



**HAL**  
open science

# Langue et socialisation : l'impact des activités interculturelles en contexte scolaire multilingue

Naraina de Melo Martins Kuyumjian

► **To cite this version:**

Naraina de Melo Martins Kuyumjian. Langue et socialisation : l'impact des activités interculturelles en contexte scolaire multilingue. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2020. Français. NNT : 2020MON30067 . tel-03325573

**HAL Id: tel-03325573**

**<https://theses.hal.science/tel-03325573>**

Submitted on 25 Aug 2021

**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.

# THÈSE

Pour obtenir le grade de  
Docteur

Délivré par l'**Université Paul-Valéry Montpellier III**

Préparée au sein de l'école doctorale 58  
Et de l'unité de recherche LHUMAIN

Spécialité : **Sciences du langage**

Présentée par **Naraina de Melo Martins Kuyumjian**

**Langue et socialisation : l'impact des  
activités interculturelles en contexte  
scolaire multilingue**

Soutenue le 10 novembre 2020 devant le jury composé de

Mme AUGER Nathalie, Professeur des Universités Université Paul-Valéry	Directrice de thèse
M. CHISS, Jean-Louis, Professeur Emeritus, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3	Rapporteur
M. CUMMINS, Jim, Professeur Eméritus, University of Toronto	Rapporteur
Mme GOÏ, Cécile, Professeur des Universités, Université de Tours	Présidente du jury
M. SAUVAGE, Jérémi, Maître de Conférences, HDR, Université Paul-Valéry	Examinateur

## Résumé

Cette ethnographie s'inscrit dans le sillage des recherches en sciences humaines qui s'intéressent au lien entre langue et socialisation. Nous cherchons ici à connaître l'impact des activités interculturelles sur le développement de la langue de scolarisation et sur le rapport à l'altérité.

Notre étude a été menée auprès d'enfants de grande section de maternelle dans une école située en zone d'éducation prioritaire dans le sud de la France. Les données ont été collectées au long d'une année scolaire dans deux classes : une classe exploratoire et une classe témoin.

Nous avons utilisé trois méthodes de collecte et d'analyse des données. Les entretiens et les observations nous ont permis d'analyser les pratiques linguistiques. Les moments d'échange avec chaque enfant participant à la recherche ont été transcrits sur le logiciel d'analyse automatique de la langue CLAN, pour une analyse structurelle de la langue. Les enregistrements vidéo des moments de jeu libre ont été traités avec le logiciel d'analyse des réseaux sociaux SocNetV, pour une analyse du positionnement social.

Les résultats ainsi obtenus ont mis en évidence les effets positifs de la prise en compte de l'identité des enfants sur leur développement linguistique, notamment en amplifiant la dynamique de diffusion des connaissances entre pairs.

## Mots clés

Développement de la langue de scolarisation, Analyse automatique de la langue, Socialisation, Ecole maternelle, Contexte scolaire multilingue, Plurilinguisme, Identité, Positionnement social, Analyse des réseaux sociaux, Sociolinguistique, Activités interculturelles, Méthode Montessori, Langue orale, Didactique.

## Abstract

This ethnography follows in the wake of research in social sciences dealing with language and socialisation issues. It seeks to know the impact of intercultural activities on both the language of instruction and the sense of otherness.

This study was conducted among 5-year-old children, attending a kindergarten located in a priority education zone of southern France. The data have been collected throughout a whole school year in two different classes: an exploratory class and a control class.

Three types of methods were used for data collecting and analysis. Language practices were analysed through interviews and observations. The times of exchange we had with every child involved in the research were transcribed on the software of automatic language analysis CLAN, to get a structural analysis of the language. The times of free play were video recorded and then processed using the software of social networks analysis SocNetV, to get an analysis of social positioning.

The results thus obtained have highlighted how taking children's identity into account can help language development and how in particular it amplifies the dynamic of knowledge dissemination among peers.

## Key words

School language development, Computadorised language analysis, Socialization, Early childhood education, Multilingual educational settings, Plurilingualism, Identity, Social positioning, Social network analysis, Sociolinguistic, Intercultural activities, Montessori Méthode, Didactic.

Je dédie cette thèse

à ma mère, Marcia et  
à mon père, Raul.  
Ils m'ont montré le chemin.

à mes enfants,  
Abel,  
Angelo et  
Santiago Sunny.  
Qu'ils puissent vivre dans un monde plus juste.

