



**HAL**  
open science

## Éveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle

Marielle Barateau, Chantal Domp martin

### ► To cite this version:

Marielle Barateau, Chantal Domp martin. Éveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle. Diana-Lee Simon, Chantal Domp martin, Stephanie Galligani, Marie-Odile Maire Sandoz. Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école, Riveneuve, 2015, ACTES ACADEMIQUES, 978-2-36013-292-8. hal-01916167

**HAL Id: hal-01916167**

**<https://univ-tlse2.hal.science/hal-01916167>**

Submitted on 8 Nov 2018

**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.

# Éveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle

Marielle BARATEAU, Université Grenoble-Alpes, Lidilem

Chantal DOMPMARTIN-NORMAND, Université Toulouse 2-Jean Jaurès et Université Grenoble-Alpes, Lidilem

*« On est en difficulté, on ne sait pas comment faire, on rame dans l'océan ! On attend des spécialistes ! » (Propos d'une professeure des écoles, Corpus MB 2013).*

## Résumés :

*Cette contribution porte sur une intervention éducative en école maternelle, conçue pour améliorer l'accueil et la prise en charge des élèves dits « allophones ». Dans le cadre d'un stage de Master 2 professionnel Français Langue Étrangère, une dizaine de séances inspirées de l'Éveil aux langues ont été mises en œuvre dans deux classes de petite et grande sections dans une école de banlieue près de Grenoble. L'objectif était de travailler avec le répertoire plurilingue des élèves, en lien avec les parents. Ce projet a permis de légitimer les langues des élèves, celles de leurs parents et les compétences plurilingues jusque-là cachées de différents membres de l'équipe éducative.*

*This contribution is about an educational intervention in a nursery school, designed to improve the way culturally and linguistically diverse pupils are welcomed and their languages and cultures taken into account. During an internship for a FSL diploma (Master 2), about ten Language Awareness sessions were implemented in two classes (to 3 and 4 year old children) in a suburban school near Grenoble (France). The aim was to work with the multilingual repertoire of the pupils, and to include parents. This project enabled their languages to be recognised, taken into account, and given legitimate status, whilst revealing untapped multilingual skills of various other members of the educational team.*

## 1 Introduction

À l'école maternelle, qui accueille les enfants au début de leur parcours d'élève, aucun dispositif spécifique qui tiendrait compte de la diversité des répertoires linguistiques n'est prévu, comme il en existe, bien que de manière inégale, dans d'autres niveaux de scolarité. À cet étage de l'édifice scolaire, plus encore peut être que dans les autres niveaux qui font partie de la scolarité obligatoire, l'institution peine à reconnaître et à travailler des approches fines

de la pluralité linguistique et culturelle, qui apparaît pourtant aux enseignants comme problématique.

L'aspect linguistique est au cœur des préoccupations de ces derniers car l'objectif essentiel de l'école maternelle est « l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre » (Ministère Éducation Nationale, 2008 : 12). Mais comment faire sur la base de la grande hétérogénéité des acquis langagiers préscolaires ? L'injonction porte sur « le langage » en général, semblant englober plus que l'acquisition de la langue de scolarisation, mais quels outils mettre en place ? Peut-on s'en tenir à l'idée qu'au jeune âge concerné, en amont des enjeux de l'acquisition de la lecture/écriture à proprement parler, le « bain linguistique », le contact naturel avec la langue de scolarisation, est suffisant pour homogénéiser les acquisitions linguistiques ? Par ailleurs, comment gérer la relation avec les parents dans ce contexte pluriculturel ? Les enseignants au sein de leurs classes regroupant des enfants « culturellement et linguistiquement divers »<sup>1</sup> s'interrogent.

Cette contribution porte sur une intervention éducative expérimentale<sup>2</sup>, conçue à la demande de certains d'entre eux et qui s'est déroulée de janvier à mai 2013 dans une école maternelle à Échirolles, près de Grenoble.

Dans le paradigme de la didactique du plurilinguisme, des « activités d'enseignement/apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (c'est-à-dire 'plus d'une') variétés linguistiques et culturelles » (Candelier M. & al. 2007, repris dans 2012 : 6) sont préconisées. Elles ont des effets positifs à plusieurs niveaux, en particulier elles permettent aux acteurs du terrain scolaire de repenser leur rapport à la diversité de leur public. L'école maternelle nous apparaît ainsi comme un espace privilégié où peuvent être mis à profit ces outils.

À la suite de travaux effectués à ce niveau (« des doudous et des langues » à Angers ; le « train des langues » au Mans, « la mascotte voyageuse » à Toulon (voir leur description succincte dans Barateau 2013 : 62-68), notre travail se situe dans l'optique de contribuer à évaluer la pertinence d'une approche d'Éveil aux langues à la maternelle, en tentant dans ce lieu spécifique de répondre à la demande de l'équipe enseignante.

Dans cette école de banlieue, les enseignants perçoivent l'hétérogénéité linguistique et langagière sans pouvoir toujours la caractériser, l'identifiant néanmoins comme une difficulté pour l'exercice de leur métier. En particulier, la capacité de prise de parole en français des élèves est très variée et va de l'absence totale de production à une bonne capacité d'expression en passant par la catégorie « petit parleur » telle que la nomment les enseignants. Dans la mesure où la plupart des enfants sont issus de milieux familiaux culturellement et linguistiquement divers, les enseignants manquent d'outils conceptuels pour faire la part des choses entre ce qui relève de la variation individuelle dans le développement langagier propre à cette tranche d'âge et ce qui relèverait de « l'absence du français à la maison » due à l'allophonie familiale.

