

**POUR UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE PLURILINGUE
LES ENFANTS BILINGUES ÉMERGENTS EN PETITE
SECTION**

Onne Smeets¹, Andrea Young¹ & Latisha Mary²

¹ ESPE de l'Académie de Strasbourg, Université de Strasbourg, Laboratoire LiLPa, EA1339, Équipe GEPE

² ESPE de l'Académie de Nancy-Metz, Université de Lorraine, Laboratoire ATILF-CNRS, Équipe Didactique des Langues et Sociolinguistique

Mots-clés

Pédagogie plurilingue – français – langue de scolarisation – langue d'origine/langue première – turc – petite section/école maternelle

Keywords

Plurilingual pedagogy – French – language of schooling – heritage/first language – Turkish – preschool

Résumé

L'étude porte sur des élèves bilingues émergents en Petite Section de maternelle en France. Dans l'enseignement, existent, en règle générale, des types de pédagogie monolingue qui ne tiennent compte ni des besoins ni des capacités des enfants bilingues. Dans cette étude qualitative, nous observons une enseignante de Petite Section qui a adapté sa pédagogie aux élèves bilingues émergents, turcophones dans la plupart des cas. Dans notre analyse, nous relevons l'utilisation de la langue d'origine en classe, la qualité de l'apport linguistique et les activités mises en place pour favoriser la littératie. Nos analyses permettent de constater que grâce à ses médiations les enfants participent beaucoup en classe, quel que soit leur niveau de français.

Abstract

This study focuses on emerging bilingual students in preschool in France. Generally, the educational system offers monolingual types of pedagogy that do not take in account the needs and capacities of bilingual children. In this qualitative study, we observe a preschool teacher who has adapted her pedagogy to the emerging bilingual children, mainly Turkish speaking. In the analysis, we will focus on the use of the first language in the classroom, the quality of linguistic input and the activities for promoting literacy. This allows us to illustrate that these children participate well in class, regardless of their level of French.

Introduction

Les politiques d'enseignement dans les écoles en France s'adressent souvent essentiellement à des élèves monolingues (Hélot, 2007). Cependant, de nos jours, de nombreux enfants sont plurilingues et ont d'autres besoins et d'autres capacités que les enfants monolingues. Dans ce projet, nous étudions les aspects et les éventuels effets d'une pédagogie qui inclut tous les enfants, qu'ils soient monolingues ou bilingues, et qui tient compte de la diversité linguistique et culturelle en classe. Nous appellerons ici ce type d'approche « pédagogie plurilingue ». Nous observons une enseignante qui cherche à s'ouvrir à d'autres langues et cultures, à placer l'enfant au centre de son approche et à créer un cadre sécurisant d'apprentissage. Pour désigner les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français et qui ont un niveau très faible en français à l'entrée à l'école maternelle nous avons choisi d'utiliser le terme de « bilingue émergent » (García, Kleifgen & Falchi, 2008). Nous éviterons les termes « non-francophone » ou encore « allophone », que l'on trouve dans les textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN, 2012), pour leur connotation négative. Parler de « non-francophone » met l'accent sur ce que l'enfant n'a pas ou pas suffisamment et ignore son potentiel bilingue (Young, 2014). Le terme « allophone » est plus positif dans le sens où il fait allusion à l'autre langue que parle l'enfant, mais de nouveau sans mentionner le caractère bilingue (ou plurilingue) qui est en train de se former (Tsokolidou, 2005). Étant donné que la dénomination d'un enfant n'est pas sans importance pour son identité et sa confiance en soi (Cummins & Early, 2011), nous choisissons donc de parler de « bilingue émergent » afin d'accentuer le potentiel de l'enfant. En outre, pour désigner les apprenants dans la classe de notre étude, nous parlerons d'« enfant » plutôt que d'élèves. Un élève est avant tout un enfant et c'est l'image de l'enfant dans son intégralité que nous souhaitons positionner au centre et non uniquement l'enfant à l'école.

Nous basons notre étude sur une classe de Petite Section d'une école maternelle de l'Est de la France accueillant un grand nombre d'enfants bilingues émergents, en majorité turcophones. L'enseignante a mis en place une approche éducative qui valorise les ressources bilingues et biculturelles des enfants. En observant l'enseignante et les enfants bilingues de cette classe de Petite Section (dorénavant PS), nous tenterons de répondre aux questions suivantes : quelle(s) pédagogie(s) peut-on mettre en place pour inclure tous les enfants quel que soit leur niveau de français, en tenant compte de la diversité linguistique et culturelle en classe et pour répondre aux besoins et aux capacités de l'enfant bilingue émergent, plus précisément, turcophone ? Que met en place l'enseignante pour favoriser le développement et étayer l'apprentissage, plus précisément celui de la langue française, des enfants bilingues émergents ? Quels sont les effets observables dans la classe de la pédagogie de l'enseignante sur les enfants bilingues émergents ?

Notre hypothèse est qu'en attribuant une place à la langue et à la culture premières, et de ce fait, à l'identité de l'enfant, ainsi qu'en offrant une qualité de langage élevée et qu'en stimulant les activités de littératie en classe, les enfants bilingues émergents s'investissent davantage dans les apprentissages proposés et pourraient développer de meilleures compétences scolaires. Dans une première partie, nous exposons le champ théorique du bilinguisme franco-turc et des types de pédagogie

plurilingue. À travers une première analyse des extraits de moments de classe filmés et retranscrits, nous proposons d'illustrer des aspects de la pédagogie plurilingue de l'enseignante observée. Cela nous permettra de relier nos observations au champ théorique et de proposer une courte discussion et conclusion par la suite.

1. Le bilinguisme franco-turc

Afin de présenter la situation linguistique des élèves turcophones observés, nous décrivons le contexte familial commun aux enfants décrits dans cette étude, même s'il convient de retenir que l'on ne peut pas considérer « les enfants bilingues » comme un groupe homogène, car chaque cas de bilinguisme a ses propres caractéristiques, comme chaque personne est unique.