## REMERCIEMENTS

Je remercie avant tout ma directrice de thèse, Nathalie Auger, pour la confiance qu'elle m'a accordée. Merci pour cette aventure;

J'aimerais remercier tout spécialement la directrice de l'école maternelle et les deux enseignantes qui ont participé de la recherche de m'avoir ouvert la porte de leur école et de leurs classes. C'est avant tout grâce à elle que ce travail à pu voir le jour;

Merci aux enfants qui ont participé à la recherche. J'ai énormément appris avec eux;

Je tiens à remercier également Dimitris Kalamares, développeur du logiciel SocNetV pour sa disponibilité. Nos échanges ont été très éclairants;

Merci à Christelle Dodane pour le temps et la patience qui m'ont permis de découvrir et utiliser le logiciel CLAN;

Merci à Jean Philippe Proust pour l'introduction aux analyses des réseaux sociaux;

Merci à M. Havoinski pour le soutien juridique;

Merci à Florence Guiraud, Brahim Azaoui, Pierre Bernard Toubol pour les précieux échanges;

Merci à Marie Joqueviel pour sa sensibilité;

Un grand merci à mon réviseur et ami, Bastien Assié. La tâche n'était pas simple. Merci pour ta rigueur et ta bienveillance;

Merci à Elodie Kobden, infographiste et amie, d'avoir rendu le Portfolio d'Activités d'éveil à la diversité plus agréable à regarder et à découvrir;

Merci à Yragaël Gervais pour le soutien informatique;

Merci à Sarah Grandjean pour l'introduction à Indesign;

A mes amies doctorantes Maud, Nell, Anne-Laure et Lucinda. Nous nous inspirons mutuellement, dans la théorie et dans la pratique;

A Marthe, Perrine un grand merci. Vous m'avez aidé d'innombrables manières.

Merci à Natalia, Aina et Marina pour les ponts que vous m'aidez à construire;

Un grand merci à Marie et Marc pour leur présence rassurante tout le long du parcours. Ils m'ont aidé à trouver les conditions nécessaires pour avancer;

Merci à ma mère, pour son soutien indéfectible;

Merci à mon père. Il aurait aimé voir ça! Où qu'il soit, il veille sur moi...

Enfin j'aimerais remercier mon compagnon, Clément.  
On s'est tenu la main tout le long du chemin. Merci pour tout.

## Sommaire

<b>Introduction</b>	<b>10</b>
<b>Partie I</b>	
1. Le rhizome : quand la nature aide à comprendre et à expliquer	15
2. Quand la variation est la norme	20
2.1 Qu'est-ce qu'une langue ?	20
Synthèse : l'analyse structurelle de la langue qui prend en compte l'hétérogénéité des pratiques	23
2.2 L'identité : une notion qui intègre la complexité individuelle et les représentations sociales	24
Synthèse : représentations et filiation imposée	27
2.3 Identité : une trajectoire dans le temps et dans l'espace	27
Synthèse : le continuum personnel - la biographie linguistique comme un outil d'empowerment	31
2.4. L'identité : les possibilités créées dans des relations de pouvoir	32
Synthèse : l'aspect relationnel de la construction identitaire et la paire pouvoir/résistance	34
3. La langue comme structure	35
3.1 Acquisition, apprentissage et appropriation	36
3.2 L'acquisition de la langue	37
3.3 Savoir parler	41
Synthèse : la place de l'analyse de l'acquisition de la langue dans cette étude	43
4. L'école maternelle	44
4.1. Pourquoi l'école maternelle ?	44
4.2. L'échec scolaire et les ZEP en France	47
4.3. Les causes de l'inégalité à l'école : quelques pistes de réflexion	48
4.3.1 Un problème conceptuel ?	48
4.3.2 Un problème théorique ?	49
4.3.3 Un problème méthodologique ?	52
4.3.4 Un problème de contextualisation épistémologique ?	53
4.3.5 Un problème de représentations ?	56
4.3.6 Un problème politique ?	59
Synthèse : la persistance de l'inégalité - un mécanisme à engrenages multiples	60
5. Les études similaires	61
5.1 Les moteurs de recherche	61
5.2 Congrès, colloque et échanges :	62
5.3 Résultats	62
a) Claudia Seele	63
b) Snelgar, Elizabeth Claire Gien	63

