et de le rapprocher à un son connu dans leur langue maternelle ; d'où des difficultés pour certains mots et le passage à l'écrit. Un travail explicite sur la conscience du phonème est la condition essentielle de l'acquisition du principe alphabétique (comprendre qu'à un phonème correspond un graphème), prérequis du déchiffrement en lecture. La perception et la prononciation des phonèmes du français sont nécessaires à la maîtrise de la langue de scolarisation, en réception comme en production.

D2.2 La connaissance des lettres

Lorsque l'on parle des lettres, on distingue le nom de la lettre et le son de la lettre. Certains sons paraissent difficiles à distinguer pour certains élèves car le son de la lettre est inclus dans son nom au début ou à la fin du mot. L'utilisation de la gestuelle aide certains élèves à mémoriser la lettre.

Un phonème est la plus petite unité de son de la langue parlée. Chaque langue a un nombre de phonèmes différent. La langue française est composée de trente-six phonèmes et de vingt-six lettres. En première et deuxième année de maternelle, je constate des difficultés de prononciation et d'articulation chez certains élèves lorsque je leur demande de répéter un mot. Il est essentiel de comprendre d'où viennent ces difficultés car malgré les efforts des enfants, certaines prononciations sont impossibles. Ceci s'explique par l'absence de certains phonèmes français dans les langues maternelles des élèves. En effet, à partir de 2 mois, l'oreille du bébé se structure en fonction de la langue de l'entourage. Dès l'âge de 9 mois, ils produisent les phonèmes de la langue qu'ils entendent en réception ; il est toujours plus difficile par la suite de reconnaître et de prononcer des phonèmes d'autres langues. Par exemple : dans la langue arabe, il n'existe que 3 voyelles [a], [i] ; [ou] et c'est à l'école, pour apprendre la langue de scolarisation, que les enfants apprendront les 10 autres phonèmes.

Les phonèmes français sont répartis en deux catégories : les voyelles et les consonnes. Treize voyelles sont à distinguer à l'oral en français et certaines sont plus difficiles à acquérir que d'autres. Philippe Boisseau (2005)⁴⁷, à partir des travaux en phonologie développementale concernant les points d'articulation, propose une progression pour la prononciation des voyelles et une autre pour celle des consonnes. Il part du principe qu'un élève doit quitter la petite section avec une articulation compréhensible et qu'en fin de maternelle, il doit posséder une articulation parfaite pour entrer dans les meilleures conditions dans l'apprentissage de l'écrit. Il envisage alors une progression qui ne suit pas l'alphabet phonétique international mais ce que l'enfant est capable de produire phonétiquement.

Un élève a donc besoin de connaître les 36 phonèmes du français pour assurer la mise en relation entre les unités phonologiques et les graphèmes.

Tableau « la prononciation des voyelles »

Ce tableau tient compte de trois critères : avant, arrondies et degré de la cavité buccale (1°, 2°, 3°, 4°). Selon Boisseau, en Petite Section, l'enseignant peut faire l'apprentissage des différenciations 1° et 2°, en Moyenne Section une vérification et un renforcement des acquis des différenciations 1° et 2° avec un apprentissage des différenciations 3° et 4° et en Grande Section, un apprentissage des différenciations 5° et 6°.

	avant		arrondies
1°	i	u	ou
2°	é	eu	o
3°	è	e	o de sol
	in		on
4°		a	an

nasales

⁴⁷ Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. RETZ.

Tableau « La prononciation des consonnes »

- les plosives : p /t /k /b /d /g /m /n
- les fricatives : ffff/ chchchc/ vvvvv/ zzzzz/jjjj/ llll /rrrr : consonnes que l'on fait durer
- les labiales : p /b /m : pour lesquelles l'articulation est au niveau des lèvres
- les dentales : t /d /n : pour lesquelles l'articulation est un peu plus en arrière, sur les dents
- les palatales : k /g : pour lesquelles l'articulation est beaucoup plus en arrière, sur le palais

- l'une, concerne une progression pour acquérir la conscience du phonème : travail à l'oral sur le découpage de la chaîne orale en syllabes (PS), puis un travail intra syllabique (attaque / rime) (MS) et enfin une discrimination phonémique (GS)

D3. L'enseignant « médiateur-étayeur »

- L'étayage enseignant

⁴⁸ Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant*. Psychologie d'aujourd'hui, Puf, chapitre 10 p261-280

Proximale de Développement (ZPD) » qui provient des travaux de Vygotsky (1934) définie comme la différence (exprimée en unités de temps) entre les performances de l'enfant laissé à lui-même et les performances du même enfant quand il travaille en collaboration et avec l'assistance d'un adulte « expert ». Dans cette zone, l'acquisition des savoirs se voit facilitée par la collaboration avec l'adulte.

L'étayage, selon Bruner, implique six fonctions mais celles-ci doivent se développer dans un contexte de tutelle où l'enseignant et l'apprenant ont une part active dans la démarche.

- **l'enrôlement** : c'est la première tâche du tuteur (*Engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche*), **la réduction des degrés de liberté** : le tuteur simplifie la tâche, **le maintien de l'orientation** : le tuteur maintient la motivation de l'enfant (*Eviter que l'enfant ne s'écarte du but assigné par la tâche*), **la signalisation des caractéristiques déterminantes** : le tuteur signale les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes à son exécution (*Signaler l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une réponse correcte faire comprendre les écarts*), **le contrôle de la frustration** : le tuteur s'assure que la résolution du problème pour l'enfant devienne moins éprouvante (*Éviter que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec*) et **la démonstration** : le tuteur fait une démonstration (*Le tuteur « imite » un essai de solution tenté par l'élève et espère que celui-ci va « l'imiter » en retour sous une forme mieux appropriée*).

En situation d'enseignement-apprentissage, l'interaction de tutelle (Bruner, 1983), dans laquelle est mise en œuvre l'étayage, permet à l'apprenant de dépasser le niveau actuel de son expérience dans son utilisation de la langue. Si Bruner utilise la notion d'étayage c'est pour rendre compte de la manière dont le tuteur soutient ou stimule les comportements de l'enfant qui vont l'aider à comprendre le but à atteindre et les moyens de l'atteindre.

Dans le contexte scolaire, Bange, Carol & Griggs (2005) ont mis en valeur trois fonctions principales d'étayage qui devraient être mises en pratique par l'enseignant. Il s'agit de **la fonction d'incitation et de motivation** (*il est nécessaire que le novice s'intéresse au but, que la résolution du problème soit importante à ses yeux, que le but proposé devienne son propre but*), **de la fonction d'aide à la réalisation de la tâche** (*simplification de la tâche à effectuer par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution*) et de **la fonction de feedback** (*l'apprentissage ne peut avoir lieu que lorsque la réaction du partenaire a été comprise et acceptée par le sujet apprenant qui procède à son tour à l'évaluation du résultat de son action par rapport à son intention*).

A la différence de l'interaction de tutelle, le premier mécanisme implique que l'élève doit mettre en commun ses savoirs et les apports de ses partenaires pour atteindre son but. Cette mise en commun peut passer par une coopération ou par un conflit de points de vue mais les activités des partenaires se coordonnent dans le but d'une réalisation commune avec une ou des acquisitions nouvelles.

Dans la seconde, l'élève va utiliser intentionnellement l'action d'autrui comme point de départ ou comme guide de l'action orientée vers un but. L'imitation peut être exacte ou transformée.

Bucheton, (2009, p.59) définit le concept d'étayage en milieu scolaire : « *c'est ce que l'enseignant fait avec son élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul* ». Les gestes d'étayage sont nombreux et offrent une grande diversité et une dynamique de réalisation en classe. Pour conduire sa classe, un enseignant doit circuler sur plusieurs postures d'étayage. Bucheton et Soulé (2009)⁴⁹ définissent 6 postures d'étayage : **une posture de contrôle** (*la mise en place du cadrage de la situation*), **une posture de contre-étayage** (*variante de la posture de contrôle*), **une posture d'accompagnement** (*le maître apporterait une aide ponctuelle pour laisser l'élève travailler*), **une posture d'enseignement** (*l'enseignant formule, structure les savoirs*), **une posture de lâcher-prise** (*l'enseignant laisse les élèves sous leur responsabilité, ils font leur travail seul*), **une posture du magicien** (*l'enseignant capte l'attention des élèves*).

A ces postures d'étayage, Bucheton et Soulé (op.cit) complètent l'inventaire des postures des élèves avec : **une posture première** (*la manière dont les élèves se lancent dans la tâche demandée*), **une posture ludique-créative** (*la manière dont l'élève détourne à son gré la tâche demandée*), **une posture dogmatique** (*une non curiosité affirmée de l'élève*), **une posture réflexive** (*celle qui permet à l'élève d'être dans l'agir mais de revenir sur l'agir*), **une posture de refus** (*lorsque l'élève ne veut pas faire*).

En classe, l'élève adoptera et circulera dans plusieurs postures comme c'est le cas pour les postures des enseignants.

- Rôle du geste pédagogique et son rôle dans l'étayage de l'enseignant

L'étayage de l'enseignant est un geste professionnel (Bucheton, 2009). Dans les années 60 et 70, le geste était en général considéré comme un des éléments de *la communication non verbale* au même titre que le regard, les postures et les mimes. Les relations entre la parole, le geste et la pensée intéressent un champ disciplinaire, l'étude de la gestuelle.

Il existe différentes typologies du geste. Celle de McNeill (1992) s'intéresse aux gestes co-verbaux accompagnant la parole et distingue quatre types de gestes : les gestes iconiques (*ceux qui illustrent le référent*), les gestes métaphoriques (*ceux qui représentent des concepts abstraits et des métaphores*), les gestes déictiques abstraits et concrets (*des gestes utilisés pour pointer*) et des battements (*ceux qui rythment le discours et accentuent les éléments importants*). Il montre aussi l'existence des emblèmes (*des gestes culturels*) et des mimes, lorsque l'usage de la parole est impossible (comme des bruits). McNeill (1992) considère que les paroles et les gestes sont deux partenaires indissociables issus d'un seul système de production.

Les travaux de Tellier (2008) ont montré le fort impact des gestes produits par l'enseignant sur la compréhension chez les enfants et sur leur mémorisation d'items lexicaux dans la langue

⁴⁹ Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Éducation et didactique, revue.org vol 3 - n°3 Varia.

cible. Chaque apprenant a tendance à être plus sensible à une modalité : visuelle, auditive ou kinesthésique ; c'est la « préférence modale ».

D4. Les pratiques langagières en classe de maternelle

Ce n'est que depuis les années quatre-vingt que des recherches et des travaux ont été menés en maternelle sur les pratiques langagières des enseignants. En 1991, Florin a réalisé différentes expérimentations avec l'aide d'enseignantes dans des classes de différents niveaux d'âge, en réduisant la dimension du groupe et en faisant des compositions différentes de groupes. Des petits groupes homogènes constitués de grands parleurs, de moyens parleurs ou de petits parleurs ou des groupes hétérogènes avec un tiers des trois groupes définis auparavant. Les résultats de ces expériences montrent que « *la réduction de la dimension du groupe est une des conditions nécessaires pour augmenter le temps de parole de chaque enfant. Une homogénéisation des petits groupes réduit la pression conversationnelle. Ils montrent également qu'un enseignant doit diversifier les thèmes conversationnels, privilégier des dialogues personnalisés et ne pas oublier d'instaurer des tours de parole systématiques en petits groupes*⁵⁰ ».

Peroz (2015)⁵¹ reconnaît l'importance et la difficulté de la gestion des grands groupes mais pour lui, c'est plus la gestion de la séance de langage que la taille du groupe qui est en jeu. Il préconise le respect des règles conversationnelles par l'enseignant afin de mieux mener et diriger une séance de langage. Cette gestion des règles va aider les petits parleurs qui vont se sentir rassurés, en sécurité et les grands parleurs vont en développant leurs compétences langagières améliorer leurs compétences linguistiques.

La place et les interventions de l'enseignant dans l'élaboration et la gestion des groupes, la diversification des thèmes et des objectifs à atteindre sont les points prioritaires dans les pratiques langagières à l'école maternelle pour amener à développer les compétences langagières de tous les élèves. Ce travail de l'enseignant est primordial et l'est encore plus pour atteindre l'objectif 3 de l'oral dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » : « Echanger et réfléchir avec les autres »⁵². L'enseignant doit varier et contrôler ses techniques de communication dans la gestion des groupes mais doit aussi être attentif aux facteurs psychologiques des enfants comme leur personnalité et leur sensibilité.

⁵⁰ Florin, A. (2002). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, collection dirigée par Gilbert Py, ellipses, chapitre 4

⁵¹ Peroz, P. (2015). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute*. Conférence pédagogique, Canopé, Académie de Montpellier page 11 [en ligne] <http://pedago66.fr/peroz/>.

⁵² Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, page 6/19

II. Contexte et méthodologie

L'ensemble des travaux que nous venons d'évoquer, associés aux textes officiels, nous amène à nous interroger :

En quoi l'éveil à la diversité linguistique, associé à un travail explicite sur la conscience phonologique peut-il permettre à de jeunes élèves d'entrer dans le langage ? Quel est le rôle d'un enseignement du lexique ? Quelle est le rôle de la communication non verbale ?

En effet, la communication non verbale, qui inclut la kinésique (les gestes, les mimiques, le regard), la proxémique (l'espace entre la distance d'interaction et le contact : les accolades, les bises...) est essentielle et l'est, peut-être encore plus, pour des élèves allophones car elle intervient constamment pour suppléer la communication verbale lorsque l'élève allophone et l'enseignant cherchent à communiquer.

Nous posons comme hypothèse que la synergie entre des séances langagières et des séances linguistiques développant conjointement ces compétences est susceptible de mieux amener les élèves à « entrer dans le langage ».

Les séances langagières s'appuieront sur des apprentissages liés à la diversité linguistique des élèves allophones pour les faire entrer dans la langue de scolarisation.

Ces séances centrées sur la langue auront pour objectifs principaux le développement lexical et syntaxique, essentiel dans l'acquisition des compétences langagières du point de vue de l'élève. Du point de vue de l'enseignant, le lien avec certains gestes professionnels, liés à la posturo-mimo-la gestualité, sera particulièrement mis en évidence.

A. Méthodologie

Nous faisons l'hypothèse que les pratiques langagières de l'enseignante (verbales et non verbales) favorisent l'action conjointe enseignant-élève et tiennent une place importante dans le développement des compétences langagières des élèves et leurs pratiques interactionnelles.

Nous étudions la place du geste et de la parole dans la pratique pédagogique de l'enseignante.

Le corpus d'étude concernera ma classe de TPS/PS/MS constituée de 25 élèves répartis ainsi : 4 TPS, 13 PS et 8 MS.

Pour répondre à la problématique, je procèderai à une étude qualitative. Deux séances auprès d'un groupe de six élèves de petite section à deux périodes différentes : une, en novembre 2017 et l'autre en mars 2018.

A1. Le contexte du terrain d'étude

L'équipe enseignante de l'école maternelle des Pareuses à Pontarlier (Doubs) est composée de deux enseignants pour 48 élèves inscrits pour l'année 2017/2018 répartis en deux classes :

- une classe de toute petite section, petite section et moyenne section (TPS/PS/MS)
- une classe de moyenne section et grande section (MS/GS)

Le **Réseau d'Aides Spécialisés aux Elèves en Difficultés (RASSED)** est présent à l'école primaire située à dix minutes à pied de l'école maternelle. Il rassemble un Psychologue Scolaire

et un maître E. Ce maître spécialisé intervient essentiellement en fin d'année scolaire pour travailler sur un projet de liaison GS/CP en langage oral accompagné d'un travail de « dédramatisation » de l'entrée au cours préparatoire.

L'école maternelle compte également deux **Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles (ATSEM)** le matin et une seule l'après-midi pour la classe de TPS/PS/MS.

Cette école se situe sur les hauteurs de la ville de Pontarlier, dans le département du Doubs, dans un quartier dont le niveau économique est modeste, composé essentiellement d'employés, d'ouvriers ou de personnes sans emploi. On note une majorité de familles issues de l'immigration : une communauté turque arrivée dans les années 1980 et qui constitue aujourd'hui la troisième génération. Il existe une réelle mixité culturelle et linguistique entre français, arabes, albanais et bosniaques.

A2. Profil des élèves de la classe TPS/PS/MS

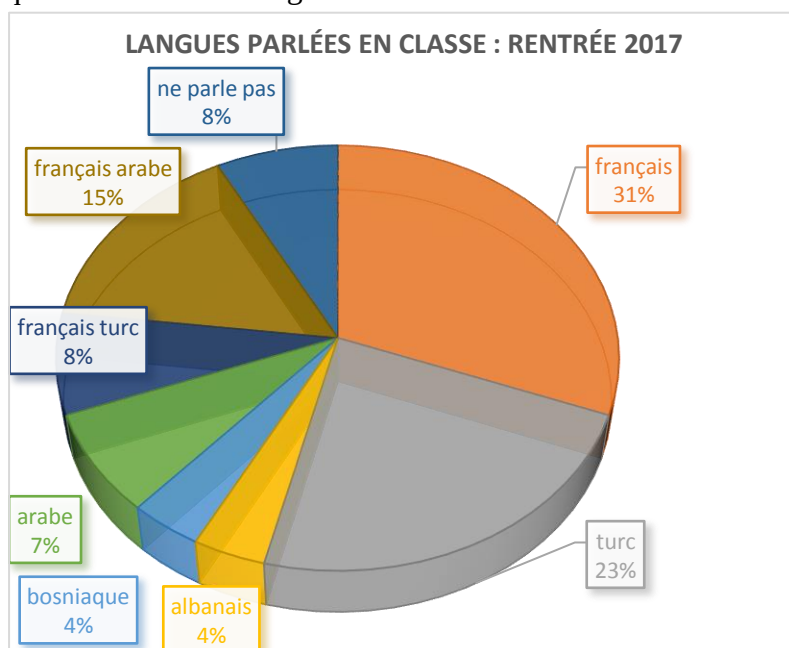
Afin d'étudier les compétences langagières des élèves en classe de petite section, une série d'entretiens individuels conduite avec le parent déposant l'enfant à l'école maternelle, les matins, en petite section, a été menée en début d'année scolaire. Les résultats obtenus de cette année ont été ajoutés à ceux de l'année passée afin de dresser un graphique sur le profil langagier de ma classe.

A2.1 Le profil des élèves de petite section de l'année 2017/2018

Au cours de la première quinzaine de la rentrée, les entretiens ont été menés avec tous les parents de petite section suivant un protocole établi en amont et un questionnaire à remplir (Annexe IV).

Du point de vue langagier, 4 élèves sur 12 entendent la langue française à la maison par au moins un adulte sur deux.

Les autres élèves ont des parents qui comprennent un peu ou pas du tout le français et qui s'expriment uniquement dans leur langue maternelle à la maison.



Il ressort de ces entretiens que je peux avoir une « forme » de biographie langagière de mes élèves et de leurs familles, et connaître depuis quand ces familles sont installées en France, quelles sont les langues parlées de la mère, du père, de la fratrie et les pratiques à la maison (lecture du soir - si - et dans quelle langue).

A2.2 La classe de TPS/PS/MS

La classe présente une diversité culturelle intéressante. Le français est parlé par 10 enfants de la classe, toutes sections confondues, sur 25. L'arabe est compris par 4 enfants de la classe et 2 sont des moyens parleurs en français. L'albanais est parlé par une élève à la maison et comprend quelques petits mots de français mais ne s'exprime pas. Une élève comprend le serbe et ne parle pas à l'école.

L'ATSEM, utilise parfois quelques mots albanais en classe pour faire comprendre ce qu'on attend des élèves ou communiquer avec les parents. Six élèves, chez les petits, ne parlent que turc avec les parents ; trois élèves, appartenant au groupe des moyens, sont de petits parleurs car ils ont commencé à apprendre le français en petite section. Une autre élève commence à comprendre le français car elle est chez les moyens cette année mais ne dit rien en classe, ni avec ses camarades que ce soit en turc ou en français. Une élève ne parle pas du tout, ni à l'école ni à la maison. Un élève, chez les moyens, comprend un peu le turc mais rencontre d'autres difficultés donc n'échange pas avec les autres.

Dans la classe, il n'y a pas de « grands parleurs » (Florin, 1995) peu d'élèves ont un vocabulaire développé, une syntaxe correcte et une forme d'aisance à l'oral. J'observe plutôt des « moyens parleurs », quelques enfants timides, des élèves avec des difficultés de prononciation, une syntaxe hésitante et un vocabulaire faible. Les « petits parleurs » sont précisément des enfants qui ont commencé à apprendre à parler en français en petite section, l'année dernière en 2016/2017.

A2.3 Le choix des élèves

Parmi les 12 élèves qui composent la petite section, le groupe d'élèves choisi se compose de 2 garçons et 4 filles : ils ont fait leur rentrée scolaire en septembre sans maîtriser un mot de français. Je fais le choix de prendre un groupe homogène de non-parleurs avec des langues maternelles différentes, représentatives des langues maternelles de ma classe. Ce choix s'est porté sur ces élèves de façon à mieux voir leur évolution et leurs progrès durant l'année scolaire.

En interrogeant les familles, j'ai recueilli des informations sur les langues parlées dans leur contexte familial. Parmi ces élèves, 4 parlent le turc quotidiennement à la maison avec leurs parents, 1 élève l'arabe marocain et 1 autre, l'albanais.

Tableau 1 : l'âge des élèves aux séances d'enregistrement

		Parents qui parlent uniquement leur langue maternelle à la maison			Parents qui parlent uniquement leur langue maternelle à la maison mais qui comprennent le français		
Prénom des élèves (Initiales)		éB	éZ	éMu	éS	éM	éE
Garçon (G) / Fille (F)		F	G	G	F	F	G
Langue maternelle <i>B : langue albanais</i> <i>T : langue turque</i> <i>A : langue arabe</i>		B	A	T	T	T	T
Age de l'élève lors de la séance vidéo	Novembre 2017 Moyenne d'âge	3 ans 2mois 3 ; 2	3 ans 2mois 3 ; 2	2 ans 11 mois 2 ; 11	2 ans 11 mois 2 ; 11	3 ans 3 ; 00	3 ans 5 mois 3 ; 5
		3ans et 3 mois			3 ans et 4 mois		
En mois/année	Mars 2018 Moyenne d'âge	3 ans 6 mois	3 ans 6 mois	3 ans et 3 mois	3 ans 3 mois	3 ans 4 mois	3 ans 9 mois
		3 ans et 5 mois			3 ans et 6 mois		

A3. Le déroulement des séquences

Pour effectuer mon recueil de corpus langagier, mon choix s'est porté sur deux enregistrements vidéo projetés. A partir de la transcription intégrale de chaque vidéo, j'ai élaboré des synopsis sur un même groupe d'élèves à deux périodes différentes pour comparer et analyser l'évolution des élèves.