De nombreux élèves turcophones vivent dans une communauté centrée sur elle-même (Akinci, 2006) et, bien que nés en France, Akinci souligne qu'ils ont une connaissance faible du français à l'arrivée à l'école maternelle. Ils ne l'ont pas utilisée comme outil de communication (Akinci, à paraître). Leur situation linguistique s'inscrit dans une forme de bilinguisme décrit comme consécutif, où une seconde langue est apprise avant l'âge de sept ans environ. Malgré la rencontre assez précoce avec la langue française, de nombreux enfants de familles immigrées, dont les enfants turcophones, gardent des difficultés de français, qui s'expriment souvent par des lacunes en vocabulaire et de faibles capacités en syntaxe (Akinci, à paraître). Ces lacunes peuvent en partie être expliquées par ce que Cummins (1981) appelle BICS (*basic interpersonal communications skills*) et CALP (*cognitive/academic language proficiency*). Selon Cummins, il convient de distinguer compétence « conversationnelle » (BICS) et compétence « académique » (traduit en français et décrit par Hélot, 2007). Un élève acquiert plus facilement et rapidement des compétences conversationnelles, un vocabulaire quotidien, que le langage académique ou le langage d'évocation utilisé dans les écoles et dont il a besoin pour réussir sa scolarité. Dans la recherche (Cummins, 1981 ; Hakuta, 2001 ; Shohamy, 2006, cités chez Hélot, 2007), on trouve plusieurs indications de durée pour acquérir la compétence conversationnelle, entre deux à cinq ans, tandis que pour maîtriser la compétence académique, on parle de cinq à neuf ans. Un élève bilingue peut donc avoir une bonne maîtrise du français conversationnel, mais à l'école, il peut être gêné par des lacunes en compétence académique, qui est encore en voie de développement. Les difficultés de français peuvent également être associées à d'autres aspects, comme le statut négatif de la langue première (Hélot, 2007), l'attitude des enfants envers la littératie (Cummins, 2014), les facteurs individuels et socioculturels (Akinci, 2006) ou les politiques monolingues de l'enseignement en France (Hélot & Young, 2006). Nous souhaitons à présent exposer ce qu'une approche axée sur l'ouverture et la diversité dans l'enseignement peut apporter à l'élève comparée à une approche monolingue.

2. De la pédagogie monolingue vers une pédagogie plurilingue

Les difficultés en français que rencontrent les enfants bilingues émergents et plus précisément les enfants turcophones laissent à croire que le simple bain linguistique pour acquérir le français ne suffit pas (Hélot, 2007) et qu'une approche adaptée aux besoins et aux capacités de l'enfant bilingue est nécessaire. Néanmoins, les enseignants et les futurs enseignants en France sont encore souvent formés pour enseigner à des enfants francophones et monolingues (Young & Mary, 2009) et ne savent pas comment travailler avec un public bilingue. Il s'y ajoute que dans de nombreux cas, l'école n'est pas au courant du bilinguisme de l'enfant, car, étant donné que pour de nombreux enseignants la question des langues familiales de l'enfant relève d'un domaine privé, elle n'est souvent pas posée (Young, 2014). Le bilinguisme de l'enfant reste ignoré (Hélot, 2007). D'un côté, cette politique d'enseignement monolingue peut contribuer à des problèmes d'intolérance et de racisme au sein des classes (Hélot & Young, 2006), car la langue et la culture n'y sont pas acceptées et, d'un autre côté, elle n'offre pas assez de soutien à l'enfant bilingue qui n'apprend pas à se servir de son répertoire linguistique. Les études de Cummins (1981) ont démontré que les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français tirent profit d'une approche pédagogique tenant compte de leur bilinguisme et de leur biculturalité. Afin de montrer comment les théories décrites ci-dessus peuvent être mises en pratique, nous détaillons quelques pratiques pédagogiques plurilingues possibles. Nous avons choisi de nous focaliser sur les pratiques favorisant une acceptation de l'autre et une ouverture aux langues et aux cultures premières des élèves.

2.1. Une approche pédagogique valorisant les langues premières

Les travaux d'Auger (2005) ont montré que l'élève devrait apprendre à utiliser sa langue première tout au long de l'apprentissage de la deuxième et s'entraîner à comparer les deux langues. Le processus d'appui sur la langue maternelle et de comparaison avec la nouvelle langue permettrait à l'enfant de tirer profit de sa situation bilingue et faciliterait l'apprentissage d'une ou même plusieurs nouvelles langues. Il serait donc question de proposer une politique de pédagogie plurilingue et ouverte à la diversité des enfants de l'école française, ce qui impliquerait également la nécessité de former les enseignants à reconnaître les besoins et le potentiel de l'enfant bilingue (Bourne, 2003). Afin de comprendre les difficultés possibles de l'enfant et de voir son potentiel, il est nécessaire que l'enseignant ait conscience de la situation linguistique de l'enfant. En outre, il est souhaitable qu'il connaisse quelques caractéristiques de la langue maternelle de l'enfant pour pouvoir anticiper les obstacles aussi bien que les avantages linguistiques de celui-ci dans les tâches proposées (Lucas, Villegas & Freedson-Gonzalez, 2008). Cette conscience des différences entre les systèmes linguistiques peut jouer un rôle au niveau de la morphosyntaxe, la sémantique, la prosodie et la phonologie. Auger (2005) constate que l'enfant dont le français est la langue seconde apprend avec un filtre. Portant les couleurs de sa langue et culture premières, le filtre s'applique à tous les niveaux, aussi bien linguistique que culturel. Pour un enseignant, il importe donc d'avoir conscience de la présence de ce filtre afin de comprendre la situation d'apprentissage de l'enfant bilingue.