c) Daniela Maria Jorge Coelho	65
d) Katherine Bernstein	66
e) Catherine Colin	67
Synthèse - études récentes liant plurilinguisme et école maternelle	68
6. Ce que l'on sait déjà	69
6.1 Les textes officiels	69
6.2 Le plurilinguisme et le plurinormalisme en contexte scolaire	69
6.3 Les cultures éducative, linguistique et didactique	71
6.4 Représentations et préjugés : une voie à double sens	72
6.5 La distribution du temps de parole	73
6.6 La dimension psychoaffective	74
6.7 L'importance des amis et du jeu	75
6.8 La construction de ponts dans la géographie sociale	76
6.9 La relation avec les enseignants	77
6.10 La relation avec les familles	79
Synthèse : dix items d'importance pour notre thème	79
<b>Partie 2</b>	
7. L'interculturel	81
7.1 Resituer les concepts clés	81
7.2. Le portfolio	85
7.2.1 Les quatre onglets du portfolio	89
Onglet 1 : activités pour initier la construction d'une biographie	
langagière	89
Onglet 2 : activités plurilingues	91
Les langues du monde au quotidien	
EOLE	
Elodil	
Onglet 3 : albums de jeunesse	94
Onglet 4 : les ateliers philo	95
Synthèse : les activités interculturelles, le concept et les séquences didactiques	96
8. La méthodologie	97
8.1 Les questions de recherche	97
8.2 La Classe exploratoire et la Classe témoin	98
8.3 La collecte des données	99
8.4 La triangulation	100
8.5 Le portfolio d'activités d'éveil à la diversité : les thèmes	103
8.5.1 Qu'est-ce qui est attendu de l'enseignant ?	104
9. Le terrain	108
9.1 L'échelle géographique	109
9.2 L'échelle institutionnelle	110
9.3 L'échelle privée/familiale (profil sociolinguistique du public)	111
9.4 L'échelle pédagogique	112
9.4.1 La répartition des élèves	112
9.4.2 Le plan des classes	113
9.4.3 Les coins de la classe	115
9.4.4 Le matériel	117



9.4.5 Les emplois du temps	119
9.4.6 La méthode Montessori	121
9.5. Une journée type	122
10. Les activités mises en place	127

### Partie 3

11. La langue en tant que structure	130
11.1 Les supports	130
11.2 Mise en pratique	134
11.3 La langue comme système	138
11.4 La diversité lexicale	142
11.4.1 L'indice V pendant les trois moments d'échange	143
11.4.2 Les supports	146
11.4.3 L'indice V pendant les moments photo et album	147
Synthèse : la diversité lexicale par support	150
11.5 Longueur moyenne de l'énoncé	150
Synthèse : la LME par support et par classe	154
11.6 Complexité syntaxique	154
11.6.1 Pronoms personnels	158
11.6.2 Les temps verbaux	167
11.6.3 Les introducteurs de complexité	173
11.7 Conclusions partielles	176
11.7.1 Conclusions concernant les deux classes	176
11.7.2 Contraste entre la Classe exploratoire et la Classe témoin	177
11.7.3 Deux mouvements singuliers	178
12. Le positionnement social des élèves dans le réseau social de la classe	180
12.1 Pourquoi utiliser la méthode d'analyse des réseaux sociaux ?	180
12.2 Les concepts fondamentaux dans l'analyse des réseaux	181
12.2.1 Les acteurs	182
12.2.2 Le lien de relation	182
12.2.3 Le groupe	182
12.2.4 Le graphe	182
12.3 Propriétés structurelles	183
12.3.1 Les indexeurs de centralité	183
Degree centrality (DC)	183
Closeness centrality (CC)	183
Betweenness centrality (BC)	183
12.4 Analyse	184
12.4.1 Les graphes	185
12.4.2 Les indexeurs de centralité	191
12.4.3 Le déclaratif (Copain ou pas copain)	197
12.4.4. La description de la méthode	198
Les interactions (i)	199
La notation des données visuelles	202
Le temps de transition :	204
SNA	204
Les nœuds	
Poids du lien	