Dans ce cadre, une dizaine de séances inspirées de l'Éveil aux langues et de la démarche « Sacs d'histoires »<sup>3</sup> ont été conçues puis mises en œuvre dans deux classes de petite et

---

<sup>1</sup> Selon les termes de nos collègues nord-américains (cf. Prasad dans cet ouvrage), plus précis à notre avis que le terme « allophone », qui semble renvoyer à un répertoire fait uniquement de langues « autres », à l'exclusion du français.

<sup>2</sup> Dans le cadre d'un stage de Master 2 effectué par Marielle Barateau, sous l'égide du CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs).

grande sections. À partir des supports de deux contes, *Roule galette* et *le Petit Poucet*, l'objectif était de travailler *sur* et *avec* le répertoire des élèves, quel qu'il soit. Conformément aux principes de l'Éveil aux langues, les hypothèses étaient que ces activités de langage plurilingues menées en classe permettraient de valoriser la pluralité des langues et des cultures, en légitimant à la fois les langues des élèves, celles de leurs parents, celles en somme de toute la communauté scolaire formée dans ce lieu, lui conférant un caractère plus inclusif. La circulation de la parole sur les répertoires et la diversité linguistique permettraient aux différents acteurs de l'école (enseignants, autres personnels, élèves et parents) de mieux se connaître. Il y aurait déplacement(s) de regards et de points de vue, et renforcement de liens.

Nous tenterons, dans un premier temps, de rendre compte de la variété des profils langagiers des élèves, d'après des données recueillies par des questionnaires proposés aux parents (cf. *infra*). Ensuite, nous décrirons quelques-unes des activités d'Éveil aux langues mises en place. Enfin, nous tenterons d'évaluer les effets de notre intervention. Le corpus recueilli sur un mode ethnographique a été analysé qualitativement. Il est constitué de l'ensemble des séances d'Éveil aux langues filmées dans les deux classes, de deux questionnaires remplis par les enseignantes, d'entretiens conduits avec les élèves, de notes d'observation prises par l'intervenante, en particulier au cours de discussions informelles avec l'équipe éducative. Nous tenterons de montrer que, malgré son envergure limitée, les bénéfices de l'expérience sont loin d'être négligeables.

## 2 Des enfants presque tous plurilingues

Nous avons invité les parents à répondre à un questionnaire pour nous renseigner sur leur enfant, sur les langues que ce dernier parle et entend dans ses différents cercles de socialisation, notamment dans le milieu familial. Ces questionnaires ont été remplis pour la plupart au moment de l'accueil des élèves et nous avons veillé à être présentes pour aider les parents qui en avaient besoin, à les renseigner.

Nous avons pu faire le constat immédiat que les répertoires linguistiques des élèves étaient variés et que *presque* tous sont concernés par le plurilinguisme, bien que peu appartiennent *stricto sensu* à la catégorie « Élèves Allophones Arrivants » (E2A), encore dénommés « primo-arrivants ». Dans les deux classes considérées, sur 50 élèves, seul Isak, 5 ans, vient d'arriver de Macédoine tandis que Rebeka et Malik, 5 ans également, nés respectivement au Kosovo et en Allemagne (de parents turc et allemand) sont arrivés il y a 2 ans. En revanche, la plupart des élèves ont un parent au moins issu d'une immigration plus ancienne. Bien que nés en France, ils ont été vraisemblablement pour la plupart, exposés à plusieurs langues dans les échanges intrafamiliaux, avec une proportion d'exposition au français variée.

Nos questionnaires assez succincts n'avaient toutefois pas l'ambition d'évaluer ce point, qui aurait nécessité une enquête poussée sur les pratiques langagières réelles des familles pour être apprécié finement, mais de faire émerger la diversité des répertoires linguistiques, visible dans le tableau suivant pour la classe de petite section :

---

<sup>3</sup> « Sacs d'histoires » est une démarche (pour des élèves qui rentrent dans la lecture – niveau primaire) née dans les années 2000 à Montréal qui a largement essaimé (Suisse, France). Les objectifs sont de rapprocher l'école et les familles et de faire émerger la motivation à lire chez l'enfant. Il s'agit de faire circuler entre l'école et la maison un sac contenant un livre en français et sa traduction dans une langue familiale ; un CD avec l'histoire racontée dans plusieurs langues de l'environnement ainsi que des jeux à faire en famille en lien avec l'histoire. Le matériel pédagogique est conçu de façon à permettre aux parents peu ou pas alphabétisés ou littéraciés de se considérer comme des acteurs essentiels pour l'apprentissage de leur(s) enfant(s) (Perregaux, 2009).