En recourant à des enregistrements vidéo, nous avons accès à des observables que l'observation in situ a du mal à capter. La vidéo permet de saisir un maximum de données visuelles et audibles afin de comprendre la complexité des activités d'enseignement et d'apprentissage comme l'articulation entre le verbal et le non verbal, les interactions ainsi que les usages et les fonctionnements des artefacts pédagogiques utilisés par l'enseignante (album, images).

La vidéo permet de voir les interactions diverses entre l'enseignante et les élèves, les échanges en aparté entre les élèves mais aussi entre les élèves eux-mêmes. Mais elle distingue également des interactions gestuelles, regards, posturales et comportementales, l'action de l'enseignante et des élèves. Elle permet aussi de regarder la place du corps et de se centrer sur le ressenti exprimé par les expressions du visage (sourire, froncement des sourcils, étonnements...) ou des attitudes (corps avancé, doigt levé, doigt sur la bouche, ...). Les élèves qui ne parlent pas, les différents types de silence présents dans la classe et qui ne s'entendent pas peuvent être traduits par des postures physiques, des regards, des hochements de tête et la vidéo permet de capter ces moments précieux et essentiels dans le développement des compétences langagières.

Le recours à la vidéo permet à l'enseignante d'identifier, de comprendre et d'analyser les interactions se construisant au sein du groupe. Le fait de pouvoir faire un retour fréquent sur l'activité effective en classe autorise une analyse qualitative fine par captage de moments précis sur lesquels je peux revenir, concernant notamment le verbal et le non verbal, le langage du corps, les savoirs de l'élève et les compétences langagières.

B. Analyse

B1. Un « Agir en tension » (Jorro, 2016)

L'objectif de notre travail est d'étudier, dans les deux séances présentées, le développement des compétences langagières des jeunes enfants.

Notre choix a porté sur deux enregistrements vidéo, (1) jeu de memo présenté à 6 élèves de petite section au mois de novembre, (2) lecture d'un album en mars.

Pourquoi deux activités didactiques différentes et deux objets d'apprentissage à priori différents ?

Dans la première activité, l'objectif principal est communicationnel : permettre aux élèves de prendre la parole et d'oser parler. Le jeu de memo a également une vocation d'apprentissage lexical.

La seconde activité, sept mois après, permet de solliciter des compétences langagières plus complexes.

L'analyse des énoncés des élèves en cours d'interaction permettra de constater ou non des progrès.

Dans les deux séances, le rôle de l'enseignante est fondamental : elle lance l'activité, explique les règles du jeu, enseigne un vocabulaire de base (rôle de l'imagier), amène les élèves à améliorer la prononciation des mots et à comprendre un concept important : celui de « identique » (le même, pareil), une chose pouvant être identique à un autre tout en étant différente (jeu de memo) ; elle amène les élèves à comprendre, à reformuler, à préciser, à expliciter (lecture d'album).

A travers le jeu de mémo, comment l'enseignante amène-t-elle ses élèves qui ne disent pas un mot dans la langue de scolarisation ou très peu ? Comment sollicite-t-elle ses élèves et les installe-t-elle dans une posture d'apprentissage ? Comment se sentent-ils concernés ? Quelle est la place du langage et du corps dans cette situation de jeu de memo ? Quels signes d'encouragement leur adresse-t-elle ?

A travers la séance de lecture de l'album, comment l'enseignante implique-t-elle les élèves et leur permet-elle de développer leurs compétences langagières ? Quels rôles jouent le verbal et le non verbal dans la compréhension de l'album ? Quelle place le corps de l'enseignante tient-il lors de ces échanges ? Telles sont les questions qui constellent notre travail.

J'analyserai la communication verbale et non verbale de l'enseignante et des élèves ainsi que celle des gestes professionnels de l'enseignante lors des séances en m'appuyant sur la matrice de « L'agir professionnel » d'A. Jorro, 2004 qui lie parole-pensée-action-relation, sur

la base de 4 analyseurs : les gestes langagiers de l'enseignant, les gestes éthiques, les gestes d'ajustement de l'activité et les gestes de mise en scène des savoirs. (Annexe IX)

Selon Jorro,⁵³ « l'agir social, professionnel » n'est pas uniquement fait de normes, de règles, de rôles, mais aussi de gestes. Adoptant une perspective phénoménologique, elle lie l'agir à la corporéité, le corps étant un médiateur entre le sujet agissant et le monde. Elle parle du « corps parlant », du « corps instituant de l'enseignant ». Ainsi, tout geste est un « mouvement du corps adressé, porteur de valeurs et inscrit dans une situation », un geste « irrigué par la biographie et l'expérience du sujet et ayant un effet performatif ».

Jorro distingue des gestes de métier, qui précisent le genre de l'activité (Clot, 1999) et les gestes professionnels, qui caractérisent la professionnalité, qu'elle soit émergente (Jorro, 2013) ou non. Le geste professionnel est donc adressé, il intervient à un moment opportun, il a une certaine amplitude et a toujours une dimension éthique.

L'auteur distingue les gestes éthiques issus de la distinction aristotélicienne⁵⁴ : logos / pathos / éthos. L'éthos relève de la position de l'enseignant, de ses valeurs vis à vis du métier, de l'image de lui dans le discours : « *Dans cette conception, la posture énonciative du locuteur joue un grand rôle : la pragmatique du langage développera l'idée que les conditions d'énonciation importent pour faire valoir une image de soi influente.* (Jorro, 2009) » C'est à dire que la posture énonciative tenue devant la classe allie les effets du verbe (logos) avec la dimension dramatique (pathos) qui correspond ici à la mise en scène du savoir, ce qui est révélateur des prises de positions de l'enseignante (éthos).

Ces gestes sont liés aux gestes qui rendent compte du langage dans la communication instaurée et des appréciations de l'enseignante.

Les gestes de mise en scène du savoir sont ceux qui permettent d'analyser le cadrage de la séance et d'institutionnaliser le savoir en analysant la régulation de la parole des élèves.

Quant aux gestes d'ajustement, ce sont ceux qui sont utilisés pour réagir à des événements imprévus et ceux qui interviennent sur le déroulement de la séance.

Je fais le choix de recourir au synopsis, un outil pédagogique, qui, appliqué à la transcription de séquences d'enregistrements filmées, va permettre d'extraire des informations sur la base de critères choisis en fonction des objectifs de la recherche.

La forme choisie du synopsis est celle d'un tableau à 5 colonnes.

Durée	Transcription	Communication non verbale	(Réduction à gros grain) Les phases de la séance	Gestes professionnels de l'enseignante
-------	---------------	---------------------------	---	--

Les repères temporels, à gauche, permettent de se repérer dans la linéarité de la séance. Chaque intervention de la maîtresse ou la transcription d'un échange avec un élève a ses repères

⁵³ Communication au CNAM, Paris, 5 février 2016

⁵⁴ Aristote (384-322). *La Poétique*. Edition des mille et une nuits (2011)

temporels de début et de fin et, pour des transcriptions plus longues, des repères temporels intermédiaires sont notés.

La transcription, totale, permettra une analyse à grains fins, afin d'étudier les interactions langagières dans la classe et d'analyser les discours.

L'aspect posturo-mimo-gestuel associé au verbal apparaît dans la colonne : communication non verbale de l'enseignante et des élèves, afin de mettre en perspective avec le verbal le « corps parlant » de l'enseignant dans ses aspects physiques.

Une réduction à gros grains relate les phases de la séance.

La dernière colonne permet de noter les gestes professionnels saillants de l'enseignante selon la matrice de Jorro.

En ce qui concerne les conventions de transcription, la lettre M est utilisée pour la Maitresse et la lettre é pour élève suivi de l'initiale du prénom de l'élève et d'un chiffre, indiquant le tour de parole, de l'intervention de l'élève ou de la maîtresse. Entre les intervalles apparaît la durée d'un temps de pause et quand celle-ci dépasse deux secondes, elle est notée entre deux slashes /P/. Dans la dernière colonne, de droite, les gestes de l'enseignante sont précisés en gestes langagiers, gestes d'ajustement de l'activité, gestes de mise en scène des savoirs et gestes éthiques (Jorro, op. cit).

Les synopsis des deux séances sont disponibles en Annexe X (Jeu de memo) et en Annexe XI (lecture d'album).

Comment le nouveau savoir se construit-il ? Dans ces séances, l'enseignante veut permettre aux élèves d'acquérir un vocabulaire nouveau mais en même temps, l'inscription des échanges langagiers leur permet de faire implicitement de nouveaux apprentissages.

B2. Le jeu du mémo (Annexe VI)

Les objectifs de la séance de novembre de l'enseignante sont d'amener les élèves à :

- comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pour dénommer des animaux, des objets du quotidien et des éléments de la nature
- utiliser le lexique mouton, canard, chat, voiture, avion, champignon, pomme et en connaître les référents

Ses « points de vigilance » sont *dans le domaine du lexique* de :

- vérifier les acquis des élèves en langue maternelle ou en langue de scolarisation
- vérifier la compréhension

Et *dans le domaine de la communication orale*, de comprendre comment et de quelle manière un élève allophone se comporte en situation de petit groupe et de noter sa manière d'entrer dans les échanges notamment par la gestuelle, la mimique ou le verbal.

B2.1 Le rôle du maître : des gestes professionnels orientés

- **Les gestes langagiers : mise en place du contexte d'apprentissage et sollicitation des élèves**

Les gestes langagiers sont les premiers outils de travail de l'enseignant (Bucheton, 2004, 2005) ; Bruner (1984), Broussal (2005), Jorro (2002, Larguier, (2005)⁵⁵. Ils permettent d'observer et d'analyser la posture énonciative de l'enseignante devant la classe.

Dans un premier temps, les gestes langagiers permettent une forte sollicitation de tous les élèves du groupe participant au jeu de mémo.

[00'00- 00'31] M1 « La maitresse va mettre des images sur la table et il va falloir retrouver les mêmes et me dire ce que c'est ? /P/ D'accord ! /P/ Il y a des animaux que vous connaissez /P/ Il y a des objets que vous connaissez » /P/

La maîtresse procède par un commentaire de son geste physique, qu'elle ponctue d'un « D'accord ! » pour s'assurer de l'adhésion de tous. Puis, elle pose une question. On peut se demander pourquoi elle ne se pose pas en tant qu'énonciatrice « je », alors même que se positionner en tant que sujet est essentiel pour les élèves.

Elle poursuit par un enrôlement en s'adressant à un locuteur particulier puis par le biais du regard sollicite les autres élèves dans l'entrée dans la tâche.

[00'31-00'32] M regarde fixement éE en posant sa question puis les autres élèves
(éE0 regarde M, hoche la tête de gauche à droite, saisit une carte avec la main et la met devant lui.)

Ces gestes passent par des interrogations de la maitresse sous différentes formulations :

M2 à éE « Est-ce que tu vois quelque chose ? »

⁵⁵ Bucheton, D. Bronner, A. Broussal, D. Jorro, A. & Larguier, M. (2005). In : *Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation*. Repères, N°30, INRP.

M3 « Qu'est-ce que c'est ? {00'01} Comment il s'appelle ? »

Répétitifs, ritualisés, ils participent au « contrat didactique » (Brousseau, 2008) en tant qu'outils langagiers, utilisés à plusieurs reprises durant la séance.

Ces gestes langagiers doivent permettre la conscientisation puis l'apprentissage des référents lexicaux présentés par l'enseignante par le biais des images. On remarque d'ailleurs que ces questions induisent des phases de réflexion personnalisée. Un des élèves dit par exemple :

[00'35-00'38] **éE1** « Humm ! » **éE1** réfléchit et regarde la maîtresse

[00'38-00'44] **M4** « un mouton » **M** tapote sur la carte et regarde l'élève en articulant

éE2 « un mouton »

Le regard échangé avec la maîtresse signale l'attention conjointe. Cette attention partagée est amorcée par l'enseignante qui l'interroge, puis l'élève réfléchit à haute voix en soutenant la maîtresse du regard. Ne parvenant pas à formuler une proposition, la maîtresse prend alors le relais se faisant le porte-voix de l'élève. Si l'élève n'était pas prêt sur un plan cognitif à verbaliser le vocable adéquat, ce temps a permis à la maîtresse d'amorcer un temps de conceptualisation et d'institutionnalisation.

Les accents didactiques, marqués prosodiquement, ponctuent le discours de l'enseignante et orientent les élèves vers des phases de transition, des moments de structuration et d'institutionnalisation. Au cours de la séance, l'enseignante se saisit du moment où un élève montre la carte du mouton.

M2 à **éE** « Est-ce que tu vois quelque chose ? »

(**éE0** regarde M, hoche la tête de gauche à droite, saisit une carte avec la main et la met devant)

Non seulement l'enseignante accorde une importance singulière à cet élève mais elle permet au reste de la classe de conceptualiser le savoir autour d'une proposition d'un de leurs pairs. En les faisant réfléchir sur la deuxième carte identique du mouton, elle repose une question sous une autre forme.

M5 « est-ce que tu vois le deuxième mouton ? le même ! »

Et en répétant plusieurs fois le concept objet de savoir, la notion de « même »

M6 « le même ; Regardez bien ! il a pris le même mouton. »

Puis, en insistant sur le bruit de l'animal, en l'imitant, elle incite les élèves à répéter le bêlement du mouton ce qui contribue aussi à leur faire abandonner la posture première.

M7 « Il fait comment le mouton, il fait comment ?

éE6 « Beêê »

M8 « oui » Mouton « d'accord ! »

Le lexique mobilisé tout autant que la prosodie langagière, en articulant les mots,

00'38 M4 « un mmouton » (M tapote sur la carte et regarde l'élève en articulant bien le mot)

00'44 éE2 « un Mouton »

En les disant doucement, en les répétant plusieurs fois ont des effets auprès des élèves

M5 « est-ce que tu vois le deuxième mouton ? le même/P/

Ee4 « le même »

M6 « le même, Regarde bien ! il a pris le même mouton. «

Ee5 « mouton »

Le fait de baisser l'intensité et d'adopter une modulation descendante permet l'instauration d'une proximité qui met l'élève en confiance : il ne se sent pas jugé et peut se tromper.

M22 « oui ! », « il est où l'autre chat ? » est-ce que tu vois le chat ? le même, l'autre. Le même chat ! »

M23 « Vas-y ! prends-le !

M24 « oui ! c'est quoi ?

La posture d'écoute, mise en valeur par la tournure « à toi » ou en pointant l'élève motive la participation des élèves qui se sentent en confiance.

M21 à éS « à toi éS »

M tape en même temps sur l'épaule de l'éS se trouvant à sa droite et fait un cercle avec sa main au-dessus des images « Qu'est-ce que tu prends ? P/ »

éS0 prend une carte se trouvant devant-elle sans rien dire

« Celui-là ! Le chat ! »

M met le doigt dessus et hoche la tête

éS1 « Chat »

- La mise en place d'un cadre de travail propice à la co-activité par le biais de gestes éthiques.

L'enseignante met en place une co-activité en acceptant et en valorisant les balbutiements des élèves. Par le recours à ces gestes éthiques, l'enseignante rejette un modèle de domination qui mettrait véritablement les élèves en position première. Ainsi les onomatopées sont acceptées, valorisées, reformulées.

01'07 M9 « Comment ça s'appelle ? éZ »

01 '08 éE7 « coincoin »

01'9 M10 « Et c'est quoi un coin, coin ? /P/ Canard ! »

01'15 « canard »

Ce format de communication va permettre l'instauration d'une co-activité, des interactions, d'un climat propice à l'essai sans crainte de la faute. Il s'agit là de proposer des situations d'apprentissage qui soient en adéquation avec la ZPD des élèves.

D'ailleurs pour ne pas parasiter la désignation, elle se centre sur le nom référent sans déterminant, dont on sait qu'il peut être source de confusion avec notamment les liaisons euphoniques qui sont sur généralisés (un oiseau / le noiseau). Ainsi elle associe « canard » à ses traits sémantiques et plus particulièrement à son cri « coin coin » : là encore une appellation connotée culturellement et spécifique à la langue d'apprentissage.

Du point de vue de la production des élèves allophones, l'enseignante est amenée à travailler la notion d'*acceptabilité*.

Dans le cadre de cette séquence sur le lexique, il lui a fallu se demander ce qu'elle allait recevoir comme langage valide. Ainsi l'enseignante accepte, valorise l'onomatopée par l'élève mais reformule le vocable adéquat afin que les élèves puissent le conceptualiser.

La valorisation des réussites des élèves va permettre une mise en confiance et déclenchera l'envie pour l'élève de poursuivre ses efforts.

M9 « **Bukurie** ! /P/ « Qu'est-ce que tu prends, toi ? {00'01} Qu'est-ce que tu prends ? »

Tu sais comment ça s'appelle ? »

éE7 « coincoin »

M10 « oui ! un coin, coin » Et c'est quoi un coin, coin ? /P/ Canard »

éE8 « canard »

M11 « canard » à **éB**, « Tu prends le deuxième canard » /P/

M12 à **éE** « Toi, tu as déjà joué. Il est où le deuxième canard {00'02} C'est celui-là ? »

M18 « oui ! un canard, canard. « Bukurié ! »

éB2 « Nard »

M19 « oui bien ! »

Mais cette valorisation aura aussi pour objectif la généralisation des savoirs par l'ensemble du groupe. Les rétroactions de l'enseignante révèlent un tutorat bienveillant et encourageant. Ainsi, l'enseignante valide les propositions des élèves et les encourage par le biais de gestes d'éthique : « oui ! » « *D'accord* ».

M7 « Il fait comment le mouton, il fait comment ? »

éE6 « Beêê » (**M** hoche la tête)

M8 « oui » (**M** montre la carte du mouton aux é) Mouton « d'accord ! » (**M** montre les autres cartes avec le doigt)

En marquant verbalement sa satisfaction et en assurant une atmosphère bienveillante, l'enseignante invite les élèves à formuler d'autres hypothèses. Tous les progrès aussi inauguraux soient-ils comme la syllabe « nard » (à la place du mot « canard ») sont recevables.

- **Vers une conceptualisation des savoirs : les gestes de mise en scène de savoirs.**

Les gestes de mise en scène des savoirs sont pour le professeur des gestes de confirmation, vers l'élève ou le groupe.

00'58 - 00'59	M7 « Il fait comment le mouton, il fait comment ? »	M prend l'image du mouton et la montre à éE	M sollicite un autre élève. Utilisation du pointage et du bruit de l'animal pour faire la correspondance	Geste de mise en scène des savoirs : Pour le professeur : geste de confirmation en montrant à tous les élèves du groupe
	éE6 « Beêê » M8 « oui » Mouton	M hoche la tête M montre la carte du mouton aux élèves		

L'enseignante utilise des gestes pour montrer ; par cette action, l'élève arrive à suivre ce dont parle l'enseignante :

- on peut montrer avec les mains : gestes de pointage ;
- on peut montrer avec les yeux ;
- on peut montrer avec la parole : rôle de la prosodie, de la syntaxique et rôle des démonstratifs

Le geste s'adapte à la parole et la parole attend le geste :

00'00 - 00'31	M1 « la maitresse va mettre des images sur la table Et il va falloir retrouver les mêmes et me dire ce que c'est ? /P/ D'accord ? /P/ Il y a des animaux que vous connaissez » /P/ Il y a des objets que vous connaissez » /P/	M commence à déposer les images M continue à déposer les images M continue à déposer et regarder en même temps les élèves M regarde en même temps une élève és M regarde une autre élève éM	M donne les consignes aux élèves. Pour que les élèves comprennent bien elle associe chaque parole à un geste	Gestes d'ajustement de l'activité : Cadrage de l'activité en expliquant posément/calmement l'objectif de la séance aux enfants Gestes de mise en scène des savoirs : La M dépose petit à petit les images en posant des questions et en présentant le thème des images en utilisant une forme verbale impersonnelle : il y a Gestes langagiers : Modalité discursive : explication de consignes

Dès le début de la séance l'enseignante utilise la formule « il y a » pour annoncer aux élèves ce qu'elle dépose sur la table. Cette formulation impersonnelle a pour but de leur permettre de faire une généralisation, c'est le sens dénoté du référent qui sera recherché. Le langage a ici un rôle de liant, car l'enseignante associe les supports imagés à des mots, des référents. Le langage permet de nommer les objets d'étude « les animaux » ou « les objets ». Ainsi, à plusieurs reprises, l'enseignante reformule les propos des élèves en employant le référent pour désigner l'animal en question car les images choisies par les élèves sont pour la plupart des animaux.

L'enseignante part de ce que l'élève sait pour le conduire à progresser sur un autre plan, ici une centration sur le lexique et l'acquisition /l' apprentissage de mots nouveaux. L'erreur est considérée comme une étape du processus d'apprentissage. Les gestes de désignation, de monstration sont très utilisés par l'enseignante en regardant un élève ou tout le groupe.

- De la dynamique de la classe : gestes d'ajustements de l'action

« Ces gestes relèvent de la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité. » (Jorro, 2010). Ce sont tout d'abord des gestes de cadrage de l'activité comme redéfinir la consigne. Dans le cadre de ce jeu, l'enseignante utilise son doigt pour faire un cercle au-dessus des images afin que l'élève comprenne qu'il doit « choisir une image ».