Code couleur	
Les étapes	207
Conclusions partielles	209
13. La langue en tant que pratique sociale	211
13.1 Dans l'espace physique	211
13.2 La place de l'anglais	216
13.3 La répartition du temps de parole	222
13.4 L'atelier philo	224
13.5 Les TAP (Temps d'Activités Périscolaires)	226
13.6 Dans les classes	227
13.7 Les entretiens avec les parents	229
13.7.1 La mère d'Halima	232
13.7.2 Le père de Samy	233
13.7.3 La mère de Julie	234
13.8 Les pratiques linguistiques	236
13.8.1 La mère de Bilal	238
13.8.2 La mère de Safia	238
13.9 La transmission	239
Conclusions partielles	239
14. Les trois axes d'analyse	241
14.1 Un regard holistique	242
14.2 Les études de cas	246
14.3 Les enfants de la Classe exploratoire	248
14.3.1 Halima	248
14.3.2 Nora	254
14.3.3 Julie	259
14.3.4 Adel	264
14.4 Les enfants de la Classe témoin	270
14.4.1 Aïcha	270
14.4.2 Rachida	276
14.4.3 Samy	281
14.4.4 Loïc	286
Conclusion partielle	292
<b>Conclusion finale</b>	<b>296</b>
1. L'état des lieux : un conditionnant des possibles	296
2. La Classe exploratoire et la Classe témoin : similitudes et différences	297
3. Les différentes organisations pédagogiques	304
4. Le positionnement social dans le réseau : un rapport évolutif	306
5. L'analyse structurelle de la langue	308
6. L'interdépendance entre l'apprentissage de la langue et la socialisation	310
7. L'impact des activités interculturelles	313
8. La méthode Montessori en question	315
9. Défis rencontrés et limites	317
10. Pistes pour l'avenir	319
Bibliographie	320
Index d'auteurs	334
Annexes	344

## Introduction

La science n'est pas neutre.

Cette affirmation peut paraître évidente ou, au contraire, un contresens. Au premier abord, la validité des connaissances scientifiques peut être attribuée à cette prétendue neutralité selon laquelle la science serait indépendante de toute organisation sociale, à tout projet d'ordre politique ou économique, à toute tendance, moeurs, croyances ou pratiques propres à une époque. Une donnée scientifique serait alors indiscutable. Or la science est produite par les hommes. Les sujets et phénomènes qui seront étudiés, la méthodologie utilisée, la répercussion politique ou sociale, les ressources allouées, l'importance accordée, les ébauches concrètes, etc., n'ont rien de neutre. Ce sont des décisions, des choix et toutes les décisions ou choix (et aussi les non-décisions et non-choix) sont politiques. J'aimerais en fournir quelques éléments qui ont trait à ma trajectoire personnelle.

Avec le temps et un peu de recul, j'ai pu constater que, pendant les deux licences que j'ai effectuées, les lectures proposées s'inscrivaient dans un paradigme spécifique. Pendant une licence en anthropologie et puis en sciences de l'éducation j'ai pu, par exemple, découvrir à maintes reprises les textes de Descartes. Les textes de cet auteur figuraient dans le programme de différentes disciplines et faisaient l'objet de cours magistraux ou présentations et débats entre les étudiants. La plus grande familiarité que mes collègues et moi acquérions avec les idées de ce philosophe français trouve ses origines dans le passé. Descartes, déjà au XVI<sup>e</sup> siècle, faisait partie d'un groupe de philosophes qui étaient acceptés comme des autorités parce que leurs discours à la fois créaient et renforçaient des idées émergentes de l'époque (Cannella & Viruru, 2004). Depuis, une place privilégiée a été accordée à cet auteur qui par ses idées façonne nos schémas mentaux. Imaginons combien d'auteurs, et avec eux, de façons de voir le monde, auraient pu être inclus dans une liste hypothétique des non reconnus, non lus, non connus dans le parcours académiques des futurs professionnels et scientifiques.

Peut-être que l'impossibilité de tout connaître et de tout lire pourrait constituer un argument irréfutable. On peut effectivement argumenter que pendant une formation à durée limitée et poursuivant des objectifs précis, des choix doivent être faits. C'est certain. Mon propos cherche à expliciter qu'il existe des choix dominants. Pendant que certains occupent tout l'espace, d'autres n'en occupent aucun. Chacun pourra, rétrospectivement, faire le constat des choix qui ont été faits dans sa formation initiale. En ce qui me concerne les lectures ont été majoritairement au masculin et pas assez au féminin, plus européennes et

nord-américaines que sud-américaines, africaines ou asiatiques, plus nord que sud, plus blanc que noir et métisse et ainsi de suite. Très probablement, ce constat est partout un peu le même. A tous mes camarades brésiliens, qu'ils soient étudiants du sud ou du nord du pays, la même palette de couleurs a été proposée. Dans ce sens, on peut dire que ces formations sont monochromes et c'est là que réside le problème. C'est dans cette palette limitée (Sauvage, 2015) que les jeunes chercheurs et professionnels devront trouver des pistes et des solutions pour un monde qui est polychrome.