<b>Prénom et âge de l'enfant</b>	<b>Nationalité du père</b>	<b>Nationalité de la mère</b>	<b>Langue(s) entendue(s) et parlée(s) par l'enfant</b>
Myriame, 3 ans	Française	Française	Français, arabe, italien et anglais
Maya, 3 ans	Française	Algérienne	Français, arabe et anglais
Rayanne, 3 ans	Française	Française	Français
Salma, 3 ans	Française	Tunisienne	Français et arabe
Jessym, 3 ans	Algérienne	Française	Français et arabe
Chakib, 3 ans	Algérienne	Algérienne	Français, arabe et anglais
Hiliana, 3 ans	Française	Congolaise	Français, arabe, lingala, anglais et italien
Bouhas, 3 ans	Française	Algérienne	Français, arabe et anglais
Kenza, 3 ans	Algérienne	Française	Français, arabe et anglais
Adam, 3 ans	Algérienne	Française	Français, arabe et anglais
Jade, 3 ans	Algérienne	Algérienne	Français, arabe, anglais et italien
Farouk, 3 ans	Algérienne	Algérienne	Français et arabe
Meldin, 3 ans	Française	Algérienne	Français et arabe
Nour, 3 ans	Française	Algérienne	Français, arabe et italien
Raihan, 3 ans	Française	Marocaine	Français et arabe
Fatène, 3 ans	Française	Algérienne	Français, arabe, anglais et italien
Iliès, 3 ans	Française	Algérienne	Français et arabe
Marina, 3 ans	Française	Française	Français
Clovis, 3 ans	Française	Française	Français
Djan, 3 ans	Turque	Française	Français et turc
Marine, 3 ans	Française	Française	Français
Enes, 3 ans	Française	Turque	Français, turc et anglais
Délia, 3 ans	Tunisienne	Française	Français, arabe et anglais
Beyza, 3 ans	Turque	Française	Français et turc

Le français apparaît dans les déclarations parentales, qu'il soit beaucoup là ou pas, mais il est rarement seul dans l'univers familial. Dans cette classe de petite section, sur 24 élèves, on compte 19 élèves nés en France dans un couple mixte du point de vue de la nationalité des parents. Parmi les 5 restants dont les deux parents sont de nationalité française, l'une au moins (Myriame) est également issue de la migration au niveau des grands-parents. La répartition est sensiblement la même dans l'autre classe de 26 élèves, avec une forte proportion d'enfants issus de la migration plus ou moins récente d'au moins un des deux parents, avec naturalisation ou pas, et comme mentionné plus haut seulement trois *enfants allophones arrivants* (Isak, Malik et Rebeka), nés hors de France de deux parents allophones.

### 3 Une complexité problématique pour les enseignants

Les données que nous avons pu recueillir lors des entretiens avec les enseignants rendent compte des difficultés qui sont les leurs et qui sont, selon eux, liées à cette grande hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves et de leur famille.

Ils se sentent démunis face à la complexité qui en découle. Les propos d'une professeure des écoles interrogée résumant leurs préoccupations : « *On est en difficulté, on ne sait pas comment faire, on rame dans l'océan ! On attend des spécialistes !* ».

Il apparaît dans un premier temps qu'avant notre intervention, ils n'ont pas recueilli beaucoup d'informations sur les parcours et environnements linguistiques et culturels de leurs élèves. Tout en étant conscients de la diversité à laquelle ils font face, ils n'ont pas vraiment entrepris de la spécifier. Souvent, ils ignorent quelles sont les langues parlées par leurs élèves ou en ont une représentation incomplète et très imprécise. Par exemple, un enseignant déclare : « *Les gens du voyage, ils parlent toutes les langues* ».

Ils déplorent par ailleurs la faible implication des familles dans le projet scolaire. Selon eux, les parents ne prennent pas une part assez active dans l'éducation de leurs enfants. Ils mentionnent « *des carences éducatives* », « *un manque de stimulations éducatives au sein de la famille* ». Ils font un lien entre ces carences et le milieu social marqué par la précarité : « *Nous enseignons dans un milieu défavorisé, seul 10 % des parents des enfants travaillent* ». Par ailleurs, le mode de vie en cercle restreint est pointé : « *Ils vivent en communauté* ».

Les enseignants sont néanmoins actifs et en chemin réflexif face aux problèmes qui sont les leurs. Ainsi pour pallier ce qui leur apparaît comme déficitaire dans des pratiques culturelles familiales (peu de livres à la maison, peu de jeux, peu d'expériences extra-communautaires), ils ont mis en place des sorties à la bibliothèque, à la maison de l'enfance et le prêt de livres toutes les semaines. Mais sur ce type d'actions, ils aimeraient impliquer davantage les parents. Ceux-ci ont en principe du temps car ils sont pour beaucoup au chômage ou au foyer. Or ils ne répondent pas très facilement aux sollicitations. Les enseignants constatent donc une difficulté à mobiliser les parents pour le projet qu'ils portent, lequel est en soi bien intentionné : il s'agit de diversifier les pratiques culturelles des enfants dès le plus jeune âge afin de leur donner les meilleures chances de parcours scolaire. Ce hiatus entre la disponibilité apparente temporelle des parents et l'implication faible dans l'école est mal ressenti par les enseignants. La stratégie consiste pour l'instant à essayer de les « *piéger* » par des rappels insistants et de fréquents affichages dans la classe, afin qu'ils ne puissent se « *défiler* », comme nous l'explique M.-P., l'enseignante de petite section.

Par ailleurs, au quotidien, les enseignants ont des difficultés à communiquer avec les parents surtout par écrit. Ces derniers ne lisent pas les petits affichages que les premiers mettent dans le couloir ou dans la classe pour faciliter l'organisation pratique (« *Aujourd'hui, on met les chaussons* ») et ils semblent ne pas lire ou en tout cas ne répondent pas aux mots sur le cahier de liaison.