02'26	M30 « à toi Muhammed » « Qu'est-ce que tu prends ? qu'est-ce que tu prends Muhammed ? « Tu prends une image ! » /P/	M pointe son doigt vers Muhammed montre avec son doigt et en faisant un cercle sur toutes les autres cartes M rapproche une image	Mu a besoin de temps pour choisir une carte puis pour trouver la même la M doit approcher les cartes vers lui. Il prendra la carte identique mais pour le moment ne dira pas le mot La M le félicite, l'encourage	Geste langagier : Ecoute : à toi ! en tapotant sur l'épaule Geste d'ajustement de l'activité Geste de cadrage : en faisant un cercle avec son doigt sur toutes les images Modalité discursive : interrogation en rapprochant une image
02'31	éE16 « enek » M31 « c'est quoi enek en turec ; la vache ? c'est quoi ? la vache ? Tu prends ?	éE16 montre la vache avec son doigt M regarde l'éE		
02'37	éE17 « lalalallaah » M32 « Aaavion ? ah ! il veut prendre avion ? » « Aaavion » tu dis « Aa avion » §	éMu0 montre une carte d'un avion M regarde et pousse les cartes vers l'enfant pour qu'elles soient plus près de lui		
02'45	éE18 « Aavion » « Aaavion » M33 « il est où l'autre avion ? »	éMu1 prend la carte de l'autre avion		
02'53	M34 « Avion »	éMu2 (prend et regarde ses deux cartes)		

Les gestes d'ajustement peuvent porter sur l'accélération de l'activité, sur le ralentissement ou sur le maintien de l'activité. Lorsque l'enseignante se réfère au cri de l'animal pour donner le mot « mouton » aux élèves, elle maintient les élèves dans l'activité. Le geste d'appui de l'enseignante, « le cri de l'animal, est utilisé pour citer d'autres référents comme « chat » ou encore le « canard ». A un autre moment, un élève se référera à sa langue maternelle pour donner le mot « vache ». L'enseignante rebondira sur la singularité de l'élève pour traduire le mot dans la langue de scolarisation. Les gestes de l'enseignante-servent à orienter les élèves.

B2.2 Les compétences des élèves : analyse de discours dans une perspective pragmatique

Un tableau créé (Annexe VIII) analyse les compétences communicationnelles et linguistiques en fonction des indicateurs suivants : (i) reconnaissance des conduites discursives, (ii) cohésion et cohérence et (iii) lexique. En Annexe XII, je relève à l'aide du synopsis (Annexe X) et de la grille des compétences (Annexe VII), les compétences langagières de mes élèves lors de la première séance.

- **Relevé quantitatif des occurrences**

Dans cette partie, je relève les données quantitatives de chaque élève dans chacune des compétences (compétences de communication et compétences linguistiques) et dans chaque domaine (communication orale, lexique, phonologie et morphosyntaxe).

Compétences de communication						
Réception	éE	éMu	éD	éM	éS	éB
Ecouter les autres enfants et l'enseignant pour redire	éE1 éE2					
Ecouter les autres enfants et l'enseignant pour répondre	éE7 éE8					
Ecouter les autres enfants et l'enseignant pour réagir, réfléchir	éE1					
Production						
Prendre la parole en relation duelle suite à une phrase donnée par la maîtresse	éE5					
Prendre la parole en étant sollicité				éM0		éB2
Tenir compte de ce qui vient d'être dit	éE18					
Produire un langage non verbal	éE0	éMu0 éMu1		éM2 éM3	éS0	éB0 éB1
Compétences linguistiques						
	éE	éMu	éD	éM	éS	éB
Lexique						
Réception						
Comprendre le vocabulaire						
Comprendre des interjections	éE1 éE17			éM0		
Production						
Nommer des objets, des animaux					éS3	
Utiliser un lexique sous un bruit familier	éE6 éE7 éE11				éS4	
Utiliser un lexique dans sa langue maternelle	éE6					
Phonologie						
Production						
Articuler correctement après avoir entendu le mot donné par la maîtresse	éE4 éE5 éE8 éE18				éS1	
Reproduire une partie du mot (une syllabe)						éB2
Morphosyntaxe						
Réception						
Comprendre les formes syntaxiques complexes	éE4					
Production						
Répondre à une tournure interrogative	éE6 éE11					
Enoncer un mot-phrase	éE2					

Enoncer des interjections	éE1					
Enoncer une phrase injonctive						
Enoncer une phrase simple : présentatif + GN	éE10					
Enoncer une phrase simple : pronom +GV						
TOTAL des interventions	18	1	/	3	4	2

L'analyse de ces résultats montrent que l'élève (éE) se dégage du groupe en actualisant des compétences langagières et linguistiques. Le nombre d'interventions de l'élève éE est très important, il intervient 18 fois.

On constate que tous les élèves ont au moins participé à un échange avec l'enseignante, en produisant un geste langagier non verbal : prendre une image, montrer une image, hocher la tête. Deux élèves (éM et éE) en absence de mot, utilisent des interjections et une autre élève (éS) répète les mots donnés par l'enseignante ou encore reproduit une partie du mot à l'aide d'une syllabe (éB). Un élève éMu ne produira que des gestes non verbaux.

L'enseignante, par une attitude bienveillante, permet à tous les élèves du groupe d'entrer dans l'échange et d'écouter. Elle sait être à l'affût des moindres gestes, mouvements ou bruits de ses élèves. Elle ne précise pas qu'elle donne la parole à tour de rôle mais fait le nécessaire pour que chaque élève entre dans l'échange et participe à sa manière. Les interventions, à cette période, avec des petites sections allophones vont de 1 à 18 fois et l'enseignante interviendra 30 fois.

- **Analyse qualitative des compétences des élèves**

L'enseignante, dans une perspective pragmatique, va s'intéresser à l'action du langage sur les élèves et à l'effet qu'il produit sur eux.

Une des premières fonctions pour développer les compétences langagières des élèves en maternelle est la fonction interactive. Parler, oblige le sujet « élève » d'être en relation avec un autre, un élève ou la maîtresse, et de produire « un acte de langage ».

Quelles compétences de communication et linguistiques ces élèves ont-ils développé à travers la séance de jeu de memo ? Pour analyser les compétences des élèves dans l'apprentissage de l'oral, je m'appuie sur trois indicateurs de progrès (Annexe VII) parmi les huit proposés, par les indicateurs de la grille d'analyse qui suit⁵⁶ :

⁵⁶ Eduscol, 2015, Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I - L'oral - Tableaux d'indicateurs, p 9-11

	Comportements observables Lors de la mise en place d'un apprentissage de l'oral	Indicateurs de progrès dans le cycle L'enfant...
Reconnaissance des conduites	Prégnance de l'agir et utilisation d'un oral pratique	Repère et distingue les différents enjeux : raconter, expliquer, décrire. Anticipe et nomme la conduite : <i>Je vais raconter .../ C'est moi qui explique...</i>
Cohésion et cohérence	La syntaxe au niveau phrastique se limite : • à des « mots phrases » (ex : piquer à pour piquer la fourchette dans la pêche) ; • à des juxtapositions de mots • à un groupe nominal simple (i pour il) et un groupe verbal simple. • L'enfant ne prend pas en compte ses interlocuteurs dans leur énonciation. • Il relate et raconte sans indiquer celui ou celle dont il relate les paroles. • Il se limite à l'utilisation du présent de narration et du présent progressif pour relater ou raconter un événement, une histoire. • Il juxtapose les informations dans la logique de l'événement mais sans jamais expliciter grammaticalement cette articulation.	Organise la syntaxe au niveau phrastique : • phrases déclaratives avec un groupe nominal et un groupe verbal ; • phrases avec expansion du groupe nominal (adjectif/relative/complément du nom) ; • phrases avec expansion du groupe verbal (COD/COI) ; • phrases avec GN + GV + complément de phrases (compléments circonstanciels : temps, lieu, cause, conséquence ...) ; • phrases complexes avec propositions subordonnées. Prend en compte le récepteur dans l'énonciation. Alterne récit et dialogues en introduisant correctement les dialogues et nommant la personne/personnage qu'il fait parler. Utilise le système des temps approprié dans la conduite discursive en jeu. Par exemple, imparfait, passé simple (il prenait, il prena ...) dans le récit. Enchaîne deux ou trois phrases. Emploie des connecteurs en fonction de la nature séquentielle du discours (chronologie, causalité, etc.).
lexique	Il relate, décrit ou explique à l'aide de phrases très simples avec le minimum de lexique et des verbes peu précis : <i>faire</i> / <i>mettre / aller ; renverser pour dire</i> <i>verser...</i>	Utilise un lexique précis, travaillé en amont, lors de l'apprentissage : nom/verbe/adjectif/mots grammaticaux.

➤ **Les compétences communicationnelles**, ce sont les compétences qui permettent à l'élève d'écouter les autres enfants et l'enseignante, d'entrer en communication pour répondre, réagir, redire, prendre la parole, respecter les tours de parole et tenir compte de ce que la personne précédente a dit.

Pour accéder à ces compétences, l'enseignante commence par impliquer tous les élèves du groupe dans le jeu en les regardant chacun leur tour (association de la parole au geste et au regard) en donnant la consigne à la deuxième personne du pluriel « vous » et en leur indiquant qu'ils savent faire.

Puis, elle pose une succession de questions à un élève en particulier de différentes manières :

- A l'aide de la tournure : est-ce que+sujet+verbe+complément
00'31 - 00'35] M2 à 4E « est-ce que tu vois quelque chose ? »
- Avec un adverbe interrogatif « qu' » + est-ce que + locution verbale
[M3] « Qu'est-ce que c'est ? » {00'01}

- Avec un adverbe interrogatif « comment » + sujet verbe
« Comment il s'appelle ? »

Ce jeu de questions répétitives, pour créer un climat de confiance, de compréhension sous différents types permettent de s'assurer de l'écoute de l'élève ainsi que celle des autres élèves du groupe.

L'élève ne connaît pas le nom exact de l'image présentée par l'enseignante mais va réfléchir et va redire le mot exact quelques secondes plus tard.

[00'35-00'385] éE1 « Humm ! »

M4 « un Mmmouton »

éE2 « un Mouton »

Pour faire acquérir le mot « mouton » à cet élève, l'enseignante pose une autre question en laissant un petit temps de réflexion (petite pause). Celui-ci pour anticiper la réponse va faire répéter le dernier mot, « le même » et s'assurer qu'il a bien compris.

L'audition est fondamentale, et plus précisément l'écoute, sans que l'on puisse demander aux PS une focalisation attentionnelle excessive.

[00'45 – 00'58] M5 « Est ce que tu vois le deuxième mouton ? le même/P/

éE4 : le même ! (**éE4** se redresse sur ses jambes et saisit la carte)

M6 « le même ; Regardez bien ! il a pris le même mouton. »

éE5 « mouton »

A ce moment-là, sans être sollicité, cet élève redit le mot « mouton ». Il est entré dans le processus d'apprentissage.

D'autres élèves ne sont à cette période de l'année que récepteurs, car ils écoutent l'enseignante ou un camarade mais, en ce début d'année, ils n'utilisent pas le langage verbal : ils ont acquis la compétence d'écoute et la production orale est non verbale. C'est à dire que « l'absence de performance n'exclut pas la compétence. » (Bourhis, 2014)

M30 « à toi Muhammed, qu'est-ce que tu prends ? qu'est-ce que tu prends Muhammed ?

« Tu prends une image ! » /P/ (**éMu0** montre une carte d'un avion)

éE18 « Aavion » « Aaavion »

M33 « il est où l'autre avion ? » /P/

M33 « il est où l'autre avion ? » /P/

(**éMu1** prend la carte de l'autre avion et la pose à côté de l'autre puis regarde ses deux cartes)

M34 oui ! Avion

L'élève éMu montre, prend, pose, tout ce qu'il désire donc au niveau pédagogique, il est entré dans la communication, d'où l'encouragement de l'enseignante.

Certains élèves, pour oser entrer en communication, ont besoin d'être sollicité pour prendre la parole. L'enseignante, par des gestes d'ajustements, adapte l'activité aux compétences de

chacun et sait être attentive à toutes les initiatives de ce qu'ils tentent d'exprimer, signifier et communiquer.

- L'utilisation d'onomatopées pour certains, des vocalises

[01'57 – 02'00] **M** à toi **éM** « Qu'est-ce que tu prends ? »

éM0 « haaah »

- Une partie du mot : la répétition de la dernière syllabe

M18 « oui ! un canard, canard. » « Bukurié ! »

éB2 « Nard »

En ce début d'année, la référence à leur connaissance culturelle comme le bruit des animaux ou bien donner le mot dans leur langue maternelle est utilisée par l'enseignante comme point de départ à l'apprentissage par certains élèves et paraît primordial.

[00'50 – 00'58] **M7** « Il fait comment le mouton, il fait comment ? »

éE6 « Beêê »

Puis, à défaut de trouver le nom de l'image demandée, **éE7** donne le bruit de l'animal.

M9 « Tu sais comment ça s'appelle ? »

« Comment ça s'appelle ? **éZ** »

éE7 « coincoin »

M10 « oui ! un coin, coin » Et c'est quoi un coin, coin ? /P/ Canard »

éE8 « canard »

L'enseignante valide la réponse de l'élève en imitant et en donnant le mot « canard », puis un peu plus tard, avec le mot « chat », l'enseignante demandera de nouveau le bruit de l'animal.

M : « il fait comment le chat »

éE11 « miaou » § **éS4** « miaou »

A 1'49, l'élève **éS** qui avait été sollicité à la 01'30 et qui n'osait rien dire, utilise des gestes non langagiers, imite le bruit du chat sans être sollicitée ; elle a tenu compte de ce qui avait été dit auparavant pour répondre à la question demandée.

M21 à éS « à toi **éS** » « Qu'est-ce que tu prends ? /P/ (**M** tape en même temps sur l'épaule de l'**éS** se trouvant à sa droite et fait un cercle avec sa main au-dessus des images) « Qu'est-ce que tu prends ? /P/ « Celui-là ! « Le chat ! » (**éS0** prend une carte se trouvant devant elle, sans rien dire)

➤ Les compétences linguistiques

Je m'appuierai sur la typologie de Boisseau⁵⁷ opératoire pour l'analyse des phrases orales chez le petit enfant de PS, pour distinguer 3 complexités de phrases : les mots phrases, les phrases à 2 mots et les phrases élémentaires pour la compétence d'ordre syntaxique.

Les mots-phrases utilisés par les élèves sont donnés après l'enseignante ; c'est une répétition. Ici, l'élève utilise la répétition « écholalique », répétition immédiate sans pause en cours d'interaction. L'enfant répète pour lui-même tout ou une partie de l'énoncé qui précède (Bourhis, 2007)⁵⁸.

[00'48 - 00'55] M6 « le même ; Regardez bien ! il a pris le même mouton. »
éE5 « mouton »

(01'35) M21 « Celui-là ! « Le chat ! »
(01'36) éS3 « ch...at »

Une seule « Phrase élémentaire : pronom + Gv est produite »

[02'02 – 02'06] M28 « lui ! ; alors ça c'est un champignon ! » /P/Champignon
éE10 « champin est la »

Tout au long de son jeu, l'enseignante pose des questions fermées à ses élèves : « Qu'est-ce que tu prends ? Et c'est quoi un coin, coin ? il est où l'autre avion ? »

Ces questions fermées engendrent des réponses utilisant un lexique sous la forme de mots simples, des mots de contenu (noms, noms d'objets), référentiels.

Ces mots sont les premiers dans l'ordre d'apparition du lexique du jeune enfant dans la langue maternelle (1 an). Les mots de contenu, (les verbes), la prédication augmente excessivement en langue maternelle vers 2 ans, et les mots grammaticaux (déterminants, prénoms), apparaissent massivement vers 3 ans.

Avec des élèves allophones, la production du lexique en langue de scolarisation est faible voire inexistante alors que ces élèves, dans leur langue maternelle, possèdent une variété d'éléments lexicaux. C'est à l'enseignante de leur faire acquérir une dénomination (le sens dénoté des mots), « traduits » en langue de scolarisation s'ils en connaissent déjà le sens, définit s'ils ne le connaissent pas.

Mais au-delà de la dénomination (usage d'un nom chez ces élèves), on constate que du point de vue de l'interaction l'enseignante, même si elle utilise des phrases simples construit à l'oral la prédication (ce que l'on dit du sujet, du référent).

Car acquérir du vocabulaire est important, essentiel pour la compréhension et la production du discours. *Dès les premières années, c'est tout un répertoire de mots, de règles, de syntaxe, leur usage intersubjectif circonstancié, etc...qui se construit* (Florin, 2000b)⁵⁹. Des travaux ont

⁵⁷ Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. CRDP Val-d'Oise Ouvrages.

⁵⁸ Bourhis, V (2007). « Etude de la prosodie chez l'enfant dans la construction de l'espace intersubjectif », Information grammaticale n°115.

⁵⁹ Florin, A. (2000b). *Le développement du langage*. Paris, Dunod.

attesté de leur l'importance dans la réussite scolaire comme ceux de Lieury (1998)⁶⁰ qui a montré, par exemple, *que les corrélations entre réussite scolaire et les connaissances lexicales sont plus élevées que celles entre réussite scolaire et niveau intellectuel*.

Apprendre à parler passe par des échanges et les capacités de communication des élèves sont très diverses d'une famille à une autre, d'une culture à une autre, d'un milieu social à un autre, de la place de l'enfant dans la famille, de l'histoire de la famille et du tempérament de l'enfant. L'enseignante essaie de réduire ces inégalités en s'appuyant sur leurs compétences afin qu'ils progressent, qu'ils enrichissent et diversifient leurs savoirs et savoir-faire.

Le développement du langage passe également par la phonologie et l'enseignante a des exigences au niveau de l'articulation dès le début de la petite section. Les élèves font les efforts nécessaires pour bien articuler, bien prononcer le mot suite à l'articulation de l'enseignante.

M4 « un Mmmouton »

éE2 « un Mouton »

M32 « Aavion ? ah ! il veut prendre avion ? » « Aavion » tu dis « Aa avion »

éE18 « Aavion » « Aavion »

Un élève n'arrivant pas à dire le mot ne répètera que la deuxième syllabe mais fera l'effort d'essayer.

[01'23] M18 « oui ! un canard, canard. Bukurié ! »

[0'27] éB2 « Nard »

La phonétique étant acceptable, l'enseignante ne forcera pas l'élève à produire la syllabe d'attaque d'autant plus qu'il s'agit du début de l'année scolaire.

Ce jeu de memo sert à l'enseignante d'interaction communicative où elle va utiliser toutes sortes d'indices : la corporéité, le regard (les mimiques, le sourire) et la voix avec une importance donnée à la prosodie (l'intensité, l'intonation, la mélodie, les pauses), pour amener l'élève vers les compétences langagières, vers le discours oral.

B2.3 Synthèse

A travers cette séance de jeu menée en novembre 2017, deux points sont particulièrement saillants :

- L'utilisation de l'espace : la manière dont l'enseignant occupe l'espace physique.

La proximité de l'enseignante, que ce soit assise au milieu des élèves autour d'une petite table pour l'activité de novembre ou assise à la hauteur des élèves et en face d'eux, entraîne une charge affective forte. C'est le cas par exemple lorsque la maîtresse se penche vers l'oreille d'une petite fille pour lui chuchoter le référent.

⁶⁰ Lieury, A. (1998). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris, Dunod.

M22 « oui » « Il est où l'autre chat ? » « Est-ce que tu vois le chat ? le même, l'autre (**M** montre les autres cartes avec son doigt. (**M** montre avec son doigt les autres cartes se trouvant sous ses yeux)
 Le même chat ! » (**M** se rapproche plus près en chuchotant « regarde bien »
M23 « vas-y ! prends-le ! » (**ÉS2** avec son doigt montre les autres cartes, se lève et montre avec le doigt et saisit la carte

La présence rapprochée, la voix rassurante et posée permettent aux élèves d'adhérer à la situation de communication établie par la maîtresse, et amène les élèves vers « oser entrer en communication ».

Avec d'autres élèves, l'enseignante préfère garder ses distances pour mieux gérer la co-action élève-enseignante.

- Les attitudes et les postures : l'enseignante face à ses élèves tient forcément une posture et une attitude qui a un sens pour eux. Quand l'enseignante fait des pauses lors de la passation de la consigne, elle installe son activité en faisant entrer gentiment et progressivement les élèves.

[00'00-00'31]

M1 « la maitresse va mettre des images sur la table
 Et il va falloir retrouver les mêmes et me dire ce que c'est ? /P/
 D'accord ? /P/
 Il y a des animaux que vous connaissez » /P/
 Il y a des objets que vous connaissez » /P/

En 31 secondes, l'enseignante fait 4 pauses pour laisser du temps aux élèves. Selon les postures physiques adoptées, l'attitude corporelle génère des relations particulières entre les interlocuteurs. On note généralement que le rapport à la verticalité (l'extension) signifie généralement une attitude de domination. Dans le rapport au mouvement, le mouvement vers l'avant évoque généralement attitude de partage et d'ouverture aux autres, tandis que le mouvement vers l'arrière une attitude de fuite et de crainte.

L'orientation choisie par l'enseignante : le face à face avec ses élèves est choisi pour une position d'ouverture vers le langage, vers des échanges favorables et des interactions avec tous les élèves du groupe.

Gestualité

Les gestes utilisés par l'enseignante sont porteurs de sens et ne sont pas là uniquement pour exécuter une action. Lorsque l'enseignante saisit le bras d'un élève qui souhaite intervenir alors qu'un autre élève est en train de faire quelque chose, le geste a une visée pratique (ne pas intervenir pour ne pas perturber l'élève en action) et en même temps une portée symbolique (l'enseignante désapprouve l'acte de l'élève).

M18 « oui ! un canard, canard. « Bukurié ! »
éB2 « Nard »

M « oui bien ! » (**M** attrape la main d'ÉE deux cartes de mouton)

Les gestes peuvent également servir dans la classe de communication à distance. D'autres gestes sont utilisés par l'enseignante pour arriver à la réussite scolaire de ses élèves. Ceux-ci n'influencent pas directement sur l'activité mais va les aider à entrer dans le processus de réussite.

- Des gestes de séduction : mettre à côté de soi les deux élèves les plus timides et devant soi ceux qui attirent l'attention.

- Des gestes de désignation : toucher un élève du doigt pour lui signifier que c'est à lui.

M30 : « à toi Muhammed » « qu'est-ce que tu prends ? qu'est-ce que tu prends Muhammed ?