Outre les filtres imposés dans nos parcours scolaires et universitaires ou par la dynamique géopolitique globale, les filtres de l'individu ne peuvent pas être négligés dans cette réflexion. Dans la sphère de l'individu nous savons que les représentations fonctionnent comme un filtre pour lire le monde. Les expériences personnelles, le positionnement social, l'éducation familiale, mais aussi, les messages véhiculés par les médias, entre autres, contribuent à former ce filtre personnel qui opère par les cinq sens.

Pour tous les filtres qui se placent à différents plans, des filtres individuels aux filtres épistémologiques, il est possible d'affirmer que la science n'est donc pas neutre et ne peut l'être. L'assumer, c'est une preuve de transparence et assumer, en tant que scientifique, son lieu de parole, est une obligation au moins d'ordre éthique. J'aimerais donc commencer cette thèse en essayant de situer brièvement mon lieu de parole.

Ma trajectoire personnelle a été marquée par plusieurs déménagements. Élève nouvellement arrivée en Angleterre, à l'âge de trois ans, j'ai appris de façon précoce une deuxième langue qui n'était pas celle de mes parents. Après cinq ans dans ce pays, j'ai réintégré mon pays natal, le Brésil où j'ai été scolarisée pour la première fois à l'âge de huit ans. A ce moment je ne parlais pas la langue du pays et étais considérée comme une élève allophone<sup>1</sup>. Quelques années plus tard un nouveau déménagement nous a amenés en France où j'ai intégré pendant deux ans une classe non-francophone (l'équivalent des actuelles classes UPE2A).

Ma trajectoire a été marquée par ces événements et expériences vécues à la première personne, mais peut aller bien au-delà. Elles remontent aux générations de mes parents et mes grands-parents. L'article publié en 2019 intitulée *L'interculturalité: de l'expérience personnelle au projet éducatif* (Kuyumjian, 2019) propose une réflexion qui commence avec des exemples concrets de comment les décisions prises par les générations précédentes peuvent impacter les générations futures. Aujourd'hui je peux affirmer que mon sentiment d'appartenance se conjugue au pluriel.

---

1 Il n'y avait pas de système d'accueil spécifique pour les élèves allophones. Une adaptation se faisait au niveau pédagogique en immersion dans la classe ordinaire.

Il est multiple et complexe, tissé d'éléments parfois complémentaires, parfois contradictoires. Malgré ce qui est inscrit sur mon passeport, je me sens chez moi en beaucoup d'endroits dans le monde et je suis étrangère un peu partout.

Cette étude concerne des enfants qui ont des parcours pluriels en termes de langues, de cultures et d'appartenances. Des enfants qui, comme moi, sont confrontés à des tensions liées à l'aspect identitaire et linguistique depuis le plus jeune âge. Essayer de trouver des solutions pour les futures générations aux situations rencontrées en contexte scolaire, c'est répondre aux situations (souvent de violence) auxquelles j'ai dû moi-même faire face pendant mon parcours.

Aujourd'hui, en tant que sociolinguiste et didacticienne, il m'apparaît que plusieurs connaissances, produites par des chercheurs et des praticiens, font écho à des expériences perçues comme personnelles dans un premier temps. Ma réflexion dont l'origine remonte à mes expériences personnelles, intègre actuellement, et notamment par le présent travail de recherche, une dimension sociale. En tant qu'élève, j'ai eu l'expérience des situations qui minent de façon discrète et persistante la confiance en soi et qui finissent par reproduire dans l'école la structure de pouvoir dominante dans la mesure où la diversité linguistique et culturelle n'est pas reconnue comme une ressource (Auger, 2007, 2008, 2009; Beacco et al., 2015; Candelier et al., 2007; Conseil de L'Europe, 2000; Coste, 2013; Goï, 2016; Thamin, 2015; Zarate, 2003). En tant qu'étudiante chercheuse, je reconnais la complexité et la diversité dans la pratique. Notre seul garde fou est de remplacer les discours produits au nom d'un idéal (de monolingisme par exemple) et d'avoir comme point de départ les récits à la première personne. C'est en légitimant les parcours pluriels et la diversité linguistique et culturelle comme une ressource qu'on atteindra une plus grande cohésion sociale et l'équité entre les gens.

