



Accueillir un élève bi-plurilingue à l'école maternelle

Magali Champonnois

► To cite this version:

Magali Champonnois. Accueillir un élève bi-plurilingue à l'école maternelle. Education. 2020. hal-03043344

HAL Id: hal-03043344

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-03043344>

Submitted on 7 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

mention : Ingénierie et Recherche en Education

Accueillir un élève bi-plurilingue à l'école maternelle

Magali CHAMPONNOIS

Année 2019-2020

Directrice de mémoire : Nathalie THAMIN,
MCF Sciences du langage, UFC

REMERCIEMENTS

Au terme de ce mémoire, je souhaite avant tout remercier, Nathalie Thamin, Maître de conférences en Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde, qui a accepté d'encadrer ce travail, sa patience et ses conseils judicieux qui ont contribué à alimenter ma réflexion durant ces deux années.

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

Je tiens à remercier spécialement Marie-Claire Simonin qui fut la première à me faire découvrir le sujet qui a guidé mon mémoire.

Un grand merci également à Stéphane Kronenberger, chercheur en Histoire contemporaine université de Nice Sophia-Antipolis et M.Fluckiger, président de l'association pour la mise en valeur et la sauvegarde du patrimoine béthoncourtois pour avoir eu la patience de répondre à mes innombrables questions.

J'exprime aussi toute ma gratitude à Chantal Meyer, conseillère pédagogique de circonscription de Montbéliard 4, qui m'a soutenue et donnée du temps pour la formation des enseignants.

Toute ma gratitude aux enseignants de l'école maternelle Victor Hugo qui m'ont soutenue et ont accepté d'être accompagnés dans ce projet malgré leur charge de travail.

Merci à tous les parents qui ont bien voulu répondre aux entretiens et à tous ceux qui ont, d'une manière ou d'une autre, participé à l'enquête.

Merci à Mathieu et Amandine, pour avoir relu et corrigé mon mémoire.

Enfin, je n'oublie pas de remercier Vincent, Albin et Lysaline qui croient en moi, m'ont soutenue et encouragée

Table des matières

Remerciements	2
Table des matières	3
SIGLES ET ABREVIATIONS	6
Introduction	7
Chapitre 1 : cadre théorique	11
1. l'École maternelle française : priorité au langage. quelle place pour le bilinguisme ?.....	11
1.1. L'école maternelle française, une spécificité au niveau européen et mondiale	11
1.1.1 Accueil des jeunes enfants dans le monde	11
1.1.2 Les modes d'accueil français	15
1.2. Les changements de paradigme et l'évolution de l'école maternelle au cours des années ..	18
1.3. La loi d'orientation et de refondation du 8 juillet 2013 et programme 2015	21
1.4. Langue et langage dans les programmes de la maternelle.....	23
2. Appropriation des langues des élèves	27
2.1. Langue et langage.....	27
2.1.1. Le langage.....	27
2.1.2. La langue	29
2.2. Processus du développement langagier	31
2.2.1. Du son au mot	32
2.2.2. Discrimination des phonèmes	33
2.2.3. Perceptions des indices prosodiques.....	33
2.2.4. Du babillage au mot.....	33
2.2.5. La production de mots et de phrases	34
2.3. L'acquisition de la langue seconde chez les enfants bilingues.....	37
2.3.1. Bilinguisme et plurilinguisme en France	37
2.3.2. Les changements de politique linguistique dans les écoles françaises	39
2.3.3. Les différentes définitions du bilinguisme, entre acceptation et rejet	42
2.3.4. Construction de la langue seconde	46
3. Education à la diversité linguistique et culturelle et approches plurielles.....	52
3.1. Les enjeux d'une éducation plurilingue	55
3.2. Didactique du plurilinguisme et approches plurielles.....	57
3.3. Les approches plurielles dans les textes officiels de l'école maternelle	59
3.4. L'éveil aux langues	63
3.4.1. L'éveil aux langues : définition et enjeux ?	63
3.4.2. Émergence de l'éveil aux langues	63
3.4.3. Les différents programmes d'éveil aux langues en Europe et dans le monde	64

3.4.5. Les activités	66
3.5. Vers une politique linguistique pratiquée : le translanguaging ou trans-apprentissage linguistique.....	67
Chapitre 2 : Contexte de la recherche	72
1. Macrocontexte	72
1.1. Contexte migratoire de la Franche-Comté et de l'Aire Urbaine	72
1.1.1. La Franche-Comté terre d'immigration	72
1.1.2. La pénurie de logements	75
1.2. La ville de Bethoncourt.....	76
2. Micro contexte : Le quartier de Champvallon	78
3. Les reseaux d'Éducation prioritaire	83
3.1. Historique des REP+	83
3.2. Le réseau REP+ Anatole France de Bethoncourt	84
3.3. Des réseaux d'éducation prioritaire aux cités éducatives.....	87
4. L' École Victor Hugo et notre classe	89
5. Recherches liées au plurilinguisme en maternelle dans l'académie.....	95
5.1. Les contextes locaux des deux recherches	95
5.1.1. REP+ Diderot.....	96
5.1.2. Quartier de la petite Hollande de la ville de Montbéliard	97
5.2. Des problématiques différentes mais des cadres théoriques proches	98
5.3. Choix méthodologique	99
5.3.1. La recherche de Simonin	99
5.3.2. La recherche de Gillot.....	102
5.4. Les résultats de recherche.....	103
5.4.1. Les résultats de Simonin	103
5.4.2. Les résultats de Gillot	105
5.5. Préconisations	106
Chapitre 3 Méthodologie de notre recherche.....	107
1. De la posture d'enseignante à celle d'enseignante -apprentie chercheure	107
2. Une recherche action dans l'école et dans la classe.....	112
3. Les gestes professionnels et postures d'adaptation linguistique	116
3.1.D'une posture professionnelle à une posture plurilingue	116
3.2. Les gestes professionnels	117
4. Méthodologie de la recherche	121
4.1. Recueil de données	121
4.1.1. Observations des élèves et des activités	122

4.1.2. Les activités d'éveil aux langues	125
4.2. Les relations entre les familles et l'école	133
4.3. Le protocole d'enquêtes.....	133
4.3.1. Elaboration du guide d'entretien.....	134
4.3.2. Les actions en faveur des relations école/ Famille	135
4.4. Le mode d'analyse des données recueillies	138
Chapitre 4 Analyse	141
1. Impact des activités sur les élèves allophones ou bilingues à besoins particuliers.....	141
2. Impact des activités sur les élèves de la classe.....	146
2.1. Permettre aux élèves de se sentir mieux et de prendre la parole	146
2.3. Mieux comprendre les consignes ordinaires et les consignes scolaires	148
3. Impact sur les liens école famille.....	150
3.1. Accueil des parents dans la classe pour observer et pour jouer	150
3.2. Connaître les élèves et les familles.....	153
3.3. Accroître le lien école-famille	154
3.4. Prendre en compte l'altérité. Valoriser et légitimer les langues des familles.....	155
chapitre 5 D'une recherche personnelle à la formation des enseignants de l'école	157
1. Méthodologie de recueil et d'analyse de données.....	157
1.1. Le questionnaire pour recueillir les besoins en formation	157
1.2. Expérimentation dans des classes pour former des collègues	158
2. Analyse 162	
2.1. Dépouillement du questionnaire	162
2.2. Faire changer les représentations et les attitudes des enseignants	167
2.3. Analyse des vidéos des séances et auto confrontation	170
Conclusion	172
Table des figures	176
Bibliographie	178
Annexes	192
Résumé	267

SIGLES ET ABREVIATIONS

APC : Activités Pédagogiques Complémentaires

BO Bulletin Officiel

CAF Caisse d'Allocations Familiales

CAFIPEMF Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur, professeur des écoles maître formateur

CASNAV Centre Académique pour la Scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés et des Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs

CE Conseil de l'Europe

CE1 Cours Élémentaire 1^{ère} année

CGET Commissariat Général à l'Égalité des territoires

CLIN Classe d'Initiation

CP Cours Préparatoire

DGESCO Direction Générale de l'Enseignement Scolaire

DOM TOM Départements d'Outre-Mer et territoires d'Outre-mer

DSDEN Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

DULALA D'une Langue à l'autre

EANA Elèves Allophones Nouvellement Arrivés

ELCO enseignements de langue et de culture d'origine

ELODIL Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique

EOLE Education au langage et ouverture aux langues à l'école

EVLANG Eveil aux langues à l'école primaire

GS Grande Section

IEN Inspecteur de l'Éducation Nationale

IRD Institut de recherche et de documentation pédagogique

INSEE Institut National de la Statistique et des Études Économiques

INSERM : Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale

INSPE Institut National Supérieur du professorat et de l'éducation

LVE Langue vivant étrangère

MACLO Module d'approfondissement des compétences en langue orale

MEN Ministère de l'Éducation nationale

MENESR Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

MS Moyenne Section

OCDE organisation de coopération et de développement économique

PISA Programme International des Acquis des Elèves

PMA Pays de Montbéliard Agglomération

PRE Programme de Réussite Éducative

PS Petite Section

RASED Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté

REP Réseau d'Éducation Prioritaire

TPS Toute Petite Section

UNESCO 'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UPE2A Unité Pédagogique d'Élèves Allophones Arrivants

ZEP Zone d'Éducation Prioritaire

INTRODUCTION

Les flux migratoires évoluent, la mondialisation s'accroît et de ce fait les langues sont de plus en plus en contact les unes avec les autres et se côtoient dans la société mais aussi dans le cerveau des locuteurs. L'école française n'échappe pas à ce principe et accueille de plus en plus d'élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue de scolarisation. Cela ne va pas sans poser de problèmes, les enseignants n'étant pas toujours prêts, ni formés au niveau des connaissances, des représentations et des pratiques professionnelles. La peur de l'autre et de ce que l'on ne connaît provoque des incompréhensions. L'accueil des différences ne va pas de soi, quelles qu'elles soient, langagières ou culturelles. Et pourtant Perregaux (1994 : 57) affirme que « l'altérité est un processus qui permet de se connaître en connaissant l'autre. Le fait de se poser des questions sur le fonctionnement des autres (sur les implicites, par exemple) me fait découvrir mon propre fonctionnement ». Pour beaucoup, c'est à l'autre de faire l'effort de nous comprendre et de se faire comprendre. De ce fait, l'altérité peut alors devenir un obstacle au développement personnel et aux apprentissages de l'enfant. Lorsque la différence provient de la langue, la difficulté se renforce.

A partir de deux ans, les enfants peuvent être accueillis à l'école maternelle française, souvent premier lieu de sociabilisation. Le rôle de l'école maternelle est de préparer les enfants à l'autonomie mais surtout à l'acquisition du langage en favorisant le développement social des enfants. L'école vise à permettre un accès équitable aux apprentissages à tous les enfants (Carol, Behra et Macaire, 2016) et à répondre à la diversité culturelle et linguistique des élèves accueillis. Elle a la nécessité de prendre en compte l'altérité entre les élèves et d'en faire un avantage. L'école maternelle Victor Hugo, dans laquelle nous travaillons, est située en réseau d'éducation prioritaire (REP+) et nous accueillons des enfants dont la langue française, de scolarisation, n'est pas leur langue maternelle. En début d'année, nous rencontrons des enfants qui ne parlent pas du tout, qui ne comprennent pas ce que l'enseignant dit ou/et qui parlent dans une autre langue. L'entrée à l'école maternelle provoque une rupture entre la langue de la maison et la langue de l'école, entre les usages de la maison et les usages de l'école (Krüger, Cambrones, Thamin, 2016). La séparation entre la maison et l'école est souvent source d'angoisses et de pleurs pour les enfants. L'enfant est en plein développement langagier et il va apprendre une nouvelle langue, langue de scolarisation. Certains ont déjà des compétences dans la langue seconde, et leur bilinguisme est en plein développement (Cummins, 2001). L'ensemble de l'équipe enseignante se rend compte des besoins langagiers de ces élèves en

langue de scolarisation, en particuliers en vocabulaire, en syntaxe et dans la prononciation de certains phonèmes. En raison des perceptions des enseignants dues aux demandes de l'institution et des normes, les élèves se retrouvent pénalisés, par rapport aux élèves francophones pour entrer dans le langage oral en français mais aussi pour l'ensemble des apprentissages. Les élèves vont devoir apprendre la sociabilisation et l'autonomie en même temps qu'une nouvelle langue. Or pour apprendre l'autonomie, les enfants ont besoin du langage. Et le langage est la priorité de l'école maternelle, l'enseignant a donc un rôle important à jouer, y compris dans la compréhension des enfants bilingues en devenir.

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 »¹. Nous nous posons alors la question de l'aide à apporter aux élèves qui ne parlent pas le français. Les difficultés que nous rencontrons tous les ans pour accueillir ces enfants dans les meilleures conditions afin de les faire devenir élèves et celles que les élèves éprouvent pour l'acquisition du langage, dans la langue de scolarisation, nous ont poussé à nous intéresser au thème du plurilinguisme. Hélot (2013: 51) estime que « pour l'enfant qui a acquis dans sa famille, une langue autre que celle de l'école, il sera crucial, pour son développement langagier bilingue, de prendre en compte sa langue première, puisque c'est celle dans laquelle il aura commencé à comprendre le monde qui l'entoure et à le symboliser ». Les langues des élèves sont importantes et ont toute leur place dans la classe mais l'acquisition de la langue française, langue de scolarisation est aussi importante pour la réussite des élèves au niveau scolaire parce que dans le système scolaire français, seule la langue française permet l'apprentissage des savoirs enseignés. Il est important d'y réfléchir pour que le bilinguisme soit harmonieux.

Quelle place doit prendre la langue maternelle des élèves dans la classe ? Peut-on s'appuyer sur les parents pour améliorer l'accueil des élèves ? Comment aider les élèves allophones implantés à Bethoncourt à entrer dans une école qui serait bienveillante à leur égard ? Comment mieux accueillir les élèves de 2 à 5 ans qui arrivent dans nos classes parlant pas ou peu le français ?

¹ Légifrance, service public de la diffusion du droit : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/2013-595/jo/article_2 (consulté le 20 février 2020)

Comment former et accompagner les enseignants à accueillir les élèves bi-plurilingues à l'école maternelle ?

Toutes ces observations nous ont amenées à nous poser la question suivante : **En quoi la mise en œuvre didactique et pédagogique tenant compte de la diversité linguistique des élèves facilite-t-elle leur intégration à l'école, l'acquisition et le développement du langage en contexte de bi-plurilinguisme ?**

Nous avons émis plusieurs hypothèses que nous tenterons d'interroger :

- L'utilisation de démarches didactiques et pédagogiques en didactiques des langues facilite l'apprentissage et l'appropriation de la langue, dans une perspective de français langue seconde.
- L'utilisation régulière et fréquente des langues premières en classe permet l'engagement des élèves dans les activités proposées en favorisant autonomie et sentiment de sécurité.
- L'Éveil aux langues et la légitimation des langues des élèves et de parents permettent de garder le lien entre l'école et les familles
- La formation et l'accompagnement font émerger chez les enseignants la nécessité de modifier leurs gestes professionnels en prenant appui sur les langues des élèves pour faciliter l'apprentissages du français langue seconde.

Ce mémoire est construit en plusieurs chapitres qui tenteront de répondre aux hypothèses de recherche formulées.

Dans un premier chapitre, la partie théorique visera à expliciter tout d'abord l'évolution du rôle de l'école maternelle en France et ses spécificités, centrales dans notre contexte. Nous nous intéresserons ensuite au développement du langage des enfants bi-plurilingues. Une partie de ce chapitre sera dédiée à la didactique du plurilinguisme en particulier du point de vue psycholinguistique (Canut, 2009, 2017 ; Kail 2015) .

Nous aborderons les approches plurielles et leurs mises en œuvre, notamment les démarches d'éveil aux langues et d'une politique linguistique pratiquée, le translanguaging.

Le second chapitre présentera notre contexte de recherche, une école maternelle REP +, située à Bethoncourt en Franche-Comté, ainsi que des recherches réalisées au niveau de la région sur des thématiques proches de la nôtre (Simonin 2018 ; Gillot 2018).

Dans un troisième chapitre nous présenterons notre méthodologie de recueil et d'analyse de données. Les données seront réalisées grâce à une observation participative et une

observation directe des élèves et des activités de la classe. Nous nous appuierons également sur des entretiens semi-dirigés réalisés avec des parents d'élèves de l'école.

Le quatrième volet sera consacré à l'analyse des données récoltées au regard de l'impact des activités d'éveil aux langues sur les élèves et de l'impact sur les liens école familles.

Enfin, dans un cinquième chapitre, nous ferons le lien entre notre sujet et une problématique de formation. Nous présenterons une recherche plus professionnelle auprès des enseignants des écoles maternelles du quartier de Champvallon. En effet, nous avons eu l'occasion, cette année, de réaliser dans le cadre du CAFIPEMF, une formation et un accompagnement sur la thématique de l'ouverture à la diversité linguistique au sein de leur classe. Nous avons documenté notre recherche par un questionnaire à l'ensemble des enseignants. Dans ce cadre de travail, nous proposons une formation et un accompagnement en didactique des langues et à l'ouverture à la diversité linguistique qui pourraient aider les enseignants à mieux comprendre la spécificité de nos élèves et de leur langue et nous analyserons les effets d'une formation à l'ouverture à la diversité linguistique sur la posture professionnelle des enseignants. Nous présentons des démarches pédagogiques prenant en compte les besoins et les compétences en cours de construction des élèves bilingues².

² Champonnois, M. (2020). *Comment former et accompagner les enseignants des écoles maternelles à l'ouverture à la diversité linguistique pour faciliter l'acquisition du langage ?* CAFIPEMF, Académie de Besançon.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

1. L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE : PRIORITE AU LANGAGE. QUELLE PLACE POUR LE BILINGUISME ?

Pour devenir élève, l'enfant doit avoir un premier contact réussi avec l'école et quelquefois, c'est pour une première expérience collective. Pour De Coster, Garau et Kahn, « l'École maternelle est une école très particulière » (2014 : 12).

Notre école est située en réseau d'éducation prioritaire et le quartier accueille de nombreuses familles provenant d'autres pays : Turquie, Serbie, Italie, Maroc. Lors des entretiens avec les parents de nos élèves, certains nous ont parlé des différences entre notre école et celle qu'ils ont connue dans leur pays d'origine. Les enfants que nous accueillons à l'école maternelle ont entre deux et cinq ans. Dans cette première partie, nous allons donc questionner dans la recherche ce qui fait la particularité de l'école maternelle française et quelle importance elle a pour les apprentissages de nos élèves.

1.1. L'école maternelle française, une spécificité au niveau européen et mondiale

1.1.1 *Accueil des jeunes enfants dans le monde*

Selon France éducation internationale, 150 millions d'enfants âgés de 3 à 5 ans n'ont pas accès à l'instruction dans le monde³. D'après l'OCDE⁴, pour la plupart des pays, notamment l'union européenne, l'accueil des tous petits et leur éducation est une priorité, et quelques pays, dont la France, ont une politique éducative particulière. Les clés de la réussite des politiques sociales, familiales et éducatives résident dans la petite enfance et sa prise en charge (Bouysse, Claus, Szymankiewicz 2011). Il faut d'ailleurs rappeler que l'éducation des enfants est inscrite dans la convention relative aux droits de l'enfant (article 28) : « les États reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances ». Les États rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous. Les pays qui ont ratifié cette chartre offrent un enseignement obligatoire à

³ Prise en charge de la petite enfance. France éducation internationale. En ligne : https://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/focus_education-prise-en-charge-petite-enfance.pdf (consulté le 25 octobre 2019).

⁴ Regards sur l'éducation de l'OCDE - Les caractéristiques du système scolaire français (2017). En ligne : <https://www.banquedesterritoires.fr/les-caracteristiques-du-systeme-scolaire-francais> (consulté le 2 mai 2020).

partir de 6 ou 7 ans. Certains proposent un accueil pour les enfants les plus jeunes, mais ceux-ci diffèrent d'un pays à l'autre. D'après l'OCDE, en moyenne 87 % des enfants fréquentent une structure pour jeunes enfants entre trois et cinq ans. En France, moins de 40 % des enfants fréquentent une structure d'accueil avant trois ans. Après trois ans comme nous l'avons déjà vu, 97.3 % des élèves fréquentent l'école et même 100 % à cinq ans. D'autres pays européens comme le Luxembourg, les Pays-Bas ou l'Islande sont à 60 % en dessous de trois ans. L'Allemagne et l'Espagne, pays frontaliers, sont eux aussi à 40% de fréquentation.

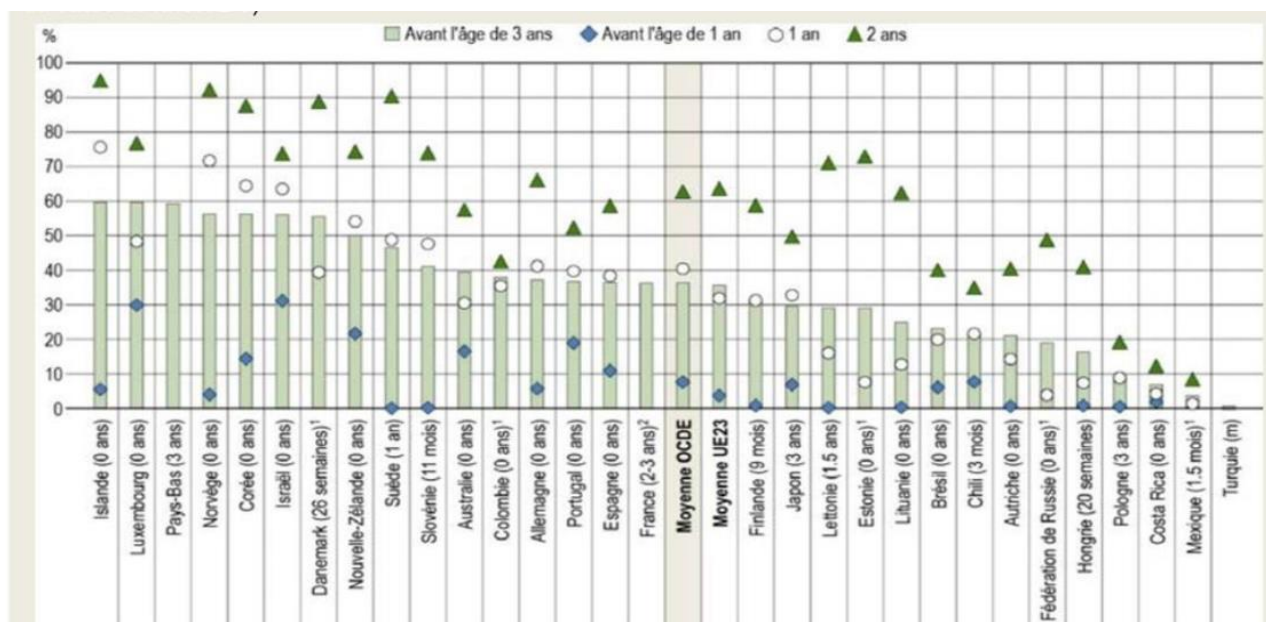


Figure 1 Taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans dans les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, selon l'âge (2017)).

Source : Regard sur l'éducation 2019, indicateurs OCDE.

Le rapport de Bouysse sur l'école maternelle (2011) met en lumière les spécificités de l'école française mais aussi les corrélations qui existent avec les autres pays. Afin de favoriser « un accès équitable généralisé à l'enseignement préscolaire, les ministres des différents pays du conseil de l'Europe ont voté en 2008 et 2009 une série de mesures prioritaires. Les modes d'accueil des enfants dépendent de la politique des pays. Les États offrent le droit de choisir aux familles : soit ils ont une aide pour rester à la maison, soit un mode de garde pour les enfants. Mais ce choix reste pour les familles modestes un obstacle au travail. Effectivement, il est préférable financièrement pour les mères de rester à la maison pour élever leur enfant plutôt que d'aller travailler. Pourtant, pour les États, il est nécessaire que les femmes se retrouvent sur

le marché du travail afin de maintenir la croissance économique des pays (Bouysse, Claus, Szymankiewicz 2011). Les difficultés que rencontrent les parents de jeunes enfants pour concilier vie professionnelle et vie familiale constituent souvent un frein pour accéder à l'emploi ou à la formation (CGET)⁵. Fagnani (2001 : 139) rappelle que désormais les femmes françaises participent autant à la vie économique que les femmes scandinaves, portugaises ou belges, et ce malgré le nombre élevé moyen d'enfants par femme. C'est au cours d'un long processus que les femmes se sont émancipées et ont combattu pour leurs droits et leur statut (1945, droit de vote des femmes). Elles ont souhaité travailler et contribuer à l'économie du foyer.

Au fil du temps, les États font de plus en plus le lien entre l'accueil des enfants, rôle des apprentissages et le bien-être des enfants. Marsollier (2019) rappelle que bon nombre de recherches montrent la corrélation entre bien-être et apprentissages scolaires. Différents facteurs interviennent : physique, social, psychologique et cognitif.

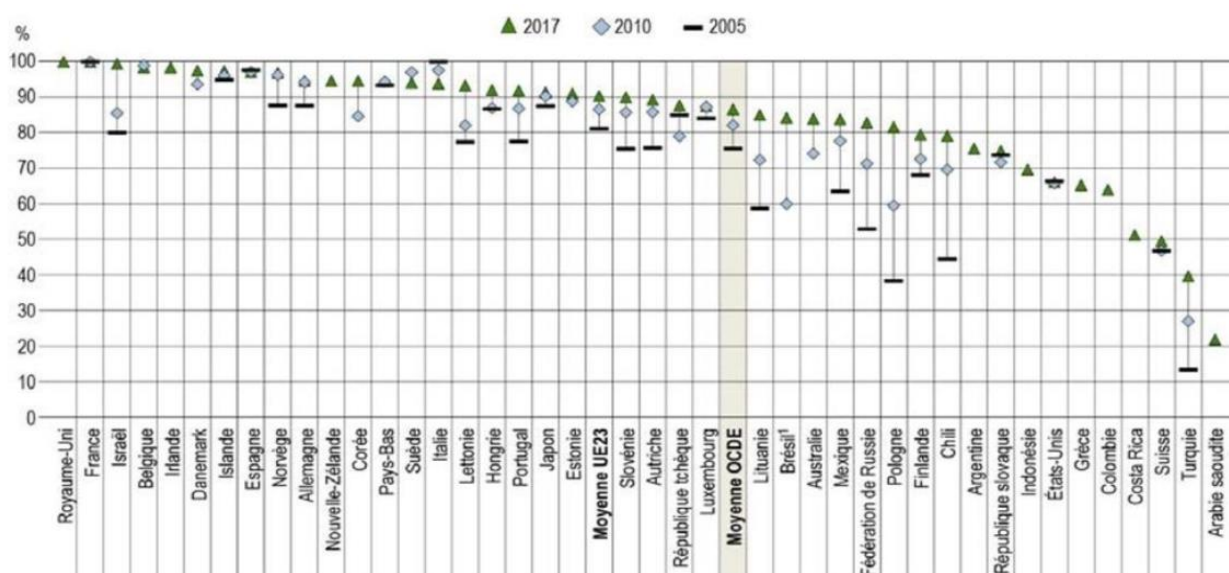


Figure 2 Evolution du taux de scolarisation des enfants de 3 à 5 ans (2005, 2010, 2017).

Source : regard sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE (2019).

⁵ CGET. (2015). *Des solutions pour faciliter l'emploi des femmes dans le quartier*. En ligne : https://www.cget.gouv.fr/sites/cget.gouv.fr/files/atoms/files/cget_guide_enfance_bd_6_mars.pdf (consulté le 6 mai 2020).

Ce graphique montre que le taux de scolarisation en France n'a pas évolué entre 2005 et 2017. En 2017, ce taux est le même pour le Royaume-Uni et Israël. La Belgique, l'Irlande, le Danemark, l'Islande, l'Espagne et la Norvège ont également un taux proche de 100%. Nous pouvons constater que même si certains pays, comme la Turquie ou l'Arabie Saoudite, ont un taux faible, celui-ci évolue positivement.

Dans son rapport, Bouysse (2011) dresse le portrait des différents types d'accueil existant dans le monde : les modèles dits intégrés et les modèles organisés de manière juxtaposée.

Les structures de modèles dits intégrés (crèches) accueillent les enfants dès la naissance et quel que soit leur âge (jusqu'à l'âge de la scolarisation obligatoire). Les personnels responsables des activités éducatives ont tous le même niveau d'étude et les financements sont les mêmes pour toutes les structures (garderies en Finlande). Des pays comme la Lettonie, la Slovénie, la Finlande, la Suède, l'Islande et la Norvège utilisent ce type de modèle.

Au contraire, dans les modèles organisés de manière juxtaposée, les enfants sont accueillis dans des structures différentes en fonction de leur âge. C'est le modèle le plus utilisé en Europe. Selon ce modèle, les enfants peuvent être accueillis dans une structure de 0 à 2-3 ans, puis dans une autre jusqu'à la scolarisation obligatoire : crèche ou halte-garderie en France, Kindergarten en Allemagne, crèche, maison d'accueil, garderie en Belgique. Des pays comme la France et la Belgique adoptent ce type de structures. C'est le ministère de l'éducation nationale qui gère l'enseignement pré-primaire et un autre ministère gère les structures de la petite enfance. En France, elles sont placées sous le contrôle du ministère des solidarités et de la santé qui s'en occupe.

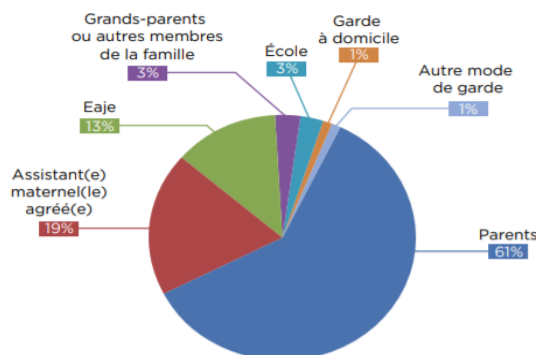
En France, en Belgique, aux Pays-Bas et dans certains pays notamment anglophones (Australie, Canada, Irlande, Royaume-Uni et États-Unis), les enfants peuvent être scolarisés à l'école dès 3 ans, voir dès 2 ans dans certaines zones (zones rurales, REP). Ce sont les seuls pays à accueillir les enfants si tôt à l'école. Selon Brougères (2002), il est possible de trouver des points communs avec d'autres systèmes (latins en particulier). Mais Brougères affirme que la véritable spécificité de l'école maternelle française est d'être primarisée. Il souligne d'ailleurs que contrairement à l'Allemagne, la France voit dans « l'enfant un futur élève qu'il faut préparer à l'apprentissage et discipliner avec force consignes, auxquelles n'échappent pas les enseignants » (Brougère, 2010 : 50). Le principal reproche de notre école maternelle est qu'elle

est trop tournée vers le primaire, on en oublie sa principale fonction qui est le devenir élève, la socialisation. De plus, Thouroude (2010) reproche le manque de place accordée au jeu dans les écoles maternelles. Pour la chercheuse, l'école maternelle est un « entre-deux⁶ », c'est-à-dire une place entre la famille et l'école obligatoire. L'école maternelle est le premier lieu où l'enfant va connaître les évaluations et les apprentissages spécifiques. Pour sa part, Brougères (2010) souligne que pour les Français une activité doit avoir une consigne et un objectif, une compétence à atteindre. La maternelle doit préparer à l'entrée au CP. Il faut se préparer à l'école primaire.

1.1.2. Les modes d'accueil français

En France, les modes d'accueil des enfants de 0 à six ans sont nombreux : assistantes maternelles, crèches, halte-garderies, gardes à domicile. A partir de deux ans, certains enfants peuvent être accueillis à l'école. L'école est souvent le premier lieu d'accueil des enfants qui quittent alors le foyer familial. Suivant la CNAF⁷, en 2018, 61% des enfants de 0 à deux ans auront été gardés par les parents et n'auront donc pas eu de lieu de sociabilisation extrafamiliale.

RÉPARTITION DES ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS SELON LE MODE DE GARDE PRINCIPAL EN SEMAINE ENTRE 8 HEURES ET 19 HEURES (EN %)



Source : enquête Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants, Drees, 2013.

Champ : France métropolitaine.

Note : mode de garde principal : mode d'accueil dans lequel passe le plus de temps l'enfant de moins de 3 ans, du lundi au vendredi, entre 8 heures et 19 heures.

Autre mode de garde : assistant(e) maternel(le) non agréé(e), ami, voisin, baby-sitter ou autre personne extérieure à la famille, jardin d'enfants, garde périscolaire, centre de loisirs ou établissement spécialisé.

Figure 3 Répartition des modes de garde des enfants de moins de 3 ans.

Source : CNAF Accueil enfant 2019.

⁶ Le concept d'entre-deux est développé par Sibony (1991, cité par Thouroude, 2010 : 45) : « Toutes nos situations cruciales sont sous-tendues par une position d'entre-deux, posture instable ou incrustée dont l'épreuve semble décisive » (consulté le 20 octobre 2019).

⁷ Observatoire national de la petite enfance (2019). L'accueil du petit enfant en 2018.

http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/observatoire_petite_enfance/31448%20CNAF%20ACCUEIL%20ENFANT%202019_exe_BD.pdf (consulté le 6 mars 2020).

Ce graphique montre que le taux d'accueil des enfants dans des structures de la petite enfance est inférieure à 40%. Ce taux est égal à la moyenne des pays de l'OCDE mais la France se classe à la seizième position de ce classement. L'école maternelle est aussi le premier lieu d'apprentissage notamment langagiers. Les élèves ont la possibilité d'y être accueillis dès 3 ans voire dès 2 ans, la loi française le permettant. La loi pour une École de la confiance a été promulguée par le gouvernement d'Edouard Philippe et notamment M. Blanquer, ministre de l'Éducation Nationale, au Journal Officiel le 28 juillet 2019⁹. Cette loi a pour objectif de rendre l'école obligatoire à partir de 3 ans, afin de lutter contre les inégalités. D'après l'INSEE, le taux de scolarisation des enfants de 2 ans est passé de 34,6 % en 2000 à 11,8 % en 2017, le taux de scolarisation des élèves de 3 ans est lui passé de 100 % à 97, 2%¹⁰. Ensuite, ce taux est identique à 100 %.

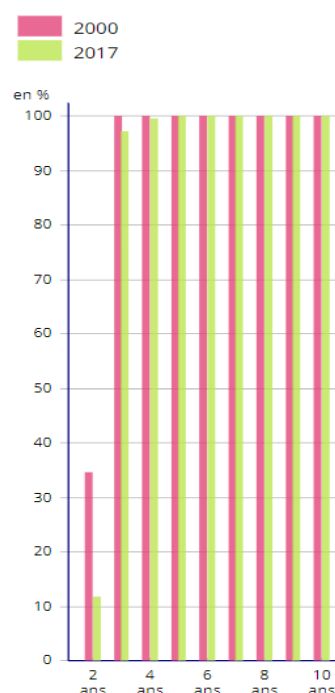


Figure 4 Taux de scolarisation par âge, données annuelles de 2000 et 2017.

Source : INSEE 2020.

Les enfants les moins scolarisés se trouvent dans les DOM TOM. En 2000, le Sénat

⁹ MEN (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. BO spécial du 26 mars 2015. En ligne: http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arreteannexe_prog_ecole_maternel_le_403378.pdf. (consulté le 5 mai 2019).

¹⁰ Insee, institut national de statistiques et d'études économiques. En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2383587> (consulté le 22 octobre 2019).

rappelait que le taux de scolarisation des enfants en préscolaire était nettement inférieur à celui de la métropole, seuls les deux tiers des élèves y sont scolarisés¹¹. Tous les enfants présents sur le territoire français doivent pouvoir être accueillis dans les écoles françaises. L'école a la responsabilité de leur apporter des compétences tout en étant garant de leur éducation (Goï, 2016 : 28).

Nous constatons que l'école maternelle a pris une grande place dans la nouvelle circulaire et l'école de la confiance. Pour l'institution, l'école maternelle et la scolarisation précoce ont des effets positifs sur la scolarité des élèves. En effet, la loi rappelle que « la scolarité à l'école maternelle joue donc un rôle crucial dans le développement des jeunes enfants : elle est à la fois le tremplin vers la réussite, le foyer de l'épanouissement des élèves et le creuset de la réduction des inégalités sociales »¹². Mais pour Garnier (2019), « symboliquement, cette circulaire de rentrée marque un tournant où l'école maternelle est consacrée comme lieu d'instruction ». Veuthey et Capitanescu Benetti (2014 : 18) affirment que la scolarité précoce est une volonté de certains pays (France, Suisse) afin de procurer aux enfants « une base solide pour la réussite scolaire » et combattre les inégalités. Faire entrer l'enfant trop tôt dans « son métier d'élève » peut être contre-productif et pourrait conduire à un sentiment d'impuissance et de mal-être. Dans un rapport, Heim (2018 : 13) reprend Florin (2000) pour affirmer que si l'on trouve bien parfois des effets positifs, la scolarisation précoce « ne saurait être une réponse adaptée à l'ensemble de la population ». Il reprend les analyses des pédopsychiatres (Bernard Golse, chef de service à l'hôpital Necker, Marcel Rufo, Marie-Rose Moro, spécialiste de l'ethnopsychiatrie entre autre) et souligne que pour les enfants les plus fragiles, la scolarisation précoce peut entraîner les conséquences suivantes : le non-respect des rythmes biologiques des jeunes enfants, en particulier de leur besoin de repos, le manque d'interactions langagières adaptées du fait du rapport entre nombre d'adultes et nombre d'enfants, le malmenage psychologique, le manque de sécurité affective en groupe, le risque de soumission de l'enfant au groupe plus âgé ou opposition exacerbée, le risque d'anxiété et d'agressivité; les acquisitions cognitives imposées de manière prématurée. Une réflexion doit être menée pour que l'école n'apporte pas négativement la maîtrise du vocabulaire, les compétences sociales et comportementales, voire l'augmentation de l'anxiété et des comportements agressifs (op.cit : 12).

¹¹ Projet de loi adopté pour l'Outre Mer (2000) : www.senat.fr/rap/a99-394/a99-3940.html (consulté le 24 octobre 2019).

¹² MEN (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. BO spécial du 26 mars 2015. En ligne. http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arreteannexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf. (consulté le 5 mai 2019).

Depuis quelques années, des rapports ,tels que celui du Haut Conseil de l'Éducation sur *L'école primaire* en 2007 puis celui de l'institut Montaigne, *Vaincre l'échec à l'école primaire*, en 2010, ou encore celui de la Cour des comptes en 2008, tentent de démontrer que l'école maternelle ne permet pas de réduire les inégalités sociales qui peuvent exister entre enfants (Bouysse, 2011). La scolarisation précoce a ses détracteurs, mais ne doit pas être complètement remise en cause. Les conditions d'accueil des enfants les plus jeunes doivent être reconsidérées et améliorées. Heim (2018 : 1) souligne que « les résultats (des recherches) doivent alerter sur la nécessité de penser les conditions d'accueil des tout-petits à l'école maternelle pour que l'expérience scolaire profite à ces derniers, et, plus globalement, de s'assurer que toutes les politiques d'accueil et d'éducation des jeunes enfants dans notre pays soient guidées par l'objectif du développement des enfants ».

Delory-Momberger et Mabilon-Bonfils (2015 : 2) expliquent « que l'idéologie républicaine de l'égalité et du mérite est directement confrontée à la pluralité, la diversité, l'hétérogénéité de la population scolaire, à l'idée même d'altérité et consécutivement aux disparités sociales et culturelles et aux inégalités qu'elles produisent ».

Ce système scolaire est une des particularités de notre système éducatif. L'OCDE rappelle que la France est l'un des pays avec la Belgique, l'Espagne, l'Islande, Israël, la Norvège et le Royaume-Uni où l'accueil des élèves dès 3 ans à l'école maternelle est généralisé. De ce fait, les élèves bénéficient d'un programme d'éducation dans les écoles alors que dans d'autres pays ces programmes existent dans des crèches ou jardins d'enfants.

Pour mieux comprendre les enjeux de la scolarisation des élèves à l'école maternelle, nous allons nous intéresser à ses spécificités et à ses particularités.

1.2. Les changements de paradigme et l'évolution de l'école maternelle au cours des années

La spécificité de l'école maternelle française vient aussi de son histoire. Plaçant le jeu à l'école comme un élément déterminant de différenciation, Thouroude (2010) remonte l'historique de l'école maternelle à Comenius (1592-1670), qui pour elle a joué un rôle décisif dans l'éducation préscolaire. Comenius est un pédagogue d'avant-garde qui a passé sa vie à perfectionner les méthodes d'apprentissage et qui pensait que la scolarisation précoce permettait de compenser les lacunes de l'éducation des parents (op cit.).

A la fin des années 1820, les salles d'asiles ont été créées, afin de pallier le manque d'éducation des enfants pauvres et de permettre aux femmes d'aller travailler alors que l'on manquait de main-d'œuvre. A partir de 1836, les salles d'asile sont placées sous la tutelle de l'Etat. Une ordonnance vient stipuler qu'elles vont permettre aux enfants d'avoir droit « à une vie honnête, décente et chrétienne » (Pelet de la Lozère Privat Joseph Claramond, 1836 : 61). En 1881, avant d'être transformées en écoles maternelles, les salles d'asile regroupent 20% des enfants et sont surtout dirigées par des religieuses. Elles ont une double mission : assistance et éducation (Brougères, 2002). Mais, elles sont surtout dévalorisées et prises pour des garderies (Thouroude, 2010). Cette transformation est surtout une volonté éducative. Elles sont alors intégrées aux écoles primaires.

A partir de 1879, c'est Pauline Kergormard, très avant-gardiste et alors inspectrice générale des salles d'asile, qui va permettre le changement des salles d'asile en école maternelle. En 1881, elle est nommée inspectrice générale des écoles maternelles. Avant elle, les salles d'asile permettaient aux femmes d'aller travailler en laissant leurs enfants à des religieuses, et à ceux-ci d'apprendre. Et pourtant, Kergormard elle-même ne souhaitait pas vraiment le nom d'école pour les maternelles : « il ne s'agit pas d'une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école » (arrêté du 28 juillet 1882). Elle préconisait le « respect du petit enfant, pas d'exercices trop scolaires, le jeu comme forme naturelle de l'activité du petit enfant, l'approfondissement de la psychologie de l'enfant, l'adaptation des locaux d'accueil et du mobilier » (académie de Poitiers¹³). En France, l'école est gratuite à partir de 1881 et laïque depuis 1882. A partir de cette date, les écoles maternelles sont progressivement confiées à des institutrices et des directrices qui sont formées pour enseigner à l'école élémentaire. Les autorités avaient compris la nécessité de protéger les enfants de la rue (Haby, 1982 : 289).

En 1908, sont créés les premiers programmes officiels qui définissent l'organisation et le fonctionnement des écoles maternelles. Il définit l'emploi du temps des élèves avec des « exercices physiques, des exercices sensoriels, des exercices de langage et de récitation, des exercices d'observation, des exercices ayant pour but la formation des premières habitudes morales, des exercices d'initiation à la lecture, à l'écriture, au calcul, pour les enfants de première section ». En 1954, Herbinière-Lebert (1954 : 1) souligne que « la valeur des

¹³ Histoire de l'école maternelle en France (2006). En ligne : <http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden86-pedagogie/spip.php?article1493> (consulté le 24 octobre 2019).

premières années de vie est démontrée pour la formation de l'homme ». L'enfant n'a pas simplement besoin d'être soigné pour se développer mais il doit être stimulé intellectuellement. Afin d'assurer une éducation à tous les enfants, leur assurant une vie meilleure, lorsque la mère ne peut pas s'en occuper, il faut donc qu'une éducatrice s'en charge.

Ce texte officiel restera en vigueur jusqu'à la circulaire d'août 1977. En 1977, les programmes préconisent alors l'accueil des élèves de 2 à 6 ans et définissent 3 principes : éducatif, appropriation des savoirs et gardiennage. La pédagogie doit être centrée sur l'enfant, auteur de ses apprentissages. Des évaluations sont demandées et la pédagogie par objectifs apparaît.

A cette époque, Haby (1982 : 293) évoque déjà la place du langage oral dans les apprentissages. Considéré comme le seul point de départ possible des interventions éducatives, « il [le langage] n'intervient en fait que progressivement pour accompagner l'action, en intérioriser et en coordonner les résultats, en anticiper le souvenir sur l'avenir, l'évaluer, le conforter enfin en lui assurant une syntaxe et une cohérence indispensables à la construction et à la manifestation de la personnalité ».

En 1982, une circulaire concernant l'accueil des 2 ans entre en vigueur. Elle précise les conditions d'accueil de ces élèves. De nouveaux programmes voient le jour en 1985, avec de nouvelles orientations définies par la circulaire du 30/01/86 : « L'enfant doit pouvoir développer toutes les potentialités pour former sa personnalité et se doter des meilleures chances pour réussir à l'école et dans sa vie. ».

Les programmes pour l'école primaire de 1995 placent l'école maternelle à la base du système. C'est une école centrée sur l'enfant : lieu et temps d'expériences et d'apprentissages structurés. Elle est complémentaire à l'éducation familiale et préparatoire à l'école

Les programmes de 2008 sont très décriés en raison de la forte primarisation de l'école maternelle, notamment de la grande section. Ces programmes insistent sur l'objectif de l'école maternelle qui est d'acquérir un langage oral riche, organisé et compréhensible. Les compétences en langue orale sont définies en trois sous-domaines : Échanger, s'exprimer, comprendre et progresser vers la langue française. Pour Brigaudiot (2013), ces programmes autorisent une confusion des genres. Pour la linguiste, « le texte mélange ce qui révèle des apprentissages liés au développement de l'enfant (utiliser le « je », les temps verbaux, faire des phrases complexes) et ce qui est strictement culturel (expliquer, s'intéresser au sens des mots). Comme si les enfants apprenaient comme par magie ».

1.3. La loi d'orientation et de refondation du 8 juillet 2013 et programme 2015

Les nouveaux programmes de 2015 font suite à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école publique du 8 juillet 2013. Le cadre de cette nouvelle loi est posé dès le premier article : « l'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. 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 » (article 1, Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013¹⁵). La lutte contre les inégalités en est vraiment la priorité. En effet, depuis quelques années la France est très mal classée dans les classements mondiaux. Selon le classement PISA¹⁶ : la France est le pays le plus discriminant sur 65 pays en 2011. Selon l'UNICEF, la France est placée 35 sur 37 pays en Europe dans lesquels les inégalités sociales s'aggravent. En 2015, lors d'une conférence, Bouysse estime que ces nouveaux programmes continuent de soutenir le développement des enfants, de prévenir les difficultés et préparent aux futurs apprentissages. Ils ont également une approche équilibrée qui vise à résoudre « des tensions antérieures entre une école du laisser grandir et une école primarisée » et ils apportent une vision positive de l'élève. Ils sont bien acceptés par la communauté éducative qui se félicite de la fin de la primarisation de l'école maternelle. Premier grand changement, les grandes sections reviennent en cycle 1 alors qu'elles faisaient partie du cycle 2 avec le CP et le CE1 (depuis les programmes de 2008). Elles retrouvent donc la spécificité de l'école maternelle avec plus de jeux, de manipulation et moins de travail sur fiches. L'approche est désormais centrée sur l'élève, en favorisant tous les apprentissages même indirects. L'objectif n°1 du programme 2015 montre la volonté d'une école plus juste, suite à la loi d'orientation du 8 juillet 2013.

¹⁵ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id> (consulté le 28 avril 2020).

¹⁶ PISA (2015). *Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales*. (2016). En ligne : <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brochure-France.pdf> (consulté le 6 mai 2020).

Les orientations données par le conseil national des programmes suivent en toute logique ces textes. C'est surtout le cas pour l'évaluation positive qui s'intéresse aux progrès de l'enfant par rapport à lui-même et les conseils pédagogiques fondés sur des données du développement, et une conception du langage en tant qu'activité de haut niveau, potentiellement partagée par tous les enfants à la naissance (Brigaudiot, 2019). L'enfant est reconnu comme auteur de ses apprentissages. L'enseignant est poussé à préparer ses apprentissages avec des objectifs didactiques précis et structurés.

En 2008, le langage est divisé en deux sous parties : le langage oral et le langage écrit. En 2015, un seul domaine définit les compétences à acquérir en langage : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Les échanges langagiers sont listés dans beaucoup de sous-parties des différents domaines. Comme en 2008, la priorité est donnée au langage oral, mais les programmes insistent également sur la production d'écrits. Les nouveautés de ce programme sont que pour apprendre les enfants doivent agir, donc le travail sur fiche est à proscrire, comprendre, et réussir en allant au bout de l'activité. L'école se veut bienveillante en valorisant, encourageant, sécurisant et guidant. La maternelle met l'accent sur la socialisation de l'enfant : l'apprentissage de règles, la capacité à répondre à des consignes et à supporter des contraintes. Les précédents programmes insistaient beaucoup sur la pré-lecture et la pré-écriture. Désormais, toutes les formes d'utilisation du langage seront exploitées. Les enseignants liront davantage d'histoires en classe et stimuleront l'expression orale des enfants.

Cette loi donne la priorité à l'école primaire et l'école maternelle y a toute sa place. Les enseignements sont organisés en **cinq domaines d'apprentissage** :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- Explorer le monde

L'école maternelle a énormément évolué depuis la création des salles d'asile. Petit à petit elle s'est affirmée comme premier rempart pour combattre les inégalités scolaires. Les différents programmes ont réaffirmé ce principe. Mais, les chercheuses (Florin, Canut) ont montré que dans ce but il était nécessaire que tous les enfants acquièrent un langage structuré et compréhensible.

Le programme 2015 réaffirme la place du « langage à l'école maternelle comme condition

essentielle de la réussite de toutes et de tous ».

Les compétences attendues en fin de cycle 1 précisent que l'élève doit :

- 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.

1.4. Langue et langage dans les programmes de la maternelle

Dans cette partie, nous définirons la place de la langue et du langage dans les programmes de l'école maternelle. Notre travail trouvera écho dans les recherches en linguistique du chapitre 1 partie 2.

L'école maternelle se donne pour but de développer le langage de chaque enfant et d'enseigner la langue de l'école, des apprentissages scolaires (comme comprendre les consignes, comprendre les liens de sociabilisation). Depuis les années 70, des recherches ont été menées sur l'oral à l'école maternelle par Lentin, par exemple. Bouysse (2007) considère que les difficultés liées à l'illettrisme dans les années 1985-1986 ont placé l'oral au second plan. La priorité a donc donnée à la lecture et au passage à l'écrit. En 2008, le langage oral redevient enfin une nécessité.

Dans les programmes 2015, le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. La circulaire de rentrée de 2019¹⁷ rajoute que « le langage est fait de mots, de phrases, d'intentions, de prosodie ; il apparaît fluide. L'enfant parle mais il ignore que ce langage peut se découper en plusieurs catégories : la phrase, le mot, la syllabe, le phonème ».

Le langage a depuis longtemps sa place dans les programmes. La loi de la refondation a été promulguée le 8 juillet 2013 et le nouveau programme pour l'école maternelle entre en vigueur en septembre 2015 plaçant le langage au centre des apprentissages.

¹⁷ MEN (2019). École maternelle école du langage. Note de service du 25 mai 2019. En Ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm> (consulté le 1^{er} juin 2019).

Le programme de 2015 de l'école maternelle est réparti en cinq domaines d'apprentissage dont *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* est le premier avec deux objectifs prioritaires : « la stimulation et la structuration du langage oral » et « l'entrée progressive dans la culture de l'écrit »¹⁸. Le langage oral garde une place prépondérante et réaffirmée dans le programme de 2008. Il est au centre des apprentissages et ne doit pas se faire au détriment des autres apprentissages. Pour l'enseignant, il s'agit de développer le langage oral de chaque enfant. Cela nécessite aussi de construire avec lui un nouveau rapport au langage. Le langage ne servira pas juste à communiquer ou exprimer un besoin mais il permettra de comprendre et d'utiliser les usages scolaires du langage pour apprendre, réfléchir, décrire, puis plus tard argumenter, résumer tout au long de sa scolarité. Une des évolutions importantes est la place accordée au discours de l'enseignant. L'enseignant doit donner à ses élèves les outils (langagiers, cognitifs et métacognitifs) et des stratégies nécessaires aux apprentissages. Il doit également clairement expliquer les objectifs et dire où en les élèves sont de leurs apprentissages et de leurs progrès.

En tant que linguistes, Canut et Espinosa ont émis deux recommandations principales qui aident à « la stimulation et à la structuration du langage : la pédagogie du langage doit aider l'élève à passer de la conversation ordinaire ancrée dans l'ici et maintenant, à un langage plus détaché du contexte, évoquant des éléments abstraits ou absents de la situation et l'enseignant doit se donner les moyens d'interagir fréquemment et de la façon la plus efficace possible avec chacun des élèves de sa classe » (Canut et Espinosa, 2016 : 2).

Les compétences orales qui doivent être travaillées en maternelle sont regroupées en trois catégories : compétences de communication, compétences liées au langage en situation et compétences liées à l'acquisition du langage d'évocation. Le langage peut également être un outil de travail ou un objet de travail. En effet, lorsque le langage est objet d'enseignement, il est enseigné de façon explicite. L'enseignant va alors se fixer un objectif clair lexical, syntaxique ou de compréhension. Lorsqu'il est au service des apprentissages, le langage va aider l'élève à comprendre une notion dans un autre domaine comme par exemple les mathématiques ou les sciences. C'est une difficulté, un paradoxe à gérer pour les enseignants.

Canut (2007) rappelle qu'il y a une forte influence de la maîtrise du langage sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En effet, les élèves en ont besoin afin de structurer leurs pensées. Dans le programme, l'acquisition du langage constitue « *un enjeu majeur de l'école*

¹⁸MEN (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. BO spécial du 26 mars 2015. En ligne.http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arreteannexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf. (consulté le 5 mai 2019). (consulté le 28 août 2019).

maternelle ». Il est un vecteur de réussite scolaire et d'intégration. Les recommandations de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) insistent sur le rôle « primordial à jouer dans la prévention de l'échec scolaire en faisant de l'enseignement du langage une priorité dès le plus jeune âge »¹⁹. Des études menées par le conseil de l'Europe, après analyse d'études européennes et mondiales, comme le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA²⁰), montrent que de nombreux élèves à 16 ans n'ont pas les résultats escomptés du fait de la non compréhension des consignes. Il y a une forte corrélation des compétences langagières et des performances dans des domaines non linguistiques.

Le premier objectif pour les enseignants sera de permettre aux élèves de communiquer et de se faire comprendre des adultes et des autres élèves. Le second objectif sera d'aider les élèves, lors des phases d'apprentissage, à acquérir des structures syntaxiques et un lexique correct et varié.

De ce fait, l'enseignant veillera à enseigner le langage selon trois axes : production, interaction, puis compréhension. Il a un rôle central dans le développement de la maîtrise du langage de ses élèves. Deux types de langage sont à développer en classe : le langage oral en situation et le langage décontextualisé ou oral scriptural ou langage d'évocation.

Le rôle de l'école maternelle doit permettre aux élèves, dans tous les domaines de passer d'une prise de parole spontanée et non maîtrisée à des conversations de mieux en mieux organisées en situation duelle ou en groupe.

Nous allons maintenant nous attacher à définir les notions de langues et de langage dans les programmes. Nous verrons que les définitions seront différentes en linguistique. Dans les programmes, le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage : - le langage oral : utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet 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. - le langage écrit : présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser, il les habitue à une forme de

¹⁹ *Une école maternelle pour vivre et apprendre ensemble*. Académie de Lyon. En ligne : <https://maternelle-42.enseigne.ac-lyon.fr/spip/?article230> (consulté le 1 juin 2020).

²⁰ PISA (2015). *Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales*. En ligne : <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brochure-France.pdf> (consulté le 25 octobre 2019).

communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent. Il prépare les enfants à l'apprentissage de l'écriture au cycle 2 (Programmes 2015).

Pour l'éducation nationale, la langue est un objet social et culturel alors que le langage est une fonction humaine. La langue a trois dimensions distinctes qui sont sociales, psychologique et cognitive²¹. Bouysse (2007) affirme que la langue est un système conventionnel, un produit social et culturel, complexe, un objet d'étude. On va s'intéresser à la langue comme une coordination de signes (les mots). La conscience du mot n'est pas spontanée. Les programmes 2015 sont plus détaillés que les précédents. Ils mentionnent l'existence de langues autres que le français. On observe à plusieurs reprises les langues au pluriel, dont les langues maternelles. Mais la langue est citée dans les programmes en référence à la langue de scolarisation, le français.

Dans les textes de l'éducation nationale, langage et langue sont confondus l'un avec l'autre, le terme langage étant beaucoup plus utilisé que le terme langue. Nous pouvons trouver dans les documents d'accompagnement (MEN, 2019): « Le langage des enseignants devient donc un langage de référence qui se doit d'être lexicalement précis et syntaxiquement correct en toute situation, de même que le langage de tous les adultes dans la classe » et « Conjointement à l'enrichissement lexical et syntaxique du langage oral des élèves ». Les programmes ne parlent pas d'acquisition de la langue mais du langage. Cela nie la possibilité qu'il y ait possibilité de plusieurs langues, la référence à langue française, langue de scolarisation également ;

Nous sommes alors dans une situation où plusieurs langues co-existent dans un milieu monolingue. Une des langues utilisées est valorisée, légitimée alors que les autres sont dénigrées. Cela apporte donc une insécurité linguistique à l'apprenant. Ces « langues dévalorisées deviennent dévalorisantes pour les locuteurs » (Bretegnier, 2010 : 161).

Après avoir présenté l'école maternelle avec ses spécificités, nous avons déjà pu observer la place du langage dans les programmes (chapitre 1, partie 1.4). Entre deux et six ans, le langage de l'enfant progresse rapidement. Cela coïncide avec sa scolarisation à l'école maternelle. L'enjeu est donc important pour les enseignants de cette école qui doivent amener tous

²¹ MEN (2011). Le langage à l'école maternelle. En ligne: https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf.

les élèves à « communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre »²². Dans la prochaine partie, nous allons développer la question du langage, de sa définition à son acquisition en contexte monolingue mais surtout en contexte bilingue du point de vue de la recherche et non de l'institution.

2. APPROPRIATION DES LANGUES DES ELEVES

Dans notre école et dans notre classe, la plupart de nos élèves parlent très peu et le français est la langue de scolarisation. Cette année par exemple sur vingt-neuf élèves, quatorze ne parlent pas ou très peu la langue de scolarisation. Afin de bien comprendre les différents profils langagiers de nos élèves, nous allons nous intéresser, grâce à la recherche, au langage, son développement chez les enfants, ses principales phases et comment nous pouvons les accompagner dans l'apprentissage du français, langue de scolarisation en prenant appui sur les programmes de maternelle (chapitre 1, partie 1.4.)

2.1. Langue et langage

2.1.1. Le langage

Le langage permet aux hommes de communiquer entre eux leurs pensées, leurs sentiments. Florin (2016 : 12) souligne qu'« il s'agit là d'une activité humaine, qui nous permet de communiquer avec nos congénères et de nous représenter le monde ». Le langage est spécifique de l'espèce humaine. Pour Kail (2015 : 3), c'est un dispositif complexe, multi componentiel, qui assure à la fois des fonctions de communication et des fonctions de représentation ». Le terme de langage renvoie à la faculté de constituer et d'utiliser une langue donnée. Le langage est donc le produit d'une activité, l'usage fait de la langue par un groupe donné s'exprimant au moyen d'une langue. Brigaudiot (2016 : 6) considère que les enfants se construisent comme sujet, ils sont penseurs, parleurs et acteurs. Ils parlent de leurs ressentis grâce à des activités symboliques de qualités et aux récits. Ils vont organiser le monde dans lequel ils vivent en se fabriquant des familles d'images et en mettant les mots en relation entre eux. Et ils vont comprendre et inventer la fiction., ils entrent dans un monde de symboles.

Pour Canut (2009 : 2), le langage n'est pas « un simple outil servant à la communication » et

²² MEN (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. BO spécial du 26 mars 2015. En ligne. http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arreteannexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf. (2015 : 9) (consulté le 5 mai 2019).

elle affirme que la fonction du langage va s'adapter au contexte linguistique. La linguistique de l'acquisition porte sur son caractère social. Et même si le langage est inné, un enfant pour apprendre aura besoin des interactions avec l'adulte. Cette approche se fonde sur une appropriation socio-interactionniste (Canut, Espinosa, Vertalier, 2013 : 70). L'enfant devra apprendre à utiliser le langage et sera accompagné de son développement cognitif (Canut, 2007 : 1). Un enfant ne sait pas parler simplement en connaissant des mots de vocabulaire, il doit apprendre à s'en servir. Canut (2009 : 2) rappelle que pour Saussure plus un enfant pourra produire de phrase et plus il aura de vocabulaire. Et surtout, le « langage n'est pas un matériau qui se laisse appréhender facilement, celui en cours d'acquisition encore moins » (Canut, 2007 : 7). Pour Herbinière-Lebert (1954 : 2), dès qu'un enfant est en âge de marcher et de parler, il doit trouver une stimulation et des régulateurs de son activité. Dans le processus d'acquisition du langage, l'enfant a besoin de l'adulte.

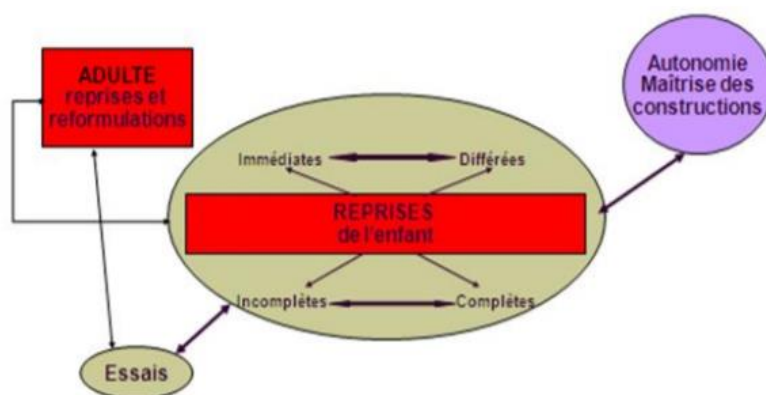


Figure 5 Processus interactionnel d'acquisition du langage.

Source :Canut (2009 : 6).

Ce schéma représente l'appropriation de la langue par l'enfant comme processus interactionnel (Canut, Masson, Leroy-Collombel, 2017 : 25) allant des « essais » aux « formes linguistiques stabilisées et autonomes ». Mais pour arriver à cette forme, l'enfant va avoir besoin de l'aide de l'adulte pour des offres de langage et des reformulations. Celles-ci doivent être adaptées aux besoins de l'enfant, en deçà de ce que sait l'enfant, il n'y aura pas d'apprentissages, si elles sont trop complexes l'élève ne pourra pas comprendre les demandes de l'adulte. Le langage dispose dès la naissance de la capacité de parler mais son acquisition

dépend fortement de l'environnement social et des interactions. L'apprentissage du langage est donc un acte individuel dépendant des interactions avec l'adulte dès sa naissance et qui se poursuivent à son entrée à l'école maternelle.

Les programmes 2015, en écho avec la recherche, indiquent clairement que l'enseignant doit être en capacité d'interagir efficacement avec les enfants et à différents moments de la journée et de différentes façons. Nous pouvons lire : « L'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage. L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser » (Programmes 2015 de maternelle : 7)²³.

2.1.2. La langue

Pour les linguistes, la langue est conçue comme une faculté de communiquer de manière articulée, avec un système de signes d'abord verbaux puis écrits. Elle est propre à une communauté humaine. Elle est constituée d'un système particulier de signes et de règles, extérieur aux individus qui la parlent.

Prenons tout d'abord appui sur la linguistique et l'approche de Saussure (1916). Pour Saussure, la langue ne peut se confondre avec le langage. Elle n'en fait qu'une infime partie mais « essentielle ». Le langage, lui, est une capacité universelle et innée. Le langage permet de communiquer et interagir avec les autres hommes. Pour Saussure, la langue quant à elle serait plutôt un outil permettant de communiquer : « C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus » (Saussure, 1916 : 25). La langue est acquise et conventionnée alors que le langage s'apprend.

A présent, reprenons la définition du dictionnaire, qui nous permettra de faire la distinction entre langue et langage.

Langage : Capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de

²³ MEN (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. BO spécial du 26 mars 2015. En ligne.http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arreteannexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf. (consulté le 5 mai 2019).

communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques

Langue : Système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux (Larousse 2019 : page).

L'expression ou la communication entre les hommes se font donc au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux ou graphiques (la langue).

Nous verrons plus tard que cette distinction est importante dans le sens où en français, langue et langage sont deux termes différents alors qu'en anglais les deux sont traduits par « *language* ».

Nous distinguerons plusieurs types de langues dans ce mémoire. Nous parlerons de langues vivantes (langues qui sont actuellement en usage dans le monde), de la langue maternelle (langue que va acquérir un enfant monolingue, Florin (2016 : 16), langue seconde (langue apprise après la langue première, Cuq 2002, repris par Fenclovà (2014 : 147), langue de scolarisation (langue utilisée par et pour l'école, COE : 2006²⁴). Florin (2016 : 13) souligne que le statut de la langue est particulier. En effet, elle est « à la fois objet d'apprentissage, vecteur de nombreux autres apprentissages, notamment dans le domaine scolaire et professionnel, support essentiel de l'expression personnelle et de la communication avec nos congénères. »

À travers la langue, les locuteurs se rattachent à des systèmes de valeurs (culturelles, religieuses...) reconnues comme communes. Selon Porcher, « c'est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribue à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité » (1995 : 55). Or, ajoute le même auteur, « le langage est à la fois véhicule, produit et producteur de toute la culture, il constitue le meilleur truchement pour accéder à n'importe quelle culture » (1995 : 53). Lorsque l'on apprend une langue étrangère, nous sommes toujours mis en contact avec la culture. Sa prise en compte doit donc être effective, il faut la prendre en considération pour pouvoir agir. Pour Hamidou (2014 : 125), « la représentation que nous avons de celui qui parle la langue que nous avons à apprendre influence

²⁴Conseil de l'Europe. En ligne : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/languages-of-schooling>. (consulté le 20 avril 2020).

considérablement l'apprentissage. Il convient d'en prendre conscience et de développer des pistes pédagogiques dans ce sens ». Pour Leylavergne et Parra (2010 : 118) « une langue ne peut se former et vivre que si elle est l'expression linguistique d'une culture. ». Ils rappellent qu'un « individu est le résultat de deux composantes : son héritage génétique (l'inné) et son héritage culturel (l'acquis) ». Un locuteur appartient à une communauté qui partage une langue et une identité sociale et culturelle. La langue a donc un aspect identitaire, qu'elle soit langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère. Cet aspect identitaire pour l'individu apprenant revêt une importance essentielle, mais qui n'est pas identique et qui varie selon ces trois cas. Dans tous les contextes, langue et culture sont donc étroitement liées.

Dans notre contexte bi-plurilingue, l'élève est en plein développement langagier dans sa langue maternelle. L'enseignant devra être attentif aux acquis des enfants et prendre en compte leur patrimoine linguistique et culturel et donc modifier sa vision du monde.

2.2. Processus du développement langagier

Spécificité du genre humain, le langage oral pose question. Comment se développe-t-il ? Tous les êtres humains sont-ils capables de développer le langage ?

Il est indéniable que l'intérêt pour le langage est inné pour les enfants (Florin, 2016 : 31), mais elle rappelle qu'on ne peut pas séparer son développement du développement cognitif, social, affectif et psychomoteur de l'enfant.

Dans le cadre de notre recherche, il est intéressant de connaître comment nos élèves acquièrent le langage qu'ils soient bilingues ou non.

Les études linguistiques et cognitives abordent la question de l'acquisition de la parole et du langage en se référant à ce système en trois composantes : la forme, le contenu et l'usage. La forme comprend la phonologie, le lexique, la morphologie et la syntaxe. Le contenu comprend la signification qui est la sémantique du langage.

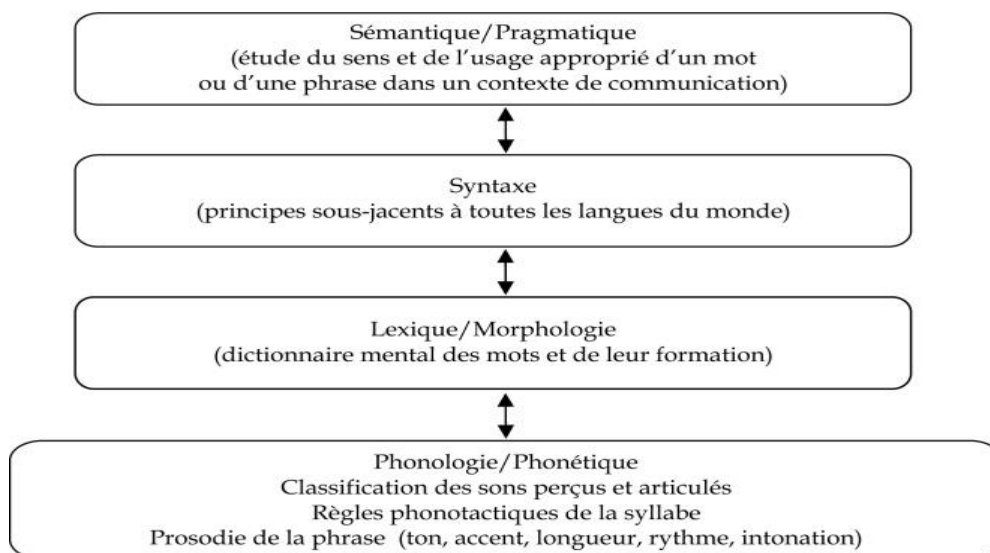


Figure 6 Les composantes du langage et le déroulement de leur acquisition.