« Tu prends une image ! » /P/ (**M** pointe son doigt vers Muhammed, montre avec son doigt et en faisant un cercle sur toutes les autres cartes) (**M** rapproche une image).

- Des gestes d'approbation : hocher de la tête pour lui signifier la validité de sa réponse.

M18 : « oui ! un canard, canard. Bukurié ! » **M** donne la carte à l'ÉB en bougeant la carte et en répétant le mot

ÉB2 : « Nard » **M** hoche la tête

- Des gestes de sollicitation, d'incitation, d'encouragement :

ÉMu0 : montre une carte d'un avion

M32 : « Aaavion ? ah ! il veut prendre avion ? » « Aaavion » tu dis « Aa avion »

ÉE18 : « Aavion » « Aaavion »

M33 : « il est où l'autre avion ? » /P/

ÉMu1 : prend la carte de l'autre avion et la pose à côté de l'autre et regarde ses deux cartes

M34 : « oui ! Avion »

Le regard

L'expression du regard est une modalité d'intervention non verbale efficace. La manière dont l'enseignante regarde et fixe l'élève joue un rôle essentiel et efficace dans les modalités d'intervention non verbales.

Par le regard, l'élève se sent concerné, valorisé et celui-ci mobilise ses capacités intellectuelles

M32 : « Aaavion ? ah ! il veut prendre avion ? » « Aaavion » tu dis « Aa avion » (**M** regarde et pousse les cartes vers l'enfant pour qu'elles soient plus près de lui)

ÉMu1 : prend la carte de l'autre avion

ÉMu2 : prend et regarde ses deux cartes

Ou au contraire, avec un regard insistant, l'élève sait que l'enseignante désapprouve ce qu'il fait. Et l'enseignante a permis à l'élève de s'ajuster. Son regard a suffi à provoquer un changement de posture. Le regard a dans cette situation « un effet performatif » pour l'élève.

M28 : « lui ! ; alors ça c'est un champignon ! » /P/ Champignon (**M** montre les autres cartes avec le doigt sur la table)

éE10 : « champin est-la » (**M** regarde l'ée qui se lève en même temps)

éM2 : acquiesce avec sa tête

Les mimiques

Les expressions faciales servent à renforcer la gestuelle décrite précédemment ou peuvent être utilisées seules. L'enseignante utilise le sourire pour encourager, féliciter et approuver des tentatives. L'enseignante ici, encourage le progrès des élèves même au stade très inauguraux. Une action conjointe transparait dans cette situation de communication où l'enseignante tente de faire émerger le mot « chat ».

M23 « vas-y ! prends-le ! »

éS2 avec son doigt montre les autres cartes, se lève et montre avec le doigt et saisit la carte. Elle sourit en reposant sa carte devant elle.

M24 « oui ! c'est quoi ? »

éS3 « ch...at »

Même si les élèves parlent peu, on constate chez ces petites sections un parallèle entre les processus d'acquisition de la langue maternelle et ceux de l'apprentissage scolaire. En effet, on peut faire lien avec la manière dont le bébé entre dans les apprentissages langagiers : écoute, imitation, essai de productions successifs vers la langue cible.

Il aurait été intéressant de faire le lien étroit avec la manière dont s'opèrent les apprentissages lexicaux en langue maternelle et de regarder particulièrement :

- le phénomène de surextension, dont rend compte la théorie des traits sémantiques de Clark (1985). Selon cette théorie, *le sens d'un mot est défini par des petites unités : les traits sémantiques*. Par exemple, un chat peut être défini par les traits suivants : « à quatre pattes », « être un animal », « être poilu », etc... Ces traits varient selon différents niveaux de généralité et sont acquis en principe du plus général au plus spécifique.

Une surextension du mot apparaît par exemple quand l'enfant utilise le terme *chat* pour désigner tous les animaux à quatre pattes. Elle consiste donc à utiliser un terme pour l'appliquer à un nombre de référents plus large que celui qui est inclus dans la catégorie telle qu'elle est utilisée par les adultes. « *Les déterminants de la surextension sont les ressemblances perceptives, fonctionnelles, et les associations de contiguïté spatiale entre les objets* (Cordier, 1994). »

Ce phénomène peut être dû à un répertoire lexical limité, aux particularités de la représentation sémantique chez les jeunes enfants ou à une difficulté à utiliser spontanément un mot approprié dans le discours. Mais certaines études (Elsen, 1994) évoquent également le phénomène d'évitement volontaire du mot correctement dénommé à cause d'un déficit phonologique articulatoire. Autrement dit, les jeunes enfants ne parviennent pas à utiliser le mot approprié à cause de séquences de sons difficiles à articuler. La contrainte phonologique peut donc constituer un facteur explicatif de la surextension, voire de la dénomination ici. Par ailleurs, selon Ralli et Dockrell (1997), la mémoire phonologique serait un bon prédicteur de la production de mots, mais pas de la compréhension du sens du mot, et la mémoire phonologique à court terme ne prédirait pas la production à long terme de mots nouvellement acquis.

Ce qui incite l'enseignante ici à être particulièrement vigilante sur la prononciation et la reconnaissance phonologique par discrimination auditive (écoute) et prononciation (production de mots), tout en faisant montre d'acceptabilité de formes approximatives (ce qui est toujours le cas par ailleurs chez le bébé).

B3. Lecture d'un album

L'analyse qui précède concerne le jeu du memo des animaux en début d'année, dont l'objectif est l'acquisition de mots nouveaux. Pour étudier les progrès des élèves, je vais étudier leur compétence dans une tâche plus complexe : la lecture d'album, qui permet une décentration favorable aux apprentissages linguistiques dans leurs différentes dimensions d'une manière plus large que dans la tâche lexicale.

Le thème de travail de l'enseignante pour la quatrième période porte sur le monde du cirque. L'album choisi « Tchoupi va au cirque », fait partie de la culture enfantine. Certes, cet album ne fait pas partie de la liste indicative de la culture littéraire à l'école maternelle (Eduscol, 2013) mais un autre album de Tchoupi ; « Tchoupi se perd au supermarché », en fait partie ainsi que d'autres albums sur ce thème « Petit clown, le trou » et « le clown » ont été lus en classe.

Cet album a été choisi afin de permettre à ces élèves issus de milieux sociaux économiques défavorisés et de cultures différentes d'accéder à une expérience inconnue, « le cirque ».

Comment les petits enfants apprennent-ils des mots nouveaux (Bourhis, 2014) ? Selon le principe de contraste, un mot nouveau doit contraster avec des mots déjà connus de l'enfant. Mais ce principe est dépendant du principe de conventionalité, dans la mesure où l'enfant cherche à utiliser des formes linguistiques appropriées selon l'usage du langage. C'est à dire que lors de la rencontre d'un mot nouveau, l'enfant isole du discours entendu le mot inconnu pour l'identifier. Puis il va identifier le sens potentiel selon l'appartenance à des catégories d'objets, d'actions ou d'événements qu'il connaît. Il va alors comparer le sens possible aux formes linguistiques qu'il a identifiées préalablement. Sa comparaison procède des prémices d'une catégorisation : au départ, la comparaison initiale s'élabore en fonction du principe de surextension (utilisation par exemple du mot *chat* pour n'importe quel autre animal) ou de sous-extension. Le réajustement se fait ensuite par rapport aux principes de contraste et de conventionalité. Ainsi, l'enfant étendra son vocabulaire disponible en utilisant la forme linguistique appropriée. Ceci inaugure le principe de dénomination catégorielle (Golinkoff, 1992) qui suppose que les mots se réfèrent à une catégorie, même si les enfants ne connaissent pas encore l'étiquette catégorielle. Puis les jeunes enfants interprètent le nouveau nom comme un nom du niveau de base auquel l'objet appartient (par exemple *animal*), mot correspondant pour l'enfant au niveau de base, celui qui réunira le plus de propriétés communes aux différents exemplaires de la catégorie, tout en étant nettement distinct des autres catégories.

Ainsi, le thème évoqué dans cet album référentiel autour du cirque va permettre à ces élèves allophones d'interpréter éventuellement un nouveau nom en référence à une étiquette catégorielle. De même le champ lexical du cirque pourra être utilement « parlé » à tous.

L'album a été en premier présenté et lu plusieurs fois à la classe entière, en situation collective. Les élèves ont aussi la possibilité de consulter ce livre en autonomie, dans le coin bibliothèque ou lors de l'accueil de l'après-midi, avec d'autres livres mis en réseau dans le projet et avec l'imagier du cirque en format A5 (Annexe XIV) ou encore des photographies mises à disposition par l'enseignante.

Par l'école, les élèves vont avoir accès à une expérience socio-culturelle inconnue qui procédera d'apprentissages concernant les différents domaines d'apprentissages des textes officiels.

Explorer le monde

Découverte du monde du vivant, des objets : jeux d'éclairages, jeux d'ombres et de lumières,

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Langage oral et écrit : expression orale à partir du vécu partagé ; recherche et étude d'albums, de documents à la bibliothèque, vocabulaire sur le cirque, la vie dans un cirque, création d'un lexique thématique

Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques

Arts visuels : dessin, étude des couleurs du cirque, étude et création de décors pour le spectacle, d'affiches du spectacle

Univers sonore : découverte des instruments de musique, l'orchestre de cirque, étude des musiques de cirque, de chansons, réalisations sonores

Spectacle vivant : réalisation d'un spectacle

Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité du cirque

Jonglerie, équilibre, clownerie, ...

Le récit de fiction va inciter les élèves à s'engager dans des échanges langagiers, comme nous allons le constater.

La séance analysée consiste en une relecture de l'histoire au groupe de 6 élèves allophones. L'enseignante cherche à faire parler ses élèves, à échanger et à s'exprimer, en même temps qu'ils apprennent à devenir élève.

L'élève doit comprendre qu'écouter est une activité mentale et qu'une attitude d'écoute permet d'abord de pouvoir discriminer, de redire à l'identique les mots ou les phrases de l'enseignante. L'enseignante, en théâtralisant, permet d'orienter la compréhension et les échanges. A cette période de l'année, la séance de lecture n'est pas qu'une simple oralisation du texte, elle permet à l'enseignante d'observer l'attitude de l'élève, de continuer de construire puis de vérifier la compréhension du récit que les enfants gèrent de manière autonome en écoutant l'histoire, en regardant les illustrations et en participant à différentes interactions entre eux ou avec l'enseignante.

Pour l'enseignante, il est nécessaire que cette communication passe par une utilisation d'un vocabulaire de base précis et s'accompagne d'un travail en syntaxe. Le travail va commencer par l'attente de l'emploi du bon déterminant devant chaque mot et une construction de phrases simples avec une bonne prononciation.

Lors de cette séance, tous les élèves connaissent ou ont entendu le scénario de lecture de l'album. L'éd, l'éé et l'éB apprécient tout particulièrement les personnages de l'histoire grâce à d'autres albums se trouvant dans le coin bibliothèque où chaque après-midi, chacun, à son tour, s'approprie les livres pour en faire une lecture autonome ou bien demander à l'ATSEM ou à l'enseignante d'en faire la lecture orale.

B3.1 Le rôle du maître : des gestes professionnels orientés

Nous nous appuyons sur le synopsis du mois de mars 2018 (Annexe XII)

- **Les gestes langagiers : mise en place du contexte d'apprentissage**

L'enseignante amorce la séance en indiquant qu'une histoire va être racontée et laisse planer un suspense par un petit silence avant de donner oralement le titre de l'album et de le montrer. L'enrôlement qui consiste à « engager l'intérêt et l'adhésion des élèves » envers l'album présenté est actualisé par le silence que les paroles de l'enseignante provoquent. Les élèves sont en posture d'écoute, prêts à entendre l'histoire.

00'00	<i>Je vais vous raconter /P/</i>	M montre le	Gestes d'ajustement de l'activité : Cadrage de l'activité en expliquant posément/ calmement l'objectif de la séance aux enfants
-	<i>L'histoire de</i>	livre	Geste de mise en scène des savoirs : Pour le professeur : geste de confirmation
00'04	<i>« Tchoupi va au cirque »</i>		Geste langagier : Ecoute

L'amorce des productions orales des élèves est enclenchée dès que l'enseignante montre l'album aux enfants. Une succession d'interactions entre pairs suit la présentation de l'album : le premier élève dit et montre « *le choupi* », le second fait de même en prononçant correctement « *le Tchoupi* ». L'enseignante répète et reformule le discours des deux élèves « *le Tchoupi, il est là* ». Ce qui lui permet de cadrer l'activité. Le geste qui sera reproduit par le premier élève avec une phrase dite correctement.

On assiste donc à une co-construction langagière, les gestes d'ajustement de l'activité et de mise en scène des savoirs de l'enseignante entretenant en écho des liens avec les propos des élèves et ses propres gestes langagiers par : les reprises, les reformulations et la posture d'écoute. Quelques exemples :

reprises : **00'04 éD1** : « le choupi »- **00'06 éB1** : « le Tchoup, il est là »

reformulations : **[00'06 – 00'07] M1** : « le Tchoupi, il est là ! »

posture d'écoute : **[00'07- 00'0'10] éD2** : « le tchoupi, il est là, le Tchoupi »

Le rôle des pauses est essentiel. Elles sont « signifiantes » (Candéa, 2002) en ce sens qu'elles laissent le temps aux élèves de se construire une représentation du signifié pour les aspects lexicaux, et du récit, de l'histoire pour l'ensemble du discours narratif.

[00'54-01'03] M8 : « Avant le spectacle papi et Tchoupi visitent /P/

La ménagerie /P/ Doudou ! tu as vu l'éléphant ? /P/

Et le lion ! »

Susciter la réflexivité et la justification des élèves : quand le cognitif rejoint le langagier.

Dans les occurrences suivantes :

[03'33 – 03'45] **M31** : /P/ Puis, un clown invite Tchoupi sur la piste.
Où est passée ma fleur, demande-t-il ? /P/ Olalà /P/ mais !
Dans la poche de ce petit farceur !
éD15 : « moi, je sais ! ».

On note que ce sont les accents didactiques, marqués prosodiquement, qui ponctuent le discours de l'enseignante et permettent d'amener les élèves à « oser prendre la parole ».

Le rôle du regard est ici essentiel, il valide l'agir des élèves et les aide à prendre part aux échanges. Cela demande cependant une attention conjointe du regard des élèves et en même temps celui de l'enseignante. Le geste langagier de l'enseignante est donc caractérisé par le fait de regarder ensemble dans la même direction.

M32 : « elle est où la fleur ? » (**M** prend le livre et le retourne vers l'éB)
éB6 : « là ! » (**éB** montre avec son doigt)
M33 : « elle est où, éS la fleur ? » (**M** approche le livre vers éS)
(éS6 : regarde en direction de la fleur)
« La fleur du clown, oui ! tu la vois ! je sais ! »

- La mise en place d'un cadre de travail propice à la co-activité par le biais de gestes éthiques.

Les gestes éthiques témoignent du type de relation instaurée entre les élèves et l'enseignante selon les formats de communication et de l'appréciation scolaire.

- **Créer le milieu sémiotique** : pour favoriser l'activité d'écoute, l'enseignante utilise l'orientation de l'album en le mettant tantôt face à elle, tantôt face aux élèves ou encore, au plus près d'un élève en particulier. Une manière pour elle de faire entrer les élèves dans l'album, dans l'échange langagier. Se rapprocher ainsi d'un élève, c'est symboliquement entrer dans son territoire, c'est envahir sa sphère privée ; ce qui n'est pas sans conséquence sur l'état émotionnel de l'élève et de son comportement. Dans cette situation, la proximité de l'enseignante entraîne pour l'élève une charge affective forte et l'enseignante sait que l'activité de l'élève ne sera que stimulée.

M34 : « fleur ! **éB7** »fleur !!! » « J'aimerais entendre éMu » (**M** rapproche le livre vers éMu et pointe son doigt sur éMu)
M35 : « fleur ! dis-le-toi »
éMu1 : « fleur ! »
M36 : « oui ! Bravo ! Bien éMu. »
éD16 : « qu'est-ce que c'est ? »
éD17 : « fleur »

- **Une évaluation positive** : l'enseignante utilise des locutions valorisantes, des encouragements pour noter tous les progrès, tous les efforts faits par les élèves

M23 : « c'est qui ça ? » (**M** montre l'image du lion à l'ÉS qui s'était levée auparavant)

éS4 : « lion » (**éS** montre le lion avec son doigt)

M24 : « oui ! bien ! »

éE7 : « le lion, Grrr »

M25 : « comment on dit en turc, le lion ? »

Elle utilise également des hochements de tête en fixant un élève en particulier

M9 : « *Heureusement qu'il est dans sa cage le lion !* » (**M** lit le livre mais il est dirigé vers les élèves)

(**Ed7** fait le geste de dormir)

éD8 : « il est couché ! »

M10 : « il dort dans sa cage » (**M** regarde **éD** et approuve avec sa tête, en hochant la tête de haut en bas)

Du point de vue langagier, on remarque que cette séance, filmée au mois de mars, laisse moins la place aux onomatopées, même s'il en reste quelques-unes.

M10 : « il dort dans sa cage » (**M** regarde **éD** et approuve avec sa tête, en hochant la tête de haut en bas)

éE2 : « Grrr » regarde ! Grrr »

- Vers une conceptualisation des savoirs : les gestes de mise en scène des savoirs.

Les gestes de mises en scène du savoir vont permettre à l'enseignante de relier la lecture à l'interprétation faite par les élèves. L'enseignante en utilisant l'album va amener l'élève à interpréter une illustration, à se servir d'une illustration pour émettre des hypothèses ou justifier une réponse en utilisant l'illustration de l'album.

03'46 - 0'53	M32 : « elle est où la fleur ? » éB6 : « là ! » M33 : « elle est où, éS la fleur ? la fleur du clown, oui ! tu la vois ! je sais ! »	M prend le livre et le retourne vers l'éB éB montre avec son doigt M approche le livre vers éS éS6 : regarde en direction de la fleur	La maîtresse attend une réponse en utilisant différentes stratégies : - Rapprochant le livre S'adressant directement aux élèves - En les regardant fixement - En pointant du doigt - Utilisation de différents mots de félicitation, d'encouragement par la maîtresse : Oui ! bravo ! tu la vois ! je sais ! bien !	Geste langagier : Modalité discursive : interrogation en dirigeant le livre vers l'éB
				Geste de mise en scène : Dirige le livre pour répondre à la question de la M Geste éthique : Format de l'appréciation scolaire : utilisation de locutions valorisantes « Oui ! » « Tu le sais » « je sais »

Ces gestes renvoient aux gestes de mise en abyme (Jorro, 2008) qui obligent l'enseignante à partir de ce que l'élève sait faire pour le conduire à progresser sur un autre plan.

éE2 : « Grrr », Regarde ! « Grrr » (**éE** se redresse et fait le geste signé du lion qui rugit)

M11 : « le lion ! (**M** fait le même signe que **éE**) Qu'est-ce que tu fais ? le lion ? Il rugit ? »

éE3 : « Grrr » (**éE** fait le bruit avec sa bouche et es doigts)

M12 : « il rugit ! Il y a Tchoupi qui est devant le lion /P/ Je continue ? » /P/

L'enseignante part du bruit du lion que l'enfant sait faire ainsi que le geste signé pour amener le nom du référent « le lion » et nommer l'action du lion « rugir ». Les gestes de désignation, de monstration orientent l'activité des élèves.

- **De la dynamique de la classe : gestes d'ajustements de l'action**

Les gestes d'ajustement relèvent de la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité et durant cette activité, l'enseignante utilise différentes sortes de gestes pour varier ses interventions.

L'enseignante laisse au début de l'activité les élèves se lever sans intervenir verbalement pour qu'ils entrent dans l'histoire. Elle utilise par ailleurs, leurs interventions pour cadrer l'activité, pour faire une synthèse de leurs connaissances.

00'04 - 00'05	éD1 : « le choupi »	éD se lève, montre Tchoupi et va s'asseoir	
00'05 - 00'06	éB1 : « le Tchoup, il est là »	éB se lève, montre Tchoupi et va s'asseoir	
00'06 - 00'07	M1 : « le Tchoupi, il est là ! »	M montre à tout le monde Tchoupi	Geste d'ajustement de l'activité : Geste de cadrage de l'activité Geste de mise en scène des savoirs : Pour le professeur : geste de confirmation en montrant Tchoupi

L'enseignante utilise les gestes de maintien pour inciter une élève à ne pas se lever; avec son bras, elle la maintient assise pour que la lecture de l'album se poursuive. Elle accompagne son geste de la parole « on reste assis pour écouter l'histoire ! » et laisse un temps de réflexion, de silence.

00'32 - 00'37	éD3 : « le doudou » M5 : « on reste assis pour écouter l'histoire/P/D'accord ! »	éD se lève et montre le doudou sur le livre M : fait s'asseoir éD3 en raccompagnant avec le bras et lui dit de rester assis en chuchotant	Geste éthique : Format de communication : geste d'accueil des savoirs intermédiaires/ geste de refus pour se lever Geste d'ajustement de l'activité : Geste de maintien/ de reprise
---------------------	---	--	--

Ces gestes de maintien sont utilisés pour faire comprendre aux élèves qu'ils doivent rester assis pour écouter et ceux-ci sont reproduits plusieurs fois par l'enseignante au début de la séance (00'12), (00'32), (00'37), (00'54). Ils régulent l'activité de la lecture. Le fait que l'enseignante prenne le bras pour stopper l'élève signifie à l'élève qu'elle approuve mais qu'elle préférerait qu'il reste assis. A aucun moment, l'enseignante ne hausse le ton, tout est fait pour

que la lecture se poursuive et que les élèves restent dans la compréhension de l'histoire. Des gestes qui ne reprendront qu'à 2'44 où l'élève éD9 se lèvera mais retournera s'asseoir toute seule.

éD9 : « jongleur ! » (éD se lève et reste vers le livre, hoche de la tête puis retourne s'asseoir)

Par ce geste, cette élève a voulu montrer qu'elle avait compris, qu'elle savait comment le personnage s'appelait et aussi qu'il fallait qu'elle retourne s'asseoir. Les gestes de maintien de l'enseignante régulent l'action, font comprendre aux autres, à ses élèves qu'il ne faut pas se lever en permanence et que l'on peut écouter tout aussi bien l'histoire et la comprendre en étant assis sur le banc.