Les activités qui abordent et légitiment la diversité dans ses différentes expressions ont un rôle dans les parcours scolaires des individus. Plusieurs études le montrent. Nous cherchons à contribuer à cette perspective en en apportant de nouvelles. Nous voulons connaître l'impact de ces activités dans le rapport à l'altérité et dans le processus d'acquisition de la langue de scolarisation. Pour répondre à cette question, cette thèse est organisée en quatorze chapitres.

Les six premiers chapitres composent le cadre théorique. Le premier chapitre part d'une réflexion philosophique pour, à partir de l'image du rhizome, présenter l'architecture méthodologique de cette étude et expliciter la façon dont nous l'inscrivons dans une réflexion plus large. Le deuxième chapitre est consacré à la discussion de deux concepts sociolinguistiques fondamentaux pour notre travail, celui de langue et d'identité. Dans le chapitre trois nous nous penchons

sur les éléments structuraux de la langue. Ce chapitre explicite les fondements pour l'analyse de la complexification de la langue orale.

Nous consacrons le chapitre quatre à l'école maternelle. Nous commençons par justifier le choix de cette étape scolaire et constatons la persistance du rôle de l'école dans la reproduction des inégalités. Nous listons six problématiques qui peuvent apporter des éléments de réponse à ce constat.

La recherche bibliographique sera l'objet du chapitre cinq. Des moteurs de recherche et l'échange avec des chercheurs et praticiens du domaine ont fourni une liste d'études qui établit le lien qui nous intéresse, à savoir, la question des relations entre les dimensions identitaire (rapport à l'altérité) et linguistique (français langue de scolarisation). Parmi les nombreux ouvrages, quelques études seront plus pertinentes et c'est avec elles que je dialoguerai tout au long de la thèse.

Le dernier chapitre du cadre théorique (chapitre six) veut expliciter ce que l'on sait déjà. Nous nous appuyons sur des recherches en différents domaines, dont la psycholinguistique, la sociolinguistique, les sciences de l'éducation et l'anthropologie.

Le cadre méthodologique est composé de quatre chapitres. Le chapitre sept présente la structure du portfolio d'activités interculturelles qui a été présenté à l'enseignant de la Classe exploratoire, dont sept séquences qui ont été créées pour cette fin. Les différentes étapes de la collecte des données qui a eu lieu au long d'une année scolaire sont explicitées. Les deux classes qui ont participé à ce travail de recherche fournissent les conditions pour une étude à caractère exploratoire. La présence ou absence des activités interculturelles étant la seule différence du point de vue méthodologique entre ces deux classes. Les activités mises en place par l'enseignante de la classe exploratoire font l'objet du dernier chapitre de cette partie.

Chaque axe d'analyse fera l'objet d'un chapitre dans la partie trois. Une analyse synchronique et diachronique de la longueur moyenne de l'énoncé, de la diversité lexicale et de la complexité syntaxique répondra à la question concernant l'évolution de la langue en tant que structure dans le chapitre 11. Le positionnement social de chaque élève dans le réseau social de la classe et l'évolution de la dynamique des interactions entre les enfants constituent le chapitre 12.

Le chapitre 13 est consacré à l'analyse de la langue en tant que pratique sociale. L'utilisation de la(des) langue(s) dans l'espace physique de la classe, une analyse discursive des productions orales des enfants ainsi que les éléments

qui ont émergé des entretiens avec les parents seront abordés dans cette partie. Un dernier chapitre, chapitre 14, articule les données provenant des trois axes analytiques pour trois enfants de chaque classe.

Pour terminer, les considérations finales systématisent les différentes conclusions que nous avons pu dégager de cette étude.

Un dernier commentaire mérite notre attention. Il s'agit de l'emploi des pronoms. Nous emploierons la première personne du singulier et la première personne du pluriel. L'utilisation de la première personne du pluriel comme pronom par défaut m'a semblé un choix naturel. Les réflexions théoriques, les analyses, comme les décisions concernant l'architecture méthodologique, ont été le résultat d'un échange permanent avec ma directrice de thèse, Nathalie Auger. D'autres membres du laboratoire et mes collègues doctorants, ont également participé à ces réflexions. J'ai pu les citer dans les Remerciements.