C'est dans ce contexte-là que les enseignants nous ont sollicités afin que nous élaborions un projet. Les problèmes sont identifiés, mais les solutions manquent, à moins de faire « plus de la même chose »<sup>4</sup> : plus d'exposition au français, plus de contact avec les livres, plus

---

<sup>4</sup> P. Watzlawick et les psychologues de l'école de Palo Alto ont montré dès les années 70 comment face à un problème, nous avons tendance à appliquer d'abord la recette habituelle, puis la recette renforcée, alors qu'il faudrait faire un pas de côté et inventer quelque chose de paradoxal (Watzlawick & al., 1972).

d'insistance auprès des parents. Ainsi le projet doit en définitive répondre à plusieurs attentes incomplètement formulées : impliquer les parents dans la vie scolaire, améliorer la communication avec eux, aider à la progression langagière prévue au programme, contribuer à stimuler l'intérêt des élèves pour les livres pour préparer l'accès à la lecture (en français). Face à cette demande, la mise en place d'activités d'Éveil aux langues (dorénavant EAL) est apparue comme une réponse cohérente, qui va proposer une entrée dans le(s) problème(s) par la diversité linguistique des élèves.

#### **4 L'Éveil aux langues comme réponse paradoxale**

Cette démarche a la particularité de proposer des outils qui s'appuient sur la diversité linguistique et culturelle et la transforment en atout pour la classe, pour l'enseignant et pour chaque enfant. Elle vise l'inclusion dans le groupe classe de tous les individus, par le biais d'activités où ils pourront faire le lien entre leurs différentes expériences linguistiques et langagières. L'accueil dans l'espace scolaire des langues premières et familiales des élèves favorise cette inclusion ; les langues des élèves deviennent objets d'observation, de manipulation, de découverte, aux côtés de la langue de scolarisation.

La pédagogie, toujours active (faire/réaliser/montrer), est quelquefois de l'ordre du « détour » (Perregaux & al., 2003), en ce qu'elle met en jeu et en jeu(x) les langues des participants à la classe (mais aussi d'autres langues éventuellement exotiques pour tous), pour percevoir ressemblances et différences :

*Le détour permet donc aux élèves de sortir de leur langue maternelle et de la relativiser notamment à travers la comparaison. Le phénomène est le même pour la langue scolaire, dans la mesure où l'activité entraîne les élèves à confronter des éléments propres à certaines langues autour d'un thème particulier pour en faire ressortir les ressemblances et les différences (Perregaux, 2004 : 162).*

Il s'agit de (pré)construire des habilités métalinguistiques qui seront utiles pour la langue de l'école :

*(...) de cet enseignement, qui n'est pas un enseignement en langues étrangères, mais se fonde sur des enseignements métalangagiers, on peut escompter des retombées importantes pour l'apprentissage du français (Grossmann & Manesse, 2003 : 11).*

L'un des principes consiste, par ailleurs, à travailler avec l'ensemble de la classe en évitant de « confronter » chaque individu isolément, ni même en sous-groupe à son « origine », ce qui aurait des effets d'assignation identitaire contreproductifs<sup>5</sup> mais bien de donner une existence à un répertoire collectif, avec ses bribes narratives à partager.

---

<sup>5</sup> Voir les travaux de J. Billiez à propos des « Enseignements des langues et cultures d'origine » - ELCO dans les années 80-90 (Billiez, 2000 ; Billiez & al, 2003).

## 5 Un projet aux dimensions modestes...

Le projet d'EAL s'est déroulé au total sur dix séances dans deux classes de maternelle et les interventions ont eu lieu chaque matinée pendant une semaine. Le projet était de raconter des contes, à savoir *Roule galette* en petite section et *le Petit Poucet* en grande section, en plusieurs langues et en alternance avec le français, en comptant sur la participation des parents d'élèves plurilingues. Lors de la première réunion de présentation du projet aux parents, nous les avons sollicités dans ce sens. Ensuite, les parents volontaires ont traduit le conte écrit en français dans leur langue première et sont venus le lire dans la classe de leur enfant au fil des séances. C'est ainsi que le conte de *Roule galette* a été raconté en arabe marocain, en lingala (langue parlée au Congo), en italien et en espagnol et que *le Petit Poucet* a été lu par des parents d'élèves en arabe littéraire, en albanais et en chinois. À la suite de la lecture, bilingue à chaque fois, qui faisait écho d'une séance sur l'autre à la lecture des jours précédents avec une autre langue, quelques mots du conte, illustrés par un dessin, ont fait l'objet d'un travail de repérage. Les élèves ont comparé les systèmes d'écriture en recherchant les similitudes et les différences qu'il y a entre les mots écrits en français et ceux écrits en langue étrangère et ont aussi repéré le sens d'écriture. À l'issue des quatre séances dans chaque classe, nous avons rassemblé des éléments graphiques sur deux grandes affiches plurilingues témoignant du travail accompli.