Source : INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale).

Nous allons reprendre les recherches de Kail (2015), et de Florin (1999) pour bien définir le développement du langage.

2.2.1. Du son au mot

Les enfants sont prédisposés dès la naissance à percevoir des sons. Dès les premières semaines de vie l'enfant va tenter de communiquer avec l'adulte qui s'occupe de lui. Il va le faire grâce à des moyens non vocaux (sourires mimiques et vocaux (gazouillis, vocalises, répétition de syllabes). Il va ensuite faire des essais de mots pour enfin réussir à produire des mots compréhensibles (Florin, 2010)

Pour mieux comprendre comment les enfants en bas âge acquièrent le langage, la recherche va mener des tests qui sont de plus en plus nombreux. Des études de la perception précoce du langage ont été menées régulièrement : l'étude de la réactivité cardiaque chez le fœtus, la méthode de succion de haute amplitude et la procédure de préférence dans la rotation de la tête. A la naissance, le nouveau-né va identifier les « bases de régularité rythmique et mélodique de la langue » (Kail, 2015 : 22)

2.2.2. Discrimination des phonèmes

Au cours des 5 premiers mois, la communication s'affine ainsi que sa perception du langage. L'enfant peut catégoriser des sons.

De 1 à 4 mois, les bébés discriminent les changements phonémiques (ba/pa) et jusqu'à 6 mois ils différencient des contrastes non présents dans leur langue maternelle quel que soit la voix du locuteur ou la variation d'intonation. Entre 8 et 12 mois, les bébés acquièrent les consonnes et voyelles propres à leur langue. Ils ne distinguent plus les contrastes vocaliques non présents dans leur langue maternelle. L'oreille ne laisse passer que les sons identiques ou analogues à la langue maternelle, permettant à l'enfant une meilleure exploitation des activités langagières.

L'espace vocalique se met en place à partir de 10 mois. Entre 11 et 13 mois, les enfants différencient les répertoires consonantiques.

2.2.3. Perceptions des indices prosodiques

Kail s'appuie sur la recherche pour montrer qu'avant même de venir au monde, les enfants ont la capacité d'identifier certaines caractéristiques de la langue. Dans le ventre de sa mère, le fœtus est capable d'entendre les sons et de les différencier. A la naissance, un nouveau-né est capable de reconnaître la voix de sa mère. A 2 mois, il est capable de différencier sa langue maternelle d'une autre langue lorsqu'elle appartient à un autre groupe rythmique. Par exemple, des enfants anglais et français sont capables de différencier le français et le japonais. Mais le bébé anglais ne différencie pas l'anglais et le néerlandais (car c'est le même groupe rythmique) (Kail, 2015 : 25). Vers 5-6 mois, il est capable de traiter des informations plus subtiles et spécifiques à sa langue et à 8 mois il est sensible aux variations très fines de réalisations phoniques.

2.2.4. Du babillage au mot

Jusqu'à 2 mois, le développement de son tractus vocal et son état physiologique contiennent la production vocale du nourrisson. Jusqu'à 5 mois, les vocalises ne sont possibles que couchées. A 5 mois, nous pouvons observer la maîtrise de la phonation. Les bébés sont alors capables de moduler les variations de hauteur et d'intensité de la voix. Les babillages apparaissent vers 6 à 9 mois avec la production de syllabes simples, avec une consonne suivie d'une voyelle (ba) répétées plusieurs fois. Brigaudiot et Danon-Boileau (2009 :13) affirment que « l'enfant va modeler ses productions sur les phonèmes qu'il entend dans sa langue ». A partir de 1 an, les

premiers apparaissent de manière simplifiée avec une harmonisation de la première et deuxième syllabe (gâteau devient tato et chapeau devient papo). Ils correspondent à des phonèmes plus larges que ceux de sa langue maternelle. Ils vont de plus en plus ressembler aux sons de la langue maternelle. Les systèmes de production et le vocabulaire s'accroissent à la fin de la deuxième année.

2.2.5. La production de mots et de phrases

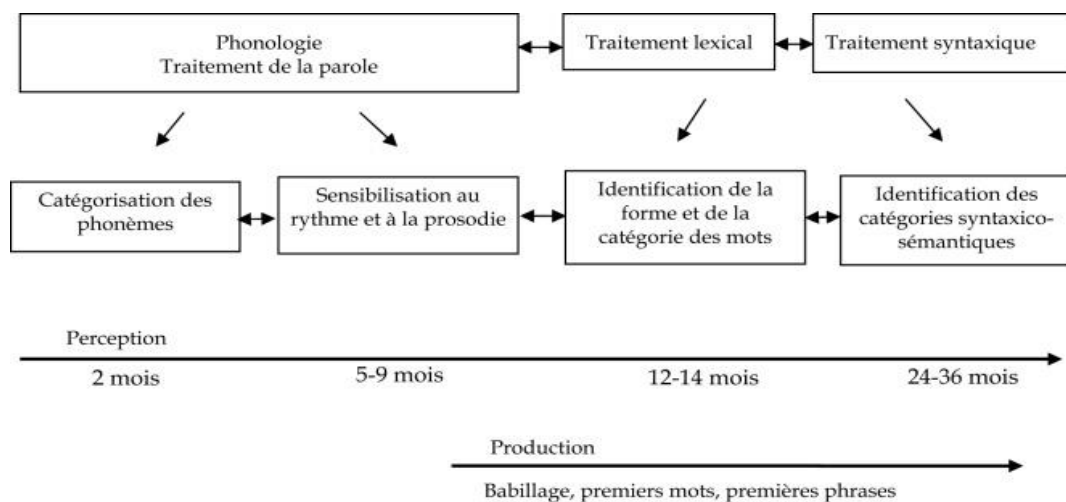


Figure 7 Chronologie de l'acquisition du langage entre 0 et 3 ans.

Source : INSERM.

Il existe une variation dans l'âge d'acquisition des premiers mots. En effet, le contexte social est primordial ainsi que le milieu culturel (Florin : 2010).

Bien que l'enfant ait déjà entendu de nombreux mots lexicaux, la période 12 mois à 36 mois est vraiment primordiale dans l'acquisition du lexique mais avec un décalage entre la production et la compréhension.

Avant de pouvoir prononcer des mots, le bébé va devoir acquérir certaines compétences, citées par l'INSERM :

- ✓ Disposer du concept de l'objet, c'est-à-dire distinguer entre objet et concept.
- ✓ Apprendre que les sons émis par l'adulte sont liés à un objet particulier, et que l'objet est toujours associé à ce son.
- ✓ Avoir la notion qu'un item lexical désigne le même objet même si ce dernier apparaît à différents moments, en différents endroits, à différentes distances et dans différentes

positions. Les attributs sont indépendants des contextes auxquels ils s'appliquent et réciproquement : la mère, ou le père, peut changer de vêtements ou de coiffure, mais reste la même personne.

- ✓ Organiser la coordination de l'espace, des objets et des événements appréhendés dans ses différentes modalités sensorielles.

De 11 à 13 mois tous les enfants acquièrent le même nombre de mots. Ils ne vont prononcer qu'un mot à la fois. Habituellement, les premiers mots que l'enfant émet sont des noms familiers comme les objets du quotidien ou les personnes de l'entourage. Jusqu'à la fin de la deuxième année la production augmente. Nous pouvons observer l'évolution suivante : à 12 mois un enfant produit 10 mots, à 14 mois il en produit 30, 65 à 16 mois, 175 à 20 mois, 300 à 24 mois et 530 à 30 mois. A partir de 18 mois la production est exponentielle avec 4 à 10 mots par jour, on parle alors d'explosion lexicale. Mais vers 24 mois, nous pouvons distinguer de grandes différences entre les enfants. Les études montrent que quelle que soit la langue et la culture, il existe une grande régularité dans l'acquisition du langage mais qu'il peut y avoir de grandes variations. Alors qu'à cet âge, les enfants connaissent en moyenne 300 mots, mais certains en connaissent 10% de plus soit 500 mots alors que d'autres en connaissent 10% de moins soit 100 mots. L'enfant n'a pas forcément la même signification des mots que l'adulte. Pour cela il faut comprendre la notion de signifiant et signifié (Saussure, 1916). Signifiant est l'image acoustique du mot alors que le signifié est l'image mentale. Il peut également désigner le ballon pour un seul ballon et chapeau pour le chapeau de son père. Ce sont des sous-extensions. Au contraire, plus tard il va utiliser des surextensions. Les mots sont utilisés par l'enfant d'une manière trop générale, par exemple, le chat désignera tous les animaux à poils et 4 pattes. A partir de 20 mois, l'enfant va assembler des mots pour en faire des phrases. Il reste à définir comment il en est capable. Les mots sont sélectionnés par l'enfant et sont placés de manière fixe dans sa phrase imitant les adultes selon un principe dit de « généralisation contextuelle ». Il est capable de connaître l'ordre des mots et les catégories grammaticales indispensables dans la phrase dans sa langue maternelle. Il sait utiliser la fonction instrumentale du langage (je veux ça) et la fonction personnelle pour exprimer leurs sentiments, leurs intérêts. Vers la fin de la troisième année, le système phonologique est complètement acquis. A 6 ans, le vocabulaire est estimé à 2500 à 3000 mots. Il augmente encore de 1300 mots environ entre le 7 et 10 ans, mais surtout pour les mots moins utilisés. Les mots très utilisés augmentent peu. Les recherches montrent que le répertoire de mots connus est très important pour la scolarité des élèves et devraient être une priorité dans les classes.

L'enfant développe à partir de 6 ans des capacités métalinguistiques qui lui permettent de réfléchir à la signification des mots et de les définir. Besse, Marec-Breton et Demont (2010 : 167) définissent la métalinguistique par l'approche de Gombert en 1990. C'est « un sous domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant : 1. Les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; 2. les capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique ». Autrement dit, ces compétences métalinguistiques reflètent des « connaissances explicites relevant d'une activité contrôlée consciemment par le système cognitif, ces connaissances pouvant porter sur différents niveaux du système linguistique : phonologique, syntaxique, morphologique, etc. ». Par exemple, en raison de la structure hiérarchique du langage, un apprenant en lecture doit prendre conscience que les mots sont fragmentables en différentes unités phonologiques (ex. en syllabes et en phonèmes).

Phases	LME (en morphèmes par énoncés)	Âge (mois)	Caractéristiques
I	1 à 2	12 à 26	Énoncés à 1 ou 2 mots
II	2 à 2,5	27 à 30	Énoncés à 2 mots et +
III	2,5 à 3	31 à 34	Phrases simples
IV	3 à 3,75	35 à 40	Phrases complexes
V	3,75 à 4,5	41 à 46	Coordination de phrases
>V+	>4,5	>47	Construction de récits

Figure 8 Six stades de l'échelle LME (Longueur moyenne de l'énoncé).

Source : INSERM.

Nous venons d'étudier les différents processus d'acquisition de la langue en contexte monolingue.

A présent, au regard de notre public, nous allons nous intéresser à l'appropriation d'une langue seconde en contexte de langue de scolarisation et d'en analyser les effets afin de mettre en évidence des compétences plurilingues. Dans notre contexte d'étude, en entrant à l'école, les élèves sont dans plusieurs situations. Ils parlent parfois plusieurs langues ou vont apprendre le français comme langue seconde. Le développement et l'acquisition du langage sont propres à cette population et doivent donc être définis pour mieux comprendre leurs besoins.

2.2. L'acquisition de la langue seconde chez les enfants bilingues

2.3.1. Bilinguisme et plurilinguisme en France

Les enfants que nous accueillons à l'école maternelle, notamment dans notre école, l'école maternelle Victor Hugo, présentent des situations langagières très variées. Nous allons nous appuyer sur les travaux sur le plurilinguisme pour comprendre et identifier les types de bi-plurilinguisme de nos élèves.

La France de par sa constitution est un pays monolingue. La constitution nomme la langue française comme seule langue utilisable dans les institutions françaises. Cependant, nous pouvons observer que dans notre contexte, le bilinguisme est de rigueur.

Alors que la majorité de la population mondiale est plurilingue ou bilingue (Abdelilah-Bauer, 2015), la France accuse un certain retard sur la reconnaissance des langues autre que le français et de ce fait sur l'accueil des enfants dont le français n'est pas la langue première. Pourtant, 75 langues (Cerquiglini, 1999) sont reconnues dans le patrimoine culturel français (Verdelhan-Bourgade, 2007). Les problématiques liées à la langue sont source de discorde depuis de nombreuses années en France (Goï, 2016). Au cours du XX^e-ème siècle, de nombreux flux migratoires ont été observés sur le territoire français. Ces familles qui ne devaient rester que provisoirement en France sont pour la plupart toujours sur le territoire (Goï, 2016 : 28). Pourtant, le bilinguisme même précoce est perçu par l'institution comme néfaste pour les apprentissages scolaires, notamment quand la langue première est la langue des migrants. Goï (2016) rappelle que pour certains (parents et enseignants), « tous les bilinguismes ne se valent pas ». Ils pensent que ces langues ne permettent pas l'apprentissage du français car elles seraient des « obstacles cognitifs » et mériteraient donc moins d'attention que des langues dites socialement favorisées comme l'anglais. Dans notre pays, 59 langues étrangères ou régionales sont enseignées en France mais seulement 3 font l'objet d'un apprentissage plus systématique (anglais, allemand et espagnol)²⁵. Certaines langues comme l'anglais ou l'allemand semblent plus légitimes que d'autres alors que le portugais et l'arabe ou le turc sont pratiquement invisibles. (Hélot, 2007). Pourtant, pour Azoulay (2020)²⁶, la réussite scolaire des enfants migrants passe par la revalorisation des répertoires plurilingues notamment de leur langue

²⁵ Silhouette, M. (2016). *L'évolution de l'enseignement des langues vivantes en France : massification et uniformisation*. The conversation. En ligne : <https://theconversation.com/levolution-de-lenseignement-des-langues-vivantes-en-france-massification-et-uniformisation-2-54083> (consulté le 15 avril 2020).

²⁶ *Langues maternelles : outils de diversité culturelle et instruments de paix* (UNESCO). (2020). En ligne : <https://news.un.org/fr/story/2020/02/1062381> (consulté le 26 juin 2020).

première.

Garcia et Otheguy (2019) rappellent que le terme de plurilinguisme a été apporté au XX^{ème} siècle par le Conseil de l'Europe (CE) compte de tenu de l'intérêt du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues des ressortissants européens. Pour Lelièvre et Forlot (2014), c'est après la seconde guerre mondiale que pour le CE, l'éducation à la diversité linguistique fut un moyen de sortir des nationalismes qui existaient en Europe et d'aider à la mise en œuvre d'une communauté économique. Le CE distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (CECR : 2001 : 11)²⁷. Le plurilinguisme devient alors une « caractéristique individuelle des individus » alors que le multilinguisme est « un phénomène de société » (Garcia et Otheguy, 2019 : 5). Le multilinguisme ainsi appelé aurait pour origine les sociétés anglo-saxonnes, le terme « plurilingualism » n'existant pas en anglais. Nous allons donc reprendre la définition du conseil de l'Europe, dans le CECRL (op.cit : 11), qui nous dit que « Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ». La définition proposée pour la compétence plurilingue et pluriculturelle est par ailleurs la suivante : « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe, 2001 : 129). Pour Garcia et Otheguy (2019 : 6), un citoyen plurilingue est un citoyen « réputé avoir des compétences plurilingues dans un répertoire plurilingue et est attaché aux valeurs de tolérance plurilingue à l'égard de toutes les langues et de toutes les variétés ».

Les auteurs rajoutent que le plurilinguisme ne peut exister que si les langues ou les locuteurs sont en contact. Il existe peu de pays où une seule langue existe même si de nombreux pays comme la France possèdent une langue nationale et ne reconnaissent que celle-ci, au niveau constitutionnel. Lüdi et Py (2003 : 6) citent Oksarr (1980 : 43) pour expliquer que « le contact des langues suppose l'existence de locuteurs bilingues et met en jeu des relations diversifiées

²⁷ Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de Références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 3 février 2020).

au sein des domaines cognito-émotionnel et socio-politique de l'individu. Il peut cependant conduire aussi à des conflits linguistiques relatifs à son identité personnelle et sociale. » Pour le conseil de l'Europe, le plurilinguisme des individus et le multilinguisme des sociétés sont des avantages. Dans ses principes, il pense que la mission des systèmes éducatifs est « d'aider les apprenants à exploiter leur potentiel plurilingue ».

2.3.2. Les changements de politique linguistique dans les écoles françaises

Alors qu'en 1863, 7,5 millions de français ne connaissaient pas la langue nationale, le ministre de l'instruction donne l'obligation de l'apprentissage du français à l'école au détriment des langues régionales. A partir de cette date, seule la langue française peut être pratiquée.

En 1972, Georges Pompidou, alors président de la République, déclarait : « Il n'y a pas de place pour les langues et cultures régionales dans une France qui doit marquer l'Europe de son sceau ».

Dans les années 70, il existe peu d'intérêt pour les langues parlées par les migrants dans les familles. En 1970, des modifications modifient en profondeur le système migratoire en France : l'immigration provient en majorité des anciens protectorats de la France et des anciennes colonies (Maroc) ainsi que l'arrêt de l'immigration légale en 1974, accompagné d'incitations à procéder à des « retours au pays ». Cela se traduit par la circulaire, en 1975, sur les «enseignements des langues nationales à l'intention des élèves immigrés dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires » (MENESR, 1975).

En 1973, une crise financière met en exergue une xénophobie de la part des politiques. En 1974, le gouvernement de Valérie Giscard D'Estaing décide la fermeture des frontières aux travailleurs étrangers.

Durant cette période, la circulaire du 13 janvier 1973 met en place les CLIN (Classe d'initiation) à l'école primaire. Ce dispositif implique les enfants catégorisés alors comme des migrants, non francophones, ayant des difficultés dans la langue de scolarisation, en l'occurrence le français. Cette classe permet de placer l'enfant primo-arrivant dans une classe spécifique correspondant à son âge afin de l'amener à une connaissance rapide et suffisante de la langue française pour permettre leur intégration dans les classes normales et à faciliter l'adaptation de l'enfant à la vie française. En 1977, les ELCO (les enseignements de langues et cultures d'origine) sont créés dans le but de favoriser le retour au pays, en aidant les élèves à connaître leur langue familiale parfois oubliée.

En 1975, sont créés les Centres de formation et d'information pour la scolarisation des

enfants de migrants (CEFISEM). Ils sont chargés d'accompagner et former les enseignants dans la prise en charge des élèves issus de l'immigration. On parle du passage d'un monolinguisme (celui de la langue maternelle) à un autre (celui de la langue du pays). Mais en 1981, F. Mitterrand déclare : « Le temps est venu d'un statut des langues et cultures de France qui leur reconnaisse une existence réelle. Le temps est venu de leur ouvrir grandes les portes de l'école, de la radio, et de la télévision, permettant leur diffusion, de leur accorder toute la place quelle méritent dans la vie publique.»²⁸. C'est une première reconnaissance pour les langues des migrants, une ouverture vers la diversité linguistique et culturelle. Mais dans un même temps, la politique française tente d'élargir la place du français face à l'anglais qui dont l'influence européenne et mondiale grandit. Dans le but de protéger sa langue nationale, la France, après le traité de Maastricht la Loi constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992²⁹ a apporté des modifications à la Constitution de 1958, notamment à l'article 2 qui se lit maintenant comme suit : « La langue de la République est le français ». Cette modification implique la mise à l'écart de toutes les autres langues en France. Les élèves doivent apprendre le français et seule cette langue est acceptée à l'école. Les langues familiales ne sont donc plus reconnues. La France n'a signé la charte européenne des langues régionales ou minoritaires qu'en 1999 et ne l'a toujours pas ratifié (considérant l'incompatibilité de la charte avec l'article 2 de la constitution française « la langue de la république est le français »). Malgré cela, le plurilinguisme des élèves semble être une priorité du gouvernement français. On assiste à un paradoxe, entre une langue nationale de scolarisation valorisée et obligatoire pour la réussite des élèves et la mondialisation qui accentue le plurilinguisme et donc les besoins à l'ouverture à la diversité linguistique. C'est pour cette raison qu'une loi a été adoptée par l'Assemblée nationale, le 6 janvier 2004, pour une résolution sur la diversité linguistique dans l'Union européenne. Par cette résolution, l'Assemblée nationale affirmait (art.1) « son attachement à la diversité linguistique et culturelle que consacre l'élargissement à dix pays » et (art.2) « le droit de tout représentant du peuple de s'exprimer, en toutes circonstances, dans sa langue maternelle [...] ». Par conséquent, la France (art.4) « s'oppose à toute extension du nombre des réunions sans interprétation qui favoriserait l'utilisation d'une seule langue ». Enfin, elle « appelle à un signalement systématique des infractions linguistiques commises par les institutions et organismes communautaires » (art.9).

²⁸ La politique linguistique du français. (2017). En ligne : http://www.axl.cefam.ulaval.ca/europe/france-2politik_francais.htm (consulté le 22 octobre 2018).

²⁹ LOI constitutionnelle no 92-554 du 25 juin 1992 ajoutant à la Constitution un titre :

"Des Communautés européennes et de l'Union européenne. En ligne : [Loi constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992](#) (consulté le 22 février 2020).

Les CLIN ont été remplacés par les UPE2A (Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants) en 2012 pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France. Ces structures ne sont pas accessibles à des élèves nés en France mais seulement à des élèves nouvellement arrivés. Pour Billiez (2008), personne ne trouvait réellement son compte, ni les inspecteurs, ni les enseignants et surtout pas les élèves dans ces dispositifs.

En 1990, l'apprentissage de la première langue est introduit à l'école primaire. En 2002, les CEFISEM sont restructurés et renommés CASNAV, Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage, avec pour mission aide à l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage, à et par l'école. En 2012, ils deviennent Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs³⁰.

Nous pouvons constater les changements de dénomination pour parler des élèves. Ces changements impliquent la considération des langues élèves et leur reconnaissance. Auger (2019 : 25) affirme que la « façon de nommer l'autre, celui qui vient d'arriver en France, nous renseigne avant tout sur l'énonciateur qui le caractérise ». En 1970, ils étaient désignés par enfants étranger, puis en 1973 nous parlons d'enfants migrants étrangers. Les enfants sont donc considérés en fonction du statut de leur parents, migrants ou étrangers et non francophones. (op cit : 25). D'abord désignés comme « primo-arrivants », puis « Elèves Nouvellement Arrivés (ENA) ou Elèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF) », le public principalement concerné par le bi-plurilinguisme est aujourd'hui défini comme « Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) ». Ces évolutions de catégorisation ne sont pas sans importance au contraire. Le préfixe « allo » prend en compte l'altérité des élèves et leur droit de considérer leur langue familiale comme nécessaire et non comme un obstacle. Simonin (2018 : 46) reprend l'analyse de Goï et Bruggman, pour bien montrer la considération donnée aux élèves : « Allophone est un néologisme récent, si peu usité en dehors des champs cités qu'on ne le trouve pas encore dans les dictionnaires de sens commun. Ce néologisme, comme tout néologisme, signe une nouvelle façon de penser et – réciproquement – induit une nouvelle façon de penser. Là où l'appellation « non-francophone » envisageait avec un préfixe privatif l'élève nouvellement arrivé sous l'angle de la lacune, du manque à combler voire du handicap, l'appellation « allophone » met en avant le préfixe « allo » qui se réfère à la notion d'alter. Il

³⁰ MEN (2012). Circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012, relative à l'organisation des CASNAV : centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm> (consulté le 18 février 2019).

s'agit donc de considérer l'élève allophone comme celui (ou celle) qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues » (Goï et Bruggeman, 2013 : 3). Auger (2019) regrette néanmoins l'utilisation de ce terme. Pour elle, c'est un choix politique d'utiliser les langues premières dans le but de maîtriser la langue française mais pas pour « des dimensions éthiques ». Dans ces travaux elle suggère plutôt la dénomination « plurilinguiste », qui renvoie, non pas à l'autre langue de l'élève (allo-phone) par rapport au français, mais bien aux compétences langagières envisagées sur un continuum de langues, construites et à construire par l'élève ». (op cit : 31).

2.3.3. Les différentes définitions du bilinguisme, entre acceptation et rejet

La notion de locuteur est complexe (Kail, 2015 : 8). il est important de se demander quelle est la définition d'une personne bilingue. Lüdi et Py (1986 : 10) révoquent l'idée d'un bilinguisme parfait où le locuteur connaîtrait de la même manière ses langues. Comme le signale Kail (2015 : 9), les bilingues n'ont pas une « connaissance native » de chacune de leur langue ». Les locuteurs peuvent donc parler deux langues, mais avec des compétences dans les deux langues différentes.

Le bilinguisme a fait l'objet de multiples recherches depuis quelques années (Kail 2015 ; Hélot 2007, 2013 ; Grosjean 2010), et les chercheurs ont défini plusieurs types de bilinguismes. Ils sont catégorisés en fonction des phénomènes d'apprentissages. Nous allons définir rapidement les types les plus utilisés grâce aux travaux de Kail (2015 : 9). Dans notre contexte d'étude, situé en REP +, la plupart de nos élèves sont issus de familles migrantes et pour la plupart le français n'est pas la langue première (cf. Chapitre 2, partie 4). Pour nous aider dans notre recherche, nous allons approfondir les types bilinguismes dépendants du statut de la langue ou de la période d'acquisition.

2.3.3.1. Bilinguisme populaire ou bilinguisme de l'élite, quand le statut des langues influence les représentations du bilinguisme et des locuteurs.

Pour Armand, Dagenais, Nicollin (2008 : 47), il existe « chez les locuteurs, tout un ensemble de représentations, d'attitudes, de sentiments plus ou moins positifs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent ». Ce qui signifie qu'en fonction de la langue parlée, les interlocuteurs n'auront pas la même attitude. Elles ajoutent même qu'« en contexte de mondialisation émerge davantage encore un « marché aux langues » au sein duquel les langues peuvent se déprécier, être dévaluées ou, au contraire, gagner de la valeur ». Ce sont des facteurs économiques sociaux, politiques, démographiques qui vont permettre de donner du

« prestige » à une langue plutôt qu'à une autre. Nous faisons la distinction entre les groupes dont « la langue minoritaire a un faible statut dans la société » et ceux dont la langue a un statut élevé (Goï : 2016). Il faut rappeler que les compétences linguistiques varient et évoluent au cours de la vie. Il est donc difficile de vraiment classer les différents types de bilinguismes. Mais l'influence de la société sur les langues influence les enfants. Et bien que les linguistes pensent que toutes les langues se valent, les sociolinguistes montrent qu'il existe bien des différences sociétales entre les différentes langues en France. Pour Hélot, toutes les langues n'ont pas le même statut social (Hélot, 2014 : 52).

Il existe donc une hiérarchie des langues dans les sociétés et au niveau politique. Le bilinguisme dépend de variables sociales. Il existe un bilinguisme populaire et un bilinguisme de l'élite, des langues valorisées et d'autres minorées. Le bilinguisme d'élite a toujours existé (Hélot, 2006 : 4). Kail (2015 : 11) distingue le bilingue populaire du bilingue de l'élite, c'est-à-dire « des groupes dont la langue minoritaire a un faible statut dans leur société, dans laquelle la langue majoritaire a un statut élevé, de groupes qui parlent la langue dominante dans une société donnée, mais également une autre langue, qui leur confère une valeur additionnelle ».

Kail (2015 : 9) s'appuie sur les recherches de Hamers (1988) pour définir ces deux types de bilinguismes en fonction de l'importance donnée à la langue maternelle et de sa valorisation par la famille et par la société : le bilinguisme soustractif (populaire) et le bilinguisme additif (de l'élite). Pour ce type de bilinguisme, nous faisons la distinction entre les groupes dont « la langue minoritaire a un faible statut dans la société » et ceux dont la langue a un statut élevé (Goï : 2016).

Le bilinguisme additif ou de l'élite est une forme de bilinguisme qui permet à un enfant d'apprendre une seconde langue « socialement favorisée » sans pour autant nuire à la première langue qui est aussi « socialement favorisée ». Celle-ci est alors apprise et valorisée par la famille et la société.

Le bilinguisme soustractif quant à lui met en avant la langue seconde, souvent langue de scolarisation et de la société, au dépend des premières. Celle-ci n'est pas du tout valorisée par la société et parfois même par la famille. De ce fait, l'enfant perd les apprentissages réalisés dans sa langue maternelle. C'est très souvent le cas pour les langues dites par le fait minoritaires ou les langues des migrants. En effet, les élèves arrivent à l'école en ayant appris la L1 dans des « opérations cognitives non complexes » uniquement, pour traiter des situations « contextualisées ». Par ailleurs, ils vont apprendre la L2 dans des situations

« décontextualisées » en employant des « opérations cognitives complexes ».

« Le bilinguisme des migrants concerne plus particulièrement les minorités ethnolinguistiques dont le niveau socio-économique est différent de celui des élites internationales, et dont les deux langues n'ont pas le même statut. En effet, dans ce cas, c'est en général une langue dominante, celle du pays d'accueil qui est en contact avec une autre dite minorée, telle celle d'un ex pays colonisé ou une langue associée au fait migratoire, comme c'est le cas de l'arabe ou du turc aujourd'hui. Pour l'enfant bilingue qui vit dans ce contexte, les deux langues ont tendance à être en situation de concurrence plutôt que dans une relation de complémentarité parce que l'une est plus prestigieuse socialement et économiquement que l'autre » (Hélot, 2006 : 5).

Dans un contexte plurilingue, les rapports entre les élèves et entre élèves et enseignants, d'origines différentes, sont rendues compliquées par la hiérarchisation des langues et leur statut (Armand, Daganais, Nicollin, 2008 : 48). Mais Delamotte-Legrand et Sabria (2001 : 95) rappellent qu'il faut prendre en compte autant le statut formel que le statut informel des langues. L'importance donnée à des langues a une influence sur les pratiques familiales. Alors qu'un enfant de l'élite n'aura pas honte de sa langue, valorisée, utilisée en milieu scolaire, un enfant issu de l'immigration pourra cacher sa langue parce qu'il éprouve de la honte à l'utiliser en classe (Hélot, 2006 : 6).

En fonction de son acceptation, le bilinguisme n'aura pas le même impact sur le développement cognitif de l'enfant (Landry, 1982: 228). Pour appuyer son propos, il se base sur le schéma de Cummins en 1979. Dans ce schéma, nous pouvons remarquer que plus le bilinguisme est additif et plus les conséquences cognitives sont positives. Au contraire, lorsque que le bilinguisme est de type soustractif, les conséquences cognitives sont négatives pour le locuteur.

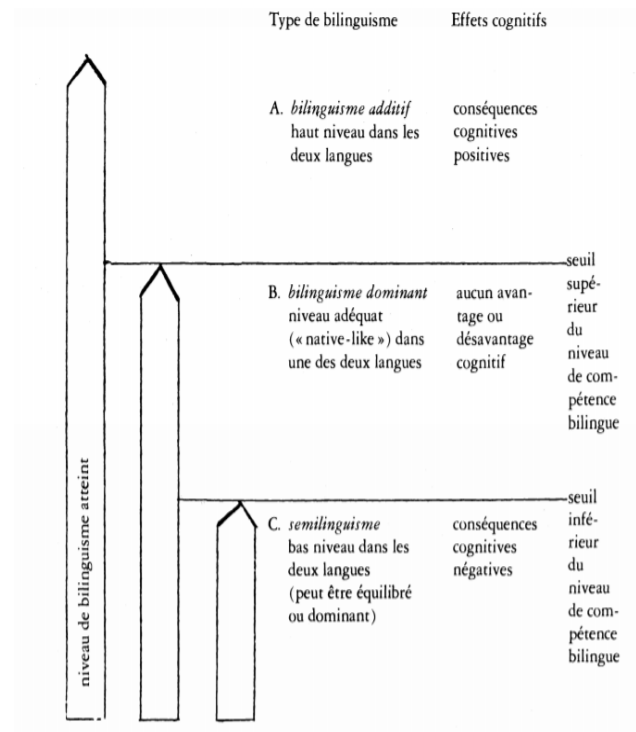


Figure 9 Effets cognitifs des différents types de bilinguisme.

Source : Cummins (1979a) dans Landry (1982).

Le bilinguisme soustractif quant à lui, met en avant la deuxième langue, souvent langue de scolarisation au dépend de la langue maternelle. Celle-ci n'est pas du tout valorisée par la société et parfois même par la famille. De ce fait, l'enfant perd ses apprentissages dans sa langue maternelle. C'est très souvent le cas pour les langues minoritaires ou les langues des migrants. En effet, certains élèves arrivent à l'école en n'ayant appris la L1 que dans des « opérations cognitives non complexes » pour traiter des situations « contextualisées ». Par ailleurs, ils vont apprendre la L2 dans des situations « décontextualisées » en employant des « opérations cognitives complexes ».

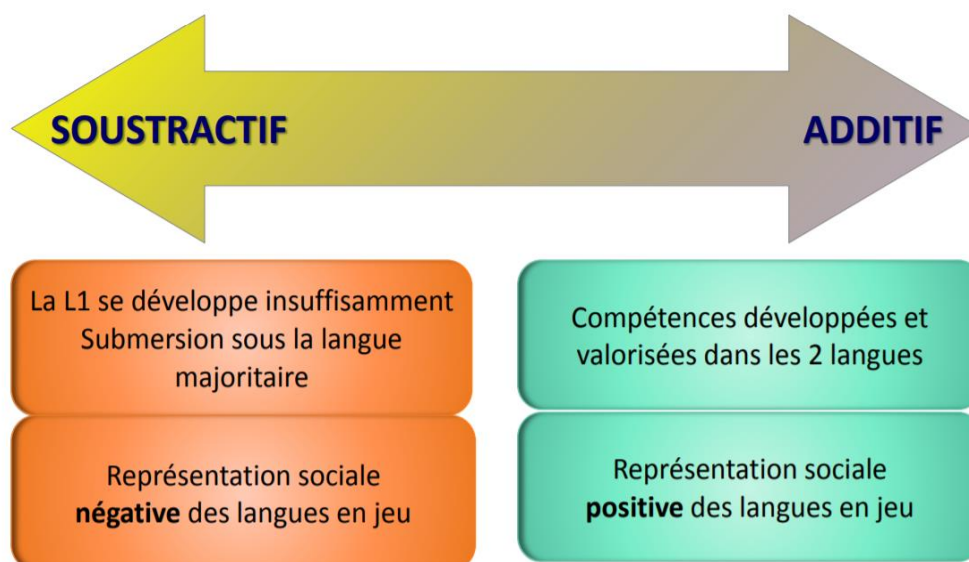


Figure 10 Le bilinguisme additif versus le bilinguisme soustractif

Source :Akinci (2014).

Ce schéma représente bien les deux types de bilinguisme. Une personne qui vit dans une communauté dans laquelle sa langue minoritaire jouit d'un statut moins élevé, va avoir tendance à négliger sa langue maternelle. Au contraire, lorsque le bilinguisme est additif, le locuteur a une acquisition rapide et facile des langues ultérieures, une meilleure capacité de solution de problèmes, une « oreille » plus performante et une meilleure concentration (Akinci, 2014).

2.3.4. Construction de la langue seconde

La mondialisation et les possibilités de mobilité ont changé le statut du monolinguisme. Pour Perregaux (2004 : 147), ce changement modifie les « relations des enseignants face aux langues ». Aujourd'hui une personne bilingue est « celui dont le répertoire linguistique possède au moins une des quatre modalités langagière (compréhension et production à l'oral, compréhension et production d'écrit). Etre bilingue ne signifie pas parler et comprendre deux langues de la même manière. D'ailleurs, Kail (2015 : 7) rappelle que les « bilingues ne sont pas deux monolingues dans le cerveau ». Nos élèves sont bilingues, lorsqu'ils connaissent déjà deux langues, ou allophones. Un élève allophone est un élève nouvellement arrivé en France et parlant une, voire d'autres langues que le français. Il devra donc acquérir une langue seconde, le français, langue de scolarisation. Le cadre européen commun de référence pour les langues affirme que l'enfant arrivant à l'école pour apprendre une langue a déjà un vécu et a déjà compris l'essentiel du monde qui l'entoure (2001: 30). Hélot (2014 :43) distingue grâce aux

recherches de Hoover (2009) l'acquisition monolingue de l'acquisition bilingue du langage. Lors de l'acquisition du langage, l'enfant est en contact avec une seule langue, l'acquisition sera monolingue. Au contraire, si l'enfant est mis au contact de deux langues, l'acquisition sera plurilingue. Alors que l'acquisition monolingue se fait au travers d' « un seul code linguistique », l'acquisition bilingue se fait par le biais de deux ou plusieurs langues. En contexte bilingue, le développement langagier de l'enfant va utiliser plusieurs codes linguistiques. En contexte bilingue, les enfants développent des particularités qu'il est nécessaire de définir.

Ces particularités seront différentes si l'enfant acquiert ses langues de manière précoce ou plus tardivement.

Le bilinguisme précoce consécutif, de l'âge de 3 ans à l'âge de 6 ans, désigne un enfant qui a appris une première langue et en apprend une seconde plus tard alors que la première n'est pas encore acquise entièrement. Cela se produit dans les situations de migration par exemple. Les enfants arrivent dans un système scolaire ayant une langue différente de leur langue maternelle

Le bilinguisme tardif désigne le bilinguisme lorsque la seconde langue est apprise après l'âge de 7 ans. C'est aussi un bilinguisme consécutif, la première langue est déjà acquise. L'apprenant utilise ses connaissances dans la langue première pour apprendre sa langue seconde.

Lorsqu'un élève arrive à l'école sans en connaître la langue, il peut utiliser différentes ressources dans la classe pour comprendre le système scolaire et les consignes (comme les rituels, les gestes, les reproductions gestuelles). Mais ces élèves ont besoin d'acquérir le français, langue de scolarisation, pour communiquer. Le document d'accompagnement (Reperes_Inclusion_EANA_DGESCO : 4)³¹ rappelle que « l'enjeu majeur pour les élèves allophones est celui de l'apprentissage du français comme langue de communication courante et comme langue de scolarisation ». Lors de l'apprentissage du français, les différentes langues des élèves ne doivent pas être un handicap mais au contraire être valorisées. Young (2011) souligne que les élèves bi-plurilingues montrent la plupart du temps des habilités cognitives dans les « compétences métalinguistiques, dans l'apprentissage des autres langues, la sensibilité dans la communication et la pensée divergente ». Les élèves présentent des ressources qui nécessitent une reconnaissance et une introduction dans les apprentissages didactiques

³¹ MEN (2016). Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire Développer des pratiques de différenciation pédagogique. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes_inclusion_EANA_Differenciation-pedagogique_DGESCO_Eduscol_582423.pdf. (Consulté le 20 février 2020).

(Perregaux, 2004).

En contexte plurilingue, le développement des compétences cognitives, de la littéracie et de sociabilisation pour les enfants bilingues dépendent de manière complémentaire de la première langue et de la langue de scolarisation (Armand, 2009). La langue première doit être acquise d'une façon à ce que l'enfant ait des données métalinguistiques. Dabène s'appuie sur les recherches de Cummins pour montrer qu'il existe un « seuil de maîtrise de la langue » qui permet à l'élève d'apprendre une autre langue. La langue seconde doit être développée de façon construite et progressive avec des apprentissages structurés. Perregaux (2004 : 159) cite Bauer pour rappeler que les élèves doivent pouvoir faire le lien entre les « apprentissages de la langue et les attitudes ». Il est nécessaire que les élèves développent une réflexion sur la langue, c'est-à-dire une attitude métalinguistique pour envisager la langue comme un objet et non seulement une façon de s'exprimer. Cela nécessite que l'élève ait une activité cognitive sur la langue. Il s'agit de faire réfléchir l'élève sur sa langue et d'élargir ses compétences linguistiques. L'élève pour apprendre une langue seconde, avant de produire une phrase, va déjà être à un stade de compréhension de la langue. L'enfant structure déjà sa pensée, il va dans un premier temps comprendre ce que l'enseignant lui demande. Dans un deuxième temps, il va être capable de réaliser des productions orales et enfin de produire des productions écrites. C'est pour cette raison, que l'enseignant veille à ce que les interactions langagières soient élaborées et aient du sens. Il va s'appuyer sur ses connaissances déjà acquise dans sa langue première. Il est donc nécessaire de faire des liens entre les différents systèmes linguistiques et autoriser l'enfant à s'appuyer sur les langues connues. Dans l'acquisition d'une langue seconde, deux repères sont importants et liés : les choix pédagogiques et didactiques d'utilisation de la langue première et le recours au répertoire de la langue première de l'apprenant (Moore, 2001: 72). Les élèves doivent avoir une base solide dans leur langue maternelle qui va leur permettre de développer des capacités de lecture et compréhension en langue seconde. (Cummin, 2001: 17).

Hamers (1988 : 100) affirme que si l'on veut qu'un enfant profite de son bilinguisme, l'expérience bilingue doit être enrichissante et « les deux langues doivent être utilisées et également valorisées dans le réseau de l'enfant ; les fonctions du langage doivent être complètement développées quelles que soient la ou les langues utilisées, et enfin l'enfant doit développer une représentation sociale positive des fonctions du langage et de ses deux langues particulières ».

Le double iceberg de Cummins en 2005 montre l'interdépendance entre l'apprentissage de deux langues. Les niveaux de compétences dans les deux langues sont liés et un enfant ne peut apprendre une langue seconde si sa langue maternelle n'est pas acquise.

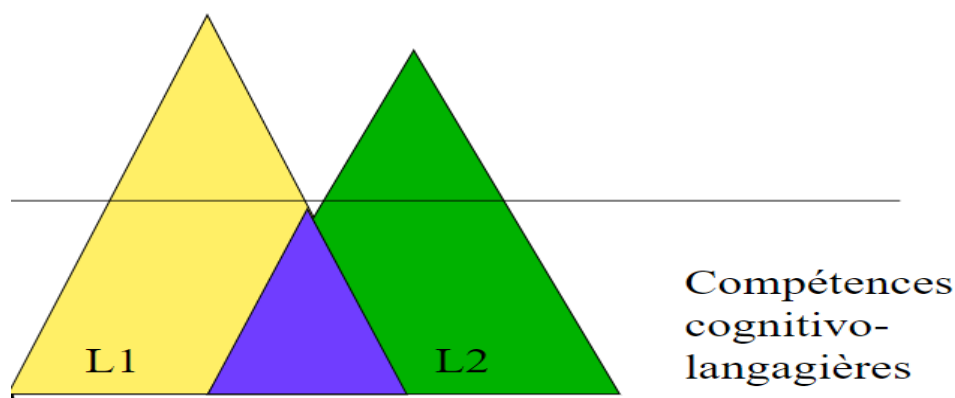


Figure 11 Représentation de la compétence bilingue. Double iceberg de Cummins (2005)

En fonction de l'âge de l'apprentissage de la seconde langue, son acquisition ne nécessitera pas les mêmes apprentissages et n'apportera pas les mêmes difficultés. On pourra différencier une acquisition simultanée et acquisition précoce de deux langues d'une acquisition successive, ce qui peut jouer également sur les apprentissages et les conséquences cognitives.

2.3.4.1. Acquisition simultanée et acquisition précoce de deux langues.

Grosjean (1984 : 32) rappelle qu'un enfant apprend une seconde langue par besoin, pour communiquer, que soit de façon précoce ou plus tardive. Lors de l'acquisition simultanée ou précoce de deux langues, l'enfant est exposé aux deux langues soit dès la naissance, soit avant ses 3 ans. Pour Grosjean (1984 : 35), un enfant bilingue simultané est un enfant qui entend et utilise deux langues, le bilinguisme ne peut donc pas être passif. Il décrit l'acquisition du langage, comme en contexte monolingue. Dans un premier temps, l'enfant va être dans un processus de compréhension avant d'entrer dans un processus de production orale. L'enfant va déjà acquérir les sons faciles puis les plus difficiles, étendre la compréhension et l'utilisation des mots (surgénéraliser). Au début, les structures syntaxiques seront simples et se complexifieront de plus en plus. Pour Grosjean (1984 : 34), au début les deux systèmes linguistiques seront fusionnés, puis ils se différencieront au fur et à mesure de l'apprentissage des langues. Cette fusion aura lieu en trois temps. Dans un premier temps, l'enfant ne possède qu'un seul lexique et pas de grammaire. Dans un second temps, il utilise deux lexiques mais toujours une seule grammaire et enfin il peut s'appuyer sur deux lexiques et deux grammaires.

Grosjean (1984 : 32) affirme qu'un enfant apprend une seconde langue par besoin, pour communiquer, que soit de façon précoce ou plus tardive. Hélot (2014 :40) rappelle que c'est

dès la naissance que les enfants ont une préférence pour une des langues qui sont employées dans leur entourage. Kail s'appuie sur la recherche pour montrer que c'est vers la langue maternelle (parlée par la mère) que l'enfant va se tourner. Si la mère parle autant les deux langues, alors l'enfant n'aura aucune préférence. Mais, il n'y a aucune confusion entre les deux langues (Kail, 2015 : 40). Koskas (1984 : 51) reprend les recherches de Léopold (1939-1949) concernant deux enfants dont les langues en voix d'acquisition étaient l'anglais et l'allemand. Il a noté qu'au niveau phonologique, deux systèmes étaient utilisés. Pour le lexique, un seul système est utilisé à la fois pour les mots fonctionnels et lexicaux, avec parfois l'emploi d'un mot d'une langue pour l'autre (please/ bitte). Seul le système morphologique présentait des exemples d'interférence réelle. Les bébés bilingues sont capables de distinguer leurs deux langues et d'utiliser celle dont ils ont besoin. Ce qui suppose que les mécanismes de perception mis en œuvre en contexte monolingue le sont aussi en contexte plurilingue.

Hélot (2014) se réfère aux recherches de Yip et Matthews (1994) pour expliquer que la présence de deux langues chez un enfant n'est pas un obstacle à l'acquisition du langage. Au cours de la première année, en contexte bilingue, la compréhension de l'enfant pour les mots et les phrases est la même dans les deux langues. Comme en contexte bilingue, l'enfant va comprendre et produire des mots et des phrases dans les deux langues. Vers un an, les babillages cesseront pour faire place à des mots puis des phrases. Elle continue à se développer au fur et à mesure des années. Il commencera des énoncés d'un à deux mots. La production de mots commence vers l'âge de 1 an dans les deux langues. Les différentes étapes de production de mots sont les mêmes en contexte monolingue et bilingues mais il existe des différences dans les âges d'apprentissage aussi bien dans les deux contextes.

Au niveau de la phonologie, les effets de la L1 grandissent au fur et à mesure de l'apprentissage de celle-ci. Plus la L2 est apprise tôt, plus les effets de la L1 seront moindres. Ce qui signifie, si l'acquisition de la deuxième langue intervient tôt dans l'apprentissage langagier, la première langue aura moins d'influence sur l'accent. La recherche sur la différenciation des sons chez des enfants monolingues (espagnols ou catalans) et bilingues (espagnols-catalans) montre que les bébés de 4 mois discriminent les contrastes dans la langue catalane. A 8 mois, seuls les bébés catalans les discernent mais à 12 mois les bébés bilingues les discernent à nouveau (Kail, 2015 :41).

2.3.4.2. Acquisition successive

L'acquisition est successive lorsque le locuteur est exposé à deux langues durant

l'enfance ou même à l'âge adulte, l'une après l'autre. L'âge d'acquisition varie énormément d'un individu à un autre. Il n'existe pas de statistiques concernant les différents bilinguismes mondiaux mais Hélot (2014) reprend les chiffres de Houwer : seuls 20% des enfants seraient bilingues simultanés. Cela signifie que la plupart des enfants sont des bilingues successifs et l'apprentissage de la L2 ne se fait pas forcément dans le contexte familial. Lors de l'acquisition successive de deux langues, il est nécessaire de rappeler que la langue familiale est souvent utilisée à la maison par les parents alors que la deuxième langue est utilisée dans un autre contexte, où les valeurs seront différentes comme l'école. Kail (2015 : 63) souligne qu'il est difficile de donner un âge pour lequel l'apprentissage d'une L2 serait plus complexe. Il est en effet certain que l'acquisition d'une langue seconde n'est pas aussi facile en fonction de la période où celle-ci a lieu et l'apprentissage est plus simple dans les premières années de vie d'un enfant. « La maturation neurophysiologique du cerveau » ne permettrait donc pas l'apprentissage des deux langues de la même manière avant et après une période dite critique (Kail, 2015 : 63). Alors que Kail estime que cet âge n'est pas tranché par la communauté scientifique, Pallier & Argenti (2003) affirment que la plasticité du cerveau des enfants jusqu'à 7 ans permettrait une meilleure fixation des compétences linguistiques et que cette plasticité diminuerait vers l'âge de 10/11 ans.

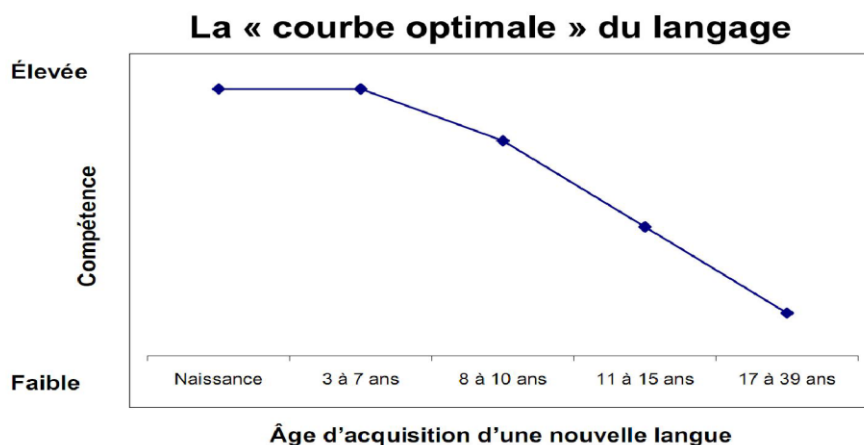


Figure 12 Graphique adapté de la vidéo : The Linguistic Genius of Babies, présentée par Patricia Kulh (2010).

Source : <http://developpement-langagier.fpfcb.bc.ca/>.

Le graphique ci-dessus illustre l'âge optimal pour apprendre une nouvelle langue, en raison de la plasticité du cerveau.

Dans notre contexte d'étude, en entrant à l'école, les élèves sont dans plusieurs situations. Ils parlent plusieurs langues ou vont, apprendre le français comme langue seconde. Ils sont des bilingues précoces ou simultanés. Le développement et l'acquisition du langage sont propres à cette population et doivent donc être définis pour mieux comprendre leurs besoins.

Au terme de cette partie nous garderons le fait qu'il existe des similarités entre l'apprentissage d'une langue première et l'apprentissage d'une langue seconde. Mais, il est nécessaire de s'appuyer sur le « déjà-là » et ne pas ignorer les langues des élèves afin qu'ils aient un bilinguisme harmonieux.

Nous avons pu remarquer que le bi-plurilinguisme est une réalité mondiale mais aussi et surtout pour notre recherche française. Les élèves de notre quartier ont des compétences langagières plurilingues mais elles ne sont malheureusement que trop rarement utilisées dans le cadre de l'école et mises en valeur.

Nous allons donc définir, dans la prochaine partie, ce qu'est l'approche à l'éducation à la diversité linguistique et culturelle et les approches plurielles. L'utilisation de ces approches vise à permettre aux enseignants de reconnaître comme des valeurs positives la pluralité des langues/des cultures et les répertoires plurilingue. Cela vise également à construire un « répertoire didactique » adapté à la multiplicité des situations apprentissage des langues, mais également aux besoins individuels des apprenants.

3. EDUCATION A LA DIVERSITE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE ET APPROCHES PLURIELLES

Certains élèves entrent à l'école sans connaître le français langue de scolarisation. La convention internationale des droits de l'enfant a été signée, ratifiée et est entrée en application en France en 1990. L'article 30 de la convention des droits de l'enfant, précise : « Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe. ». Elle poursuit les objectifs de l'UNESCO, après sa ratification de La Déclaration universelle sur la diversité culturelle adoptée le 2 novembre 2001. Elle protège la diversité culturelle comme héritage humain avec la protection de la diversité de média de masse, le pluralisme et le multilinguisme.

Dans les années 80, les recherches sont plus présentes sur le bilinguisme des descendants

de migrants pour sortir du monolinguisme et des réflexions se font sur l'accueil de ces élèves dans les écoles et des familles. A cette époque, quand Billiez (2012) interroge des descendants de migrants, ceux-ci pensent être monolingues car ils ne parlent pas ou ne comprennent pas correctement les 2 langues. Goï (2016) pense que l'appropriation des langues revêt des enjeux politiques et institutionnels mais aussi des enjeux cognitifs ou encore affectifs et identitaires (Krüger, Thamin et Cambrone-Lasne, 2016). Le conseil de l'Europe met en évidence des phénomènes de vulnérabilité linguistique dans les cas où la première langue de l'enfant n'est pas accessible à l'école, ce qui est le cas de nos écoles. Les personnes sont en situation de vulnérabilité lorsque les langues sont exclues socialement et considérées comme minoritaires avec un rejet voire une interdiction de la pratique de la langue.

L'accès à la langue de scolarisation est une condition de la réussite scolaire et de l'accès aux connaissances. Des études d'évaluation à grande échelle (TIMS, PISA, DESI, PIRLS/IGLU) montrent que les résultats des enfants provenant de groupes vulnérables, sont beaucoup plus faibles que ceux des élèves non vulnérables (Thürmann, Vollmer et Pieper, 2010). Goï (2016) cite Bourdieu et Passeron (1964) pour rappeler que l'école est un espace de reproduction des inégalités sociales et d'exclusion dont les processus se manifestent notamment dans certains lieux identifiés.

Les recherches sont contradictoires concernant les difficultés de certains élèves issus de l'immigration. Akinci (2006 : 2) éclaircit la situation en présentant les différents points de vue. Alors que pour Ammerlaan *et al.* (2001) les difficultés sont dues à un retard linguistique par rapport à un natif, Akinci, Jisa & Kern (2001) suggèrent, quant à eux, que le retard ne s'applique qu'aux activités littéraciées.

D'autres, comme Gregory & Williams (2000), pensent que les difficultés sont dues à des facteurs individuels et socioculturels, plutôt qu'à la littéracie ou aux activités scolaires. Enfin, nous pouvons le souligner, Billiez (1990), Varro (1990) et Deprez (1994) montrent qu'en pratique, le bilinguisme en classe n'est pas assez développé pour les minorités langagières ou classes sociales défavorisées en France. Akinci explique que, même s'il y a une forte corrélation entre immigration et réussite scolaire, cela n'est pas la seule explication aux difficultés des élèves issus de l'immigration (2006).

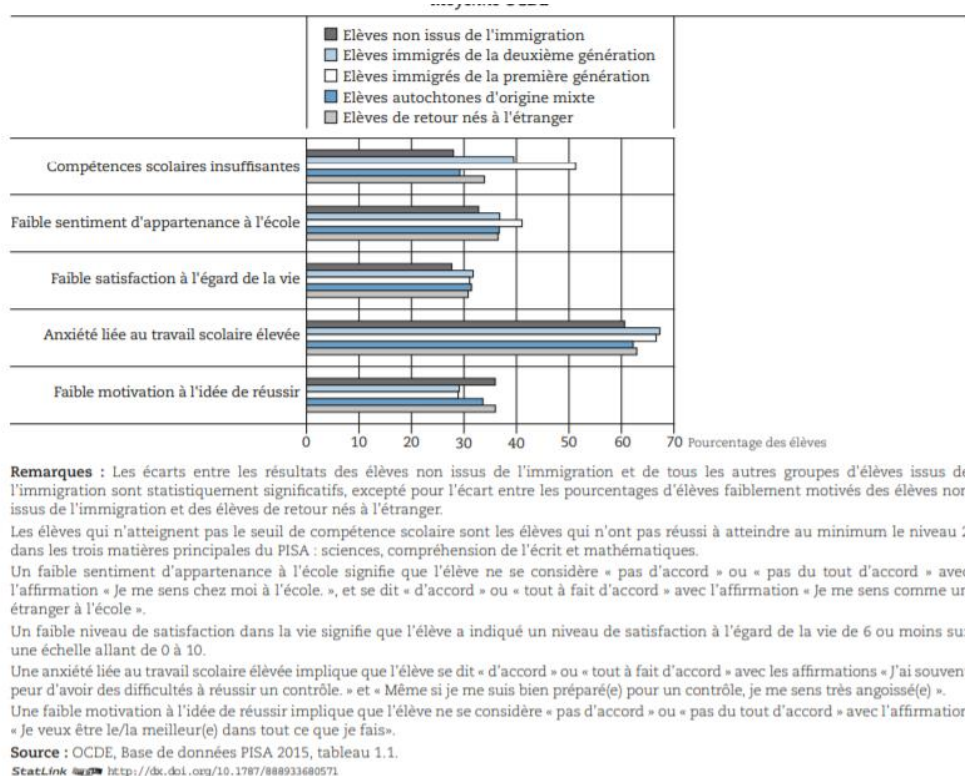


Figure 13 Résultats scolaires et en bien être des élèves issus de l'immigration.

Source OCDE, base de données PPSA 2015.

Pour l'OCDE³², c'est un cumul d'obstacles qui influencent les performances scolaires et le bien-être général des élèves issus de l'immigration. L'une des premières difficultés est le manque de maîtrise de la langue parlée dans le pays d'accueil. La non connaissance de la langue de scolarisation peut également accentuer les effets des autres obstacles. Ces élèves sont également très souvent d'un milieu socio-économique défavorisé et résident la plupart du temps dans des quartiers prioritaires souvent situé en politique de la ville (Aeberhardt, Rathelot, & Safi, 2015). Leur ville ou région de provenance est également un facteur de handicap, les élèves venant des pays du Maghreb ou d'Afrique Subsaharienne éprouvent plus de difficultés dans les apprentissages.

³² OCDE (2018), La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être, Éditions OCDE, Paris. (consulté le 20 avril 2020).

3.1. Les enjeux d'une éducation plurilingue

Le monde de l'éducation doit faire face « aux défis contemporains de la globalisation des échanges, des phénomènes migratoires et de la construction européenne » (IFÉ³³, 2016). Les objectifs de cohésion sociale et le développement du plurilinguisme se doivent d'être harmonisés pour être au plus proche des préoccupations actuelles.

La recherche montre qu'une langue ne s'apprend pas en renonçant à sa langue maternelle mais en s'appuyant sur la ou les langues déjà apprises. Pour Lüdi (2018), il est nécessaire que les systèmes scolaires garantissent pour tous un « environnements inclusif ». Les minorités langagières scolarisées dans des langues dominantes, apprendraient mieux la langue seconde si leur langue est valorisée par la famille mais aussi par l'école en rendant leur langue positive aux yeux de l'enfant (Hamers, 1988). D'après le COE (conseil de l'Europe) « L'accès à l'éducation et la réussite scolaire dépendent largement des compétences en langues. Certains jeunes élèves peuvent se trouver désavantagés dès qu'ils entrent à l'Ecole, parce que leurs compétences ne correspondent pas à ce qu'attend l'Ecole : enfants de milieux défavorisés, enfants de familles migrantes, enfants dont la langue première est une langue régionale. Mais tous, quel que soit leur répertoire de langues, doivent apprendre à communiquer dans l'Ecole. La maîtrise de la/des langue/s de scolarisation est fondamentale pour le succès scolaire et le devenir social »³⁴.

De même, les auteurs affirment un certain nombre de principes plurilingues et interculturels en Europe :

- La reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle, telle qu'elle est assurée par les Conventions du Conseil de l'Europe.
- Le droit de chacun d'utiliser les variétés linguistiques de son répertoire comme moyen de communication, comme vecteur d'apprentissage, comme forme d'expression de ses appartenances.
- Le droit de chaque apprenant à faire l'expérience et à acquérir la maîtrise des langues (langue(s) de scolarisation, langue(s) première(s), langue(s) étrangère(s)...) et des dimensions culturelles qui s'y rattachent, en fonction de ses attentes et de ses besoins

³³ IFÉ : Institut français de l'éducation. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/ife> (consulté le 11 décembre 2019).

³⁴ Conseil de l'Europe. En ligne : <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education> (consultée le 25/04/2019).

personnels, cognitifs, sociaux, esthétiques, affectifs..., de manière à acquérir la capacité de s'approprier d'autres langues par lui-même après l'Ecole.

- La place centrale du dialogue humain, qui s'effectue essentiellement par les langues. L'expérience de l'altérité à travers les langues et les cultures qu'elles véhiculent constitue la condition (nécessaire, mais non suffisante) de la compréhension interculturelle et de l'acceptation réciproque.

Pour Little (2010), la langue, l'appartenance ethnique et la culture que les enfants et adolescents issus de l'immigration portent en eux et font entrer dans les écoles sont des atouts qui doivent être exploités d'abord dans l'intérêt de ces apprenants, et ensuite, plus généralement, dans l'intérêt de la communauté scolaire. L'ouverture à la diversité linguistique légitime la place des langues familiales à l'école. Elle ouvre les portes aux parents non francophones jusque-là plutôt mis de côté cause de l'altérité linguistique. Mettre en exergue cette approche dans l'acquisition du langage facilite son utilisation en classe. Cela amène à de nouvelles réflexions sur la didactique des langues et du langage à l'école maternelle.

Dabène (1992 : 17) souhaite une éducation au langage et définit ainsi les objectifs de l'éveil aux langues comme elle pense qu'ils doivent être attribués :

- Eveiller la conscience métalinguistique de l'enfant par des activités portant à la fois sur la langue maternelle et sur diverses langues étrangères mises en confrontation.
- L'entraîner à porter ainsi un regard distancié sur sa propre langue et à la relativiser.
- L'amener à la découverte d'autres modes d'expression, d'autres moyens de rendre compte de la réalité, qui ne constituent pas de simples calques de la langue maternelle.
- Lui faire prendre, plus généralement, conscience du caractère à la fois arbitraire et systématique des faits de langue.
- Prolonger dans le domaine culturel cette attitude d'ouverture linguistique pour développer un esprit de tolérance et d'accueil de l'autre.

Des associations comme DULALA (D'une langue à l'autre)³⁵ présentent aujourd'hui des objectifs similaires : proposer et mettre en œuvre l'éveil aux langues dans les classes, sensibiliser les élèves à la diversité linguistique et, selon le cas, légitimer la ou les langues d'origine des élèves issus de l'immigration. L'éducation plurilingue facilite l'acquisition des

³⁵ D'une langue à l'autre : <https://www.dulala.fr/> (consulté le 20 octobre 2018).

langues du monde même si l'apprentissage systématique de celle-ci n'est pas l'objectif visé. Enfin, les compétences métalinguistiques (capacités métalinguistiques c'est-à-dire la capacité à observer et comparer les phénomènes linguistiques) sont approfondies en développant des habiletés d'analyse et d'observation réfléchie du fonctionnement de la langue.

3.2. Didactique du plurilinguisme et approches plurielles

On appelle approche plurielle « une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues » (Candelier, 2003 : 19) et regroupe toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelier, 2008).

Cette nouvelle approche est également mise en exergue par le CARAP. Le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) du conseil de l'Europe précise que l'éducation plurilingue présente deux aspects importants : l'éducation au plurilinguisme et l'éducation par le plurilinguisme. Le CARAP (cadre de référence pour les approches plurielles)³⁶ montre que la diversité linguistique met en lien différents enjeux. Tout d'abord, un enjeu social pour favoriser le vivre ensemble et permettant le développement d'attitudes accueillantes envers la diversité linguistique et envers les minorités. Ensuite, cette entrée permet aux élèves d'accéder à deuxième enjeu, un enjeu cognitif, en établissant des liens entre les connaissances apprises en famille ou dans l'environnement social et les connaissances apprises à l'école. Et enfin, elle établit un enjeu psychologique et affectif en aidant les enfants à se construire à travers les différentes cultures qui les entourent et un enjeu éducatif en donnant du sens à notre système éducatif.

Nous répertorions quatre approches plurielles qui sont : l'éveil aux langues, la didactique intégrée, l'intercompréhension entre les langues parentes, et l'approche interculturelle. Selon le CARAP, elles reposent sur des activités qui incluent plusieurs variétés linguistiques et culturelles. De même, elles visent « une compétence plurilingue et pluriculturelle unique qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition ». D'après Candelier (2003), elles s'opposent à des démarches plus singulières de l'apprentissage d'une langue. Dans ce cas-là, une seule langue ou culture est étudiée, séparément de toute autre. L'approche interculturelle prône la mise en œuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion

³⁶ CARAP. (2007). *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* [<http://carap.ecml.at/>]

Candelier et al. (2007). Conseil de l'Europe « Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Version 2 » (consulté le 31 octobre 2019).

sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents. L'intercompréhension entre les langues parentes est un travail parallèle entre des langues sur deux ou plusieurs langues d'une même famille. Des innovations de ce type ont été montées dans les années 90 mais surtout pour les adultes. La didactique intégrée des langues vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire.

Le cadre de référence pour les approches plurielles a été élaboré et coordonné de 2004 à 2007, par Candelier et de Piéto, au sein du projet ALC (A travers les langues et les cultures). Il s'inscrit dans les travaux du Centre Européen pour les Langues Vivantes créée par le Conseil de l'Europe.

En créant le CARAP, le conseil d'Europe apporte un cadre de référence qui réunit des compétences et des ressources des quatre approches plurielles. Il propose aux enseignants et aux formateurs des outils pédagogiques reposant sur les approches plurielles .

Sa base de données permet notamment aux enseignants un accès facilité à des actions pédagogiques qui leur permettent de mettre en œuvre dans la classe des activités visant à aider les apprenants à s'approprier des savoirs, savoir-être et savoir-faire listés dans le référentiel en tant que « ressources » susceptibles d'être développées par les approches plurielles. Le Cadre de référence apporte également des modules de formation destinés aux enseignants, un référentiel de compétences à gérer la communication linguistique et culturelle et ,à la construction d'un répertoire linguistique grâce aux approches plurielles. Il diffuse également aux parents des connaissances sur le profit d'une éducation plurilingue et interculturelle, grâce au site : implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle.³⁷

Dans le cadre de notre recherche, nous cherchons à savoir **en quoi la mise en œuvre d'activités didactiques et pédagogiques tenant compte de la diversité linguistique des élèves facilite leur intégration à l'école et l'acquisition et le développement du langage en contexte de bi-plurilinguisme**. Dans un prochain développement, nous nous intéresserons donc plus particulièrement à l'éveil aux langues et, notamment, aux activités didactiques et pédagogiques mises en œuvre dans les classes.

³⁷ Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle. En ligne : <http://parents.ecml.at/> . (consulté le 27 juin 2020).

3.3. Les approches plurielles dans les textes officiels de l'école maternelle

A partir de 2002, les programmes font référence aux élèves dont le français n'est pas la langue première, précisant que ce ne doit pas être un handicap ou une difficulté pour les élèves et rappelant qu'une langue ne doit pas être dévalorisée : « 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 facile » et « les situations dans lesquelles une des deux langues est socialement défavorisée par rapport à l'autre (on parle alors de diglossie) sont très souvent pénalisantes pour l'enfant. L'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue que l'on utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit une relégation culturelle » (BO du 12 avril 2007 : 24).

« L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée » (BO du 12 avril 2007 : 24). Il est à noter que, dès les premières phrases des programmes, les enseignants sont incités à utiliser la diversité des langues, dans le but d'aider les élèves dans leur apprentissage : « Profitant de la plasticité des compétences auditives du jeune enfant et de ses capacités expressives, l'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères ou régionales. Elle conduit les enfants à devenir familiers des sons caractérisant d'autres langues, elle leur fait rencontrer d'autres rythmes prosodiques, d'autres phénomènes linguistiques et culturels. Elle utilise à ce propos la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves »³⁸. L'utilisation de « langues parlées sur le territoire national » dans les programmes légitime les compétences linguistiques, ou tout au moins leurs manifestations, qu'elle soit considérée de façon officielle ou pas. En reconnaissant, l'utilisation des langues étrangères comme un « plus » éducatif, la prise en compte particulière des langues présentes dans la classe est favorisée, accordant ainsi une place de choix aux langues de l'immigration.

Trois objectifs sont alors annoncés dans le bulletin officiel³⁹ (BO 2002 : 24) :

- Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles.

³⁸ MEN (2002). L'enseignement des langues primaires à l'école, rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, la documentation française, p53 (consulté le 28 octobre 2020).

³⁹ MEN (2002). Programmes 2002. <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf> (consulté le 28 octobre 2020).

- Acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés.
- Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues.