B3.2 Les compétences de élèves

En amont de la lecture de cet album, des séances spécifiques, en collectif puis en autonomie, ont été menées pour travailler le vocabulaire : utilisation d'un imagier sur le cirque, lecture et description orale de photographies sur le cirque, un travail en arts visuels sur le cirque, utilisant des éléments du cirque et un travail en langage des signes (LSF).

La lecture de cet album a été présentée à la classe entière sous la forme d'une lecture à haute voix les élèves ont raconté l'histoire, en collectif et en autonomie et ont pu utiliser l'imagier du cirque (Annexe XIV),

- **Relevé quantitatif des occurrences**

En Annexe XIII, je relève à l'aide du synopsis (Annexe XI) et de la grille des compétences (Annexe VII), les compétences langagières de mes élèves, lors de la lecture de l'album. Je vais utiliser la même grille d'analyse des compétences que celle utilisée lors de la première séance.

Je procède en une analyse fine des interventions de chacun des élèves avec en dernière ligne le nombre total d'interventions des élèves durant la séance de lecture de l'album ainsi que celui de l'enseignante.

Compétences de communication						
Réception	éE	éMu	éD	éM	éS	éB
Ecouter les autres enfants et l'enseignant pour redire			éD2 éD8			
Ecouter les autres enfants et l'enseignant pour répondre	éE4 éE8 éE9		éD12			éB6
Ecouter les autres enfants et l'enseignant pour réagir, réfléchir	éE10		éD4 éD5 éD7 éD10 éD11 éD18			
Production						
Prendre la parole en relation d'élle suite à une phrase donnée par la maîtresse	éE7		éD1 éD8			éB1
Prendre la parole en étant sollicité	éE2				éS4	
Tenir compte de ce qui vient d'être dit	éE1 éE9		éD2 éD3 éD6 éD15			éB1 éB2 éB5
Produire un langage non verbal	éE2 éE3	éMu0			éS0 éS1 éS2 éS4 éS7	éB6
Compétences linguistiques						
	éE	éMu	éD	éM	éS	éB
Lexique						
Réception						
Comprendre le vocabulaire			éD3			
Comprendre des interjections						éB2
Production						
Nommer des objets, des animaux			éD18			éB7
Utiliser un lexique sous un bruit familier						
Utiliser un lexique dans sa langue maternelle	éE8					
Phonologie						
Production						
Articuler correctement après avoir entendu le mot donné par la maîtresse		éMu1	éD16 éD17			
Reproduire une partie du mot (une syllabe)						
Morphosyntaxe						
Réception						
Comprendre les formes syntaxiques complexes	éE10		éD18			
Production						
Répondre à une tournure interrogative	éE3 éE10		éD17			
Enoncer un mot-phrase			éD6 éD9		éS4	éB4 éB7

Enoncer des interjections			éD5			
Enoncer une phrase injonctive	éE6		éD15			éB2
Enoncer une phrase simple : présentatif + GN						
Enoncer une phrase simple : pronom +GV	éE5		éD13 éD14			
Enoncer un déterminant + nom			éD4			
Total des interventions	11	1	17		4	7

Les élèves écoutent l'histoire et observent les illustrations au fur et à mesure que l'enseignante tourne la page. Ce support visuel fait écho en leur permettant une mise en mots des actions des personnages de l'histoire ou en utilisant le bruit des animaux, lorsque le lexique est absent.

En cette période de l'année, les interventions des élèves ont augmenté quasiment pour tous les élèves. Seul un élève, éMu reste en retrait avec une intervention timide, mais il parle !

Les productions orales sont plus construites car ils énoncent plus de mots - phrases et de phrases simples. Tous les élèves osent entrer en communication.

Il n'y a pas de tour de parole donné, l'enseignante fait en sorte que tous les élèves participent aux échanges en tenant compte des personnalités de chacun.

- **Analyse qualitative des compétences des élèves**

➤ **Les compétences linguistiques**

Au cours de cette lecture, différentes productions verbales soliloquées ont été produites par des élèves.

Au bout de 4 secondes, deux élèves prennent l'initiative d'intervenir pour participer à un échange et parler devant les autres. L'enseignante débute sa lecture en donnant le titre de son album et, chacune leur tour, se lève pour montrer et nommer le personnage principal « Tchoupi », par son nom.

éD1 : « le choupi » (éD se lève, montre Tchoupi et va s'asseoir)

éB1 : « le Tchoup, il est là » (éB se lève, montre Tchoupi et va s'asseoir)

Ces deux élèves ont su écouter l'enseignante pour réagir à ses propos. Elles ont pris la parole sans être sollicitées. Nous ne sommes pas dans une situation de répétition « écholalique », où les élèves ont entendu le mot « tchoupi » et le répètent. Ces deux élèves développent des compétences de communication en réception et en production.

A 1 minute 12, l'élève utilise une répétition « écholalique » avec une répétition, sans pause, où l'élève répète l'adverbe de l'enseignante.

M13 : « Soudain /P/ »

éD9 : « soudain »

Lors de la lecture de l'album, l'enseignante renvoie un ensemble de signaux qui accompagnent le verbal c'est la prosodie (intonation, accentuation, pause, débit) et cette prosodie joue un rôle essentiel dans la réception du récit par les élèves.

M19 : « ah ! le doudou, oui ! hein ! le doudou de Tchoupi »
Et le clown annonce /P/ « que le spectacle va commencer ! »
éB4 « le clown !

Cette élève se centre sur un personnage, le clown, rendu possible par la prosodie qui a joué un rôle dans la réception du passage de la lecture et la pause imposée par l'enseignante.

➤ Les compétences de compréhension

Selon J.S Bruner (1997, 2002)⁶¹ « *Comprendre l'histoire permet aux enfants d'actualiser leur expérience dans les récits, d'établir des liens entre des événements culturellement codifiés et l'expérience professionnelle* ».

[01'10-01'16] **éE2** : « Grrr , Regarde !, Grrr » (**éE** se redresse et fait le geste du lion qui rugit)
M11 : « le lion ! » « Qu'est-ce que tu fais ? le lion ? Il rugit ? » (**M** fait le même signe que l'élève **éE**)
éE3 : « Grrr » (**éE** fait le bruit avec sa bouche et ses doigts)

L'élève imite le lion quand l'enseignante prononce le nom de l'animal pour la première fois. Il fait appel à ses propres connaissances en liant apprentissage et affect et utilise également les acquis en langage des signes, vus au début du travail sur le thème du cirque en classe.

Que peuvent comprendre des élèves allophones de petite section de maternelle lorsque leur enseignante lit des récits de fiction ? Sachant que lire un récit de fiction est incontournable pour envisager la compréhension, son développement et son apprentissage.

Développer des compétences discursives

- en reproduisant la parole d'autrui

M34 : « fleur ! » **éB7** « fleur ! » « J'aimerais entendre **éMu** »
M35 : « fleur ! Dis-le-toi » (**M** montre la fleur sur le livre)
éMu1 : « fleur ! »
M36 : « oui ! Bravo ! Bien **éMu** »
éD16 : « qu'est-ce que c'est ? »
éD17 : « fleur » (**M** acquiesce de la tête)

- en interrogeant les élèves

M37 : « Qui c'est, qui a mis cette fleur dans la poche ? C'est qui, qui a mis la fleur dans la poche ? » /P/

⁶¹ Bruner, J.S. (2002). « *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* » Paris : Retz, coll. « Forum Éducation Culture ».

éE10 : « clown »

éD18 : « le clown »

Cet apprentissage de la compréhension concerne le contenu du récit et ses significations. En posant des questions sur les personnages, leurs actions, l'enseignante sollicite une mise en mots.

- Solliciter une mise en mots

M11 : « le lion ! Qu'est-ce que tu fais ? le lion ? Il rugit ? »

éE3 : « Grrr »

M12 : « Il rugit ! »

- Développer la mémoire

L'enseignante alterne lors de sa lecture la présentation des illustrations et la production orale pour développer la compréhension de la lecture et donner du sens.

M34 : « fleur ! » **éB7** « fleur ! » « J'aimerais entendre éMu » (**M** rapproche le livre vers éMu et pointe son doigt sur éMu)

M35 : « fleur ! Dis-le-toi » (**M** montre la fleur sur le livre)

éMu1 : « fleur ! »

L'enseignante en montrant l'image de la fleur a su donner du sens au mot fleur et permettre à l'élève hésitant d'entrer dans l'échange en ayant une image mentale.

C'est en reprenant les mots, les formulations que l'élève va développer sa capacité de mémorisation.

M22 : « Hou !!! Le lion est très impressionnant ! »

éE6 : « regarde ! Grrr »

M23 : « c'est qui ça ? »

éS4 : « lion »

M24 : « oui ! bien ! »

éE7 : « le lion, Grrr »

M25 : « comment on dit en turc, le lion ? »

éE8 : dit : « Aslan »

éD11 : « le lion »

éB5 : « le lion fait comme ça « Grrr »

M26 « Et puis en langage des signes, il fait comment le lion ? aslan ? »

A travers cet échange entre l'enseignante et trois élèves, plusieurs références sont utilisées pour permettre la mémorisation : la référence au bruit de l'animal « Grrr », la référence à la langue maternelle turque « Aslan », aux gestes en langage des signes et le référent en français donné par la maîtresse « le lion ». Le lien est fait pour permettre la mémorisation.

➤ Les Compétences linguistiques

Le développement du lexique depuis le mois de novembre a permis le développement de constructions syntaxiques.

Lorsque la maîtresse pose des questions concernant la compréhension, certains élèves utilisent uniquement l'adverbe de lieu « là ! »

01'56 éE4 : « là ! »

03'46 éB6 : « là ! »

Ou des mots - phrases

éD9 : « jongleur ! »

Ou d'autres font des phrases simples

02'53 éD10 : « il est là »

Ou plus complexes

éD2 : « le tchoupi, il est là ! »

éB5 : « le lion fait comme ça Grrr »

Quant à la construction syntaxique, certains élèves sont passés au stade de prédication, avec l'utilisation de verbes et d'adverbe

éD12 : « il boit » / **éD13** : « Aslan, il est là, é boit » / **éD14** : « c'est elle i boit » / **éD15** « moi, je sais ! »

éB5 : « le lion fait comme ça « Grrr »

éE2 : « Grrr », Regarde ! « Grrr » / **éE5** : « le pestacle va commander » / **éE6** « regarde ! Grrr »

Tous les élèves montrent de l'intérêt à cette période d'entrer dans les interactions mais le langage non verbal est encore présent (mimique, gestuelle, regards) même si par rapport au mois de novembre, les élèves sont passés au stade de répéter des mots ou des groupes nominaux.

Il s'est avéré essentiel de passer par le paraverbal durant les trois premières périodes car en cette quatrième période tous les élèves sont entrés dans l'apprentissage du langage.

B3.3 Synthèse

Des écarts considérables entre les élèves sont constatés en milieu de première année de petite section. Les élèves sont loin de progresser au même rythme. Au niveau de la construction syntaxique, les élèves font encore au mois de mars des formes infrasyntactiques (Boisseau, 2005) telles que des mots-phrases ou des phrases à deux mots.

Communiquer, oser entrer en communication, recouvre le fait d'échanger des informations. En maternelle, cet échange passe au minima par un regard, un sourire, un mot qu'on ne comprend pas, un geste qui engage une coopération. *Tous ces signaux de partage, de cognition*

et d'affect valent le début de communication (Brigaudiot, 2015). L'enseignant de maternelle, de petite section, doit « mettre en route » le langage en utilisant le non verbal et le verbal et favoriser l'attention conjointe. Le geste occupe une place fondamentale et a un impact au niveau de l'apprentissage.

La prosodie, composante fondamentale des discours oraux, joue un rôle essentiel dans le développement des compétences langagières, comme dans la transmission du savoir ; si les échanges ont une fonction transmissive, les deux locuteurs exercent conjointement une médiation sémiotique qui permet à l'élève de construire ses apprentissages. L'enseignante pour amener l'élève dans le développement des constructions langagières doit être attentif à ses gestes car ils permettent de construire une relation d'accompagnement.

III. Discussion

Afin de développer les compétences langagières des élèves allophones alors même que la classe présente une grande diversité linguistique, nous avons montré que l'enseignante s'appuie sur une didactique qui croise plusieurs approches : celles de l'utilisation des gestes physiques, celle de la didactique du français langue maternelle et celle de la didactique du français langue étrangère.

Elle utilise consciemment des gestes pour faciliter la compréhension et la mémorisation des élèves : des mimiques, des postures, des regards, des gestes de la main, de la tête... Lors des échanges adultes/élèves ou entre pairs, les élèves ressentent socialement le besoin de communiquer. L'enseignante, lors des interactions communicatives, utilise le langage conjointement ou successivement verbal et non verbal.

Lors de la première séance, les élèves suivent le jeu de mémo et en comprennent le fonctionnement. Ils savent aussi la tâche scolaire qui est la leur : dénommer. Mais ils ne produisent pas encore verbalement. Lors de la deuxième séance, on constate qu'ils ont acquis du vocabulaire, des constructions syntaxiques et des compétences communicationnelles, mais surtout qu'ils *disent* !

En première année de maternelle, les enfants que nous avons observés dans ce travail font l'apprentissage de la langue de scolarisation qui leur est en même temps langue étrangère.

La langue maternelle et la langue de scolarisation entretiennent un rapport dialogique car elles suivent le même axe de communication. Toutes les deux vont contribuer à la construction de l'enfant comme sujet social, pensant et plus tard écrivant.

C'est à l'enseignant par l'utilisation de gestes langagiers et non langagiers de s'adapter afin que les élèves suivent les activités proposées et puissent comprendre et communiquer.

Enseigner à des élèves allophones passent par une connaissance culturelle et linguistique de chacun des enfants présents à l'école, de façon à pouvoir accueillir cet élève avec son histoire.

Notre travail corrobore l'hypothèse de Cummin (2001) car nous avons montré que, lorsque l'enseignant prend en compte la diversité linguistique et culturelle, les élèves « s'autorisent alors à s'appuyer sur leurs acquis langagiers en langue maternelle pour opérer des transferts d'habileté et de reconnaissances en français langue seconde (et réciproquement) ».

C'est bien le problème de la norme que nous évoquons. Alors que lors de l'apprentissage langagier, les adultes référents acceptent des étapes transitoires, la structure scolaire préconise un apprentissage certes par compétence, mais plus normé. Or l'analyse des interactions et celle du « milieu sémiotique » montre que l'agir enseignant passe par une interaction avec un milieu classe « singulier ».

Les gestes professionnels ne sont pas seulement des gestes langagiers divers mais aussi des gestes du corps, particuliers à chacun. L'enseignant se doit de trouver une harmonie entre ce qu'il fait et ce qu'il dit : un corps qui « parle », corps qui institue pour amener l'élève vers l'acquisition d'un nouveau savoir.

Cette tension est à envisager comme facteur de progrès pour l'élève, même si apparaissent des phrases syntaxiquement peu canoniques ou des phénomènes de traduction.

Des gestes professionnels adaptés

En première année de maternelle, l'élève a besoin d'être rassuré, sécurisé, de se sentir en confiance. L'important, pour l'enseignante, est que chaque élève s'exprime, prenne la parole et participe en classe ou en groupe. Elle doit trouver un moyen de communication pour que tous les élèves de la classe et encore plus les élèves allophones s'expriment.

Comment aider ces élèves de trois ans quand ils ne disent pas un mot dans la langue de scolarisation ? Les premiers gestes de ces élèves sont des gestes posturo-mimo-gestuels : des mimiques, des gestes, des regards, des pleurs... Ils s'adaptent au contexte classe, tentent d'entrer en interaction avec d'autres élèves par différents moyens pour s'intégrer à la communication.

L'enseignante va permettre à l'élève d'entrer en communication en instaurant un code entre les interlocuteurs (l'élève et elle /les élèves et elle).

Sans l'aide d'un adulte médiateur, l'élève, comme le jeune enfant avec sa mère, ne peut acquérir du langage. Par différents moyens, l'enseignante permettra aux élèves de commencer à construire des apprentissages linguistiques en plus des apprentissages langagiers. C'est à lui de construire et de gérer cette dynamique qui met constamment en rapport le verbal et le non verbal. Ces deux dimensions de l'acte d'enseignement pointent dans la même direction en même temps qu'elles sont en constante négociation afin d'amener les enfants à comprendre / apprendre.

L'éthos de l'enseignante (Jorro, op. Cit) participe à la manière de concevoir la relation d'enseignement / apprentissage : elle met les élèves en confiance en les assurant de « rapports sociaux équitables » (Bruner, 1985) indispensables pour la mise en place de l'attention conjointe. Par un ensemble de gestes de tissage, l'enseignante permet aux élèves de porter leur attention sur les mêmes objets de savoirs.

L'enseignante a su donner de l'importance concomitamment ou parallèlement à tous ces gestes. Elle a su au moment opportun avoir recours à la langue maternelle de ses élèves pour expliciter (ici le lexique), pour traduire car les élèves en avaient le besoin : c'est la forme française du mot qui leur manquait souvent. Pour le lexique nouveau, elle a recours, comme en langue maternelle a des procédés linguistiques multiples : caractérisations par des traits sémantiques, réseau d'idées (animal - son cri), définition, reformulation, explicitation. Elle a notamment associé l'aspect articulatoire du mot, sa prononciation à ses aspects sémantiques de telle sorte que les petits élèves commencent à acquérir les phonèmes du français, surtout ceux qui n'existent pas dans leur langue d'origine (comme les nasales [an], [on], [in], [oin]) et ceux qui sont susceptibles de poser des problèmes articulatoires (sourdes / sonores tels que les [p]/[b], [t]/[d], [k]/[g]) qui font toutes parties des consonnes occlusives.

« Les gestes font partis intégrante de la langue autant que sont les mots, les syntagmes et les phrases. Les gestes et le langage sont un système » McNeil (1992, p2).

Prise en compte de la langue maternelle des élèves

Dans la classe, l'enseignante utilise quelques mots et expressions en langue maternelle de certains élèves. Elle connaît quelques mots ou expressions dans la langue d'origine de l'enfant : « maman va venir », « pipi », « on va jouer », « regarde » qu'elle a appris par les parents et par les élèves. Cela permet de rassurer l'élève et de le mettre en situation de confiance pour l'aider à construire ses propres repères. Donner du vocabulaire dans la langue d'origine montre aux élèves que l'enseignante prend en compte leurs identités langagières, cette compétence métalangière qui consiste à passer d'une langue à une autre étant une forme supplémentaire pour faciliter le travail au quotidien. La prise en compte de la langue de départ de l'élève est à entendre comme prise en compte d'un socle identitaire.

Cette transition permet à l'élève de se positionner, de commencer à apprendre, à mettre en place des stratégies de communication, ajuster, adresser des actes langagiers en procédant par des propos (verbal), des silences, des gestes, des regards et des mimiques (non verbal). Pour l'élève, le passage par la langue maternelle est donc une stratégie d'apprentissage pour l'aider à conceptualiser, à mettre en cohérence et à comprendre ce qu'on lui a dit ou ce qu'on lui a demandé.

IV. CONCLUSION

Nous avons voulu dans ce travail qualitatif analyser les compétences langagières chez des élèves allophones qui entrent à l'école maternelle, tenter d'apprécier leurs progrès, et étudier la correspondance avec les gestes professionnels de l'enseignante.

Notre méthodologie a procédé en trois phases, selon un processus itératif :

- la conduite d'entretiens semi-dirigés pour connaître la situation des élèves, leur langue et avoir des éléments de leur biographie langagière ;
- la constitution d'un corpus composé de deux séances langagières, l'une en début d'année l'autre au mois de mars, concernant 6 des petites sections ne parlant pas français en arrivant à l'école. Nous avons procédé à un codage heuristique à travers le synopsis, en faisant entrer en correspondance un codage à grains fins (niveau micro, les transcriptions) et à gros/moyens grains (niveau méso/macro) en réduisant chaque séance en des parties, qui nous semblaient particulièrement significatives ;
- la confrontation matricielle des matériaux discursifs et gestuels nous a permis d'analyser les gestes professionnels de l'enseignante et des gestes de médiation qui ont permis de faire progresser les élèves.

L'étude des gestes de l'enseignante montre une dynamique qui met constamment en rapport le verbal et le non verbal. Nous avons montré que, particulièrement en contexte de diversité linguistique, ces deux dimensions essentielles de l'acte d'enseignement pointaient dans la même direction en même temps qu'elles étaient en constante négociation afin d'amener les enfants à comprendre / apprendre.

Nous avons fait un parallèle entre l'acquisition et l'apprentissage. Les élèves, en situation de classe, ont besoin de communiquer avec les autres dans la classe et de l'école et avec les adultes car le langage est un instrument de communication et de socialisation.

Nous avons été sensibilisés au fait que la traduction d'un mot semble une aide efficace, et que les élèves étaient susceptibles de mieux entrer dans la structure thème / prédicat des phrases s'ils pouvaient formuler le vocabulaire adéquat, qu'ils connaissent souvent dans leur langue.

Nous avons également souligné que l'utilisation de cartes de type flash card, assimilables à des imagiers, favorisait la compréhension du sens dénoté des mots.

De plus, des compétences linguistiques sont développées implicitement par l'élève qui écoute et répète le vocabulaire, qui saisit le contexte de la situation, d'où le rôle essentiel du langage de la maitresse qui « se montre » en train de s'exercer dans ses différentes manifestations. L'apprentissage passe par la conscientisation par nos élèves allophones, en décalage en cela avec leurs camarades « natifs », qu'ils parlent une autre langue qu'à la maison et qu'ils l'apprennent.

En conclusion on peut dire que l'enseignante, à tout moment, prend en compte la « zone proximale d'apprentissage » (Brigaudiot,⁶²2015). Comme nous l'avons dit, en utilisant la langue maternelle pour faire mieux parler les élèves dans la langue de scolarisation, elle permet des comparaisons implicites entre les deux langues en utilisant parfois l'alternance codique français-turc pour assurer la compréhension. Enfin, elle réserve des moments spécifiques à l'apprentissage de la langue en passant par - et en amenant les élèves à - une prise de conscience phonologique, lexicale et syntaxique.