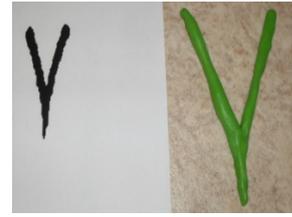
Dessins	Français	Arabe littéraire	Chinois	Albanais
	LE PETIT POUCET  le Petit Poucet	الإبھام الصغیرة AL Ibhām Saǧhira	大姆指 dà mǔ zhǐ	Gishti i Vogël
	LES FRERES  les frères	الإخوة AL Ikhwa	兄弟 xiōng dì	Vllëzërit
	LE PERE ET LA MERE  le père et la mère	الأب والأم AL AB Wa AL OUM	父母 Fù mǔ	Babai Nëma
	L'OGRE  l'ogre	الغول AL Ghoul	食人魔 shī rén mó	Njeri i keq

Affiche plurilingue du *Petit Poucet*

Dessins	Français	Lingala	Espagnol	Marocain	Italien
	ROULE GALETTE  roule galette	linga mikate	corre torta	المُنز الدَائِرِي	gira torta
	UNE GALETTE  une galette	mikate	una torta	الخُبْز	una torta
	UN LAPIN  un lapin	lapin	un conejo	الأَرَنْب	un coniglio
	UN LOUP  un loup	mbwaya zamba	un lobo	الدَّيْب	un lupo
	UN OURS  un ours	tambwe	un oso	الدَّب	un orso
	UN RENARD  un renard	kema	un zorro	التَّحَلَب	una volpe

Affiche plurilingue de *Roule galette*





### Travaux réalisés par les élèves de grande section

À l'issue de cet exercice, nous avons affiché au tableau ces chiffres et nous avons compté en chinois et en japonais (une même graphie pour une prononciation différente) avec le parent présent ce jour-là, à savoir Madame S., d'origine chinoise, maman de Loanne. Puis les élèves de la classe ont été invités à compter dans une langue de leur choix en « venant au tableau ».

## 6 ... mais aux effets notables, pour tous les acteurs de la communauté éducative

### 6.1 Des pré-lecteurs curieux, enthousiastes et performants

Au cours de l'activité précédemment décrite (chiffres et comptage), le tableau s'est vu pris d'assaut et c'est ainsi que Malik a compté en allemand, Isak en rom, Rebeka en albanais, Loanne en chinois, Sarah en anglais, Marwa et Jihane en arabe dialectal algérien. Cette activité a été investie avec enthousiasme et a montré la richesse de leurs répertoires verbaux. C'était un grand moment de fierté de la part des élèves.

Dans la classe de petite section, nous avons pu constater le degré d'attention élevé des élèves durant les séances d'EAL. On voit par exemple l'attitude d'Adam évoluer significativement entre les captations vidéo des premières séances et celles des dernières séances. De petit parleur (presque mutique), il s'ouvre en quelques semaines et prend part au projet. Pendant la lecture plurilingue du conte, sa participation est active. Avec les autres, il répète les mots en plusieurs langues avec enthousiasme. Tous ont chanté la chanson du conte en espagnol, en se laissant guider, la plupart ont manifesté un grand intérêt à associer les mots de *Roule galette* écrits en français et en langues étrangères. L'activité de « La fleur des langues » a mobilisé beaucoup d'énergie et c'est cette activité qui est mentionnée comme étant la plus mémorable par la plupart d'entre eux : « *j'ai aimé la fleur* » (Iliès), « *moi, j'aime la fleur* » (Délia), « *j'ai aimé faire la fleur* » (Farouk).

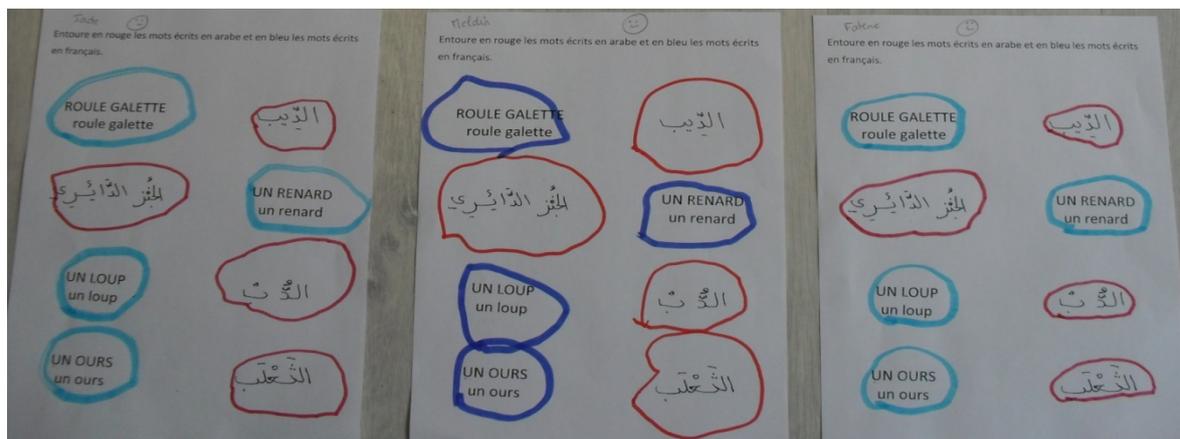
En grande section, dans les entretiens en petits groupes, voici les propos recueillis en réponse à la question : « Qu'est-ce qui vous a le plus plu ? Pourquoi ? » :

<b>Groupe 1</b>	<p><b>Kamis</b> : « de mettre les drapeaux et de trouver l'Espagne »</p> <p><b>Malik</b> : « j'ai aimé quand on a dessiné les drapeaux »</p> <p><b>Adam</b> : « quand on a collé les drapeaux »</p> <p><b>Camila</b> : « j'ai aimé quand on a joué au jeu des Memory et après j'ai aimé l'histoire du Petit Poucet »</p>
<b>Groupe 2</b>	<p><b>Rebeka</b> : « j'ai aimé dessiner »</p> <p>»</p> <p><b>Candice</b> : « j'ai aimé les étiquettes »</p>