Les langues familiales peuvent être utilisées en classe pour éveiller les élèves à la diversité linguistique. Un changement de paradigme est observé. Alors qu'auparavant les langues des élèves n'étaient pas utilisées en classe, voir non autorisées, elles entrent dans les programmes d'apprentissage des langues étrangères. Les langues des familles sont valorisées et peuvent être utilisées en classe pour éveiller les élèves à la diversité linguistique. Néanmoins, Hélot (2006 : 18) pose une critique de ces programmes : « Dans le contexte scolaire français, l'écart entre les représentations positives et négatives concernant la notion de bilinguisme explique des politiques linguistiques éducatives qui valorisent fortement le bilinguisme quand il s'agit de langues dominantes tout en occultant celui des locuteurs de langues minorées. Et les derniers programmes pour l'école primaire (MEN, 2003) continuent d'entretenir une certaine ambiguïté sur cette notion, ce qui n'aide en aucun cas les enseignants à penser la question de la diversité linguistique et culturelle au sein de leur classe ». On a pu observer, suite à un changement de gouvernement, un resserrement des programmes en faveur de la maîtrise de la langue française, comme langue de scolarisation. En effet dans les Instructions officielles de 2008, on insiste sur le fait que c'est le français (la maîtrise de la langue française) qui est la priorité (Cf. socle commun de compétences et de connaissances).

Aujourd'hui, c'est toujours l'apprentissage du français qui reste l'objectif premier des textes récents de l'Éducation Nationale, mais on assiste à un retour de la prise en compte du plurilinguisme des élèves et à un réel désir d'ouverture à l'altérité. En effet, les approches plurilingues et leurs intérêts sont valorisés dans la classe. Nous allons le voir dans les trois textes officiels cités ci-après.

La loi du 8 juillet 2013⁴⁰ d'orientation et de refondation prend en compte les approches de l'éveil aux langues et de la diversité culturelle et linguistique de manière plus prononcée encore : Si l'école de la République a longtemps considéré que les langues de la famille étaient un frein à l'apprentissage du français, la loi reconnaît désormais l'intérêt pédagogique de leur exploitation dans le cadre scolaire. Les approches plurielles sont légitimées. En effet, l'article

⁴⁰ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

39 de la section 3 portant sur l'enseignement des langues vivantes étrangères mentionne que: « Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin ». Cette loi est une véritable avancée dans la mesure où elle fait entrer les langues familiales à l'école mais aussi parce qu'elle reconnaît tous les élèves quels qu'ils soient: article 2 « L'enseignant veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».

En effet, dans la définition même de la loi d'orientation et de refondation, l'école est définie ainsi :

- « Une école qui s'adapte aux jeunes enfants. Une école qui accueille les enfants et leurs parents. Pour cela, l'équipe enseignante définit des modalités de relations avec les parents, dans le souci du bien-être et d'une première scolarisation réussie des enfants et en portant attention à la diversité des familles (Culturelle et linguistique).
- Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble. La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures du monde ».

Les notions de diversité linguistique et d'éveil aux langues sont également réparties dans d'autres domaines d'apprentissages des programmes. Ainsi, le domaine 1 *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* contient un passage sur la diversité linguistique où nous pouvons alors lire que :

« À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur » (BOEN 2015 : 7)⁴¹

⁴¹MEN (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. BO spécial du 26 mars 2015. En ligne.http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arreteannexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf (consulté le 5 mai 2019).

Ainsi les élèves sont amenés à « réfléchir à la langue et à acquérir une conscience phonologique ». Il est remarqué que dès leur plus jeune âge les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent.

Les attendus de fin de cycle s'appuient sur le principe que les élèves doivent repérer des régularités dans la langue à l'oral en français et éventuellement dans une autre langue. A la rentrée 2019, M. Blanquer, Ministre de l'éducation nationale, a souhaité accentuer la place de l'éveil aux langues dans les programmes de l'éducation nationale en maternelle. La note de service n° 2019-086 du 28-5-2019⁴² précise les recommandations pédagogiques. Nous pouvons y lire que : « Cette approche sensible des LVE contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français, objectifs essentiels de l'école maternelle. »

« La formation et l'accompagnement des équipes pédagogiques auront pour objectifs :

- le développement d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique (curiosité, accueil de la diversité) ;
- la découverte d'éléments linguistiques (lexique et structure) et culturels adaptés aux élèves ;
- l'ouverture aux sonorités des langues et la mise en œuvre de pratiques soutenant l'apprentissage d'une LVE par la mobilisation de stratégies (écoute, perception des sons et des intonations, reproduction de sonorités en apprenant à contrôler ses organes phonatoires, remobilisation et réutilisation d'éléments déjà connus) ;
- l'émergence d'une conscience des langues (observer les langues, percevoir leurs régularités, leurs ressemblances et leurs différences) ».

Ces programmes sont écrits en adéquation avec les recommandations du conseil européen. Nous pouvons donc dire qu'aujourd'hui la diversité linguistique et l'éveil aux langues ont donc aujourd'hui une place réelle et importante dans les programmes de l'école maternelle. C'est un profond changement d'état d'esprit, une révolution pour l'institution. Les enseignants sont maintenant invités à utiliser ces dispositifs dans leur classe.

⁴² MEN. (2019). *L'enseignement des langues primaires à l'école*. En ligne <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249> (consulté le 2 avril 2019).

3.4. L'éveil aux langues

La question de l'éveil aux langues est une des principales questions de notre recherche. Nous expérimenterons des séances dans notre classe et nous accompagnerons des enseignants à la mise en œuvre de séances (chapitre 3 partie 3.1). Afin de pouvoir les mener à bien, et de tester en classe l'approche de l'éveil aux langues, il nous a fallu nous documenter et réfléchir aux actions à mener. Nous nous sommes questionné sur ce qu'est l'éveil aux langues. D'où vient cette approche ? Comment est-elle utilisée dans les classes et pourquoi ? Quels sont ses bénéfices pour les élèves ?

3.4.1. L'éveil aux langues : définition et enjeux ?

Nous allons d'abord définir l'éveil aux langues. Pour Candelier (2003 : 263), « on ne peut parler d'éveil aux langues que lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner et qui peuvent être ou non la langue maternelle de certains élèves. On a pris soin de faire figurer tout à la fois des langues typologiquement et géographiquement éloignées (c'est ainsi que sont proposées, entre autres, des activités de découverte à partir de la graphie chinoise), et des langues parentes où le jeu consistera à repérer les analogies (le travail sur les langues romanes est éloquent à cet égard). »

Dabène (2003 : 8) rappelle que les activités proposées peuvent se développer tout autant au niveau de la représentation qu'à celui de l'observation ou de la réflexion, voire de la production, leur but étant essentiellement de rendre l'apprenant conscient de la diversité des langues et d'élargir ainsi son univers cognitif. Kervran, quant à elle, montre qu'on ne peut pas confondre l'éveil aux langues et l'apprentissage des langues étrangères. Pour elle, l'éveil aux langues est une multiplicité de langues. Il n'a pour vocation l'apprentissage d'une ou plusieurs langues mais vise plutôt un apprentissage « sur ou à propos des langues » (Kervran, 2006 : 29). L'éveil aux langues apporte un regard positif sur la compétence plurilingue. Celle-ci est alors légitimée et les élèves sont autorisés à utiliser les différentes ressources linguistiques dont ils disposent pour partager des connaissances (Armand, Dagenais et Nicollin , 2008 : 52).

3.4.2. Émergence de l'éveil aux langues

Le terme d'éveil aux langues est apparu en Grande-Bretagne dans les années 80 sous le terme de « awareness of language ». Eric Hawkins, linguiste et éducateur britannique, est considéré comme en étant l'initiateur. Cette notion a été « inventée » dans le but d'apporter des

réponses à des problèmes précis. En effet, à cette époque, les difficultés d'intégration et les échecs scolaires étaient nombreux chez les élèves issus de l'immigration. Les élèves anglophones avaient des difficultés à apprendre les langues étrangères et leurs difficultés en anglais étaient liées à leur capacité métalangagières limitées⁴³.

Pour Armand, Dagenais et Nicollin (2008 : 49), « ses objectifs visaient à établir un pont entre la langue d'enseignement, l'enseignement des langues dites étrangères, et les langues d'origine des enfants immigrants, à contrer les préjugés liés aux langues et à donner un aperçu du fonctionnement de différentes langues (en développant des capacités métalinguistiques) ». Dans tous les cas, la volonté est d'inciter la curiosité des élèves à l'égard des langues, des dialectes ou encore des emprunts.

Nous verrons que cette approche a été traduite dans le monde de différentes manières. Perregaux (1993 : 7) parle de « prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité de la langue ». Nous pouvons donc dire que le concept d'« awareness of language » (Perregaux, 1993 : 1) est une conscientisation de la structure de la langue par l'enfant. L'éveil aux langues vise à améliorer les compétences langagières des élèves.

3.4.3. Les différents programmes d'éveil aux langues en Europe et dans le monde

Depuis les années 80 et sa première mise en œuvre en Angleterre, l'éveil aux langues a fait l'objet de nombreux programmes en Europe avec EVLANG, Janua Linguarum, EOLE et au Canada avec ELODIL.

Nous allons les présenter dans le paragraphe suivant afin de montrer que cette approche a toute sa place en maternelle et dans notre contexte.

Le programme EVLANG (Evaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues) a été mis en place par des chercheurs français comme M. Candelier et C. Perregaux. Il a réuni des chercheurs et des formateurs de 5 pays : Autriche, Espagne, France, Italie, et Suisse durant plus de 3 ans, de 1997 à 2001. C'est un dispositif d'expérimentation et d'évaluation portant sur 2000 élèves des deux dernières années de l'école primaire (CM1-CM2). L'enjeu était de montrer que l'éveil aux langues est applicable à grande échelle

⁴³ Institut de recherche et documentation pédagogique, <https://www.irdp.ch/data/secure/613/document/eveil-aux-langues-613.pdf> (consulté le 7 mai 2020).

(Candelier et Tupin, 2002). Une trentaine de supports didactiques ont pu être élaborés et testés par des enseignants « expérimentateurs ».

Le programme Janua Linguarum est le prolongement du programme EVLANG. Il en est également l'extension puisque 16 pays en font partie. Il avait pour objectif que l'éveil aux langues soit inscrit dans les programmes scolaires, de l'école maternelle à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Deux activités principales ont été développées au cours de cette expérimentation : production et adaptation de supports didactiques et étude des conditions de l'implantation de l'approche dans différents systèmes éducatifs (Kervran, 2006).

Eveil aux langues/ ouverture aux langues de l'école (EOLE) est un programme Suisse mis en place par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP). L'équipe de Jean-François Pietro avec pour objectif la création d'un site interne mettant en avant l'éveil aux langues et ses bénéfices⁴⁴. Ce programme comprend quatre volets : l'ouverture aux langues, faire découvrir les langues régionales aux élèves ; fonctionnement de la langue, et des activités en ligne permettant aux enseignants volontaires de trouver des pistes de travail. Il programme vise à développer chez les élèves des attitudes d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle présente aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe.

Le programme ELODIL a été mis en place par une équipe de chercheurs, pilotée par F. Armand, d'étudiants et d'enseignants au Québec à partir de 2003. ELODIL est initialement réalisé dans le cadre d'une recherche-action dans une école multiethnique de Montréal qui s'inspire des activités d'éveil aux langues mis en place en Europe, notamment EVLANG. Les objectifs éducatifs sont de permettre aux enseignants d'acquérir une attitude « d'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse »⁴⁵. De plus, cela permet d'avoir les compétences pour intégrer le pluralisme dans leur classe⁴⁶. Armand, Dagenais et Nicollin (2008 : 50) décrivent quatre objectifs poursuivis par le programme ÉLODIL. Nous retrouvons des objectifs communs aux démarches d'éveil aux langues.

Les résultats montrent que les différents programmes mis en oeuvre facilitent l'émergence de représentations positives de la diversité des langues chez les enseignants et les

⁴⁴ <http://eole.irdp.ch/eole/> (consulté le 25 février 2019).

⁴⁵ <https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/01-introduction-contexte-pratique.pdf> (consulté le 25 février 2019).

⁴⁶ <https://www.elodil.umontreal.ca/> (consulté le 25 février 2019).

élèves et favorise à long terme l'acquisition de capacités métalinguistiques (en particulier chez les élèves les plus faibles scolairement) notamment en matière de mémorisation et de discrimination auditive dans les langues non familières » (Armand, Dagenais et Nicollin (2008 :50).

De nombreux supports didactiques ont été élaborer grâce aux différents programmes (EVLANG, EOLE) ou avec l'ouvrage pédagogique langue du monde en cycle 1, 2, et 3 de Kervran. Ces différents programmes ont été élaborés afin d'éduquer les élèves pour vivre dans un monde multiculturel et plurilinguiste (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008: 50). Ils reprennent complètement les objectifs formulés par le document cadre de l'UNESCO intitulé *L'éducation dans un monde multilingue* (2003). Il est souligné la nécessité « d'encourager la démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'éducation interculturelle, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux » (op cit, 33)⁴⁷.

3.4.5. Les activités

Kervan (2006 : 29) rappelle que l'éveil aux langues « a pour objet une multiplicité de langues et il n'a pas de visée directement tournée vers l'apprentissage d'une ou plusieurs langues particulières mais vise plutôt des apprentissages sur ou à propos des langues ». Cette approche ne doit pas être confondue avec l'apprentissage d'une langue. En classe, il est possible de commencer par l'utilisation des langues des élèves en s'appuyant sur leur vécu. Les enseignants ont la possibilité de demander aux parents de venir en classe parler leur langue, mais aussi simplement d'utiliser le langage en situation plus maîtrisé par les élèves.

Des chercheurs comme Young et Mary (2016) ont mené des observations dans les classes du Grand-Est pour analyser les pratiques linguistiques innovantes. Des enseignantes (Biro, 2016 ; Simonin, 2018) ont mis en place des dispositifs et les ont analysés avec l'aide de chercheurs ou auto-analysés . Les supports utilisés dans les classes sont nombreux : albums plurilingues, comptines et chants dans différentes langues, sacs à histoires, kamishibai plurilingues. Toutes ces activités vont permettre le développement des compétences des élèves en fonction des différents objectifs souhaités. L'éveil aux langues permet d'éduquer l'oreille aux réalités mélodiques et accentuelles des langues. Pour cela, il est possible d'écouter des

⁴⁷ Unesco (2003). Education dans un monde multilingue. En ligne : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_fre (consulté le 22/06/2020).

comptines et des chants dans différentes langues. Cette approche affine l'attention, apprend à discriminer les sons et à développer la mémoire auditive en écoutant la même comptine dans des langues différentes. Et elle va aider les élèves à manipuler sans appréhension des sons et des mots inconnus en jouant avec les sonorités et en inventant des mots en référence à la langue entendue. Pour développer une approche interculturelle et faire prendre conscience aux élèves du monde qui les entourent et familiariser les élèves avec la diversité des cultures et des langues, les enseignants sont encouragés à faire écouter et comprendre des albums de langue étrangère, découvrir la culture étrangère au travers d'albums ou de documentaires en français (paysages, habitats à lier au « percevoir, imaginer, créer... »), et pour développer une approche inter-culturelle.

A travers les approches plurielles et l'éveil aux langues, plusieurs langues et cultures sont sollicitées. Cela correspond à « une nouvelle manière d'aborder les langues dans la classe en multipliant les occasions de passer de l'une à l'autre, en prenant appui sur ce que les élèves savent dans l'une pour mieux en comprendre une autre, en découvrant ce qui est semblable ou différent dans les unes et les autres. Les élèves travaillent sur plusieurs langues en même temps et non sur une seule » (De pietro, 2007 : 32). Pour aller plus loin dans notre réflexion, nous allons présenter une pratique pédagogique qui se développe dans le monde anglo-saxon et commence à être diffusée dans le contexte scolaire de la maternelle française.: le translanguaging.

3.5. Vers une politique linguistique pratiquée : le translanguaging ou trans-apprentissage linguistique

La notion de politique linguistique pratiquée a été définie par les travaux de Bonacina-Pugh (2012) et Spolsky (2004) et reprise par Young et Mary (2016). Elle correspond aux pratiques linguistiques mises en œuvre dans les classes par l'enseignant sans se restreindre aux demandes officielles ou aux décrets (Young, Mary, 2016). Ainsi comme le souligne Bonacina-Pugh (2012 : 216, cité dans Young, Mary, 2016 : 77) « la juxtaposition des termes « pratique » et de « politique » dans une seule notion renforce l'idée que les politiques linguistiques et les pratiques ne doivent pas forcément être considérées comme étant distinctes. ». La politique linguistique pratiquée par l'enseignant est primordiale et influence le choix linguistique des élèves et des familles. En effet, lorsque l'enseignant interdit une langue dans sa classe, ou montre un signe de « désapprobation » cela peut avoir des répercussions négatives sur l'élève

ou sa famille. L'enseignant, en définissant une politique linguistique pratiquée dans sa classe, crée un climat de classe favorable ou non à l'inclusion des élèves et des familles et peut contribuer à leur bien-être et aux apprentissages (op.cit :77). Le translanguaging est un exemple de politique linguistique pratiquée inclusive avec des élèves bi-plurilingues.

Le concept de translanguaging apparut dans les années 80 au Pays de Galles dans un contexte de bilinguisme gallois/anglais a été défini pour la première fois par Williams en 1994. Il s'agit de l'utilisation complexe de plus d'une langue en tant que ressource pédagogique. Williams a développé une stratégie pour que les apprenants développent deux langues dans une même leçon. Les spécialistes des communautés minoritaires, dans les pays anglo-saxons, se sont aperçus que la séparation linguistique en classe défavorisait les élèves au lieu de les aider (Garcia et Otheguy , 2019 : 8) et on donc envisagé un dispositif permettant de les aider. Cette approche a été proposée dans un contexte où il était coutume de reléguer chaque langue à une situation et à un espace spécifique.

García (2009: 140 cité dans Eschenauer, 2014 : 7) définit le translanguaging comme «the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potentials».⁴⁸

Dans les classes, lorsque les interactions entre enseignants et élèves deviennent difficiles, les élèves peuvent utiliser la langue maternelle, afin de trouver un moyen de mener à bien l'objectif de la tâche demandée (Moore, 1996: 3). Moore (1996: 3) affirme que « le recours à la langue maternelle peut alors fonctionner comme une balise du changement de niveau discursif consécutif à la panne, en même temps qu'il assure un appel à l'aide ou une remédiation détournée des risques de malentendus liés à un travail sur la langue en langue étrangère ». L'autorisation au passage à la langue maternelle « protège à la fois la face de l'apprenant (qui ne brise pas un interdit et peut exhiber sa compétence, même si elle ne s'exprime pas dans la langue-cible) et ménage la face de l'enseignant, dont le rôle de modèle linguistique n'est pas atteint puisqu'il y a eu demande et autorisation du recours à la langue-source. » (op. cit: 9). Les élèves bilingues peuvent donc passer d'un répertoire linguistique à un autre.-Ce concept de translanguaging caractérise des « capacités propres aux enfants bilingues à passer d'un répertoire linguistique à l'autre » (Cummins, 2010 ; Creese & Blackledge, 2010, cité dans Eschenauer, 2014: 6).

⁴⁸ « L'acte accompli par les bilingues d'accéder à différentes caractéristiques linguistiques ou à divers modes de ce qui est décrit comme des langues autonomes, afin de maximiser les potentiels de communication. »

García précise que le suffixe -ing souligne l'action et la pratique du « langage » bilingue, au-delà d'un système de structures ou d'un ensemble de compétences acquises par le locuteur (García, 2011: 1). Le translanguaging est plus que l'utilisation du langage (lexique, syntaxe, phonologie), il englobe également la gestuelle et nos modes de vie (Garcia et Otheguy, 2019: 8). Ils rappellent que contrairement au Conseil de l'Europe qui considère que les « locuteurs multilingues » maîtrisent « un répertoire de langues plurilingues », les multilingues sont considérés par le translanguaging comme ayant un « système linguistique unitaire » et non compartimenté. Celui-ci s'élabore par le « biais d'interactions sociales de types différents ». (op.cit : 9).

Si le translanguaging est une notion anglophone, elle existe depuis de nombreuses années en contexte européen sans en avoir le nom. Le « parler bilingue », défini et décrit dans les années 80 par Lüdi et Py, se retrouve dans la définition du translanguaging. Pour Lüdi et Py (1986 : 8), le « parler bilingue » représente les passages fréquents d'un « lecte à l'autre ». Ils rappellent (op.cit : 185) que ce n'est pas par manque de compétences langagières mais par un choix des locuteurs qui considèrent tous que la situation est appropriée pour l'utilisation de plusieurs langues.

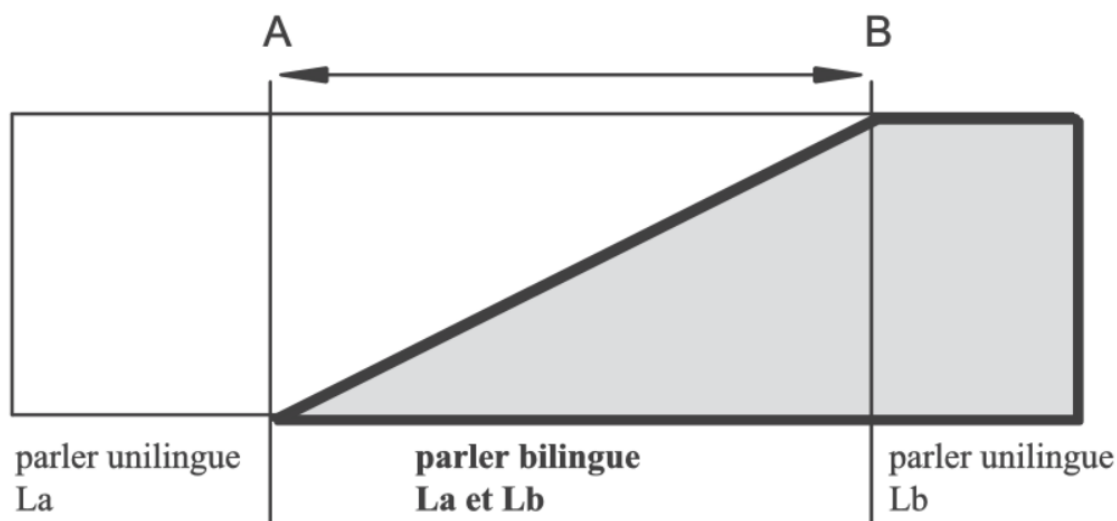


Figure 14 Utilisation de ses langues par un locuteur.

Source Lüdi et Py (1986 : 141).

Il s'agit de montrer qu'une personne bilingue peut, en fonction de ses besoins et du contexte, utiliser sa langue maternelle, utiliser sa langue seconde ou utiliser ses deux langues en même temps.

Pour Hanumsha, Nora, Jean-Yves (2003), le parler bilingue désigne les pratiques linguistiques dans lesquelles les locuteurs bilingues effectuent des changements de langues réguliers.

Young et Mary (2016 : 78) n'utilisent pas que la même définition du translanguaging. Un enseignant n'est pas obligatoirement bilingue et ne va pas parler les langues de ses élèves, mais il va faire appel à des « pratiques discursives, afin d'aider les enfants à construire du sens dans leurs mondes bilingues ». Elles considèrent (Young et Mary, 2016 :77) le translanguaging ou trans-apprentissage linguistique, en tant qu'outil pédagogique et le définissent « comme étant une stratégie d'enseignement dans un contexte défini qui consiste en l'utilisation planifiée et systémique des deux langues (la langue familiale et la langue de scolarisation), dans le but pédagogique d'étayer les apprentissages » (2016 : 78). L'enseignant va utiliser tout ce qu'il a en sa possession pour aider les élèves. Il autorisera les « productions plurielles » et explicitera les « relais possibles qu'elles peuvent constituer » (Castellotti et Moore, 2010 : 18).

Young et Mary (2016) ont réalisé une étude des politiques pratiquées par une enseignante en école maternelle REP+. Grâce à leur recherche, elles affirment qu'« en France, la résistance [des enseignants] à une utilisation souple des langues qui permet le passage d'une langue à une autre, selon les besoins de l'apprenant, est particulièrement forte » (2016 : 76). Elles veulent montrer que les politiques linguistiques pratiquées en classe influencent les élèves dans les apprentissages. Leur hypothèse est que « l'enseignant, qui est doté d'un pouvoir considérable concernant le choix politiques linguistiques adoptées, joue un rôle capital dans la création d'un climat de classe inclusif qui invite les parents à accompagner leurs enfants dans leur scolarité et qui contribue au bien-être et aux apprentissages des élèves ». (op.cit, 2016 : 77). Dans ce but, les deux chercheuses ont réalisé une recherche dans une école située en réseau d'éducation prioritaire (REP+) dans une classe de PS. Le translanguaging permet aux élèves et aux parents d'utiliser leurs ressources pour comprendre les informations, de donner du sens. L'enseignant peut demander par exemple aux élèves de nommer des objets dans leur langue, que l'enseignant la connaisse ou non. Il permet aux élèves d'aller et venir d'une langue à l'autre. D'après elles, cette politique linguistique permet aux élèves de se sentir dans un système sécurisant.

Les élèves peuvent donc être considérés comme compétents dans leur langue maternelle, et non plus en difficulté dans la langue de scolarisation (Young et Mary, 2016 : 80). En acceptant l'emploi des langues familiales en classe au profit de la langue de scolarisation, les enseignants vont réussir à améliorer les résultats des élèves et les relations avec leurs parents. À la vue de ces recherches, l'accueil bienveillant de nos élèves devient une de nos priorités. Nous allons orienter notre travail vers l'ouverture à la diversité linguistique à l'école maternelle.

Nous allons à présent définir notre contexte et présenter des recherches effectuées dans la région sur le bi-plurilinguisme.

CHAPITRE 2 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. MACROCONTEXTE

1.1. Contexte migratoire de la Franche-Comté et de l'Aire Urbaine

L'école maternelle Victor Hugo dans laquelle nous enseignons et où se déroule notre recherche est située à Bethoncourt en Franche-Comté. Nous décrivons de manière problématisée notre contexte en commençant par aborder les spécificités de notre région puis celles de notre quartier, Champvallon. Nous nous appuyons sur les données de l'INSEE et sur une rencontre de M. Fluckiger⁴⁹, président de l'association pour la mise en valeur et la sauvegarde du patrimoine béthoncourtois. De plus, les recherches de Kronenberger, historien des migrations en Franche-Comté, que nous avons pu rencontrer, interviewer⁵⁰ et lire (2014a, 2014b) favoriseront une plus grande lisibilité des statistiques et de l'historique de la région et du quartier dans lequel nous intervenons.

1.1.1. La Franche-Comté terre d'immigration

La Franche-Comté, ancienne région rattachée désormais à la Bourgogne-Franche-Comté depuis le 1^{er} janvier 2016, est située au Nord Est de la France. Historiquement, cette région n'a pas toujours été un territoire français, puisque c'est en 1793 qu'elle devient française. C'est une région petite et peu peuplée avec seulement 1 178 000 habitants (Insee, 2017), soit 1.8% de la population nationale. Composée de quatre départements (Doubs, Jura, Territoire de Belfort et Haute-Saône), elle est frontalière avec la Suisse et très proche de l'Allemagne ce qui facilite les flux migratoires.

⁴⁹ Entretien réalisé le 10 mai 2019 à Bethoncourt durant 2h00. Prise de contact par téléphone le 2 mai 2019.

⁵⁰ Entretien réalisé le 13 mai 2019 à Tavey durant 1h30. Prise de contact par mail le 29 avril 2020.



Figure 15 Carte de la France avec mise en avant de la Franche-Comté.

Source : carte France.

1.1.1.1 Migrants ou immigrés ?

Lorsque nous observons les différents chiffres de l'INSEE, ceux-ci évoquent soit le nombre d'étrangers en France, soit le nombre d'immigrés. Or, cela ne correspond pas à la même catégorie de personnes et a une signification bien particulière que nous allons tout d'abord définir. Si dans le langage courant, les mots « immigré » et « étranger » s'entremêlent, il n'en est pourtant rien, ils ont des définitions différentes et précises. Boudou (2017 : 91) rappelle qu'en droit, un étranger est une personne qui n'a pas la nationalité du pays où il réside, alors qu'un immigré est une personne qui n'est pas né sur le territoire sur lequel il habite. De ce fait, un étranger peut être né dans le pays dans lequel il est étranger et un immigré peut avoir la nationalité du pays hôte. Une personne d'origine étrangère est née en France de parents immigrés (Boudou, 2017 : 92) mais souvent c'est le terme plus péjoratif d'« enfant d'immigré » qui est utilisé. Calabrese (2017 : 153) reprend la définition du *Trésor de la langue française* pour le mot migrant, synonyme d'immigré : « un migrant est un « individu travaillant dans un pays autre que le sien ». Les raisons de la migration peuvent être diverses : travail, guerre,

famille⁵¹.

Selon les Nations Unies⁵², ce terme désigne « toute personne qui a résidé dans un pays étranger pendant plus d'une année, quelles que soient les causes, volontaires ou involontaires, du mouvement, et quels que soient les moyens, réguliers ou irréguliers, utilisés pour migrer ».

1.1.1.2 La migration en Franche-Comté

Les flux migratoires existent depuis de nombreuses années en Franche-Comté. Si l'immigration a toujours existé, elle a évolué au cours des siècles. Les travaux indiquent que déjà au XVII^e siècle, les populations immigraient en Franche-Comté. La guerre de 30 ans (1618 à 1648) puis celle de 10 ans (1634 à 1644) dévastent la région provoquant la mort et la famine déjà affaiblie par l'épidémie de peste. Les habitants fuient en Savoie, en Suisse et en Italie. Après cet épisode, il est nécessaire de repeupler la Franche-Comté. En effet, la population est fortement diminuée en raison de ces deux guerres et des morts que celles-ci ont engendrés. Des immigrés suisses et des régions limitrophes ont trouvé des postes d'ouvriers, d'ingénieurs et de fromagers. En 1870, de nombreux Italiens (environ 1350 personnes) sont arrivés sur le territoire pour construire les forts (Fort du Mont Vaudois, Fort du Mont-Bart, Fort de La Miotte) ainsi que les voies ferrées.

Avec la première guerre mondiale, la région accueille des immigrés d'Afrique du Nord qui viennent travailler en l'usine. La plupart repartent en 1918 et reviennent pour la seconde guerre mondiale. Lorsque la seconde guerre mondiale se termine, beaucoup d'immigrés d'Afrique du Nord restent en France et s'installent en Franche-Comté. Plus tard, les immigrés en Franche-Comté sont des travailleurs italiens, espagnols, portugais, yougoslaves, maghrébins et turcs. Ils sont accueillis par dizaines de milliers au cours des Trente glorieuses pour travailler dans les industries et les zones rurales. Dans le cadre du regroupement familial, les femmes et les enfants arrivent après 1974 (Kronenberger, 2018). En effet, à partir des années 1970, l'Etat interdit l'immigration de travail salarié. Les étrangers ne peuvent donc plus faire d'allers-retours entre la France et leur pays. Les travailleurs demandent donc le rapprochement familial, afin de pouvoir réunir leur famille⁵³. Actuellement, selon l'INSEE Franche-Comté (2019), la Bourgogne-Franche-Comté compte 191 228 immigrés soit 6.8% de la population dont 135 500

⁵¹Migrations Besançon-Bourgogne-Franche-Comté. En ligne : <http://migrations.besancon.fr/> (consulté le 24 février 2020).

⁵²Site des réfugiés et des migrants des Nations Unies. En ligne : <https://refugeesmigrants.un.org/fr/d%C3%A9finitions> (consulté le 22 juin 2020).

⁵³Musée de l'histoire de l'immigration. En ligne : <https://www.histoire-immigration.fr/> (consulté le 24 février 2020).

sont en âge de travailler.

Depuis 2014, les flux migratoires sont stables (Kronenberger, 2018) même si le nombre de migrants demandant le statut de réfugiés est beaucoup plus important⁵⁴. Ces réfugiés sont des ressortissants de pays fuyant un régime dictatorial ou un pays en crise ou en guerre, comme la Syrie, l'Irak, l'Erythrée, la Somalie ou le Soudan. Ce sont également des migrants venant de pays considérés sûrs par la France comme le Kosovo ou l'Albanie⁵⁵.

1.1.2. La pénurie de logements

En Franche-Comté, comme dans le reste de la France, la seconde guerre mondiale a provoqué une pénurie de logements autant pour les immigrés que pour les Français. Il a fallu construire des logements en urgence. C'est ainsi que le quartier des Résidences à Belfort, mais aussi le quartier de Planoise à Besançon, ont vu le jour. Ces quartiers ont ensuite été désertés par la population qui gagnait correctement sa vie dans les années 70. Les immigrés, qui pensaient repartir au pays mais qui ont dû rester pour diverses raisons, occupent toujours les immeubles.

La Franche-Comté est un pays d'usine (Kronenberger, 2014b) regroupant des entreprises comme Peugeot, Japy, Altsom, sur les secteurs du Nord Franche-Comté de Sochaux, Belfort, Valentigney qui ont besoin d'une main d'œuvre nombreuse. De nombreuses usines sont situées dans l'Aire Urbaine qui correspond au Territoire de Belfort, à Héricourt et à la région de Montbéliard.

⁵⁴Migrations Besançon-Bourgogne-Franche-Comté : <http://migrations.besancon.fr/zooms-encyclo/1378-quelques-jalons-sur-lhistoire-de-la-franche-comte-et-de-sa-population.html?showall=1&limitstart=> (consulté le 24 février 2020).

⁵⁵Gouëset, C. (2018). Pourquoi les Albanais quittent leur pays en masse et cherchent asile en France. L'express. En ligne : https://www.lexpress.fr/actualite/monde/europe/pourquoi-les-albanais-quittent-leur-pays-en-masse-et-cherchent-asile-en-france_1974304.html (consulté le 8 mai 2020).

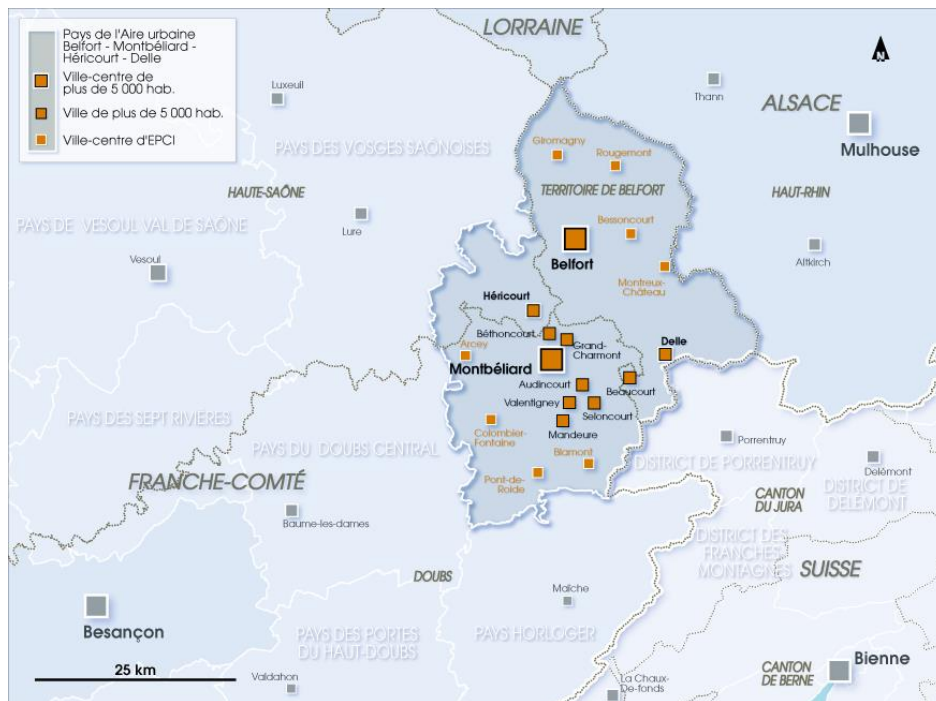


Figure 16 Carte de l'Aire Urbaine Belfort, Montbéliard, Héricourt.

Source : ADU Montbéliard.

La ville de Bethoncourt est située dans l'aire urbaine et possède un collège classé en éducation prioritaire (le collège Anatole France).

1.2. La ville de Bethoncourt

La ville de Bethoncourt est située à cinq kilomètres de Montbéliard et à quatre-vingt-six kilomètres de Besançon. La commune fait partie de la communauté d'agglomération du pays de Montbéliard. Elle accuse un taux de chômage de 24,5%. Ce taux est nettement plus élevé que le taux national (8,1%), de celui de la région Bourgogne- Franche-Comté (7,9%) et même de l'aire urbaine Belfort, Montbéliard, Héricourt (11,1%).



Figure 17 Carte du pays de Montbéliard.

Source : agglo-montbeliard.fr.

La part d'étrangers est de 16.2 % pour 5652 habitants (Insee, 2016) et celle des immigrées est de 24.2 % soit 1380 personnes en 2016 (INSEE). Bethoncourt est la ville qui compte la plus grande proportion d'étrangers sur le département du Doubs et qui en compte le plus en nombre absolu après Montbéliard. En France, la population immigrée est en nette diminution depuis les années 70 et cela s'accélère aujourd'hui. En effet, les immigrés sont rentrés « au pays » (Kronenberger, 2014b) et de nombreuses familles quittent le quartier pour des villages alentours et des quartiers moins populaires. De nombreux programmes de constructions très attractifs pour les familles les amènent à acheter un bien et à déménager.



Figure 18 Vue de la ville de Bethoncourt

2. MICRO CONTEXTE : LE QUARTIER DE CHAMPVALLON

Les écoles REP + sont situées sur le secteur de Champvallon. C'est un des plus grands quartiers de l'agglomération tant en termes de superficie qu'en termes de population.



Figure 19 Limites du quartier de Champvallon.

Ce quartier au taux de pauvreté de 43.3 % en 2014 (sig.ville.gouv.fr) fait partie des

quartiers prioritaires de la ville. Le taux de chômage y est de 33,15 % et plus de 50 % pour les jeunes de 15 à 24, ans alors que à Bethoncourt Village, il est de 16,6% (projet REP, 2015 : 6). C'est le quartier le plus peuplé de la ville avec 5119 habitants, soit 69 % de la population de la ville. La part de la population immigrée est de 33.9% et seuls 23.9% ont un emploi. En 2010, 82,5% de la population du quartier n'avait pas le bac.

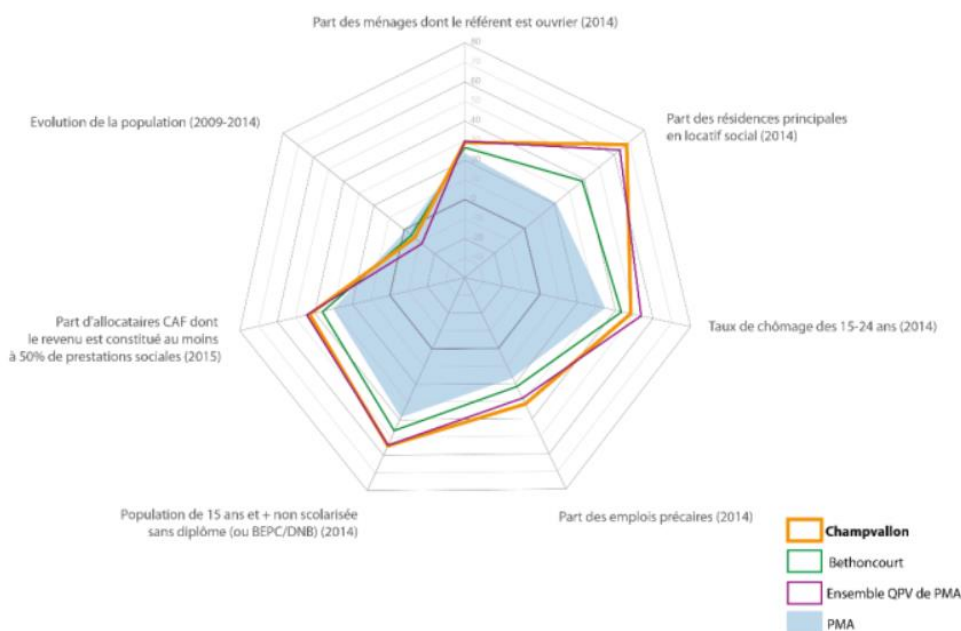


Figure 20 Situation du quartier par rapport à son environnement.

Source ADU.

En 1988, on comptait 4984 personnes immigrées sur la commune (archives Kronenberger, Annexe 2 : 215) . Le quartier a été entièrement aménagé, entre 1958 à 1965, dans des champs où aucune habitation n'existait, pour accueillir les ouvriers des usines Peugeot en pleine expansion. En effet, Peugeot a dû embaucher une main d'œuvre importante et ne trouvant pas assez d'ouvriers sur place, elle a fait venir des populations des pays du Maghreb et de Turquie. Pour loger ces travailleurs, l'entreprise a demandé aux localités voisines de participer à la création de nouveaux logements. Ce nouveau quartier regroupe alors 1700 logements pour 9000 personnes. 170 pavillons individuels seront également construits. Dès 1973, le quartier qui a été bâti trop vite avec de nombreuses contrefaçons est fortement dégradé. Les immeubles ont remplacé les champs.



BETHONCOURT Champvallon
60 ans de vie au cœur du Quartier



Figure 21 Bethoncourt avant et après la construction de Champvallon.

Source : Néolia.

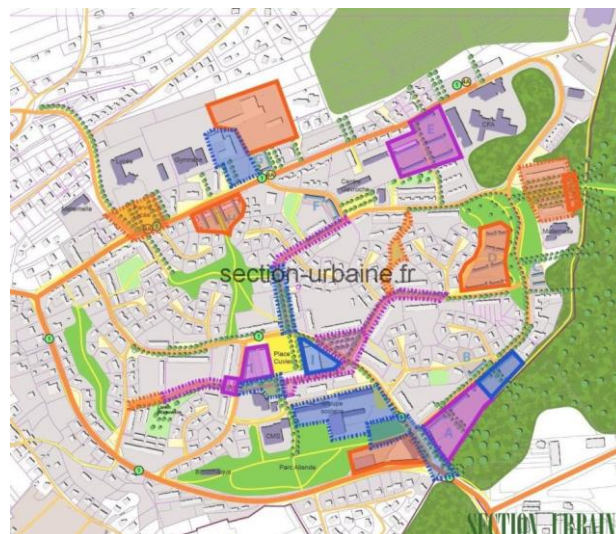


Figure 22 Plan du quartier de Champvallon.

Source : <http://section-urbaine.fr/>

Quand survient la baisse de production en 1979, les intérimaires sont renvoyés immédiatement. Ils ont servi de marge de manœuvre.

En juillet 1980, Peugeot lance une première opération « retour des étrangers » au pays d'origine. Ils reçoivent 10 000 Francs de l'État et 15 000 Francs de Peugeot. 1 000 travailleurs immigrés partent dans le cadre de cette opération qui se termine en mars 1981.

Mais ce n'est pas suffisant pour Peugeot et en 1984, la direction met au point un dispositif plus attractif appelé « convention de mise en œuvre des aides à la réinsertion des travailleurs immigrés dans leur pays d'origine ». Ce sont les « contrats ONI » qui font partie d'un ensemble plus vaste baptisé « plan social » qui comprend aussi les mises en préretraite FNE et l'incitation au départ volontaire.

Pour Bethoncourt, les 1 100 départs représentent 10 % de la population⁵⁶. Le quartier a commencé à se vider en raison du retour au pays des habitants et des déménagements pour des habitats plus récents ou des régions plus attractives. Les plans de restructuration de Peugeot ont favorisé les départs volontaires et donc la baisse de population du quartier.

En 1978, l'entreprise comptait 39 000 salariés, en 1988, 23 000 salariés et en 1993, 19 000 salariés. Aujourd'hui, 10500 personnes sont salariées sur le site de Peugeot.

⁵⁶Extrait d'un article paru dans les cahiers de l'AFRIP (Association d'Etude des réalités institutionnelles et politique, n°3, octobre 1987, sous le titre « les dégâts économiques et humains du départ des immigrés, l'exemple de la région de Montbéliard ». <https://www.gisti.org/spip.php?article3937> (consulté le 5 février 2019).

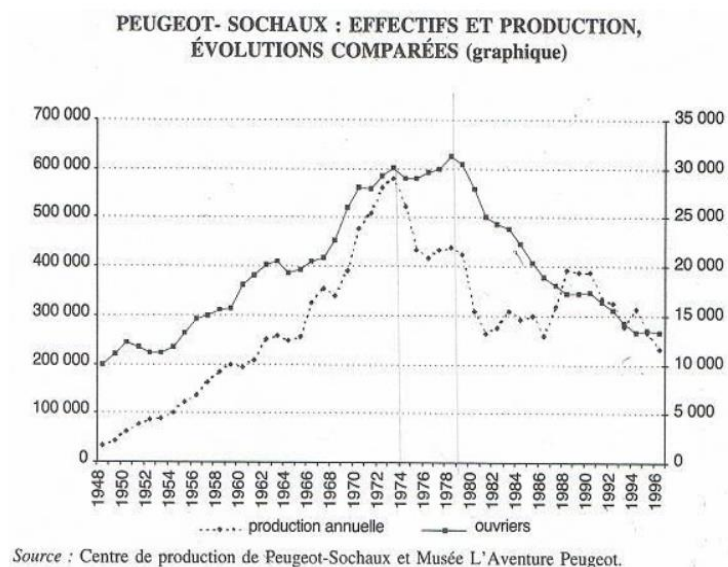


Figure 23 Effectifs et production, Peugeot-Sochaux

Depuis deux ans et une période de recrutement des usines Peugeot, la population tend à changer de visage. Nous voyons s'inscrire dans nos écoles des élèves dont les familles sont des italiens d'origine d'Afrique du Nord, des Serbes et des Mongols alors que la communauté turque jusqu'alors très présente a tendance à quitter le quartier. Comme Gillot (2018) le faisait remarquer pour le quartier de la Petite Hollande à Montbéliard, le quartier de Champvallon ne permet pas aux élèves de profiter de la mixité sociale.

Notre école appartient au réseau du collège Anatole France, en Réseau éducation prioritaire depuis la rentrée 2015. Le quartier fait partie des quartiers politique de la ville. C'est une politique de cohésion urbaine et de solidarité envers les quartiers les plus défavorisés. Elle vise à restaurer l'égalité républicaine et à améliorer les conditions de vie des habitants en mobilisant toutes les politiques publiques⁵⁷.

⁵⁷Site gouvernemental pour la cohésion des territoires . En ligne : <https://www.cohesion-territoires.gouv.fr/> (consulté le 25 février 2020).



Figure 24 Limites du quartier de Champvallon.

Source : agence du développement de l'urbanisme du pays de Montbéliard (ADU, 2018)

3. LES RESEAUX D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

3.1. Historique des REP+

Les quartiers populaires ont connus une évolution des politiques éducatives suite aux changements politiques jusqu'en 2013 et la refondation de l'éducation prioritaire. En 1977, la création du collège unique entraîne une massification de l'enseignement. Tous les élèves sont scolarisés jusqu'à seize ans visant l'élévation du niveau de formation et la réduction des inégalités.

De nombreux travaux ont révélé l'importance de l'origine sociale des élèves sur la réussite scolaire. Le constat est réalisé que les difficultés sont concentrées dans des zones et des milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. En 1981, Alain Savary, ministre de l'éducation nationale, met en place la politique de l'éducation prioritaire afin de réduire les écarts qui existent entre les élèves et permettre à tous de réussir, il crée les zones prioritaires. La circulaire du 9 juillet 1981⁵⁸ en précise l'objectif : « corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec

⁵⁸[Circulaire n° 81-238](http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=educprio) du 1er juillet 1981 : Zones prioritaires (BO n° 27, 9 juillet 1981), <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=educprio> (consulté le 18 octobre 2019).

scolaire est le plus élevé ». Alors qu'il était d'usage de penser qu'un élève qui ne réussissait pas devait continuer en apprentissage (dévalorisant au passage la filière), la République souligne qu'il est nécessaire, de par ses principes et de l'égalité des chances, de réduire les inégalités dans les territoires⁵⁹. En 1990, une première relance consolide la politique éducative des ZEP et met l'accent sur l'objectif de réussite scolaire. Les postes de coordonnateurs ZEP sont créés. En 2014, l'objectif principal est toujours l'amélioration des résultats des élèves, les Réseaux d'éducation prioritaires sont créés avec la refondation de l'éducation prioritaire.

Des actions prioritaires sont définies et un référentiel est créé en janvier 2014. Celui-ci se décline en 6 axes :

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

3.2. Le réseau REP+ Anatole France de Bethoncourt

Il existe dans le Doubs 4 REP + dont 3 se concentrent dans l'aire urbaine Belfort-Montbéliard : le quartier de Planoise à Besançon, La petite Hollande à Montbéliard, Les résidences à Belfort et le quartier de Champvallon à Bethoncourt.

Les élèves du collège sont principalement issus de familles défavorisées (68%) et 5 % des élèves viennent de familles très favorisées. Ce chiffre est très au-dessus de la moyenne des collèges du Pays de Montbéliard agglomération (PMA) (52%).

⁵⁹ <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/orientations-actuelles/la-refondation-de-la-politique-deducation-prioritaire-20132015.html> (consulté le 28 octobre 2019).

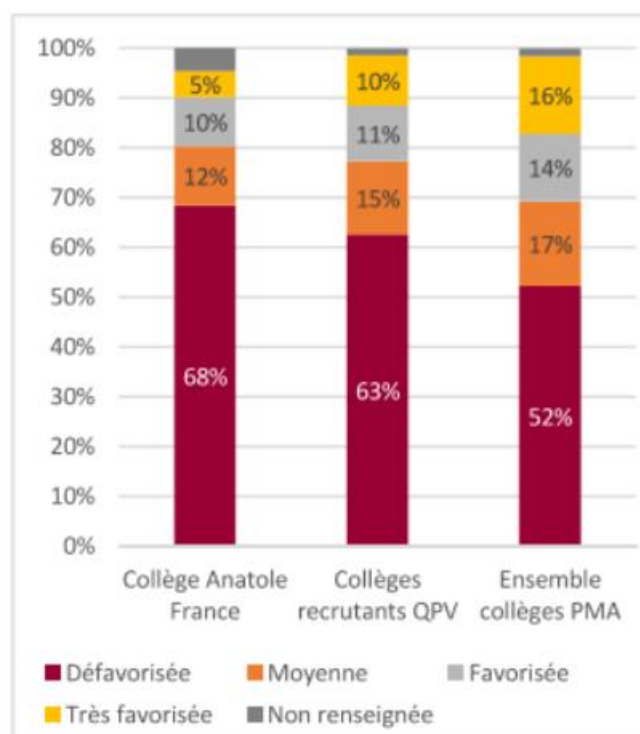


Figure 25 Répartitions des élèves en fonction des ressources des familles.

Source : adu-montbeliard.fr.

En plus de son collège, la ville compte 4 écoles maternelles (Louis Pergaud, Jean de la Fontaine, Louise Michel et Victor Hugo) et 2 écoles élémentaires (Jules Ferry et Nelson Mandela). Le collège Anatole France est situé dans le quartier de Champvallon et accueille les élèves de toute la ville. Cependant, l'école élémentaire Jules Ferry et l'école maternelle Louis Pergaud, situées dans le centre historique du village, ne font pas partie du réseau d'éducation prioritaire. Les équipes pédagogiques des écoles et du collège ont pu observer certains phénomènes propres aux réseaux d'éducation prioritaires : l'absence de mobilité des familles, un fort retrait des parents du système éducatif, des stratégies d'évitement des écoles et du collège de Champvallon par dérogation ou le choix des écoles privées par certaines familles. En 2018-2019, le réseau REP+ comptait 599 élèves répartis de la façon suivante : école La Fontaine : 62 élèves ; école Louise Michel : 77 élèves ; école Victor Hugo : 99 élèves ; Nelson Mandela : 361 élèves (source Rectorat 2019). Dans la circulaire n°2014-077 du 4-6-2014, il a été demandé aux équipes pédagogiques de rédiger un projet réseau éducation prioritaire pour la période 2015-2019. L'objectif du projet REP+ (annexe 1 : 196) est de « réduire à moins de 10 % les écarts entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux scolarisés hors éducation

prioritaire, dans la maîtrise des compétences de base en français et en mathématiques sans que les résultats globaux ne baissent. Il devra être également atteint pour tous les savoirs et toutes les compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (BO du n°23 du 5 juin 2014 ⁶⁰).

Le nombre d'élèves boursiers du collège de Bethoncourt est le double que celui des autres collèges de PMA. Ce taux est fortement corrélé avec le nombre d'élèves issus de familles défavorisées.

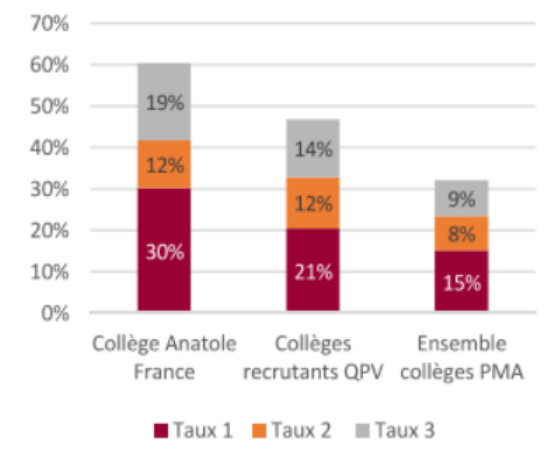


Figure 26 Taux d'élèves Boursiers.

Source : rectorat, 2018.

Le projet du réseau REP + Anatole France donne et définit le cadre et les axes qui devront être poursuivis durant la période (2015-2019).

Axe 1 : Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun.

Objectifs :

- Favoriser l'apprentissage des compétences orales dans l'ensemble des disciplines.
- Améliorer le langage écrit dans l'ensemble des disciplines
- Améliorer les compétences mathématiques des élèves

⁶⁰MEN (2014). Un référentiel pour l'Education Prioritaire. En ligne. https://www.reseau-canope.fr/educationprioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf (consulté le 5 mai 2019).

- Mettre en place des démarches favorisant une meilleure compréhension et la mise en activité intellectuelle de l'élève

Axe 2 : Conforter une école bienveillante et exigeante

- Mettre en place une évaluation positive des élèves tout au long de la scolarité
- Favoriser un climat scolaire serein
- Développer le lien école maternelle, école élémentaire, collège, lycée et enseignement supérieur.
- Prévenir le décrochage scolaire.

Axe 3 : Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires de l'école.

- Développer les échanges avec les partenaires en lien notamment avec la politique de la ville.
- Soutenir l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants : développer le lien avec les familles en les impliquant davantage dans la vie de l'école et en mettant en place une véritable démarche de coéducation.

Axe 4 : Favoriser le travail collectif en équipe. Favoriser le travail d'équipe par niveau et par cycle.

Axe 5 : Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels

- Accueillir et soutenir les nouveaux personnels
- Développer la formation
- Accompagner les personnels

Axe 6 : Renforcer le pilotage et l'animation de réseau. Piloter le réseau.

3.3. Des réseaux d'éducation prioritaire aux cités éducatives

Le constat est fait que, depuis 30 ans, malgré toutes les politiques mises en œuvre pour les quartiers défavorisés, l'égalité des chances n'existe toujours pas. En septembre 2019, les villes de Montbéliard avec le quartier de la Petite Hollande et Bethoncourt avec le quartier Champvallon ont été retenues parmi les 80 villes pour faire partie du nouveau dispositif *Cité éducative*⁶¹. Les deux villes devront rédiger ensemble un projet permettant l'obtention de fonds

⁶¹ MEN (2019). Les cités éducatives, un label d'excellence. En ligne :

supplémentaires pour les quartiers. Les projets devront avoir trois grands objectifs afin de parvenir à des « territoires à haute qualité éducative » : conforter le rôle de l'école, promouvoir la continuité éducative, ouvrir le champ du possible. Les enfants de moins de trois ans sont assez bien scolarisés dans les écoles de Champvallon. Les écoles du quartier scolarisent 19,8 % d'enfants de 2 ans alors que les autres écoles de PMA en accueillent 5,7%. Les familles acceptent plutôt bien cette scolarisation précoce et peu la refusent.

Ecoles préélémentaires	Effectif 2 ans	Effectif total	Part des 2 ans
Victor Hugo	21	92	22,8%
Jean de la Fontaine	17	79	21,5%
Louise Michel	12	81	14,8%
Total Quartier	50	252	19,8%
Bethoncourt	52	314	16,6%
PMA	298	5239	5,7%

* Clé de lecture : dans les écoles du quartier, les enfants de 2 ans représentent 19,8% des effectifs préélémentaires. Les enfants de moins de 3 ans scolarisés à Bethoncourt se trouvent presque tous dans les écoles du quartier.

Figure 27 Taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans.

Source : rectorat de Besançon, 2019.

Ces données du contexte et des difficultés recueillies au sein de la région et du quartier de Bethoncourt va nous faciliter la connaissance de notre public et la compréhension de l'organisation pédagogique de notre école et de notre classe.

4 . L' ÉCOLE VICTOR HUGO ET NOTRE CLASSE

L'école est située en périphérie du quartier de Champvallon, vers l'entrée principale de celui-ci. Elle est à proximité de l'école élémentaire Nelson Mandela, seule école élémentaire du quartier. Cela a son importance. En effet, les parents d'élèves aiment cette proximité des deux écoles et les demandes de dérogation sont fréquentes pour que les élèves soient scolarisés à la maternelle Victor Hugo. Cette proximité entre les deux écoles permet une meilleure liaison entre les enseignants notamment pour les grandes sections et les CP. Des projets peuvent être mis en place, comme des échanges entre les classes pour raconter ou lire des histoires.



Figure 28 Plan du quartier de Champvallon

Source : Néolia.

L'école comprend quatre classes :

- Une classe dite dédiée de Toute petite section (TPS) tenue par une enseignante depuis 2016.
- Une classe de Petite Section (PS), notre classe que nous partageons sur un quart temps
- Deux classes de moyenne et grande section (MS/ GS).

L'équipe éducative est composée en plus de 5 enseignants, de 3 ATSEM à plein temps, dont une s'occupant exclusivement de la classe de TPS, une de la classe de PS et la dernière partageant son temps entre les deux classes de MS/GS. Par ailleurs nous avons la chance d'accueillir une assistante pédagogique, qui s'occupe de petits groupes d'élèves dans des apprentissages langagiers, et de deux jeunes filles en service civique. Soukaïna, notre assistante pédagogique, est arabophone et est originaire du Maroc. Elle nous aide dans certaines traductions et pour échanger avec les élèves.

De plus, le réseau d'aide aux élèves en difficulté intervient sur le secteur de Bethoncourt. La maîtresse G aide des élèves de grande section qui ont été repérés par les enseignants comme ayant des difficultés scolaires ou de comportement. Sa fonction est d'aider les élèves à entrer dans les apprentissages.

Le projet d'école donne une priorité à l'acquisition du langage et au lien entre les familles et l'école.



Figure 29 Ecole maternelle Victor Hugo (photo personnelle)

Depuis la rentrée 2016, et notre affectation dans cette école, le profil de classe a changé. J'ai pu observer des élèves très différents. Parmi ceux-ci, nous accueillons des élèves allophones, des élèves francophones et des élèves monolingues ou déjà bilingues voire plurilingues. Alors que les années précédentes nous constations plutôt des comportements mutiques de certains élèves, cette année, à la rentrée 2019, les élèves sont plutôt loquaces. Certains parlent énormément même si leur langue maternelle n'est pas la langue de

scolarisation. D'autres ne parlent pas du tout aux adultes mais parlent aux autres enfants. Ils parlent en italien ou en anglais. Un des élèves serbophones produit des sons et nous montre ce qu'il veut. Certains parlent très bien la langue de scolarisation mais montrent une très grande timidité et certains sont mutiques. Sur les deux années de ma recherche, ma classe était constituée la première année de PS-MS et lors de la deuxième année de PS. Cette année nous avons accueilli 29 élèves de PS âgés de 3 ans.

En septembre 2018, dans le cadre des dix-huit heures de formations REP +, nous avons suivi une formation continue inscrite dans le Plan académique de formation et proposé par Simonin et Thamin, présentant l'accueil des publics bi-plurilingues à l'école maternelle. Lors de cette formation, Simonin nous a expliqué son protocole d'entretien avec les familles, à l'aide d'une fiche-action entretien avec les parents⁶². Nous avons alors décidé, en tant que directrice d'école, immédiatement après cette formation, que chaque enseignant prendrait le temps d'effectuer des entretiens avec chaque famille. Lors de cet entretien, nous utilisons le guide de Simonin pour poser les questions.

Les données collectées nous ont permis d'instaurer une meilleure connaissance des élèves et de leur famille. Grâce à ces entretiens nous avons appris quelles langues étaient parlées dans les familles. Ce premier contact avec les parents nous a autorisé à parler avec eux de leurs langues et de s'assurer de leur concours ultérieur pour les faire entrer dans la classe. De plus, nous avons pu en savoir plus sur leurs trajectoires personnelles et leur parcours de migration lorsque cela est le cas.

⁶² Compte-rendu d'une activité menée par Mme Marie-Claire Simonin, professeure des écoles, école maternelle Cologne (REP+), Besançon: En ligne : <http://bilem.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/21/2018/06/1-entretiens-parents.pdf> (consulté le 29 juin).

Le tableau qui suit, reprend les informations que nous avons récoltées à la rentrée 2019 grâce à ces entretiens, concernant tous les élèves de la classe. Les prénoms des élèves sont anonymés. Nous avons choisis les pseudonyme en essayant de rendre compte de l'identité culturelle du prénom d'origine.

Prénom	Langues parlées ou comprises	
SOHAN	L1:français production de phrases, compréhension L2: l'arabe (comprend mais ne parle pas)	
AYOUB	Bilingue précoce L1: arabe production de phrases simples et compréhension L2: français comprend et à produire	
AMINE	Bilingue précoce : arabe et français compréhension et production (phrases simples en français)	
ILYAN	Bilingue précoce L1 : français production et compréhension L2: comprend l'arabe	
NOÛR	L1 : arabe L2 : français Bilingue précoce production et compréhension, élève très timide, même à la maison qui parle très peu	
ASSIA	Bilingue précoce français production et compréhension Comprend l'arabe	
KENZA	français	
NAIM	L1 :français L2 : comprend un peu l'arabe	
LEILA	Bilingue précoce L1 :turc production et compréhension L2 : français essai de production de phrases plus complexes, compréhension	
LILOU	français	
YOUNES	bilingue précoce : arabe italien compréhension, production phrases simples et complexes L3: français compréhension, production mots-phrases	Arrivé en France en juin 2018
NELYA	bilingue précoce :arabe italien compréhension, production phrases simples et complexes L3: français compréhension, production mots-phrases	Arrivé en France en juin 2018
DJURAN	Bilingue précoce : L1: serbe L2: français	

	Compréhension dans les deux langues, productions de quelques mots en serbe, essais de production de mots français.	
LOUIS	français production de mots phrases	
MARYAM	Bilingue précoce L1: arabe, compréhension et production de phrases complexes L2: français compréhension, production de mots	
NOE	français	
BERIL	L1: turc (non acquis) L2: français, comprend Bilingue précoce :Compréhension de consignes très simples dans les deux langues, pas de productions langagières dans les deux langues.	
AYMEN	L1: français compréhension et production de phrases complexes L2: l'arabe compréhension	
MILESA	L1: serbe compréhension , production de phrases simples. L2 : français compréhension pas de production. Bilingue précoce, élève très timide parlant très peu même à la maison.	
ENVER	Bilingue précoce L1 :turc compréhension et production de phrases complexes. L2 : français compréhension, production de phrases simples.	
IBRAHIM	L1 : arabe L2 :français Bilingue précoce. Compréhension dans les deux langues. Parle les deux langues en même temps à la maison et à l'école.	
LISA	bilingue précoce L1 : italien compréhension et production de phrases complexes L2 : Arabe compréhension et production de phrases complexes L3 : français compréhension pas de production	Arrivée en novembre 2019
CEYDA	Bilingue précoce L1 : français compréhension et production de phrases complexes L2 :turc compréhension	
ANISSA	français	

ENZO	français	
NAËLLE	Bilingue précoce : français et arabe compréhension et production de phrases complexes dans les deux langues.	
AMIR	bilingue précoce L1 : arabe compréhension et production de phrases complexes L2 : italien compréhension et production de phrases complexes L3 : français compréhension pas de production	Arrivé en France en août 2019
SOPHIA	Bilingue précoce L1 arabe, L2 italien, L3 français Mélange toutes les langues. Elle parle surtout en anglais, langue apprise avec les dessins animés.	Arrivée en janvier 2019 en France

Nous avons pu constater que plus de familles ont récemment immigré mais que les autres familles sont plus anciennement installées sur le quartier. Par ailleurs, sur vingt-neuf élèves, compte-tenu de leur âge, vingt-deux sont bilingues précoces. La plupart des élèves ont comme L1 l'arabe ou le turc, et d'autres élèves ont comme L1 l'italien ou le serbe.

Notre premier objectif est d'accueillir tous les élèves avec bienveillance afin qu'ils puissent devenir élève sans appréhension. Ensuite, nous nous efforçons d'apporter à nos élèves des apprentissages stimulants et une autonomie leur permettant d'entrer dans les apprentissages à leur rythme. Lors de leur entrée à l'école, les élèves de PS parlent en général peu et ont tout à apprendre des interactions sociales et des attentes de l'institution.

Ce cadre de travail est très différent de celui des écoles où nous avons pu enseigner auparavant. Le bi-plurilinguisme est une problématique récurrente et spécifique des écoles de REP+. Nous nous apercevons que les enseignants manquent de formation sur l'accueil des élèves bi-plurilingues et ont des représentations erronées sur les difficultés de ces élèves. Les enfants bi-plurilingues sont très souvent « perçus en comme étant en difficulté de langage et conjointement d'apprentissages. » (Thamin, 2015 : 1)

Bethoncourt est située entre la ville et la campagne et les écoles du quartier de Champvallon accueillent un grand nombre d'enfants issus de familles migrantes ou issus de l'immigration. Ces familles ont des niveaux de scolarisation très divers. Nous allons maintenant nous intéresser aux recherches liées au plurilinguisme dans la région l'une à Montbéliard avec un contexte à peu près identique et l'autre à Besançon, avec un contexte plus urbain.

5. RECHERCHES LIEES AU PLURILINGUISME EN MATERNELLE DANS L'ACADEMIE

Afin de documenter notre recherche, nous nous sommes appuyé sur des travaux réalisés récemment (Simonin, 2018 ; Gillot 2018) par deux enseignants de l'académie de Besançon dans le cadre d'un master 2 PIF (pratique et ingénierie de la formation, (annexe 3 : 216). Nous avons également pris connaissance des travaux de Krüger, Thamin, du CASNAV de l'Académie de Besançon et du site de ressources collaboratives BILEM pour l'accueil des élèves allophones en maternelle (Bilinguisme en maternelle)⁶³ mis à disposition des enseignants depuis juin 2019.

Le master 2 PIF (aujourd'hui IRE, ingénierie de recherche en éducation) existe sur l'académie de Besançon depuis la rentrée 2015, dans le cadre de la formation continuée, proposée par l'INSPE de Franche-Comté. Il permet aux enseignants de se former à la recherche et au métier de formateur d'enseignants.

Leurs travaux de recherches ont porté plus spécifiquement sur l'acquisition de la langue française, langue seconde et de scolarisation en contexte plurilingue. Simonin s'interroge sur les moyens de favoriser l'appropriation de la langue seconde par des enfants bilingues émergents qui « mènent donc en parallèle l'acquisition du langage et l'appropriation de la langue dans une perspective de L1 ou des langues dans une perspective de L2 ou L3 (Simonin 2018 : 83). Gillot a plutôt observé les liens existants entre les familles et l'école, la façon dont les enseignants accueillent les parents au sein des écoles en prenant en compte le bilinguisme, et le regard que portent les parents sur le système éducatif.

5.1. Les contextes locaux des deux recherches

Si nous nous sommes appuyée sur les recherches de ces enseignants, c'est dans l'idée de nous inspirer de leurs résultats pour nos propres travaux, et de nous inscrire dans leur continuité. Les réseaux d'éducation prioritaire des collègues présentent des similitudes par rapport à celui de Bethoncourt mais les différences peuvent également être source de

⁶³ Bilinguisme en maternelle : <http://bilem.ac-besancon.fr/1183-2/> consulté le 25 juin 2019. Le site BILEM est le premier site français consacré à l'accueil des élèves allophones en école maternelle ainsi qu'à la didactique du français comme langue seconde en cycle 1 et, de manière générale, au développement du langage oral dans les contextes fortement plurilingues.

questionnements. Il est nécessaire de décrire dans un premier temps les différents contextes professionnels des recherches.

Simonin est enseignante de maternelle dans la circonscription de Besançon 1, regroupant les écoles du quartier de Planoise, en REP + également. Quant à Gillot, il est conseiller pédagogique dans la circonscription de Montbéliard 2 qui regroupe des écoles de Montbéliard dont celle située dans le quartier de la Petite Hollande considéré REP +.

5.1.1. REP+ Diderot

Besançon compte, en 2010, 116 466 habitants (INSEE 2016 publié en 2020) dont 19764 immigrés (INSEE, 2016, publié en 2019). L'école maternelle Cologne est située dans le quartier de Planoise à Besançon. Ce quartier périphérique de la ville recense 20000 habitants, soit environ 20 % de la population de la ville. Planoise est constitué de deux secteurs, l'un daté des années 50, l'autre des années 1980, l'école étant située dans la partie la plus ancienne.