Même si elle consacre des séances à la conscience phonologique, au lexique, elle a conscience qu'il ne faut pas assimiler l'activité langage aux produits langagiers. C'est pourquoi elle insiste moins sur le verbal (le dit) que sur l'action conjointe communication verbale-non verbale qui accompagne l'action, comme le montre l'analyse de ses gestes professionnels.

En ce sens, nous concluons avec Brigaudiot⁶³ : *« On a dit aux maitres qu'il fallait que les enfants fassent des phrases, qu'ils apprennent du vocabulaire. Alors que la mise en route du langage se joue dans la relation. Une fois que le langage est en route, c'est parce que le maitre parle aux enfants que les phénomènes de la langue se mettent en place. C'est de l'ordre du développemental quand les enfants sont bien accompagnés. Les enseignants doivent admettre que ce n'est pas eux qui apprennent le langage aux enfants. Ils sont dans la relation et les enfants apprennent eux-mêmes. »*

⁶² Brigaudiot, M. (2015), Langage et école maternelle, Hatier.

⁶³ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/05/11052016Article635985464293456739.aspx>

V. Bibliographie

- Aristote (384-322). (2011). *La Poétique*. Edition des mille et une nuits
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. CRDP Val-d'Oise Ouvrages.
- Boiron, V. (2014). *Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle*. Repères, p 83-104
- Bourhis, V. (2007). *Etude de la prosodie chez l'enfant dans la construction de l'espace intersubjectif*. Information grammaticale n°115.
- Bourhis, V. (2012). *Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal*. Le français d'aujourd'hui, n°179, p.85-97
- Bourhis, V. (2014). *Parler, lire en toute petite section de maternelle de l'intersubjectif à l'intrasubjectif*. Repères
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Hatier.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Psychologie d'aujourd'hui*, Puf, chapitre 10 p261-280
- Bruner, J. (1987). *Le développement de l'enfant, savoir-faire savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A., Larguier, M., (2005). *Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation*. Repères, N° 30, INRP.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Éducation et didactique, revue.org vol 3 - n°3 Varia.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Evlang : un bilan d'une innovation européenne, de Boeck, chapitre 1.
- Candelier et al., (2007). *Conseil de l'Europe « Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Version 2 – Juillet.
- Cummins, J. (2001). *La langue maternelle des enfants bilingues*. SPROGFORUM N°19.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Asdifle, Clé international, p 155.
- De Pietro J.S. & Matthey M. (2001). *L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence*. Langage et pratiques, vol 28,31-44. Duverger, J. (mars 2004). *Lire, écrire, apprendre en deux langues*. Les Actes de Lecture n°85, page 48.
- De Pietro, J.F (2007). *Se construire avec la diversité des langues...des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école*, revue GRAPE 70, p 19-20
- Florin, A. (2002). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, collection dirigée par Gilbert Py, ellipses, chapitre 4.
- Florin, A. (2010). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*. Enfances et psy (2010), 30-41.
- Florin, A. (2000b). *Le développement du langage*. Paris, Dunod.

- *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue). (2003). Strasbourg, conseil de l'Europe, version intégrale, page 16.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations*. In Actes du colloque de l'AIRDF. Québec.
- Jorro, A. & Croce - Spinelli, H. (2010). *Le développement de gestes professionnels en classe de français*. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, n°145-146, 125-140.
- Jorro, A. (2016). *Agir en tension*. Le Centre de Recherche sur la Formation. CNAM, Paris.
- Klein C. (2014). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde, maternelle et début du cycle 2*. Cap sur le français de scolarisation, Canopé, 75-100.
- Klein C. (2014). *Le français comme langue de scolarisation*. Cap sur le français de scolarisation, Canopé.
- Landry R. (1982). *Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada*. Volume 8, 1982.
- Lieury, A. (1998). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris, Dunod.
- Paradis J. Genesee F. & Brago M.B. (2004). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. 2e éd. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Peroz, P. (2015). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute*. Conférence pédagogique, Canopé, Académie de Montpellier page 11 [en ligne] <http://pedago66.fr/peroz/>.
- Rezzoug et al., (2008). *Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivant*. vol 51, pages 597-635.
- Rieux, J.T. (2011). *Le langage à l'école maternelle*. CNDP.
- 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*. Dans Simon, Domp martin-Normand, Galligani, Maire-Sandoz (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve éditions. 141-166.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Perspectives en éducation et formation de Boeck Supérieur.

Textes officiels et documents du Ministère de l'Education Nationale

- Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur l'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire, Paris le 29 janvier 2001
- MEN. (2002). Bulletin Officiel, Hors-série n°1 du 14 février, 2002
- MEN. (2002). Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés

- MEN. (2002). Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France
- Bulletin Officiel, n°5 Hors-série du 12 avril 2007, page 9
- MEN. (2012). Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 Orientation inclusive : «L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation » et réaffirme les principes mis en œuvre par l'école concernant les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) à l'école maternelle.
- MEN. (2012). Circulaire n°2012-143 du 2-10-2012. Les missions et l'organisation des centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV)
- MEN. (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. [http : www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940]
- Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, page5/19
- Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, page 6/19

Sitographie

- CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures [<http://carap.ecml.at/>].
- CASNAV. [<http://eduscol.education.fr/cid78710/casnav.html>]
- Education.gouv.fr. BO spécial du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle [<http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>].
- Education.gouv.fr. Scolarisation des élèves et agrément d'associations. Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs [<http://www.education.gouv.fr/cid65749/au-bo-du-11-octobre-2012-scolarisation-des-eleves-et-agrement-d-associations.html>].
- Education.gouv.fr. Scolarisation des élèves. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés [en ligne] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536
- Education.gouv.fr. Scolarisation des élèves. Organisation des Casnav [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527].
- Education.gouv.fr. Scolarisation des élèves. Organisation des CASNAV [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527].
- Education.gouv.fr. Scolarisation des élèves. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536].
- ELODIL : <http://www.elodil.com/> (matériaux didactiques pour l'éveil aux langues- Québec).
- Le langage à l'école maternelle. Document d'accompagnement des programmes à consulter sur le site Eduscol [<http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>]. page 10.
- Les soins aux enfants néo canadiens. Guide pour les professionnels de la santé œuvrant auprès des familles immigrantes et réfugiées [<https://www.enfantsneocanadiens.ca/screening/language-acquisition>].
- L'organisation des CASNAV a été redéfinie dans la circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012.
- PEROZ, P. (2015). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute. Conférence pédagogique, Canopé, Académie de Montpellier page 11 [<http://pedago66.fr/peroz/>].
- « Faire le langage » à l'école maternelle. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/05/11052016Article635985464293456739.aspx>

VI. Annexes

Annexe I: LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République	88
Annexe II : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	89
Annexe III: Fiche repère « scolarisation d'un élève allophone nouvellement arrivé à l'école maternelle »	90
Annexe IV : Questionnaire directif sur l'histoire et les langues de la famille	94
Annexe V : Différents alphabets	97
Annexe VI : Fiche de préparation de la séance de langage de novembre	98
Annexe VII: Trois indicateurs de progrès sur huit (Eduscol, page 11)	100
Annexe VIII : Tableau des compétences communicationnelles et linguistiques selon les trois indicateurs de progrès retenus pour notre analyse.	101
Annexe IX : Tableau des gestes de Anne Jorro	102
Annexe X : Synopsis PS, début novembre 2017	103
Annexe XI : Synopsis de la lecture de l'album « Tchoupi va au cirque », mars 2018	109
Annexe XII : Résultats des compétences langagières relevées au cours de la première séance	119
Annexe XIII : Résultats des compétences langagières relevées au cours de la deuxième séance	121
Annexe XIV: Imagier du cirque	123

I. — L'article L. 111-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est ainsi modifié :

a) La dernière phrase est complétée par les mots : « et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative » ;

b) Sont ajoutées cinq phrases ainsi rédigées :

« Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. »

2° Le deuxième alinéa est complété par deux phrases ainsi rédigées :

« Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves. »

3° Le troisième alinéa devient l'avant-dernier alinéa.

L'ORAL

Oser entrer en communication :

- ♣ pouvoir « dire » avec le langage ou pas, ce qui leur va et surtout ce qui ne va pas dans cet environnement...
- ♣ entrer dans un partage à plusieurs, avec **le langage ou pas**,
- ♣ participer à quelques prises de parole dans la classe,
- ♣ **oser parler**, tout seul devant le groupe classe,

Attendus de fin de cycle : *communiquer avec les adultes et les autres enfants en se faisant comprendre*

Comprendre et apprendre :

- ♣ donner de la **motivation** aux apprentissages
- ♣ **valoriser** les exploits et les progrès des apprentissages

Attendus de fin de cycle : *pratiquer divers usages de la langue oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue*

Echanger et réfléchir avec les autres :

- ♣ aider à **la prise de parole**
- ♣ s'inscrire dans le **chacun son tour**
- ♣ **pouvoir parler ensemble de la même chose**
- ♣ aider à se faire comprendre : **ajustement de la compréhension d'autrui**
- ♣ participer, avec le langage, à des échanges à plusieurs

Attendus de fin de cycle : *s'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis*

Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique :

- ♣ réfléchir sur les unités sonores de la langue en se détachant du sens des mots
- ♣ manipuler et identifier les unités sonores à l'oreille
- ♣ trier et catégoriser des sons : ressemblances /différences
- ♣ découvrir d'autres langues que le français : langues étrangères, régionales ou des signes (LSF).

Attendus de fin de cycle : *repérer les régularités dans la langue à l'oral en français. Manipuler des syllabes. Discriminer des sons (voyelles, sons voyelles ; quelques sons – consonnes hors des consonnes occlusives).*

Fiche repère : Scolarisation d'un élève allophone nouvellement arrivé (EANA) à l'école maternelle

Les enseignants de maternelle sont souvent démunis devant des élèves isolés dans leur langue. Ces derniers peuvent parfois être mutiques devant la barrière linguistique. Vous trouverez dans cette fiche repère un ensemble de conseils pour accueillir les élèves allophones et leurs familles à l'école maternelle.

Si l'école est une chance pour tous, c'est également une chance pour l'école française d'accueillir les enfants et jeunes étrangers nouvellement arrivés sur le territoire français. Dans un contexte de mondialisation et de mobilité géographique accrue, de nouveaux défis se posent dans les domaines de l'éducation.

La mixité linguistique et culturelle d'un établissement scolaire est un atout supplémentaire de formation pour l'ensemble des membres de la communauté.

Ce que disent les textes officiels

La circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 vise à réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

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 doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle.

Quelques précisions :

Allophone : le terme est utilisé pour parler d'une personne qui, dans un territoire donné, a pour langue première une autre langue que la langue (ou les) langue(s) officielle(s).

EANA : Élève Nouvel Arrivant Allophone, arrivé en France depuis moins de deux ans.

NSA : Non Scolarisé Antérieurement.

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et enfants du Voyage. C'est un pôle d'expertise, une instance de coopération et de médiation, un centre de ressources et de formation.

- Casnav de Besançon : <http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article383>
- Pour le département du Jura, l'inspectrice de l'éducation nationale en charge de ce dossier est Marie-Noëlle Kervella : ce.eana-efiv.dsden39@ac-besancon.fr

FLS : Français Langue de Scolarisation (ou Seconde). C'est la langue apprise à l'école et qui sert de manière prépondérante, voire exclusive, dans le système éducatif.

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants.

Les enseignants en charge de ces dispositifs ont pour secteur d'intervention l'école élémentaire. Ils n'interviennent pas auprès des élèves scolarisés en maternelle.

ENAF : Élève Nouvellement Arrivé en France.

Accueillir la famille

La circulaire précise également que *les élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation, en âge d'être scolarisés à l'école maternelle, les élèves soumis à l'obligation scolaire et les élèves de plus de 16 ans doivent être inscrits dans la classe de leur âge.*

Cas particulier : un élève non scolarisé antérieurement qui arrive en milieu d'année scolaire au CP peut être scolarisé en GS, après consultation d'un enseignant UPE2A, de l'équipe de circonscription ou de l'IEN en charge des EANA-EFIV.

Une attention particulière doit être accordée à l'accueil des parents d'un élève allophone nouvellement arrivé. Souvent non francophones, ils découvrent un nouveau système scolaire, voire un système scolaire pour la première fois.

Il semble indispensable de prendre le temps de l'accueil. Le premier contact avec l'institution scolaire conditionne la constitution d'un capital de confiance pour les parents et d'estime de soi pour l'élève. Il est donc important de prendre le temps de les accueillir pour se présenter, présenter l'enseignant de la classe, les locaux, les ATSEM, les codes de l'école c'est-à-dire ce que les enseignants attendent des enfants et des parents... Quand cela est possible, le recours à un interprète peut être une aide précieuse. Il peut s'agir d'un autre parent d'élève ou d'un élève plus âgé avec lequel on veillera à ne pas parler trop vite et avec des mots simples.

Eduscol propose des livrets d'accueil bilingues ainsi qu'une version audio pour l'anglais, l'arabe, le portugais, le romani et le tamoul :

<http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

Vous trouverez également sur le site du CASNAV de Strasbourg, une présentation du système français traduit dans treize langues différentes :

<https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrivees/ressources-premier-degre/le-systeme-scolaire-francais/>



Enfin, le pôle départemental « école maternelle 54 » propose de nombreuses ressources pour guider les enseignants dans l'accueil des familles des élèves allophones :

<http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-qtd/maternelle/spip.php?article321>

Accueillir l'enfant

L'enjeu majeur est celui de l'apprentissage de la langue française comme langue de communication courante et comme langue de scolarisation, ce qui rejoint les objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Ces élèves ne sont pas, a priori, des élèves en difficulté d'apprentissage. En revanche, l'absence d'accompagnement dans l'apprentissage du français peut générer des difficultés dans leurs apprentissages scolaires.

- **Place de la langue maternelle**

L'idée qu'un élève étranger doit faire le deuil de sa langue d'origine s'il veut apprendre le français est très répandue (Cf. [Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française - DGESCO](#)).

Nos élèves dont la langue maternelle n'est pas le français doivent apprendre le français comme langue seconde (pour s'insérer socialement notamment) et langue de scolarisation. Le statut de la langue maternelle compte énormément dans l'apprentissage ; quand la langue seconde est vécue comme langue d'oppression et quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile, les motivations plus complexes.

→ Valoriser la langue d'origine en faisant une place aux diverses langues maternelles dans la classe.

Ce parti pris est une forme de valorisation des cultures d'origine qui rassure les enfants sur le statut de leur langue, mais il a aussi d'autres dimensions non négligeables, liées à la citoyenneté (ouverture à la différence qui est ouverture au monde et incitation à la décentration, reconnaissance des différences culturelles comme valorisation de l'altérité) et à l'apprentissage : les comparaisons entre langues, même à un niveau accessible en maternelle, aident à l'analyse.

Certains supports comme les albums écrits dans plusieurs langues (albums plurilingues) ou encore la réalisation d'imagiers audio dans plusieurs langues valorisent les langues d'origine.

Le site du CASNAV de Strasbourg propose des supports pour cette valorisation : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/>

Madame Simonin, enseignante dans une école située en Rep, réalise des imagiers plurilingues incluant toutes les langues de l'école. Elle sollicite les parents de ses élèves pour enregistrer les mots travaillés dans différentes langues et favorise ainsi les liens avec les familles.

<http://mat-cologne-besancon.ac-besancon.fr/category/nos-livres-numeriques/imagiers/>

Certaines démarches valorisent toutes les langues des élèves et permettent de travailler l'écoute, la phonologie. Elles renforcent également le lien avec les parents. Pour connaître le parcours linguistique des enfants et de leurs parents, on peut travailler sur la fleur des langues. L'éveil aux langues ouvre les enfants à la diversité linguistique et culturelle.

Productions réalisées sur la circonscription de Saint-Claude :

- [La fleur des langues](#)

- [L'éveil aux langues](#)

- **L'apprentissage de la langue française (langue de scolarisation) : priorité à l'oral et à la compréhension**

Les préconisations et recommandations pour l'apprentissage du langage sont bien évidemment à suivre mais une attention particulière doit être portée aux élèves

3

Académie de Besançon - groupe maternelle DSDEN 39
mise à jour en mai 2017

allophones. La mise en place de dispositifs favorisant les interactions langagières et la prise de parole est primordiale.

Dans la situation d'immersion où se trouvent les enfants, l'enseignant doit veiller particulièrement à la compréhension sans jamais se priver des moyens non verbaux (gestes, images, etc.), insister sur la prononciation, vérifier encore plus souvent qu'avec les autres enfants l'intégration du lexique.

Cf. Partie 1 – L'oral Eduscol – Fiches-repères n°3

→ Réserver de courts moments quotidiens à ces enfants

Il est nécessaire de prévoir de petits moments de langage avec les élèves allophones lors des temps « sociaux » (accueil, habillage, déshabillage, collation, récréation) notamment. Deux fois par semaine, un atelier particulier d'un quart d'heure permet de revenir, avec un tout petit groupe, sur des apprentissages langagiers spécifiques (échanges sur un livre, relecture avant échanges, jeu sur les syllabes ou les sons, dictée à l'adulte) ou de préparer une activité (compréhension d'une histoire). Il ne s'agit pas de faire autre chose mais de créer des conditions de renforcement par une relation et un étayage plus « serrés ».

Cf. Partie 1 – L'oral Eduscol – Fiches-repères n°3

→ Veiller à la dimension sonore du langage

Le français a des caractéristiques sonores nouvelles pour l'enfant qui arrive. La perception auditive et les capacités articulatoires de l'enfant doivent s'adapter. Il n'y a pas lieu de tout focaliser sur « la bonne prononciation » car il importe davantage que l'enfant acquière vite des conduites discursives diversifiées. Il s'agit de l'aider à décrire, expliquer, raconter dans des situations de communication de vie de classe.

Cf. Partie 1 – L'oral Eduscol – Fiches-repères n°3

→ Travailler le lexique

Il s'agit d'organiser un travail systématique et ciblé car le simple bain de langage ne suffit pas ; par exemple par un apport de nouveaux mots (pas plus de 3 à 7) ou encore pour préparer la compréhension avant une séance collective.

Le vocabulaire rencontré a besoin d'être réactivé régulièrement car la plupart du temps, il n'est pas réutilisé à l'extérieur de l'école.

Vous trouverez ci-dessous un lien vers un imagier réalisé par l'équipe de circonscription de Saint-Claude :

<http://eana-efiv.circo39.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/16/2016/11/imagier.pdf>

→ Travailler la syntaxe

La syntaxe employée doit être simple et permettre l'utilisation du vocabulaire étudié en privilégiant des situations de communication réelles ; par exemple, en parlant dans les différents coins jeux. Il est important d'utiliser les objets avant le recours aux images.

Ressources

Eduscol propose différentes ressources pour la scolarisation des élèves allophones :

<http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

Annexe IV : Questionnaire directif sur l'histoire et les langues de la famille

Je mène actuellement une recherche sur la diversité linguistique des élèves en classe de petite section car j'ai repris mes études à l'université.

J'aimerais savoir, auprès de vous, parent d'élève, faisant l'entrée de votre enfant en petite section de maternelle, quelle(s) langue(s) vous pratiquez à la maison et en dehors. Ceci, afin d'aider au mieux votre enfant à vivre sa première année de scolarité. Ces questions, ne sont pas un jugement de ma part sur ce que vous faites chez vous, à la maison ou en dehors.

Mais les réponses vont être d'une aide précieuse pour moi dans ma pédagogie de tous les jours.

Avec votre aide, on va remplir ce document. Je me charge d'écrire ce que vous me dites. Si vous avez besoin d'un interprète, madame X est là pour vous aider ou vous pouvez demander à une personne de votre choix, de votre entourage.

A la fin de la rédaction de ce document, je vous relirai ce que j'ai écrit et vous me direz si ça correspond à ce que vous m'avez dit.