	<b>Marwa</b> : « j'ai aimé le conte du Petit Poucet »
<b>Groupe 3</b>	<b>Sarah</b> : « moi c'était que ma maman a lu le conte en arabe » <b>Dilara</b> : « le Petit Poucet et je t'ai aimé toi » <b>Loanne</b> : « j'ai bien aimé quand ma maman est venue traduire en chinois et aussi j'aimais bien repasser dessus (sur un chiffre chinois) » <b>Mohamed</b> : « j'ai aimé le Petit Poucet »
<b>Groupe 4</b>	<b>Doriann</b> : « l'histoire du Petit Poucet » <b>Loqman</b> : « quand on a lu le Petit Poucet et qu'on a joué avec les cartes du Petit Poucet » <b>Aleyna</b> : « jouer aux cartes » <b>Andy</b> : « j'ai tout aimé »
<b>Groupe 5</b>	<b>Jihane</b> : « j'ai aimé faire les drapeaux avec toi » <b>Iris</b> : « moi aussi » <b>Nûrhan</b> : « jouer avec les drapeaux » <b>Azad</b> : « faire les drapeaux »

L'enseignante, par ailleurs, relève que la lecture du conte en arabe littéraire a suscité des échanges intéressants. Certains qui sont locuteurs d'arabe dialectal découvrent là une variété de la langue dont ils ignoraient que le parent en question la pratiquait.

Pour l'exercice suivant réalisé en petite section, la consigne était : « Entoure en rouge les mots écrits en arabe et en bleu les mots écrits en français. »



### Repérage graphique

Alors qu'ils ne sont pas encore lecteurs, les élèves ont été capables, à l'étonnement même de leur enseignante, de chercher efficacement des indices pour comparer ces écritures. Avec succès, ils ont discriminé les mots entre arabe et français en les entourant de couleur différente. Ils ont ainsi manifesté des capacités d'observation visuelle fine.

Par ailleurs, tous ont découvert que l'on pouvait associer un pays à une ou plusieurs langues en particulier le jour où une maman est venue parler en lingala en précisant que dans son pays, le Congo, d'autres langues sont également utilisées. « *Le lingala a été une découverte (...)* » souligne la professeure.

En grande section, les élèves ont également fait un réel travail d'observation des écritures. Jihane, par exemple, a repéré que la longueur des mots pouvait varier selon les langues :

« Celui-là (en parlant du mot mardi écrit en français) est un peu long et lui (en parlant du mot mardi écrit en arabe littéraire), il est pas long ». Les élèves ont repéré que le sens de l'écriture peut changer d'une langue à une autre. Enfin, Camila et Wassyla ont montré à leurs camarades qu'elles savaient reconnaître leur prénom écrit en arabe parmi plusieurs prénoms écrits au tableau.

Réalisant ces activités, les élèves ont développé des savoirs relatifs aux langues et ont constitué un ensemble de références qui leur ont permis de comprendre la diversité du monde dans lequel ils évoluent. Par exemple, Kamis, un inconditionnel supporter du club de football du Barça, a particulièrement apprécié l'activité qui consistait à repérer des pays sur un globe terrestre : « J'ai aimé mettre les drapeaux et trouver l'Espagne ». Selon l'enseignante, les savoirs des apprenants ont évolué et se sont précisés car les élèves se sont aperçus qu'ils ne comprenaient pas un texte lu en arabe littéraire mis à part un ou deux mots alors qu'ils pensaient le parler et le comprendre. Les séances ont donc été l'occasion de leur faire prendre conscience qu'il existait non pas *une* langue arabe mais *des* langues arabes. La classe de grande section a également découvert les deux systèmes d'écriture employés en Chine : le pinyin et les idéogrammes.

## 6.2 Liens parents-enfants-école

Intervenante : Qu'est ce qui t'as le plus plu (...) dans ce qu'on a fait ensemble ?

Sarah : Moi c'était que ma maman a lu le conte en arabe.

Myriame : J'aime que maman vienne parce que je l'aime ma maman car on dit en italien /como estaya/.

Le projet a suscité chez les élèves une fierté vis-à-vis de leurs parents : « Les élèves ont eu du plaisir et ont été fiers de voir leurs parents intervenir dans la classe » (M.-P.). Ce constat est important. Le plurilinguisme peut ainsi être vécu et ressenti concrètement par les enfants comme une richesse, faisant partie intégrante de leur identité et origine et non comme un handicap. Les interventions des parents d'élèves ont permis à ceux-ci d'intervenir dans l'institution scolaire, de participer et partager dans la classe. Leur participation a été une façon de redéfinir leur rôle dans l'apprentissage de leurs enfants. A.-V., l'enseignante de grande section, écrit dans le questionnaire d'évaluation du projet : « Les parents se sont intéressés et investis dans le fait de raconter des histoires à leur enfant ». Ainsi, ce projet a permis de faire le lien entre la famille et l'école : « Les parents se sont montrés coopératifs et enthousiastes » (M.-P.) et a même favorisé la participation de parents d'élèves plutôt en retrait d'habitude : « Deux mamans très discrètes se sont particulièrement investies » (A.-V.). Évoquant une expérimentation d'EAL en maternelle également, Aden & Leclaire mentionnent une « réaction en chaîne », qui fait écho à notre observation :