L'école appartient au réseau d'éducation prioritaire du collège Diderot classé en REP+. Ce réseau regroupe 8 écoles maternelles et 4 élémentaires (DSDEN Doubs). C'est une école de 3 classes au moment de la recherche et de 4 actuellement : toute petite section (TPS)/petite section (PS), moyenne section (MS)/ grande section (GS) et PS/MS/GS. Les enseignants s'entendent bien et participent tous aux activités d'éveil aux langues et à l'accueil des parents dans les classes. Cette dynamique d'école permet d'avoir une politique éducative et linguistique commune (comme l'accueil des parents, entretiens parents). Dans cette école se côtoient une vingtaine de langues différentes et seulement 10 % élèves environ chaque année sont francophones. Dans le quartier, les parents sont majoritairement issus de l'immigration. Peu de représentants de la 2^{ème} et 3^{ème} génération y sont présents. Les élèves sont donc d'origines très variées avec également une forte communauté des Départements d'Outre-Mer, environ 1/3 (mahoraise et guyanaise).

Simonin est enseignante à l'école maternelle Cologne à Besançon depuis 2012 . Depuis l'obtention de son Master 2 à l'université de Besançon, elle est en deuxième année de thèse de doctorat en sciences du langage (dir. Canut et Thamin). Son sujet porte sur « Le rôle de la langue première dans l'apprentissage du français à l'école maternelle ». Ayant enseigné avec les enfants des familles itinérantes et de voyageurs, elle connaît l'importance de travailler avec les parents pour le bien des élèves. Depuis son arrivée à l'école, elle a contribué à la création de nombreuses démarches et de nombreux supports pédagogiques.

Ces contributions aident les élèves et leurs parents à se retrouver dans le système scolaire et à s'y épanouir en prenant en compte leurs langues notamment. Son ambition est de créer « un environnement stimulant, riche, motivant, où les élèves puissent être acteurs dans la construction de leurs apprentissages » (Simonin, 2018 : 105). Elle a contribué en 2010 à un numéro spécial des Cahiers Pédagogiques portant sur l'apprentissage de la lecture aux élèves ROMS, tsiganes, et voyageurs (2010). Elle met en évidence les difficultés de l'apprentissage de la lecture, pour les élèves issus de familles itinérantes ou de voyageurs, entre le décodage et la compréhension. Elle a coécrit également un article portant sur la recherche collaborative en maternelle et la socialisation plurilingue (Thamin et Simonin, 2018), proposant une réflexion sur le lien entre les chercheurs et les enseignants, acteurs sur le terrain, autour des questions d'éducation langagière plurilingue d'élèves bilingues émergents.

5.1.2. Quartier de la petite Hollande de la ville de Montbéliard

Comme nous allons le voir pour le contexte de Bethoncourt, le pays de Montbéliard, a un contexte migratoire particulier. Proche de Bethoncourt (4 km), la ville de Montbéliard est située dans l'Est de la France au Nord de la Franche-Comté. Elle possède 25521 habitants (INSEE 2014) et 14 % de population immigrée. Le quartier de la Petite Hollande est composé de 22,1% de population immigrée. Ce quartier a été construit dans les mêmes circonstances que celui de Champvallon, à la demande de la famille Peugeot, pour faire face au manque de logement pour les travailleurs immigrés de l'usine.

La ville s'est fortement développée avec le dynamisme des usines Peugeot dont les effectifs locaux passent de 11321 salariés en 1947 à 40000 en 1978.

La circonscription de Montbéliard 2 regroupe des écoles urbaines, et des écoles rurales et semi-rurales. Toutes les écoles ne sont pas situées à Montbéliard.

Les écoles du REP + appartiennent au réseau du collège Lou Blazer. Elles sont au nombre de 9 classes (6 écoles maternelles et 3 écoles élémentaires). Ces écoles accueillent de nombreux enfants issus de familles migrantes (Gillot, 2016 : 6) et certains ne parlent pas ou peu le français. Les langues parlées sont très diverses, comme à Besançon et à la différence de Bethoncourt. Les principaux pays d'origines des élèves sont l'Algérie, le Maroc, la Turquie, la Bosnie-Herzégovine, la Serbie. La plupart des élèves ont des difficultés scolaires, notamment sur l'apprentissage de la lecture. Du point de vue économique, comme la ville de Bethoncourt, le quartier de la Petite Hollande, accueille des familles dont les revenus sont très souvent en dessous du seuil de pauvreté (1 ménage sur 3).

5.2. Des problématiques différentes mais des cadres théoriques proches

Les travaux des deux chercheurs se situent en didactique des langues, français langue seconde. Il se sont appuyés sur des travaux en sociologie (Bourdieu et Passeron, 1970, Lahire, 1993 et 1995), en sociolinguistique (Auger, 2008 et 2010 ; Hélot, 2007 ; Thamin, 2015 ; Young, 2016), en psycholinguistique (Florin, 1999 ; Kail, 2015) et en didactique des langues (Cummins, 2001 ; García, 2009).

Simonin a choisi comme sujet d'étude, son école, sa classe, ses élèves et leurs parents. Dans cette recherche en collaboration avec d'autres chercheurs, elle a créé et expérimenté de nombreuses ressources plurilingues dans sa classe (imagiers plurilingues, sacs à histoires), en s'aidant des parents grâce à des entretiens mis en place dans son école. Son questionnement est de savoir comment « un enfant pouvait se construire entre deux langues et s'engager dans une scolarité réussie » (Simonin 2018 : 83).

Gillot, quant à lui, conseiller pédagogique de circonscription, n'est pas affecté à une classe. Ses recherches ont donc été effectuées sur l'ensemble d'un réseau d'éducation prioritaire et l'ensemble des collègues de maternelle. Son travail de recherche ambitionne à répondre à la problématique suivante : comment les enseignants de maternelle du secteur de REP + de Montbéliard répondent-ils aux besoins de leurs élèves bilingues ? Face à un public hétérogène, dans quelles mesures mobilisent-ils les familles pour les aider les élèves à apprendre ? Dans quelle mesure les familles sont-elles prêtes à répondre aux sollicitations de l'école et à participer à des projets pédagogiques ? Gillot a analysé les méthodes de travail de ses collègues à l'aide de questionnaires et a cherché à comprendre les besoins, les attentes et les craintes des parents d'élèves envers l'institution scolaire.

5.3. Choix méthodologique

5.3.1. La recherche de Simonin

Le cadre théorique a permis à Simonin de faire émerger trois hypothèses (Simonin, 2018 : 84) :

1. Un climat de classe qui encourage l'autonomie et l'engagement des élèves dans les activités et favorise leur sentiment de sécurité devient propice à la production d'interactions langagières nombreuses et riches, des élèves avec les adultes, et des élèves entre eux.
2. L'appui des langues premières et leur utilisation le plus souvent possible en classe, en lien avec la langue de scolarisation, de façon à pouvoir établir des passerelles entre les différentes langues et à construire une « conscience plurilingue » pourra faciliter la construction de compétences langagières solides.
3. Des activités définies faciliteront l'apprentissage et l'appropriation de la langue, dans une perspective de français langue seconde.

Simonin a choisi de décrire, observer et analyser ses expériences quotidiennes en classe, au cours de l'année 2016-2017. Son attention s'est portée sur 6 enfants dont la langue parlée à la maison n'est pas le français et qui présentaient des difficultés d'apprentissage du français. Elle a allié pratique pédagogique et recherche (op.cit : 86) dans une optique de recherche collaborative. Simonin s'est associée à une enseignante-chercheuse, N. Thamin, dans une démarche de recherche-action (Simonin et Thamin 2018). Ses recherches doivent lui permettre d'adapter sa posture professionnelle et ses gestes professionnels à ses élèves. Son observation était centrée sur l'activité des élèves. En plus des entretiens menés avec les parents, elle a conçu, élaboré, expérimenté et testé de nombreuses activités liées au développement langage et à l'éveil aux langues :

- **Les imagiers numériques plurilingues** : Simonin a créé des livres numériques à partir de l'application *book creator* sur IPAD. L'enseignante s'en sert pour aider les élèves en apprentissage du français langue seconde. Simonin sollicite les parents pour traduire un mot ou une phrase ; elle les enregistre afin de créer des imagiers plurilingues en lien avec les thèmes travaillés dans sa classe à partir des langues des élèves de la classe et

de la voix des parents ou des élèves. Les élèves y ont accès en classe. Les imagiers sont également en libre accès sur le blog de l'école⁶⁴.

- **Les comptines plurilingues** : très utilisées dans les classes maternelles, les comptines sont un véritable atout pour l'apprentissage du langage oral chez le jeune enfant. Simonin utilise des comptines en français pour développer la langue seconde mais aussi dans les langues des élèves, afin de favoriser et de valoriser la langue première. Ces comptines sont proposées par les parents de la classe.
- **Les sacs à parler** : ils permettent l'acquisition de la langue seconde et sont utilisés afin de développer un lexique fort mais aussi des compétences syntaxiques et narratives (op.cit. 155). Les objectifs de ces sacs visent à : comprendre et utiliser du vocabulaire du quotidien, maîtriser un champ lexical spécifique, produire en interaction un oral spécifique pour agir sur autrui, respecter les règles d'un jeu à plusieurs et les tours de parole, établir un lien avec les langues premières (traduction) par le biais de l'imagier numérique plurilingue, mémoriser des mots et des schèmes syntaxiques et développer des compétences d'entraide et de tutorat pour réinvestir du lexique en contexte .
- **Les sacs à raconter (ou sacs à histoires)**. Ce sont des petits sacs dans lesquels nous pouvons trouver un album dans différentes langues, les marottes et des jeux en lien avec l'histoire. Ces sacs à raconter permettent aux élèves d'acquérir une bonne écoute, une meilleure compréhension et une appropriation de l'histoire et des structures syntaxiques. Simonin crée entièrement ces sacs de leur confection à la fabrication des personnages, des cartes lexicales et des jeux associés (memory, loto, jeu de devinette, jeu de catégorisation). Ces sacs à raconter sont conçus avec des objectifs spécifiques : construire la compréhension d'une histoire avec tous les élèves et en particulier les allophones ; constituer un répertoire de contes simples communs à la classe ; travailler la mémorisation de mots et de phrases par le biais de comptines réitérées incluses dans les contes de randonnées ; travailler à la construction narrative (et donc, par là même, à la construction du raisonnement et de la pensée) ; améliorer la capacité d'écoute et de concentration des élèves ; ainsi que des compétences de coopération et de respect,

⁶⁴ Site de l'école maternelle Cologne à Besançon. En ligne : <http://mat-cologne-besancon.ac-besancon.fr/> (consulté le 10 juin 2020).

améliorer la compréhension et la production du français oral (d'un type d'oral ritualisé, qualifié de « scriptural » dans les documents officiels, et qui comprend des conventions: temps de conjugaison utilisés, formules du type « il était une fois », apprendre à s'engager dans une prise de parole longue et structurée devant un groupe, apprendre à se construire des images mentales des éléments du conte et une représentation de la trame narrative (on est bien dans l'oral, mais on prévient déjà les difficultés de compréhension en général, et donc aussi celles de l'écrit).

- **Les albums écho-numériques :** ils permettent aux élèves de développer des compétences en écoute, compréhension et narration. L'enseignante prend en photo les élèves lors des activités de la journée. Ensuite, à des moments particuliers de la journée et individuellement, elle reprend avec l'enfant les photos. Celui-ci décrit ce qu'il est en train de faire et l'enseignante enregistre les paroles de l'enfant. Les objectifs sont les suivants: communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre ; parler ensemble d'une situation vécue avec le groupe ; mettre des mots sur des actions ; s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis ; reformuler pour se faire mieux comprendre ; pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner ; proposer des solutions ; discuter un point de vue ; apprendre à observer la langue ; développer une attitude réflexive par rapport au langage dit et entendu ; coopérer avec d'autres pour réfléchir à d'autres formulations.

D'un point de vue méthodologique, Simonin a mené ses observations directement et indirectement (au moyen de captations vidéo) dans l'objectif d'observer l'appropriation de la langue de scolarisation par ses élèves. Les vidéos de classe ont été réalisées à des moments distincts de l'année, par des personnes différentes : elle-même, N. Thamin et un technicien de l'INSPE. Elle a également réalisé un entretien avec chaque parent des 6 enfants, les entretiens portant sur l'évolution langagière de l'enfant à l'école et à la maison. Elle a choisi de constituer un recueil de données multiples en raison de sa position d'enseignante et de chercheuse au sein de sa propre classe.

5.3.2. La recherche de Gillot

Gillot a élaboré un questionnaire qu'il a envoyé par voie électronique aux enseignants et directeurs des écoles du réseau. Le questionnaire à l'attention des directeurs s'adressait à tous les directeurs de la circonscription, soit 26 personnes. Gillot souhaitait avoir leur opinion et leurs expériences sur la place des langues à l'école. Il ne s'est pas limité aux écoles du REP +, mais a souhaité inclure toutes les écoles de la circonscription afin d'avoir un éventail plus large de réponses et de connaître les pratiques diverses en pratique d'éveil aux langues et d'accueil des élèves bilingues émergents. Néanmoins, il a obtenu peu de réponses venant des directeurs hors REP +. En effet, ceux-ci accueillant moins d'élèves bilingues émergents dans leurs écoles ont peu recours à des activités d'éveil aux langues ou un accueil particulier des parents.

Concernant le questionnaire enseignant, seuls les vingt-six enseignants des écoles du REP + ont été destinataires. Les directeurs de ces écoles ont également été destinataires de ces questionnaires. 50% des questionnaires sont revenus. Peu de directeurs ont répondu, ainsi que 25% des enseignants.

Il a aussi réalisé des entretiens semi-directifs auprès des parents d'élèves des écoles du secteur, auprès d'une enseignante du RASED (Réseau D'aide), de la coordinatrice du PRE (programme de réussite éducative) et la responsable du service petit enfance de la ville de Montbéliard.

Enfin, Gillot a réalisé des entretiens semi-dirigés auprès de parents qui visait à comprendre le rôle que les parents pensent jouer au sein de l'école, les représentations qu'ils en ont et ce qu'ils souhaiteraient (2017 : 77). Tous les entretiens ont eu lieu dans les écoles maternelles et tous les parents ont accepté d'être enregistrés. Le public visé était des parents immigrés ou descendants d'immigrés parlant d'autres langues que le français et ne maîtrisant pas forcément bien le français. Trois hommes et cinq femmes ont été interrogés. Les entretiens supplémentaires avaient des objectifs particuliers : améliorer les pratiques pour mieux répondre aux besoins des élèves.

5.4. Les résultats de recherche

5.4.1. Les résultats de Simonin

Grâce à ses diverses observations, Simonin a pu récolter plusieurs types d'informations :

- Sur la mise en place et l'évolution
- Sur l'activité de l'élève en classe
- Sur l'usage qu'ils font de la langue
- Sur les pratiques familiales autour des langues.
- Des informations sur le parcours de la famille et de leur langue ainsi que sur l'évolution langagière et linguistique en L2 de l'enfant depuis son arrivée à l'école.

5.4.1.1. Protocoles entretiens parents

En premier lieu, les entretiens avec les parents (annexe 8 : 238) ont permis de connaître le niveau de bilinguisme dans les familles et connaître les histoires des familles et leur rapport à l'école.

Dans un second temps, les entretiens ont permis d'apporter un éclairage sur le rapport à la langue et aux langues, le répertoire linguistique de l'enfant et leur évolution et ont permis également de s'assurer du concours ultérieur des parents.

La relation avec les parents impacte les apprentissages des élèves. La chercheuse a ainsi pu constater et observer des changements dans l'attitude de ses élèves après les entretiens parents, mais aussi un changement de ses représentations à l'égard des parents. Les élèves se sont mis à parler et se sont davantage engagés dans les activités. Elle a constaté un changement dans les attitudes des élèves à court et moyen terme.

5.4.1.2. L'autonomie dans la classe

Les élèves sont particulièrement engagés quand ils sont en « ateliers libres ». Simonin, comme Alvarez (2016) qui lui a servi de modèle pour ce principe, constate que peu d'élèves n'entrent pas dans la tâche. Certains effectuent plusieurs fois la même activité jusqu'à ce qu'elle soit entièrement maîtrisée.

Les élèves se sont fortement intéressés aux sacs à parler et sacs à raconter. Les élèves, même les plus timides ou silencieux, se les sont appropriés.

Simonin a également constaté que le numérique permet l'engagement des élèves dans la classe.

L'explicitation a été également très bénéfique. C'est d'ailleurs une des grandes recommandations du rapport grande pauvreté et réussite scolaire (Delahaye 2015 : 105).

5.4.1.3. Reprise de la deuxième hypothèse : L'appui sur les langues premières des élèves

La deuxième hypothèse de Simonin portait sur l'inclusion des langues des élèves « L'appui sur les langues premières et leur utilisation le plus souvent possible en classe, en lien avec la langue de scolarisation, de façon à pouvoir établir des passerelles entre les différentes langues et à construire une « conscience plurilingue » (Candelier & al, 2008), pourra faciliter la construction de compétences langagières solides. Elle montre que la langue maternelle est importante pour les enfants et que son introduction en classe leur permet de prendre du plaisir. Pour le démontrer, elle utilise les images captées des élèves souriants lors des écoutes des imagiers plurilingues et leur enthousiasme. Dans son école, les élèves ne restent pas mutiques. Les élèves utilisent leur langue, repèrent celle-ci lorsqu'elle est utilisée dans les enregistrements. De plus, les parents sont touchés et se sentent plus écoutés et soutenus par l'école. Ils s'autorisent à parler leur langue avec leurs enfants sans craintes du regard de l'institution. Les langues sont présentes dans l'école par et pour tout le monde : les élèves, les parents et les adultes de l'école. Les liens enseignants/parents s'en trouvent renforcés.

5.4.1.4. L'apprentissage du français langue seconde et étayage

La troisième hypothèse de Simonin était qu'« un certain type d'activités ritualisées, répétées, déclinées sous différentes formes, faisant appel à la motricité et à l'expérience sensible de l'enfant, s'appuyant sur un étayage langagier conscientisé de l'adulte, suscitant la coopération entre pairs et la co-construction des connaissances, et présentées explicitement aux élèves comme des activités « pour apprendre à parler » (enseignement « explicite »), facilitera l'apprentissage et l'appropriation de la langue, dans une perspective de français langue seconde. Elle s'est notamment appuyée sur les recherches de Canut (2007, 2009).

Simonin remarque que l'étayage de l'adulte est capital mais qu'il doit se faire discret pour ne pas perdre la narration. L'enseignant, l'adulte, se doivent de répéter avec de nouvelles itérations. Toutes les formes d'étayage doivent être utilisées.

L'étayage entre pairs est lui aussi important et les classes à plusieurs niveaux sont intéressantes sur ce point.

Elle a pu remarquer que l'acquisition de la langue 1 conditionne l'acquisition de la langue 2, mais les étapes repères proposées par Canut sont différentes. Lors de l'étape 1, les

énoncés contiennent des constructions relevant de la phrase simple, comportant d'un à quelques mots. En phase 2, l'enfant produit des phrases simples associant plusieurs idées juxtaposées ou coordonnées par des connecteurs : et, puis, alors. En phase 3, il produit des énoncés comportant une seule construction syntaxique complexe. Enfin, pendant la phase 4, l'enfant produit des phrases simples plus longues, juxtaposées et coordonnées par des connecteurs. Il diversifie et enrichit son répertoire de complexités syntaxiques.

5.4.2. Les résultats de Gillot

Suite aux retours des questionnaires et après avoir conduit ses entretiens, Gillot en a analysé les résultats et les décrits. Rappelons-nous que les questionnaires ont été transmis aux directeurs de la circonscription, soit vingt-six, et les questionnaires à vingt-neuf enseignants du REP +. Gillot a rencontré quelques difficultés pour la réalisation de la passation. Les enseignants et les directeurs n'ont pas tous répondu aux questionnaires. De plus, il n'a pas été facile de trouver des parents pour les enquêtes, seuls deux directeurs ayant pu faire appel à eux en raison du délai court. Par ailleurs, il a constaté d'autres raisons comme la difficulté pour un homme de réaliser un entretien d'une femme et d'accéder aux enquêtés hommes en raison de leur indisponibilité due au travail.

L'analyse des données a été faite de manière thématique. Le REP + de Montbéliard concentre le plus grand nombre d'élèves parlant d'autres langues que le français à la maison (50% à 75 %). Tous les parents interrogés parlent leur (s) langue (s) première(s) à la maison.

Gillot observe que les parents utilisent les mêmes méthodes que leurs parents. Les familles d'origine turques ne parlent pas le français avant l'entrée à l'école des enfants alors que les familles de langue arabe parlent le français à la maison. Ces deux types de familles ne sont pas isolés socialement car elles vivent en communauté et peuvent parler leur langue entre eux alors que les familles kosovares ou albanaises sont plus isolées car moins nombreuses sur le secteur.

Seule une école hors du REP + prévoit un accueil particulier pour les élèves allophones ou bilingues. Sur le REP +, il existe un protocole d'accueil pour tous les élèves. L'attention ne se porte pas spécialement sur les langues parlées à la maison. Le développement du langage étant une préoccupation des programmes, les enseignants le pratiquent en classe de manière systématique. Peu d'enseignants perçoivent le bilinguisme comme étant un atout pour les

élèves, malgré les apports de la recherche qui montrent le contraire. Gillot rappelle que pourtant les conditions dans lesquelles les élèves apprennent une seconde langue est déterminante (op.cit :68).

5.5. Préconisations

Aux termes de ses recherches, Simonin a mis en évidence l'importance de construire une relation parents/enseignants sous la forme d'une coopération école/famille, l'inclusion des langues des élèves dans les classes . De plus, elle souligne que l'acquisition de la langue seconde en compréhension et en production orale est une priorité et cela nécessite une véritable formation des enseignants, initiales et continue en matière de théorie et pratique portant sur le français langue de scolarisation, de didactique de l'oral, de connaissance du langage et des langues et une approche de psychologie sociale.

Les recherches réalisées au niveau régional montrent des résultats très encourageants. Nous avons présenté les derniers éléments permettant de mieux comprendre cette recherche-action, à travers le terrain d'investigation et les spécificités du public choisi. Les apports de la recherche exposés dans la première partie et les recherches académiques nous permettent de nous inscrire dans notre recherche au sein de notre contexte local.

La recherche-action que nous mettons en place dans le cadre de cette recherche implique une mise à distance, il nous faudra faire preuve de distanciation. Dans cet objectif, « la confrontation de mes recherches avec d'autres recherches sur des contextes semblables permet de comparer mes conclusions provisoires à d'autres recherches portant sur des phénomènes semblables » (Clerc, 2015 : 120).

Nous allons à présent exposer notre recherche-action et nous attacher à aborder la méthodologie engagée.

CHAPITRE 3 METHODOLOGIE DE NOTRE RECHERCHE

Cette partie vise à expliciter la manière dont nous avons mené notre travail de recherche en tant qu'apprentie-chercheuse, enseignante et directrice. Notre travail porte sur l'accueil des élèves allophones ou bi-plurilingues en classe maternelle, sur l'expérimentation de démarches et d'outils didactiques relatifs à la didactique du plurilinguisme.

Pour notre recherche, nous allons observer et analyser les séances menées en classes. Issue d'un parcours scientifique en génie de l'environnement, en commençant ce travail de recherche, nous n'avions que très peu de connaissances concernant les sciences du langage, ce fut donc un réel défi pour nous.

1. DE LA POSTURE D'ENSEIGNANTE A CELLE D'ENSEIGNANTE - APPRENTIE CHERCHEURE

Nous avons exercé nos premières années dans l'enseignement autant en élémentaire qu'en maternelle. La plupart de nos élèves étaient monolingues. Seulement un ou deux élèves parlaient une seconde langue, et un élève était allophone. Dans ce contexte, la diversité linguistique et culturelle n'était que trop peu représentée.

Depuis 2016, nous exerçons en tant que directrice à l'école maternelle Victor Hugo de Bethoncourt nous avons en charge cette année la classe des PS, mais depuis notre arrivée nous avons exercé sur les 3 niveaux (petite, moyen et grande section).

Nous étions à la fois anxieuse des discours qui circulaient sur la commune de Bethoncourt, mais aussi enthousiaste d'aider des élèves que mes collègues présentaient en difficulté scolaires notamment langagières et de travailler en équipe. Comme nous le verrons plus tard, la ville de Bethoncourt est connue et rencontre une image négative en raison du taux de chômage très important des jeunes, de la vétusté du quartier (malgré les remises à neuf), de problèmes de sécurité et de manque de civilité par les populations des communes avoisinantes. Les journaux font très souvent mention des problèmes dans le quartier (par exemple le club de football a été dissous en raison de trop nombreuses bagarres sur le terrain). (cf. Contexte Bethoncourt chapitre 2 partie 2).

En arrivant dans cette école, nous avons été très surprise par les difficultés présentes : le mutisme des élèves, et leurs difficultés en langage (manque de vocabulaire, structures syntaxiques très faibles, problèmes de prononciation), les pleurs lors de la séparation avec les parents qui duraient même en MS et GS, le manque de projet des enseignants et le manque de cohésion dans l'équipe enseignante et éducative; les résultats très faibles en CP, le lien

pratiquement inexistant avec les parents, et les incompréhensions.

La première difficulté que nous avons constatée est le lien quasi inexistant avec les parents. En effet, enseignante dans une école rurale, nous avons construit de nombreux contacts avec les parents d'élèves de maternelle, mais de l'élémentaire aussi. Après de nombreuses discussions avec les collègues, j'ai très vite compris que les enseignants étaient très réticents à entrer en contact avec les parents, mais aussi à montrer leur pratique. Les parents ne pouvaient pas rentrer pas dans l'école pour déposer les enfants, mais ils les laissaient à la porte et les enfants se rendaient seuls dans leur classe et cela dès l'âge de 2 ans. La principale raison invoquée par l'équipe pédagogique de l'école était le plan Vigipirate. En effet, en raison des attentats survenus en France et notamment en 2015, les entrées et sorties des écoles sont très encadrées. Mais cet aménagement date de plusieurs années, il n'a donc rien à voir avec les règles de sécurité en vigueur. Le second argument était l'acquisition de l'autonomie par les élèves. Les élèves arrivant seuls doivent se déshabiller seuls, enlever leurs chaussures, mettre les chaussons, ranger leurs affaires, sans l'aide de l'adulte. Il nous semble cependant difficile de demander à un élève de devenir autonome sans même lui avoir montré au préalable comment le devenir et qu'on l'ait accompagné dans son autonomie. Enfin, la dernière justification invoquée est que cela ne permettait pas aux élèves de se séparer correctement de leurs parents. Or, les pleurs des enfants étaient « déplacés » à la porte de la classe et encore plus difficiles à gérer. En effet, l'adulte à la porte n'est pas en capacité de sécuriser l'entrée et reconforter un élève qui n'est pas prêt pour la séparation. De plus, nous pouvons qualifier cette séparation de violente, l'élève n'étant plus en sécurité affective.

La seconde difficulté qui m'est apparue était l'absence de projets d'équipe, bien que l'axe 4 du projet REP+ du collège Anatole France auquel l'école est rattachée demande aux acteurs de « Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative. Développer la co-intervention en aménageant des temps de concertation » (annexe 1 : 193).

Il n'y avait aucun projet inter-classes ou de projet pour l'école. Chaque enseignant construisait les apprentissages sans même se demander ce qui avait été fait ou ce qui sera fait dans les autres classes. Le décloisonnement l'après-midi avec les GS avait du mal à se mettre en place.

Ensuite, aucun lien n'existait entre les différentes écoles du quartier, ni concertation, ni progression commune, ni projet commun. Les seules interactions se limitaient aux formations REP+.

En troisième lieu, et c'est certainement l'un des points qui m'a le plus questionnée est le mutisme de certains élèves face aux adultes. J'ai été rassurée quand certains se sont mis à parler

entre eux même si c'était dans leur langue maternelle. Alors que certains collègues l'interdisaient dans leur classe, nous nous réjouissions.

Enfin, lors de ma première réunion avec les enseignants de CP, leur constat était sans appel : les élèves étaient la plupart en difficulté et l'acquisition de la lecture était difficile, en raison d'un manque de lexique et d'une langue française pas assez construite. Il faut se poser la question de difficulté en elle-même. Selon Thamin (2015 : 144), il est nécessaire de faire la distinction entre ces difficultés : langagières, d'apprentissage, du comportement, scolaires, linguistiques, trouble du langage et pose la question du diagnostic. Peut-on parler de difficulté dès l'entrée à l'école maternelle pour des élèves qui ont une langue maternelle différente de celle de l'école ?

Par ailleurs, les enseignants se concentrent souvent sur la question lexicale alors que l'acquisition de la langue concerne tous les points de la langue : morpho grammatical et lexicale, syntaxe, phonétique/phonologie, langue/culture. Les enseignants appréhendent plutôt les élèves comme des enfants en difficulté plutôt que comme des élèves ayant déjà acquis des compétences dans une autre langue. De plus, les lectures que nous avons faites montrent que ce n'est pas forcément que le lexique n'est pas acquis. En effet, dans la langue maternelle, l'enfant peut connaître le concept mais pas le lexique dans la langue seconde.

Ces observations ont soulevé chez nous de nombreux questionnements, notamment autour de l'accueil des élèves de 2 à 4 ans. Nous nous demandions comment accueillir ces élèves avec bienveillance pour qu'ils se sentent bien à l'école, quelles démarches didactiques et pédagogiques pouvaient permettre l'intercompréhension entre élèves et enseignants malgré des langues différentes, et ce que nous pouvions mettre en place dans notre classe et dans notre école pour favoriser l'acquisition du français langue de scolarisation en tenant compte des langues des élèves. De plus, nous souhaitions pouvoir mettre en œuvre des projets au sein de l'école en partenariat avec les parents d'élèves afin de développer une véritable co-éducation et de travailler les langues des familles.

Notre cheminement a commencé en 2016 lors de l'ouverture d'un master 2 PIF à l'ESPE de Besançon (aujourd'hui INSPE) où nous avons eu l'occasion de discuter avec l'enseignante chercheuse S. Cambrone Lasnes et de découvrir l'éveil aux langues. Nous nous y sommes intéressée et avons mis en œuvre dans la classe différentes activités : écoute de comptines, accueil de parents, nombres en plusieurs langues. Malheureusement, nous n'avons pas pu cette année-là participer à cette formation de master 2 PIF.

Affectée à l'école maternelle de Bethoncourt, nous ne savions pas vraiment à quoi nous attendre. Nous avons toujours travaillé soit en milieu rural soit en milieu semi-urbain, mais nous ne connaissions pas ou très peu les élèves allophones. Nous nous sommes sentie en difficulté face aux problèmes de communication avec les élèves qui ne parlaient pas le français. Les consignes n'étaient pas comprises, les enfants pleuraient beaucoup et nous ne comprenions pas leurs besoins. Une première formation avec le CASNAV et Simonin⁶⁵, suivi d'une journée académique sur le plurilinguisme nous a apporté une première vision du plurilinguisme et des outils à utiliser en classe. Mais il nous manquait encore quelque chose pour aller plus loin, que nous nous savions définir à cette époque. Une nouvelle formation avec Thamin et Simonin a confirmé notre besoin d'aller plus loin, pour mieux comprendre nos élèves et leurs parents, les accueillir avec plus de bienveillance et leur permettre l'acquisition de la langue française comme langue de scolarisation mais aussi de communication.

Pour cette recherche, nous passons donc d'une posture d'enseignante à une posture d'apprentie-chercheur. En sciences de l'éducation, les postures sont définies par « des manières langagières et cognitives de s'emparer d'une tâche », c'est-à-dire, qu'à un moment donné une personne va solliciter « une structure pré-construite » du « penser-dire-faire », en réponse à une situation ou à une tâche donnée. Une posture est inscrite dans une situation en fonction de ce qui se passe en classe, elle est donc temporaire et dépend fortement du contexte (Donnio)⁶⁶.

C'est ce que décrit le schéma suivant :

⁶⁵ Formation dans le cadre du crédit d'heures en REP + pour comprendre notre public et la place des langues à l'école.

⁶⁶ Donnio, D. (non daté). *Les postures et gestes professionnels de l'enseignant*. En ligne : https://peda.ac-mayotte.fr/images/Documents/EPS/TICE_EPS/Les_Postures_et_gestes_professionnels_de_lenseignant_D.DONNIO_1.pdf (consulté le 20 février 2020).

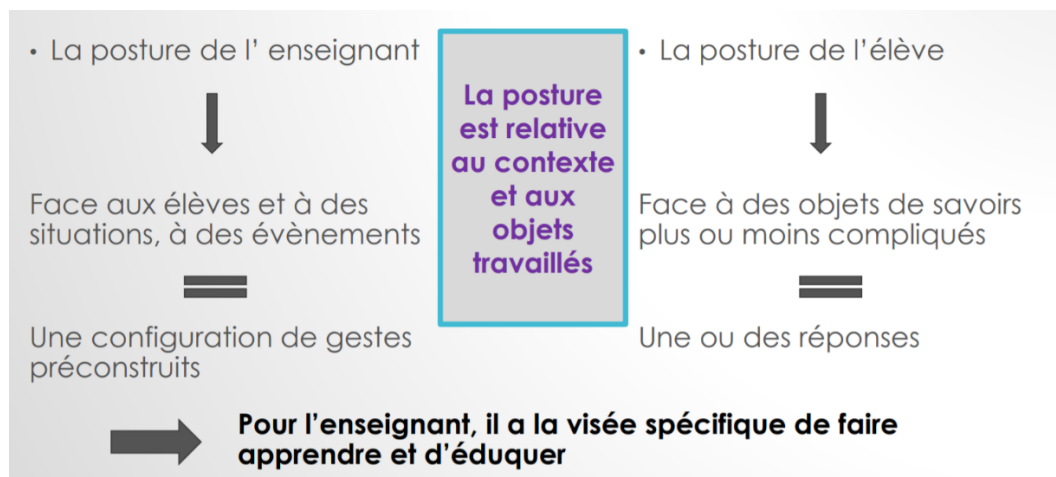


Figure 30 Schéma expliquant le mécanisme des postures de l'enseignant en fonction du contexte.

Source : Donnio (non daté).

Les postures des enseignants sont donc déterminées par différents facteurs : les rapports aux savoirs théoriques, l'expérience, le rapport au social et aux valeurs, le capital émotionnel et l'attachement, la déontologie et le rapport à l'institution.

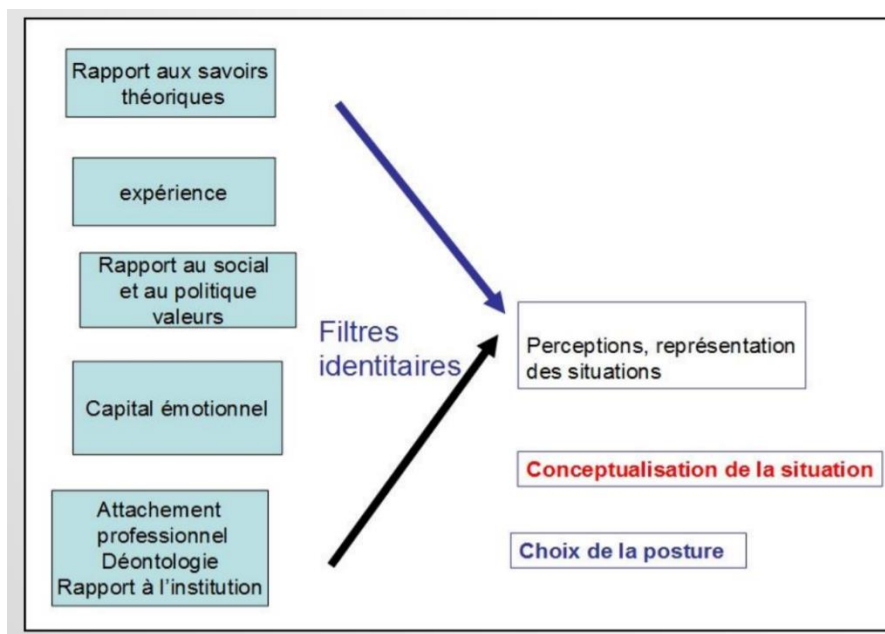


Figure 31 Les différents facteurs déterminant les postures des enseignants

Source : Donnio (non daté).

Ces facteurs influencent les perceptions et les représentations des situations et l'enseignant fera un choix de posture en fonction de ceux-ci. Nos préoccupations d'enseignants sont de mettre en place chez les élèves un certain nombre d'objets de savoir. En tant que chercheuse dans la classe, nous devons donc nous préoccuper de ces postures mais aussi des postures inhérentes à celle de la recherche. Nous serons donc dans une recherche action, nous permettant d'être à la fois enseignante dans classe et chercheur.

2 . UNE RECHERCHE ACTION DANS L'ECOLE ET DANS LA CLASSE

Le contexte de diversité linguistique et culturelle dans lequel nous travaillons met en évidence ce que les enseignants perçoivent comme des difficultés langagières de nos élèves: mutisme, non compréhension des consignes, manque de lexique, structures syntaxiques non correctes dans la langue de l'école. A notre arrivée, nous avons eu les mêmes perceptions, et les représentations sur les élèves bi-plurilingues sont ancrées dans l'idéologie institutionnelle. Il nous a fallu du temps pour comprendre que nos élèves sont en situation d'apprentissage d'une langue seconde et ne doivent pas être considérés d'emblée comme étant en difficulté. Thamin (2015 : 145) affirme que « la difficulté linguistique dans cette perspective d'apprentissage d'une L2 ne présente a priori qu'un caractère provisoire et temporaire dans l'apprentissage ».

Simonin (2018 : 99) souligne que nous devons en tant qu'enseignante et chercheuse, en tant qu'observatrice et observée, construire une posture réflexive et analyser notre position. En didactique des langues, « la recherche pose comme objet la connaissance des apprenants, de leurs stratégies d'apprentissage, de leurs relations à l'objet langues, entre eux et avec leurs enseignants ainsi qu'avec les ressources qu'ils utilisent, des résultats de leurs apprentissages dans des contextes précis » (Macaire, 2010 : 5). Nous avons envisagé notre recherche sous l'angle d'une recherche-action et allons mettre en pratique des démarches et des outils pour en observer les effets sur la classe. Macaire (2010 : 1) affirme que la recherche action est une des principales méthodes de recherche en didactique des langues parce qu'elle est « mouvante et non finie ». Le choix de cette méthodologie répond à une volonté de mener des actions éducatives, de s'inscrire dans une posture d'accompagnement auprès d'un public et de mettre en place des innovations pédagogiques. C'est le chercheur Lewin en 1946 qui a mis en avant

ce terme dans le domaine des sciences expérimentales. Pour lui, la recherche action permet de réaliser des avancées théoriques mais aussi des changements sociaux (Catroux, 2002). En 1986, pour les chercheurs de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, Paris), "il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations" (Clerc, 2015 : 1) définit la recherche action de trois manières : « une manière de « faire de la recherche », une manière d' « être au terrain » et une manière d'envisager la diffusion des connaissances scientifiques dans le monde social ». Et pour Cottureau (2015 : 3), il s'agit bien d'« une recherche avec ce qu'elle comporte habituellement de formulation d'une question problématisée, d'un état de l'art sur la question, d'un référencement théorique et bibliographique, la délimitation d'un terrain d'étude, la formulation d'une méthodologie d'investigation, la mise en ordre et l'interprétation des résultats, et une communication de ses résultats ».

En tant qu'enseignante et chercheur, nous pouvons nous appuyer sur Catroux (2002) qui affirme que la recherche-action correspond aux enseignants qui souhaitent améliorer leur pratique en pratiquant la recherche. La recherche vient du terrain pour modifier les façons de faire. Souvent, ce sont les enseignants eux-mêmes qui en sont à l'origine afin de développer une pratique réflexive et changer leur posture et leurs gestes professionnels, permettant la mise en place de stratégies didactiques. Ces recherches sont utiles pour mettre en œuvre une action afin d'obtenir un changement et d'améliorer la compréhension dans le but de produire un changement et une évolution des situations qui peuvent poser problème. Il existe en didactique des langues différentes méthodes de recherche dont la recherche action (Clerc, 2015 : 2). Ce sont les acteurs qui se questionnent sur un problème rencontré du terrain. Ils sont accompagnés par un chercheur pour analyser le problème et rechercher des solutions à ce problème.

Le schéma de Susman en 1983 (cité par Catroux, 2002 : 15) décrit le processus de la recherche action. Nous y observons cinq phases différentes.

En premier lieu, un problème est identifié et des données sont recueillies afin de connaître les problèmes. Dans un second temps, il est nécessaire d'établir des hypothèses pour mettre en œuvre un plan d'action unique. Ensuite, les données sont rassemblées et analysées. Et enfin, il est possible d'interpréter les conclusions. En fonction de la satisfaction des acteurs de la recherche ou si la situation pose encore problème, des cycles successifs de recherche sont répétés.

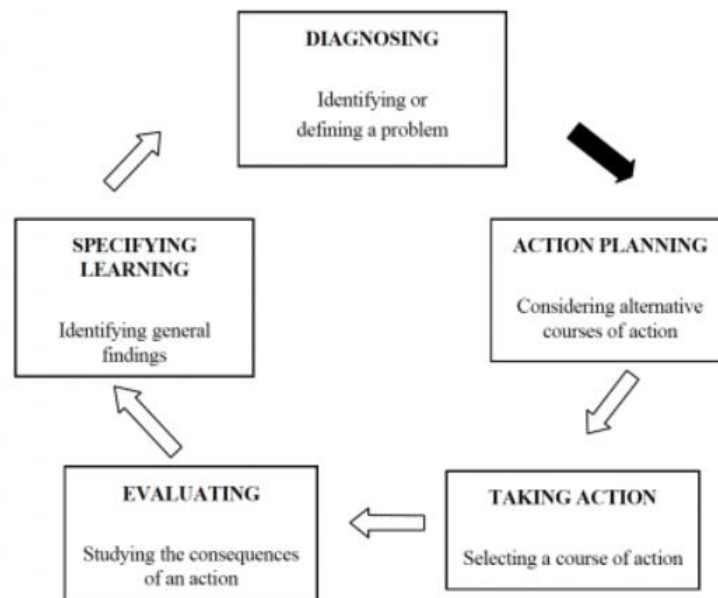


Figure 32 Schéma de recherche-action de Susman.

Source : Catroux (2002)

Lorsque la phase d'action est terminée, il est nécessaire de l'évaluer. Pour cela, des questions peuvent aider :

- Quels changements avons-nous observés ?
- Quel effet ce changement a-t-il eu sur les élèves ?
- Qu'ai-je appris à propos de mes élèves ? À propos de l'apprentissage ? À propos de la matière enseignée ?
- Ce changement devrait-il désormais faire partie de ma pratique régulière ?

Il s'agit d'apprendre, grâce au processus mis en œuvre, à modifier sa façon de raisonner, de percevoir, d'agir, se positionner dans les rapports sociaux, gérer son rapport au monde. (LISRA⁶⁷, questions fréquentes sur la recherche action :10).

L'objectif recherché n'est pas forcément une généralisation des observations mais plutôt « d'approfondir les connaissances des effets des pratiques d'enseignement des langues sur l'apprentissage de celles-ci, de transformer des représentations (des langues, de l'apprentissage, de l'enseignement) et d'envisager des transferts et transpositions possibles des connaissances

⁶⁷ Laboratoire d'innovation sociale par la recherche-action.

mises au jour, moyennant des précautions de recontextualisation incluant les dimensions socio-éducative, économique, politique, idéologique des nouveaux terrains envisagés » (Clerc, 2015 : 5).

En général, une recherche action est plutôt qualitative. Clerc (2015 : 7) rappelle que dans une recherche-action, l'analyse du contexte, la problématique, la méthodologie et les analyses sont co-construites entre le chercheur et les acteurs du terrain. Or, dans cette recherche nous serons chercheur et acteur de terrain. Cependant, nous avons aussi co-construit avec l'équipe éducative de l'école, les élèves et les familles. Nous allons donc devoir définir cette double posture.

Dans une recherche-action, il existe une différence entre le chercheur et le praticien. Le chercheur est en quête de son objet de recherche dans le respect des règles scientifiques et de l'éthique. Le praticien est quant à lui animé par son expérimentation, son questionnement réflexif et la recherche de solutions (Macaire, 2010 : 8). Dans une recherche action, l'acteur que nous sommes en tant qu'enseignante, connaît son terrain, utilise ses propres savoir pour le nommer. Le chercheur quant à lui, facilite les savoirs scientifiques, la méthodologie, la mise en perspective, la possibilité de la reconnaissance des résultats par ses pairs (Cottureau, 2016 : 1). De plus, Beacco (2011: 36) rappelle que nous pouvons observer quatre savoirs en didactiques des langues et des cultures : les savoirs savants, les savoirs savants diffusés/divulgués, les savoirs d'expertise et les savoirs sociaux. En tant qu'enseignante dans notre classe et chercheur, nous sommes hypothétiquement détenteur de ces quatre savoirs. Nous pouvons donc justement penser que nous saurons prendre assez de recul pour prendre en compte tous les paramètres de notre recherche .

Narcy-Combes (2001) souligne les dilemmes que peut poser le positionnement du chercheur lors d'une recherche action.

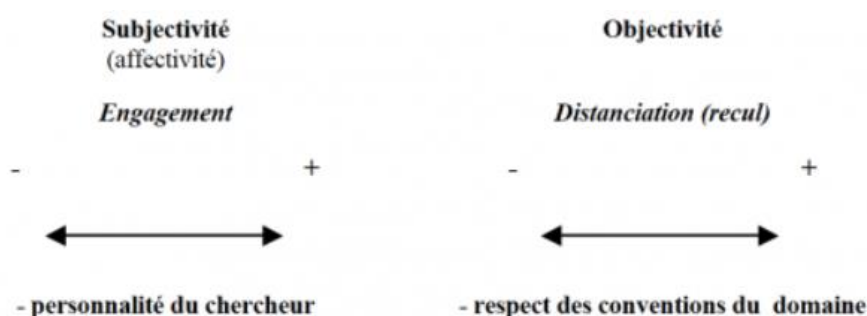


Figure 33 Positionnement du chercheur.

Source : Elias (1993), cité dans Narcy -Combes, (2001)

Le chercheur est bousculé entre la subjectivité qui vient de sa personnalité et l'objectivité qui impose le respect des conventions du domaine. D'après Macaire (2010 : 4), « être en recherche-action, c'est être en situation, cette dernière étant largement opérationnalisée par les acteurs », ce qui signifie que le chercheur sera présent dans le contexte de la recherche. Etant chercheur et enseignante, nous sommes donc doublement concerné par ces dilemmes.

Macaire (2010 : 9) explique que « la difficulté à laquelle est confronté le chercheur en recherche-action est celle de la tension entre « implication » et « distance ». Il jouit d'un rôle d'intermédiaire, celui de chercheur-accompagnateur, et d'un espace en tensions, un cadre provisoire, toujours renouvelé, d'organisation des savoirs ». C'est donc au chercheur de faire attention à sa posture pour avoir une vigilance « éthique, épistémologique et méthodologique ».

3. LES GESTES PROFESSIONNELS ET POSTURES D'ADAPTATION LINGUISTIQUE

3.1. . D'une posture professionnelle à une posture plurilingue

Nous venons de définir les postures de l'enseignant. Nous allons maintenant définir la posture plurilingue, posture que nous souhaitons acquérir et faire acquérir aux enseignants grâce à cette recherche. Si « les postures sont des manières langagières et cognitives de s'emparer d'une tâche », en didactique des langues, la posture plurilingue des enseignants « est le fait d'attribuer une valeur de prestige à la multiplicité des répertoires verbaux utilisés, alors même que l'on peut ne pas savoir en jouer soi-même. La compétence dans la langue de scolarisation est située, elle ne peut s'évaluer qu'en contexte » (Addisu, 2012 : 9). Cette chercheuse donne la définition de la posture de l'élève : « dans le champ didactique, la notion de posture désigne des comportements langagiers d'élèves dont la corrélation avec la réussite scolaire ou l'échec intéresse en tout premier lieu la didactique du français » (op.cit : 2012 : 5). L'objectif étant de donner aux élèves une posture plurilingue. Pour Addisu, une posture plurilingue « peut ainsi être définie comme le fait d'envisager comme une norme langagière de prestige, la pluralité des répertoires langagiers utilisés dans une interaction. Mode particulier d'une approche plurinormaliste du français qui valorise la diversité des répertoires verbaux dans le groupe de pairs, elle ne devient compétence scolaire que lorsqu'elle est dynamique à l'échelle de

l'interaction didactique » (op.cit : 2012 : 8).

3.2. Les gestes professionnels

Les postures professionnelles de l'enseignant sont des combinaisons momentanées de gestes. Les gestes professionnels des enseignants sont donc fondamentaux dans l'acquisition d'une posture plurilingue de l'élève et de l'enseignant lui-même. Lorsque nous parlons de 'gestes professionnels, il ne s'agit pas seulement de gestuelle, telle qu'elle est étudiée à travers la communication non verbale. Comme le précise Clauzard (2012), un geste est toujours inscrit dans un contexte. Les gestes professionnels sont langagiers mais aussi non verbaux. C'est l'ensemble des situations de l'enseignant avec ses élèves dans sa classe. Ils composent une projection, une manière de prévoir sa classe, de la planifier en s'appuyant sur tel ou tel geste. Si l'on se réfère aux gestes professionnels des enseignants en contexte d'hétérogénéité linguistique nous parlerons de GPAL, gestes professionnels d'adaptation linguistique (Zougs, 2017 :123). Nous définirons donc ces gestes en contexte bilingue comme l'interprétation des programmes par les enseignants en fonction de l'hétérogénéité linguistique de leur classe, des moyens qu'ils utilisent pour s'assurer de la bonne compréhension des consignes, et des stratégies qu'ils mettent en place pour prévenir et gérer les différents types d'erreurs liés à la langue maternelle.

Clauzard (2012) décrit le « geste de métier » de Jorro (2002) comme un savoir-faire partagé et reconnu par la profession, qui s'est construit dans l'histoire de l'école. Il s'agit, par exemple, du fait de corriger une copie ou d'écrire au tableau. Les gestes de métier sont donc des gestes professionnels partagés de manière explicite (ils sont alors nommés) ou implicite (ils sont actés à l'identique), dans une communauté professionnelle » (Bucheton, 2009 : 53). Ce sont des macro-gestes.

Les gestes professionnels définis par Bucheton et Soulé (2009) sont plutôt des micro-gestes. C'est un agir essentiellement langagier mais aussi non langagier. Le regard, le ton de la voix appuient ou nuancent le propos. Il faut donc comprendre les gestes professionnels selon Bucheton, comme des gestes d'« ajustement dans l'action ». C'est ce qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche puisque nous cherchons à comprendre comment il est possible de s'adapter à l'hétérogénéité linguistique de nos élèves en langue maternelle. C'est un ajustement de l'agir langagier du maître sur ce qui se passe en classe, à partir de ce qu'il perçoit, entend, comprend des actions, propos, silences, gestes, regards multiples des élèves est permanent. Nous parlerons de « gestes professionnels linguistiques ou GPAL » (Zougs, 2016 : 125), car

« l'objet de notre recherche est d'analyser ce que font les enseignants pour prévenir ou gérer les obstacles linguistiques aux apprentissages liés au contexte multilingue et multi-niveau en la langue de scolarisation de leurs classes ». Expliquons tout d'abord les « préoccupations des enseignants structurant le milieu didactique » de Bucheton (2011).

Les préoccupations des enseignants sont enchâssées les unes dans les autres : « un geste en cache, en contient ou en prépare un autre » (Bucheton, 2009 : 54). Pour mieux comprendre le principe de ces gestes professionnels, Bucheton a élaboré le schéma suivant :

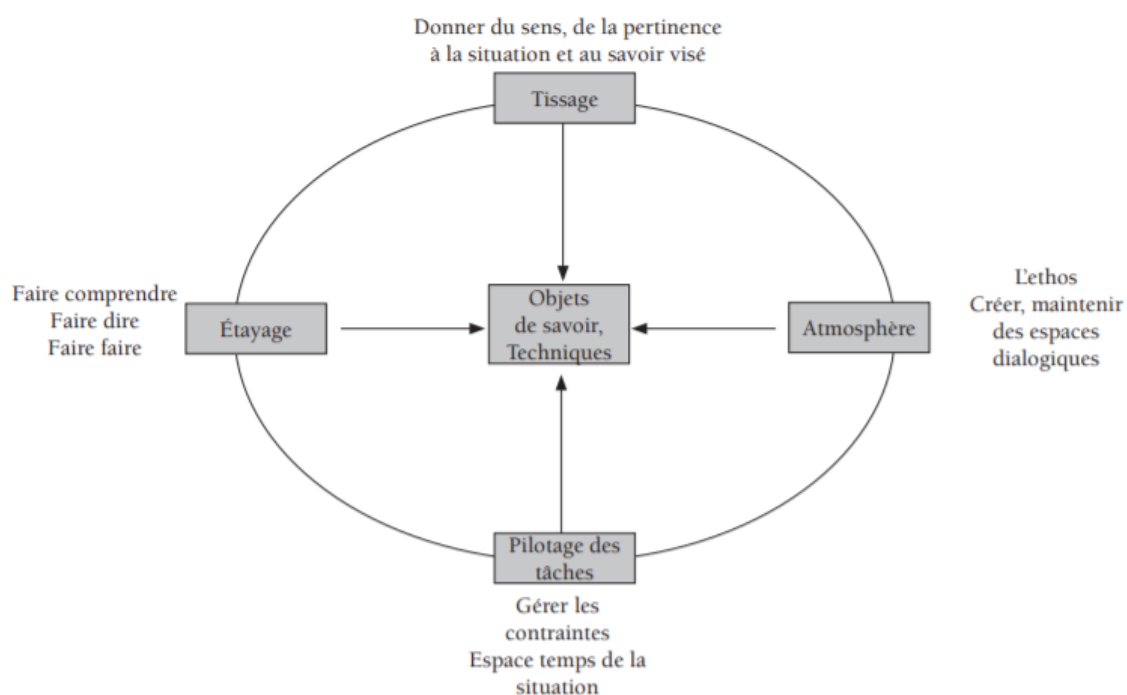


Figure 34 Multi-agenda de préoccupations enchâssées.

Source : Bucheton et Soulé (2009 : 33).

Une dimension linguistique à ces actions est ajoutée à ces gestes professionnels, en raison des contraintes liées à la langue maternelle. En effet, en classe, lorsque l'enseignant veut définir la tâche et l'expliquer aux élèves, il doit prendre en compte la difficulté supplémentaire liée à la langue de scolarisation. Dans notre contexte plurilingue, les difficultés sont aggravées par l'hétérogénéité linguistique des élèves (Zougs, 2017).

Zougs (2017) a détaillé les gestes professionnels dans le contexte d'un enseignement en

contexte bi-plurilingue. Nous allons les définir, grâce à ses recherches. Pour enseigner, un maître va devoir prendre en compte cinq grandes préoccupations professionnelles qui sont : une « atmosphère » de travail, de parole et de pensée ; le « pilotage » spatial et temporel du cours d'action ; les opérations de « tissage » et d'« étayage » ; la construction des savoirs (Bucheton et Soulé 2009 : 33). La construction des savoirs scolaires visés est considérée comme la préoccupation centrale, contrairement aux quatre autres qui sont plutôt interactionnelles, qu'il s'agisse des relations entre les personnes, ou entre les personnes et le milieu, la culture de la classe ou l'environnement hors classe.

Les gestes d'atmosphère portent sur la préservation de l'atmosphère dans la classe. C'est-à-dire la nature de l'espace laissé aux élèves, de la gestion de l'autorité, de la relation avec les élèves. Les enseignants créent un climat de confiance et de travail dans le groupe.

Ils visent à créer un climat « qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité. Ce sont des gestes langagiers ou non qui détendent ou crispent les élèves, les stimulent ou non » (Bucheton, 2011: 58). Pour anticiper et gérer une difficulté à la langue de scolarisation, un enseignant peut soit stimuler activement ses élèves par le geste et la voix, soit se mettre plus en retrait (Zougs, 2017). Selon Bucheton (2011), les gestes d'atmosphère peuvent être liés au ludique, à l'affectivité et à l'enrôlement. Les enseignants utilisent ces gestes, visant à maintenir une certaine atmosphère, dans l'objectif de faciliter le langage en langue de scolarisation ou l'utilisation de la langue maternelle.

L'enseignant favorise l'utilisation des langues des élèves pour soutenir les apprentissages en français. Pour cela, il didactise ces ressources et les utilise pour mieux comprendre les erreurs des élèves dans la classe. Par exemple, pour les consignes la stratégie réside dans le choix de la langue utilisée. Zougs (2017) reprend les affirmations de Bablon (2004 : 111). Selon lui, pour être comprises, les consignes ne peuvent être formulées en langue étrangère, ici le français, langue de scolarisation, que si la situation est connue des élèves, si la tâche effectuée est une tâche habituelle. Si ce n'est pas le cas, il est préférable d'utiliser la langue maternelle.

Il doit porter une attention particulière à son discours : débit (ne pas parler trop vite), articulation (segmenter, répéter), rigueur de la langue scolaire (structure des phrases claire), qualité de la graphie au tableau et faire repérer les différentes phases d'une séance et expliciter les liens entre les notions étudiées.

Les gestes d'étayage correspond à la nature de l'aide apportée pour « faire penser », « faire faire », « faire comprendre ». Bucheton (2011) dégage trois sous-catégories : le soutien, la

demande d'approfondissement et le contrôle des réponses qui peut s'apparenter à une forme d'institutionnalisation du savoir. L'enseignant accompagne l'élève dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont favorables. Au contraire, en « lâcher-prise, le maître laisse les élèves en autonomie complète sur des tâches difficiles mais à leur portée » (Bucheton, 2011 : 59). Certains gestes d'étayage empêchent les élèves de réfléchir, on parle alors de postures de « sur-étayage ». L'objectif de certaines de ces postures est de « faire comprendre, faire faire, faire verbaliser, accompagner les élèves dans une tâche » (Bucheton, 2011 : 59), d'autres plus transmissifs cherchent à synthétiser, expliquer, apporter des éléments culturels. L'enseignant passe sans cesse d'une forme de gestes d'étayage à l'autre. Pour le développement de la langue de scolarisation, les gestes sont plutôt pour « permettre la compréhension orale, définir un mot inconnu, encourager l'expression orale en langue de scolarisation, gérer l'utilisation d'une langue autre, corriger une erreur de lexique, faire la différence entre deux mots proches phonologiquement, corriger une erreur de prononciation, prévenir ou corriger une erreur de syntaxe à l'oral, corriger une erreur de syntaxe à l'écrit et prévenir » (Zougs, 2017 : 127).

Les gestes de tissage sont définis par Bucheton comme une « forme d'étayage spécifique qui cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé » (2011 : 60). Les gestes de tissage facilitent l'entrée des élèves dans l'activité, en les aidant à faire des liens avec la culture de la classe, de l'école et de son environnement. Ils sont là pour soutenir et encourager les élèves dans la tâche. Les enseignants y ont donc principalement recours au moment de dévoluer la tâche aux élèves. Ils peuvent permettre de déjouer une difficulté liée à la langue de scolarisation car « ils invitent explicitement les élèves à mettre en place des conduites cognitives d'association, de mise en relation » (Bucheton, 2011 : 60). L'enseignant peut favoriser la production orale en langue de scolarisation, corriger une erreur de prononciation, prévenir une erreur de syntaxe à l'oral, gérer une incompréhension liée à une différence culturelle ou de la langue (Zougs, 2017 : 128). L'enseignant peut s'appuyer sur la gestuelle et tout support visuel qui lui semble facilitant (le tableau, les sous-mains, les images) et y associer son discours oral : utiliser le tableau, organiser l'espace du tableau, signaler et expliciter tous les repères mis en place.

Les gestes de pilotage concernent la gestion de la conduite de classe : espace, temps, dispositifs et types d'exercices. . Le pilotage spatio-temporel vise à « gérer les diverses contraintes pratiques de la situation » (Bucheton, 2011 : 60). Pour gérer son temps, l'enseignant

va consulter l'heure et la fiche de préparation. L'enseignant devra aussi être attentif à ses déplacements et à ceux des élèves, mais aussi à la préparation du matériel pédagogique et à son utilisation. Différentes démarches peuvent être mise en œuvre face à l'hétérogénéité de la classe : se déplacer vers les élèves, placer les élèves en fonction des besoins linguistiques, mettre en place des affichages (Zougs, 2017 : 139). En contexte bilingue, « l'enseignant va mobiliser des gestes de pilotage pour capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves, favoriser la compréhension orale, définir un mot inconnu, gérer l'utilisation d'une langue autre que la langue de scolarisation, corriger une erreur de lexique, corriger une erreur de prononciation, ou corriger une erreur de syntaxe à l'oral » (op.cit, 2017 : 129).

4. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

4.1. Recueil de données

Dans notre contexte de bi-plurilinguisme, nous cherchons à savoir en quoi la mise en œuvre didactique et pédagogique tenant compte de la diversité linguistique des élèves facilite leur intégration à l'école, l'acquisition et le développement du langage en contexte de bi-plurilinguisme.

Nous avons émis les hypothèses suivantes :

- L'utilisation régulière et fréquente des langues premières en classe permet l'engagement des élèves dans les activités proposées en favorisant autonomie et sentiment de sécurité.
- L'utilisation de démarches didactiques et pédagogiques en didactiques des langues facilitera l'apprentissage et l'appropriation de la langue, dans une perspective de français langue seconde.
- L'Éveil aux langues et la légitimation des langues des élèves et de parents permettraient de garder le lien entre l'école et les familles.
- La formation et l'accompagnement font émerger chez les enseignants la nécessité de modifier leurs gestes professionnels en prenant appui sur les langues des élèves pour faciliter l'apprentissages du français langue seconde.

Beacco (2011 : 31) souligne « le caractère composite du champ [de la recherche en didactique des langues], représenté comme un centre entouré d'un ensemble d'intersections avec d'autres disciplines instituées épistémologiquement : linguistique, psycholinguistique et psychologie sociale, anthropologie, histoire, sciences de l'éducation, sciences politiques. Un tel schéma

traduit le fait qu'il convient d'analyser, selon différentes perspectives, les facteurs qui surplombent l'agir professoral et qui modèlent comportements, habitus et attentes de tous les participants impliqués dans l'enseignement/apprentissage ». De ce fait, pour répondre à nos hypothèses et à notre problématique, nos choix de méthodologie ont été les suivants : observation participante d'un corpus d'élèves et de la classe lors de la mise en œuvre de situations didactiques et pédagogiques avec une prise de notes de leur activité et de l'usage de la langue et la réalisation d'entretiens avec les parents pour connaître leurs représentations de l'école et leur répertoire linguistique.

4.1.1. Observations des élèves et des activités

Pour réaliser les observations des élèves en classe et des activités, nous avons, lorsque cela était réalisable, pris des photos et tenu un journal des activités réalisées avec les élèves et de ce qui s'en dégageait. Nous avons commencé ce journal de bord au début de notre recherche, au départ pour ajuster nos gestes professionnels et notre posture. Nous y avons noté, parfois à l'aide de grilles d'observation, soit juste en notant quelques phrases les réactions des élèves et des adultes, les activités menées, ce qui fonctionnait et ce que nous devons modifier. Nous souhaitions aussi observer les élèves dans d'autres moments de la vie de l'école, pour savoir quelles interactions ils avaient avec qui et comment.

Nous mettrons en place une observation directe et une observation participante dans le but d'analyser le plus objectivement possible ces données.

L'observation directe se réfère à ce que le chercheur a vraiment vu. Il permet de décrire en termes de comportements observables et précis ce que nous avons vu. Pour Arborio et Fournier (2015 : 2), « l'empirisme de l'observation directe consiste à exercer une attention soutenue pour considérer un ensemble circonscrit de faits, d'objets, de pratiques, dans l'intention d'en tirer des constats permettant de mieux les connaître ».

L'observation participante utilise les moments de vies vécus et partagés comme source d'information. Blanchet (2011 : 74) rappelle qu'elle est une méthode principalement issue du champ de l'ethnologie (Cuisenier, 1993 ; Lombard, 1994) où elle est largement pratiquée, notamment pour accéder aux pratiques langagières au sens large (Copans, 1998) ». Elle « implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité » (Soulé, 2007 : 128). En position de chercheur et d'acteur de terrain, nous participerons à toutes les activités et nous

aurons les connaissances de ce qu'il s'y passe. Comme l'affirme Soulé (2007), nous sommes intégrée dans la classe, nous prendrons donc des « moments de recul » pour décrire et analyser les situations.

L'observation est centrée sur la tâche des élèves et sur la manière dont ils vont réagir au cours des différentes activités proposées.

4.1.1.2. Choix et profil des élèves

Lors des deux années de recherche (2018-2019 et 2019-2020), nous avons suivi deux groupes d'élèves de notre classe : Adam⁶⁸ et Aysun, élèves en MS puis GS et Ceylan et Aylin, élèves de PS puis de GS sur deux ans tous les quatre turcophones dans notre classe en 2018-2019. Nous avons également observé ces élèves cette année (2019-2020) dans la classe de deux collègues que nous avons accompagnés dans le cadre CAFIPEMF⁶⁹. Ces élèves sont tous nés en France, mais sont arrivés dans notre classe en ne parlant que très peu le français, voire pas du tout. Nous avons choisi ces élèves car tous les quatre turcophones ne parlaient très peu en classe, pleuraient beaucoup en arrivant et même en classe au long de la journée. De plus, nous nous sommes rendue compte qu'ils conversaient entre eux ou avec d'autres élèves turcophones. Tous ces élèves avaient au moins un des deux parents qui parlaient le français.

Cette année 2019-2020 (cf. chapitre 2, partie 4), en plus des quatre enfants, nous avons choisi de suivre quatre autres enfants, non francophones et nouvellement arrivés en France : Livia, Luisa, Amir, de langues italienne et arabe et Shahin, de langue afghane, tous les quatre en petite section.

Nous allons décrire le profil de ces élèves grâce à nos observations et à des entretiens que nous avons pu avoir avec les parents.

Profil des élèves du corpus

Aysun est une élève très discrète. A l'arrivée à l'école en MS, elle parle le turc, comprend le français et produit quelques mots. Elle communique peu par la parole, et un peu plus avec le non verbal mais quand nous l'interrogeons elle répond quand elle connaît la réponse. Elle participe à tous les moments de la vie de la classe, mais elle ne s'implique pas d'elle-même. La maman parle le turc en L1. Le papa parle turc en L1 et le français en L2. Son papa est né

⁶⁸ Les prénoms ont été anonymés.

⁶⁹ CAFIPEMF : Certificat d'aptitudes aux fonctions d'instituteur professeur des écoles maître formateur.

en France et y a effectué des études d'ingénieur. Sa maman est venue de Turquie il y a quinze ans. Elle a arrêté ses études avant le bac et ne travaille pas.

Adam est turcophone, ne parle pas le français bien que son papa le parle très bien. Le papa est né en France et la maman, née en Turquie, est arrivée en France en 2009. Selon le papa, elle parlait très bien le français ayant pris des cours dans une école (environ 400 heures). Selon le papa, la maman a perdu ses compétences en langue française en arrivant sur le quartier de Champvallon, ne parlant que le turc avec les autres mamans, et n'utilisant pas la langue française. Adam est un élève qui pleurait énormément lorsque sa maman le déposait à l'école et qui parlait très peu. Petit à petit, il a parlé avec les autres élèves en turc, mais toujours très peu.

Aylin a été scolarisée à la rentrée 2018. La rupture a été très dure avec la maman et cette petite fille a énormément pleuré. Les entretiens avec la maman nous ont permis de savoir que depuis la naissance, la langue turque est parlée à la maison, le papa ne parlant pas le français. Ces entretiens ainsi qu'une évaluation avec la médiatrice en langue turque, (employée du CCAS qui nous accompagne dans les écoles si besoin), ont révélé qu'elle parlait très bien le turc. La difficulté ne provient pas de langue, et du développement langagier, mais plutôt de la séparation familiale. La maman est née en France, elle parle le turc en L1 et le français en L2, elle est bilingue précoce. Le papa est arrivé en France et parle le turc. La maman nous a expliqué que même à la maison, lorsque celle-ci lui parlait français, Aylin lui répondait « non, en turc, je comprends ». A l'école, elle réclamait « modelleme kil⁷⁰ ». C'est une autre élève turcophone qui nous a permis de comprendre qu'elle souhaitait jouer à la pâte à modeler.

Ceylan est un élève né en fin d'année, scolarisé dans notre classe de PS. Très timide, très angoissé, il pleurait beaucoup et pouvait rester assez de longs moments seul sur un banc en pleurant ou non. D'autres élèves tentaient d'aller le voir en lui parlant en turc, mais rien n'arrivait à le motiver. La maman arrivée de Turquie en 2011 parle turc en L1, anglais en L2 et français en L3. Titulaire d'un bac +4 en Turquie, elle est aujourd'hui interprète franco-turc à l'hôpital de Trevenans et poursuit ses études pour être secrétaire administrative. Le papa arrivé en 2006 parle le turc en L1. il a arrêté l'école avant le bac et est aujourd'hui au chômage.