Entretiens parents 2017/2018	<u>Nom et prénom de l'élève :</u>		
	Père	Mère	Enfant
<u>Histoire de la famille :</u> Pays d'origine : - France - Turquie - Algérie - Albanie Année d'arrivée en France - avant 2000 - entre 2000 et 2005 - entre 2006 et 2010 - entre 2010 et 2015 - de 2015 à nos jours Autres pays avant la France ? - Albanie - Italie - Turquie - Algérie Fratrie : (position dans la fratrie) - Enfant unique - L'ainé - Le cadet - Position dans la famille			
<u>Langues de la famille :</u> Maîtrise du français communicationnel par - Le père - La mère Langues comprises à l'oral - arabe - français - Kabyl - Serbe - Turc Langues Parlées - albanais - arabe - français - kabyl - serbe - turc Entendues à la maison - français - langue maternelle des parents - langue maternelle de l'un des deux parents Comptines, chansons, contes ? - français - langue maternelle			
<u>Lire/écrire : pratiques :</u> Lecture utilitaire - français - langue maternelle Ne lit pas à la maison Lecture plaisir (livres, magazine, bibliothèque) - français			

- langue maternelle des deux parents - langue maternelle de l'un des deux parents Télévision : - français - langue maternelle Qui lit, parle en français - le père - la mère - la fratrie			
<u>Perception de l'école :</u> Entrée en maternelle Scolarité bien vécue ?			
Observations :			

Annexe V : Différents alphabets

LE TURC	LE FRANCAIS	L'ARABE	BOSNIAQUE
29 lettres	26 lettres	28 lettres	
29 phonèmes car l'alphabet turc est phonétique cad que toute lettre écrite est prononcée. A chaque graphème correspond un phonème	36 phonèmes 16 Phonèmes consonantiques - 3 semi- semi-voyelles : [j] yeux, [w] oui et [μ] fuir	30 phonèmes 12 de ces sons n'existent pas en français	7 sons vocaliques :
21 consonnes Les phonèmes Q, W, X n'existent pas en alphabet turc et ils sont remplacés respectivement par K, V, KS.	20 consonnes <u>B, C, D, F, G, H, J, K, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, W, X, Z</u>	27 consonnes Les consonnes françaises p, r, h et v manquent en arabe D'où des confusions p/b Gu existe en dialecte	24 consonnes Toutes les consonnes sont sonores, même les finales Le r est roulé (langue) et non grasseyé (gorge).
8 voyelles : a, e, I, i, o, Ö, u, ü	6 voyelles a , e , i , o, u , y	3 voyelles longues : a , i , u [e] = [i] (dériger / diriger) [y] = [i] (bureau / bireau)	5 voyelles [a], [i], [é], [o], [ou], 2 semivoyelles [ai], Difficulté à prononcer le u qui n'existe pas, il est souvent remplacé par [ou].
Les voyelles nasales du français [ã] de <i>dans</i>, [õ] de <i>bon</i>, [ẽ] de <i>brin</i> et [œ] de <i>brun</i> nécessitent donc un apprentissage spécifique.	Les nasales [an], [on], [in], [oin]	Les voyelles nasales n'existent pas d'où des confusion an/on	Les voyelles nasales on/an n'existent pas. Il faut parfois attendre 3 ans pour que l'enfant commence à percevoir la différence entre ces deux nasales. Difficulté entre le on et le an
Le /ɛ/ de <i>faire</i> est absent en turc. - Le /ɔ/ de <i>sol</i> est absent en turc. - Le /œ/ de <i>peur</i> et le /ə/ de <i>mener</i> sont absents en turc			

Séquence : place du langage dans une situation de jeu de memo

DOMAINE 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions SOUS DOMAINE : l'oral	Cycle1 – PS Effectif : 6 élèves	Année : 2017/2018 Période 2	Durée de la séance : 15/20minutes
--	---------------------------------------	-----------------------------------	---

ATTENDUS DE FIN DE MATERNELLE

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage en se faisant comprendre
- 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

COMPETENCES VISEES :

- Entrer en communication avec l'Enseignant et ses pairs en utilisant le langage ou en se faisant comprendre
- S'exprimer dans un langage oral

COMPETENCES CULTURELLES

- Jouer pour apprendre
- Acquérir un vocabulaire précis du monde qui les entoure

OBJECTIFS GENERAUX

- Oser entrer en communication avec l'Enseignant et ses pairs
- Comprendre le lexique utilisé et la syntaxe utilisée par l'E lors d'une situation de jeu dirigé
- Réinvestir le lexique et la syntaxe de l'Enseignant

COMPETENCES LINGUISTIQUES

Morpho-syntaxe :

- Le même – pareil : comprendre la phrase « c'est le même « chien » que celui-là »
- Le deuxième – l'autre

Lexique oral attendu

- **Noms des animaux** Chat – chien – canard – mouton – tortue
- **Noms d'objets, de choses** : bateau – champignon - avion

Phonologie :

- Répéter des sons inconnus dans la langue d'origine
- Mots donnés dans la langue d'origine et dans la langue de scolarisation
- Bruit des animaux

Démarche	Activité de l'enseignant	Mode de regroupement	Activités des élèves	Remarques
Situation de départ	Présentation de toutes les images du jeu sur la table	Atelier dirigé de 6 élèves allophones	Assis autour d'une table L'enseignante au milieu	
Enoncé des consignes	La maîtresse va mettre des images sur la table et il va falloir retrouver les mêmes et me donner le nom des images. Il va y avoir des images d'animaux et d'objets que vous connaissez			S'assurer que tous les élèves regardent les gestes et les images déposées par l'enseignante
Phase de recherche	- Laisser les enfants observer au fur et à mesure les images déposées sur la table - Définir un tour de parole - Etre vigilant sur l'attention de tous les élèves et sur leur participation active		Observer Regarder	Faire participer tous les élèves Les solliciter de différentes manières : gestuelle, voix douce
Validation des solutions	- Encourager les élèves dans leur tentative - Si le mot est donné dans leur langue maternelle, accepter la réponse puis le donner en français		Participer Oser	- Utiliser les autres élèves pour aider un élève
Evaluation	Au fur et à mesure Comparaison Participation verbale et non verbale acceptées			- Toutes tentatives sont acceptées
Bilan	Proposer le même jeu en limitant les images Proposer régulièrement ce jeu pour vérifier l'acquisition du lexique			Laisser ce jeu en autonomie lors de l'accueil

	Comportements observables Lors de la mise en place d'un apprentissage de l'oral	Indicateurs de progrès dans le cycle L'enfant...
Reconnaissance des conduites	Prégnance de l'agir et utilisation d'un oral pratique	Repère et distingue les différents enjeux : raconter, expliquer, décrire. Anticipe et nomme la conduite : <i>Je vais raconter ... / C'est moi qui explique...</i>
Cohésion et cohérence	La syntaxe au niveau phrastique se limite : • à des « mots phrases » (ex : piquer à pour piquer la fourchette dans la pêche) ; • à des juxtapositions de mots • à un groupe nominal simple (i pour il) et un groupe verbal simple. • L'enfant ne prend pas en compte ses interlocuteurs dans leur énonciation. • Il relate et raconte sans indiquer celui ou celle dont il relate les paroles. • Il se limite à l'utilisation du présent de narration et du présent progressif pour relater ou raconter un événement, une histoire. • Il juxtapose les informations dans la logique de l'événement mais sans jamais expliciter grammaticalement cette articulation.	Organise la syntaxe au niveau phrastique : • phrases déclaratives avec un groupe nominal et un groupe verbal ; • phrases avec expansion du groupe nominal (adjectif/relative/complément du nom) ; • phrases avec expansion du groupe verbal (COD/COI) ; • phrases avec GN + GV + complément de phrases (compléments circonstanciels : temps, lieu, cause, conséquence ...) ; • phrases complexes avec propositions subordonnées. Prend en compte le récepteur dans l'énonciation. Alterne récit et dialogues en introduisant correctement les dialogues et nommant la personne/personnage qu'il fait parler. Utilise le système des temps approprié dans la conduite discursive en jeu. Par exemple, imparfait, passé simple (il prit, il prit ...) dans le récit. Enchaîne deux ou trois phrases. Emploie des connecteurs en fonction de la nature séquentielle du discours (chronologie, causalité, etc.).
lexique	Il relate, décrit ou explique à l'aide de phrases très simples avec le minimum de lexique et des verbes peu précis : <i>faire / mettre / aller ; renverser pour dire verser...</i>	Utilise un lexique précis, travaillé en amont, lors de l'apprentissage : nom/verbe/adjectif/mots grammaticaux.

Annexe VIII : Tableau des compétences communicationnelles et linguistiques selon les trois indicateurs de progrès retenus pour notre analyse.

COMPÉTENCES LANGAGIÈRES	
Communication : reconnaissance des conduites (Indicateur n°1)	
L'élève s'exprime aisément dans un groupe...	
- un langage mixte verbal/gestuel Suite à une question posée par la maitresse : il est où ? qu'est-ce que c'est ?	
- un langage non verbal (mimique, gestuelle, regard)	
- Un langage mot phrase suite au mot, à la phrase donnée par la maîtresse (corpus1) ou lecture de la maitresse dans le corpus2	
L'élève s'exprime peu ou pas du tout en...	
Niveau verbal : cohésion/cohérence (Indicateur n°2)	
Syntaxe	
- l'élève énonce un mot phrase	
- l'élève énonce des interjections	
- l'élève énonce un mot phrase injonctive	
- l'élève énonce une phrase à deux mots	
- l'élève énonce une phrase simple : Pronom +groupe verbal	
- l'élève énonce une phrase simple : présentatif +groupe nominal	
- l'élève utilise correctement les déterminants	
- l'élève produit un énoncé suffisamment explicite et Communicable	
Articulation	
- l'élève articule correctement après avoir entendu le mot donné par la maîtresse	
- l'élève reproduit une syllabe du mot	
Lexique (Indicateur n°3)	
- l'élève utilise un lexique sous son bruit animalier	
- l'élève utilise un lexique dans sa langue maternelle	
- l'élève répète le mot donné par la maîtresse	
- l'élève répète le mot donné par un tiers	

Les gestes selon Anne Jorro	
Gestes langagiers	- Accent didactique - Modalité discursive : injonction, explication, fiction, argumentation, narration - Langage commun, spécifique, scolaire - Ecoute
Gestes d'ajustement de l'activité	- Gestes de cadrage de l'activité - Gestes d'accélération de l'activité - Gestes de ralentissement de l'activité - Gestes de maintien/de reprise - Gestes de régulation
Gestes de mise en savoirs	Pour le professeur - Gestes de confirmation Vers l'élève, vers la classe - Gestes d'enrôlement de l'élève - Gestes d'amplification de la parole de l'élève - Gestes de rappel d'un contenu Vers le savoir - Gestes de vérification des traces écrites - Gestes de désignation- de monstration - Gestes d'institutionnalisation
Gestes éthiques	Format de la communication - Gestes d'accueil des savoirs intermédiaires/geste de refus - Gestes de problématisation/geste d'affirmation Format de l'appréciation scolaire - Gestes d'acquiescement/gestes de réprobation - Gestes d'interprétation/geste de jugement

Annexe X : Synopsis PS, début novembre 2017

Durée	Transcription	Communication non verbale	(Réduction à gros grain) Les phases de la séance	Gestes professionnels de l'enseignant
00'00 - 00'31	M1 « La maitresse va mettre des images sur la table et il va falloir retrouver les mêmes et me dire ce que c'est ? » /P/ D'accord ? /P/ « Il y a des animaux que vous connaissez » /P/ « Il y a des objets que vous connaissez » /P/	M commence à déposer les images M continue à déposer les images M continue à déposer et regarder en même temps les élèves M regarde en même temps une élève ÉS M regarde une autre élève ÉM	M donne les consignes aux élèves. Pour que les élèves comprennent bien elle associe chaque parole à un geste	Gestes d'ajustement de l'activité : Cadrage de l'activité en expliquant posément/ calmement l'objectif de la séance aux enfants Gestes de mise en scène des savoirs : La M dépose petit à petit les images en posant des questions et en présentant le thème des images en utilisant une forme verbale impersonnelle : il y a Gestes langagiers : Modalité discursive : explication de consignes
00'31 - 00'32	M2 à ÉE « Est-ce que tu vois quelque chose ? »	M regarde fixement ÉE en posant sa question puis les autres élèves ÉE0 regarde M hoche la tête de gauche à droite, saisit une carte avec la main et la met devant lui.	M s'adresse à un élève en particulier ÉE	Gestes langagiers : Modalité discursive : interrogation
00'32 - 00'35	M3 « Qu'est-ce que c'est ? » {00'01} « Comment il s'appelle ? »	M pointe du doigt l'image qu' ÉE a pris devant lui M pointe en tapotant sur l'image et fixe le regard	M laisse du temps pour trouver le mot, pour réfléchir	Gestes langagiers : Modalité discursive : interrogation sous une autre forme Accent didactique : le nom de l'image
00'35 00'38	ÉE1 « Humm ! »	ÉE1 réfléchit et regarde la maîtresse	M laisse l' ÉE réfléchir	

00'38 00'44	M4 « un Mmmouton » éE2 « un Mouton »	M tapote sur la carte et regarde l'élève en articulant bien le mot	M donne le mot mouton à l'élève	Gestes de mise en scène des savoirs : Vers le savoir : geste de désignation, monstration
00'45	M5 « Est ce que tu vois le deuxième mouton ? le même/P/ éE4 : le même M6 « le même ; Regardez bien ! il a pris le même mouton. » § éE5 « mouton » M7 « Il fait comment le mouton, il fait comment ? » éE6 « Beêê » M8 « oui » 00'58 Mouton - « D'accord ! ». 00'59 M9 Bukurie !!/P/ « Qu'est-ce que tu prends, toi ? » {00'01} - « Qu'est-ce que tu prends ? » « Tu sais comment ça s'appelle ? » 01'07 « Comment ça s'appelle ? éZ »	éE3 regarde en même temps les images déposées sur la table M pousse une carte qu'un autre é prend dans ses mains éE4 se redresse sur ses jambes et saisit la carte M s'adresse aux autres é et montre la carte prise par l'éE éE5 dépose l'image à côté de la première déjà prise M prend l'image du mouton et la montre à éE M hoche la tête M montre la carte du mouton aux é M montre les autres cartes avec le doigt M regarde fixement éB éB0 prend une carte M montre du doigt la carte choisie par l'éB? M regarde en s'adressant à un é qui tape sur la table	M introduit le terme de deuxième M introduit la notion de « même » M sollicite un autre élève. Utilisation du pointage et du bruit de l'animal pour faire la correspondance M utilise différentes stratégies pour que l'élève donne le mot « canard ». La M se satisfera du phonème « nard » pour l'élève interrogé	Gestes d'ajustement de l'activité : Geste de maintien de l'activité Gestes langagiers : Accent didactique : nouvelle notion « le même » Langage spécifique utilisé en petite section pour de la discrimination visuelle Gestes éthiques : Format de l'appréciation scolaire : geste d'acquiescement en montrant la carte choisie Format de l'appréciation scolaire : en hochant la tête Geste de mise en scène des savoirs : Pour le professeur : geste de confirmation en montrant à tous les élèves du groupe Gestes éthiques : Format de l'appréciation scolaire : utilisation de locutions valorisantes « oui ! » « D'accord »

01'08 - 01'11 01'16 01'18 01'21 01'23 1'26 - 1'27 - 1'28-	éE7 « coincoin » M10 « oui ! un coin, coin » Et c'est quoi un coin, coin ? /P/ Canard » éE8 « canard » M11 « canard » à éB, « Tu prends le deuxième canard » /P/ M12 à éE « Toi, tu as déjà joué déjà Il est où le deuxième canard {00'02} « C'est celui-là ? » M18 « oui ! un canard, canard. » « Bukurié ! » éB2 « Nard » M19 « oui bien ! » M20 à éE9 « Attends éE »	M montre du doigt la carte prise par B M hoche de la tête M articule de manière prononcée M tape avec son doigt sur l'épaule de l' éM se trouvant à sa gauche M pointe son doigt vers éB M attrape la main de l' éE qui veut montrer la carte du canard M montre avec son doigt le deuxième canard en à é éB1 montre la carte du canard avec son doigt et hoche de la tête pour acquiescer. M donne la carte à l'éB en bougeant la carte et en répétant le mot M hoche la tête M attrape la main d'éE deux cartes de mouton		Geste éthique : Format de l'appréciation scolaire : locution valorisante « oui ! » Gestes langagiers : Accent didactique : institutionnalisation du référent « canard » pour coin/coin. Correspondance référent et bruit de l'animal Geste de mise en scène des savoirs : Pour le professeur : geste de confirmation en montrant à tous les élèves du groupe Gestes d'ajustement de l'activité : Geste de maintien de l'activité Geste langagier Ecoute : M appelle par son prénom l'élève Geste éthique : Format de l'appréciation scolaire : locution valorisante « oui bien ! » Geste éthique Format de communication : geste de refus en attrapant la main
01'30 01'32	M21 à éS « à toi éS» « Qu'est-ce que tu prends ? /P/	M tape en même temps sur l'épaule de l'éS se trouvant à sa droite et fait un cercle avec sa main au-dessus des images	M sollicite une autre élève Utilise le pointage, s'adresse directement à elle en utilisant différentes stratégies pour attirer son	Geste langagier Ecoute : à toi éS Geste d'ajustement de l'activité Geste de cadrage : en faisant un cercle avec son doigt sur toutes les images

- 01'35 01'36	« Celui-là ! « Le chat ! » ÉS1 « chat » M22 « oui » « Il est où l'autre chat ? » « Est-ce que tu vois le chat ? le même, l'autre » « Le même chat ! ».	ÉS0 prend une une carte se trouvant devant elle, sans rien dire M met le doigt dessus et hoche la tête M montre les autres cartes avec son doigt M montre avec son doigt les autres cartes se trouvant sous ses yeux M se rapproche plus près en chuchotant « regarde bien »	attention et lui faire dire le mot chat et par l'intervention de la maitresse et d'un autre élève, elle associe le chat à son bruit Encouragements de la part de la M	Geste langagier : Accent didactique : utilisation d'un pronom démonstratif pour amener le référent « chat » Geste éthique : Format de l'appréciation scolaire : utilisation de locution valorisante « oui ! » Geste langagier Modalité discursive : interrogation Geste éthique Format de communication : geste de problématisation montre les cartes et les rapproche pour trouver le même Geste éthique : Format de l'appréciation scolaire : utilisation de locution valorisante « oui ! » Geste de mise en scène des savoirs : Vers le savoir geste de désignation, monstration Geste de mise en scène Pour le professeur : geste de confirmation en se retournant vers ÉS
- 01'45	M23 « Vas-y ! prends-le ! » M24 « oui ! c'est quoi ? » ÉS3 « ch...at »			
01'49	M il fait comment le chat » ÉE11 « miaou » § ÉS4 « miaou »	ÉS2 avec son doigt montre les autres cartes, se lève et montre avec le doigt et saisit la carte. Elle sourit en reposant sa carte devant elle. M regarde les autres enfants en répétant sa question		
- 01'57	M26 « il fait comment le chat » ÉE12 « miaou » M27 Miaou, le chat, Miaou	M se retourne vers ÉS		

01'57 –	M à toi ém » « Qu'est-ce que tu prends ? »	M regarde en disant et en tapant en même temps sur l'épaule de l'élève montre avec son doigt et en faisant un cercle sur toutes les autres cartes	M utilise beaucoup de répétition de mots, d'expressions pour arriver à faire dire le nom de la carte tirée par l'élève	Geste langagier Ecoute : à toi ! en tapotant sur l'épaule
02'00	ém0 « haaah »	ém0 prend un champignon	M mettra les cartes identiques une à côté de l'autre pour montrer la différence entre le dessin d'une pomme rouge et d'une amanite	Geste d'ajustement de l'activité Geste de cadrage : en faisant un cercle avec son doigt sur toutes les images
-	M28 « lui ! ; alors ça c'est un champignon ! »/P/ Champignon	ém1 hoche la tête pour acquiescer M montre les autres cartes avec le doigt sur la table ém2 acquiesce avec sa tête		
02'06	ém10 « champin est-la »			
02'08	M29 « il est là-bas le champignon » « tu dis cham/pi/gnon, essaies de le dire à ém ! C'est dur hein ! »	M regarde l'ée qui se lève en même temps		
02'12	« Ah non ! ça c'est une pomme ; tu vois il n'y a pas les petits points ».	ém3 acquiesce de la tête		Geste éthique Format de communication : geste de refus par le regard
02'14	« il n'y a pas de points sur les pommes ! « Non, regarde ! » « Regarde ! » Regarde : il n'y a pas les petits points, il y a pas les petits ronds » Ca ! c'est un champignon, ça c'est un champignon »	ém4 met la carte de la pomme à côté de celle du champignon ém11 donne la carte à ém2 M montre les points du champignon sur le champignon M tapote avec son doigt sur son buste M saisit une carte d'une pomme M montre les deux cartes de champignon en regardant ém		Geste langagier Ecoute : M tapote avec son doigt sur son buste Geste de mise en scène des savoirs : Vers le savoir geste de désignation, monstration

02'26 -	M30 « à toi Muhammed » « qu'est-ce que tu prends ? qu'est-ce que tu prends Muhammed ? « Tu prends une image ! » /P/	M pointe son doigt vers Muhammed montre avec son doigt et en faisant un cercle sur toutes les autres cartes M rapproche une image	Mu a besoin de temps pour choisir une carte puis pour trouver la même la M doit approcher les cartes vers lui. Il prendra la carte identique mais pour le moment ne dira pas le mot La M le félicite, l'encourage	Geste langagier : Ecoute : à toi ! en tapotant sur l'épaule Geste d'ajustement de l'activité Geste de cadrage : en faisant un cercle avec son doigt sur toutes les images Geste langagier Modalité discursive : interrogation en rapprochant une image
02'31	éE16 « enek » M31 « c'est quoi enek en turc ; la vache ? c'est quoi ? la vache !	éE12 montre la vache avec son doigt M regarde l'éE		
02'37	Tu prends ? éE17 lalalallaah ; M32 « Aaavion ? ah ! il veut prendre avion ? » « Aaavion » tu dis « Aa avion »	éMu0 montre une carte d'un avion M regarde et pousse les cartes vers l'enfant pour qu'elles soient plus près de lui		Geste de mise en scène des savoirs Vers le savoir : geste de désignation, monstration
02'45	éE18 « Aavion » « Aaavion » M33 « il est où l'autre avion ? » /P/	éMu1 prend la carte de l'autre avion et la pose à côté de l'autre puis regarde ses deux cartes		Geste éthique : Format de l'appréciation scolaire : utilisation de locution valorisante « oui ! »
02'53	M34 oui ! Avion			

Annexe XI : Synopsis de la lecture de l'album « Tchoupi va au cirque », mars 2018

Durée	Transcription	Communication non verbale	(Réduction à gros grains) Les phases de la séance	Gestes professionnels de l'enseignant
00'00 00'04	M Je vais vous raconter /P/ l'histoire de « Tchoupi va au cirque »	M montre le livre	Présentation du livre et désignation des personnages de l'histoire	Gestes d'ajustement de l'activité : Cadrage de l'activité en expliquant posément/ calmement l'objectif de la séance aux enfants Geste de mise en scène des savoirs : Pour le professeur : geste de confirmation Geste langagier : Ecoute
00'04	éD1 : « le choupi »	éD se lève, montre Tchoupi et va s'asseoir		
00'05 00'06	éB1 : « le Tchoup, il est là »	éB se lève, montre Tchoupi et va s'asseoir		
00'06 00'07	M1 : « le Tchoupi, il est là ! »	M montre à tout le monde Tchoupi		Geste d'ajustement de l'activité : Geste de cadrage de l'activité Geste de mise en scène des savoirs : Pour le professeur : geste de confirmation en montrant Tchoupi
00'07 00'10	éD2 : » le Tchoupi, il est là, le Tchoupi »	éD se relève et montre puis va s'asseoir		
00'10 00'12	M2 : « oui ! et ça ! c'est le clown »	M montre le clown sur le livre		Geste éthique : Format de l'appréciation scolaire : utilisation de locutions valorisantes « oui ! » « D'accord » Geste de mise en scène des savoirs : Geste d'accélération de l'activité