*« La mise en œuvre de l'EAL dans la classe a changé à la fois le regard que les maîtresses portaient sur les parents et les enfants allophones, la représentation de l'école qu'avaient les parents et, dans une "réaction en chaîne", le ressenti des enfants sur le lien école/maison en leur permettant de mieux gérer leur conflit de loyauté. » (Aden & Leclaire, 2014 : 142).*

De fait, le projet a donné la possibilité aux parents d'élèves de participer à la vie éducative de l'école en contribuant au déroulement des séances d'EAL. Ils ne sont plus relégués au rang d'accompagnateurs, mais sont au cœur des séances d'apprentissage. Mettre l'accent sur la

connaissance des langues des parents a été une manière de considérer et reconnaître les parents d'élèves en tant qu'experts dans une ou plusieurs langues. À titre d'exemple, nous pouvons citer l'intervention du père de Wassyla qui ne s'est pas contenté de raconter le conte du *Petit Poucet* en arabe littéraire, mais a partagé son savoir sur la langue arabe avec le groupe-classe. Après l'histoire racontée en mode alterné, Camila déclare savoir écrire son prénom en arabe. Nous l'invitons à venir l'écrire au tableau, mais une fois la craie à la main, elle hésite, commence à écrire de gauche à droite, comme s'il elle écrivait en français. Nous lui proposons de retourner à sa place en essayant de minimiser l'« échec ». Mais le père de Wassyla ne veut pas en rester là et tient à montrer à la jeune élève qu'elle peut reconnaître son prénom écrit en arabe parmi plusieurs prénoms. Il écrit donc trois prénoms en arabe au tableau et demande à Camila de repérer le sien. La petite fille réussit ce repérage et c'est fière d'elle qu'elle retourne s'asseoir à sa place. Le père de Wassyla en profite après pour demander à sa fille de dire quel est son prénom parmi ceux écrits au tableau. Wassyla se lève et indique avec le doigt son prénom. Cette anecdote révèle que le parent d'élève, expert de sa langue, est fier de faire la classe et de prendre à bras le corps la détresse de Camila en improvisant un petit exercice de discrimination visuelle pour qu'elle ne reste pas dans une situation d'échec. Le père fait preuve de pédagogie pendant la séance et investit la démarche d'EAL.

A.-V. pointe le phénomène d'autorisation<sup>7</sup> que la démarche rend possible. Elle écrit « *Je pense que de raconter une histoire en langue première à leurs enfants et aux élèves, leur ont surtout permis d'oser le faire* ». Nous voyons ici l'importance d'ouvrir les portes de l'école aux langues premières des enfants et de leurs parents. Le premier effet est bel et bien une meilleure inclusion des parents avec une incidence potentiellement positive sur le lien parents-enfants, nécessaire sans doute à la bonne assise de tous les apprentissages.

L'inclusion a aussi, de façon plus inattendue, concerné d'autres personnes présentes dans la communauté éducative, à savoir G. et B., qui travaillent au quotidien avec les enseignantes et les enfants en tant qu'Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles (ATSEM).

### **6.3 Émergence de compétences plurilingues jusque-là invisibles**

G. et B. assistent aux séances et accompagnent l'activité mais leur participation active au plan des savoirs n'a pas été anticipée par l'enseignante, ni par l'intervenante. Lorsqu'il s'agit de compter en plusieurs langues avec la classe de grande section, A.-V. se tourne vers B., réalisant subitement qu'elle est une personne ressource pour l'espagnol. B. change ainsi de rôle dans la classe : elle devient dispensatrice d'un savoir, pour lequel elle a l'expertise. G., quant à elle, manifeste sa joie d'écouter *le Petit Poucet* raconté en arabe : cette langue a bercé son enfance, ce que jusque-là les enseignantes ignoraient. Ces deux femmes sont émues par ces séances : l'opportunité de *dire l'origine* est importante pour elles. Elles sont issues de la migration, mais la plupart du temps, l'environnement de travail n'accorde pas d'importance à ce trait. La démarche d'EAL prouve là son utilité : elle exploite au mieux toutes les ressources langagières disponibles à l'école, et surtout, elle implique les différents acteurs, d'une manière qui nourrit chacun au plan identitaire pour le bénéfice de l'ensemble de la communauté éducative.

---

<sup>7</sup> À ce sujet, voir C.Goï, dans ce même volume.

## 6.4 *Élargissement du champ de vision pour les enseignantes*

La communauté scolaire se met en mouvement grâce au projet, lequel permet semble-t-il des déplacements de regards chez les enseignantes. A.-V. déclare que la démarche lui a permis « *d'avoir une autre vision* » de ses élèves. Par exemple, elle a découvert que Malik était né en Allemagne, qu'il parlait allemand et qu'il était venu en France à l'âge de trois ans, autant d'éléments biographiques qui le singularisent et le distinguent dans la catégorie trop unifiante des « *élèves allophones arrivant* ». Une place semble accordée aux autres langues que le français, au moins en arrière-plan mental. Elle écrit : « *Le projet a permis de clarifier les choses. À l'école on apprend à parler, écrire dans un premier temps en français correct. Mais il est important de garder à l'esprit que les parents parlent aussi d'autres langues* ».