Livia a été scolarisée dans notre classe de PS en novembre 2019. Arrivée d'Italie, elle ne parlait pas et ne comprenait pas le français. Par contre, elle parlait l'italien en L1 et l'arabe en L2. A la maison, tout le monde parle italien, sa grande sœur ne comprenant que cette langue.

⁷⁰ Pâte à modeler, transcription turque.

La maman, d'origine marocaine, est arrivée en 2019 en France. Elle parle arabe en L1 et berbère, l'italien en L3 et français en L2. Livia a beaucoup pleuré lors de son arrivée, puis petit à petit a accepté l'école et ne pleurait que lors des moments de transition (départs en récréation et en motricité, retours en classe).

Luisa a été scolarisée en novembre 2019. Elle est arrivée d'Italie en France l'année précédente avec sa maman son frère et sa sœur. Sa maman, d'origine marocaine, s'est tout d'abord installée en Italie il y a 25 ans, et est arrivée en France en 2019. A la maison, tout le monde parle arabe, mais la maman parle arabe, italien, français et anglais. Elle a très peu de contact avec le papa. Luisa s'exprime surtout en anglais en classe, en prononçant quelques mots, mais elle comprend le français, l'arabe et l'italien. Elle ne nous parle pas du tout dans ces langues. Elle ne rentre pas encore dans les apprentissages n'étant pas très concentrée mais cela est assez normal puisqu'elle est de fin d'année.

Shahin est arrivée d'Afghanistan dans notre classe de petite section en janvier 2020, ne parlant pas un mot de français. Son papa était en France depuis 2 ans et Shahin l'a rejoint avec son frère et sa maman par regroupement familial avec une autre famille en décembre 2019.

Amir est un élève très souriant et actif en classe. Arrivé d'Italie en septembre, il parle arabe et italien. Ces deux langues sont parlées à la maison, il parle arabe avec ses parents et italien avec son frère et sa sœur. Il parle très peu en classe, parfois nous l'entendons communiquer avec d'autres élèves en italien. Si nous lui parlons italien, il nous répond en italien avec un très grand sourire. Lorsque nous lui parlons français, il suit la consigne mais il n'est pas en mesure de répondre à ce stade dans la langue de l'école.

4.1.2. Les activités d'éveil aux langues

Pour choisir les activités pédagogiques d'ouverture à la diversité linguistique, nous nous sommes inspiré des actions déjà menées par d'autres collègues (Simonin) ou chercheurs (Armand, 2005 ; Candelier, 2003 ; Perregaux, 2003 ; Kervran, 2008, 2013). Nous les avons adaptés à notre problématique de recherche et à nos élèves. Chaque activité avait un ou plusieurs objectifs bien définis et réfléchis à l'avance. La durée des interventions a varié entre dix minutes pour les plus courtes à une heure pour les plus longues.

Les activités pédagogiques complémentaires (APC) bilingues franco-turc

A la rentrée 2018, alors que la classe est composée de 24 élèves de petite et moyenne section, de nombreux élèves sont turcophones et certains ne parlent pas ou très peu aux adultes de la classe. Nous avons alors remarqué que les différents coins de la classe étaient propices à des échanges verbaux en turc. Ces élèves sont très timides et introvertis avec les adultes en raison de leur impossibilité à s'exprimer dans la langue de scolarisation. Il nous fallait un moment privilégié, où ils étaient peu nombreux pour entrer en contact et nouer des liens et nous avons choisi les moments des APC.

Les activités pédagogiques complémentaires s'adressent à tous les élèves, mais dans notre école, ce sont plus particulièrement les élèves qui ont des besoins pour maîtriser les savoirs fondamentaux et s'épanouir socialement et personnellement à l'aide de projets différenciés. Ces temps se déroulent dans notre école, le soir après la classe et sont surtout dédiés au langage.

Pour notre classe, nous avons décidé de prendre des groupes homogènes, une heure tous les soirs pendant une ou deux semaines, surtout les petits parleurs (annexe 4 : 29). Pour Florin (1995), un petit parleur est un élève qui ne prend jamais la parole en situation collective. Ils se situent beaucoup dans la situation non verbale et ils procèdent souvent par imitation. Nous avons donc pris trois élèves turcophones lors de séance de MACLO (module d'approfondissement des compétences en langue orale). Ce module est un ensemble de séances où les élèves sont pris en petits groupes homogènes de 4 à 5 élèves maximum. Ils permettent de travailler de langage de façon intensive sur des séances massées et régulières sur un temps donné avec un projet particulier.

Le groupe était constitué d'Adam, d'Aylin et de Duran et ces séances devaient nous permettre de laisser les élèves s'exprimer et acquérir des connaissances sur le thème donné : la cuisine de la classe. Dans un premier temps, les enfants joueront pour s'approprier le lieu et les objets. Lors de ce dispositif, l'enseignant (nous) s'installe avec les élèves au coin cuisine et assure la mise en place d'un scénario où il va être la maman ou le papa cuisinant un repas, le dégustant. Dans ce jeu de faire semblant, l'adulte verbalise ce qu'il fait (préparation d'une recette), ce qu'il utilise, ce qu'il ressent (température d'un plat, trop chaud ou pas assez ; goût de certains mets, trop salé, pas assez sucré), et échange avec les élèves qui jouent le rôle des élèves puis celui du papa ou de la maman. Progressivement, les élèves construisent eux-mêmes leurs propres scénarios, voire reprennent partiellement ou complètement celui initié par l'enseignant. L'introduction de poupons permet de relancer l'activité: jouer le rôle d'un adulte qui prépare le repas. Nous avons intégré les langues des élèves à partir de la deuxième séance, pour que les

élèves fassent le lien entre langue turc et la langue française.

Les temps d'APC avaient pour objectif en début d'année scolaire de rendre l'élève capable de prendre la parole dans un cadre défini, pour participer au projet du groupe. L'objectif de ce premier temps est de favoriser le sentiment de sécurité de l'enfant en petit groupe en introduisant les langues premières des enfants. D'autres objectifs sont attendus également : travailler la mémorisation, apprendre du lexique, être capable de parler en petit groupe, favoriser la mémorisation du lexique en français langue de scolarisation en prenant appui sur les langues premières. Lors de ces séances, nous avons noté les réactions des élèves et avons observé les changements les jours suivants. Nous avons également constitué un petit dictionnaire franco-turc du coin cuisine avec eux. Pour cela, nous avons joué avec les ustensiles et les jeux du coin cuisine. Nous les avons nommés en français, puis les élèves les ont nommés en turc. A chaque fois, nous avons écrit le mot sur un cahier. Pour mémoriser le vocabulaire, en français, nous l'avons mimé et réutilisé à d'autres moments. Nous avons utilisé le dictionnaire pour faire le lien entre les deux langues. A chaque fois que nous en avons besoin au coin cuisine, nous reprenons les mots du dictionnaire pour parler aux enfants et leur faire comprendre ce que nous souhaitons. Ce dictionnaire a été enrichi au fur et à mesure avec les noms des couleurs, les nombres et quelques verbes d'action.

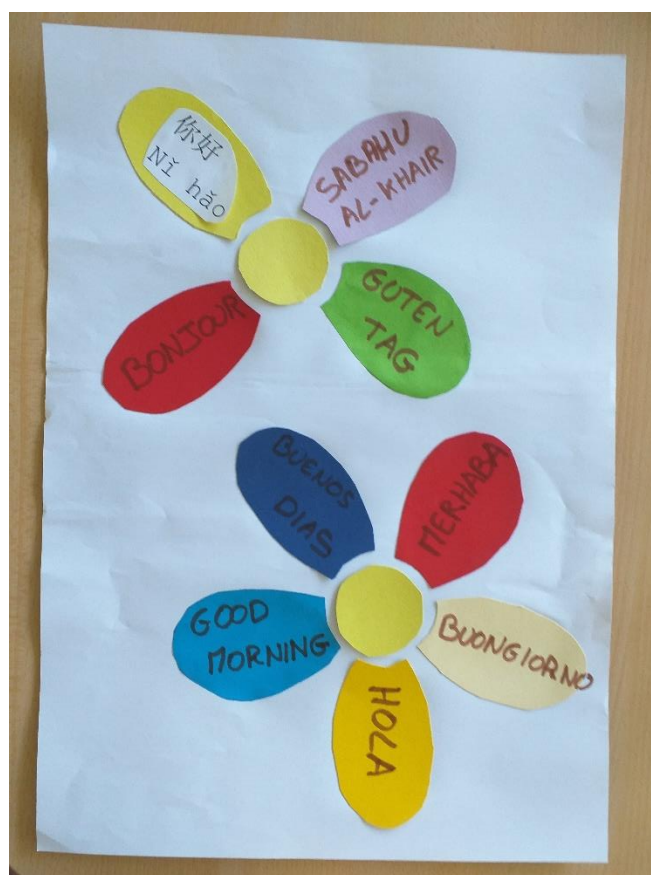
Les bonjours et les nombres dans toutes les langues.

Afin de nous lancer dans les activités d'éveil aux langues, nous avons choisi une activité qui nous semblait simple et peu chronophage. Afin de bien nous orienter, nous avons recherché des séances pédagogiques existantes qui pouvaient être ritualisées. Nous nous sommes tournée vers le site ELODIL (Education interculturelle et diversité linguistique, Armand et Maraillet, 2013) ⁷¹. Nous n'avons pas suivi méthodiquement la démarche mais nous l'avons adaptée à notre classe.

Nous avons commencé par questionner les élèves sur leur rapport aux langues. Nous souhaitons savoir quelles langues ils parlaient et quelles langues ils connaissaient, et surtout leur montrer que toutes les langues avaient leur place dans la classe. Tous les matins, lors de l'appel, le rituel est de répondre bonjour en entendant son prénom. Cette activité dure cinq à

⁷¹ Education interculturelle et diversité linguistique. ELODIL. En ligne : Séance les bonjours <https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/03-EAL-bonjours.pdf> (consulté le 19 juin 2020).

dix minutes. Au fur et à mesure de l'année, tous les élèves, même ceux qui parlent peu s'autorisent à répondre. Nous sommes donc partie de cette activité ritualisée pour démarrer notre projet. Comment peut-on dire bonjour dans une autre langue ? Comment vos parents vous disent-ils bonjour ? Les premières réponses ont été surprenantes : « hello », « 你好, Nǐ hǎo », en anglais et chinois mais pas de réponses dans les langues familiales. Les élèves nous ont parlé des langues entendues à la télévision ou sur la tablette. Il a fallu que nous insistions en donnant d'autres langues : « Guten-tag », « Buenos dias », pour qu'enfin les élèves acceptent de dire les bonjours dans leur langue : « samalekum », « buongiorno », « merhaba ».



Affichage réalisée dans la classe

Nous avons identifié ensemble les langues présentes dans ces « bonjours ». Nous avons réfléchi ensemble à la connaissance de ces mots, à leur utilisation en dehors de l'école et dans un contexte différent. Nous avons ensuite ritualisé cette entrée dans les langues en utilisant un bonjour différent lors de l'appel. Lorsque nous appelions un enfant, celui-ci devait répondre bonjour dans une autre langue.

De la même manière, lorsque nous avons souhaité faire évoluer nos rituels, nous avons, de la même manière, utilisé les ressources ELODIL pour travailler les chiffres⁷².



Affichage réalisé dans la classe

Nous avons donc demandé aux élèves de compter dans leur langue. En MS et GS section au moment de compter les élèves, ils avaient l'autorisation de compter dans la langue souhaitée et un autre élève comptait en français. Un élève connaissant la langue validait. En petite section, nous apprenons à compter jusqu'à trois dans les langues de la classe.

Les albums plurilingues

Dans notre classe, nous avons l'habitude d'avoir un temps dédié à la littérature après la récréation. Ce temps dure environ 30 minutes. Nous lisons ou racontons une histoire, soit à partir de livres, soit à partir des sacs à histoires. En général, ce temps est un monolingue, c'est-à-dire que la langue utilisée est le français langue de scolarisation. Et les séances suivantes sont dédiées à la compréhension du texte et l'apprentissage du lexique grâce à des séances spécifiques de compréhension et de mémorisation. Lors de ces séances, les élèves sont actifs et participent en mimant, en répétant, en jouant le mot à l'aide de marionnette et en le réutilisant dans d'autres situations. Pour que les élèves ne comprenant pas soient en capacité d'entrer dans les apprentissages, nous avons demandé à des parents volontaires de traduire certains des albums étudiés en classe en turc et en arabe. Pour la plupart des élèves, la rencontre avec l'écrit se fait

⁷²Education interculturelle et diversité linguistique. ELODIL. En ligne : <https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/17-disciplines-mathematiques.pdf> (consulté le 27 juin 2020).

à la maison, mais pour d'autres elle se fait à l'école. La littéracie à l'école est une priorité et est enjeu des apprentissages. Une réflexion sur les modalités de sa mise en œuvre soit donc être effectuée afin de « valoriser les savoirs, et les savoir-faire pluriels » (Castelloti et Moore, 2010 : 20).

Quatre parents turcophones et deux arabophones se sont portés volontaires pour les traductions. Les albums sont les suivants : *Le machin* (Servant, 2006) (annexe 6 et 7 : 11 et 18) et *Petit loup va à l'école* (Lallemand, 2013), lus en classe pour différents projets pédagogiques.



Photos de l'album « le machin » traduit en turc.

Les albums ont été plastifiés de manière à pouvoir être utilisés par les enfants. De plus, un des albums, utilisé dans le cadre de *Narramus* (Cèbe et Goigoux, 2017), a été transmis, à tour de rôle, dans les familles dans ses différentes langues (arabe et turc, annexes 5 et 6 : 222). Et des parents, ceux qui avaient traduits mais aussi d'autres parents, sont venus en classe lire ou raconter ces albums dans leur langue. Nous avons aussi demandé à des parents des livres d'autres pays et une maman a rapporté un livre turc (annexe 5 : 7), qu'elle est venue nous présenter un matin lors de la semaine des langues. Ce livre (kirpi kardeşler ile Tavşanın Yarişi, non daté Temur et Deliorman, annexe 4 : 2218) a été traduit en français pour que nous puissions le lire aux enfants.

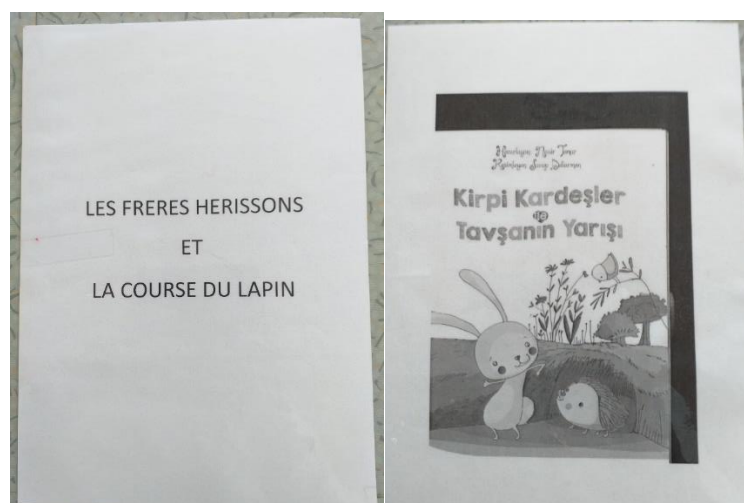


Photo du livre turc traduit en français.

Les objectifs de cette activité sont de permettre à l'enfant de se sentir en sécurité dans un univers où tout est différent de son univers personnel, de faire entrer dans la classe les langues premières des élèves, développer une conscience plurilingue, de valoriser les langues premières afin de favoriser l'entrée dans la langue de scolarisation, de construire la compréhension d'une histoire en utilisant les compétences acquises de tous les élèves et d'améliorer les compétences en langue orale des élèves.

L'utilisation des langues dans la classe lors des apprentissages

Cette année, nous avons accueilli dans notre classe des élèves nouvellement arrivés d'origine italienne et une élève afghane. Ces élèves, ne parlant pas du tout le français, ne sont pas mutiques et parlent en classe mais ne se font pas comprendre et ne nous comprennent pas, mis à part grâce à une communication non verbale. Nous avons donc créé un dictionnaire plurilingue dans la classe permettant d'expliquer aux élèves les consignes et d'évaluer les acquis dans d'autres domaines que « *mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* », comme en mathématiques ou en sciences. Castolletti et Moore (2010 : 18) affirment que « le simple fait de permettre aux élèves de mobiliser leurs capacités dans plusieurs langues à la fois, voire d'encourager ces productions croisées, les engage dans la communication scolaire et les rend confiants dans leurs capacités à s'investir aussi dans la langue de scolarisation ».

En utilisant les langues des élèves lors des activités d'apprentissages (sur les nombres, le graphisme, le lexique par exemple ou en motricité), nous visons plusieurs objectifs. Nous souhaitons faire entrer les langues premières des élèves dans la classe, mais surtout faciliter la compréhension des consignes ou de la vie scolaire, faire des évaluations dans des domaines

différents du langage pour connaître le niveau des élèves. Au cours d'une séance de mathématiques, nous avons traduit aux élèves l'objectif de la séance qui était de prendre un escargot ou non suivant le dé (rond rouge, l'élève prend un escargot, pas de rond, l'élève ne prend pas d'escargot). L'élève devait ensuite ranger l'escargot dans sa maison placée devant lui. Le premier qui a réussi à installer six escargots. A chaque tour, nous énoncions ce que devait faire l'élève : « Je lance le dé. Il montre un rond rouge, je prends un escargot et je le mets dans ma maison ». L'élève pouvait répéter cette phrase s'il le pouvait. Pour les enfants bilingues ou allophones nous répétions la phrase dans sa langue (avec l'aide de l'assistante pédagogique pour la langue arabe, la médiatrice en langue turc pour la langue turque, une maman pour le pachto).

Les cours de cuisine en plusieurs langues

Le Centre Communal d'Action Social (CCAS) de Bethoncourt a créé une cuisine collective en lien avec une épicerie sociale. Cette cuisine a pour but de rassembler les habitants du quartier, notamment les mamans autour d'un thème qui est le bien manger. Des cours de diététique y sont dispensés et des ateliers cuisine permettent des rencontres. Cette cuisine est prêtée aux classes en fonction des projets. Nous nous y sommes rendue une fois par mois avec les élèves de Moyenne section le mardi après-midi. A chaque fois des parents nous ont accompagnée et la médiatrice en langue turque était présente. Lors de ces sorties, nous préparions des recettes à base de fruits ou de légumes (soupes, salades de fruits, compotes...). Tout le lexique et les gestes utilisés étaient décrits en français et traduits en arabe et en turc. Pour préparer la séance, nous choissions la recette qui sera réalisée. Puis nous demandions à des parents de la traduire (en turc et en arabe, les deux langues de la classe). Lors des ateliers, nous décrivions aux élèves en français les gestes que nous effectuons. Nous définissions le vocabulaire des ustensiles et des ingrédients. Ensuite, nous demandions aux élèves si certains pouvaient le dire dans une autre langue. Les mamans présentes ainsi que la médiatrice en langue turque répétaient après moi. Et nous notions ce que nous avions appris en français et le vocabulaire dans les trois langues. Les élèves tout en préparant la recette, nommaient ce qu'ils faisaient, soit dans leur langue maternelle, soit en français. Les enfants étaient sollicités pour donner le vocabulaire qu'ils connaissaient. Nous avons également comparé certains mots dans les trois langues.

Les objectifs de ces séances sont multiples : apprendre un lexique familier aux élèves en langue de scolarisation mais aussi en langue maternelle, légitimer les langues premières, utiliser ces langues pour mémoriser le lexique, comprendre la nécessité de bien manger.

Les imagiers bilingues de la classe

Dans toutes les classes de l'école, des imagiers bilingues sur le vocabulaire simple sont disponibles en franco-turc. Ils ont été créés il y a 6 ans par l'ancien directeur et la médiatrice en langue turque dans le but d'amener les langues des familles à l'école. Ces fichiers sont bilingues car à cette époque, seuls les élèves turcophones étaient représentés. Ils permettent aux élèves d'avoir la littéracie dans une autre langue. Ces imagiers de la classe sont en cours de traduction dans d'autres langues par des parents d'élèves des classes en arabe, en serbe et en italien. Dans cet imagier les élèves peuvent retrouver le nombre des couleurs, les chiffres, les fruits et les légumes et les véhicules. Ils sont surtout utilisés dans les classes de grande section par les élèves qui commencent à écrire seuls mais ils sont en libre accès dans les bibliothèques des classes. Simonin a créé des albums plurilingues pour sa classe (cf. chapitre 2 partie 5) que nous pouvons retrouver sur le site BILEM⁷³.

4.2. Les relations entre les familles et l'école

En effectuant cette recherche, nous cherchons en priorité à comprendre quels sont les obstacles qui empêchent l'acquisition de la langue de l'école par les élèves ou au contraire la facilite et la favorise. C'est donc naturellement que nous nous sommes tournée vers une approche qualitative plutôt que quantitative. Nous avons donc l'intention de recueillir et d'interpréter les représentations des parents à l'aide de questionnaires semi-directifs. Malheureusement le confinement ne nous a pas permis de réaliser ses questionnaires. Nous avons donc choisi de recueillir des informations auprès des familles grâce à un guide d'entretien plus simple.

4.3. Le protocole d'enquêtes

Lors de cette enquête menée dans notre école située en réseau d'éducation prioritaire, nous avons choisi des parents d'élèves de l'école bi-plurilingues afin de recueillir leurs représentations de l'école et leur répertoire linguistique des élèves ciblés, notamment en période

⁷³ Bilinguisme en maternelle. BILEM, site collaboratif de ressources pour l'accueil des élèves allophones en maternelle. En ligne : <http://bilem.ac-besancon.fr/> (consulté le 20 avril 2020).

de confinement. Nous avons effectué des entretiens téléphoniques qui ont duré de 15 à 25 minutes. Nous avons contacté neuf parents sur quatre-vingt-huit élèves. Sept ont accepté de répondre à nos questions. Nous souhaitons interroger différents types de parents pour mieux comprendre les spécificités de notre public : des parents nouvellement arrivés sur le territoire français, des parents qui prétendent que l'école est vraiment importante mais qui pourtant ne scolarisent que très peu leur enfant et des familles implantées en France depuis de nombreuses années, mais dont les enfants ne parlent pas le français en entrant à l'école. Nous avons donc questionné les parents ayant ces différents profils.

Nous avons effectué des prises de notes plutôt que des enregistrements, la compréhension par téléphone étant plus compliquée et n'ayant pas ou peu de possibilités de bien expliquer notre travail.

4.3.1. Elaboration du guide d'entretien

Afin de recueillir des données claires nous permettant d'avancer dans notre réflexion, nous souhaitons mettre en œuvre des entretiens semi-directifs. Ces entretiens se déroulent lors de rendez-vous pris avec les familles, basés sur un guide. L'objectif de ces entretiens est de recueillir le plus d'informations sur des thématiques précises et sur les représentations. Le confinement et la pandémie nous en ont empêché et il nous a fallu trouver une autre solution pour recueillir les données souhaitées.

Nous avons donc élaboré un guide orienté permettant par téléphone de répondre à des thématiques distinctes. L'appel aux familles ne pouvait pas être trop long car les familles devaient utiliser le téléphone ou être disponibles pour leurs enfants et pour les visioconférences avec les autres enseignants.

Avant de passer les appels téléphoniques, nous avons élaboré un guide nous indiquant :

- Leur situation familiale, leur répertoire linguistique.
- Leur rapport à l'école, pour comprendre leur ressenti par rapport à la scolarisation de leur enfant.
- Les biographies langagières des parents et des élèves.
- Les difficultés scolaires de leur enfant.
- Les relations école-famille pour savoir ce que les parents attendent de l'école mais aussi s'ils seraient d'accord pour s'impliquer d'avantage dans la vie de l'école.

1. Depuis quand vivez-vous en France ?
2. Quelles langues parlez-vous ?
3. Quelles langues parlez-vous à la maison ?
4. Quelles études avez-vous faites ?
5. Comment s'est passé le confinement ?
6. Avez-vous réussi à gérer les devoirs ?
7. Quelles ont été vos difficultés ?
8. Que pensez de l'école en France et de l'école où est inscrit votre enfant ?
9. Que pensez-vous de l'utilisation de la langue de votre enfant en classe ?
10. Pensez-vous être prêt à intervenir en classe pour lire ou raconter une histoire, ou autre chose l'année prochaine si cela est possible ?

Figure 35 Guide d'entretien téléphonique

Nous avons tout d'abord demandé aux familles le moment le plus propice pour ces appels, puis nous avons expliqué notre démarche. Les appels téléphoniques ont duré entre trente et quarante minutes et petit à petit les parents interrogés se sont sentis à l'aise et ont vraiment parlé de leur vie personnelle. Il faut aussi signaler qu'en tant que directrice, nous avons parfois une relation singulière avec les parents, qui s'est consolidée avec le confinement et les échanges que nous avons eus avec certaines familles. Nous avons retranscrit les entretiens (Annexe 11: 242).

4.3.2. Les actions en faveur des relations école/ Famille

Les recherches de Changkakoti et Akkari (2008) montrent que la reconnaissance réciproque entre familles migrantes et l'école est nécessaire pour mieux se comprendre. Ils affirment que, les écoles doivent utiliser « quatre stratégies pour étayer des relations de collaboration avec les familles et les communautés : construire sur les valeurs culturelles des familles ; privilégier le contact personnel avec les familles ; accroître la communication avec elles et créer un environnement convivial et accueillant pour des familles. L'institutionnalisation des rapports

entre parents et enseignants semble donc cruciale pour vaincre les résistances initiales des enseignants » (op. cit : 50). Nous avons donc essayé de construire une réelle relation et un partenariat avec les parents au cours de cette recherche.

Les entretiens avec les parents

En tant que directrice, notre fonction nous amène à rencontrer fréquemment les parents. Lors des inscriptions nous prenons le temps de leur expliquer le fonctionnement de l'école, de demander des informations sur la famille. Cet entretien a pour objectif de faire connaître le rôle et le fonctionnement de l'école. Le second objectif est de créer un premier lien avec les parents pour développer une véritable co-éducation et prendre des informations qui peuvent avoir un impact sur les apprentissages et la scolarité des élèves. Mackiewicz (2007) affirme que les parents d'élèves en REP + considèrent qu'ils n'ont pas les savoirs mais que les enseignants les ont. De plus, s'ils ont une mauvaise expérience de l'école de par leur parcours personnel ou celui de leurs enfants plus âgés, la communication peut être encore plus difficile. De ce fait, les relations entre parents et enseignements sont source de nombreux questionnements. Aujourd'hui l'école est ouverte sur la société et la place des parents est de plus en plus souhaitée mais aussi décriée. Feyfant (2015) souligne que les relations entre l'école et les parents, la plupart du temps, les représentants de l'école se contentent de donner des informations circonstanciées allant de l'école vers les parents. Pour eux, cela se résume à tenir les parents au courant de la vie de l'école et de répondre aux attentes. Cela donne peu d'espace aux parents sur les enseignements. Lors des entretiens concernant le travail des élèves, les représentations ne sont pas les mêmes. Les parents ne voient que le travail négatif de leur enfant ce qui les renvoie à un constat d'échec. Les enseignants, quant à eux, souhaitent de l'aide et de l'accompagnement de la part des parents. Il est nécessaire de lutter contre les aprioris négatifs des parents envers l'école en leur permettant de mieux connaître l'institution scolaire. Mackiewicz (2010) reprend Carraud (2006) qui considère que les familles ne sont pas toujours à la recherche de convivialité mais souhaitent que les activités proposées valorisent la famille, l'école du quartier, et donc, le quartier en lui-même.

Pour une meilleure compréhension, nous utilisons l'application google traduction lors des entretiens si la personne ne peut pas venir avec un traducteur. Nous donnons aussi des documents administratifs traduits dans les autres langues pour l'accueil de leur enfant (annexe 9 : 239). Ces documents présentent l'école maternelle et sont disponibles en plusieurs langues sur le site BILEM.

De même, chaque enseignant de l'école prend le temps durant la première période de l'année scolaire de rencontrer chaque famille, avec ou sans les enfants. Ces entretiens ont été repris sur le modèle de Simonin avec pour premier objectif d'avoir une meilleure connaissance du bilinguisme des enfants et de leur famille. Thamin et Rigolot (2014) précisent que « la connaissance des contextes doit être construite d'abord avec les familles en tant qu'interlocutrices légitimes de l'école afin de reconnaître les ressources linguistiques et culturelles, les différentes formes de parentalité et ainsi que les modèles variés de relations aux savoirs et à l'institution éducative » .

Les mots aux parents traduits dans les langues de la classe

Les communications entre parents et enseignants n'est pas toujours simple et quand les différences sont linguistiques et culturelles, cela ajoute des difficultés de compréhension. Cela constitue un « défi » pour les enseignants (Castellotti et Moore, 2010 : 18) : « L'enjeu est alors de construire un projet éducatif explicite, où l'accès aux ressources sociales et scolaires gagne à s'opérer dans plusieurs langues pour un bénéfice réciproque dans l'appropriation des connaissances. La valorisation de la diversité linguistique et culturelle contribue ainsi à renforcer la cohésion et l'intégration sociales » (op.cit : 25) . Dans notre école, nous essayons dans la mesure du possible de traduire tous les mots qui seront distribués aux parents afin qu'ils les comprennent. Pour cela nous pouvons nous appuyer sur la médiatrice en langue turque, sur l'assistante pédagogique qui parle et écrit l'arabe ainsi que sur des parents volontaires.



سيداتي سادتي،

إن العودة إلى المدرسة جارية بالفعل ولكي تظهر لك الحياة في الفصل الدراسي الصغير،
أدعوك لحضور العرض التقديمي مع صور لأنشطتنا التي ستحدث في الفصل الدراسي لطفلك.

P لا أستطيع أن أكون حاضراً → لا تتردد في طلب موعد فردي، وهو بالضرورة أقصر، عن
طريق إدخال اقتراح الوقت والتاريخ الذي يناسبك في كتيب طفلك.

P سأكون حاضراً → إذا كان لديك أسئلة محددة حول تنظيم الفصل، أو بشكل عام، يرجى
كتابتها هنا حتى أتمكن من الإجابة عليها في الاجتماع:

توقيع

Figure 36 Invitation à une réunion d'information traduite en arabe

L'objectif est une meilleure compréhension des demandes qui viennent de l'école et une meilleure inclusion dans l'école des parents. Des outils, faciles à utiliser et à mettre en œuvre, doivent être mis à la disposition des parents, mais aussi des enseignants. Ils facilitent la mise en perspective, d'un côté des pratiques enseignantes, et de l'autre, les cultures et valeurs des familles, dans le but de comprendre les besoins de chacun et d'encourager l'engagement parental et la collaboration école famille (Castellotti et Moore, 2010 : 18).

Accueil des parents dans la classe pour observer et pour jouer

Chaque année, durant une quinzaine de jours, les parents sont accueillis dans la classe par 2 pour observer le fonctionnement de l'école. Ils peuvent venir accompagner d'un traducteur et ils restent jusqu'à la récréation ou plus longtemps s'ils le souhaitent.

Une fois par mois, nous avons essayé de demander à des parents de venir une heure dans la classe pour jouer avec les enfants. L'objectif de cet accueil est de créer du lien avec les parents en leur ouvrant les portes de la classe et en leur présentant le travail qui est réalisé en maternelle pour une meilleure compréhension de l'école par les parents. Cet accueil a été mis en œuvre dans le cadre du projet tutoré du master 2.

Tous ces dispositifs visent à améliorer l'accueil des élèves bi-plurilingues et de leur famille. Nous allons à présent et décrire l'analyse de ces données.

4.4. Le mode d'analyse des données recueillies

Nous traiterons les données en plusieurs temps différents.

Dans un premier temps, à partir des transcriptions des prises de notes effectuées au fur et à mesure de cette recherche, nous allons analyser le déroulement des activités mises en œuvre avec les sept élèves du corpus enfants allophones ou bilingues que nous avons choisis : Adam, Aylin, Aysun, Ceylan, Livia, Shahin, Amir et Luisa et les effets observés sur les enfants. Nous analyserons les pratiques langagières de ces élèves pour comprendre quels processus entre en jeu et comment ils entrent en communication à l'école maternelle. Nous avons créé et utilisé une grille d'observation (annexe 7 : 237). Nous l'avons mise en place dans la classe pour observer les réactions des élèves face aux activités et leurs pratiques langagières.

	<i>Situation / Séance</i>
--	----------------------------------

Non parleurs/ allophones	
Porter son attention/ comprendre	
Solliciter l'adulte pour nommer ou comprendre	
Entrer en communication non verbale avec l'adulte.	
Entrer en communication verbale avec l'adulte	
Nommer en répétition (mots, groupes de mots, phrases)	
Reconnaître les objets déjà nommés	
Nommer sans aide les objets	
Produire des groupes de mots et des phrases	
Comprendre les verbes d'action	
Entrer en communication verbale avec l'adulte	

Figure 37 Grille d'observation utilisée pour noter les acquis langagiers des élèves

Nous analyserons un ensemble d'informations relatives à nos observations prises spontanément soit en tant qu'enseignante soit en tant que directrice. Il s'agit de connaissances relatives aux familles : leurs relations au sein même de leur univers familial (rapport entre les frères et les sœurs), leur utilisation des langues (soient des données relatives à notre connaissance avérée du public), leurs différentes résidences. Nous noterons, également les réussites et les limites relatives à certaines démarches pédagogiques engagées dans notre classe durant les deux années.

Dans un second temps, nous analyserons les entretiens réalisés avec les parents de manière thématique à partir des transcriptions partielles que nous avons pu réaliser lors des appels téléphoniques figurant en annexe et à partir d'un choix de convention de transcription défini.

Conventions de prise de notes
 « ... » : discours rapporté
 [...] : explications en lien avec le contexte
 // : pause dans le discours rapporté
 ... : hésitations

Figure 38 Convention de prise de notes lors des entretiens téléphoniques

Les entretiens (annexes 10 à 17 : 242) sont numérotés en fonction de la date de la prise de note . Nous avons anonymé les entretiens en ne notant que l'initiale de l'enfant. Pour l'analyse nous utiliserons la lettre E et le numéro de l'entretien pour reporter les discours des parents.

Nous distinguerons lors de cette analyse plus particulièrement les langues de la maison et leurs utilisations. Nous nous pencherons également sur le rôle que les parents donnent à l'école et sur celui qu'ils pensent pouvoir y jouer.

Certains paramètres ne nous ont pas permis d'obtenir toutes les données que nous aurions souhaitées et l'analyse ne sera donc pas forcément celle que nous aurions envisagée au début de ce travail de recherche.

Pour de meilleures données et être capable de mieux les interpréter, il aurait fallu que nous filmions chaque séance. Mais au début, jeune apprentie-chercheuse, nous n'avons pas eu le réflexe et ensuite malheureusement les conditions n'ont plus été réunies. Nous avons éprouvé par ailleurs des difficultés d'être en même temps dans la posture de l'enseignante face à sa classe et dans la posture de la chercheuse analysant et observant les situations.

CHAPITRE 4 ANALYSE

Lors de cette recherche nous avons pour objectifs de :

- Instaurer un climat positif propice aux apprentissages car cela développe l'autonomie affective des élèves.
- Motiver les élèves : leur culture est prise en compte et valorisée, d'établir une sécurité affective mais aussi de provoquer un sentiment d'intégration mais aussi d'appartenance au groupe classe.
- Enrichir son curriculum linguistique, culturel qui permet de développer les acquisitions lexicales mais aussi syntaxiques.
- Multiplier les réitérations langagières à l'école et à la maison pour réduire les inégalités langagières.
- Légitimer la présence de plusieurs langues au sein de la classe.
- Sécuriser les élèves bilingues émergents et leurs familles en envoyant un message positif envers toutes les langues.
- Ouvrir l'oreille des élèves à de nouvelles sonorités et de développer des capacités d'attention et de discrimination auditive.

1. IMPACT DES ACTIVITES SUR LES ELEVES ALLOPHONES OU BILINGUES A BESOINS PARTICULIERS.

Notre première hypothèse concerne l'utilisation de démarches didactiques et pédagogiques en didactiques des langues pour faciliter l'apprentissage et l'appropriation de la langue, dans une perspective de français langue seconde.

Nous allons nous attacher à analyser les activités de notre expérimentation par rapport à nos prises de notes et aux réactions des élèves de notre corpus. Nous nous servirons également des entretiens faits avec les parents. Nous ne traiterons que de deux activités : les APC Bilingues et les albums plurilingues. Nous n'analyserons pas les activités de cuisine et les imagiers n'ayant pas assez de données recueillies.

Les APC bilingues franco-turc

Lors de ces séances, il y avait deux langues en présence, le français, langue de scolarisation et le turc langue des élèves Aylin, Adam et Duran. La première séance était destinée à l'apprentissage du lexique simple du coin cuisine de la classe et à la prise de parole par les élèves. Nous avons commencé par expliciter aux élèves ce que nous allions apprendre durant cette séance et nous nous sommes installée avec les enfants, au coin cuisine. Nous avons laissé les élèves jouer dix minutes et nous avons observé les interactions langagières entre eux. Les enfants ont joué et parlé. Aylin et Adam discutaient en turc. Lorsque nous avons repris la séance les élèves n'ont pratiquement rien dit et cette séance s'est soldée par un échec. Nous parlions seule, montrions les objets, mais les élèves ne répondaient que très peu et lorsque nous leur montrions une image d'un objet à aller chercher, ils ne souhaitaient pas le faire. Les élèves ne sont pas entrés dans cette activité.

Lors de la seconde séance, nous avons demandé aux élèves les traductions du lexique de la cuisine en turc. Ils devaient nous apprendre le mot avant que nous leur apprenions en français. Cette séance a été une réussite, les élèves étaient heureux de voir que nous essayons de parler leur langue, ils riaient de voir que nous avions des difficultés à répéter et de ce fait se sont mis à essayer de nous parler en français.

Lorsque l'apprenant a un besoin ponctuel, il peut alors changer de langues pour diriger l'enseignant sur ses difficultés. Dans ce cas, soit l'enseignant refuse cette possibilité d'utilisation de la langue maternelle et l'élève abandonne cette idée, soit l'enseignant accepte. Et « Peut alors s'ouvrir une séquence négociée, qui donne lieu à un travail coconstruit entre apprenants du groupe-classe, apprenant(s) et enseignant » (Moore, 1996 : 5). Moore souligne que la langue maternelle permet de maintenir la communication et « elle représente un passage ouvert vers l'autre langue (en établissant des ponts) ».

Nous sommes ici dans un contexte particulier, les familles d'origine turcophone ayant une forte appartenance identitaire. Comme nous l'avons déjà plus ou moins avancé dans notre contexte, la population turque était très présente dans notre quartier les années passées, et même si d'autres communautés intègrent le quartier, elle reste très présente. Nous recensons cette année cinq élèves sur vingt-neuf en PS, huit sur vingt-trois en MS et dix élèves vingt-quatre élèves de GS soit vingt-trois élèves sur l'école. Pour mieux appréhender ce public, il est important de développer certaines caractéristiques de cette population. L'un des faits les plus marquants est leur attachement à leur langue d'origine. Pour Akinci (2015 : 3), « la communauté turque en France a pour spécificité un attachement à l'origine ethnico-culturelle, structurant un phénomène communautaire transnational autour de la famille élargie et du cercle de

voisinage ». La langue dominante à la maison est le turc et le reste jusqu'à la première scolarisation (Hamurcu 2014 cité par Akinci 2015). Les enfants sont, pour la plupart, nés en France et arrivent à l'école maternelle sans être capable de s'exprimer en français, malgré une certaine acculturation. La première scolarisation marque un nouveau tournant dans la vie de ces enfants. Ils entrent dans un nouvel espace avec qu'ils ne connaissent pas, un lieu inconnu, avec des adultes et des enfants qui ne parlent pas la même langue qu'eux. C'est une rupture dans le processus de connaissance des langues avec la crainte que la continuité linguistique ne soit plus assurée. (Akinci, 2015 : 4). Akinci (2019 : 6) rappelle que ces élèves ne sont pas mutiques au sens « pathologique du terme » mais sûrement tout simplement « silencieux ». Un élève monolingue qui ne connaît pas un mot va trouver une stratégie langagière pour se faire comprendre alors que l'élève turc préférera se taire et attendre la réponse.

Ces séances ont particulièrement permis de valoriser et légitimer les langues premières des élèves et leur montrer qu'elles avaient leur place dans la classe. Le sourire des élèves lors de ces séances lorsque je leur ai demandé de me traduire les mots en turc, nous a montré ce que l'introduction des langues premières pouvait apporter aux élèves. Suite à ces séances, les élèves ont osé parler en classe, en petits groupes et aux adultes. Ils ont été plus souriants.

Adam a cessé de pleurer en arrivant à l'école et s'est adapté à l'école. Il semble plus détendu et se laissait même aller à raconter des blagues en classe. Son niveau de français a progressé et aujourd'hui il est capable de faire une phrase simple.

Aysun s'est vraiment révélée. Cette une élève toujours souriante et discrète mais elle accepte volontiers de traduire les consignes pour les élèves plus petits. Elle est capable de produire des phrases complexes.

A l'issue de ces séances, nous avons construit avec les élèves un dictionnaire franco-turc du coin cuisine de la classe, eux m'apprenant les mots en turc et nous reprenant le vocabulaire dans le but de le connaître.

Le tableau suivant représente le vocabulaire appris lors des APC et repris en turc. Nous l'avons noté au fur et à mesure et demander aux parents de vérifier le vocabulaire.

En français	En turc
table	tablo
Chaise	sandalye
four	fırın

frigo	buzdolabı
banane	muz
pomme	elma
Assiette	tabak
Fourchette	çatal
Couteau	bıçak
Cuillère	kaşık
Bol	kâse
Bébé	bebek
Lit	yatak
Poupée	bebek

Figure 39 Vocabulaire bilingue du coin cuisine de la classe.

En reprenant les données anthropologiques de Caira (2017 : 72), nous pouvons en dégager les mêmes constatations. Lorsqu'il y a des échanges dans la classe en grand groupe, la participation est quasi nulle malgré des relances de l'enseignant. Au contraire les interactions sont beaucoup plus nombreuses lorsque le groupe est constitué de turcophones. Ne parlant pas turc, il est difficile pour nous de comprendre de quoi parlent les élèves mais, pour notre temps d'APC, nous sommes sûre qu'ils restituaient bien le vocabulaire demandé, puisque nous le marquions phonétiquement puis nous demandions une confirmation à un papa. Nous avons pu constater que, suite à ces temps d'apprentissages, les élèves ont été plus volontaires pour les activités scolaires. Ils ont pris un peu plus la parole en petit groupe, notamment sur des temps spécifiques dédiés au langage dans des groupes de quatre à cinq enfants pas forcément turcophones. Nous avons constaté des essais de productions de phrases. De même, plus ils avancent dans la scolarité, plus ils se mélangent avec les autres élèves durant les temps d'accueil ou de récréation. Lorsqu'ils sont entre eux, c'est la langue turque qui est utilisée.

Les albums plurilingues

Le contact régulier des élèves avec la littéracie développe positivement la réussite scolaire (Armand, Gosselin-Lavoie, Combes, 2016)

L'ensemble des acteurs du monde scolaire s'entend pour souligner les effets positifs de contacts réguliers avec la littérature jeunesse sur la réussite des apprentissages dans le domaine de la littératie, en particulier pour les plus jeunes (Whitehurst et Lonigan, 1998). Cette approche a également permis une meilleure compréhension de l'histoire, les élèves l'ayant entendu dans leur langue. De plus, la disposition des images et des textes facilitent le repérage des langues et des cultures par les élèves. Les albums de jeunesse sont à ce titre une véritable richesse. Nous pouvons y trouver de nombreuses structures syntaxiques, un lexique abondant et des histoires variées. Les albums plurilingues permettent la reconnaissance et la valorisation des langues et cultures des enfants.

La création des albums plurilingues a rendu possible une relation particulière avec les parents. Ils se sont investis dans les traductions demandées, certains ont aussi rapporté des albums de leur pays. Les élèves ont apprécié de voir leurs parents dans la classe raconter une histoire dans leur langue, en utilisant le matériel de la classe. Ils les ont ensuite pris en main, les observant régulièrement, racontant l'histoire dans leur langue première. C'est une connaissance préalable de la littératie pour les élèves bilingues (Ortiz-B, 2017). L'utilisation d'album plurilingues s'avère intéressant dans notre contexte de recherche. Ils favorisent le plurilinguisme et l'ouverture à la diversité linguistique. De plus, le lien école famille se trouve renforcé, les parents étant satisfaits de voir leur langue et leur culture valorisée. L'album utilisé en contexte plurilingue et pluriethnique, devient « une médiation » entre l'école et les familles. Cette démarche légitime les langues des élèves et de leur famille (Ortiz-B, 2017).

Notre première hypothèse est donc partiellement validée. Nous ne pouvons pas affirmer que l'utilisation de démarches didactiques et pédagogiques en didactiques des langues facilite l'apprentissage et l'appropriation de la langue, dans une perspective de français langue seconde. Nous n'avons pas dans cette recherche assez évalué les élèves en langue de scolarisation pour valider complètement cette hypothèse. Connaître les caractéristiques de la langue maternelle pourra permettre à l'enseignant de connaître les différences avec la langue seconde et donc d'adapter son enseignement à ses élèves. En tenant compte des langues des élèves et de leur bilinguisme, ceux-ci pourront grâce au « déjà-là » faire des liens entre langue maternelle et langue de scolarisation et donc participer au développement d'un bilinguisme harmonieu

2. IMPACT DES ACTIVITES SUR LES ELEVES DE LA CLASSE

2.1. Permettre aux élèves de se sentir mieux et de prendre la parole

A l'entrée à l'école maternelle, en TPS ou PS, la rupture entre le milieu familial et l'école peut être source d'angoisse pour les élèves. Thamin (2015 : 145) « défend l'idée que les jeunes élèves en situation de rupture trop forte avec le milieu familial à leur arrivée en petite ou toute petite section de maternelle ont besoin d'un accompagnement spécifique pour assurer la transition et la continuité entre le milieu familial et l'école ». Ceux-ci ont besoin d'être accompagnés distinctivement d'un autre enfant. La transition doit être assurée entre le passage de la maison à l'école (Thamin, 2015 : 145). Young (2011 : 96) souligne que pour se sentir bien à l'école et rentrer dans les apprentissages, un élève doit se sentir accepté pour ce qu'il est. Elle ajoute que les gestes et les paroles d'un enseignant accueillant un élève allophone retentissent sur la construction de la « bilinguïté », sur ses apprentissages et de ce fait, sur son parcours scolaire. En valorisant leur langue première, en permettant leur utilisation en classe, les élèves se sentent naturellement mis en valeur. Il n'existe plus de conflit de loyauté entre leur langue première et la langue de scolarisation. De plus, en permettant aux parents de passer du temps en classe, lors de l'entrée en classe de l'enfant, elle rend la rupture moins forte.

Certains élèves, sans difficultés particulières de langage, sont dits « petits parleurs », surtout en situation collective. D'autres enfants savent mieux parler, sont moins timides ou s'affirment plus et ont plus accès aux conversations collectives. Si l'enseignant ne permet pas la prise de parole individuelle ou ne donne de réponse individuelle à ces élèves, alors ces « petits parleurs » « se mettent rapidement et durablement à l'écart des conversations scolaires » (Nocus, Florin, Lacroix, Lainé et Guimard, 2016 : 118).

Activités ritualisées, les bonjours et le comptage des élèves, sont restés ancrés dans nos pratiques de classe. Que ce soit les petits ou les moyens, les élèves cherchent des langues connues. Ensuite, ils essayent de trouver qui, dans la classe connaît la même langue et pourquoi. Nous avons parfois des surprises, et nous nous apercevons que les jeux sur les tablettes apportent déjà aux enfants une culture plurilingue. Les retours des questionnaires parents nous l'indiquent : sur huit, cinq enfants connaissent l'anglais grâce à des jeux ou des dessins animés sur la tablette. Au fur et à mesure, les élèves se sont appropriés les bonjours, chacun en utilisant un différent. Cela permet aux élèves de différencier les langues, de les comparer, de

les observer. De même, les élèves pouvaient compter dans leur langue, s'ils ne connaissaient pas le français.

Concernant les élèves de notre corpus, nous avons constaté des changements chez certains d'entre eux, notamment Adam et Ceylan, qui acceptent de prendre la parole même en grand groupe. Aysun, répond lorsqu'on l'interroge. Aylin a encore des difficultés à accepter de rester avec les autres.

Concernant les autres élèves du corpus, plus petits, il est plus difficile pour nous de savoir où ils en sont depuis le confinement. Mais avant celui-ci, les quatre élèves acceptaient de parler en petits groupes. Et le rituel des « bonjour » a facilité leur participation en grand groupe même pour un seul mot.

Nous avons scolarisé une élève afghane en janvier dans notre classe. Cette enfant de trois ans est arrivée en France un mois auparavant. Elle n'a jamais été scolarisée et nous n'avons que très peu de connaissances sur son passé. Le papa parle le français, il est arrivé en France depuis 2 ans mais échange très peu et travaille de nuit, il dort donc la journée. La maman ne parle pas du tout la langue française. Pour aider l'enfant à se familiariser, nous avons demandé à la maman de l'accompagner sur la matinée le temps qu'il fallait pour que la séparation se fasse le mieux possible. La maman est restée durant quinze jours dans la classe, en réduisant de plus en plus son temps de présence. Durant cette période, nous avons enregistré la maman pour des consignes simples avec la tablette afin d'essayer de se faire comprendre de l'enfant. Les difficultés ont tout de même été présentes. Le pachto est une langue minoritaire en France et même en s'aidant de *google trad* il est difficile de se faire comprendre, nous n'avons pas la double traduction sur notre téléphone et cette langue n'est pas audible sur *google trad*. Une fois la maman partie, nous avons communiqué par gestes avec l'élève, elle me montre ce qu'elle souhaitait et nous expliquant en français et en montrant les choses pour lui apprendre. Une comptine afghane (*Lalo Lalo*) nous a permis de la consoler si besoin.



Figure 40 Comptine afghane « Lalo » .

Source : Berceuses traditionnelles de vingt peuples du monde (2002), Gallimard jeunesse.

Petit à petit, cette élève a été capable de produire des mots en français. Malheureusement, nous ne sommes pas capables de parler le pachto, langue parlée par cette élève. Nous nous sommes informée sur les caractéristiques majeures de cette langue et l'écart linguistique avec le français afin de pouvoir anticiper les difficultés.

2.3. Mieux comprendre les consignes ordinaires et les consignes scolaires

Lorsqu'un élève arrive à l'école, il entre dans un environnement inconnu. En plus de rencontrer un lieu nouveau et des personnes nouvelles, il est amené à devoir comprendre des

consignes nouvelles de socialisation et scolaires. Zakhartchouk (Eduscol : 2)⁷⁴ propose de définir la consigne scolaire comme : « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche ». L'enjeu de la compréhension de la consigne est la compréhension de la tâche par l'élève. Par exemple, lorsque nous demandons à un élève de colorier un collier de deux couleurs en changeant de couleur, quelle compréhension de la tâche va-t-il avoir ? Est-ce simplement un coloriage ? Lors de cette activité, l'objectif pour l'élève est de comprendre pourquoi il doit colorier une perle sur deux en bleu et l'autre en rouge : « colle ce papier », « découpe », « déchire » « trace » sont des consignes scolaires.

Ces nouveautés sont déjà sources de difficultés pour un enfant monolingue, mais le sont d'autant plus que l'enfant est allophone ou bi-plurilingue. Young et Mary (2016 : 75) mettent en évidence les réticences fortes que peuvent avoir les enseignants lorsque les élèves passent d'une langue à l'autre, les langues ne pouvant être utilisées, pour les enseignants, qu'à des endroits et des moments particuliers (le français en classe par exemple).

Depuis l'année dernière, après l'arrivée d'élèves allophones, pas du tout mutiques mais que nous ne nous comprenions pas, nous nous sommes vraiment posée la question de comment donner les consignes, comment être sûre que les élèves aient bien compris. De plus, Young et Mary (2016 :78) reprennent les conclusions de Garcià (2009b) : « l'utilisation spontanée et réfléchie du translanguaging en tant qu'outil pédagogique en classe implique l'emploi flexible des langues de première socialisation des apprenants par l'enseignant, en complément de la langue de scolarisation, afin de rassurer et d'inclure l'enfant et sa famille en les aidant à donner du sens aux apprentissages et de rapprocher deux mondes linguistiquement et parfois culturellement éloignés ». En mathématiques par exemple, nous essayons de traduire au maximum les consignes données aux élèves dans leur langue, grâce à nos compétences langagières, à celles de notre assistante pédagogique, de la médiatrice en langue turc. Pour les élèves italophones, nous arrivons à traduire les consignes à l'aide de google trad. Pour les élèves arabophones, c'est notre assistante pédagogique qui traduit les consignes. Notre médiatrice en langue turque nous a aidé à créer un répertoire des consignes franc-turc. Pour les élèves pour lesquels le répertoire linguistique n'est pas accessible aux adultes de l'école, nous demandons aux parents de s'enregistrer sur la tablette. Ils nous donnent les résultats s'ils le souhaitent dans leur langue et nous retraduisons en français. « Tu dois lancer le dé » « devi tirare i dadi » par exemple. En traduisant simplement les couleurs ou les nombres et en les affichant de façon à

⁷⁴ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/2/RA16_C3_FRA_12_lect_eval_lectcons_N.D_612892.pdf (consulté le 19 juin 2020).

ce que tout le monde puisse les observer, nous pouvons dans ces conditions connaître les compétences acquises des élèves dans leur langue : le nom des couleurs, la comptine numérique, la restitution d'une histoire. Nous nous appuyons sur ces compétences dans ses langues premières pour faire acquérir les mêmes compétences dans leur langue seconde, langue de scolarisation. Faire appel à des activités discursives aide les élèves bilingues à construire du sens (Young et Mary, 2016 :78). Il faut accepter de ne pas tout contrôler dans sa classe.

Cette démarche ayant été mis en œuvre à la rentrée 2019, nous observons les résultats chez les élèves de PS de cette année. Trois des quatre élèves comprennent les consignes en italien et en français, mais quand cela le nécessite nous traduisons en italien. Les consignes sont donc bien comprises et les élèves réussissent les tâches demandées. Pour la quatrième élève, Shahim, nous lui montrons ce que nous souhaitons qu'elle effectue. Ils sont entrés dans les apprentissages scolaires, même si Luisa a encore du mal à rester concentrée et préfère les coins jeux plutôt que les ateliers d'apprentissage.

Notre seconde hypothèse est totalement validée : L'utilisation régulière et fréquente des langues premières en classe permet l'engagement des élèves dans les activités proposées en favorisant autonomie et sentiment de sécurité. La présence des langues familiales dans la classe est importante dans la classe. Elle aide les élèves à se construire et à ne pas perdre leur identité. Ils se sentent en confiance et en sécurité. Depuis, que nous avons mis en place ce projet dans l'école, nous avons moins de comportements mutiques et ceux-ci durent moins longtemps.

3. IMPACT SUR LES LIENS ECOLE FAMILLE

3.1. Accueil des parents dans la classe pour observer et pour jouer

La motivation des parents et la personnalité de l'enfant jouent un rôle important dans l'adaptation et l'intégration à ce nouvel environnement.

Les entretiens réalisés avec les 7 parents montrent que le système français est souvent méconnu, notamment des familles n'ayant pas vécu leur scolarité en France ou alors tardivement. Les entretiens selon le codage présenté dans la partie méthodologie.

Nous avons interrogé 4 familles turcophones.

Trois parents interrogés perçoivent le système éducatif français trop facile, en ne donnant pas assez de devoirs et de leçons à apprendre, et pas assez strict par rapport au leur. Pour eux, les enseignants manquent de discipline lors des apprentissages. Ils ne donnent pas de devoirs à faire à la maison, il y a trop peu de comptines à apprendre par cœur ou elles sont trop simples. Pour

certaines parents, la place du jeu est trop importante : « la maman dit que c'est trop trop cool, c'est pas comme en Turquie. C'est trop cool. Là-bas beaucoup de par cœur, avant beaucoup de poésies mais plus maintenant » (E2).

Une maman pense aussi que l'école a trop d'importance en France : « l'école [en] ? France c'est une clé, on n'a pas de chance de réussir » [sans l'école] (E 7). « En Turquie c'est naturel, on a une chance si on connaît une langue étrangère. Ici même usine ou femme de ménage c'est difficile de trouver du travail » (E 7). Au contraire, les familles en provenance d'Italie et des pays du Maghreb apprécient l'école et les enseignants. « Les profs sont trop différents des Italiens et Maroc, ils sont plus gentils ils donnent la main. Cette année vraiment vraiment trop bien. J'ai jamais trouvé de personnes gentilles même en maternelle, maintenant c'est trop trop différent. Même les enfants ils sont contents de la France que de l'Italie. S. elle bouge beaucoup trop, en Italie ça irait pas. Si ça va pas ils vous appellent tout de suite » (E 6).

Pour comprendre les raisons des tensions qui peuvent exister et la non-compréhension des attentes entre les familles et les enseignants, nous nous sommes appuyée sur les recherches de Perier (2006) concernant les relations école/familles. Dans une interview au café pédagogique⁷⁵, il dit qu'« Investis d'un pouvoir jugé déterminant dans la scolarité de leurs enfants, les parents sont sur responsabilisés par l'institution scolaire... Or de même que le comportement des parents ne peut être la cause de "l'échec", ils ne sont qu'un maillon de la "réussite" ». Pour lui, il existe des « difficultés persistantes dans les relations avec les usagers les plus éloignés culturellement de l'école » (Périer, 2008). En effet, entre école et famille, il existe un malentendu qui contribue à alimenter les querelles entre parents et enseignants et les remises en cause de l'institution scolaire et des familles. Ce malentendu réside dans la confusion des attentes de l'école vis-à-vis des familles, et des familles vis-à-vis de l'école : des parents qui attendent de l'école ce qu'elle ne peut donner et des enseignants qui voudraient s'appuyer sur une famille d'un autre temps. Changkakoti & Akkari (2008 : 4) affirment qu'il existe une « asymétrie » entre les ressentis des uns et des autres. Les parents sont « globalement satisfaits de l'enseignement que reçoivent leurs enfants, alors que les enseignants estiment que l'éducation familiale se dégrade ».

⁷⁵ Perié, P (2019). *Des parents invisibles*. Café pédagogique . En ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/09/17092019Article637043024900105953.aspx> (consulté le 25 octobre 2019).

Dans une société où l'enseignement se démocratise et où l'école s'ouvre aux familles de plus en plus préoccupées par la réussite scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes, il y a une volonté institutionnelle de créer un lien entre les familles et l'école sous la forme d'un partenariat. Le partenariat est un mode de coopération qui tente de réguler la division du travail éducatif et la répartition des rôles entre divers partenaires éducatifs (parents, école...)

Un partenariat suppose que les partenaires s'entendent sur des valeurs et des attendus communs. Pour Périier, trois logiques expliquent la distance entre école et parents de milieu défavorisé :

- Une repose sur une confiance initiale, qu'il qualifie de « délégation éducative », que les parents accordent aux enseignants, jugés plus compétents. Cette confiance peut basculer lorsque l'enseignant fait part aux parents des difficultés de l'enfant.
- Une seconde logique est subordonnée à un ensemble de griefs à l'égard des enseignants ou de l'École : élitisme, manque d'autorité, discrimination sociale ou ethnique. C'est le doute, voire la défiance, qui président aux relations avec l'école.
- Une troisième logique est une logique de défense, les familles cherchant à se soustraire de tout jugement de l'école qui les culpabilise.

Les parents peuvent, au mieux, réduire la distance avec l'école en participant ponctuellement à des activités, mais le sentiment d'humiliation, de discrimination n'est jamais loin. La volonté d'un partenariat avec les parents implique bien souvent que ceux-ci s'adaptent à des règles, des normes, des rôles qui leur sont imposés par l'institution scolaire. Toute défaillance des parents pour s'adapter renforce le sentiment d'injustice et le besoin de retrait (Périier, 2012).

Les trois effets du différend sur le fonctionnement de la relation école familles sont selon lui :

- L'acculturation des familles populaires au monde scolaire (ils n'abandonnent pas leur système de valeurs mais essaient de mélanger les deux).
- Les inégalités du partenariat renforcent la stigmatisation et sont contre-productives car elles éloignent les parents de l'école.
- L'orientation des élèves dans un système scolaire méconnu des familles qui laissent à d'autres (enfants ou professionnels) les choix pour une insertion réussie.

Dans notre école, sur 4 enseignants, deux ont ouvert leur classe lors de matinées spécifiques durant une quinzaine de jours. La maîtresse des TPS l'a ouverte différemment pour des ateliers culinaires.

Sur 25 élèves, 16 parents ont participé à notre classe ouverte, soit 64 %. Certains se sont inscrits mais ne sont pas venus le jour de l'inscription, mais un autre jour. D'autres sont venus à

plusieurs reprises et certains sont venus sans s'inscrire.

La période n'était pas propice, nous avons beaucoup d'absents en raison des nombreux malades.

Les entretiens, après la classe, ont montré que tous les participants ont trouvé l'initiative bienvenue. Ils souhaitent tous pouvoir revenir au moins une fois dans l'année.

Notre observation en classe a montré que les parents restaient plutôt vers leur enfant et participaient aux activités avec eux. Deux mamans ont aidé les autres enfants dans un atelier. Une maman est partie après la récréation c'est-à-dire 11h00. Trois mamans sont parties à 10h les autres mamans sont restées jusqu'à 10h30. Deux mamans sont revenues plusieurs fois (2 ou 3 fois).

Il a manqué un temps d'échange après la venue des parents afin de pouvoir mieux leur expliciter les apprentissages et recueillir leurs observations. Ce temps devrait être réalisé en début d'année afin de permettre aux parents de connaître les attentes de la maternelle et en fin d'année afin de montrer aux parents les progrès des enfants.

Monceau (2014) affirme que les projets proposés aux parents doivent leur permettre de mieux comprendre le fonctionnement et les attentes de l'école. La scolarité de leur enfant devrait ainsi en être influencée positivement.

3.2. Connaître les élèves et les familles

Nous nous rendons compte qu'avant ce travail, nous nous intéressions peu aux élèves et aux familles. Akinci (2016 : 204) rappelle que le plurilinguisme des élèves est parfois mis de côté par l'école pour deux raisons.

La première est qu'elle n'y est pas attentive et y trouve peu d'intérêt et la seconde que les parents et les élèves le cachent. Mais connaître leur histoire, leurs difficultés, leur culture, leur langue laisse la place à l'empathie et à la bienveillance. Nous connaissons ce à quoi ils sont confrontés et cela aide à comprendre les difficultés d'apprentissage.

Alors que nous pensions que les parents n'aimeraient pas s'exprimer sur eux, ils ont eu, au contraire, une facilité à raconter leur vie pour la plupart au cours des entretiens. La connaissance des familles, de leur culture et de leur langue facilite l'anticipation de nombreux malentendus. Nous pouvons nous servir de ces connaissances pour les utiliser en classe.

Avec la période de confinement, les relations avec les parents ont été métamorphosées. En temps ordinaires, nous pouvions les côtoyer tous les jours. Avec le confinement nous avons perdu ce lien. Il a fallu en fabriquer un nouveau grâce aux téléphones, mails. Mais nous nous

sommes rendus compte, en tant que directrice et enseignante, que l'implication des parents n'était pas toujours celle que nous croyions entre le visible, ce que nous pensions voir et la réalité. Nous avons pu observer avec les collègues, le manque de réactivité et de motivation des parents sur les activités proposées, alors qu'ils répondaient systématiquement à nos mails et sms en tant que directrice. Les entretiens téléphoniques nous ont fait prendre conscience que ce n'était pas un manque de motivation ou la barrière de la langue mais en raison du manque de temps et de matériel, la plupart ayant des enfants plus grands et peu de matériel informatique à la maison.

Il est nécessaire de connaître la biographie langagière de l'élève avec une meilleure prise en compte des acquis des élèves dans leur langue première pour le développement langagier et identitaire de l'élève (Sandoz, Simon, Lambert, 2011 : 169). Young (2011 : 95) reprend l'affirmation de Rieber et Carton pour montrer que l'enfant arrivant avec des compétences à l'école, mais celles-ci doivent être évaluées afin de construire ses apprentissages, en partant de ses acquis, en suivant la zone proximale de développement de Vygotsky. Young rajoute que l'enfant va se construire grâce à la reconnaissance et la valorisation de ses compétences dans sa langue pour l'apprentissage de la langue de scolarisation. C'est donc une nécessité de connaître l'élève et sa famille.

3.3. Accroître le lien école-famille

Les entretiens téléphoniques nous ont montré que les parents connaissent très peu le système scolaire français, même si pour eux c'est le seul moyen pour trouver un travail en France. Le lien avec les parents était assez léger lorsque nous sommes arrivée à l'école. Ils avaient peu de relations avec les enseignants et même si le climat scolaire n'était pas « mauvais », il n'y avait peu de liens. Très souvent, les rapports avec les enseignants concernent les résultats scolaires des enfants, qu'ils soient bons ou mauvais. Ayant peur de donner trop de négatif ou trop de positif, les enseignants brouillent le message donné aux parents qui ne comprennent plus ce qu'ils souhaitent (Chartier, Rufin, Pelhate, 2014 : 41). Ouvrir les portes de l'école, puis de nos classes a déjà permis de créer du lien avec les familles et de pouvoir discuter avec elles. Cela n'a pas été facile au début, les parents ayant l'habitude de laisser leur enfant à l'entrée de la cour et les enseignants de s'en occuper. Mais au fil du temps, les parents se sont habitués et finalement la plupart nous ont dit être satisfaits de pouvoir rencontrer les enseignants. Faire entrer les parents dans l'école et dans les classes facilite une meilleure

interprétation des attentes de l'école. Les parents se sont montrés pour la plupart coopératifs et ont montré de l'enthousiasme à venir en classe ou à l'école mener des activités d'éveil aux langues ou traduire des mots. Certains nous ont félicité de l'initiative de traduction de « bonnes fêtes ».

Les objectifs d'une relation école familles sont très importants : avoir confiance en l'école, en comprendre les enjeux, développer l'intérêt pour l'école, créer l'habitude d'y venir, mettre en place ou de renforcer des habitudes langagières à la maison. Il s'agit de faire de la relation aux parents une véritable culture scolaire. Ces projets permettent de renforcer le lien social entre les parents et l'école. Si les parents n'interviennent pas dans les classes, c'est parce qu'ils travaillent ou par peur de ne pas comprendre ce qui s'y dit ou de ne pas se faire comprendre : « Bien sûr ça me pose pas de problème. Mais mon épouse est un peu gênée car elle a peur de pas comprendre, franchement c'est une bonne idée » (E 2).

3.4. Prendre en compte l'altérité. Valoriser et légitimer les langues des familles.

Comme nous avons pu le voir, les relations école-famille sont parfois compliquées. Pour Rémy-Thomas (2008 : 3), les enseignants doivent être vigilants face à l'altérité. Pour confirmer son propos, elle reprend les affirmations de Goffman (1975) et Zarate (1993). Pour le premier, il faut « éviter d'attribuer les caractéristiques associées aux catégorisations d'appartenance et aux stigmates assignés dans les représentations sociales » et pour le second il faut « repérer les stéréotypes et les représentations sociales, individuelles initiales liées aux langues, à leur apprentissage ainsi qu'aux locuteurs de ces langues ». Les différentes cultures et les langues sont parfois une frontière pour aller vers l'autre. Accepter que les parents entrent en classe, pour y lire une histoire dans leur langue ou apporter leur culture, légitime leurs langues et montre aux enseignants que les différences servent aussi aux apprentissages. Ainsi, des parents peuvent permettre une meilleure compréhension d'une histoire, d'autres peuvent venir parler de leur pays, de leurs traditions et coutumes. Les parents parlent d'autres langues que la nôtre ce qui peut rendre la communication difficile et mettre à mal l'intercompréhension. Prendre le temps d'accepter les différences, faire de l'altérité une force plutôt qu'une erreur. Les règles émises par l'institution scolaire sur l'utilisation des langues n'est pas sans conséquences sur les liens école-familles. Une autocensure des langues familiales peut être néfaste à la qualité des relations entre les parents et les enseignants, les enfants et les enseignants (Young, Mary, 2016 :77). Au contraire, les enseignants doivent considérer les parents comme « une ressource

précieuse dans la classe » (op.cit : 90). Dans la plupart de nos familles, au moins un des parents parle et lit le français. Mais les entretiens nous ont montré que ce n'est pas forcément celui qui vient à l'école. Et une maman, lors des entretiens, à la question « Que pensez des mots traduits en plusieurs langues répond : « C'est bien la solution, je voulais vous féliciter. Le papa, il a compris... Quand je travaille, il peut comprendre ce que dit(souhaite) la maîtresse » (E7.)

Notre troisième hypothèse est également validée. L'Eveil aux langues et la légitimation des langues des élèves et de parents facilitent le lien entre l'école et les familles. Il existe un réel écart entre les attentes des parents et celles de l'école. En laissant entrer les langues et les cultures à l'école, les enseignants et les familles peuvent mieux se comprendre. Les familles se sentent valorisées et les relations s'en trouvent apaisées.