2.2. Créer des espaces sécurisants

La question du type de pédagogie proposé s'impose dès le premier jour de l'école. L'entrée à l'école maternelle est un grand événement pour un enfant de trois ans qui va quitter la maison, parfois pour la première fois, et va entrer dans un nouveau monde. Le fait de peu comprendre la langue de ce nouvel univers est un facteur d'autant plus angoissant. Si, de plus, l'enfant n'a pas le droit d'utiliser sa langue maternelle, il se trouve privé, à l'école, de ses repères sécurisants. Conteh et Brock (2011) expliquent le concept de *safe spaces*, des « espaces sécurisants », qui permettent à l'enfant d'optimiser son apprentissage. Elles soulignent que l'apprentissage est créé par l'interaction entre des personnes, des élèves et/ou l'enseignant, afin de co-construire de nouvelles connaissances. Lorsque les expériences familiales de l'enfant sont très éloignées de celles de l'école, la co-construction peut être gênée. Ne pas accepter ni valoriser la langue et la culture de l'enfant crée donc un obstacle à l'apprentissage de l'enfant, qui aura des difficultés à partager ses expériences avec les acteurs du milieu scolaire. L'univers où le milieu familial et le milieu scolaire se rencontrent est désigné par le terme de *third space*, un « troisième espace » (Conteh & Brock, 2011 ; Kelly, 2010). Ce concept, introduit par Bhabha (1994), désigne un espace qui évolue lorsque plusieurs individus, cultures ou milieux se rencontrent. L'enfant arrive avec son bagage d'expériences familiales, ensuite, il découvre et vit de nouvelles expériences à l'école qu'il va essayer de relier à celles du milieu familial. Afin d'optimiser le climat d'apprentissage, une relation forte de partage entre l'enseignant et l'élève est importante (Cummins, 2001). Si tel est le cas, le troisième espace peut constituer une « Zone Proximale de Développement » (ZPD) (Vygotsky, 1978; Gutiérrez, 2008) qui permettra à l'enfant de se développer pleinement.

À travers l'étude ethnographique d'une classe de PS de maternelle, nous tenterons d'analyser la pédagogie de l'enseignant et les effets observables de son approche, en nous appuyant sur le cadre théorique que nous avons présenté ci-dessus.

3. La méthodologie

L'étude en cours est une étude de cas qualitative et ethnographique (Gregory et al., 2005) menée par des enseignants-chercheurs. Dans cet article, nous examinons la pédagogie de l'enseignante et les effets observables sur les enfants d'une classe de PS dans une école maternelle classée ZEP dans l'Est de la France.

3.1. L'observation de classe : une étude longitudinale

L'étude est longitudinale, s'étalant sur une année scolaire allant de septembre 2014 à juillet 2015. Les données consistent en des vidéos d'observations de classe, des notes de terrain et des interviews semi-dirigées avec l'enseignante. Le fonctionnement de la classe a été filmé à une fréquence de deux fois par mois en moyenne. Selon Mercer (2008), une étude qui s'intéresse aux interactions au sein d'une classe d'école ne peut se limiter à observer des séries d'événements éducatifs. Le processus d'apprentissage est naturellement un trajet à long terme. La qualité du processus éducatif est cumulative, étant donné que l'apprentissage est une question d'activation, de réactivation et d'enrichissement des connaissances acquises. L'état de connaissance d'un enfant étant

dynamique et non statique, l'enseignant suit le progrès de l'enfant et y adapte son enseignement. C'est ce que Mercer (2007) appelle la « Zone Intermentale de Développement » (ZID)³ : c'est une référence dynamique à une expérience partagée par l'enseignant et l'élève. Observer une classe, à des intervalles réguliers, sur une année scolaire permet donc de prendre en compte le facteur dynamique de l'apprentissage, qui s'appuie sur des expériences et des connaissances partagées, et d'observer le progrès (étayé) de l'élève dans le temps. Notre analyse s'appuie sur une méthodologie d'auto-confrontation (Derry et al., 2010). À partir du visionnement d'extraits filmés, l'enseignante commente et explique ses objectifs et ses pratiques.

3.2. Les participants

La classe de PS compte 23 enfants, dont 19 petits et 4 moyens. Bien qu'il y ait des moyens dans la classe, il ne s'agit pas d'une classe PS-MS (Petite Section-Moyenne Section). L'enseignante a décidé de garder quelque temps les 4 moyens chez les petits, principalement pour des raisons socio-affectives. Il arrive souvent qu'au courant de l'année, ils intègrent la classe de MS. Les langues parlées à la maison sont l'albanais, l'arabe, le créole, le français, le serbe et le turc. 7 enfants dans la classe sont turcophones. Il y a une ATSEM (Agent Technique Spécialisé des Écoles Maternelles) à temps plein. L'enseignante travaille depuis 35 ans dans l'enseignement dont 31 ans dans des classes plurilingues Elle est francophone et possède quelques notions d'anglais, de turc et d'espagnol.

4. Les analyses descriptives

L'enseignante que nous avons observée accueille depuis 31 ans des enfants bilingues. Depuis 18 ans, elle travaille dans l'école maternelle de notre étude où elle accueille un grand nombre d'enfants franco-turcs. Ayant enseigné à des élèves turcophones en CE1 et au CP, elle a constaté qu'ils gardaient des difficultés scolaires sans pour autant comprendre d'où venaient ces dernières. Lorsqu'elle a commencé comme enseignante en PS de l'école maternelle, elle a pu constater que les enfants concernés arrivaient avec un niveau de français très faible, voire inexistant, ce qui lui a permis de mieux comprendre leur situation. Par la suite, elle a adapté son approche pédagogique dont les objectifs principaux sont a) offrir un cadre sécurisant aux élèves qui ne sont pas encore capables de s'exprimer en français et qui, de ce fait, sont plus vulnérables b) valoriser la langue et la culture premières de l'enfant, c) accueillir les parents en classe afin de co-construire des ponts entre l'univers scolaire et l'univers familial, d) adapter les activités et les tâches à leur niveau de langue pour qu'ils s'engagent davantage dans le programme scolaire, e) apporter une qualité de langue très élevée, adaptée à leur situation linguistique, f) favoriser la littératie, g) faire en sorte que les enfants qui sont bilingues émergents au début de leur scolarité aient à la fin de l'école maternelle une maîtrise suffisamment bonne du français pour pouvoir entrer dans l'écrit et les autres apprentissages à l'école primaire.