Le projet a aussi validé aux yeux des enseignantes la faisabilité et la pertinence de l'EAL à l'école maternelle et sa reproductibilité. Des idées vont germer... En effet, A.-V. dit à ce propos : « *J'ai trouvé que l'idée de relever les mots clé du conte (...), de les traduire et de les écrire dans les autres langues est facilement réutilisable* ». M.-P., quant à elle, projette de mettre en place un projet *Sacs d'histoires* dans sa classe à la rentrée scolaire 2013. Elle écrit avoir vécu « *une expérience riche qui a montré à l'équipe pédagogique la pertinence d'un projet Sacs d'histoires<sup>8</sup> pour l'année prochaine* ».

## 7 **Conclure...**

S'il est un niveau scolaire où la notion d'accueil individualisé paraît fondamentale, c'est l'école maternelle, où l'enfant se socialise pour la première fois dans un groupe de pairs nombreux. La reconnaissance d'égalité dans la diversité de leurs élèves étant un défi difficile à relever pour les enseignants aux prises avec les multiples contraintes de l'institution, les démarches d'EAL peuvent indiscutablement les aider.

S'il est un lieu scolaire où la notion de communauté éducative prend tout son sens en incluant les personnels autres que les enseignants, également adultes référents pour les élèves, la maternelle est une nouvelle fois au premier plan.

Enfin s'il est judicieux de rapprocher à tous les niveaux de scolarité les parents de l'école, contribuer au stade de l'école maternelle à ce que la relation entre les deux démarre de façon inclusive et dans la confiance, paraît important.

Sur tous ces points, le dispositif décrit a bien fonctionné. Il a donné aux enseignants des outils concrets ou des idées d'outils pour travailler subtilement cet accueil individualisé. Il a renforcé les liens dans la communauté éducative entre enseignants et non-enseignants, accordant de la reconnaissance à des acteurs statutairement moins valorisés. Il a permis aux parents de se sentir légitimes à l'école, préalable indispensable à leur implication et c'est bien en constituant un « *détour* », une entrée paradoxale au sens de Watzlawick, qu'il a pu remplir cet objectif de mise en lien parents-école, beaucoup mieux que des injonctions ou demandes trop directes.

Cependant au-delà de ces effets significatifs, il est clair que la durée de cette expérience ne permet pas de montrer aux yeux des enseignants que les séances d'EAL favorisent

---

<sup>8</sup> Voir note 4.

l'acquisition de la langue française. Sur ce point, l'enseignante de petite section reste sur sa faim : « *Le projet permet aux élèves de prendre conscience de l'existence de plusieurs langues, mais en revanche, il ne donne pas de pistes concernant l'apprentissage du français par les élèves allophones* ». À notre sens, il est nécessaire de mieux montrer encore le bénéfice de l'EAL au plan cognitif et spécifiquement pour l'apprentissage du français langue de scolarisation, car c'est l'objectif sur lequel l'attention est focalisée. Ce serait une condition forte pour que les acteurs de l'école se saisissent plus encore des outils d'EAL.

## Bibliographie

- Aden J. & Leclaire F. (2014). « Éveil aux langues et théories de la complexité : reconfigurations linguistiques et identitaires ». In Troncy C. (dir). *Didactique du plurilinguisme*. Rennes : PUR. pp. 141-148.
- Billiez J. (2000). « Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? ». *Notions en Question* n° 4, pp. 21-39
- Billiez J. & al. (2003). « Contacts de langues à l'école : disjonctions et tentatives de raccordement ». In Billiez J. (dir). *Contacts de langues : modèles typologies, interventions*, Paris : L'Harmattan. pp. 301-315.
- Barateau M. (2013). *Prise en charge des élèves allophones en maternelle : Expérimentation de séances d'Éveil aux langues en petite et grande sections*. Mémoire de Master 2 PRO. Université Grenoble – Alpes. Disponible en ligne <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00869788> [consulté le 30-06-2014].
- Candelier M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M. & al. (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : CELV ; Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Grossmann F. & Manesse D. (2003). « L'observation réfléchie de la langue à l'école ». *Repères* n° 28. pp. 3-12.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». *Bulletin Officiel* hors-série n° 3 du 19 juin 2008.
- Perregaux C. (1994). *Les enfants à deux voix : Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Peter Lang.
- Perregaux C., de Goumoens C., Jeannot D. & de Pietro J.-F. (dir.) (2003). *Éducation et Ouverture aux langues à l'école*, Manuels EOLE Vol. 1 et 2. Neuchâtel, CIIP.
- Perregaux C. (1997). « L'entrée dans l'écrit de jeunes enfants bilingues issus de familles migrantes ». In Boyzon-Fradet D. & Chiss J.-L. (dir.). *Enseigner le français en classes hétérogènes*. Paris : Nathan pédagogie.
- Perregaux C. (2004). « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». *Repères* n° 29. pp. 147-166.
- Perregaux C. (2009). « Le Sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac ». *Babylonia* 4, pp. 73-75.
- Watzlawick P. & al., 1972. *Une logique de la communication*, Paris : Seuil.

Pour citer cet article : **BARATEAU M. & DOMPMARTIN-NORMAND C.** (2015) Éveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle. In D.L. Simon & al. *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Paris : Editions Riveneuve Actes Académiques, Coll. Langues et perspectives didactiques, 167-187.