Ces investigations et observations nous ont beaucoup questionnée. Après nous être documenté grâce à de nombreuses lectures, mais aussi avoir expérimenté dans nos classes, il nous a semblé évident qu'il était important de proposer une formation à nos collègues. En effet, les enseignants voient souvent dans le bilinguisme des élèves une difficulté. La plupart affirme que seul un bain de langage va permettre aux élèves d'acquérir le français, comme langue de scolarisation et qu'il est nécessaire de ne pas utiliser la langue maternelle en classe.

CHAPITRE 5 D'UNE RECHERCHE PERSONNELLE A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE

Le Master 2 dans lequel nous nous sommes engagée permet d'avoir une réflexion sur la formation et son ingénierie. En parallèle de ces nouvelles études, nous nous sommes également investie dans la préparation du certificat d'aptitude aux fonctions d'Instituteur ou Professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). Cette certification se déroule en deux années, une première d'admissibilité et seconde année d'admission. Etant admissible à la rentrée 2020, nous avons la possibilité de rédiger un mémoire de trente pages sur une problématique professionnelle. Sur les trois écoles maternelles situées dans le quartier, les équipes de deux d'entre elles avaient changé et n'avaient donc pas participé aux différentes formations concernant l'accueil des élèves bi-plurilingues. Nous souhaitons pouvoir former nos collègues aux postures plurilingues et à l'ouverture à la diversité linguistique.

Au mois de décembre, avec l'accord de l'Inspecteur de l'éducation nationale, et accompagnée par une conseillère pédagogique, nous avons sollicité les enseignants des trois écoles maternelles du quartier pour une formation en présentielle. Cette formation que nous avons préparée et animée, a eu lieu en janvier à Bethoncourt. Nous avons également accompagné deux enseignants de notre école sur une période de janvier à février.

Nous allons à présent présenter cette recherche professionnelle, qui s'inscrit dans le cadre de notre recherche et de notre problématique.

1. METHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DE DONNEES

1.1.. Le questionnaire pour recueillir les besoins en formation

Avant toute chose, nous avons choisi de soumettre un questionnaire à l'ensemble des enseignants des écoles maternelles de la circonscription de Montbéliard 4 (annexe 22: 257), dans laquelle nous enseignons. Il nous semble essentiel de recueillir les représentations des collègues de maternelle sur la diversité linguistique et le plurilinguisme et de connaître leurs pratiques. La prise en compte de la diversité des besoins dans la construction de l'offre de formation est primordiale. Le questionnaire nous permettra de comprendre les besoins et les attentes des enseignants vis-à-vis du plurilinguisme.

Ce questionnaire couvre plusieurs objectifs : identifier si la problématique de l'acquisition du langage des élèves allophones est un questionnement de tous les enseignants, sonder les

collègues sur les définitions de plurilinguisme et de diversité linguistique et enfin, connaître les demandes en formation à ce sujet.

Nous avons utilisé *framaforms* pour transmettre le questionnaire (annexe 20 : 254). Grâce à cette plateforme numérique, il est possible de créer des formulaires rapidement. La plateforme offre la possibilité de pré-analyser les réponses. Nous avons proposé des questions à choix multiples et questions fermées afin d'obtenir une vision des besoins. Les premières questions portent sur le profil des participants, les questions suivantes sur l'accueil d'élèves allophones, puis sur les représentations des enseignants sur le plurilinguisme et enfin du besoin de formation.

Afin d'avoir un large échantillonnage, nous avons souhaité soumettre notre questionnaire à l'ensemble des collègues de maternelle de la circonscription de Montbéliard 4. Notre objectif est d'avoir une photographie des représentations en milieu urbain, en milieu rural et en milieu de zone d'éducation prioritaire. Avec l'accord de notre IEN, nous avons donc diffusé notre questionnaire au mois de février à tous les enseignants de la circonscription, mais également à des collègues exerçant en milieu rural.

1.2. Expérimentation dans des classes pour former des collègues

Par ailleurs, cette recherche professionnelle repose sur un corpus filmique de vidéos prises lors de deux séances, dans deux classes de nos collègues. Quatre films ont été réalisés par nos soins entre janvier et février 2020. La qualité ne permet pas de se servir de toute la séance mais les enseignants s'en sont servis pour leur analyse réflexive.

Nous avons accompagné deux enseignants du réseau, dans lequel nous exerçons. L'un est T2, peu expérimenté, n'étant jamais intervenu en REP ni auprès d'élèves allophones. La seconde est enseignante depuis huit années et depuis deux ans en REP. Elle a déjà enseigné en contexte plurilingue dans une école française au Guana accueillant des élèves bi-plurilingues durant deux ans. Nous avons choisi ces collègues, car ils étaient enseignants dans la même école que nous, nous pouvions suivre leurs démarches au fur et à mesure.

Les activités mises en œuvre dans les deux classes l'ont été pour les élèves de MS Des deux enseignants. Comme pour les élèves de notre classe, nous avons pu remplir ce tableaux grâce aux entretiens réalisés en début d'année et l'année passée (la plupart de ces élèves ayant été scolarisés dans notre classe l'année dernière). Les prénoms ont été anonymés comme pour

les élèves de notre classe.

Leïla	L1 : français L2 : arabe		L1 : turc L2 : français Bilingue précoce
Youssef	Bilingue précoce L1 : turc L2 français	Helena	Bilingue précoce L1 : serbe L2 : français
Aylin	Bilingue précoce L1 : turc L2 : français	Omayma	Bilingue précoce L1 : arabe L2 : français
Ayda	Bilingue précoce L1 : turc L1 : français	Rayan	français
Arthur	Français	Nabil	français
Kerem	Bilingue précoce L2 : turc L2 : français	Ayda	Bilingue précoce : L1 : turc L2 : français
Anissa	Bilingue précoce L1 arabe L2 italien L3 français	Ercan	L1 : français L2 : arabe
Jordan	français	Jamel	français
Mohamed	Bilingue précoce L1 : français L2 : arabe		Bilingue précoce L1 : arabe L2 : Français
Bouchra	français	Farid	français
Fatih	Bilingue précoce	Fatima	L1 : français L2 : arabe
		Faycal	français
		Dina	Comprend le français, ne parle pas

Figure 41 Tableau des élèves MS et de leurs langues

Après discussions avec des collègues de l'école, ceux-ci ont été volontaires pour tester des séances d'éveil aux langues dans leur classe. Nous savions que les enseignants de l'école se posaient des questions sur les langues, ils venaient régulièrement nous demander des renseignements sur l'ouverture à la diversité linguistique. Dès le début de cette année, après avoir eu de nombreuses « non-compréhension » avec les parents, comme les enfants ne venant

pas aux APC, les enseignants ont décidé de traduire eux-aussi tous les mots de la classe dans les langues des familles.



Figure 42 Photo de la porte d'une collègue commençant à mettre en œuvre une démarche d'éveil aux langues

Dans un premier temps, pour les aider à comprendre l'intérêt de l'ouverture à la diversité linguistique, nous leur avons proposé une formation de deux heures présentant un cadre théorique puis des exemples d'activités aux enseignants volontaires du réseau, soit huit collègues. Pour des raisons pratiques, elle s'est déroulée un soir après la classe dans notre école, disposant d'un réseau internet et d'un vidéoprojecteur. Cette formation était nécessaire car les enseignants de l'école n'en n'avaient jamais eu sur ce thème. Lorsque nous avons construit cette formation, notre objectif était que les enseignants puissent comprendre les difficultés de nos élèves, en les repérant et en les analysant. Afin d'engager les enseignants, nous avons prévu de les interroger sur leurs représentations du plurilinguisme, de la diversité linguistique et des difficultés des élèves et les leurs. Puis nous avons présenté un cadre théorique et nous avons proposé des outils.

En parallèle, pour accompagner nos deux collègues, nous avons échangé sur les conditions propices à des séances d'éveil aux langues et à la leur construction ensemble.

Ils ont ritualisé une première activité classique en éveil aux langues et facilement adaptable à la classe et aux élèves, les bonjours (cf. Chapitre 3 partie 4). Cette séance a été reprise de la séance ELODIL et adaptée à la classe. Les enseignants n'ont pas repris l'activité de reconnaissance des écrits. Ils ont également testé de la même manière des séances de comptage en différentes langues.

Dans un même temps, ils ont fait intervenir des parents pour lire un album, *la moufle* (Des nouveaux, 2009) dans la classe, album qui sera ensuite utilisé en classe lors de séance de langage et de compréhension. L'objectif est de faire venir les parents pour permettre aux élèves non francophones de comprendre l'histoire et d'appréhender le lexique dans leur langue, pour mieux le réinvestir en français. Puis, les enseignants ont choisi une séance du *livre les langues du monde au quotidien* (Kervran, 2013) permettant aux élèves de définir les émotions avec la séquence : « *Jean qui rit et Jean qui pleure* » (annexe 23 : 258). Les séances ont été menées deux fois par semaine, les après-midis après l'accueil. Nous avons choisi ce moment de la journée parce qu'il est plus facile de couper la classe en deux, permettant de ne prendre que le groupe des moyens. De plus, les élèves sont prêts à travailler et peu fatigués par les différents apprentissages. Les séances ont été filmées pour d'une part que nous puissions analyser les séances et d'autre part pour permettre une auto-confrontation croisée entre les collègues afin d'améliorer les séances et changer leurs postures.

Pour la première séance, nous avons laissé les enseignants faire comme ils le souhaitent. Nous n'avons pas pris part aux préparations de la première séance.

L'analyse de pratique (annexe 18 et 19 : 252) est aussi importante en début de carrière que tout au long de celle-ci. Elle permet une prise de recul et une mise à distance de certaines situations qui peuvent être pénibles. Elle aide les formateurs à accompagner les stagiaires et les néo-titulaires dans leur formation sans donner des conseils ou des pratiques « toutes faites » mais en leur permettant de trouver eux-mêmes les solutions aux différents problèmes rencontrés. Elle permet une distanciation du vécu et permet de comprendre le sens de l'action réalisée dans des situations concrètes. Elle s'exerce en groupe ou en situation duelle (formé/formateur) ce qui permet de ne pas être seul. En effet, dans notre classe, nous sommes souvent seuls face aux difficultés et il n'est pas facile de parler avec les autres collègues. Cela permet de travailler sur soi et ses propres compétences.

L'analyse d'auto confrontation est une méthode d'analyse de pratique consistant à provoquer un changement ou un questionnement chez un ou plusieurs interlocuteurs en commentant une activité vécue. Nous avons utilisé deux types d'auto confrontation, l'auto confrontation simple de façon à ce que l'enseignant se confronte lui-même à sa propre activité. L'objectif est de révéler les processus cognitifs mis en œuvre en explicitant les démarches réaliser ses tâches. Nous avons aussi employé l'auto confrontation croisée. Cette dernière consiste à confronter l'activité d'un participant aux commentaires d'un collègue. Elle offre l'avantage de confronter l'activité d'une personne au regard critique et objectif d'un autre acteur professionnel.

L'observation sera centrée sur l'observation de l'attitude des élèves mais aussi sur la posture des enseignants. Nous n'allons pas transcrire et analyser les vidéos entières mais des extraits qui montrent l'appropriation de la démarche et l'évolution des pratiques des enseignants. Notre démarche est également de nous concentrer les activités langagières des élèves au cours de ces séances.

2. ANALYSE

2.1. Dépouillement du questionnaire

L'analyse des réponses au questionnaire (annexe 21 : 257) doit nous permettre de connaître les besoins des enseignants en formation à l'ouverture à la diversité linguistique.

Nous avons comptabilisé cinquante-six retours sur quatre-vingt-treize enseignants. La plupart de ceux , qui ont répondu, présentent plus de quinze ans d'ancienneté (60%). Ce sont donc des enseignants expérimentés dans leur métier qui ont déjà participé à des formations tout au long de leur carrière.

Sur les cinquante-six retours, 50% des enseignants travaillent en REP +. Cela signifie que la question du plurilinguisme intéresse autant les enseignants des réseaux d'éducation prioritaire que les autres.

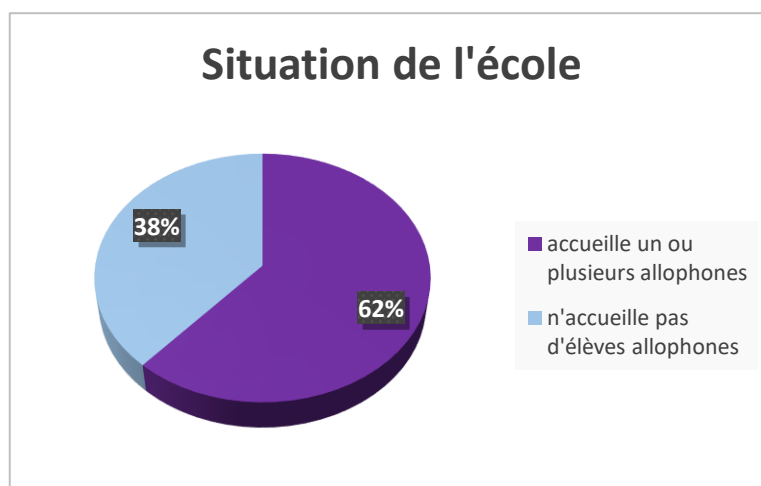


Figure 43 Question 5: Accueillez-vous un élève allophone?

La part des élèves allophones représente 62% des élèves des enseignants de la circonscription qui ont répondu. Vingt enseignants de REP (soit des 35%) et quatorze enseignants hors REP (soit 25%) accueillent donc des élèves allophones dans leur classe. Les questions 6 et 7 nous renseignent sur les langues des élèves et sur les difficultés ressenties des enseignants. Les élèves allophones (27 enseignants, soit 79% des enseignants accueillant un élève allophone) scolarisés dans les écoles parlent en général une langue non valorisée (arabe, turc serbe) notamment dans les réseaux d'éducation prioritaire.



Figure 44 Quelles langues parlent vos élèves? Graphique présentant les langues des élèves allophones en fonction de leur statut.

La première difficulté ressentie par l'enseignant est le manque de compréhension des consignes (74%), quelle que soit la langue parlée par l'élève allophone. En second lieu, le comportement mutique interroge 68 % des enseignants sondés situés en REP. Enfin , c'est la non compréhension de l'élève par l'enseignant (50%) qui pose problème.

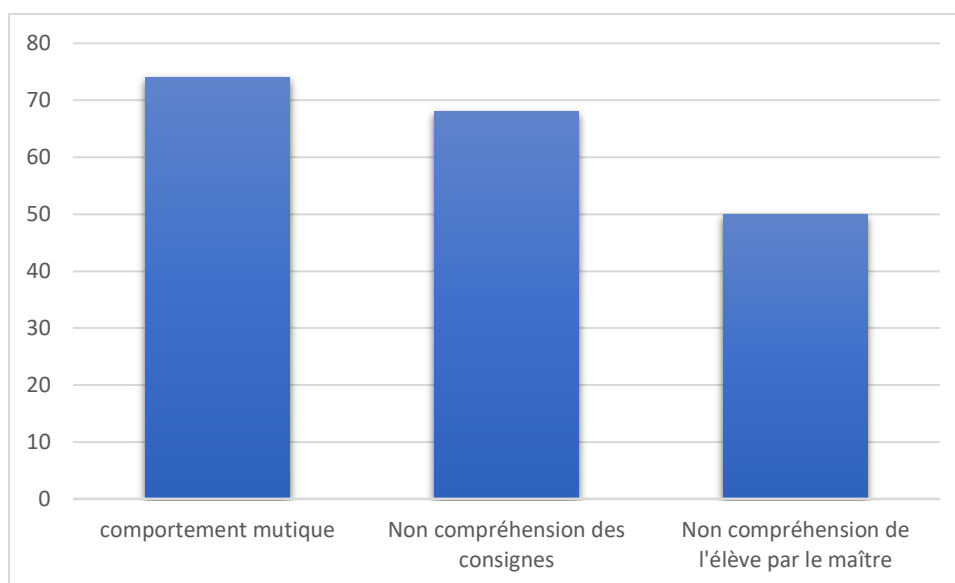


Figure 45 Question 5: Difficultés ressenties par les enseignants en contexte allophone

Les questions 9 à 12 considèrent les représentations des enseignants à l'égard du plurilinguisme et de la démarche d'éveil aux langues. Nous pouvons souligner que 29 % ont une définition erronée du bi-plurilinguisme pensant que l'élève doit avoir les mêmes performances dans les deux langues et 36 % ne se prononcent pas sur le fait que le plurilinguisme soit un frein ou non aux apprentissages langagiers

Grâce aux questions 8, 12 et 13 (figure 48), nous nous intéressons aux pratiques des enseignants dans leur classe. La majorité des enseignants du secteur ne semble pas réticents à l'utilisation des langues des élèves dans la classe, puisque 71 % les laissent parler dans une autre langue que le français (question 8).

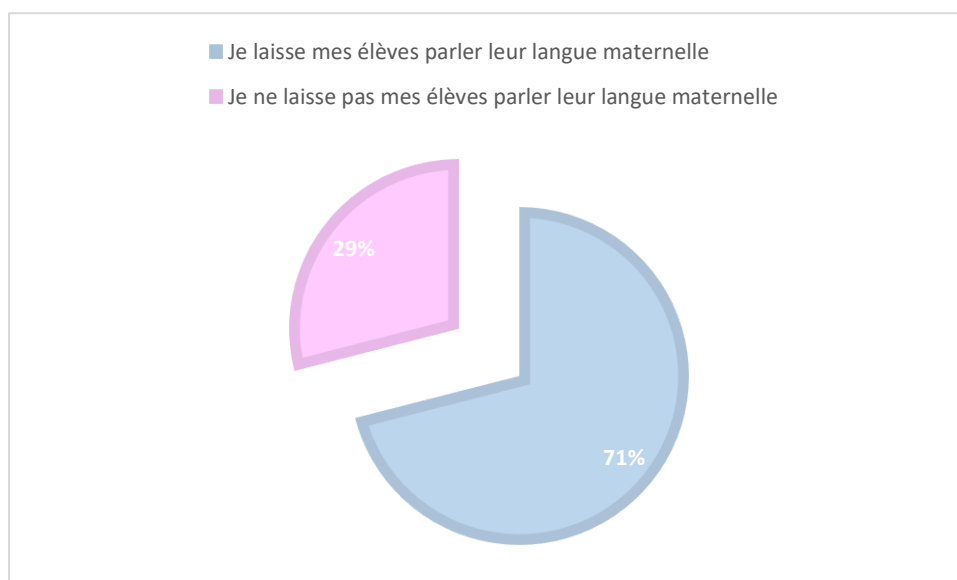


Figure 46 Question 8: Laissez-vous les élève parler leur langue en classe ?

Si ce graphique est utile pour montrer si les enseignants laissent les langues s'exprimer dans la classe, il ne permet de savoir à quel moment elles peuvent être utilisées par les élèves.

Concernant l'utilisation de l'éveil aux langues en classe (question 12), seuls 32% des enseignants interrogés disent ne pas l'utiliser. Les autres enquêtés semblent justifier les démarches aux langues dans les classes pour éveiller les élèves aux langues et cultures (45%), pour donner du sens aux apprentissages (32%), et aider à se faire comprendre (20%).

Concernant l'accueil des parents en classe (question 13), 88% des questionnés laissent entrer les parents dans leur classe soit pour observer les apprentissages, parler leur langue ou lire une histoire. Sur les sept enseignants ne laissant pas les parents entrer, une seule enseigne en REP. Nous pouvons donc en conclure que cette démarche est répandue et autorisée dans les réseaux.

Enfin, la dernière question va nous permettre d'analyser les besoins exprimés par les enseignants en formation à l'ouverture à la diversité linguistique (figure 49). Les enseignants interrogés sont seulement 29 % à ne pas souhaiter de formation à l'ouverture à la diversité linguistique. 30 % des questionnés sont en demande d'outils fonctionnels, c'est-à-dire de démarches déjà construites pouvant être utilisées en classe et 21 % souhaitent être formés. Enfin, 20% aimeraient à la fois être formés et que nous leur propositions des outils didactiques et pédagogiques.

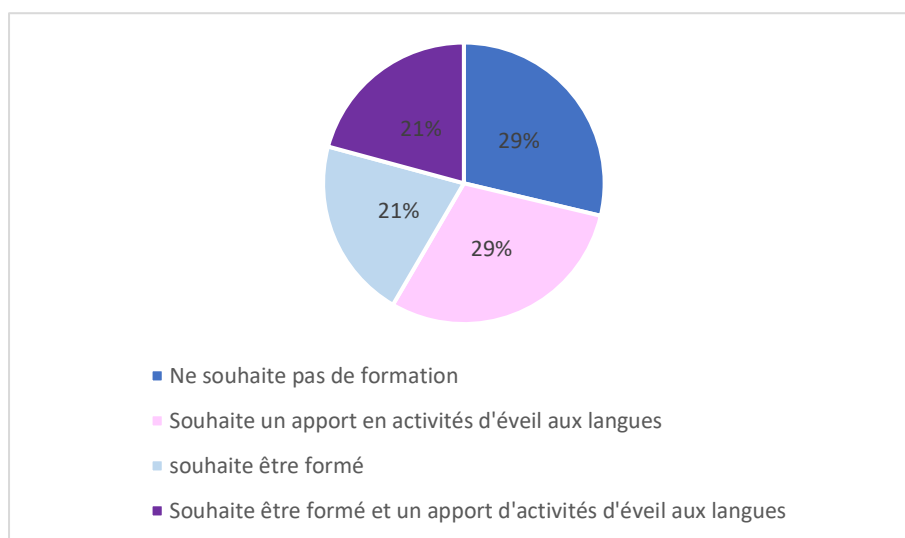


Figure 47 Quel est votre besoin en formation?

Pour les enseignants ne souhaitant pas cette formation (Figure 50) , 44% sont en REP ou REP + et 56 % ne le sont pas. Nous n'avons pas connaissance de leur présence à une formation antérieure sur ce thème. Ce n'est pas forcément l'accueil d'un élève allophone par les enseignants qui confère le besoin d'une formation. En effet, nous retrouvons la même part des enseignants accueillant un élève allophone que ceux n'en accueillant pas parmi les personnes ne souhaitant ni formation ni apport d'outils.

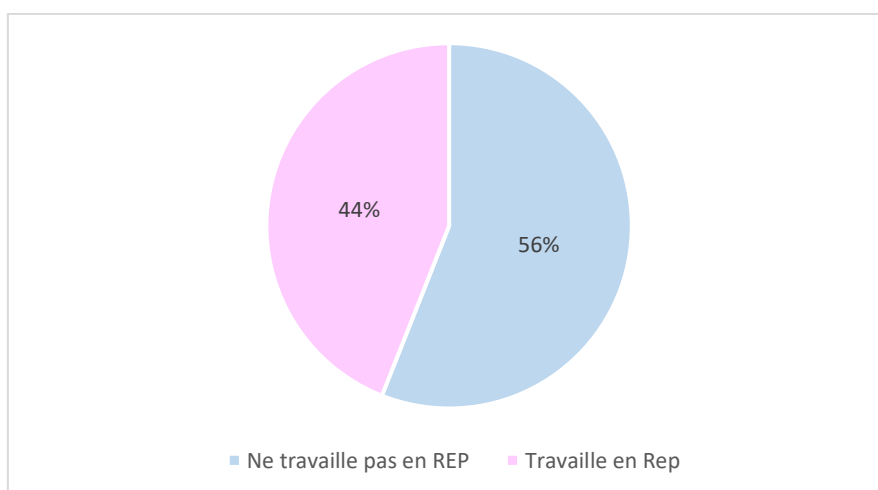


Figure 48 Enseignants ne souhaitant pas de formation en fonction de leur zone d'enseignement (REP ou non)

Nous avons immédiatement identifié une question manquante. En effet, il aurait été pertinent de savoir si les élèves mutiques dans la perception des enseignants, l'étaient en raison de l'absence de connaissance de la langue de scolarisation. Des entretiens plus poussés pourraient être utiles pour une recherche plus approfondie. Il aurait été nécessaire de réaliser un pré-test, c'est-à-dire de demander à un ou deux collègues de répondre au questionnaire en amont, afin de vérifier la validité des questions, leur utilité et les manquements. De même, un échantillon plus large aurait permis d'affiner les réponses et d'être plus précis. Nous aurions pu élargir la zone de diffusion du questionnaire et le partager plus tôt dans l'année pour pouvoir traiter et analyser les réponses plus en amont.

2.2. Faire changer les représentations et les attitudes des enseignants

Lorsque nous avons pensé notre formation pour le CAFIPEMF, nous avons proposé à une de nos collègues de tester l'approche de l'éveil aux langues. Tout d'abord elle a été très réticente. Elle pensait que les élèves, en difficultés langagières à cause de leur langue maternelle, devaient parler exclusivement le français en classe. Il existe souvent une crainte que l'enfant ne soit pas en capacité de maîtriser deux langues, ne trouvant pas de repères et serait dans une « bilinguisme limité » (Akinci : 204).

Pour cette enseignante, la temporalité des apprentissages est importante et rythme ses progressions. Elle considère que les enfants doivent être en capacité d'apprendre à lire en entrant en CP, il y a donc peu de temps en maternelle pour des activités comme les démarches d'éveil aux langues. Pour autant, elle a accepté d'expérimenter les démarches dans sa classe curieuse de mes recherches. Suite à la première séance, nous avons mis en place un entretien d'explicitation. Nous avons analysé sa séance pour mieux revenir sur son vécu et améliorer ses gestes professionnels. L'enseignante se pose la question du choix des langues pendant cette séance. En effet, lors de l'analyse, elle remarque que les élèves ne se sont pas reconnus dans les langues, qui sont d'ailleurs arrivées trop tard dans la séance (cinq minutes avant la fin). Le discours institutionnel ne prend que très peu en compte les élèves allophones et la « socialisation langagière plurilingue ». En contexte scolaire, cela affecte les représentations et les postures des enseignants, et les influence négativement sur les langues différentes de la langue de scolarisation et sur les « facteurs socio-affectifs-corrélés » (Thamin, 2015 : 144).

Après ses recherches, Thomas (2008 : 19) a mis en évidence que :

- Les enseignants (du premier et second degré) qui ne sont pas préparés à la diversité linguistique considèrent que la langue première peut être un frein dans l'apprentissage d'une langue seconde et/ou étrangère, contrairement aux enseignants qui y ont été sensibilisés.
- La diversité linguistique des élèves dans le contexte scolaire du français langue seconde et/ou étrangère représente chez les enseignants plus une difficulté à contourner, qu'une richesse à exploiter.
- Il existe une relation entre la culture éducative à laquelle les enseignants appartiennent et la prise en compte de la diversité dans leurs pratiques.
- Les attitudes relatives à la diversité linguistique et culturelle relevées en début de formation sont susceptibles d'évoluer vers des propositions prenant en compte cette diversité en fin de formation.

Dans un pays monolingue comme la France, où la langue de la nation est la langue commune et la langue de scolarisation, celle-ci a besoin d'être légitimée et prend le plurilinguisme pour une menace empêchant son expansion (Perregaux, 2004 : 148).

Pour les enseignants, l'éveil aux langues correspondait à l'apprentissage d'une langue étrangère, et nos élèves, déjà en difficulté langagière, devaient se focaliser sur l'apprentissage de la langue de scolarisation et non sur la langue familiale ou une langue étrangère. Perregaux (2004 : 147) rappelle que suite aux changements mondiaux de la mobilité des personnes, la relation aux langues des enseignants et des élèves va être métamorphosée. Les enseignants vont devoir changer de paradigme sur l'utilisation des langues premières mais cela se fera avec parfois de « grandes résistances ». Souvent, ils considèrent les langues familiales comme un obstacle à l'apprentissage du français (Perregaux, 2004 : 151). Nous avions pour objectif de leur apporter la théorie nécessaire sur l'acquisition d'une langue en contexte bilingue, de manière à leur faire prendre conscience de l'importance de l'ouverture à la diversité linguistique et de faire évoluer la posture professionnelle. Il est important que les enseignants bénéficient d'une formation en sociolinguistique légitimant les situations langagières et culturelles des élèves de leur classe (Perregaux, 2004 : 148). Le second objectif était de les amener à mettre en œuvre des séances d'éveil aux langues dans leur classe grâce à des exemples d'activités concrètes et à les mener vers une réflexion sur la construction d'autres séances. Perrégaux (2004 : 160) reprend ses propres recherches pour montrer que lors de ces activités, toutes les interactions langagières se font dans la langue de scolarisation. Les matériaux plurilingues contenus dans les séquences faciliteront les « découvertes, les observations, les manipulations et les questionnements ».

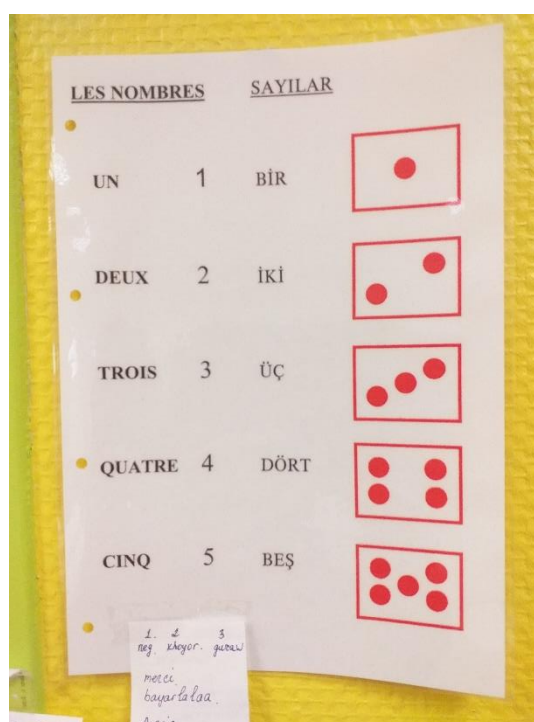
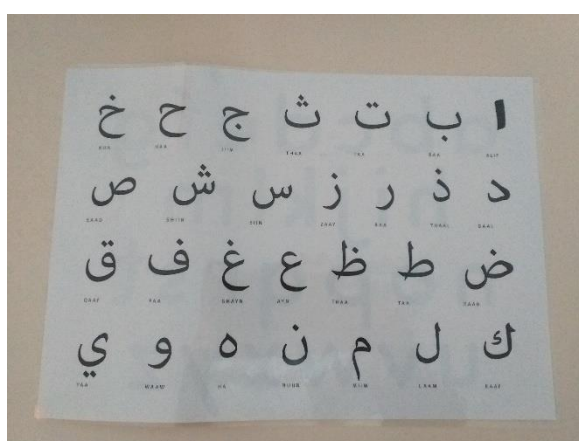


Figure 49 Photo d'une réalisation dans la classe d'une des enseignantes

L'une des collègues pour introduire les lettres avec ses élèves de MS et GS a utilisé différents alphabets pour pouvoir montrer les différences.



2.3. Analyse des vidéos des séances et auto confrontation

Lors de la première séance, les enseignants utilisaient plutôt les langues de la méthode ou les langues valorisées comme l'anglais ou l'espagnol. Les élèves étaient peu attentifs. Après discussion et analyse des difficultés de élèves (turcophones ou serbophones), ils ont repris leurs séances en y incluant les langues premières de leurs élèves. Au cours de l'entretien lorsque nous redemandons l'objectif des séances à ma collègue, elle est tout d'abord surprise et nous pouvons dire perdue. Son objectif n'était pas explicite. Les collègues ne savaient pas comment amener les langues des élèves ; nous avons visualisé ensemble les vidéos pour mieux comprendre.

Les vidéos montrent que les élèves ont une attitude beaucoup plus positive lors de la deuxième séance. Alors que pendant la première séance, seules les filles semblent s'intéresser à la poupée montrée par la maîtresse, la deuxième séance montre des élèves qui essaient d'entendre et de répéter. Ils cherchent le mot « maman » dans les phrases de la maîtresse, tel Ceylan pourtant très calme et peu loquace en général. L'enseignante a pris soin de choisir toutes les langues présentes dans la classe. Elle valorise les élèves en leur demandant de redire la phrase lorsqu'ils le peuvent, notamment lorsque c'est leur langue maternelle. Les élèves ont fait appel à leurs connaissances et compétences langagières. Lorsqu'elle entend « Hane », Helena, serbophone, répond « maman ». Elle répond alors qu'elle ne l'utilise pas personnellement, ce mot étant très fréquemment entendu à l'école.

Dans la seconde classe, les résultats sont moins observables. Peu d'élèves de MS ont ou comprennent une seconde langue autre que le français. Nous sommes plus ici dans l'approche d'éveil culturel même si nos élèves sont déjà dans un univers plurilingue et multilingue.

Actuellement, en pleine continuité pédagogique, mes collègues se rendent compte de l'utilité de l'ouverture à la diversité linguistique pour répondre aux besoins des parents qui ne parlent pas toujours notre langue ou la comprennent mal.

Il est nécessaire de former les équipes enseignantes, mais aussi éducatives, en incluant les ATSEM, à l'accueil des élèves bi-plurilingues ou allophones à l'école. Cela permettrait un changement de posture professionnelle envers ces enfants pour les appréhender comme des élèves en apprentissage d'une langue seconde et non ayant des difficultés (Thamin, 2015 : 153).

Notre dernière hypothèse est partiellement validée. Grâce à la formation et surtout à l'accompagnement que nous avons mis en œuvre, les enseignants prennent conscience de la

nécessité de modifier les gestes professionnels en prenant appui sur les langues des élèves. Les enseignants commencent à distinguer les temporalités nécessaires à tout projet, les conditions de leur pérennisation, de leur reproductibilité. Néanmoins, il reste encore un besoin d'accompagnement, la posture plurilingue n'étant pas encore complètement conscientisée. Les habitudes et résistances persistent. Nous prenons conscience, suite à cette courte formation, que les enseignants ont besoin de temps pour changer de posture et modifier leurs gestes professionnels. Ils ont besoin de poursuivre l'accompagnement de proximité et de plus de temps pour assimiler les conseils donnés et les réinvestir. Les formations doivent s'inscrire sur le long terme. Les enseignants ont été surpris en observant le comportement des élèves lors des séances : les élèves en entendant leur langue ont été surpris, puis heureux de pouvoir participer, de savoir ce qui était dit dans l'enregistrement et de le dire à leur camarade. Ils ont commencé à comprendre à ce moment-là l'importance des langues des familles. Mais, pour ces enseignants, même si les langues des élèves peuvent avoir leur place en classe, c'est seulement lors d'activités spécifiques (comme des rituels ou des séances d'éveil aux langues) . De plus, il gardent toujours des réticences à accueillir une personne dont la langue n'est pas le français, ne pouvant contrôler ce qui sera dit. Un temps sera nécessaire à la formation au lien école/ familles étroitement lié dans notre contexte à l'ouverture à la diversité linguistique.

CONCLUSION

En commençant cette recherche, nous souhaitions comprendre comment mieux accueillir les élèves bi-plurilingues à l'école maternelle, dans notre contexte local béthoncourtois. Nous pensions nos élèves en difficulté de langage. Nous étions désemparée face à ce que nous pensions être des retards dans les apprentissages. Les recherches théoriques (Armand, 2013 ; Canut, 2009 ; Cumins, 2001 ; Kail 2015 ; Perregaux, 1993) et le travail méthodologique ont remis en question notre regard à l'égard des difficultés de nos élèves. Lors de cette recherche-action nous avons expérimenté des outils didactiques et pédagogiques comme les albums plurilingues, les entretiens parents et la formation des enseignants à l'ouverture à la diversité linguistique.

Suite à ce travail qui a duré deux ans, nous pensons que les difficultés rencontrées par ce public bi-plurilingue sont liées en partie au manque de connaissance et de formation des enseignants du système d'apprentissage d'une langue en contexte bi-plurilingue. Depuis les programmes de 2013, l'une des missions de l'école est d'être inclusive en prenant en compte de l'altérité des élèves et des parents. Mais cela ne doit pas être une illusion. Une amélioration des relations parents, équipes éducatives aura des répercussions positives sur le bien-être de l'élève et contribuera à sa réussite scolaire.

L'institution attribue également à l'école maternelle la mission de combattre les inégalités, mais l'absence de dispositif particulier au profit des élèves allophones en âge préscolaire, pour l'apprentissage du français langue de scolarisation, est une réalité de notre système éducatif. En manque de formation initiale et continue en matière de didactique des langues en contexte bi-plurilingue, les enseignants se retrouvent démunis face à leurs élèves et leurs particularités, l'inclusion devient une difficulté. Ils n'ont pas encore pris pleinement conscience de la diversité linguistique des élèves et pensent encore trop souvent que les langues maternelles sont un frein à l'apprentissage de la langue de scolarisation (Thamin, 2015). L'écart de rapport entre les langues à statut favorisé et les langues minorées jouent également un rôle dans la perception des difficultés d'apprentissages des élèves par les enseignants. Le comportement mutique de certains enfants et les pleurs lors de la séparation montrent le profond mal-être de ces enfants qui entrent alors dans un univers inconnu. Il est donc indispensable de mettre en place des dispositifs d'accueil et d'apprentissage pour les élèves bi-plurilingues. De ce fait, la formation initiale doit proposer une prise en compte de la diversité langagière et culturelle des élèves mais aussi un travail sur la posture des enseignants et une réflexivité de la

manière à entrer en contact avec un élève qui n'a pas la même langue et la même culture (Goï, 2014). Les enseignants qui souhaitent mettre en œuvre des séances d'éveil aux langues ne savent généralement pas où trouver les outils indispensables pour faire évoluer leur pratique, une formation aux démarches pédagogiques avec des liens vers des sites de ressources comme BILEM, ELODIL ou encore le CARAP seraient nécessaire.

Au début de notre recherche, nous avons émis quatre hypothèses.

La première proposait l'utilisation de démarches didactiques et pédagogiques en didactiques des langues pour faciliter l'apprentissage et l'appropriation de la langue, dans une perspective de français langue seconde. Cette hypothèse a été validée en partie. Toutes les recherches montrent le lien entre langue maternelle et acquisition d'une langue seconde. Dans notre expérimentation nous n'avons pas assez évalué nos élèves, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que l'utilisation des approches plurielles facilite l'acquisition du langage. Néanmoins, il nous paraît évident qu'en autorisant les élèves à utiliser leur langue, on réduit les comportements mutiques. Rapidement, nous pouvons apercevoir des essais en langue de scolarisation.

Nous avons observé que l'utilisation régulière et fréquente des langues premières en classe et leur légitimation permet l'engagement des élèves dans les activités proposées en favorisant autonomie et sentiment de sécurité. La traduction d'un mot ou d'une consigne s'avère efficace pour aider les élèves dans la compréhension de la tâche. Les élèves sont rentrés plus facilement dans l'activités grâce à l'apport linguistique. Ils ont gagné en autonomie et en confiance en eux. Les séparations ne sont plus une source d'angoisse et l'accueil des élèves est plus serein.

L'Eveil aux langues et la légitimation des langues des élèves et des parents permettent de développer et maintenir le lien entre l'école et les familles. L'inclusion des langues des élèves dans la classe grâce aux pratiques de translanguaging (Garcia, 2017 ; Young et Mary, 2016), la participation des parents à des activités scolaires incluant leurs langues premières ou de leur répertoire, par des comptines et des lectures plurilingues et plus largement une approche d'éveil aux langues, facilitent non seulement une entrée plus sereine à l'école des élèves mais leur permet également d'acquérir le français langue de scolarisation nécessaire à la réussite scolaire en s'appuyant sur leur bagage linguistique. Ces initiatives sont autant de démarches permettant de lever le malentendu existant entre les familles et l'école et renforçant le lien entre les parents et l'école.

Le dernier chapitre de ce mémoire, dédié à la formation des enseignants à la didactique des langues et l'ouverture à la diversité linguistique vise à répondre à la quatrième hypothèse. En étant formés et accompagnés, les enseignants modifient leurs gestes professionnels en prenant appui sur les langues des élèves pour faciliter l'apprentissage du français langue seconde. Une formation des enseignants permettant de légitimer les langues des élèves et de changer les postures est bénéfique pour les apprentissages des élèves. Les enjeux sont importants puisqu'ils conditionnent la réussite des élèves de nos classes, l'équité scolaire et la lutte contre les discriminations et l'exclusion. Dans notre contexte, il est évident que les enseignants ne savent pas comment réagir. Leur préoccupation première est la réussite de tous leurs élèves mais lorsqu'ils n'arrivent pas à les faire entrer dans les apprentissages, ils ont parfois envie de renoncer.

Nous pouvons constater que la formation et l'accompagnement, bien que de courte durée, ont permis d'amorcer chez certains enseignants une réelle réflexion sur leur posture. La formation théorique permet aux enseignants de mieux connaître les mécanismes d'apprentissages en contexte bilingue et la nécessité de mise en place d'activités sur la diversité linguistique. Ils ont cherché les variables didactiques à leurs séances pour réguler les apprentissages et provoquer des changements d'attitudes des élèves. Les ressources didactiques et pédagogiques sur l'ouverture à la diversité existent mais ne sont pas assez facilement repérable. Le nouveau site BILEM permettra peut-être une appropriation de ces démarches par les enseignants.

Ce travail nous aura permis d'approfondir et de nous professionnaliser encore la connaissance d'un sujet qui compte beaucoup pour nous en tant qu'enseignante : celui de la didactique des langues en contexte bi-plurilingue et de l'ouverture des enseignants à la diversité linguistique à l'école maternelle. Nous constatons qu'une recherche telle que celle-ci mérite du temps et de grandes ambitions. Pour pouvoir observer les compétences langagières acquises la temporalité est requise. Pour pouvoir objectivement tirer des conclusions, il serait nécessaire de procéder à une recherche sur deux cohortes d'élèves différents, suivis de leur entrée à l'école maternelle à 2 ou 3 ans jusqu'à leur entrée au cours préparatoire. Ces deux cohortes pourraient être scindées en deux groupes, l'un mis en relation avec les compétences plurilingues et l'autre non.

Au terme de ce mémoire, il nous apparaît que les élèves gagnent en confiance en eux et en autonomie lors de l'utilisation de leur langue maternelle en classe. Si les parents semblent prêts

à participer à la vie de l'école et à faire entrer leurs langues, les enseignants interrogés quant eux sont encore réticents. Tous les ans, nous accueillons des nouveaux collègues et des nouveaux élèves dans notre école. Cela nous amène à envisager que nous pouvons encore travailler pour que tous les protagonistes s'engagent en faveur des élèves et du développement harmonieux de leur bilinguisme. Ayant pris conscience de l'importance de la temporalité dans le changement de posture des enseignants, il nous semble maintenant important de construire une formation pour les équipes éducatives (incluant les ATSEM ?) à la didactique des langues et à l'ouverture à la diversité linguistique prenant en compte la diversité du public accueilli.

TABLE DES FIGURES

Figure 1 Taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans dans les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, selon l'âge (2017).) Regard sur l'éducation 2019, indicateurs OCDE	12
Figure 2 Evolution du taux de scolarisation des enfants de 3 à 5 ans (2005, 2010, 2017). Regard sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE (2019).....	13
Figure 3 Répartition des modes de garde des enfants de moins de 3 ans.....	15
Figure 4 Taux de scolarisation par âge, données annuelles de 2000 et 2017.	16
Figure 5 Processus interactionnel d'acquisition du langage (Canut, 2009 : 6).....	28
Figure 6 Les composantes du langage et le déroulement de leur acquisition.	32
Figure 7 Chronologie de l'acquisition du langage entre 0 et 3 ans.	34
Figure 8 Six stades de l'échelle LME (Longueur moyenne de l'énoncé).....	36
Figure 9 Effets cognitifs des différents types de bilinguisme (Cummins 1979a dans Landry 1982).....	45
Figure 10 Le bilinguisme additif versus le bilinguisme soustractif (Akinci, 2014).....	46
Figure 11 Représentation de la compétence bilingue. Double iceberg de Cummins (2005) ...	49
Figure 12 Graphique adapté de la vidéo : The Linguistic Genius of Babies, présentée par Patricia Kulh (2010). Source : http://developpement-langagier.fpfcb.bc.ca/	51
Figure 13 Résultats scolaires et en bien être des élèves issus de l'immigration	54
Figure 14 Utilisation de ses langues par un locuteur. Source Lüdi et Py (1986 : 141)	69
Figure 15 Carte de la France avec mise en avant de la Franche-Comté	73
Figure 16 Carte de l'Aire Urbaine Belfort, Montbéliard, Héricourt (ADU Montbéliard)	76
Figure 17 Carte du pays de Montbéliard (agglo-montbeliard.fr)	77
Figure 18 Vue de la ville de Bethoncourt.....	78
Figure 19 Limites du quartier de Champvallon.....	78
Figure 20 Situation du quartier par rapport à son environnement (source ADU)	79
Figure 21 Bethoncourt avant et après la construction de Champvallon.....	80
Figure 22 Plan du quartier de Champvallon. http://section-urbaine.fr/	80
Figure 23 Effectifs et production, Peugeot-Sochaux.....	82
Figure 24 Limites du quartier de Champvallon. Source : agence du développement de l'urbanisme du pays de Montbéliard (ADU, 2018).....	83
Figure 25 Répartitions des élèves en fonction des ressources des familles.	85
Figure 26 Taux d'élèves Boursiers.	86
Figure 27 Taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans.	88
Figure 28 Plan du quartier de Champvallon.....	89
Figure 29 Ecole maternelle Victor Hugo (photo personnelle).....	90
Figure 30 Schéma expliquant le mécanisme des postures de l'enseignant en fonction du contexte (Donnio, non daté).	111
Figure 31 Les différents facteurs déterminant les postures des enseignants (Donnio, non daté).	111
Figure 32 Schéma de recherche-action de Susman (Catroux, 2002)	114
Figure 33 Positionnement du chercheur (Elias, 1993, cité dans Narcy -Combes, 2001).....	115
Figure 34 Multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009 : 33)	118
Figure 35 Guide d'entretien téléphonique	135
Figure 36 Invitation à une réunion d'information traduite en arabe	137
Figure 37 Grille d'observation utilisée pour noter les acquis langagiers des élèves.....	139
Figure 38 Convention de prise de notes lors des entretiens téléphoniques	139
Figure 39 Vocabulaire bilingue du coin cuisine de la classe.	144
Figure 40 Comptine afghane « Lalo » .Source : Berceuses traditionnelles de vingt peuples du	

monde (2002), Gallimard jeunesse.....	148
Figure 41 Tableau des élèves MS et de leurs langues	159
Figure 42 Photo de la porte d'une collègue commençant à mettre en œuvre une démarche d'éveil aux langues	160
Figure 43 Question 5: Accueillez-vous un élève allophone?	163
Figure 44 Quelles langues parlent vos élèves? Graphique présentant les langues des élèves allophones en fonction de leur statut.	163
Figure 45 Question 5: Difficultés ressenties par les enseignants en contexte allophone	164
Figure 46 Question 8: Laissez-vous les élève parler leur langue en classe ?	165
Figure 47 Quel est votre besoin en formation?	166
Figure 48 Enseignants ne souhaitant pas de formation en fonction de leur zone d'enseignement (REP ou non)	166
Figure 49 Photo d'une réalisation dans la classe d'une des enseignantes.....	169

BIBLIOGRAPHIE

- Abdelilah-Bauer, B. (2006). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La Découverte.
- Aeberhardt, R., Rathelot, R. & Safi, M. (2015). « Les difficultés scolaires et professionnelles des jeunes issus de l'immigration : effet de l'origine ou effets géographiques ». *Population*, vol. 70(3), 599-635. doi :10.3917/popu.1503.0599.
- Akkari, A-M & Changkakoti, N. (2008). « Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus ». *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 34, Numéro 2, 419–441 DOI :<https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Akinci, A-M & Hamurcu-Süverdem, B. (2016). « Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xxi(2), 81-93. doi:10.3917/rfla.212.0081
- Akinci, A-M. (2006). « Du bilinguisme à la bilittéracie Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français ». *Langage et société*, 116(2), 93-110. doi:10.3917/lis.116.0093
- Ackinci, M-A. (2014). Bilinguisme, éducation et familles : l'enfant turc au cours de questionnement. Intervention, conférence, Evreux. En ligne : http://evreux3-circ.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/animation_evreux_3_29_11_2014.pdf (consulté le 15 avril 2020).
- Ackinci, A-M. (2015). « Les réussites et les difficultés scolaires des enfants turcs au fil des ans ». Oluşum/ *Genèse, A ta Turquie, 50 ans d'immigration turque en France*, pp.58-69. fflalshs-02361007f.
- Ackinci, A-M. (2016). Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. In : T. Auzou-Caillemet & M. Loret (Eds.), *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*, Editions Retz, pp.203-238, 2016, 978-2-7256-3516-3. fflal-02366328.
- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (1999. rééd. : 2015). *L'observation directe*. Paris : Armand .
- Armand, F et Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique et son annexe*, Exemples d'exploitation de la littérature jeunesse . Elodil. En ligne : <https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/22-complet.pdf>. (consulté le 1^{er} juin 2020).
- Armand, F, Dagenais, D & Nicollin, L. (2008). *La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue*. En ligne : www.acelf.ca. (consulté le 14 juin 2020).
- Armand, F; Gosselin-Lavoie, C & Combes, E. (2016) « Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues » *Nouvelle Revue Synergies Canada*, N°9.
- Auger, N. (2008). Comparons nos langues » un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme . In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer. & M-T. Vasseur (Eds.). *Conscience du plurilinguisme*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Auger, N. (2009). « Les travaux du conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique ». *Le français aujourd'hui*. 164(1), 45-51. doi :10.3917/lfa.164.0045
- Auger, N. (2010). « Le français, cette autre langue à comparer. Une question en miroir : l'apprentissage et l'enseignement du français aux élèves nouvellement arrivés en France (ENA) ». In Corblin C. & Sauvage J. (eds.). *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan.
- Auger, N. (2018). « Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ? » *Devenir*. vol. 30(1). 57-66. Doi :10.3917/dev.181.0057.
- Auger, N. (2019).« Allophone : trajectoires d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 23-41.
- Auzou-Caillemet, T & Loret, M. (2016). *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*. Retz 203-238.
- Beacco, J-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In : P.Blanchet et P.Chardenet (Eds). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* .(pp31 à 40). France. Éditions des archives contemporaines; Agence universitaire de la francophonie (Montréal).
- Benveniste, B, Birello, M , La Fauci, C , Mirto, I, Plazaola Giger, I, Revilla, I & Stegmann, T. (2001). Situations croisées. In : Costantino Maeder éd., *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant* (pp. 445-513). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.maede.2001.01.0445.
- Bernicot, J et Bert-Erdoul, A (2014). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Editions In Press.
- Besse, A, Marec-Breton, N & Demont, É. (2010). « Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues ». *Enfance*. 2(2), 167-199. doi:10.4074/S001375451000203X
- Billiez, J . (2012). « Plurilinguisme des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques ». *Les cahiers du GEPE*. n°4/2012. *Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français*. Strasbourg : presses universitaires de Strasbourg. URL : <http://cahiersdugepe.fr/index.php?id=20167>.
- Billiez, J. (2008) . « Cité et hospitalité ». Entretien par C. Cortier. :Diversité, n°153, page 147 . En ligne : :. <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37605> (consulté le 22 février 2020).
- Blanc, A. (2017).Comenius, un pédagogue d'avant-garde. Bibliothèque Diderot de Lyon. En ligne : <https://bibulyon.hypotheses.org/5379> (consulté le 20 février 2019).
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Bonacina-Pugh, F. (2012). « Reserching « pratically language policies » : insights from conversation analysis. *Language Policy*,11(3), 213-234.
- Boudou, B. (2017). Étranger : la constitution progressive d'une catégorie juridique et statistique. In :L. Calabrese & M. Veniard (Eds.). *Penser les mots, dire la migration*.(pp 91-

- 97). Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bouysse, V., Claus, P. et Szymankiewicz, C. (2011). *L'école maternelle*. Rapport n° 2011-108. En ligne http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf (consulté le 27 décembre 2017).
- Bouysse, V. (2007). « l'acquisition du langage à l'étude de la langue : parcours structures a la maternelle » . IUFM de Nancy. En ligne: http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-gtd/maternelle/sites/maternelle/img/pdf_viviane_bouysse.pdf (consulté le 25 avril 2020).
- Bouysse, V. (2015). « Nouveaux programmes maternelle : points de vigilance ». En ligne : https://lyon5-1.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/comptereendu_conf.pdf?1123/1bddf36743af6c0202b278a303a598ec3b52383b (consulté le 20 juin 2020).
- Bretegnier, A. (2010). Renoncer à la « communauté linguistique » ? In H. Boyer (ed), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Limoges, Ed. Lambert-Lucas, p. 107-115.
- Bronckart, J-P, Chiss, J-L. (1990). « Linguistique, psycholinguistique et didactique du "FLM". Réflexions à partir d'un cursus de formation d'enseignants ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°1 . Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche, sous la direction de Hélène Romian. 19-44. DOI: <https://doi.org/10.3406/reper.1990.1991>
- Brigaudiot, M & Danon-Boileau, L. (2009). *La naissance du langage dans les deux premières années*. In Presses Universitaire de France, Paris.
- Brigaudiot, M. (2013). « Langage oral, la confusion des genres ». Snésup. En ligne : <https://www.snuipp.fr/langage-oral-la-confusion-des> (consulté le 4 mai 2020).
- Brigaudiot, M. (2019). « En maternelle, que faire de la circulaire de rentrée » ? Rubrique l'expresso, le café pédagogique. En ligne : <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/PAGES/2019/06/04062019ARTICLE636952294508993811.ASPX>. (consulté 6 mai 2020).
- Brigaudiot, M. (2016) . « Conférence, Académie de Nancy-Metz ». En ligne : https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-gtd/maternelle/sites/maternelle/IMG/pdf/_conf._brigaudiot_avril_2016.pdf (consulté le 15 avril 2020).
- Brougère, G. (2002). « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels ». *Éducation et sociétés*, n° 10(2), 5-20. doi:10.3917/es.010.0005.
- Brougère, G. (2010). « Le bien-être des enfants à l'école maternelle: Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne ». *Informations sociales*, 160(4), 46-53. doi:10.3917/inso.160.0046.
- Bruggeman, B & Goï, C.(2013). « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique, institutionnelle et de pratique, didactiques ». En ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_26306.pdf (consulté le 28 avril 2020).

- Bucheton, D. (2011). Le modèle de 'l'agir enseignant et ses ajustements'. In D. Bucheton (ed), *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares éditions, (2e Ed., 1re Ed. 2009)
- Bucheton, D et Soulé, Y (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. 29-48 <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Calabrese, L. (2017) .Migrants ou réfugiés l'enjeu des dénominations des personnes dans les discours. In :L.Calabrese & M .Veniard (Eds). *Penser les mots, dire la migration*.(pp 153-160). Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- Cambrone-Lasnes, S, Kruger, A.-B. et Thamin, N. (2016). *Diversité linguistique et culturelle l'école. Accueil des élèves et formations des acteurs*. Paris : L'Harmattan.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
doi:10.3917/dbu.cande.2003.01
- Candelier, M (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*. En ligne : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6289> ; DOI : 10.4000/rdlc.6289 (consulté le 16 octobre 2019).
- Candelier, M (dir) & Dabène, L.(2003). « L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°29, 2004. *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions?* sous la direction de Gilbert Ducancel et Diana-Lee Simon. (pp. 263-265). En ligne : www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_29_1_2627_t16_0263_0000_1 (consulté le 8 juin 2020).
- Caspar, P. (1982). Avant-propos. In *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, (pp. 5-6). *Bibliothèque de l'Histoire de l'Education*, 1. En ligne : https://www.persee.fr/issue/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1 (consulté le 20 novembre 2020).
- Canut, E. (2007). « L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle : rôle, modalités et enjeux des interactions langagières entre adulte et enfant ». CASNAV-CAREP, IUFM Metz. En ligne. https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/canut_2007.pdf (consulté le 10/04/18).
- Canut, E. (2009). « Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire ». Congrès FNAME, *Le langage. Objet d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles ? Quels leviers?* En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00524227/document> (consulté le 25 février 2018).
- Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F. & Vertalier M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler: les choisir, les utiliser en maternelle*. Nancy, CRDP de Lorraine.
- Canut, E. & Espinosa, N. (2016). « Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle. Regard sur la posture langagière de l'enseignant ». *Le français aujourd'hui* 2016/4 (N° 195), p. 93-106.

- Canut, E, Masson, C & Leroy-Colombel, M. (2017). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Hachette éducation.
- Canut, E, Espinosa, N, & Vertalier, M. (2013). « Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle ». *Linx* 68-69. En ligne : <http://linx.revues.org/1489> (consulté le 2 janvier 2018).
- Capitanescu Benetti, A & Veuthey, C. (2014). « Scolarité obligatoire précoce : quels objectifs »? *Les cahiers pédagogiques*, 2014,517, (pp18-19).
- Caspard, P. (1982). Avant-propos. In: *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1982. (pp. 5-6). *Bibliothèque de l'Histoire de l'Education*, 1. En ligne : https://www.persee.fr/issue/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1 (consulté le 20 novembre 2020).
- Castellotti, V & Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration*. Etudes et ressources - Conseil de l'Europe.
- Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* . Vol. XXI N° 3. En ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/4276> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.4276> (consulté le 15 avril 2020).
- Cerquiglini, B. (1999). *Rapport sur les langues de la France*. En ligne :<https://www.vie-publique.fr/rapport/24941-les-langues-de-france-rapport-au-ministre-de-leducation-nationale-de> (consulté le 16 juin 2020).
- Chartier, M , Rufin, D & Pelhate, J. (2014). « Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité ». *Éducation et sociétés*, 2014/2 n° 34 (pp 39 à 54), De Boeck Supérieur . <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-2-page-39.htm> (consulté le 8 juin 2020).
- Clauzard, P. (2019). « Les gestes professionnels de l'enseignant». <http://www.philippeclauzard.fr/2019/05/gestes-postures-pour-former.html> (consulté le 15 mai).
- Clerc, S. (2015). La recherche-action : ancrages épistémologiques, méthodologiques et éthique". In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P (eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. (pp 112-121). Agence Universitaire de la Francophonie. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Cottureau, D. (2016). *Recherches-actions associatives : Le praticien réflexif ou la recherche sans « chercheur »*. Éducation relative à l'environnement. En ligne: <http://journals.openedition.org/ere/302> ; DOI :10.4000/ere.302
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum* n °19.
- Cummins, J. (2011). *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*. Université de Toronto.

- Dabène, M. (1992). « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°6 . Langues vivantes et français à l'école, sous la direction de Gilbert Ducancel. . 13-21.
- De Houwer, J. (2009). *A Bilingual First Language Acquisition, Clevedon, Multilingual Matters*.
- De Coster, L, Garau, E & Kahn, S. (2014). « Une école spécifique ». *Les cahiers pédagogiques*, HSN n°77,12-13.
- Delamotte-Legrand, R & Sabria, R. (2001). « L'enfant sourd et ses langues. L'unicité des choix en parcours langagiers pluriels ». *Dyalang*, Universités de Rouen et du Havre, *D'une langue à l'autre*, 81-109.
- Delory-Momberger, C & Mabilon-Bonfils, B. (2015). « L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école »? *Éducation et socialisation* , 37. En ligne : URL : <http://journals.openedition.org/edso/1195> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1195>
- De Pietro, J-F & Matthew, M. (2001). « L'éveil aux langues, des outils pour travailler la différence ». *Langage et pratique* 28, 31-44.
- De Pietro, J-F. (2007). « L'éveil aux langues... une épice indispensable. Politique de l'éducation et innovations ». *Bulletin CIIP*, 21,32-35. En ligne : <https://www.irdp.ch/data/secure/865/document/eveil-aux-langues-une-epice-indispensable-865.pdf> (consulté le 2 juin 2020).
- Djordjevic, S et Komur-Thilloy, G. (2018). *L'école, ses enfants et ses langues*. Orizons .
- Donoso Herrero, L. (2017). *L'album plurilingue en contexte scolaire. Deux niveaux d'analyse de « la petite fille qui cherchait son sourire » de Milagros Ortiz-B*. En ligne : <http://bdigital.unal.edu.co/68185/1/54606-354889-2-PB.pdf> (consulté le 28 juin 2020).
- Eschenauer, S. (2014). « Faire corps avec ses langues, Théâtre et didactique : vers une définition de la translanguageance ». N°6, *Editions du CRINI* © e-crini. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01818564/document> (consulté le 6 juin 2020).
- Fagnani, J. (2001). « La politique d'accueil de la petite enfance en France : ombres et lumières ». *Travail, genre et sociétés*, 6(2), 105-119. doi:10.3917/tgs.006.0105
- Fenclová, M. (2014). « Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 174(2), 147-155. doi:10.3917/ela.174.0147.
- Ferry, J. (28 juillet 1882) . Arrêté réglant l'organisation pédagogique des écoles maternelles publiques et les programmes d'enseignement. In : *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1982.(pp. 174-184). (Bibliothèque de l'Histoire de l'Education, 1) www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3578
- Feyfant, A (2015). « Coéducation : quelle place pour les parents » ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°98, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.

- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux *apprentissages*. *Enfances & Psy.* 47(2), 30-41. doi :10.3917/ep.047.0030
- Florin, A, Guimard, P, Lacroix, F, Lainé, A. & Nocus, I. (2016). « Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues ». *Enfance*.113-133 En ligne : doi:10.4074/S0013754516001087
- Forlot, G & Lelièvre, F. (2014). « Éducation et plurilinguisme : quel rôle pour l'anglais »? *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 5(1), 161-171. doi:10.3917/cisl.1401.0161.
- García, O et Otheguy, R (2019). «Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, En ligne:DOI: 10.1080/13670050.2019.1598932
- Garnier, P. & Brougère, G. (2017). « Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce ». *Revue française des affaires sociales*, (pp 83-102). doi:10.3917/rfas.172.0083.
- Garnier, P (2019). « Un tournant pour l'école maternelle ». En ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/05/31052019Article636948832286107265.aspx> (consulté le 1 mai 2020).
- Gauzente, G. (2007). « Questions d'histoire sur l'école maternelle ». En ligne : https://www4.ac-nancy-metz.fr/maternelle88/file/histoire_maternelle_Georges_GAUZENTE.pdf. (consulté le 19 octobre 2019).
- Geminard, L, Haby, R. (1982) — « Combat pour les jeunes Français ». *Revue française de pédagogie*, volume 60, pp. 80-82. En ligne : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1982_num_60_1_2279_t1_0080_0000_2. (consulté le 20 février 2020)
- Goï, C. (2016). L'école et l'altérité linguistique : enjeux politiques et institutionnels. IN A-B. Krüger, S.Cambronne-Lasnes & N.Thamin (Eds). *Diversité linguistique et culturelle à l'école*. (pp 27-46). Paris : L'Harmattan.
- Goï, C.(2014). « Dans la perspective d'une didactique des langues à l'école, quels contenus pour une formation des professeurs »? Entretien ,BILEM. En ligne : <http://bilem.ac-besancon.fr/approfondir-et-se-former/se-former/quelle-formation-pour-les-enseignants/> (consulté le 30 juin 2020).
- Grosjean, F.(1982). *Life with two languages : an Introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1984). « Le bilinguisme : vivre avec deux langues ». *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale de l'Université de Besançon* (Bulag), 11, 4-25, and *Travaux Neuchâtelois de linguistique* (Tranel), 7,15-42.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford,. Oxford University Press.
- Hanumsha-Nora, J-Y-. (2003). « Histoires de langues ». *Journal CREOLE no 3*, automne 2000 FPSE, Université de Genève.

- Hamers, JF. (1988). « Un modèle socio-psychologique du développement bilingue ». *Langage et société*, n°43. *Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langues : quels modèles*. 91-102; doi : <https://doi.org/10.3406/lsoc.1988.3003>
https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1988_num_43_1_3003
- Heim, A. (2018). *Quand la scolarisation à 2 ans n'a pas les effets attendus : des évaluations sur données françaises*.stratégie.gouv.fr. En ligne : <https://www.strategie.gouv.fr/publications/scolarisation-2-ans-na-effets-attendus-evaluations-donnees-francaises>. (consulté le 8 mai 2020).
- Hélot, C. (2006). De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? In C. Hélot & al (eds). *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*.(pp 185-206) Francfort, Peter Lang.
- Hélot, C. (2007). « Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire ». In *Quelques pratiques innovantes en matière de projets interdisciplinaire*. En ligne : https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Education/actes_de_la_recherche_3_enseignement%20bilingue.pdf. (consulté le 26 juin 2020).
- Hélot, C. (2014). Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme. In J. Vernaudo, Isabelle Nocus, et Mi-rose Paia (eds.). *L'école plllurilingue en Outre-mer*. (pp 65-84) Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Hélot, C. (2018). « De la pluralité des langues et des cultures en crèche: Ou comment accueillir l'altérité ». *Spirale*, 87(3), 71-81. doi:10.3917/spi.087.0071
- Hélot, C. & Rubio, M. (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse, France: ERES. doi:10.3917/eres.helot.2013.01
- Hélo,C & Young, A. (2006). La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? In Hélot & al (eds). *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. (pp. 207-226)Francfort, Peter Lang.
- Herbinière-Lebert, S. (1954). « Le rôle de l'école maternelle dans la première éducation ». *Enfance*, tome 7, n°1, 1954. 1-11. DOI : <https://doi.org/10.3406/enfan.1954.1309>. www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1954_num_7_1_1309. (consulté le 20 février 2020).
- Heurdiere Deschamps, L. (2009) *L'Éducation prioritaire à travers les textes institutionnels de 1981 à 2000*. En ligne : <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=educprio>. (consulté le 25 Juin 2020)
- Huver, E. (2015). « Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face « ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*. En ligne://journals.openedition.org/rdlc/273 ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.273> (consulté le 28 juin 2020).
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kervran, M. (coord.) (2013). *Les langues du monde au quotidien : cycle 1*. CRDP de Bretagne,

- Kervran, M. (2006). « Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire ». Spirale. *Revue de recherche en éducation*, n°38, 27-35.
- Klein, C. (dir.). (2012). *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Paris : CNDP.
- Klein, C. (dir.). (2014). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde. maternelle et début du cycle 2*. Paris : CNDP.
- Koskas, E. (1984). « Bilinguisme et didactique des langues. Approche neuropsycholinguistique ». Linx, n°11. *Didactique des langues étrangères*. 49-76; doi : <https://doi.org/10.3406/linx.1984.1012> https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1984_num_11_1_1012.
- Kronenberger, S. (2014). « Les écrans de l'immigration en Franche-Comté (1968-1980) ». *Migrations Société*, 151(1), 105-124. doi:10.3917/migra.151.0105.
- Kronenberger, S. (2014). « Les travailleurs étrangers dans le Nord Franche-Comté durant la Grande Guerre (1914-1918) ». *Migrations Société*, 156(6), 69-90. doi:10.3917/migra.156.0069
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Le Seuil/ Gallimard.
- Lambert, P, Sandoz, M.& Simon, D. (2011). « Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s ». *L'Autre*, volume 12(2), 169-177. doi:10.3917/autr.035.0169
- Larousse. (2018) : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langage/46165> (consulté le 20 octobre 2018).
- Landry, R. (1982). « Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada ». *Revue des sciences de l'éducation*, 8 (2), 223-244. Doi : <https://doi.org/10.7202/900369ar>
- Little, D. (2010). *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Document d'orientation. Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/integration-linguistique-et-educative-des-enfants-et-adolescents-issus/16805a0d1c> (consulté le 20 février 2020).
- Lentin, L & Piacere, J. (1979). « Apprendre à parler. T. 3 : Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 48, 1979. pp. 59-63.
- Lentin, L. (1989). *Apprendre à parler en racontant*. Intentions de la collection, Paris, Istra – Hachette.
- Leylaverigne, J & Parra, A. (2010). « La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère ». *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* n° 13 julio - diciembre, 2010 issn 1657-2416.

- Lonigan, CJ & Whitehurst, GJ. (1998). « Développement de l'enfant et alphabétisation émergente ». *Développement de l'enfant*, 69 (3), 848–872. <https://doi.org/10.2307/1132208> (consulté le 30 avril 2020).
- Lüdi, G & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Exploration. Peter lang.
- Mackiewicz, M. (2007). « Écoles maternelles en REP: Support à une requalification parentale »? *Vie sociale*, 2(2), 123-131. doi:10.3917/vsoc.072.0123.
- Macaire, D. (2010). « Recherche-action et didactique des langues: du positionnement du chercheur à une posture de recherche ». *Les Après-midi de LAIRDIL*, 17, 21-32. fihal-00554831f.
- Mamet, G. (1988). *Montbéliard : les dégâts du départ des immigrés*. En ligne : <https://www.gisti.org/spip.php?article3937>.
- Marsollier, C. (2019). *Le bien-être des enfants à l'école : fondements et enjeux*. Réseau Canopé. En ligne : <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/vie-scolaire/le-bien-etre-des-enfants-a-lecole-fondements-et-enjeux.html> (consulté le 8 mai 2020).
- Miguel Addisu, V. (2012). « Des "compétences plurilingues à "une posture plurilingue" : pistes sociodidactiques pour la formation des enseignant-e-s. ». *Cahiers de Linguistique*, EME EDITION, 2012, (Mé)tisser les langues à l'école?, 2 (37), pp.29-41. fihal-01348464f.
- Monceau, G. (2014). « Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'école ». *Éducation et sociétés*, 2014/2 n° 34 | 71-85 , *De Boeck Supérieur En ligne* : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-2-page-71.htm>. (consulté le 15 juin 2020).
- Moore, D. (1996). *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. Acquisition et interaction en langue étrangère* .En ligne : URL : <http://journals.openedition.org/aile/4912>. (consulté le 30 avril 2020).
- Moore, D. (2001). « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre » ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 121(1), 71-78. doi:10.3917/ela.121.0071
- Narcy-Combes, J-P. (2001). « La recherche-action en didactique des langues » : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? Action research for language teachers in French Higher education: From a traditional approach to collegiality. *La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (1e partie)*, 40-52. En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.4639>.
- Narcy-combes, J-P. (2009). *Le transculturing: un construit pour découvrir les ressorts du translanguage*. En ligne : [file:///C:/Users/User/Downloads/1520163481-59423%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1520163481-59423%20(3).pdf), (consulté le 22 juin 2020).
- Pelet de la Lozère Privat, Claramond, J. (1982). 9 avril 1836, Circulaire aux recteurs et aux préfets relative à l'établissement et à l'organisation des salles d'asile. In: *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1982. pp. 60-65. (*Bibliothèque de l'Histoire de l'Education*, 1). En ligne : www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3536 (consulté 25 février 2020).