³ Traduit de l'anglais : interlingual development zone.

Nous étudions comment l'enseignante construit des ponts entre l'univers familial et l'univers scolaire et entre la langue première et le français. Nous nous intéressons également à comment elle inclut les enfants bilingues émergents et ce qu'elle fait pour qu'ils puissent participer à la vie de l'école. Nous présenterons ce que sont les approches pédagogiques les plus marquantes dans son enseignement, à savoir l'utilisation du turc en classe, la qualité de l'apport linguistique en français et le développement d'une attitude positive envers la littératie.

4.1. L'utilisation du turc en classe

Accueillant depuis longtemps des enfants turcophones, l'enseignante a appris un ensemble de mots en turc liés au contexte de la classe et aux apprentissages. Il s'agit de quelques mots figurant dans le lexique prioritaire et des expressions pour les besoins premiers des enfants (« Maman revient », « Tu veux faire pipi ? »). Elle ne maîtrise pas la langue turque et ses connaissances de lexique en turc sont limitées. Malgré cela, dès le premier jour, elle utilise les mots en turc qu'elle connaît avec les enfants turcophones et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle essaie de rassurer l'enfant en utilisant une langue qu'il connaît et qui est liée à son univers familial. Elle a également appris des notions des autres langues présentes en classe, comme l'albanais, mais cela se limite à quelques mots dans ces cas-là, car ces enfants sont moins nombreux et sont à l'école depuis peu d'années. Dans une interview, l'enseignante explique: « c'est plutôt montrer que moi aussi, je fais des efforts. Et que je sais qu'il a une autre langue »⁴. Nous soulignons l'importance dans ces propos des notions de reconnaissance, de valorisation et d'expérience partagée, et d'expérience échangée. Deuxièmement, utiliser la langue maternelle de l'enfant est une façon de se mettre à la place de celui-ci dans le but de comprendre sa situation linguistique. Dans la même interview, l'enseignante explique pourquoi elle a fait traduire une comptine française en turc et la chante en turc avec les élèves :

C'est pour les rassurer un peu, les enfants, les familiariser, c'est une comptine toute simple, toute simple, donc, et puis ça me permet aussi à moi de voir, puisque moi, j'ai à peu près le même niveau en turc qu'eux en français, parce que, c'est une langue un peu inconnue, j'essaie de reconnaître des choses, j'essaie de comprendre des choses mais... et donc, j'ai vu comment je retiens vite cette comptine en turc et donc, je vois aussi qu'eux, ils la retiennent vite en français, parce que c'est très court, c'est associé à des actions, donc on retient facilement.

Elle explique que c'est, d'un côté, pour rassurer et, de l'autre côté, en faisant elle-même l'expérience dans la langue seconde, pour comprendre ce qui est facile à apprendre en français pour les enfants turcophones. Elle réfléchit ainsi sur la Zone Proximale de Développement (ZPD) des enfants bilingues (Vygotsky, 1978). Troisièmement, c'est un moyen d'inclusion et de libération de la parole, de faire participer tous les enfants pour qu'ils s'engagent davantage. Le fait d'utiliser quelques mots en turc incite les enfants à participer en turc s'ils n'ont pas le vocabulaire en français. Quatrièmement, elle utilise le turc pour étayer la compréhension de l'enfant des tâches ou consignes données, de façon à ce qu'ils apprennent et suivent mieux les activités en classe. Enfin, elle souhaite faire apprendre aux enfants à tirer profit de leur situation

⁴ Extrait de l'interview avec l'enseignante par des enseignants-chercheurs du 30/09/2014.

bilingue, à utiliser leur bagage linguistique et à faire des passerelles entre les langues, par exemple en les invitant à utiliser des mots transparents, comme « bicyclette » (*bisiklet* en turc) au lieu de « vélo ».

Dans la Transcription 1, nous décrivons un extrait vidéo afin d'illustrer l'utilisation du turc en classe. Il s'agit du premier jour de l'année scolaire. L'enseignante se met à la table d'un élève turcophone qui joue avec de la pâte à modeler. Le garçon fait partie des quatre 'moyens' dans la classe et a donc déjà passé une année avec l'enseignante. Pendant les vacances qu'il a passées en Turquie, il a peu pratiqué le français.

L'enseignante	Maintenant, on va faire une <i>lamaçun</i> ⁵ . Tu aimes les <i>lamaçun</i> ? Non ?
A-M	Si.
L'enseignante	C'est bon.
Enfant 2	Et moi !
L'enseignante	Toi, tu aimes ça, les <i>lamaçun</i> . Tu connais ça ?... Allez, regarde [Tend la <i>lamaçun</i> à l'enfant]. <i>Lamaçun... Lamaçun istiyorsun ?</i> [<i>Lamaçun... Tu veux une lamaçun.</i>] Tu veux une <i>lamaçun</i> ?
A-M	[Fait non de la tête]
L'enseignante	Tu veux pas ? Mmm, c'est bon les <i>lamaçun</i> . [Prend le morceau de pâte] Et ça, qu'est-ce que c'est ?
A-M	<i>Ekmek.</i> [Du pain]
L'enseignante	Du pain ? Miam, miam. Il est bon ton pain.