00'12 00'17		M repousse avec ses mains éB et éD pour qu'elles retournent s'asseoir et laissent voir les autres élèves		Geste d'ajustement de l'activité : Geste de régulation
00'17 - 00'29	M3 : Aujourd'hui, papi emmène Tchoupi au cirque. Tu es prêt Tchoupi !/P/ oh oui ! et doudou /P/, il vient aussi !	M lit l'histoire sans montrer le livre M montre le livre en pointant du doigt doudou Livre dirigé vers les enfants	Début de la lecture de l'histoire	Geste langagier : Modalité discursive : narration Ecoute Geste de mise en scène des savoirs : Vers le savoir : geste de désignation, monstration Vers l'élève, vers le classe : geste d'enrôlement donné par l'intonation montante
00'31	éB2 : c'est doudou M4 : le doudou de Tchoupi, il est là	éB se lève et montre le doudou sur le livre M : fait s'asseoir éB2 en accompagnant avec le bras	Les élèves ont besoin de montrer à la maitresse de quel doudou elle parle.	Geste éthique : Format de communication : geste d'accueil des savoirs intermédiaires/ geste de refus pour se lever
00'32	éD3 : le doudou M5 : « on reste assis pour écouter l'histoire/P/ D'accord ! »	éD se lève et montre le doudou sur le livre M : fait s'asseoir éD3 en accompagnant avec le bras et lui dit de rester assis en chuchotant		Geste éthique : Format de communication : geste d'accueil des savoirs intermédiaires/ geste de refus pour se lever Geste d'ajustement de l'activité : Geste de maintien/ de reprise
00'33 00'37		M montre le doudou sur le livre éD se lève pour montrer doudou	La maîtresse valide en montrant le doudou et félicite oui !	Geste de mise en scène des savoirs : Vers le savoir : geste de désignation, monstration

00'37 - 00'47	M6: « oui ! mais on reste assis pour écouter l'histoire, d'accord ! » « Papi » éD4: « le papa » M6 « c'est le papa qui emmène Tchoupi au cirque »	M repousse avec ses mains éD puis éE qui se lèvent pour montrer doudou M ne dit rien face à l'éD mais fait lui signe de la tête pour montrer qu'elle entend bien ce qu'elle dit M tourne la page suivante du livre	La maîtresse reprend l'affirmation de l'élève en la corrigeant	Geste de mise en scène des savoirs : Pour le professeur : geste de confirmation Geste éthique : Format de l'appréciation scolaire : utilisation de locutions valorisantes « oui ! » « D'accord » Geste éthique : Format de communication : geste d'accueil des savoirs intermédiaires/ geste de refus pour se lever Geste d'ajustement de l'activité : Geste de régulation Geste de maintien/ de reprise Geste éthique Format de l'appréciation scolaire : geste d'acquiescement/ geste de réprobation
00'48	éD5 Oh ![...]hou !!!	éD se lève vers le livre M : tourne le livre vers les élèves		Geste éthique Format de l'appréciation scolaire : geste d'acquiescement/ geste de réprobation
00'50 - 00'53	éE1 : « des lions ! » M7 « chut ! » éD6 : « le lion ! »	éE se lève également et se dirige vers le livre M met son index devant sa bouche tout doucement	Les élèves ont vu le lion et ont besoin de montrer à la maîtresse. Elle fait le choix de ne pas intervenir en parole pour poursuivre la lecture de l'album .	Geste éthique : Format de communication : geste d'accueil des savoirs intermédiaires/ geste de refus pour se lever

00'54 01'03	M8 : « Avant le spectacle papi et Tchoupi visitent /P/ la ménagerie./P/ Doudou ! tu as vu l'éléphant ?/P/ et le lion ! »	M montre le livre au plus près des élèves et retient avec sa main sans rien dire l'éd qui veut intervenir		Gestes d'ajustement de l'activité : Cadrage de l'activité en lisant posément la suite de l'histoire Geste de mise en scène des savoirs : Pour le professeur : geste de confirmation Geste langagier : Ecoute
01'04	éd7 : « il est couché !doudou ! »	M hoche de la tête en continuant de lire	M approuve ce que dit l'éd quand elle dit qu'il est couché mais elle complète la phrase en précisant le lieu : dans sa cage	Geste de mise en scène des savoirs : Pour le professeur : geste de confirmation
01'05 01'09	M9 : « <i>Heureusement qu'il est dans sa cage le lion !</i> » éd8 : « il est couché ! » M10 : « il dort dans sa cage »	M lit le livre mais il est dirigé vers les élèves Ed7 fait le geste de dormir M regarde éd et approuve avec sa tête, en hochant la tête de haut en bas		Geste langagier : Ecoute Geste de mise en scène des savoirs : Pour le professeur : geste de confirmation en hochant la tête
01'10	ée2 : « Grrr », Regarde ! « Grrr »	ée se redresse et fait le geste du lion qui rugit	Un élève fait le bruit du lion sans donner le nom de l'animal	

01'11 - 01'16	M11 : le lion ! Qu'est-ce que tu fais ? le lion ? Il rugit ?	M fait le même signe que l'élève éE	La maîtresse donne le nom de l'animal puis le verbe : rugir	Geste de mise en scène des savoirs : Pour le professeur : geste de confirmation en faisant le même signe que éE
01'16	éE3 : « Grrr »	éE fait le bruit avec sa bouche et ses doigts		
01'16 01'21	M12 : « Il rugit ! il y a Tchoupi qui est devant le lion »/P/ « Je continue ? »/P/	M montre le lion sur le livre M montre avec son doigt que Tchoupi est devant le lion M regarde tous les élèves et attend leur approbation		Gestes d'ajustement de l'activité : Cadrage de l'activité en montrant le lion puis en montrant Tchoupi Geste éthique : Format de communication : geste de problématisation/geste d'affirmation en situant avec le doigt Tchoupi devant la cage du lion Gestes d'ajustement de l'activité : Cadrage de l'activité : je continue ? en regardant tous les élèves Geste de mise en scène des savoirs : Vers le savoir : geste de monstration en pointant et montrant Tchoupi
01'24	M13 : « Soudain/P/	M lit à l'envers et regarde les élèves avec une intonation montante	Reprise de la lecture	Geste langagier : Modalité discursive : narration
01'26	éD9 : « soudain »	éD sourit	Répétition d'une élève	

01'26 01'41	M14 : « un clown appelle : Mesdames et messieurs, entrez, entrez, le spectacle va commencer. <i>Oh !</i> vite papi, vite doudou, allons-y ! Il ne faut pas rater le début »	M lit en dirigeant le livre vers les élèves et en prenant une tonalité aigue avec une voix montante puis accélère pour dire la fin	Lecture de l'album.	Geste langagier : Modalité discursive : narration
01'41 - 01'47	M15 à éS : « il est où Tchoupi ? Tu nous montres Tchoupi ! » « Tu ne veux pas me montrer Tchoupi ? »	M regarde éS et pose en même temps sa question et lève son index pour ne pas que éE ne réponde éS0 fait signe non de la tête M avance vers éS le livre afin que cette élève montre Tchoupi éE regarde éS puis regarde la maîtresse	La maîtresse s'adresse à une élève une première fois. La maîtresse repose la question au cas où l'éS n'aurait pas compris la question mais en modifiant la question.	Geste langagier : Modalité discursive : interrogation en regardant une élève Gestes d'ajustement de l'activité : Cadrement de l'activité : en avançant le livre vers éS

01'48 - 01'56	M16 à éE : Tu lui montres ! « ça ! c'est Tchoupi. » « Le papi de Tchoupi, il est où ? » « Il est où, le papi de Tchoupi ? Il est où le papi de Tchoupi ? » éE4 : là !	M regarde éE éE montre Tchoupi sur le livre dirigé vers éS M est toujours dirigé vers éS M dirige le livre vers les autres élèves en faisant des allers-retours éE se penche vers le livre et montre avec son doigt	La maîtresse utilise un autre élève pour laisser le temps à l' éS de répondre.	Geste d'ajustement de l'activité : Geste de maintien/ de reprise Geste langagier : Modalité discursive : interrogation en dirigeant différemment le livre
01'59	M17 à éMu : « Tu nous montres le papi de Tchoupi. »	M avance le livre vers éMu éMu0 montre avec son doigt le papi de Tchoupi sur le livre et acquiesce de la tête.	Besoin pour la maîtresse d'approcher au plus près le livre pour certains élèves	Geste langagier : Modalité discursive : interrogation en avançant le livre vers éMu
02'00 02'02	M18 : oui ! Et le doudou éS , je suis sûre que tu sais où il est le doudou.	M pointe avec son doigt l' éS et lui demande pose la question en mettant bien le livre devant elle éS1 montre avec son doigt le doudou et sourit à la maîtresse		Geste éthique : Format de l'appréciation scolaire : utilisation de locutions valorisantes « oui ! » Geste langagier : Modalité discursive : tournure affirmative pour poser une question en avançant le livre au plus
02'03 2'10	M19 : « ah ! le doudou, oui ! hein ! le doudou de Tchoupi » Et le clown annonce /P/ « que le spectacle va commencer ! »	éS2 sourit contente d'elle M montre avec son doigt Tchoupi puis pour annoncer que le spectacle va commencer baisse la voix		Geste éthique : Format de l'appréciation scolaire : utilisation de locutions valorisantes « ah ! » « Oui ! » Geste de mise en scène des savoirs : Vers le savoir : geste d'institutionnalisation en pointant et montrant Tchoupi
02'11	éB4 « le clown ! »	éB se lève et montre avec son doigt le clown puis se rassoit	La maîtresse annonce un	

[illegible]

02'58 - 03'10	M23: « c'est qui ça ? » éS4: « lion » M24 : « oui ! bien ! » éE7 : « le lion, Grrr » M25 : « comment on dit en turc, le lion ? » éE8 : dit : « aslan » éD11 : « le lion » éB5 : « le lion fait comme ça « Grrr » M26 « Et puis en langage des signes, il fait comment le lion ? aslan ? »	M montre l'image du lion à l'éS qui s'était levée auparavant éS montre le lion M regarde tous les élèves et pose sa question éE se lève et signe avec ses mains, M signe en même temps le lion éE : signe le lion	solliciter les petits parleurs, la maîtresse fait référence à la langue maternelle, puis au langage des signes	Geste langagier : Modalité discursive : interrogation Geste éthique : Format de l'appréciation scolaire : utilisation de locutions valorisantes « Oui ! bien ! » Geste langagier : - Langage spécifique : utilisation du langage des signes et de la langue maternelle turque pour le référent
03'11	éD12 : « il boit »	éD signe boire		
03'12 - 03'28	M27 : « non ! aslan ! il boit ? » éD13 : « Aslan, il est là, é boit » M28 : « non ! il ne boit pas là ! il fait un numéro ! » éD14 : « c'est elle i boit » M29 : « ah non ! il ne boit pas là, il fait un numéro et là, il regarde le spectacle ! Il ne boit pas là, il boira après le spectacle » M30 : « D'accord ! allez va t'asseoir »	éD se lève montre le lion dans le livre et signe « boire » M montre le lion dans le livre avec le dompteur éD debout devant le livre montre doudou M montre sur le livre que le lion fait un numéro et l'éD acquiesce avec sa tête la réponse de la maîtresse éD acquiesce avec sa tête et retourne s'asseoir	Une élève pense que le lion boit La maîtresse utilise le livre pour expliquer à l'élève que ce qu'elle dit n'est pas exacte Puis, elle reprend la phrase de l'élève et la complète en utilisant ce qu'elle dit mais dans une autre situation non dite dans le livre.	
03'33 - 03'45	M31 : /P/ « Puis, un clown invite Tchoupi sur la piste. Où est passée ma fleur, demande-t-il ? <i>Olalà</i>, mais ! Dans la poche de ce petit farceur ! »	M lève les bras en posant sa question, pose son doigt sur la fleur et regarde les élèves	Utilisation de la gestuelle par la maîtresse en posant une question	Geste langagier : Modalité discursive : interrogation
03'45	éD15 « moi, je sais ! »			

03'46 - 0'53	M32: « elle est où la fleur ? » éB6: « là ! » M33: « elle est où, éS la fleur ? la fleur du clown, oui ! tu la vois ! je sais ! »	M prend le livre et le retourne vers l'éB éB montre avec son doigt M approche le livre vers éS éS6: regarde en direction de la fleur	La maîtresse attend une réponse en utilisant différentes stratégies : - Rapprochant le livre S'adressant directement aux élèves - En les regardant fixement - En pointant du doigt - Utilisation de différents mots de félicitation, d'encouragement par la maîtresse : Oui ! bravo ! tu la vois ! je sais ! bien !	Geste langagier : Modalité discursive : interrogation en dirigeant le livre vers l'éB Geste de mise en scène : Dirige le livre pour répondre à la question de la M Geste éthique : Format de l'appréciation scolaire : utilisation de locutions valorisantes « Oui ! » « tu le sais » « je sais »
03'54	eE9: « là ! »	éB6' montre avec son doigt		Geste éthique : Format de l'appréciation scolaire : utilisation de locutions valorisantes « Oui ! Bravo ! Bien !
03'59 - 04'14	M34: « fleur ! » éB7: « fleur ! » « J'aimerais entendre éMu » M35: « fleur ! dis-le-toi » éMu1: « fleur ! » M36: « oui ! Bravo ! Bien éMu » éD16: « qu'est-ce que c'est ? » éD17: « fleur »	M rapproche le livre vers éMu et pointe son doigt sur éMu M montre la fleur sur le livre M acquiesce de la tête		
04'15 - 04'24	M37: « Qui c'est, qui a mis cette fleur dans la poche ? C'est qui, qui a mis la fleur dans la poche ? » /P/ éE10: « clown » éD18: « le clown »	éD se lève et tapote sur l'image du clown et éS7 se lève pour montrer le clown à son tour		
04'25 - 04'32	M38: « le clown ! il a mis la fleur dans la poche ! où ! le petit farceur ! » /P/ « C'est la fin du spectacle Tchoupi applaudit Bravo ! Bravo ! »	M a le buste en avant avec les élèves autour du livre		

Scénario 1 : jeu de memo en novembre 2017

Compétences de communication	
Réception	
Ecouter les autres enfants et l'enseignant pour redire	M3 « Qu'est-ce que c'est ? » {00'01} « Comment il s'appelle ? » éE1 « Humm ! » M4 « un Mmmouton » éE2 « un Mouton »
Ecouter les autres enfants et l'enseignant pour répondre	éE7 « coincoin » M10 « oui ! un coin, coin » Et c'est quoi un coin, coin ? /p/ Canard » éE8 « canard »
Ecouter les autres enfants et l'enseignant pour réagir, réfléchir	M3 « Qu'est-ce que c'est ? » {00'01} « Comment il s'appelle ? » éE1 « Humm ! »
Production	
Prendre la parole en relation d'élle suite à une phrase donnée par la maîtresse	M6 « le même ; Regardez bien ! il a pris le même mouton. » éE5 « mouton »
Prendre la parole en étant sollicité	M à toi éM » « Qu'est-ce que tu prends ? » éM0 « haaah »
	M18 « oui ! un canard, canard. » « Bukurié ! » éB2 « Nard »
Tenir compte de ce qui vient d'être dit	M32 « Aaavion ? ah ! il veut prendre avion ? » « Aaavion » tu dis « Aa avion » éE18 « Aavion » « Aaavion »
Produire un langage non verbal	M2 à éE « Est-ce que tu vois quelque chose ? » (M regarde fixement éE en posant sa question puis les autres élèves) éE0 regarde M hoche la tête de gauche à droite, saisit une carte avec la main et la met devant lui.
	M32 « Aaavion ? ah ! il veut prendre avion ? » « Aaavion » tu dis « Aa avion » (éMu0 montre une carte d'un avion) M33 « il est où l'autre avion ? » /P/ (éMu1 prend la carte de l'autre avion et la pose à côté de l'autre puis regarde ses deux cartes) M34 oui ! Avion
Compétences linguistiques	
Lexique	
Réception	
Comprendre le vocabulaire	« Qu'est-ce que tu prends ? /p/ « Celui-là ! « Le chat ! » éS1 « chat »
Enoncer des interjections	éE1 « Humm ! »
Production	
Nommer des objets, des actions, des objets , des animaux	M22 « oui » « Il est où l'autre chat ? » « Est-ce que tu vois le chat ? le même, l'autre » « Le même chat ! ». M23 « Vas-y ! prends-le ! » M24 « oui ! c'est quoi ? » éS3 « ch...at »
Utiliser un lexique sous un bruit familier	éE6 « Beêê » éE7 « coincoin »

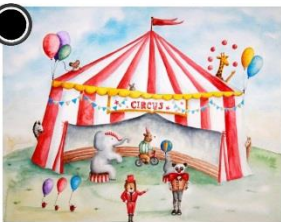
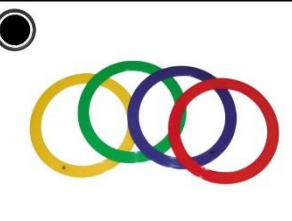
Utiliser un lexique dans sa langue maternelle	éE16 « enek »
Phonologie	
Réception	
Production	
Articuler correctement après avoir entendu le mot donné par la maîtresse	éE18 « Aavion » « Aaavion » éS1 « chat »
Reproduire une partie du mot (une syllabe du mot)	éB2 « Nard »
Morphosyntaxe	
Réception	
Comprendre les formes syntaxiques complexes	M5 Est ce que tu vois le deuxième mouton ? le même/p/ éE4 : le même
Comprendre les tournures interrogatives	M7 « Il fait comment le mouton, il fait comment ? » éE6 « Beêê » M8 « oui » Mouton
Production	
Répondre à une tournure interrogative	M9 Bukurie !!/p/ « Qu'est-ce que tu prends, toi ? » {00'01} « Qu'est-ce que tu prends ? » « Tu sais comment ça s'appelle ? » éE7 « coincoin » M10 « oui ! un coin, coin » Et c'est quoi un coin, coin ? /p/ Canard » éE8 « canard »
Enoncer un mot-phrase	éE2 « un Mouton »
Enoncer une phrase simple Pronom +GV	éE10 « champin est-la »

Scénario n°2 : lecture de l'album en mars 2018

Compétences de communication	
Réception	
Ecouter les autres enfants et l'enseignant pour redire	M1: « le Tchoupi, il est là ! » éD2: » le Tchoupi, il est là, le Tchoupi «
Ecouter les autres enfants et l'enseignant pour répondre	M32: « elle est où la fleur ? » éB6 : « là ! »
	M16 « Il est où, le papi de Tchoupi ? Il est où le papi de Tchoupi ? » éE4 : là !
Ecouter les autres enfants et l'enseignant pour réagir, réfléchir	« Oh ! <i>Voilà le domp...teur</i> , voilà le dompteur ! s'écrie papi. » éD10 : il est là !
	M37: « Qui c'est qui a mis cette fleur dans la poche ? C'est qui qu'a mis la fleur dans la poche ? » /P/ éE10: « clown » éD18 : «le clown »
Production	
Prendre la parole en relation d'élle suite à une phrase donnée par la maîtresse	M9: « <i>Heureusement qu'il est dans sa cage le lion !</i> » éD8 : « il est couché ! »
Prendre la parole en étant sollicité	M10: « il dort dans sa cage » éE2 : « grr », Regarde ! « Grrr »
Tenir compte de ce qui vient d'être dit	M31 : /P/ « Puis, un clown invite Tchoupi sur la piste. Où est passée ma fleur, demande-t-il ? Oh là là, mais ! Dans la poche de ce petit farceur ! » éD15 « moi, je sais ! »
Produire un langage non verbal	M30 : « D'accord ! allez va t'asseoir »
	éD acquiesce avec sa tête et retourne s'asseoir
	éD se lève et montre le dompteur suivie de l'és3
	és2 sourit contente d'elle
Compétences linguistiques	
Lexique	
Réception	
Comprendre le vocabulaire	M4 : « le doudou de Tchoupi, il est là » éD3 : le doudou
Comprendre des interjections	M3 : Aujourd'hui, papi emmène Tchoupi au cirque. Tu es prêt Tchoupi !/P/ <i>oh</i> oui ! et doudou /P/, il vient aussi ! éB2 : c'est doudou
Production	
Nommer des objets, des animaux	M34: « fleur ! » éB7 » fleur!
Utiliser un lexique sous un bruit familier	M22: « <i>Hou !!!</i> Le lion est très impressionnant ! » éE6 « regarde ! Grr »
Utiliser un lexique dans sa langue maternelle	M25 : « comment on dit en turc, le lion ? » éE8 : dit : « aslan »

Phonologie	
Réception	
Production	
Articuler correctement après avoir entendu le mot donné par la maîtresse	M35: « fleur ! dis-le-toi » éMu1 : « fleur ! » M36: » oui ! Bravo ! Bien éMu » éD16: « qu'est-ce que c'est ? » éD17 : « fleur »
Morphosyntaxe	
Réception	
Comprendre les tournures interrogatives	M37: « Qui c'est qui a mis cette fleur dans la poche ? C'est qui qu'a mis la fleur dans la poche ? » /P/ éE10: « clown »
Production	
Répondre à une tournure interrogative	M11: « le lion !Qu'est-ce que tu fais ? le lion ? Il rugit ? éE3 : « Grrr »
Enoncer un mot-phrase	éD6 : « le lion ! »
Enoncer des interjections	éD5 Oh ![...]hou !!!
Enoncer une phrase injonctive	M22: « Hou !!! Le lion est très impressionnant ! » éE6 « Regarde ! Grrr »
Enoncer une phrase simple présentatif +groupe nominal	éB2 : c'est doudou éD15 : c'est elle, i boit
Enoncer une phrase simple Pronom +GCV	éD13 : « Aslan, il est là, é boit » éE5: « le pestacle va commander »
Enoncer un déterminant + nom	éD4: « le papa »

Annexe XIV: Imagier du cirque

			
CIRQUE <i>cirque</i> le un cirque	TIGRE <i>tigre</i> le un tigre	LION <i>lion</i> le un lion	CLOWN <i>clown</i> le un clown
			
PEDAL GO <i>pédal go</i> le un Pédal go	ANNEAUX <i>anneau</i> les des anneaux	EQUILIBRISTES <i>équilibristes</i> les des équilibristes	DOMPTEUR <i>dompteur</i> le un dompteur
			
JONGLEUR <i>jongleur</i> le un jongleur	TRAPEZISTE <i>trapéziste</i> le un trapéziste	MAGICIEN <i>magicien</i> le un magicien	TRAPEZE <i>trapèze</i> le un trapèze