- Perié, P. (2005). *Ecole et familles populaires, sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Perregaux, C. (1993). «Awareness of language. Prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues». *La Lettre de la DFLM*, n°13, 1993. . 7-10; doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.1993.1111> https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1993_num_13_1_1111 (consulté le 20 avril 2020).
- Perregaux, C. (1994). *Les Enfants à deux voix: des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Peter Lan.
- Perregaux, C. (2004). « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°29, 2004. *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* 147-166; doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2617> https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_29_1_2617. (consulté le 20 avril 2020).
- Pieper, I, Thürmann, E & Vollmer, H. (2010) . « Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables ». *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration études et ressources* ,n° 2. En ligne : <https://rm.coe.int/168059e6b7> (consulté le 2 juin 2020).
- Plaisance, E. (2001). *Kergomard (Geneviève et Alain). Pauline Kergomard* », *Histoire de l'éducation*. En ligne :URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/882>. (consulté le 26 février 2020).
- Ponty, J & Hin, L. (2009). *La Franche-Comté* », *Hommes & migrations*. En ligne :URL : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/233> ; DOI : 10.4000/hommesmigrations.233. (consulté le 31 octobre 2019).
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette.
- Py, B. (2004). « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». *Langages*. 154(2), 6-19. doi:10.3917/lang.154.0006.
- Rémy-Thomas, F. (2008) . « Les enseignants face à la diversité linguistique ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*. En ligne :, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2927> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2927>
- Saussure, F. (1916. rééd.: 1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot & Rivages.
- Silhouette, M. (2016). « L'évolution de l'enseignement des langues vivantes en France : massification et uniformisation ». *The conversation* En ligne : <https://theconversation.com/levolution-de-lenseignement-des-langues-vivantes-en-france-massification-et-uniformisation-2-54083> (consulté le 15 avril 2020).
- Simonin, M.C. & Thamin, N. (2018). « Recherche collaborative à l'école maternelle et socialisation plurilingue ». *Revue Diversité, La recherche en éducation. Et ce qu'elle produit*, n°192. (consulté le 20 février 2020).
- Simonin, M.C. (2010). « Apprendre à lire, oui, et ensuite »? . *Cahiers pédagogiques HSN* n° 21. En ligne http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf (consulté le 20

février 2020).

Smeets, O, Young, A & Mary, L. (2015). « Pour une approche pédagogique plurilingue. Les enfants bilingues émergents en petite section ». *Mélanges CRAPEL* n°36. En ligne. http://www.atilf.fr/IMG/pdf/smeets_mary.pdf . (consulté le 20 février 2019).

Soulé, B. (2007). « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales ». *Recherches qualitatives* Vol. 27(1), 127-140. En ligne. [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/soule.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/soule.pdf). (consulté le 8 juin 2020).

Spolsky, B. (2004). *Language policy* . Cambridge : Cambridge University Press.

Stegu, M (2008). « Linguistique populaire, language awareness, linguistique appliquée : interrelations et transitions ». *Pratiques* 139-140. En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/1193> ; DOI : 10.4000/pratiques.1193. (consulté le 15 avril 2019).

Thamin, N. (2015). Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle: pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté . In Simon, Domp Martin Normand, Galligani, Maire-Sandoz (eds.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*(.pp 141-166). Riveneuve éditions.

Thamin, N. & Rigolot, M. (2014). « Les enjeux d'une recherche-action. Didactique du français langue seconde et du plurilinguisme au premier degré ». *Diversité* n° 176. 105-113.

Thouroude, L. (2010). « L'école maternelle : une école de l'entre-deux ». *Carrefours de l'éducation*, 30(2), 43-55. doi:10.3917/cdle.030.0043.

Verdelhan-Bourgade, M. (2007). *Le français langue seconde. Un concept et des pratiques en évolution*. De Boeck Supérieur.

Vigner, G. (2015). « Le français, langue de l'école, langue à l'école » . *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70 , 97-106.

Young, A. (2011). « La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource »? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2011/3 (n°55), 93-100.

Young, A. & Mary, L. (2016). «Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2016/1 (N° 73), 75-94.

Sitographie

Bilinguisme en maternelle. BILEM, site collaboratif de ressources pour l'accueil des élèves allophones en maternelle. En ligne : <http://bilem.ac-besancon.fr/> (consulté le 20 avril 2020).

Eduscol. En ligne. www.eduscol.education.fr

Education interculturelle et diversité linguistique. ELODIL. En ligne : <https://www.elodil.umontreal.ca/>

Education et ouverture aux langues à l'école. EOLE. En ligne : <http://eole.irdp.ch/eole/>

Histoire des migrations. En ligne : <https://www.histoire-immigration.fr/>

Institut français de l'éducation. Ifé. En ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>
consulté le 11 décembre 2019

Institut national de statistiques et d'études économiques, Insee. En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2383587>

Institut de recherche et de documentions, IRDP. En ligne :
<https://www.irdp.ch/data/secure/613/document/eveil-aux-langues-613.pdf>.

Laboratoire d'innovation sociale par la recherche action. LISRA. En ligne. :<http://recherche-action.fr/labo-social/>

Migrations à Besançon, Bourgogne, Franche-Comté. En ligne : <http://migrations.besancon.fr/>.

Rapports

OCDE (2019). Regards sur l'éducation 2019 : les indicateurs de l'OCDE, éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>

OCDE (2018). La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être, Éditions OCDE . Paris.

Heim, A. (2018). *Quand la scolarisation à 2 ans n'a pas les effets attendus : des évaluations sur données françaises*. stratégie.gouv.fr.

Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, la documentation française (2002).
<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/164000348.pdf>

Textes officiels

Circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012, relative à l'organisation des CASNAV : centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

MEN (2011) Le langage à l'école maternelle. En ligne.
https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf.

MEN, IGEN, l'enseignement des langues primaires à l'école. En ligne
<https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249>
(consulté le 2 avril 2019).

MEN (2019) Recommandation pédagogiques. L'école maternelle, l'école du langage.
<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm>.

MEN (2019). Les cités éducatives. <https://www.education.gouv.fr/cid141467/les-cites-educatives-un-label-d-excellence.html>.

MEN (2014). Un référentiel pour l'Education Prioritaire. En ligne. https://www.reseau-canope.fr/educationprioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_e

ducation_prioritaire.pdf (consulté le 5 mai 2019).

MEN (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. BO spécial du 26 mars 2015. En ligne.http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arreteannexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf. (consulté le 5 mai 2019).

MEN (2015). Ressources maternelles. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie 1- L'oral – Fiches-repères. En ligne. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fichesrepere_456406.pdf. (consulté le 11 janvier 2020).

MEN (2012). « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012.

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de Références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. En ligne. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 3 février 2020).

CARAP. (2007). *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.

Circulaire n° 77-266 d'aout 1977, relative aux objectifs et aux procédures éducatives de l'école maternelle dans le cadre de la réforme du système éducatif [décrets, lois et arrêtés].

Pelet de la Lozère Privat Joseph Claramond. (1836).Circulaire du 9 avril 1836 aux recteurs et aux préfets, relative à l'établissement et à l'organisation des salles d'asile.

Thèses et mémoires

Caira, D. (2017). *Les apprenants franco-turcs : limites des l'école inclusive au regard de la maitrise de la langue française*. Master 2 Didactique du français et des langues, Université de Paris 3

Gillot, C. (2017), *Les relations école-famille au prisme du bilinguisme émergent : l'exemple des écoles maternelles du secteur REP+ de Montbéliard*, Master 2 en sciences de l'éducation, ESPE de Besançon/Université de Bourgogne Franche-Comté.

Simonin, M-C. (2018). *Apprendre le français comme langue seconde à l'école maternelle*, Master 2 en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne Franche-Comté.

Zougs, M. (2017). *Les gestes professionnels d'adaptation linguistique en contexte multilingue : le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Aix-Marseille.

Mémoire non publié

Champonnois, M. (2020). *Comment former et accompagner les enseignants des écoles maternelle à l'ouverture à la diversité linguistique pour faciliter l'acquisition du langage*. CAFIPEMPF, Académie de Besançon.

ANNEXES

Annexe 1 Projet REP + réseau collège Anatole France Béthoncourt.....	193
Annexe 2 Immigrés et réfugiés au 1er Janvier 1982, archives Kronenberger..	215
Annexe 3 Résumé des MCC du Master 2 IRE.....	216
Annexe 4 Livre turc « kirpi kardeşler ile Tavşanın Yarışı, (« Temur et Deliorman)» traduit en français ("les frères hérissons et le lapin")	218
Annexe 5 Album Le machin traduit en arabe.....	222
Annexe 6 Album Le machin traduit en turc	229
Annexe 7 Grilles d'observation des élèves.....	237
Annexe 8 Guide d'entretien parents (Simonin, 2018).....	238
Annexe 9 Document expliquant l'école aux parents donné lors des inscriptions de la famille	239
Annexe 10 Guide d'entretiens parents durant le confinement.....	242
Annexe 11 Entretien 1 parents L.	243
<i>Annexe 12</i> Entretien 2 parents U.	245
Annexe 13 Entretien 3 parents E	247
Annexe 14 Entretien 4 parents H.....	248
Annexe 15 Entretien 5 parents H.....	249
Annexe 16 Entretien 6 parents S	250
Annexe 17 Entretien 7 parents E	251
Annexe 18 Guide d'entretien enseignants	252
Annexe 19 Entretien séances 1 et 2 collègue 1	253
Annexe 20 Questionnaire mis en ligne	254
Annexe 21 Analyse du questionnaire.....	255
Annexe 22 Carte de la circonscription de Monbéliard 4	257
Annexe 23 Séquence éveil aux langues, Les langues du monde au quotidien, cycle 1, M. Kervran (2013, 52-60)	258

Projet REP + collège Anatole France Bethoncourt

De la toute petite section à la troisième



2015-2019

1/ Préambule

Ce projet a été élaboré par l'ensemble des équipes des écoles et du collège du secteur.

A-Objectifs REP+

Réduire à moins de 10% les écarts entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux scolarisés hors éducation prioritaire dans la maîtrise des compétences de base en français et en mathématiques sans que les résultats globaux ne baissent. Il devra être également atteint pour tous les savoirs et toutes les compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

B-Liens REP+ et politique de la ville

Le collège joue un rôle central dans le cadre du contrat de ville. La convergence des politiques d'éducation prioritaire et de la ville permettent une articulation cohérente entre le contrat d'objectifs et le contrat de ville unique. A titre d'exemple, ces objectifs du CVU sont en lien direct avec les objectifs du REP+ :

- soutenir la parentalité pour renforcer la communauté éducative
- améliorer la réussite scolaire des élèves concernés par le contrat de ville par l'intermédiaire du projet éducatif global en faveur de l'enfance et de la jeunesse
- prévenir le décrochage scolaire
- favoriser le lien avec le PRE

C-Présentation du réseau

Le REP+ Anatole France est constitué de trois écoles maternelles (Jean de la Fontaine, Louise Michel, Victor Hugo), d'une école élémentaire (Nelson Mandela) et du collège (Anatole France) parties prenantes des différents dispositifs Éducation Prioritaire depuis 1981. Deux écoles, l'élémentaire Jules Ferry et la maternelle Louis Pergaud, font partie du secteur du collège mais ne sont pas intégrées au dispositif REP+.

RNE	Ecoles /collège	Effectifs 2015-2016	Equipe éducative
0251209D	Collège Anatole FRANCE	268 dont 17 UPE2A	13 classes, 1 UPE2A, 1 DAQIP 1 Principal, 1 Principal adjoint, 1 CPE 1 Infirmière scolaire, 1/8 COP, 2/9 AS 5 Assistants d'Education
0251757Z	Ecole élémentaire Nelson MANDELA	359	17 classes 1 Direction décharge totale 3 postes RASED (psychologue scolaire / maître E / maître G) intervenant sur le REP Sochaux et le REP+ Bethoncourt EVS administrative
0250284Y	Ecole maternelle Victor HUGO	104	5 classes 1 Direction 1/4 décharge EVS administrative
0251077K	Ecole maternelle Jean de LA FONTAINE	86	4 classes 1 Direction 1/4 décharge EVS administrative
0251219P	Ecole maternelle Louise MICHEL	89	4 classes 1 Direction 1/4 décharge EVS administrative

Moyens spécifiques

- 1 coordonnateur de réseau - 4 professeurs référents avec des profils spécifiques - 2 enseignants dédiés au dispositif « plus de maîtres que de classes » - 4 assistants pédagogiques au collège	- 5 assistants pédagogiques dans les écoles - DGH constante sur le temps du programme REP+ - effectifs conformes aux seuils en vigueur dans l'éducation prioritaire - 2 formateurs académiques REP+
--	--

Projet REP+ collège Anatole France Bethoncourt 2015-2019

2/ Bilan de l'ECLAIR

Le bilan de l'ECLAIR (Ecole Collège Lycée Ambition Innovation Réussite) a été mené avec l'ensemble des équipes à l'aune du référentiel éducation prioritaire durant l'année scolaire 2014-2015. La plupart des actions inscrites dans le cadre de l'ECLAIR ont été réalisées. Certaines demandent à être poursuivies dans le nouveau cadre du REP+ :

Axe1 Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun.

Mettre en place des séances structurées de langage basées sur l'acquisition systématique et automatisée de structures de phrases et d'un vocabulaire commun en cycle 1.

Penser une organisation en barrettes pour la constitution de groupes de besoins en lecture à l'école élémentaire. Systématiser l'explicitation des objectifs de travail dans les classes.

Axe2 Conforter une école bienveillante et exigeante.

Développer les dispositifs « passerelle » pour la scolarisation des moins de 3 ans.

Axe 3 Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires de l'école.

Développer les actions culturelles entreprises dans l'école et en partenariat avec les structures extérieures.

Améliorer les liaisons avec le PRE.

Améliorer les liaisons avec l'accueil périscolaire.

Renforcer les actions d'éducation à la citoyenneté, à la santé, et le travail sur les « savoir-être ».

Développer les travaux de recherche en équipes.

Axe 4 Favoriser le travail collectif en équipe.

Développer la co-intervention en aménageant des temps de concertation.

Axe 5 Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels.

Poursuivre et renforcer l'accompagnement des professeurs, notamment dans le cadre de formations interdégré et dans le cadre de travaux de recherche.

Axe 6 Renforcer le pilotage et l'animation du réseau.

Poursuivre la tenue du tableau de bord.

Valoriser les réussites des élèves au primaire et au collège.

Développer et resserrer les liens avec le lycée.

3/ Éléments de contexte et diagnostic

A-Dynamique urbaine et population

Le quartier de champvallon accueillant l'ensemble des structures scolaires et faisant partie du REP+ (Réseau d'Education Prioritaire renforcé), achève sa mutation commencée il y a 8 ans. Les programmes de l' ANRU1 (Agence Nationale de Rénovation Urbaine 1) se terminent avec, en avanant de clôture, deux aménagements urbains en entrée de ville. De plus, les plans de stratégie patrimoniale des agences marquent la fin progressive des démolitions des grands ensembles, ceux-ci étant remplacés par un habitat collectif de plus petite taille et ayant pour finalité, en accord avec la municipalité, un maintien de la population totale présente sur le quartier et plus largement sur la ville. Les dernières démolitions étant programmées (deux immeubles : rue de champvallon et impasse parmentier), le taux de vacance des logements est aujourd'hui supérieur à 10 %, chiffre qui tendra à baisser une fois les opérations réalisées.

B-Population du quartier de champvallon et climat social

En 2010, les PCS (Professions et Catégories Socioprofessionnelles) les plus basses représentaient 73,9 % avec de nettes disparités entre le quartier de champvallon et le « village ». Bien que ne recouvrant pas totalement l'espace vécu du quartier, les deux IRIS (îlots Regroupés pour l'Information Statistique) Champvallon-Nord et Champvallon-Sud témoignent d'une réalité sociale bien différente de l'IRIS Bethoncourt-Village. Ainsi, le taux de chômage des 15-64 ans est-il de 16,6 % à Bethoncourt-Village et de 33,15 % dans les deux IRIS Champvallon Nord et Sud réunis.

Constats :

- diversité culturelle
- liens communautaires forts
- climat social en apparence apaisé
- forte identité du quartier

C-Dans le premier degré

Les effectifs sont en hausse depuis quelques années portant à 637 le nombre d'enfants scolarisés en 2015. La scolarisation des enfants de moins de 3 ans impulsée depuis deux ans a permis à un plus grand nombre d'élèves de profiter des bienfaits d'une scolarisation précoce.

Le taux de validation du palier 2 à la fin de l'école élémentaire est dans la moyenne académique.

On note enfin une nette diminution du nombre de maintiens avant l'entrée en sixième depuis 5 ans, où ce taux était nettement supérieur au taux académique.

Le climat scolaire demeure serein. On n'observe peu de dérives excessives de comportement. Pour autant, quelques cas d'absentéisme scolaire ou de retrait de l'école pour un enseignement à domicile sont régulièrement signalés. On observe toutefois quelques dérives communautaires préoccupantes.

Les familles répondent sans trop de difficulté aux sollicitations de l'école. L'ancienneté des enseignants, leur connaissance des familles, du quartier, du tissu social et associatif sont des éléments favorables au développement de relations école/famille régulières et construites. Les équipes sont stables.

D-Dans le second degré

L'effectif global du collège augmente depuis 4 ans passant de 231 à 302 élèves en 2014-2015.

Le secteur de collège s'étend uniquement sur la ville de Bethoncourt. Implanté dans le quartier de Champvallon, l'établissement manque d'attractivité, ce qui incite certains parents à éviter l'entrée de leur enfant dans celui-ci, soit en passant par des demandes de dérogations pour des filières à option notamment, soit en l'inscrivant dans un collège privé (un sur le secteur avec transport facile). L'évitement du collège se fait surtout sentir au niveau des classes de CM2 de l'école du village. Il n'est cependant pas systématique, les cohortes étant plus ou moins touchées par cet évitement en fonction de dynamiques de classes et d'effets de mode. L'entretien des liens entre les écoles du village et les REP+ devrait permettre de réduire ce phénomène.

Ces facteurs ne favorisent pas la mixité sociale et les dynamiques positives qui peuvent en découler.

Nous constatons un nombre important d'élèves en difficulté scolaire à leur arrivée en sixième. Cependant, conformément aux objectifs de l'ECLAIR, le taux d'élèves ayant au moins un an de retard a significativement baissé durant les cinq dernières années.

A deux reprises, le taux de réussite au DNB durant les cinq dernières années a été supérieur à la cible fixée dans le cadre de l'ECLAIR (>74,30 %). Ces chiffres doivent cependant être appréhendés avec prudence ; les cohortes étant peu nombreuses, la réussite ou l'échec même d'un élève fait sensiblement varier les pourcentages.

Comme au début du projet ECLAIR, l'analyse des indicateurs de vie scolaire et les enquêtes sur le harcèlement nous permettent d'affirmer que le climat reste stable. Pour autant, nous notons une accélération d'un type de violence plus sournoise et larvée, sous forme de harcèlement, qu'il nous est difficile de traiter.

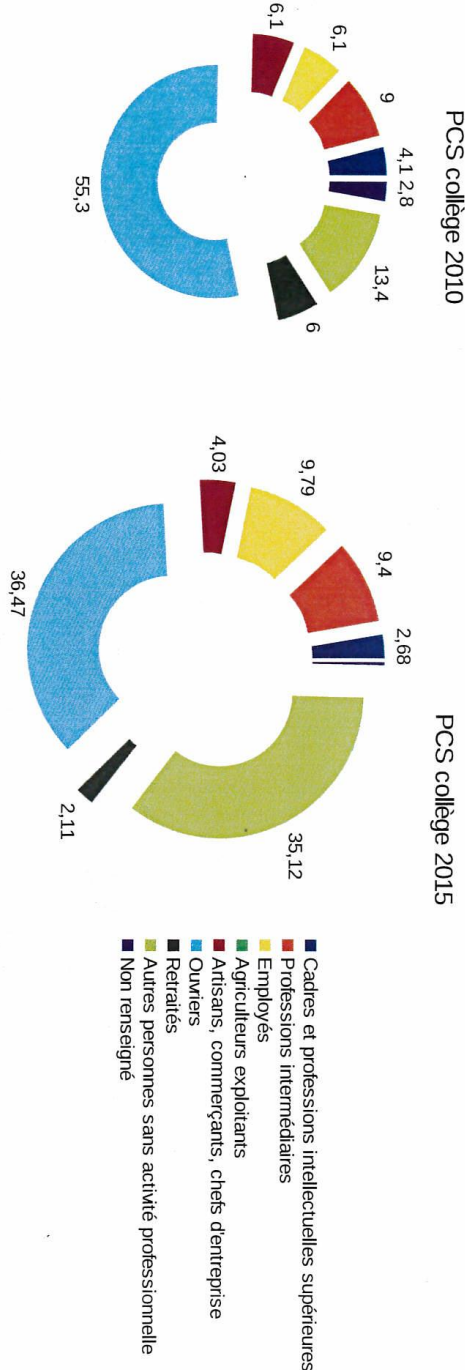
En ce qui concerne l'orientation, hormis les problèmes d'ambition liés au secteur géographique nord-Franche Comté (davantage d'orientation en seconde professionnelle que dans le reste de l'Académie), les élèves ne souhaitent pas quitter la communauté d'agglomération de Montbéliard. Dans l'ensemble le public scolaire est peu mobile.

Le profil des personnels du collège répond à des caractéristiques très différentes :

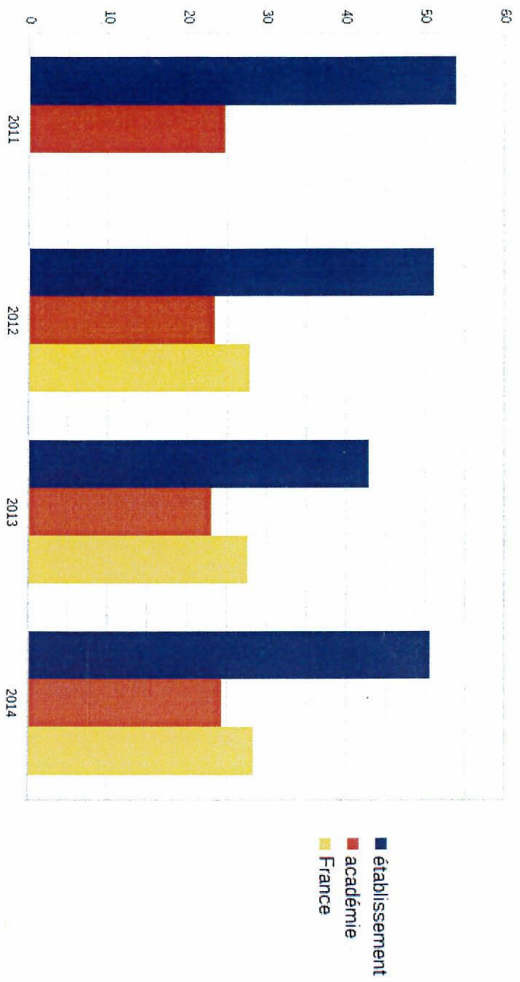
- Des personnels présents depuis de nombreuses années (plus d'1/3), ont assisté à toutes les transformations structurelles et pédagogiques
- Des personnels nommés depuis moins de 3 ans (plus de la moitié)

Le nombre important de personnels à temps partiel pour convenance personnelle ou en poste partagé avec un autre établissement (dont le taux représente le double de celui du département) restreint les possibilités de souplesse pour la mise en place d'actions spécifiques.

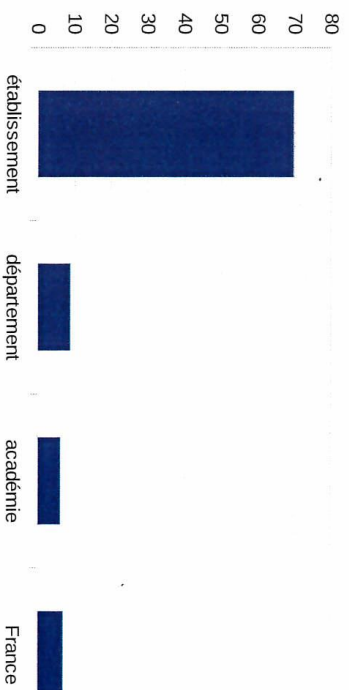
E-Eléments de contexte en diagrammes

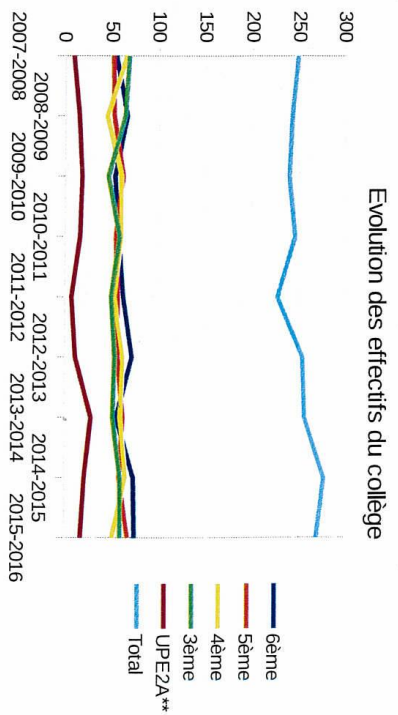
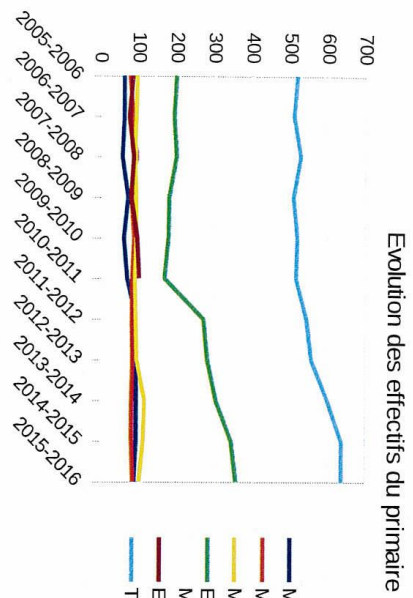


Taux de boursiers

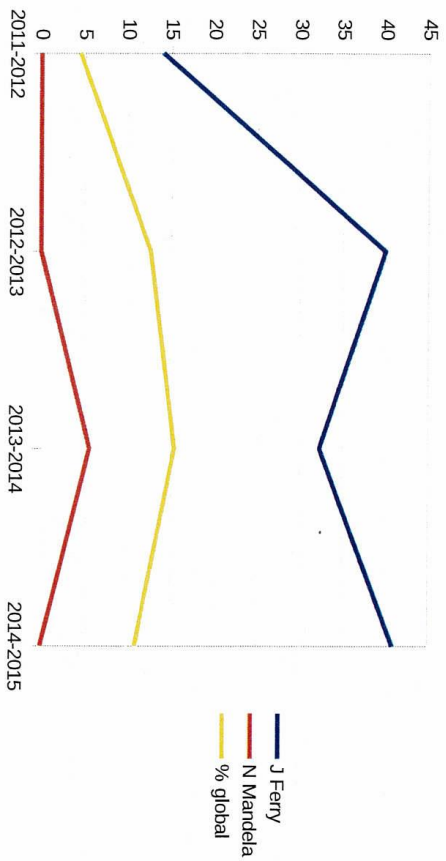


Collégiens issus de ZUS en 2011-2012





Taux d'événement du collège



Projet REP+ collège Anatole France Bethoncourt 2015-2019

4/ Projet 2015-2019

A-Priorités académiques

Axe 1 Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun.	- Développer la maîtrise du français - Réaliser un protocole d'évaluations normalisées en lien avec les inspections et la recherche - Développer les compétences orales - Renforcer la formation et systématiser l'outillage des équipes notamment en CP/CE1
Axe 2 Conforter une école bienveillante et exigeante.	- Favoriser la passation des enquêtes de climat scolaire et primaire, en collège - Formaliser un protocole d'utilisation des heures de vie de classe - Mettre en place des conseils de vie collégienne et des conseils d'élèves - Renforcer l'utilisation des mesures de responsabilisation dans un travail partenarial - Installer les cordées de la réussite
Axe 3 Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires de l'école.	- Formaliser une politique de communication à destination des parents avec la création d'un document cadre académique pour la diffusion aux familles des priorités et du fonctionnement du réseau (relation avec parents résultats, points forts du fonctionnement pédagogique, de l'aide aux élèves) - Mettre en place des sites internet de réseaux à partir d'une maquette académique - Développer le lien avec la politique de la ville : coups de pouce clé, CLA, MACLE, ateliers FLE pour les parents, mallette des parents commune CP et Gême
Axe 5 Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels.	- Développer la professionnalité des métiers, coordonnateurs, professeurs formateurs de l'éducation prioritaire - Former les enseignants dans leur réseau - Permettre aux directeurs d'école en Education Prioritaire d'accéder au plan de formation des personnels de direction (sur des modules correspondants à leurs besoins, animation de réunion, politique de la ville, protection de l'enfance...) - Articuler plan académique de formation, plan de formation 1^{er} degré des 4 départements, plan de formation du réseau.

B-Objectifs et actions du REP+ Anatole France

Axe 1 Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun.				
Objectifs	Objectifs opérationnels	A l'école et au collège	Moyens humains, organisationnels et pédagogiques	
Favoriser l'apprentissage des compétences orales dans l'ensemble des disciplines.	Conduire des séances structurées dans le domaine du langage oral selon une progression définie et selon les besoins des élèves.	Mise en place progressive des organisations pédagogiques et des dispositifs favorisant l'émergence de compétences langagières : -scolarisation des enfants de moins de 3 ans -MACLO en GS (extension possible aux MS et CP) -accompagnement personnalisé et dispositifs de soutien -travail sur la question du français langue de scolarisation -expression des élèves dans l'ensemble des disciplines en leur permettant d'employer un langage adapté. Acquisition de gestes professionnels qui permettent et valorisent la prise de parole des élèves, notamment des « petits parleurs ».	PDMQDC / RASED / Professeurs référents / AP Choix de répartition de la DHG. Formations / Concertations / Co observations / échanges de pratiques Utilisation d'outils numériques permettant la communication orale. Actions culturelles favorisant le lien oral écrit (livre complice, livre élu, pratiques théâtrales, lecture à haute voix). Formations / CASNAV / Mutualisations	
Améliorer le langage écrit dans l'ensemble des disciplines.	S'appuyer sur le lien oral-écrit pour développer les compétences liées à la production d'écrit.	Mise en place progressive des dispositifs favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écrit :	sacs à histoires / contes traditionnels / répartition des textes par niveau	

		-MACIE en CP CE1 CE2 -développement de la production écrite dans l'ensemble des disciplines -confrontation systématique des élèves avec des textes lus ou écoutés.	PDMQDC / Décloisonnements Usage du numérique dans et hors classe. Journaling d'écriture / situations authentiques / problématique de la trace écrite / communication épistolaire / réseaux sociaux...
Améliorer les compétences mathématiques des élèves.	Favoriser la démarche d'investigation et de recherche.	Maîtrise des outils mathématiques et plus particulièrement la construction du nombre. Automatisation des procédures (calcul mental, activités ritualisées). Pratique d'activités manipulatoires (jeu...). Résolution de tâches complexes. Compréhension des énoncés.	
Mettre en place des démarches favorisant une meilleure compréhension et la mise en activité intellectuelle de l'élève.	Développer des stratégies permettant la compréhension.	Dialogue didactique sur les procédures d'apprentissage et stratégies employées par les élèves (métacognition, accompagnement de la mise en mots).	

		Explication des objectifs, finalités, démarches et procédures d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements.	Echanges entre pairs et incitation à reformuler (gratte-neurones...).	
--	--	--	---	--

Axe2 Conforter une école bienveillante et exigeante.				
Objectifs	Objectifs opérationnels	A l'école et au collège	Moyens	
Mettre en place une évaluation positive des élèves tout au long de la scolarité.	Définir un protocole d'évaluation tout au long de la scolarité en lien avec les programmes et le socle commun. Valoriser les progrès et l'investissement scolaire de chaque élève.	Evaluation par compétences en référence aux cinq domaines du socle commun. Harmonisation progressive des outils d'évaluation. Développement des actions d'accompagnement permettant de valoriser les élèves en renforçant leur sentiment de compétence.	Formations de réseau / Interdisciplinarité / Regards croisés	
Favoriser un climat scolaire serein.	Accueillir les élèves et les familles dans chaque établissement. <i>Accueil ind. 1er sc.</i> Valoriser l'engagement et la participation des élèves. Renforcer la prévention de la violence en milieu scolaire.	Installation de conseils d'élèves et de la vie collégienne. Garantie de la sécurité physique et morale des élèves dans l'établissement et ses abords. Travail collaboratif dans et entre les équipes d'établissements.	Temps de concertation dédiés à la relation partenariale. Mobiliser les partenaires et les équipes pédagogiques. Dispositif académique SCP « Valorisation des comportements positifs ».	
Développer le lien écoles maternelles, école élémentaire, collège, lycée et enseignement supérieur.	Construire les liaisons à tous les niveaux.	Construction des conditions de la continuité pédagogique du cycle 3 dans le cadre de la réforme du collège. Appui à la réflexion des enseignants sur la	Professeurs référents. Formations interdégradés et intercycles.	

		continuité des apprentissages en référence au socle commun.	Concertations interdegres et intercycles. Cordées de la réussite.
Prévenir le décrochage scolaire.	Renforcer la prévention et le suivi de l'absentéisme scolaire dans les écoles et le collège en lien avec les collectivités en charge du suivi social.	Communication avec les familles autour de la problématique de l'absentéisme. Ciblage et accompagnement des élèves présentant un risque de décrochage. Réflexion autour de la problématique du travail personnel et de l'autonomie cognitive des élèves.	Inscriptions des actions dans le Contrat de Ville Unique. Parcours d'avenir/ EDT aménagé / stages découverte en milieu professionnel

Axe 3 Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires de l'école.			
Objectifs	Objectifs opérationnels	A l'école et au collège	Moyens
Développer les échanges avec les partenaires en lien notamment avec la politique de la ville.	Dans le cadre du PEDT mettre en place des projets articulant temps scolaire et périscolaire. Favoriser les échanges avec les structures sociales et éducatives du territoire (PRE...).	Ancrage et développement les dispositifs partenariaux (accueil moins de trois ans, sacs à histoire...). Développement de la connaissance des dispositifs partenariaux et du travail collaboratif. Mise en place avec les partenaires de temps d'échanges thématiques.	Association sportive / USEP / UNSS Commissariat Général à l'Egalité des Territoires / CVU / PRE...
Soutenir l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants : développer le lien avec les familles en les impliquant davantage dans la vie de l'école et en mettant en place une véritable démarche de coéducation.	Rechercher des stratégies de collaboration et de coéducation avec les parents en instaurant un cadre de communication cohérent.	Mise en place des espaces parents dans chaque établissement. Animation des temps d'échange avec les parents. Mise en place d'un livret d'accueil des élèves et des familles. Organisation des temps de rencontre réguliers avec les parents pour le suivi des élèves les plus fragiles.	Rencontres thématiques Dispositif « mallette des parents » ou s'en inspirant. Mutualisations entre établissements et entre réseaux.

Axe 4 Favoriser le travail collectif en équipe.		
objectifs	Objectifs opérationnels	Moyens
Favoriser le travail d'équipe par niveaux et par cycles.	Harmoniser les pratiques entre les classes et les cycles. Favoriser la continuité des apprentissages. Analyser les difficultés des élèves et assurer leur suivi en intercycles et interdegrés. Renforcer les temps de préparation et d'analyse communs.	Les actions concernant le travail collectif sont déclinées autour des axes 1, 2 et 3. A titre d'exemple : -développement des projets transversaux ainsi que des Enseignements et Pratiques Interdisciplinaires -développement des liaisons portant sur la continuité des apprentissages, les outils et les méthodes pédagogiques -mise en cohérence les différents dispositifs et l'intervention des différents personnels (PDMOC, référents, RASED, assistants pédagogiques) -développement de l'observation et de l'analyse des pratiques de classe entre pairs (enseignants-enseignants, référents, PDMQDC). Temps de concertation formation REP+.

Axe 5 Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels.			
Objectifs	Objectifs opérationnels	A l'école et au collège	Moyens
Accueillir et soutenir les nouveaux personnels.	Mettre en place un temps d'information des nouveaux arrivants.	Présentation du projet, des modalités de travail, des différents acteurs Education Nationale, des partenaires. Rencontres régulières.	
Développer la formation.	Répondre par la formation aux besoins des élèves. Répondre par la formation aux besoins des enseignants. Développer le lien avec la recherche. Bénéficier de l'accompagnement de formateurs et ressources académiques.	Priorité donnée aux formations correspondant aux objectifs des axes 1 2 et 3. A titre d'exemple : -usage du numérique -apprentissage de l'oral, de l'écrit de la lecture, de la construction du nombre, enseignement de la compréhension. Alternance de différents types de formations : entre pairs / apports théoriques / analyse de pratique... A titre d'exemple : -le travail en co-intervention : échanges de pratique, mutualisation -avoir une posture réflexive sur sa pratique.	IEN / IA-IPR / Conseillers pédagogiques / Formateurs académiques Temps de concertation et de formation REP+. M@gistère Se doter d'un plan de formation pluriannuel concerté. Formations de circonscription et formations académiques
Accompagner les personnels.	Accompagner les personnels en difficulté.	Vigilance / Ecoute / Proximité	Chefs d'établissements / Formateurs académiques

Axe 6 Renforcer le pilotage et l'animation du réseau.	
Objectifs	Objectifs opérationnels
Piloter le réseau.	Mettre en place le comité de pilotage. Mettre en place des rencontres régulières entre les pilotes. Formaliser un tableau de bord. Mettre en place des suivis de cohortes à partir d'outils d'évaluations. Valoriser les résultats des élèves et leur implication. Mettre en place un site internet du réseau.

C-Indicateurs

Axes	Objectifs	Indicateurs
Axe 1 Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun.	Favoriser l'apprentissage des compétences orales dans l'ensemble des disciplines.	Taux de réussite au LPC Compétence 1 Paliers 1, 2, 3
	Améliorer le langage écrit dans l'ensemble des disciplines.	
	Améliorer les compétences mathématiques des élèves.	Taux de réussite au LPC Compétence 3 Paliers 1, 2, 3
	Mettre en place des démarches favorisant une meilleure compréhension et la mise en activité intellectuelle de l'élève.	Taux de réussite LPC Toutes compétences Paliers 1, 2, 3
Axe 2 Conforter une école bienveillante et exigeante.	Mettre en place une évaluation positive des élèves tout au long de la scolarité.	
	Favoriser un climat scolaire serein.	Enquêtes Soutien aux Comportements Positifs
	Développer le lien écoles maternelles, école élémentaire, collège, lycée et enseignement supérieur.	

	Prévenir le décrochage scolaire.	Chiffres du Clin Orientation des élèves à N+1 et N+x (apae) Fluidité des parcours (apae) Réussite des élèves au Baccalauréat Général et Technique
Axe 3 Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires de l'école.	Développer les échanges avec les partenaires en lien notamment avec la politique de la ville.	Nombre d'actions partenariales (CVU-EducNat/Rencontres et formations partenariales-enseignants)
	Soutenir l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants : développer le lien avec les familles en les impliquant davantage dans la vie de l'école et en mettant en place une véritable démarche de coéducation.	Taux de participation des parents aux réunions
Axe 4 Favoriser le travail collectif en équipe.	Favoriser le travail d'équipe par niveaux et par cycles.	Nombre de concertations et projets inter-niveaux et intercycles
Axe 5 Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels.	Accueillir et soutenir les nouveaux personnels.	Nombre de formations proposées aux personnels
	Développer la formation.	
	Accompagner les personnels.	
Axe 6 Renforcer le pilotage et l'animation du réseau.	Piloter le réseau.	Nombre de réunions de pilotage

5/ Table des acronymes

ANRU	Agence Nationale de Rénovation Urbaine
AED	Assistant d'Education
AP	Assistant Pédagogique
APAE	Aide au Ploatge et à l'auto-évaluation des Etablissements
CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage
CLAIN	Comité local d'Aide à l'insertion
CVU	Contrat de Ville Unique
CPC	Conseillers Pédagogiques de Circonscription
DAQIP	Dispositif d'Accompagnement à la Qualification et à l'insertion Professionnelle
DGH	Dotation Globale Horaire
ECLAIR	Ecole Collège Lycée Ambition Innovation Réussite
EVS	Emploi Vie Scolaire
FLE	Français Langue Etrangère
FLS	Français Langue de Scolarisation
IA-IPR	Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs Pédagogiques Régionaux

IEN	Inspecteur de l'Education Nationale
IRIS	Ilôts Regroupés pour l'Information Statistique
MACLE	Module d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture
MACLO	Module d'Approfondissement des Compétences en Langue Orale
PCS	Profession Catégories Socio professionnelles
PDMODC	Plus De Maîtres Que De Classes
PEDT	Projet Educatif Territorial
PRE	Programme de Réussite Educative
RASED	Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves En Difficulté
REP+	Réseau d'Education Prioritaire Renforcé
SCP	Soutien aux Comportements Positifs
UNSS	Union nationale du sport scolaire
UPE2A	Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants
USEP	Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré

Annexe 2 Immigrés et réfugiés au 1er Janvier 1982, archives Kronenberger

IMMIGRES ET REFUGIES AU 1er Janvier 1982												
		ALG.	MAROC	TUNIS.	ESP.	ITAL.	PORT.	TURCS.	YOUNG.	AUTRES	REFUG.	TOTAL
ALLENJOIE	H					2				1	1	4
	F					0				3	0	3
	E					0				0	0	0
	T					2				4	1	7
ARBOUANS	H	13	1		6	13	4	2	1	4		44
	F	10	1		6	5	1	2	0	2		27
	E	3	0		3	0	3	3	0	0		12
	T	26	2		15	18	8	7	1	6		83
AUDINCOURT	H	871	359		52	129	137	362	239	19	33	2208
	F	253	95		39	75	75	99	63	26	14	739
	E	620	172		40	36	66	259	100	0	17	1310
	T	1744	626		131	240	278	720	402	45	64	4250
BART	H	6	5		1	9	5			0	1	27
	F	1	2		0	5	2			3	0	13
	E	7	3		0	4	0			0	0	14
	T	14	10		1	18	7			3	1	54
BAVANS	H	46	78	2	2	15	9	50	15	6	1	224
	F	33	55	2	3	9	7	45	13	6	0	173
	E	75	145	7	1	11	9	146	25	1	0	420
	T	154	278	11	6	35	25	241	53	13	1	817
BETHONCOURT	H	389	230	5	43	82	155	215	144	21	24	1308
	F	318	193	5	27	62	145	205	122	20	21	1118
	E	687	547	20	46	26	270	678	254	2	8	2538
	T	1394	970	30	116	170	570	1098	520	43	53	4964
BROGNARD	H					3	2			2		7
	F					4	3			1		8
	E					0	1			0		1
	T					7	6			3		16
COURCELLES-LES-MONTBELIARD	H	10				10				0		20
	F	9				8				2		19
	E	0				0				0		0
	T	19				18				2		39

Annexe 3 Résumé des MCC du Master 2 IRE



RÉSUMÉ DES MCC – M2 IRE

UE1- poster

version papier

présentation orale

questions du jury

La note porte à la fois sur le poster (UE1) et sur la présentation (UE5).

Date : 27/06/2020 matin (à partir de 9h), de préférence en présence du directeur de mémoire

UE2 - projet tuteuré

présentation

questions du jury

La note porte sur la présentation et sur les échanges avec le jury.

Date : 28/03/2020 (8h30 - 12h30)

UE3 - dossier sur analyse des pratiques

3 pages d'analyse des pratiques sur la grille de votre choix (Yves-Félix Montagne, Mathilde Musard, Cheikh Tidiane Wayne)

Date : 30/05/2020 – Envoi par courriel à

pascale.delacroix@univ-fcomte.fr

UE4 - numérique

➤ capsule vidéo

Date : 28/03/2020 en même temps que le projet tuteuré

L'envoyer ensuite à Francine Athias

➤ 3 pages maximum d'analyse de la capsule vidéo

Montrer l'intérêt de ce support en appui sur des lectures scientifiques. Développer la plus-value de ce support numérique. En préciser les limites, d'un point de vue éthique, responsabilité, précautions.

Date : 15/04/2020 – Envoi par courriel à

pascale.delacroix@univ-fcomte.fr

UE5

➤ soutenance du poster (note pour le semestre 9)

Date : 27/06/2020 – Date et heure à confirmer ultérieurement

➤ soutenance du mémoire

C'est votre directeur de mémoire qui accepte que vous souteniez votre mémoire.

Date : jusqu'au 31/08/2020

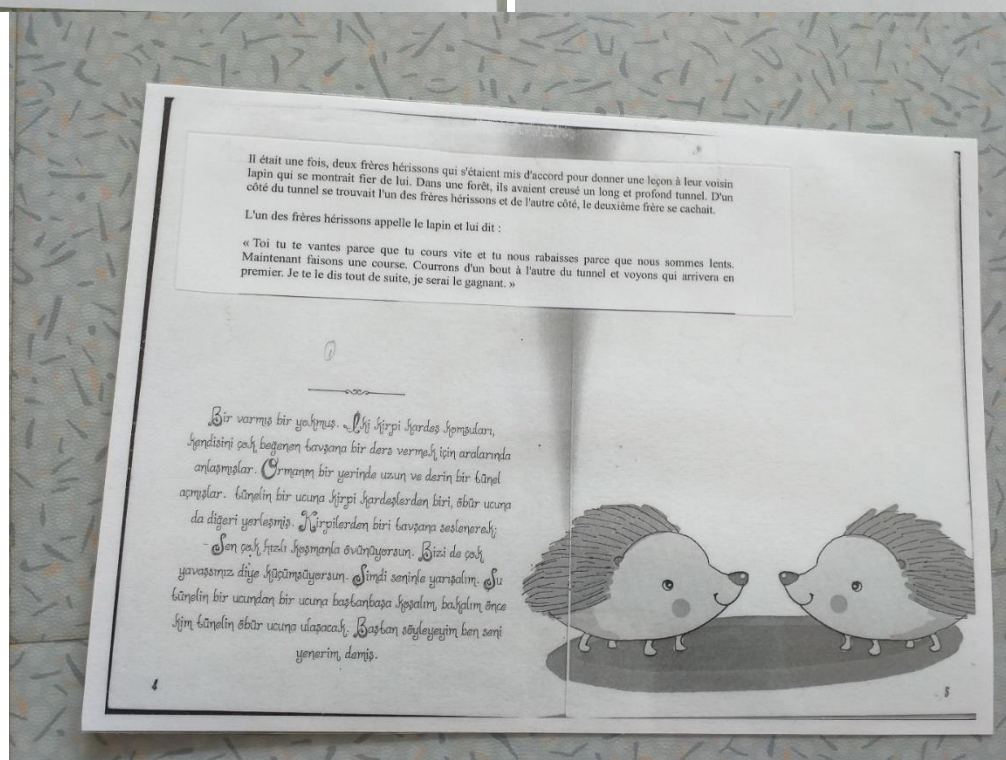
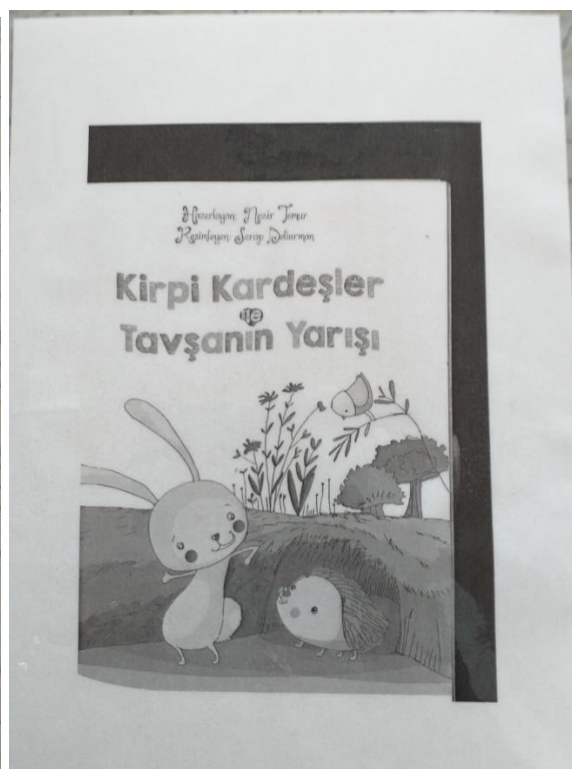
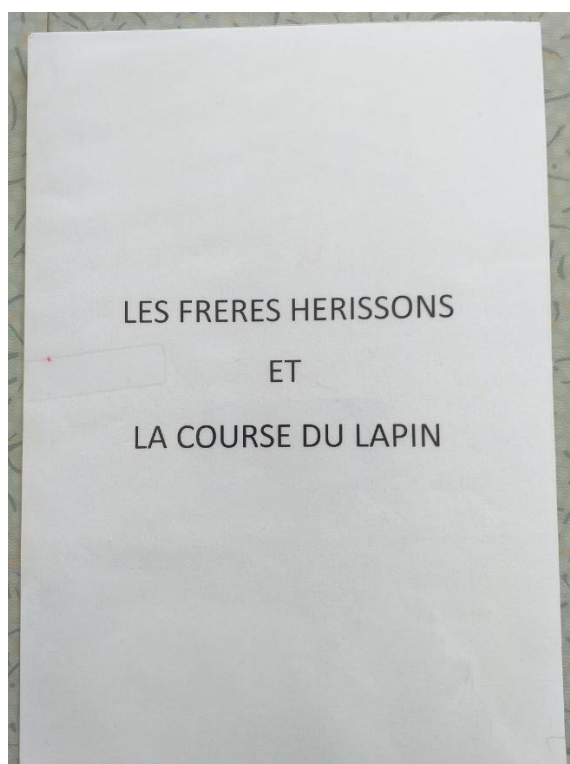
Deux cas :

➤ l'UE1 a été validée du fait de la présentation du poster en 2018-2019. Dans ce cas, la soutenance du mémoire peut se faire avec un support choisi par l'étudiant.

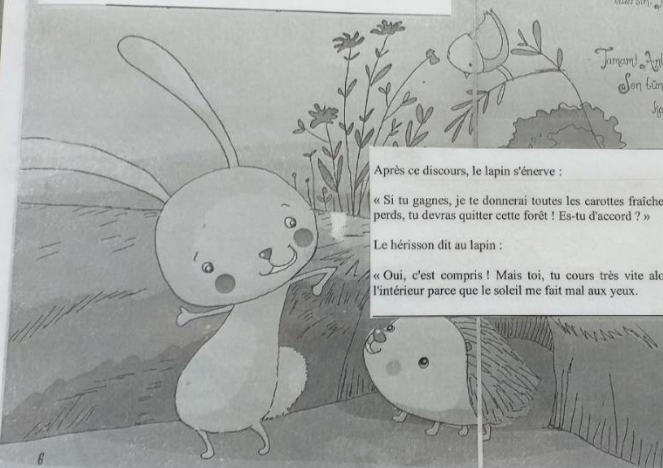
➤ l'UE1 n'a pas été validée avant 2019-2020. Dans ce cas, la soutenance du mémoire a pour support le poster.

Conséquence: si vous envisagez de soutenir le mémoire en cette année 2019-2020, il ne faut pas présenter le poster en juin. L'UE1 et l'UE5 seront validées le même jour.

Annexe 4 Livre turc « kirpi kardeşler ile Tavşanın Yarışı, (« Temur et Deliorman)» traduit en français ("les frères hérissons et le lapin")



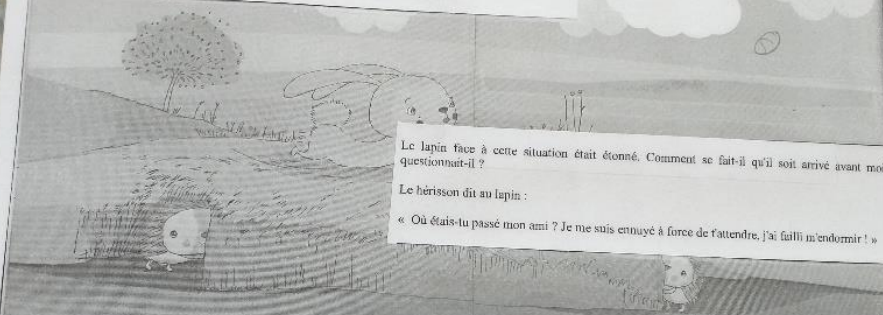
« Si tu es courageux, tu viendras faire la course ! » dit-il.



Kirpi, kavşona:
Tutaml! İyileşti! İyine sen çok hızlı koşuyorsun.
Sen bünegin üstünden ben de bünegin içinde
koşacağım. Çanbı günes ıngı gözümde
zarar veriyor deniş.

« Oui, c'est compris ! Mais toi, tu cours très vite alors tu passes au dessus du tunnel et moi à l'intérieur parce que le soleil me fait mal aux yeux.

Arrivé au bout du tunnel, le lapin voit le hérisson couché en train de l'attendre.



« Où étais-tu passé mon ami ? Je me suis ennuyé à force de t'attendre, j'ai failli m'endormir ! »

Le lapin, tout écaroté, dit à haute voix :

« Comment un hérisson peut-il me dépasser ? Je n'ai pas t'y encore ! Je ne le aime, j'attends ! »
Les paroles du lapin ont fait de la peine au hérisson.

« Aller, on refait une course. Tu verras, je vais de nouveau gagner. »



Le lapin ne comprenait pas trop la situation mais
il accepte de refaire une course.

La course aussitôt commencée, que voit-il en bout du tunnel ?
Le hérisson déjà couché au train de manger une pomme.

A l'arrivée du lapin, le hérisson lui dit :

Qui dit mieux ?
Le lapin dit : « Je suis le plus rapide. »
Le hérisson dit : « Je suis le plus rapide. »
Le lapin dit : « Je suis le plus rapide. »
Le hérisson dit : « Je suis le plus rapide. »

10

Qui dit mieux ?
Le lapin dit : « Je suis le plus rapide. »
Le hérisson dit : « Je suis le plus rapide. »
Le lapin dit : « Je suis le plus rapide. »
Le hérisson dit : « Je suis le plus rapide. »

11

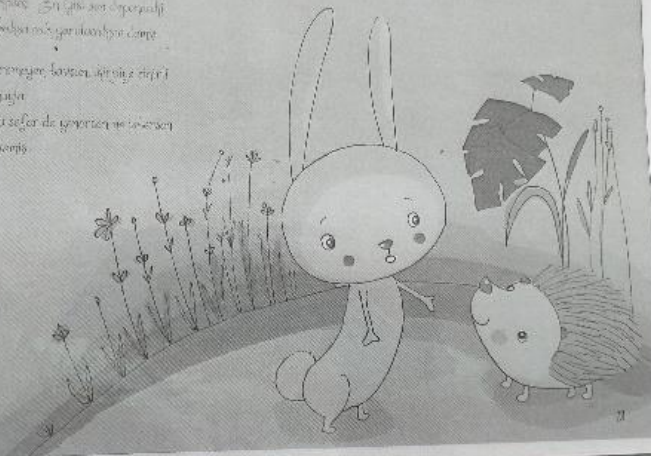
« NON NON ! Ça ne va pas se passer comme ça ! Tu as radieux temps de me donner toutes les
carottes que tu as sinon tu vas beaucoup te fatiguer. »

Désespéré, le lapin dit à haute voix :

« Non, on refait une course et cette fois, si tu gagnes, je te donne ce que tu veux. »

Qui dit mieux ?
Le lapin dit : « Je suis le plus rapide. »
Le hérisson dit : « Je suis le plus rapide. »
Le lapin dit : « Je suis le plus rapide. »
Le hérisson dit : « Je suis le plus rapide. »

12



13

Cette fois-ci, le lapin court de toutes ses forces mais il n'a toujours pas compris la force que lui jouent les hérissons.

Le hérisson dit au lapin :

« Ça suffit ! On a fait 3 courses et c'est moi qui ai gagné. Maintenant, emmène tes carottes et ne m'en reste là ! »



Après les courses, le hérisson dit au lapin :
« Ça suffit ! On a fait 3 courses et c'est moi qui ai gagné. Maintenant, emmène tes carottes et ne m'en reste là ! »

14

A la fin, le lapin très déçu emmène les carottes pour les donner au hérisson.

Depuis ce jour, le lapin avait perdu confiance en lui.

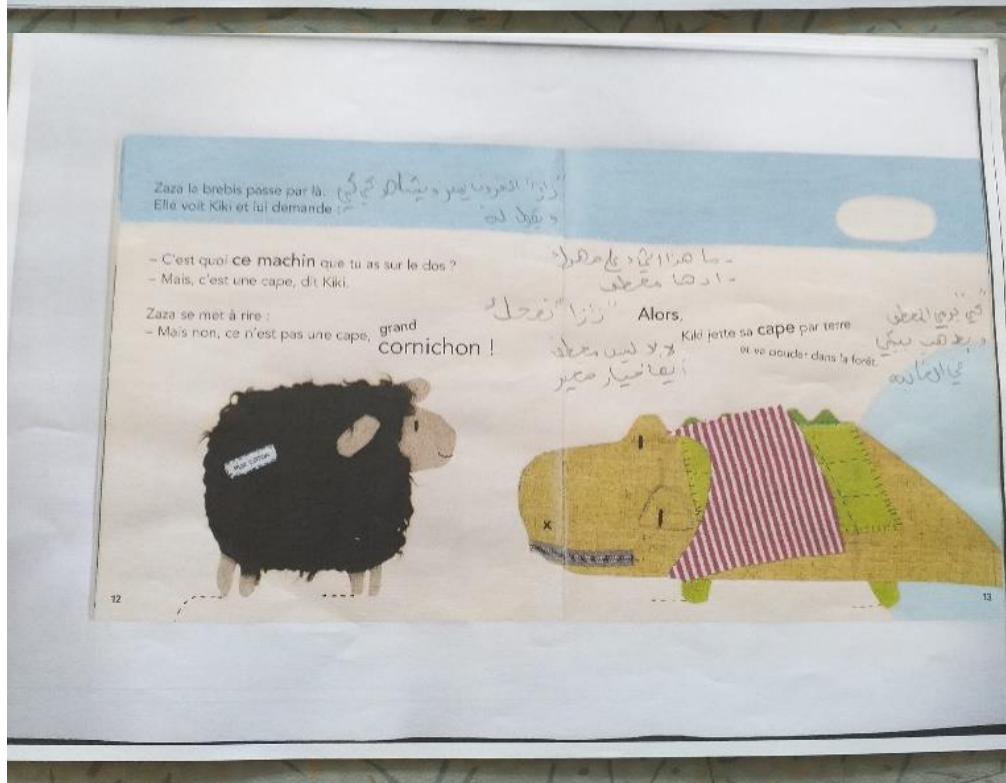
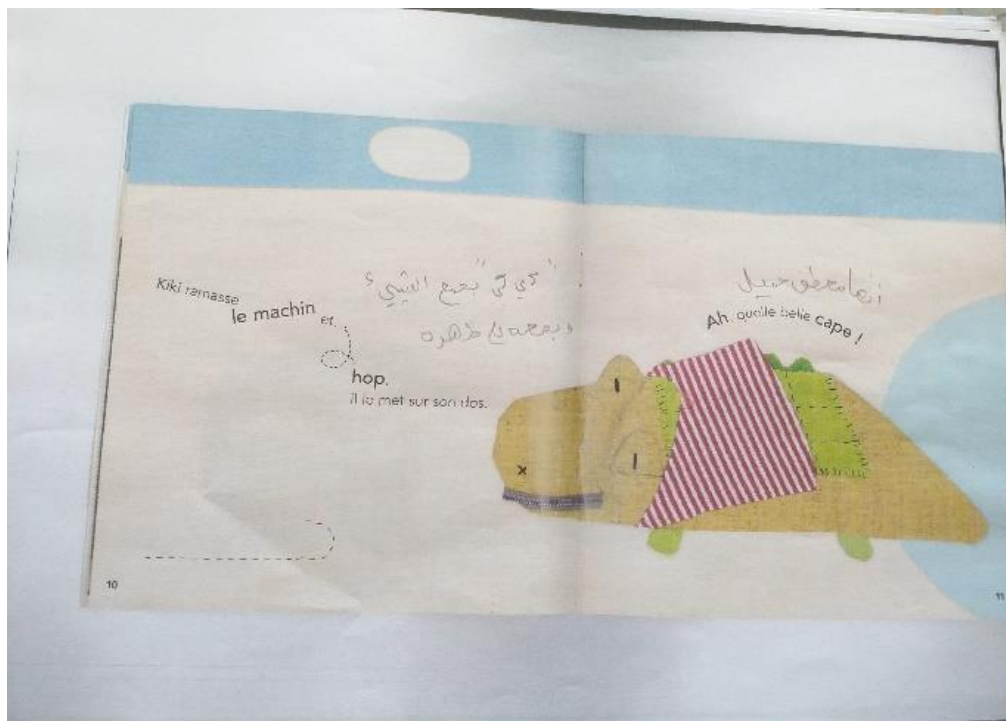
L'histoire prend fin là...

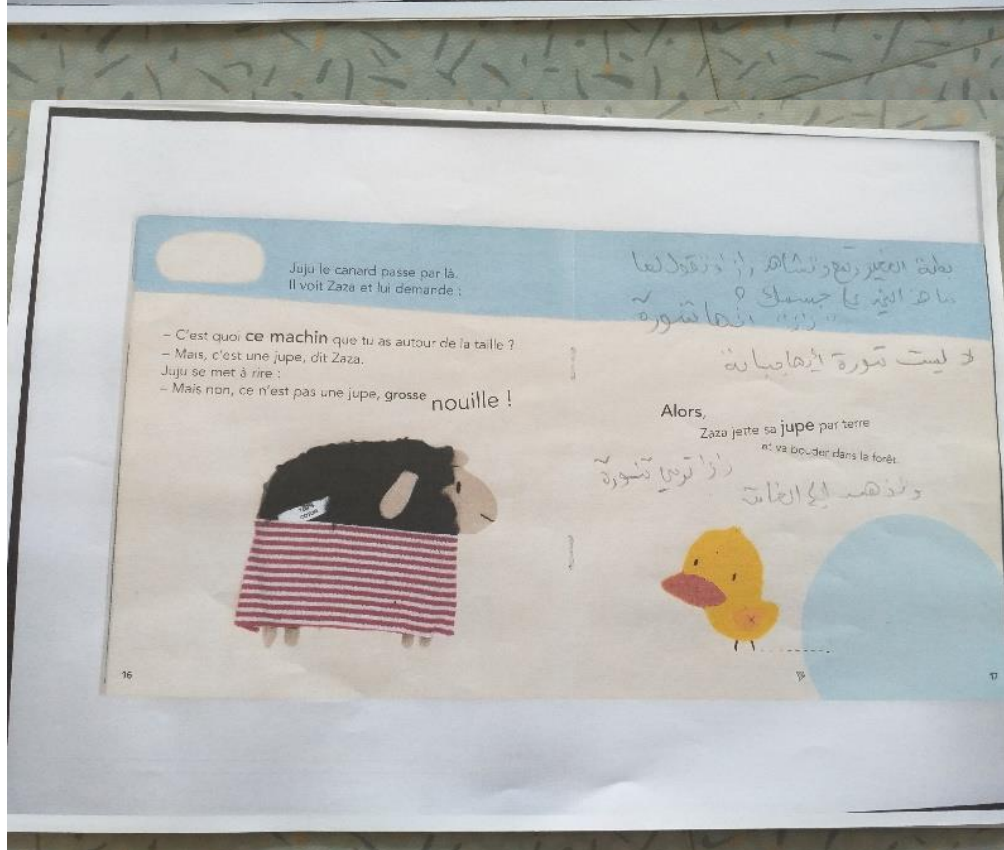
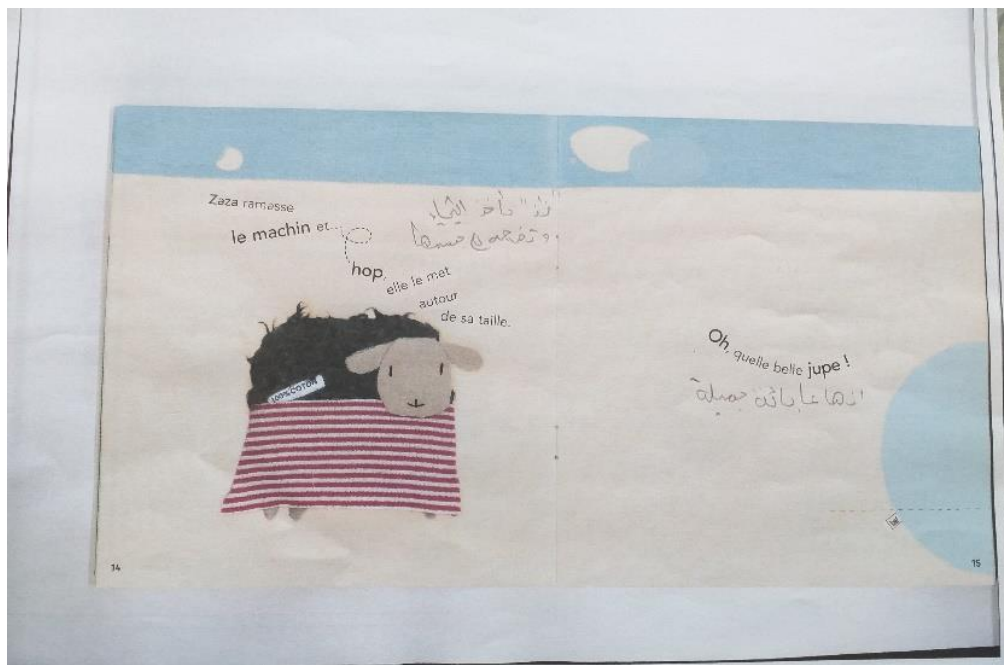
Après les courses, le hérisson dit au lapin :
« Ça suffit ! On a fait 3 courses et c'est moi qui ai gagné. Maintenant, emmène tes carottes et ne m'en reste là ! »

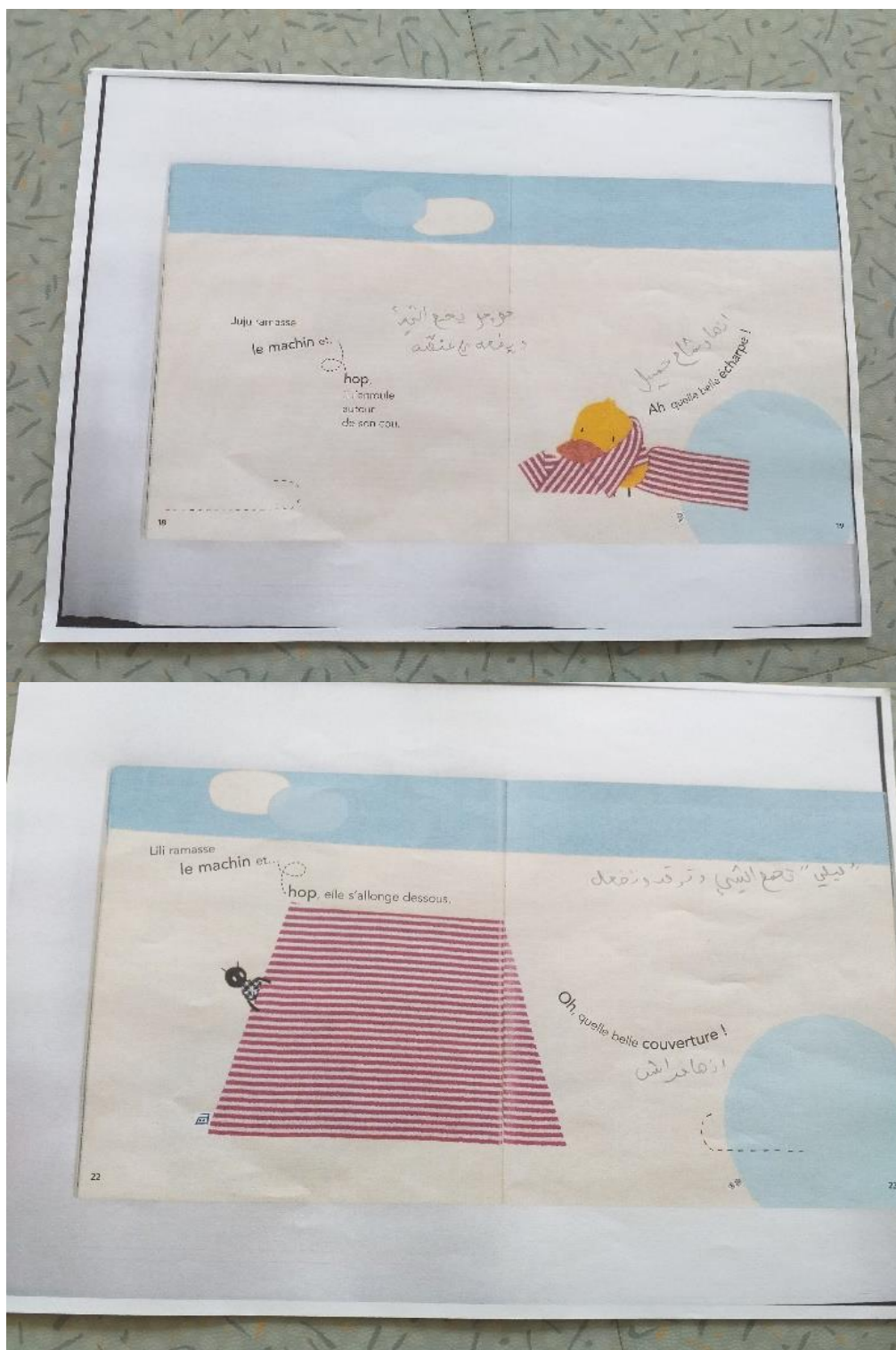
15

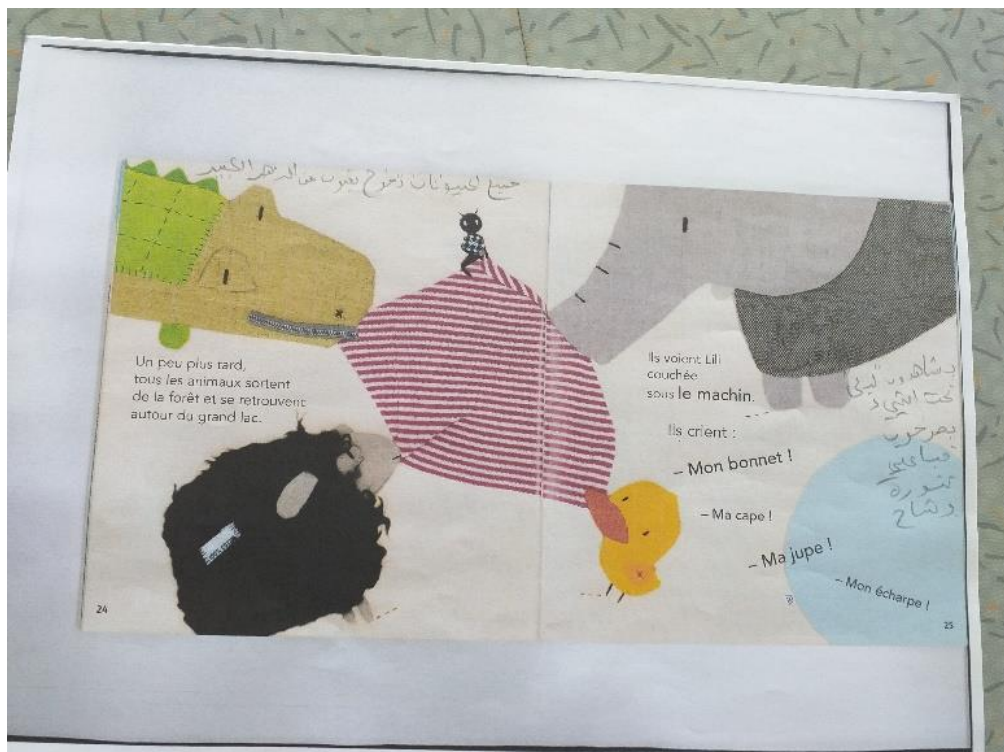
Annexe 5 Album *Le machin* (Servant, 2006) traduit en arabe





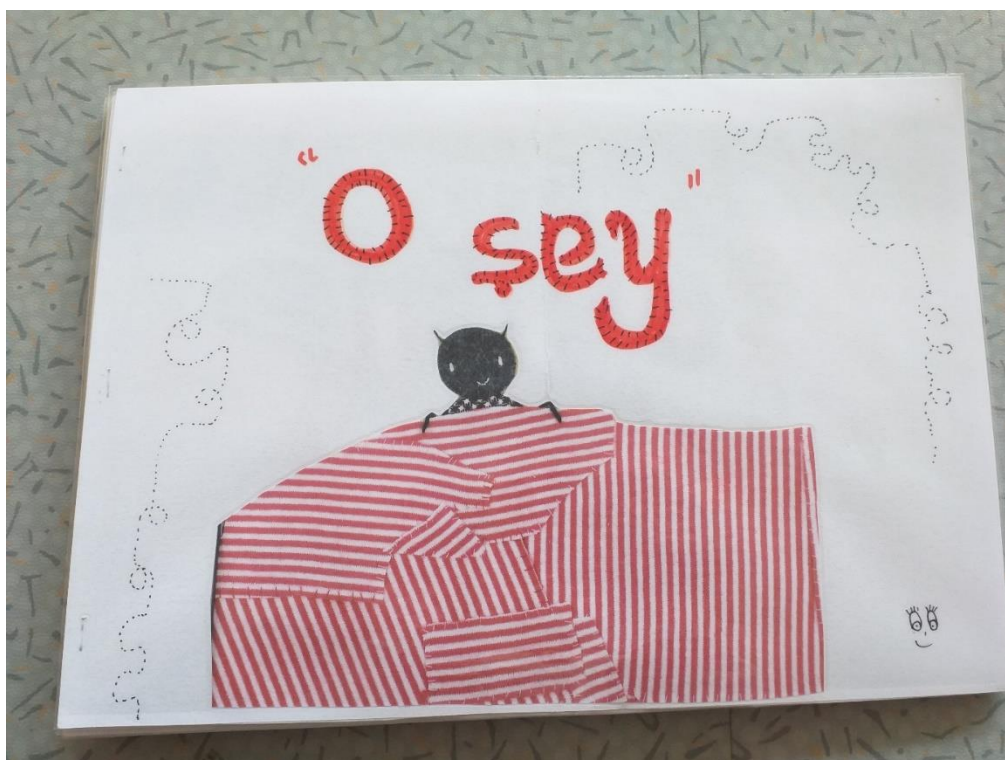








Annexe 6 Album Le machin traduit en turc





Timsah Kiki buradan geçiyor. Bobo'yu görüp ona soruyor:

-Kafandaki o şey ne?