Transcription 1. Faire des « *lamaçun* » - 02/09/2014

L'enseignante se met à jouer avec l'enfant et participe à son jeu pour communiquer individuellement avec lui. Ils partagent le plaisir du jeu et l'expérience à partir desquels une relation peut se construire. L'enfant donne l'impression d'être à l'aise, malgré les difficultés qu'il semble avoir à s'exprimer en français. En utilisant des mots turcs et un concept de son univers familial, *lamaçun*, l'enseignante arrive à le faire communiquer, avec des gestes, en français et en turc. Elle montre qu'elle a quelques connaissances de sa vie quotidienne en parlant des *lamaçun*. De plus, elle valorise ce

⁵ *Lamaçun* est une pizza turque qu'on mange souvent dans les familles turques.

concept culturel en mentionnant deux fois qu'elle les trouve bonnes. Elle prolonge la conversation en lui demandant ce qu'il a fait en pâte (« Et ça, qu'est-ce que c'est ? »). Le garçon répond en turc (*ekmek*), ce que l'enseignante reprend en français (*du pain*) tout en restant dans le jeu. Lors de l'interview⁶, l'enseignante explique pourquoi elle utilise le concept de *lamaçun* :

Pourquoi je lui dis comme ça ? Parce que je pense qu'il connaît bien ce mot lamaçun, et c'est une sorte de pizza particulière toute fine et qu'on roule et c'est facile à faire en pâte à modeler. Donc, et c'est aussi pour, comment dire, lui montrer que cet univers ne m'est pas inconnu, qu'il n'y a pas une coupure entre l'école et la maison, que je sais un petit peu ce qu'ils vivent, parce que j'ai souvent constaté que, pour les enfants, l'école est un milieu complètement étanche et fermé par rapport à la maison, il y a pas de..., ils pensent qu'on ... enfin, si l'école n'a pas cette démarche eh bien.. pour l'enfant c'est difficile. C'est deux mondes très très séparés. Moi, j'essaie de mettre des passerelles entre les deux. Donc, le fait de dire des petits mots comme ça..., qui font référence à leur quotidien, c'est une façon pour moi d'essayer de leur montrer que je connais un peu leur, aussi leur quotidien.

Ce que l'enseignante explique correspond au troisième espace, à la co-construction de liens entre le milieu scolaire et la maison afin de favoriser l'apprentissage de l'enfant, telle que décrite dans les travaux de Kelly (2010), Cummins (2001), Lucas et al. (2008) et Conteh et Brock (2011).

La transcription 2 met en évidence l'utilisation du turc pendant la lecture d'une histoire afin d'étayer la compréhension des enfants. Le 19 septembre, peu de temps après la rentrée scolaire, l'enseignante lit avec les enfants une histoire qu'ils connaissent intitulée *Qu'est-ce qu'il y a dans ta couche ?* (Van Genechten, 2009). Au fur et à mesure de l'histoire, en soulevant des rabats, les enfants découvrent ce qu'il y a dans les couches de différents animaux. Dans le livre manipulé en classe, la traduction turque de l'histoire est collée à côté du texte français.

L'enseignante	La souris rencontre un..., un... ?
Enfant	<i>Tavşan</i> [lapin]
Enseignante	<i>Tavşan..</i> [Elle lève le doigt pour attirer l'attention]...Lapin. Elle rencontre un lapin. Hé, lapin, qu'est-ce qu'il y a dans ta couche ? Qu'est-ce qu'il y a dans ta couche ?
Enfant	Caca. Caca.
Enseignante	Dans la couche du lapin, il y a du caca.
Enseignante et enfants	Ça – sent – pas -boooooonn.

⁶ Extrait de l'interview avec l'enseignante par des enseignants-chercheurs du 30/09/2014.

Enseignante	Et toi, souris ? <i>Ve sen</i> ? [Et toi ?] Et toi, souris ? Qu'est-ce qu'il y a dans ta couche ? Qu'est-ce qu'il y a dans la couche de la souris ?
Enfant	<i>Caca yok</i> ! [Pas de caca !]
Enseignante	[enseignante sourit] <i>Caca yok</i> ? Il n'y a pas de caca ? Bravo, Mert ⁷ . Regardez, il n'y a pas de caca. <i>Caca yok</i> . Il n'y a pas de caca dans la couche de la souris.

Transcription 2 . Lecture d'une histoire – 19/09/2014

L'enseignante fait de la lecture de l'histoire une expérience partagée, car elle est accessible aux enfants francophones et turcophones. Lorsque cette histoire a été lue pour la première fois, une semaine avant la lecture décrite ci-dessus, une maman turcophone l'a traduite oralement. On peut donc supposer que l'histoire a été comprise grâce à la traduction par les enfants turcophones. Au moment de la lecture reproduite dans l'extrait (le 19 septembre), la plupart des enfants turcophones sont scolarisés depuis 14 jours, ce qui implique que leur expression orale en français est encore très limitée. Grâce à l'acceptation de l'utilisation de la langue maternelle, ces enfants sont capables de participer à la lecture de l'histoire. L'histoire elle-même est pertinente sur le plan éducatif, car tout d'abord, d'après les réactions observées pendant cette séance, les élèves la trouvent amusante et intéressante. Les éléments présents dans l'histoire (le caca, les mauvaises odeurs, les animaux avec des couches, la présence de rabats) favorisent la motivation chez les enfants. Deuxièmement, elle contient des structures répétitives (« la souris rencontre un/une... », « qu'est-ce qu'il y a dans ta couche ? »), des reprises (« il y a du caca », « ça sent pas bon ») et le vocabulaire des animaux qui fait partie du lexique à apprendre par les enfants en PS. L'enseignante a quelque peu simplifié l'histoire pour en étayer sa compréhension par les enfants, notamment les enfants bilingues. Elle a ainsi créé la ZPD des enfants bilingues émergents, et plus particulièrement, celle de ses élèves turcophones.

Quel est l'étyage mis en place par l'enseignante ? Tout d'abord, elle articule bien et lentement tous les mots. Elle joue beaucoup avec l'intonation, souvent montante, ou ajoutant du sens « ça – sent – pas – bonnnn ». On entend à plusieurs moments dans l'extrait que les enfants répètent les phrases avec une intonation bien articulée. Ensuite, elle utilise beaucoup de mimiques : quand une question est posée dans l'histoire, son visage exprime fortement l'interrogation. Elle ajoute davantage de répétitions à l'histoire en posant la question « qu'est-ce qu'il y a dans ta couche ? », plusieurs fois. Ensuite, elle implique les enfants en posant la question « qu'est-ce qu'il y a dans la couche du lapin ? ».

Pour revenir au point qui nous intéresse particulièrement, c'est-à-dire l'utilisation du turc, on constate qu'elle incite les enfants turcophones à participer à

⁷ Les prénoms ont été modifiés pour respecter l'anonymat des enfants.

l'histoire et de plus, elle crée des occasions pour, à la fois, continuer à co-construire l'histoire avec l'enfant et y associer le lexique français. Lorsque l'enfant dit « *tavşan* », l'enseignante répète le mot turc pour le valoriser et donne ensuite, avec une attention particulière (le doigt levé), le mot français, « lapin ». Conséquemment, quelques enfants turcophones utilisent « caca », un mot transparent qu'ils ont entendu auparavant dans l'histoire (« Il y a du caca. Ça sent pas bon »), et qui les aide à rentrer dans la langue. Quelques fois, l'enseignante utilise un mot turc pour étayer la compréhension, « *ve sen* », et pour impliquer les enfants turcophones. Il s'agit à la fois d'un exemple d'étayage et de reconnaissance de la langue première. Enfin, lorsqu'arrive la morale de l'histoire (la couche vide), c'est un enfant turcophone qui devine en premier qu'il n'y pas de caca dans la couche, « *caca yok* ». De nouveau, l'enseignante reprend les mots turcs d'un ton interrogateur, sourit, en signe d'approbation, et sur le même ton interrogateur, interroge les autres en français : « Il n'y a pas de caca ? ». Avant de soulever le rabat, elle félicite l'élève qui avait trouvé la réponse, ce qui est de nouveau, une reconnaissance de l'utilisation du turc. La présence du turc bénéficie donc d'une attention particulière de l'enseignante au sein de la classe. Nous présentons par la suite le fait que l'utilisation du français est également structurée et adaptée aux besoins linguistiques des enfants.

4.2. La qualité de l'apport linguistique en français

L'enseignante privilégie dans sa pédagogie le développement de la communication⁸. Elle essaie d'entrer en contact avec l'enfant, de jouer avec lui individuellement pour associer le langage à toute occasion : dans le jeu, dans les routines scolaires, dans les gestes, dans la lecture d'histoires, dans les disputes, dans la gronderie. Elle est consciente du choix de langage qu'elle base sur le lexique prioritaire qu'elle a établi à partir de la liste de Boisseau (2005) et que nous détaillons davantage par la suite. De façon très naturelle, elle offre beaucoup de répétitions de mots et de groupes de mots dans des contextes différents. Elle prend soin de bien articuler et d'utiliser les mots isolés et avec leurs liaisons, comme par exemple pour le mot ours (**ours**, **un_ours**, **cet_ours**, **l_ours**, **les_ours**). L'enseignante est ainsi consciente des difficultés linguistiques que les enfants bilingues peuvent rencontrer, bien décrites par Lucas et al. (2008) et Florin (2010). Pour travailler de façon systématique sur le lexique, l'enseignante a établi une liste de 500 mots basée sur le lexique prioritaire de 750 mots proposé par Boisseau (2005) destiné à des enfants francophones qui possèdent un langage pauvre en classe de maternelle. Des 750 mots, elle a enlevé les mots que l'on ne peut ni montrer, ni représenter. Le lexique prioritaire, qui commence par 50 mots très courants, est présent partout dans la classe de notre étude. Ainsi les jeux et les espaces d'imitation dans la classe sont axés sur ce vocabulaire que l'on retrouve dans la dinette, le zoo, la maison de poupées, les jeux de memory, le jeu de Kim, les comptines, les posters et images affichées, les histoires, sans oublier la grande qualité de l'*input* de l'enseignante. De cette façon, un mot est activé plusieurs fois dans des situations et des contextes différents. Les comptines traditionnelles sont simplifiées par l'enseignante en matière de vocabulaire, de syntaxe ou pour une meilleure adaptation à l'univers de

⁸ Document de Sylvie Birot "Apprendre à parler français en Petite Section", http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dom_act/dom_langage/documents/apprendre1.pdf.

l'enfant afin que les enfants les apprennent et retiennent facilement. Le choix des comptines est fait selon les intérêts des enfants, selon les caractéristiques linguistiques (sémantique, syntaxe, prosodie) qu'elles contiennent et qui sont susceptibles de travailler les difficultés du langage de l'enfant bilingue émergent. L'enseignante a créé une boîte à chansons contenant des objets qui représentent les items de vocabulaire présents dans les chansons et comptines. Cette boîte est montrée à chaque séance de comptines. En outre, si le thème le permet, elle intensifie la compréhension et l'expérience de la comptine en la contextualisant par une courte histoire ou en laissant les enfants toucher les objets. La boîte à chansons est également à la disposition des enfants en dehors de l'heure des comptines. Dans les données vidéo, nous constatons que les enfants la sortent souvent pour jouer avec les objets et chanter seuls (selon le niveau de français de chacun) les comptines. Il semble qu'il s'agisse du résultat de l'expérience et du plaisir partagés des enfants lors du moment des comptines. Ils ont créé des associations, notamment au niveau du langage, en lien avec les objets dans la boîte. Nous constatons que l'enseignante tente de mettre en place le même cadre pédagogique pour les livres qui sont également en permanence à disposition des enfants.