-"O bir bone" diyor Bobo.

Kiki gülmeye başlıyor:

-Ama hayır, o bir bone değil
sisko patates!

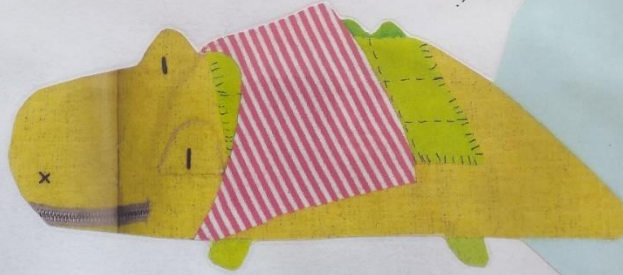
Bobo bonesini yere atıyor
ve ormana küsmeye gidiyor.



Kiki o şeyi alıyor ve

hop sırtına
koyuyor.

Aaa, ne güzel bir pelerin!



Kuzu Zaza buradan geçiyor
Kiki'yi görüp ona soruyor:

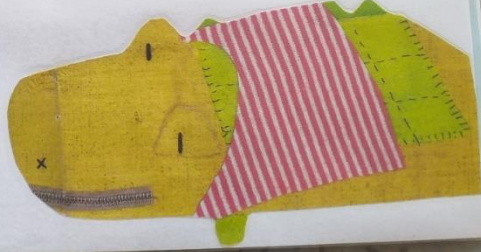
-Sırtındaki o şey nedir?

-"O bir pelerin diyor" Kiki.

Zaza gülmeye başlıyor:

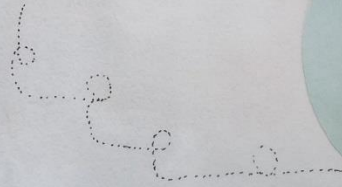
-Ama hayır, o bir pelerin
değil koca salatalık!

Kiki sırtındaki şeyi yere alıyor
ve ormana küsmeye gidiyor..



Zaza o şeyi yerden alıyor
ve hop...
belinin etrafına
sarıyor.

Ooo ne güzel bir etek!



Ördek Jüjü buradan geçiyor.
Ve Zaza'yı görüp soruyor:

- Belinin etrafındaki o şey ne?

- "O bir etek" diyor Zaza.

Jüjü gülmeye başlıyor:

- Ama hayır o bir etek değil şişko
sehriye!

Zaza eteğini yere atıyor
ve ormana küsmeye gidiyor..

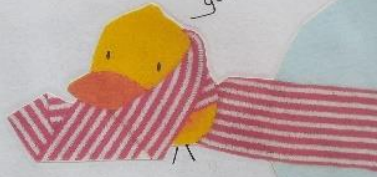


17

Jüjü o şeyi yerden alıyor
ve hüp...

boynunun etrafına
sarıyor.

Aaa ne kadar
güzel bir atkı!



18

Karınca Lili buradan geçiyor.
Jüjü'yü görüyor ve soruyor:

Bu yundaki o şey ne?
"O bir atkı" diyor Jüjü.
Lili gülmeye başlıyor:

Ama hayır, o bir atkı değil
koca muz!



Jüjü atkısını yere atıyor
ve ormana küsmeye gidiyor..

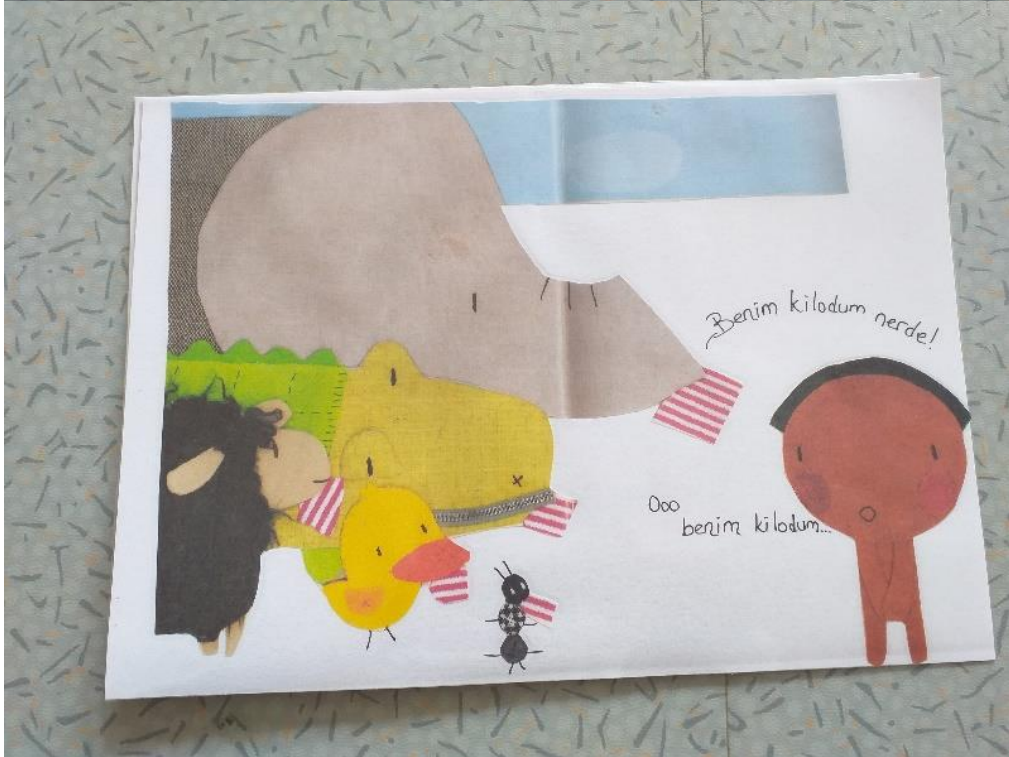
Lili o şeyi alıyor ve hop

Evine altına uzanıyor



Ooo ne güzel bir yorgan!





Annexe 7 Grille d'observation des élèves

	<i>Situation / Séance</i>
<u>Non parleurs/ allophones</u>	
Porter son attention/ comprendre	
Solliciter l'adulte pour nommer ou comprendre	
Entrer en communication non verbale avec l'adulte.	
Entrer en communication verbale avec l'adulte	
Nommer en répétition (mots, groupes de mots, phrases)	
Reconnaître les objets déjà nommés	
Nommer sans aide les objets	
Produire des groupes de mots et des phrases	
Comprendre les verbes d'action	
Entrer en communication verbale avec l'adulte	

Annexe 8 Guide d'entretien parents (Simonin, 2018)

Guide d'entretien	Propositions de formulation des questions
Histoire de la famille pays d'origine année d'arrivée en France autres pays traversés fratrie position de l'élève dans la fratrie	D'où venez-vous ? Quand êtes-vous arrivés en France ? (au père, et à la mère) Avez-vous séjourné dans d'autres pays ? Combien avez-vous d'enfants ? De quel(s) âge(s) ? Quelle position l'élève de cette classe occupe-t-il dans la fratrie ?
Langues de la famille comprises parlées entendues comptines, chansons, contes ? (degré de maîtrise de la langue maternelle)	Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ? Avec quels interlocuteurs ? avec votre conjoint ? avec vos enfants ? ou avec tel enfant et tel autre ? Dans quels types de situations ? Quelle(s) langue(s) votre enfant comprend-il, parle-t-il, entend-il ? Chantez-vous avec votre enfant, lui racontez-vous des histoires ? Dans quelle(s) langue(s) ? Comment votre enfant maîtrise-t-il sa(ses) langue(s) première(s) ? La comprend-il bien ? S'exprime-t-il facilement, le comprenez-vous bien ?
Lire/écrire : pratiques lecture utilitaire lecture plaisir (livres, bibliothèque) dans quelles langues ? quel alphabet ? projet pour l'enfant ?	Avez-vous une pratique personnelle de la lecture ? De quel type ? Que lisez-vous ? Le journal, des romans... Votre enfant vous voit-il lire, écrire ? Dans quelles langues ? Avec quel type d'écriture ou alphabet ? Que projetez-vous pour l'avenir de notre enfant ?
Perception de l'école Scolarité ? Bien vécue ? Maternelle ?	Comment s'est passée votre propre scolarité (et dans quel pays) ? L'avez-vous vécue de façon positive ? Êtes-vous allé en maternelle ? Avez-vous des diplômes ? Des qualifications professionnelles ? Quel type de travail avez-vous ?
Observations	Espace de notes personnelles : observations de l'enseignant(e), informations sur des points autres que ceux précisés

Annexe 9 Document expliquant l'école aux parents donné lors des inscriptions de la famille

Bienvenue

HOŞGELDİNİZ

En France, l'école publique est gratuite et l'instruction est obligatoire pour les filles et les garçons âgés de 6 à 16 ans. Le parcours de l'élève peut commencer à 3 ans (voire 2 ans dans la limite des places disponibles) et peut se poursuivre au-delà de 16 ans.

Aller à l'école est **un droit** pour tous les enfants français et étrangers qui vivent en France.

L'école respecte et enseigne les valeurs de la République française : tous les enfants sont accueillis et respectés quels que soient leur origine, leur nationalité, leur religion, leur sexe, leur statut familial, leur handicap. Les garçons et les filles étudient dans les mêmes classes et sont traités à égalité.

L'école publique est laïque : elle respecte les cultures, les langues et la religion de chacun. Ni les enfants, ni les adultes ne peuvent promouvoir à l'école, sous aucune forme, leur confession religieuse et/ou leurs opinions politiques.

À l'école, votre enfant apprend la langue française. Parler français est une nécessité car le français est la langue de la République. À l'école, c'est en français que votre enfant apprend à parler, lire, écrire, compter. Cependant, il est important pour lui de continuer à parler dans sa langue d'origine.

À l'école, les enfants apprennent à vivre ensemble, à mieux se connaître, à partager leurs cultures.

Fransa'da, 6 yaşından 16 yaşına kadar, okul mecburi ve ücretsizdir. Çocukların çoğunluğu, okula 3 yaşlarında başlar (yer olursa 2 yaşında başlayabilir) ve 16 yaşından sonra da devam edebilir.

Fransa'da yaşayan Fransız ve yabancı çocukların okula gitmesi bir hakktır.

Okul, Fransa Cumhuriyeti'nin bütün değerlerini öğretir ve ona saygı duyar; çocukların kökenleri, milliyetleri, dinleri, cinsiyetleri, cinsel yönelimleri, ailevi durumları, handicapları ne olursa olsun saygıyla karşılanırlar. Kızlar ve erkekler sınıflarda beraber okurlar, aralarında hiçbir ayrımcılık yapılmaz.

Okul laiktir; herkesin kültürüne, diline ve dinine saygı gösterir. Bununla birlikte, hiçbir koşulda çocuklara ve yetişkin velilere kendi politika ve dini görüşlerini impozet etmelerine izin verilmez.

Okulda çocuğunuz Fransızca'yı öğrenir. Fransızca konuşmak zorunludur; cumhuriyetin dilidir. O yüzden, okulda çocuğunuz konuşmayı, okumayı, yazmayı ve saymayı Fransızca'yı öğrenecektir. Çocuğunuzun gelişimi için, kendisine ana dilinizle hitap etmeniz çok önemlidir.

Okulda, çocuklar birlikte yaşamayı, birbirine daha iyi tanımayı, kültürlerini paylaşmayı öğrenecekler.



L'école française

En France, la scolarisation des enfants est organisée en fonction de leur âge.

De 3 ans (parfois 2) jusqu'à 6 ans, l'enfant peut être accueilli à l'école maternelle, facultative et gratuite. L'école maternelle est organisée en 3 niveaux : petite, moyenne et grande sections. Elle est le lieu des premiers apprentissages qui favorisent la réussite scolaire.

L'école élémentaire accueille les enfants de 6 à 11 ans. Elle comporte cinq niveaux : le CP (cours préparatoire), le CE1 (cours élémentaire 1^{re} année), le CE2 (cours élémentaire 2^e année), le CM1 (cours moyen 1^{re} année) et le CM2 (cours moyen 2^e année).

Le collège accueille tous les élèves après l'école élémentaire. Il est organisé en quatre niveaux : la 6^e (sixième), la 5^e (cinquième), la 4^e (quatrième) et la 3^e (troisième).

Le lycée accueille les élèves qui poursuivent des études générales, technologiques ou professionnelles après le collège.

Comment votre enfant apprend-il le français ?

Tous les adultes de l'école sont attentifs à aider votre enfant dans l'apprentissage de la langue française.

À l'école élémentaire, au collège ou au lycée, votre enfant est inscrit dans une classe ordinaire et bénéficie d'un enseignement spécifique de français pour quelques heures dans la semaine avec des élèves nouveaux arrivants de sa classe et d'autres classes ; dans certains établissements scolaires, il est inscrit dans une classe spécifique avec d'autres élèves nouveaux arrivants pour apprendre le français.

De votre côté, vous pouvez aider votre enfant à apprendre plus vite le français en l'inscrivant à des activités sportives, culturelles ou sociales dans le quartier.

Une bonne maîtrise de la langue française orale et écrite est indispensable à votre enfant pour réussir sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société.

Fransa'da okul

Fransa'da çocukların eğitimi yaşlarına göre düzenlenir.

2-3 yaşından 6 yaşına kadar, çocuk **Anaokuluna** kabul edilebilir. İstek üzere ve ücretsizdir. Küçük, orta ve büyük olmak üzere üç seviyede düzenlenir. Eğitimin ilk basamağı olduğu için çocukların okul başarısında büyük rol oynar.

İlkokul 6-11 yaşları arasında bulunan çocukları kabul eder. 5 sınıf seviyesi vardır.

- 1-Hazırlık sınıfı (okuma, yazma, sayma) (CP)
- 2-Temel bilgiler sınıfı 1. Sene (CE1)
- 3-Temel Bilgiler sınıfı 2. Sene (CE2)
- 4-Orta Bilgiler sınıfı 1. Sene (CM1)
- 5-Orta Bilgiler sınıfı 2. Sene (CM2)

Ortaokul İlkokuldan gelen bütün çocukları kabul eder. (11 yaşından sonra)

Ortaokulda 4 sene eğitimi vardır.

- Ortaokul 1: 6ncı sınıf (6^e)
- Ortaokul 2: 5inci sınıf (5^e)
- Ortaokul 3: 4üncü sınıf (4^e)
- Ortaokul 4: 3üncü sınıf (3^e)

Lise, ortaokuldan sonra genel, teknolojik veya mesleki eğitimi sürdüren öğrencileri kabul eder.

Çocuğunuz Fransızca'yı nasıl öğrenir ?



Okulun bütün görevlileri çocuğunuzun Fransızca öğrenimine azami derecede dikkat eder. İlkokulda, ortaokulda veya lisede, çocuğunuz normal bir sınıfta yazılır. Sınıfından veya diğer sınıflardan yeni gelen öğrencilerle beraber haftada birkaç saat özel Fransızca dersi alır ; bazı okullarda, Fransızca'yı öğrenmek için, kendisi gibi yeni gelen öğrencilerle beraber özel bir sınıftadır.

Sizde çocuğunuzun mahallenizde sportif, kültürel ve sosyal faaliyetlere kayıt ettirerek onun daha çabuk Fransızca öğrenmesine yardım edebilirsiniz.

Okulda başarılı olabilmek için yazılı veya sözlü iyi bir Fransızca'ya sahip olmak gerekir. Bu da topluma, sosyal hayatına, çalışma dünyasına daha iyi uyum sağlamak için yararlı olur.

Votre enfant entre à l'école maternelle

Une fréquentation régulière de l'école maternelle permet à votre enfant de bien engager son apprentissage de la langue française : **la maîtrise de la langue française est absolument nécessaire à la réussite de sa scolarité.**

À l'école maternelle, votre enfant apprend à parler avec les adultes et avec les autres enfants. Il dessine, chante, danse, joue, compte, parle, écoute, invente... et commence à écrire.

Votre enfant découvre les livres et l'écriture, il se prépare à entrer à l'école élémentaire.

Votre enfant apprend aussi à vivre avec les adultes et les autres enfants de son âge en respectant les règles de l'école.

À l'école maternelle, vous accompagnez et venez chercher votre enfant aux horaires fixés. C'est un moment privilégié pour rencontrer les maîtres et d'autres parents. Si vous ne pouvez pas venir chercher votre enfant à l'école, il peut être confié à un autre adulte à condition que vous en donniez l'autorisation écrite.

Les récréations sont des moments de pause entre les activités. Elles se déroulent dans la cour sous la surveillance des enseignants. Elles favorisent l'activité physique et les échanges entre enfants d'âges différents.

Le midi, votre enfant a la possibilité de déjeuner à l'école : les repas sont équilibrés. Ils respectent les règles alimentaires et, à la demande des parents et dans la mesure du possible, les règles religieuses.

Votre enfant peut se reposer l'après-midi dans un lieu spécialement aménagé et surveillé.

Vous pouvez demander à rencontrer le maître ou la maîtresse de votre enfant ou encore le directeur ou la directrice de l'école maternelle.

Çocuğunuz anaokuluna başlıyor

Eğitim öğretim yılına ve Fransızca öğrenimine en güzel şekilde başlayabilmek için okula düzenli olarak gitmelidir: **okul başarısı için, Fransızca dil yetkisi kesin olarak gereklidir.**

Anaokulda, çocuğunuz diğer yetkinlerle ve diğer çocuklarla konuşmasını öğreniyor. İsimleri söylüyor, parlı söylüyor, dans ediyor, oynuyor, sayıyor, konuşuyor, dinliyor, yeni şeyler icat ediyor... ve yazmaya başlıyor.

Çocuğunuz kitapları ve yazıyı keşfediyor, ilkokula kendini hazırlıyor.

Çocuğunuz, yetkinlerle ve okul kuralları içinde diğer yaşlı arkadaşlarıyla birlikte yaşamayı öğrenir.

Anaokuluna kadar çocuğunuza refakat ediniz ve öğretmenler tarafından belirlenen saatlerde onları tekrar almaya geliniz. Bu aynı zamanda size öğretmenlerle ve diğer velilerle görüşme fırsatı tanıyacaktır. Eğer çocuğunuzu almaya gelmezseniz, öğretmene yazılı bir yetki verdiğinizde sonra, başka bir kişi tarafından da alınabilir.

Teneffüsler, dersler arasında dinlenme zamanlarıdır ve öğretmenlerin gözetiminde okulun oyun alanında geçer. Teneffüsler farklı yaşta bulunan çocuklar arasındaki spor aktivitelerini, ilgilerini ve paylaşımlarını destekler.

Öğle vakti, okulda yemek yemesi mümkündür. Yemekler dengelidir. Besin kurallarına uygundur ve, velilerin dileği üzerine, mümkün ise, dinlenmeye uyum sağlanabilir.

Çocuğunuz, öğleden sonra özel düzenlenmiş ve gözetim altında bulunan bir odada dinlenebilir.

Çocuğunuzun öğretmeniyle veya müdürü ile görüşmeyi talep edebilirsiniz.



Annexe 10 Guide d'entretiens parents durant le confinement

1. Depuis quand vivez-vous en France ?
2. Quelles langues parlez-vous ?
3. Quelles langues parlez-vous à la maison ?
4. Quelles études avez-vous faites ?
5. Comment s'est passé le confinement ?
6. Avez-vous réussi à gérer les devoirs ?
7. Quelles ont été vos difficultés ?
8. Que pensez de l'école en France et de l'école où est inscrit votre enfant ?
9. Que pensez-vous de l'utilisation de la langue de votre enfant en classe ?
10. Pensez-vous être prêt à intervenir en classe pour lire ou raconter une histoire, ou autre chose l'année prochaine si cela est possible ?

Annexe 11 Entretien 1 parents L.

Présentation de l'objet de recherche, explication des raisons du choix de l'enquête.

[La maman est loquace et volubile. Elle parle très vite]

Classe : petite section

1. Depuis quand vivez-vous en France ?

En 2006 ils sont arrivés d'Algérie en Italie et ils sont arrivés en France le 18 octobre 2019.

2. Quelles langues parlez-vous ou comprenez-vous?

Papa : Arabe, italien et français

Maman : Arabe, berbère, Italien, français.

3. Quelles langues parlez-vous à la maison ? l'italien

4. Combien avez-vous d'enfants ? 2 enfants de 3 et 11 ans

5. Quelles études avez-vous faites ?

Papa : niveau fin collège

Maman : Bac+4 en comptabilité en Italie

6. Comment s'est passé le confinement ? « Bien, mais c'est un peu dur de ne pas sortir. »

7. Avez-vous réussi à gérer les devoirs ? « oui pour la grande, elle parle italien, elle comprend le français et arabe mais répond en italien. »... « Alors quand elle comprend pas je lui dis : tu le fais en italien et ensuite tu essaies de traduire et après je peux t'aider. La maîtresse est très contente de son travail. »

8. Quelles ont été vos difficultés ? « La langue française, les deux parlent italien. »... « Mais L. apprend, elle essaie de comprendre le français. Elle comprend, elle s'exprime pas, elle peut pas alors je lui dis : on va jouer à la maîtresse. Moi je suis maitresse Magali et elle dit « Bonjour madame Magali ». Lisa on va commencer à faire du sport, elle fait du sport. » La maman, est vraiment très contente [Volubile].Elle comprend tout. Elle a appris des choses, franchement ça m'a vraiment étonnée, je suis trop contente. »

9. Que pensez de l'école en France et de l'école où est inscrit votre enfant ? « Pas eu le temps de la connaître. Elles apprennent des choses même si elles ne parlent pas elles apprennent. »

10. Que pensez-vous de l'utilisation de la langue de votre enfant en classe ? « Utilisez les langues c'est bien pour apprendre pour les premiers temps mais après non. »// « Ce sont des repères pour elle. »

11. Pensez-vous être prêt à intervenir en classe pour lire ou raconter une histoire, ou autre chose l'année prochaine si cela est possible ? « Venir à l'école ? »... « je suis d'accord mais je suis un petit peu timide mais je veux bien. »

Annexe 12 Entretien 2 parents U.

Présentation de l'objet de recherche, explication des raisons du choix de l'enquêté, explication des aspects déontologiques.

Classe : Grande section

1. Depuis quand vivez-vous en France ?

Le papa est né en France, la maman est arrivée de Turquie en 2009

2. Quelles langues parlez-vous ou comprenez-vous?

Papa : turc et français

Maman : turc, anglais et un peu français. « Elle a pris 400 heures de cours à l'AFPA il y a quelques années, mais elle ne le parle plus depuis qu'elle arrivée à Bethoncourt. »... « C'est parce qu'elle est toujours avec des femmes turques, alors elle parle plus le français. » // « Moi je lui il faut qu'elle parle ».

3. Quelles langues parlez-vous à la maison ? turc et français. La maman parle turc et le papa le français mais jusqu'à l'entrée de K. en PS seul le turc était parlé maintenant les deux.

4. Combien avez-vous d'enfants ? 3 enfants de : 3 mois, 5 ans et 8 ans

5. Quelles études avez-vous faites ?

Papa : CAP, BEP, Bac pro mécanique

Maman : étude de commerce en Turquie mais le papa ne sait plus lesquelles.

6. Comment s'est passé le confinement ? « Bien, mais c'est un peu dur de ne pas sortir, les enfants en ont assez. »

7. Avez-vous réussi à gérer les devoirs ? Quelles ont été vos difficultés ? « Les quinze premiers jours oui car j'étais à la maison mais depuis que j'ai repris le travail c'est plus difficile. Je n'ai plus le temps et la maman ne lit pas le français. »...// « U. parle de plus en plus le français avec son frère, mais il a un problème de timidité, mais il a pas beaucoup de difficultés en français. »

8. Que pensez de l'école en France et de l'école où est inscrit votre enfant ? « U. aime beaucoup l'école. Mais la maman dit que c'est trop trop cool, c'est pas comme en Turquie. »// « C'est trop cool. Là-bas beaucoup de par cœur, avant beaucoup de poésies mais plus maintenant. »

9. Que pensez-vous de l'utilisation de la langue de votre enfant en classe ? « C'est une bonne idée pour les enfants. »

10. Pensez-vous être prêt à intervenir en classe pour lire ou raconter une histoire, ou autre chose l'année prochaine si cela est possible ? « Bien sûr ça me pose pas de problème. Mais mon épouse est un peu gênée car elle a peur de pas comprendre, franchement c'est une bonne idée. »

Annexe 13 Entretien 3 parents E

Présentation de l'objet de recherche, explication des raisons du choix de l'enquête, explication des aspects déontologiques.

Classe : Moyenne section

1. Depuis quand vivez-vous en France ?

Les deux parents sont nés en France.

2. Quelles langues parlez-vous ou comprenez-vous ?

Papa : turc et français

Maman : turc, français.

3. Quelles langues parlez-vous à la maison ? turc et français depuis la naissance.

4. Combien avez-vous d'enfants ? 2 enfants de : 4ans (U.) et K. 6 ans

5. Quelles études avez-vous faites ?

Papa : BTS maintenance

Maman : Pas fait d'étude, beaucoup de mal avec l'école, elle a été en CLIS. Ecole des métiers IMPRO de Seloncourt. Maintenant, elle apprend avec les enfants

6. Comment s'est passé le confinement ? « Bien, mais c'est un peu dur de ne pas sortir, mais avec le jardin ça va. »

7. Avez-vous réussi à gérer les devoirs ? Quelles ont été vos difficultés ? « Franchement, on n'a pas eu de difficultés. »... « Ils ont parlé turc et français. Je lis des histoires en turc que ma maman m'a apporté et les devoirs c'est en français. »

8. Que pensez de l'école en France et de l'école où est inscrit votre enfant ? « Franchement je suis contente de l'école. Ils apprennent beaucoup de choses. »// « Ils découvrent beaucoup de choses grâce à l'école. Pour moi, ils réclament. Je suis contente, ils aiment beaucoup. »... « C'est la sociabilisation, discipline et règlement. Ils ont beaucoup appris à l'école. »

9. Que pensez-vous de l'utilisation de la langue de votre enfant en classe ? « Oui, c'est bien. »

10. Pensez-vous être prêt à intervenir en classe pour lire ou raconter une histoire, ou autre chose l'année prochaine si cela est possible ? « Je voudrais venir à l'école lire des histoires turques. J'ai pleins de livres avec différentes histoires. C'était à ma sœur et ma maman nous les a donnés. »

Annexe 14 Entretien 4 parents H

Présentation de l'objet de recherche, explication des raisons du choix de l'enquête.

Classe : Moyenne section

1. Depuis quand vivez-vous en France ?

La maman est née en France et le papa est arrivé il y a cinq ans.

2. Quelles langues parlez-vous ou comprenez-vous?

Papa : turc

Maman : turc, français.

3. Quelles langues parlez-vous à la maison ? turc

4. Combien avez-vous d'enfants ? 3 enfants de : 4ans (U.)et 2 ans et 3 mois

5. Quelles études avez-vous faites ?

Papa : Pas d'études

Maman : CAP vente

6. Comment s'est passé le confinement ? « Très dur avec les 3 enfants et H était très stressée. »

7. Avez-vous réussi à gérer les devoirs ? Quelles ont été vos difficultés ? « Elle ne voulait pas parler français, elle disait non je comprends pas. »... « Maintenant ça va mieux. Mais pas comme à l'école elle n'écoute pas, il y a plus de jalousie et elle s'énervé. »

8. Que pensez de l'école en France et de l'école où est inscrit votre enfant ? « C'est très bien. »// Hatice est mieux depuis qu'elle va à l'école. Elle est plus stressée quand elle est à la maison. »...//« Elle a pas beaucoup été à l'école car elle a fait réanimation petite, elle est fragile. Maintenant ça va mieux. »

9. Que pensez-vous de l'utilisation de la langue de votre enfant en classe ? « Oui, c'est bien, j'aime beaucoup. »

10. Pensez-vous être prêt à intervenir en classe pour lire ou raconter une histoire, ou autre chose l'année prochaine si cela est possible ?... « oui j'aimerais bien mais le bébé empêche de le faire. »

Annexe 15 Entretien 5 parents H

Présentation de l'objet de recherche, explication des raisons du choix de l'enquêté, explication des aspects déontologiques.

Classe : Moyenne section

[Plus difficile la maman parlant peu le français.]

1. Depuis quand vivez-vous en France ?

Le papa est né en France et la maman est née en Serbie et est arrivée il y a 9 ans

2. Quelles langues parlez-vous ou comprenez-vous?

Papa : Serbe, français.

Maman : Serbe, français.

3. Quelles langues parlez-vous à la maison ? « A la maison c'est 50/50, c'est mieux pour les enfants pour la communication en famille. »

4. Combien avez-vous d'enfants ? 3 enfants de : 7ans (U.)et 4 ans et 3 mois

5. Quelles études avez-vous faites ?

Papa : jusqu'à 18 ans

Maman : jusqu'à 18 ans

6. Comment s'est passé le confinement ? « Très dur avec les 3 enfants. »

7. Avez-vous réussi à gérer les devoirs ? Quelles ont été vos difficultés ? « E. parle et lis le français alors ça va. »// « H. ne voulait rien faire. »

8. Que pensez de l'école en France et de l'école où est inscrit votre enfant ? « E. il aime beaucoup école. H. non elle écoute c'est pas facile pas comme E. »

9. Que pensez-vous de l'utilisation de la langue de votre enfant en classe ? « Pas besoin à l'école de la langue serbe. »

10. Pensez-vous être prêt à intervenir en classe pour lire ou raconter une histoire, ou autre chose l'année prochaine si cela est possible ?...// « Faut que je parle avec mon mari »

Annexe 16 Entretien 6 parents S

Présentation de l'objet de recherche, explication des raisons du choix de l'enquêté, explication des aspects déontologiques.

Classe : Petite section

1. Depuis quand vivez-vous en France ?

« Le papa est au Maroc »

La maman est arrivée il y a 25 ans au Maroc et il y a un an en France.

2. Quelles langues parlez-vous ou comprenez-vous ?

Maman : Italien, arabe, anglais, français (la maman a étudié le français, mais elle l'a perdu à cause de l'italien ça se ressemble trop).

3. Quelles langues parlez-vous à la maison ? « Arabe jamais italien même en Italie, toujours arabe »..... « Mais un peu anglais aussi parce que les grands apprennent à la petite. »

4. Combien avez-vous d'enfants ? 3 enfants

5. Quelles études avez-vous faites ?

Maman : bac

6. Comment s'est passé le confinement ? « Trop dur avec les 3 enfants, je suis pas sortie trop peur du virus » .

7. Avez-vous réussi à gérer les devoirs ? Quelles ont été vos difficultés ? « Un peu difficile au début »//. « S. a fait ses devoirs avec son frère. »

8. Que pensez de l'école en France et de l'école où est inscrit votre enfant ? « Trop de différences entre les pays » ...// «Au Maroc, ils vous font étudier des choses trop compliquées. »...// « C'est plus facile en France (même en Italie). Ils facilitent les choses c'est mieux. Les profs sont trop différents des italiens et Maroc, ils sont plus gentils ils donnent la main »//. « Cette année vraiment vraiment trop bien. J'ai jamais trouvé de personnes gentilles même en maternelle, maintenant c'est trop trop différent. Même les enfants ils sont contents de la France que de l'Italie. S. elle bouge beaucoup trop, en Italie ça irait pas. Si ça va pas ils vous appellent tout de suite. »

9. Que pensez-vous de l'utilisation de la langue de votre enfant en classe ? « C'est bien j'aime bien avoir trop de langues, c'est pour aider à communiquer. »

10. Pensez-vous être prêt à intervenir en classe pour lire ou raconter une histoire, ou autre chose l'année prochaine si cela est possible ? « Non pas de soucis »

Annexe 17 Entretien 7 parents E

Présentation de l'objet de recherche, explication des raisons du choix de l'enquêté, explication des aspects déontologiques.

Classe : moyenne section

1. Depuis quand vivez-vous en France ?

Le papa est arrivé en 2006

La maman est arrivée en 2011

2. Quelles langues parlez-vous ou comprenez-vous?

Maman : turc, anglais, français

Papa : turc

3. Quelles langues parlez-vous à la maison ? « A la maison c'est 50/50 »// « Mon fils ne connaît pas le mot, je lui demande en français et après je lui dis en turc. On commence avec le français depuis qu'il va à l'école ».

4. Combien avez-vous d'enfants ? 3 enfants

5. Quelles études avez-vous faites ?

Maman : bac +4 en Turquie, elle a repris ses études et est étudiante à idée populaire pour être secrétaire admission.

Papa a quitté l'école après le collège

6. Comment s'est passé le confinement ? Bien

7. Avez-vous réussi à gérer les devoirs ? Quelles ont été vos difficultés ? «Les devoirs en français ? Ça a été. Pas bien contrôlé, je sais pas »

8. Que pensez de l'école en France et de l'école où est inscrit votre enfant ? « Pour moi, j'ai bien compris en Turquie, beaucoup de différences, comme j'explique à ma fille. »... « L'école en France, c'est une clé, on n'a pas de chance de réussir. En Turquie c'est naturel . »... « On a chance si on connaît langue étrangère donc plus facile avec langue étrangère. En France, même à l'usine c'est plus dur le métier à trouver. » // « Maintenant je suis interprète en turc à l'hôpital. » [la maman parle très vite]

9. Que pensez-vous de l'utilisation de la langue de votre enfant en classe ? « C'est bien la solution, je voulais vous féliciter. Le papa il a compris. »... « Quand je travaille il peut comprendre ce que la maîtresse dit en classe ».

Pensez-vous être prêt à intervenir en classe pour lire ou raconter une histoire, ou autre chose l'année prochaine si cela est possible ?// « C'est dur je travaille. »

Annexe 18 Guide d'entretien enseignants

Quels étaient tes objectifs pour cette séance ?

Quels sont les points positifs ?

Quels sont les points négatifs ?

Que devez-vous améliorer pour la prochaine séance ?

Perception des enfants dans le regard de l'enseignant

- Quelles attitudes marquent le changement : Des élèves allophones ? Des élèves plurilingues ? Des autres élèves ?
- Quelles attitudes marquent le changement de regard porté par les pairs : Sur les élèves allophones ? Sur les élèves plurilingues ?
- Quelles évolutions des enfants ont-été perceptibles dans leur rapport aux langues ?

Comment pourrais-tu intégrer ce type de séance dans ton travail pédagogique tout au long de l'année?

As-tu d'autres commentaires ?

Annexe 19 Entretien séances 1 et 2 collègue 1

Objectif : première séance compréhension des enjeux avec entrée des autres langues par rapport au vécu (les émotions)

Positif : la mise en scène sur le vécu des enfants (mais c'est surtout une élève qui a participé) mais tout le monde est venu. Certains ont même proposé des mots nouveaux (tétine) non prévus. Toutes les étapes ont été réalisées.

Négatif : pas assez de matériel : un enfant qui berce, un qui donne le biberon, qui dit manipulation dit perte de langage. L'enjeu du plurilinguisme n'apparaît qu'à la fin de la séance, et on ne sait pas trop ce que cela évoque dans la tête des enfants (la langue des enfants). Du coup, j'ai raccroché les pays sur le planisphère. Les élèves n'avaient pas assez de pré-requis, il faudra donc reprendre. Pas utilisé les langues de la classe

Les élèves n'étaient pas assez attentifs, la musique n'était pas assez compréhensive. Je n'ai pas pris le temps de traduire, mais le but est d'entendre les sonorités ?

Activité de l'élève : que faire pour qu'ils soient tous dans l'activité ?

Choix des langues avec les élèves, trouver des comptines avec les élèves, partir du vécu des élèves. En parlant du bébé j'ai cru qu'on parlait de leur vécu mais en fait on parlait de leur bébé.

Du coup, on ne parlait pas de la même chose. Quand j'ai mis la chanson en français, les élèves ont été plus sensibles au rythme.

Séance 2

Reprise des chants dans différentes langues

Objectif : faire entendre les langues de la classe à tous les élèves. Montrer que l'on peut reconnaître des mots même dans d'autres langues.

Positif : les élèves ont beaucoup plus participé. J'ai pu constater le regard de certains (Hana, Eymen) en entendant leur langue. Des enfants qui ne parlent ont répété des phrases même dans d'autres langues.

Négatif : Basma ne participe toujours pas et ne semble pas être intéressée malgré les langues des élèves.

Annexe 20 Questionnaire mis en ligne

Ecole en REP ou REP + *

☐ oui ☐ non

Depuis combien de temps enseignez-vous? *

☐ moins de 5 ans ☐ de 5 à 10 ans ☐ de 10 à 15 ans ☐ plus de 15 ans

Est-ce que certains de vos élèves sont mutiques? *

☐ oui ☐ non

Quel est votre niveau d'enseignement cette année? *

☐ TPS ☐ TPS-PS ☐ PS ☐ PS-MS ☐ MS ☐ MS-GS

Avez-vous des enfants allophones? *

☐ oui ☐ non

Quelles langues parlent vos élèves *

☐ français ☐ anglais ☐ arabe ☐ turc ☐ italien ☐ serbe ☐ autre

Quelles difficultés rencontrez-vous avec les enfants allophones ou parlant peu la langue de scolarisation? *

☐ Ils ne communiquent pas ☐ Je ne les comprends pas ☐ Ils ne comprennent pas les consignes ☐ autre

Les autorisez-vous à parler leur langue dans la classe? *

☐ oui ☐ non

Quelle est votre définition du plurilinguisme? *

☐ parler plusieurs langues de la même manière ☐ parler deux ou plusieurs langues, mais une langue est mieux parlée ☐ autre

Pour vous, le plurilinguisme *

☐ est un frein aux apprentissages linguistiques ☐ facilite l'acquisition de la langue de scolarisation ☐ je ne me prononce pas

Savez-vous ce qu'est la diversité linguistique? *

☐ oui ☐ non

Si vous faites appel à la diversité linguistique en classe pourquoi? *

☐ Donne du sens aux apprentissages ☐ Améliore les résultats des élèves ☐ aide à se faire comprendre des élèves ☐ permet l'éveil aux langues ☐ je n'utilise pas la diversité linguistique

Les parents entrent dans votre classe *

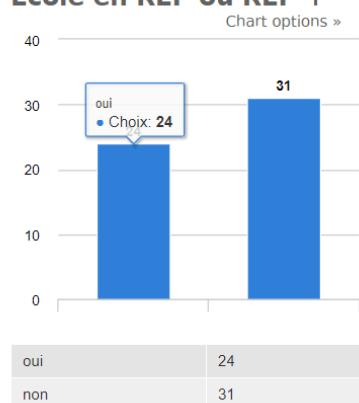
☐ pour lire des histoires ☐ pour observer les apprentissages ☐ pour parler leur langue ☐ ils n'entrent pas dans la classe ☐ autre

Vos besoins en formation *

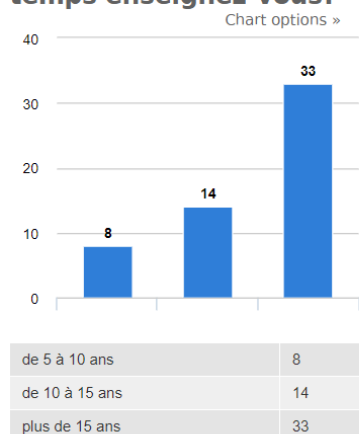
☐ Je souhaite une formation en diversité linguistique ☐ Je souhaite avoir des activités sur la diversité linguistiques ☐ Je ne souhaite pas avoir de formation sur la diversité linguistique

Annexe 21 Analyse du questionnaire

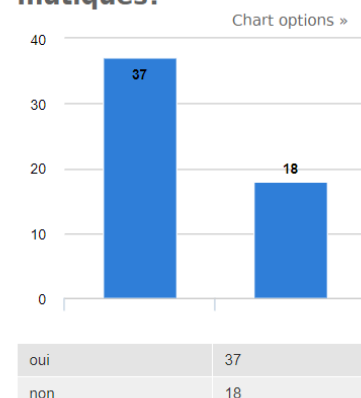
Ecole en REP ou REP +



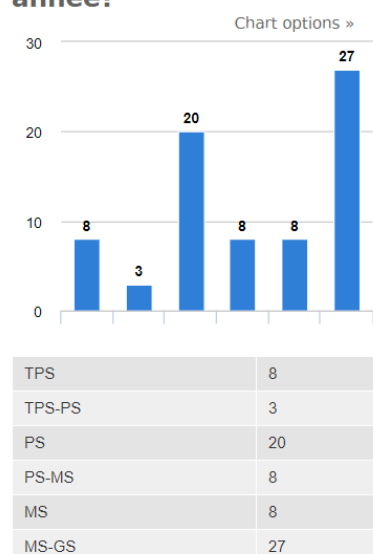
Depuis combien de temps enseignez-vous?



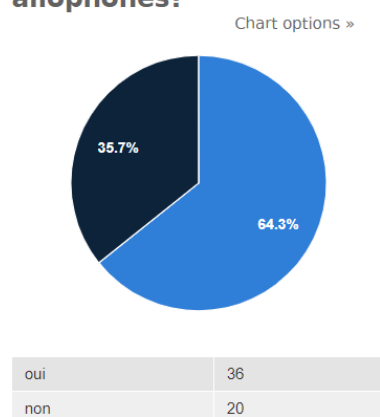
Est-ce que certains de vos élèves sont mutiques?



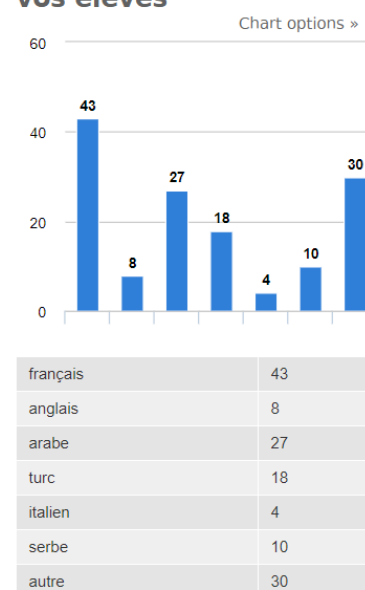
Quel est votre niveau d'enseignement cette année?



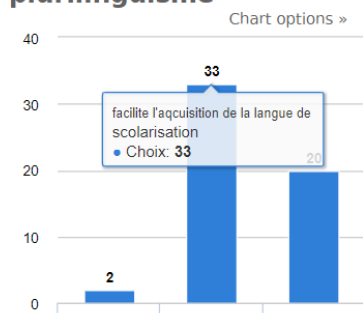
Avez-vous des enfants allophones?



Quelles langues parlent vos élèves

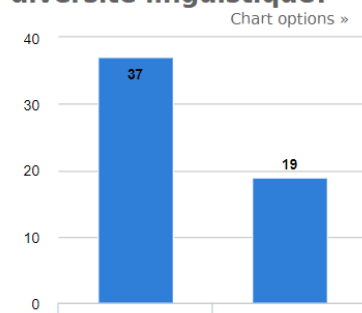


Pour vous, le plurilinguisme



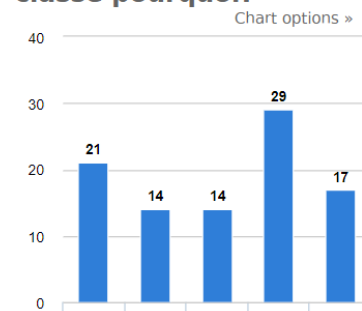
est un frein aux apprentissages linguistiques	2
facilite l'acquisition de la langue de scolarisation	33
je ne me prononce pas	20

Savez-vous ce qu'est la diversité linguistique?



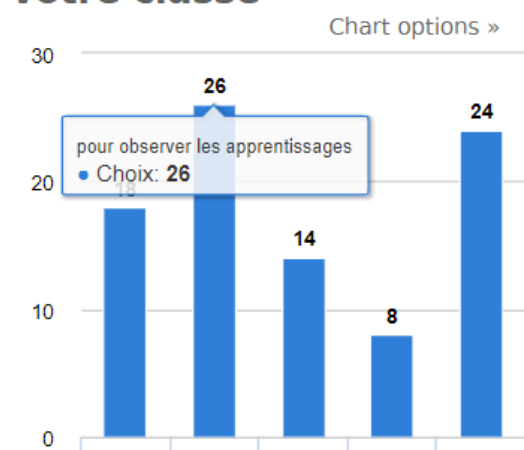
oui	37
non	19

Si vous faites appel à la diversité linguistique en classe pourquoi?



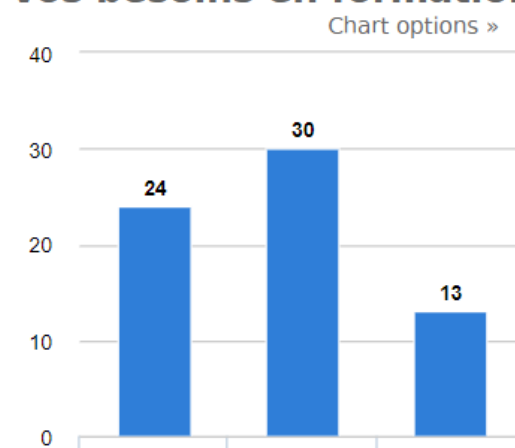
Donne du sens aux apprentissages	21
Améliore les résultats des élèves	14
aide à se faire comprendre des élèves	14
permet l'éveil aux langues	29
je n'utilise pas la diversité linguistique	17

Les parents entrent dans votre classe



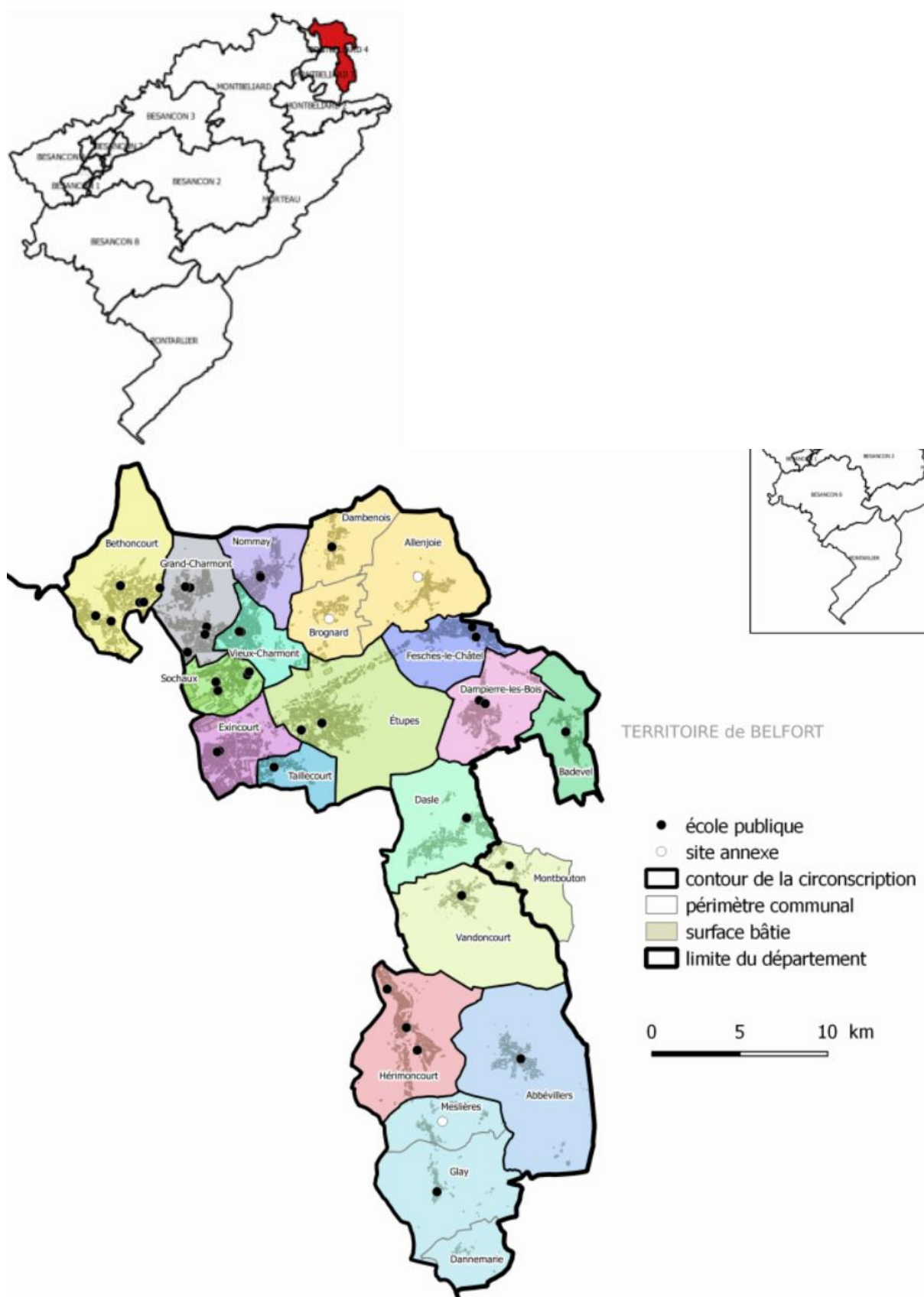
pour lire des histoires	18
pour observer les apprentissages	26
pour parler leur langue	14
ils n'entrent pas dans la classe	8
autre	24

Vos besoins en formation



Je souhaite une formation en diversité linguistique	24
Je souhaite avoir des activités sur la diversité linguistiques	30
Je ne souhaite pas avoir de formation sur la diversité linguistique	13

Annexe 22 Carte de la circonscription de Monbéliard 4



**Annexe 23 Séquence éveil aux langues, Les langues du monde au quotidien,
cycle 1, M. Kervran (2013, 52-60)**

Jean qui rit, Jean qui pleure

Domaines concernés

S'approprier le langage : apprendre à s'exprimer, à comprendre et à échanger.

Découvrir l'écrit : distinguer, différencier les sons de la parole.

Devenir élève : contrôler ses émotions et éprouver de la confiance en soi.

Vivre ensemble : découvrir et accepter la diversité de l'expression des émotions dans des langues et cultures différentes.

Langues proposées

Allemand, breton, chinois, créole réunionnais, espagnol, français, grec, italien, japonais, malgache, portugais, provençal, roumain, vietnamien.

Organisation

5 séances de 15 à 30 minutes.

Démarche et objectifs

À partir de la comparaison des différents modes d'expression des émotions, les élèves sont amenés à prendre conscience des constantes et des variations linguistiques et culturelles de l'expression des émotions.

Conception du module

Martine Kervran, IUFM de Bretagne – Université de Bretagne occidentale.

Ghyslaine Pignot, Georges Sipieter et Maryvonne Perilhou, professeurs des écoles, école du Bourg de Penhars, Quimper (Finistère).

SÉANCE 1

Langues proposées

Chinois, français, malgache, roumain, vietnamien.

Mode de travail

Groupe dans une structure d'ateliers.

En fonction de l'organisation de la classe, on pourra choisir de mener plusieurs ateliers d'éveil aux langues en parallèle ou de les mener successivement.

Supports

Pistes 1 à 5.

Document 1 (enseignant) : texte et traduction des berceuses.

Matériel à préparer

Coin jeux d'imitation (chambre).

Utilisation de doudous ou autres objets parfois nécessaires à l'endormissement.

Poupées, poupons, baigneurs, lit complet, pyjamas, etc.

Description de la séance

Dans cette séance, les enfants sont amenés à comprendre que dans toutes les langues du monde il y a des rituels ou des berceuses pour accompagner l'endormissement. Ils vont raconter ce qu'ils font avant de s'endormir, entendre d'autres façons de procéder. Ils devront ensuite écouter des berceuses du monde, reconnaître la spécificité de ce type de mélodie et vont en apprendre certaines.

Compétences visées

Raconter en se faisant comprendre un épisode vécu de la vie quotidienne inconnu des autres enfants.

Écouter des berceuses du monde puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions.

Déroulement

Mise en situation

Être attentif à installer une ambiance calme et propice à l'écoute. Il est tard. Il est grand temps que la poupée ou le poupon aille se coucher. Il a du mal à s'endormir. Consigne :

« Comment va-t-on l'aider ? »

} Réponses possibles :

} On lui donne un doudou.

} On le berce.

} On lui fait un câlin...

Situation de recherche 1

Question : « Et toi, comment cela se passe quand tu te couches ? »

Prendre le poupon et demander : « Que pourrait-on lui chanter pour l'endormir ? » Un enfant propose une chanson : on l'accompagne. Une fois le répertoire collectif passé en revue, l'enseignant chante une berceuse.

Situation de recherche 2

Consigne : « Vous allez écouter des chansons. »

- } Piste 1 : roumain. Piste 2 : chinois. Piste 3 : malgache. Piste 4 : vietnamien.
- } Piste 5 : français.

Après chaque morceau, faire prendre conscience qu'il s'agit d'une berceuse. À l'issue de la série d'écoutes, demander aux élèves : « Comment avez-vous reconnu que c'était une berceuse ? »

Synthèse – structuration

Faire écouter à nouveau les pistes 1 à 5 (berceuses entendues) et nommer les langues utilisées dans les extraits.

Prolongements

Mémoriser et interpréter quelques-unes des berceuses de la séance 1. Procéder comme pour une berceuse connue. Ne pas exiger une prononciation parfaitement conforme au modèle.

Proposer aux familles de chanter à la classe une berceuse dans une autre langue, la mémoriser.

SÉANCE 2

Langues proposées

Allemand, breton, créole réunionnais, grec, italien, japonais, portugais, provençal.

Mode de travail

Groupe dans une structure d'ateliers.

En fonction de l'organisation de la classe, on pourra choisir de mener plusieurs ateliers d'éveil aux langues en parallèle ou de les mener successivement.

Supports

Pistes 6, 7 et 8.

Document 2 (élèves) : série de six photos de fratries entourées de papa (trois photos) et maman (trois photos), de provenances géographiques et culturelles diverses, avec des compositions de fratries plus ou moins importantes.

Matériel à préparer

Dupliquer autant de photos de papas avec leurs enfants et de mamans avec leurs enfants que nécessaire.

Description de la séance

Les élèves sont amenés à reconnaître des phrases en langues diverses et à retrouver des similitudes et des différences avec les mêmes phrases prononcées dans d'autres langues.

Compétences visées

Faire repérer des similitudes et des différences entre les langues sur la prononciation des mots papa et maman.

Discriminer des sons proches ou lointains.

Déroulement

Mise en situation

Placer au centre de la table plus de photos de papas entourés de leurs enfants que d'élèves. Chacun en pioche une et dit ce qu'il voit. Même démarche avec les photos des mamans entourées de leurs enfants (document 2). Laisser les élèves décrire les photos et s'exprimer librement afin de s'approprier le matériel pour l'activité suivante.

Situation de recherche 1

Écouter autant de fois que nécessaire la série de « papa est là ».

Script :
Papa è qui (italien), o paizinho está aqui (portugais), tadig zo amañ (breton),
papa es aquí (provençal).

Disposer les photos du document 2 au centre et demander aux élèves de les associer à ce qu'ils entendent. Puis demander : « Qu'est-ce qu'on entend ? » et noter les réponses. Valider les réponses par une ultime écoute.

Réponses attendues :

Parfois cela ressemble à « papa », parfois cela ne ressemble pas à « papa ».

L'enseignant explique qu'on entend « papa est là » dans plusieurs langues (donner la liste des langues dans l'ordre de l'écoute).

Situation de recherche 2

Procéder de même pour « maman est là ».

Script :

H μαμά είναι εδώ (i mama ine edo, grec), maman lé la (créole réunionnais),

おかあさんですよ (japonais), Mama ist da (allemand).

Synthèse - structuration

Situation de recherche collective : placer une photo de fratrie avec papa et une photo de fratrie avec maman au centre de la table (document 2).

Faire écouter la piste 8. Pour chaque énoncé, demander aux enfants de montrer la photo correspondante. Valider les réponses par l'écoute.

Script :

O paizinho está aqui (portugais), maman lé la (créole réunionnais), papà è qui (italien), おかあさんですよ (japonais), tadig zo amañ (breton), H μαμά είναι εδώ (i mama ine edo, grec), Mama ist da (allemand).

papa is aqui

Fiche de la séance 2

Document 2



SÉANCE 3

Langues proposées

Italien, espagnol, provençal.

Mode de travail

Collectif ; groupe dans une structure d'ateliers.

En fonction de l'organisation de la classe, on pourra choisir de mener plusieurs ateliers d'éveil aux langues en parallèle ou de les mener successivement.

Supports



Document 3 (élèves) : photos de rires et de pleurs chez des enfants et des adultes.



Pistes 9 et 10.

Matériel à préparer

Affiche, colle. Découper et plastifier les photos du document 3.

Description de la séance

Les élèves doivent écouter des personnes rire et pleurer. Ils formulent les émotions exprimées par ces sons. Ils associent les sons à des photos d'expressions du visage.

Ils écoutent l'expression « pourquoi tu pleures ? » dans trois langues parentes et sont amenés à prendre conscience que ces énoncés ont le même sens et appartiennent à la même famille de langues.

Compétences visées

Identifier la signification de sons non linguistiques (rires, pleurs).

Associer un son et une représentation visuelle (photo de visage) des émotions.

Faire émerger la notion de langue et celle de famille de langues.

Déroulement

Mise en situation

Demander aux élèves ce qui les fait rire, pleurer et de mimer des rires, des pleurs. L'enseignant interroge alors chacun : « Pourquoi tu pleures ? », avec la même intonation que sur l'enregistrement.



9

Faire écouter la piste 9 (rires, puis pleurs) et demander aux élèves de montrer l'image correspondant à l'émotion entendue (document 3). Laisser les élèves argumenter.

Situation de recherche



10

Montrer la photo de quelqu'un qui pleure et faire écouter l'enregistrement. Demander aux élèves : « Que disent-ils ? »

Script :
 ¿Por qué lloras? (espagnol), perché piangi? (italien), perqué ploures? (provençal).

Faire émerger le fait que le sens est le même mais en différentes langues. Si les élèves ne trouvent pas, leur dire qu'il s'agit de l'énoncé « Pourquoi tu pleures? ». Donner le nom des trois langues.

Demander aux élèves : « Quelqu'un peut-il le dire dans une autre langue? ». Ne pas insister si les élèves ne répondent pas mais valoriser la réponse d'un élève s'il s'exprime.

Synthèse-structuration

Faire écouter à nouveau l'enregistrement en marquant une pause entre chaque énoncé. Et demander aux élèves s'ils n'entendent pas un mot qui ressemble à un mot français.

! Réponse attendue : pourquoi.

Expliquer que ces trois langues sont proches parce qu'elles sont de la même famille. Expliquer que, comme cela arrive souvent pour les membres d'une famille, certaines langues se ressemblent et forment une « famille de langues ».

Fiche de la séance 3

Document 3

Document 3 – OMES ET PLEURS



Illustration : Benjamin

Document 4 – OMES ET PLEURS



Illustration : Benjamin

SÉANCE 4

Langues proposées

Espagnol, français, grec.

Mode de travail

Collectif.

Il est recommandé de faire cette séance en salle de motricité.

Matériel

Poupée ou nounours du coin imitation.

Supports

Pistes 11 à 15.

Description de la séance

Les élèves doivent écouter une série de phrases habituellement utilisées pour rassurer un jeune enfant. Chaque série est dite dans une langue différente. Ils sont amenés à formuler l'émotion ressentie à l'écoute de ces phrases et à prendre conscience qu'il s'agit d'énoncés linguistiques différents mais qui expriment la même intention : « rassurer ».

Compétences visées :

Prendre des indices sonores (paroles et intonations) pour ressentir une atmosphère et l'exprimer.

Prendre conscience que, quelle que soit la langue parlée, les gens ressentent et expriment les mêmes émotions.

Déroulement

Mise en situation

Faire écouter les deux extraits (musique festive et musique mélancolique). Laisser les enfants s'exprimer corporellement et recueillir leurs remarques : on fait la fête, on se repose, on danse, c'est triste... Expliciter le lien entre le mouvement et la musique, les laisser évoluer librement sur les extraits.

Regrouper les élèves, prendre la poupée et dire : « la poupée est triste... » (développer l'histoire selon le contexte de la classe), puis demander aux enfants ce que l'on pourrait faire ou dire pour la consoler, la rassurer.

 } Réponses attendues :

 } On la berce, on l'embrasse on la câline, on lui parle...

Mimer les réponses proposées. Terminer en mettant en avant que les mots eux aussi rassurent et consolent.



13 et 14

Situation de recherche

Faire écouter successivement les enregistrements en marquant une pause brève pour remobiliser l'attention.

Script:

Piste 13: No llores, ya pasará, no es nada, no te preocupes (espagnol).

Piste 14: Μην κλαις. Θα περάσει. Δεν είναι τίποτα (Min kles. Tha perassi. Then ine tipota, grec).

Demander aux élèves: « À quoi cela vous fait-il penser? À qui les gens parlent-ils? De quoi parlent-ils? »

Valoriser les réponses qui incluent la notion de langage (par exemple: elle parle, dit, console). Demander aux élèves d'essayer d'expliquer ce qui les a aidés à trouver. Si les élèves ne trouvent pas qu'il s'agit de phrases visant à rassurer ou consoler, leur dire que ces phrases évoquent la même intention: rassurer.



13 et 14

Synthèse-structuration

Faire une deuxième écoute en nommant les langues.



15

Terminer par une écoute de la série en français. La compléter par une ou deux expressions d'un répertoire plus personnel.

Script:

Ne pleure pas, ça va passer, ce n'est rien, ne t'en fais pas.

Demander aux élèves: « Qu'est-ce qu'on peut dire encore? » Recevoir toutes les réponses, quelle que soit la langue employée. Les noter et en garder la trace.

RESUME

Mots-clés : école maternelle, Plurilinguisme, français langue seconde, éveil aux langues

L'école maternelle accueille aujourd'hui une diversité de public (linguistique et culturelle) pour lequel les enseignants sont encore trop peu formés. En contexte bi-plurilinguisme, la reconnaissance des compétences langagières acquises en langue seconde permet l'inclusion des enfants en maternelle et facilite l'acquisition du français langue de scolarisation. Notre recherche s'attachera plus particulièrement à la mise en œuvre de dispositifs d'éveil aux langues dans notre classe et notre école en contexte bi-plurilingue.

Keyword : Multilingualism, kindergarten, french as a second language, language awareness

Nowadays, preschool has a public diversity (linguistic and cultural) and the teachers are still not perfectly trained for that. In a bi-multilingualism background, the acknowledgement of the language skills, learned as a second language, enables the inclusion of the children in preschool and makes the acquisition of French as the language of schooling easier. Our study will be more particularly focused on the execution of early learning languages activities in our class and our school in a bi-multilingualism context.