4.3. Favoriser la littératie

Un autre objectif de l'enseignante porte sur les activités pédagogiques qui favorisent la littératie. Selon Jaffré (2004 :31), la littératie « désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production ». En classes de maternelle, toute forme d'écriture et de lecture fait donc partie de la littératie. En effet, Cummins (2011) insiste sur l'effet positif d'une attitude favorable envers la littératie sur les compétences en compréhension de l'écrit. L'enquête Pisa de 2000 (OCDE, 2004) a constaté que l'attitude positive d'un apprenant envers la littératie a une plus forte valeur prédictive de ses performances en littératie que ses origines socio-économiques. Dans la salle de classe de notre étude, la littératie est omniprésente. Il y a de nombreux textes et lettres affichés et un grand nombre de livres, choisis pour leur intérêt pédagogique et linguistique, est à la disposition de l'enseignante et des enfants. La lecture de livres se fait autant en groupe-classe qu'en petit groupe, entre un adulte et un enfant, ou encore spontanément par un ou plusieurs enfants. En plus de l'étayage en termes de langage visualisé, simplifié et répété et en termes d'utilisation du turc, l'enseignante aspire à mettre en place un moment centré sur la dimension affective où l'expérience et le plaisir sont partagés, afin de stimuler une attitude en faveur de la littératie.

La communication entre un enfant et un adulte est en effet un aspect privilégié par l'enseignante et, de ce fait, elle accueille fréquemment des adultes en classe, sans imposer le français. Il peut s'agir de stagiaires, de médiateurs interculturels ou bien, ce qui est le cas la plupart du temps, des parents d'élèves qui accompagnent les enfants dans le dessin, la lecture d'un livre ou d'autres activités. Les parents font ainsi vivre les langues maternelles en classe qui, de cette façon, sont valorisées et permettent, en même temps, la libération de la parole des enfants. La lecture d'un livre en turc favorise l'apprentissage du turc ainsi que la littératie de l'enfant et du parent, dans le cas où la littératie ne fait pas déjà partie de la tradition familiale. Les parents découvrent alors les

activités de littératie de l'école et peuvent les reproduire à la maison. De plus, la présence des parents en classe permet de créer des moments d'attention individualisée avec les enfants et des expériences partagées qui favorisent l'établissement d'une référence commune entre le parent et l'enfant (Florin, 2010). Ce faisant, le parent participe à la création du troisième espace de l'enfant, situé entre l'univers familial et l'univers scolaire.

L'enseignante demande également la participation des parents bilingues lors de l'introduction d'un nouveau livre ou comptine. Elle lit une phrase qui est ensuite traduite par le parent. Ainsi, elle souhaite étayer la compréhension de l'histoire et, de cette façon, permettre aux enfants de poser des questions ou de faire des commentaires sur l'histoire dans leur langue maternelle, ce qu'ils ne savent pas encore faire en français. La lecture bilingue de l'histoire et les moments de traduction et d'échanges en turc rendent l'histoire accessible à tous, valorisent le turc et le bilinguisme et favorisent la littératie (Manyak, 2004).

L'extrait suivant date du 29/01/2015. Les enfants fréquentent alors l'école depuis cinq mois :

L'enseignante demande à un garçon ce qu'il a envie de faire. Avec un camarade, il discute en turc. Ils décident ensemble qu'ils veulent lire un livre et s'assoient avec le livre : La chenille qui fait des trous (Carle, 1999). Les garçons se racontent le livre en turc. Un garçon indique des choses dans le livre et l'autre répond en turc et en français : saucisse, gâteau. Ils continuent en turc et rient en se montrant des choses dans le livre. Ils sont très intéressés par le livre et en parlent beaucoup en turc. Une fois terminé, ils choisissent un autre livre et continuent à en parler en turc. La lecture des deux garçons en autonomie, sans l'intervention d'un adulte continue environ cinq minutes.

L'extrait montre que les enfants sont habitués à lire des livres, avec ou sans enseignant, et que cette activité leur plaît. Grâce à l'utilisation du turc, ils peuvent parler librement sans être gênés par un vocabulaire limité. Nous constatons qu'ils utilisent le français pour certains éléments du livre. Il semble que les garçons ont une attitude positive envers cette activité de littératie.

Discussion

Il convient de remarquer qu'il est difficile de décrire les effets d'une approche pédagogique sur une année scolaire seulement. À l'heure actuelle, la pédagogie de cette classe de PS n'est pas poursuivie en Moyenne et Grande Section, ce qui aurait été très intéressant pour la suite de ce projet pour observer l'évolution et les éventuels effets de l'approche pédagogique que nous décrivons. Les politiques d'enseignement des écoles sont encore majoritairement monolingues et peu d'enseignants osent s'appuyer sur des pédagogies plurilingues. Il serait intéressant de pouvoir suivre cette classe sur plusieurs années, car il faut du temps pour développer les différents registres de langue et donc pour pouvoir en tirer des conclusions. Il conviendrait d'observer une classe pendant le temps nécessaire à un élève pour acquérir le BICS (*basic interpersonal communications skills*) et le CALP (*cognitive/academic language proficiency*). D'ailleurs, dans le cas où les autres enseignants de l'équipe pédagogique ne s'appuieraient pas sur ces mêmes pédagogies plurilingues, il serait alors difficile d'établir un lien entre le développement langagier des élèves et les pratiques mentionnées dans cet article. La question qui demeure au cœur de nos préoccupations est donc la suivante : comment favoriser une

continuité des apprentissages langagiers et promouvoir une collaboration entre les membres de la communauté éducative ?

Conclusion

Pour revenir à nos questions de départ, nous pensons que la littérature scientifique et cette étude de cas contribuent à mettre en lumière le fait qu'un enseignement ouvert au plurilinguisme crée un climat d'apprentissage plus favorable là où un enseignement monolingue offre peu de repères aux enfants bilingues émergents. Nous avons abordé le filtre linguistique et culturel (Auger, 2005) qui marque l'apprentissage de l'enfant bilingue et sa façon de traiter de nouvelles informations. Idéalement, un enseignant posséderait une bonne compréhension des filtres de chaque enfant et par la suite, il adapterait le programme aux besoins et aux capacités de chaque enfant. Bien entendu, cela est très difficile à mettre en place pour toutes les langues et cultures, partant de 20 à 30 enfants en classe. En même temps, à nos yeux, il s'agit surtout d'une façon de penser la classe autrement, d'adopter une perspective plurilingue et non plus monolingue.

Nous nous sommes intéressées à l'approche pédagogique de l'enseignante observée dans cette étude et aux effets observables de son approche sur les enfants. Nous avons pu constater que l'enseignante a conscience de la situation d'apprentissage de ses élèves bilingues émergents, qu'elle a une conscience langagière très développée et de l'empathie à l'égard des enfants. Elle place l'enfant, plutôt que le programme scolaire, au centre de sa pédagogie. Elle fait de sa classe un espace sécurisant pour ses élèves en autorisant l'utilisation d'autres langues. Pour ce qui est de l'utilisation du turc en classe, nous soulignons qu'il ne s'agit pas d'une maîtrise aisée par l'enseignante. Sans avoir aucune connaissance du turc, elle a appris quelques mots avec les enfants et les parents, poussée par sa curiosité et ouverture envers d'autres cultures et d'autres langues. Il convient d'observer que la langue turque est plus présente que les autres langues familiales dans la classe, en dehors du français bien entendu, même si l'enseignante fait également l'effort d'utiliser quelques mots d'autres langues. En plus de l'acceptation en classe de la langue première de l'enfant, l'enseignante passe beaucoup de temps sur l'étayage de l'apprentissage du français afin d'aider les enfants à faire des progrès dans cette langue, qu'elle soit la langue maternelle ou non. Poursuivant ce même objectif, elle favorise la littératie en en faisant de fortes expériences partagées qui pourraient par la suite motiver les enfants à participer à d'autres activités de littératie. Afin de renforcer ces aspects, elle invite les parents à passer du temps en classe pour qu'un grand nombre de passerelles entre les langues et entre les univers de l'école et de la maison soient créées. Il serait en outre intéressant d'observer davantage les effets de la présence des parents en classe, pratique peu commune dans certaines écoles.

En ce qui concerne les effets de cette pédagogie sur les enfants que nous avons pu observer, nous constatons que les enfants donnent l'impression d'être à l'aise en classe et qu'ils s'expriment dans leur langue maternelle tout en apprenant celle de l'école. Nous constatons surtout une grande participation de tous les enfants. Nos observations et analyses nous mènent à confirmer notre hypothèse : une approche de pédagogie plurilingue qui tient compte de la situation linguistique et culturel de l'enfant

et qui crée un cadre sécurisant permet aux enfants bilingues de participer aux activités scolaires, et ce, dès le premier jour à l'école.

Bibliographie

- Akinci, M.A. (à paraître). Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées. Dans Ch. Hélot & J. Erfurt (éds.), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Akinci, M.A. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et Société*, 116, 93-110.
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. DVD (26mn), Éditions du CNDP, collection « Ressources Formation Multimédia », CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London : Routledge.
- Biro, S. (2010). *Apprendre à parler français en Petite Section*. Récupéré du site http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dom_act/dom_langage/documents/apprendre1.pdf
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Bourne, J. (2003). Vertical discourse: The role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualised language. *European Educational Research Journal*, 2 (4), 496-521.
- Carle, E. (1999). *La chenille qui fait des trous*. Namur : Mijade.
- Conteh, J., & Brock, A. (2011). « Safe spaces » ? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 347-360.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California State Department of Education (éd.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (2011). *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*. Récupéré du site : <http://edudoc.ch/record/94228/files/Importance.pdf>.
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue. Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? Dans I. Nocus, J. Vernaudo & M. Paia (éds.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 41-63.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent : Trentham Books.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R. & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances & Psy*, 47, 30-41.
- García, O., Kleifgen, J. A., & Falchi, L. (2008). From English Language Learners to Emergent Bilinguals. *Equity Matters. Research Review 1*. Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.

- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164.
- Gregory, E., Conteh, J., Kearney, C. & Mor-Sommerfeld, A. (2005). *On Writing Educational Ethnographies: The Art of Collusion*. Staffordshire, England: Trentham Books.
- Hakuta, (2001). A Critical Period for Second Language Acquisition? In D. Bailey, J. Bruer, F. Symons & J. Lichtman (Eds.), *Critical Thinking about Critical Periods*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co, 193-205.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Hélot, C. & Young, A. (2006). Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. Dans O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & M.E. Torres Guzman (éds.), *Imagining Multilingual Schools* (pp. 69-90). Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Jaffré, J. P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (Dirs.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- Kelly, C. (2010). *Hidden worlds: Young children learning literacy in multicultural contexts*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Lucas, T., Villegas, A. M., & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 361-373.
- Manyak, P. C. (2004). "What Did She Say?" : Translation in a Primary-Grade English Immersion Class. *Multicultural Perspectives*, 6(1), 12-18.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Récupéré du site du Ministère de l'éducation nationale.
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536
(consulté le 24-11-2015)
- Mercer, N. (2007). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 1(2), 137-168.
- Mercer, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *The Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33-59.
- OCDE (2004). *Messages from PISA 2000*, Organization for Economic Cooperation and Development, Paris.
- Shohamy, (2006). Imagined multilingual schools: How come we don't deliver? Dans Garcia, O. Skutnabb-Kangas, T. and Torres-Guzmán, E. (Eds.) *Imagining multilingual schools*, Multilingual Matters Ltd, 171-183.
- Tsokalidou, R. (2005). Raising bilingual awareness in Greek primary schools. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1), 48-61.
- Van Genechten, G. (2009). *Qu'y a-t-il dans ta couche ?* Paris : Albin Michel Jeunesse.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Young, A. & Mary L. (2009). Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école. *Le français aujourd'hui*, 1(164), 87-97.
- Young, A. S. (2014). Working with super-diversity in Strasbourg pre-schools: Strengthening the role of teaching support staff. *European Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 27-52.