La première personne du singulier s'est néanmoins imposée. Pendant les visites dans les classes, il me semblait judicieux, par le choix du pronom, d'explicitier le fait qu'à certains moments, devant les participants de la recherche, il n'y avait qu'une personne. Quand il s'agit de parler des observations, la première personne du singulier (je) est employée.

J'espère que la gêne occasionnellement produite par ce basculement sera compensée par un gain de transparence.

## Chapitre 1 - Le rhizome : quand la nature aide à comprendre et à expliquer

Le rhizome est une « tige souterraine vivace, généralement à peu près horizontale, émettant chaque année des racines et des tiges aériennes ». Voici la définition proposée par le Larousse pour cette formation botanique. Deleuze et Guattari (1980), dans le texte qui porte ce titre, s'inspirent des caractéristiques de cette plante pour introduire une réflexion philosophique et épistémologique qui nous intéresse. Les deux philosophes s'emparent de l'image du rhizome pour parler de la littérature, de la langue et de l'idéologie. *Le rhizome*, repris dans *Mille-Plateaux* (Deleuze & Guattari, 1980, est un texte très particulier qui m'a beaucoup inspirée et sur lequel je vais m'appuyer pour présenter les grandes lignes de la structure méthodologique et théorique de cette étude. L'objectif est d'explicitier un état d'esprit qui est présent tout au long de ces pages.<sup>2</sup>

Je commencerai par une brève description des principaux éléments considérés par Deleuze et Guattari dans leur texte avant d'aborder l'intérêt de l'image du rhizome pour comprendre les choix méthodologiques de cette étude. Théoriquement, le rhizome permettra d'explorer la notion de contexte. Une réflexion personnelle permet d'intégrer la complexité de l'auteure de ces pages présentant brièvement quelques problématiques qui m'ont particulièrement interpellées au cours de ce processus. Pour terminer, la définition de langue présente dans ce texte permettra de faire le lien avec le deuxième chapitre théorique.



L'image du rhizome s'oppose à celle de l'arbre. L'arbre possède une structure linéaire et hiérarchique qui fonctionne selon une logique de cause et d'effet. Le rhizome fonctionne par alliances, à partir de lignes qui établissent des connexions imprévisibles avec d'autres lignes, d'autres complexes de rhizomes ou d'autres dimensions. Il est caractérisé par la multiplicité et « par la multiplicité à d'autres multiplicités ». Le rhizome a pour tissu la conjonction « et... et... et... ».

Le rhizome n'a pas de structure de croissance prédéterminée. Il n'y a pas d'unité, ni de commencement ou de fin. Il n'y a que le milieu. Chaque ligne se meut de façon imprévisible en établissant de nouvelles connexions et peut aussi se rompre. La rupture dans le rhizome n'est pas une coupure trop signifiante, mais une rupture assignifiante qui crée d'autres possibilités, d'autres lignes de fuite. Les lignes de fuites font partie du rhizome. Ces lignes ne cessent de se renvoyer les unes aux autres.

---

<sup>2</sup> L'image de la racine est fréquemment utilisée pour parler des aspects liés aux questions sociolinguistiques. Voir par exemple Dalgalian, 2019.



Ce fonctionnement par connexions, sans structure pré-établie, où une rupture est aussi une possibilité qui se crée, défie la perspective dichotomique et dualiste propre à la vision structuraliste des événements sociaux et éducatifs. En cohérence avec un regard complexe sur la société et les individus qui la composent et avec la réalité observable, la logique rhizomatique est de ce fait de plus en plus utilisée dans les recherches en milieu éducatifs (Cumming, 2015 ; Masny, 2013 ; Naughton, 2005).

L'image de l'arbre, structure, nous le disions, figée et linéaire, est inadaptée pour comprendre la réalité humaine dans ses multiples dimensions, sans discrimination, et mène à une simplification des événements humains. Dans la logique rhizomatique, l'existence de structures du type arbres n'est pas niée. Les arbres existent à différentes échelles de réalité. Sur le plan social, prenons les canaux pré-établis de transmission dont l'école est l'exemple et qui nous intéresse ici particulièrement. Sur le plan individuel, l'analyse structurelle de la langue, par exemple, qui opère par hiérarchisation dans une logique dichotomique d'absence ou de présence de tel ou tel trait morphosyntaxique, permet par une procédure du type calque d'établir une ligne de progression individuelle et un contraste entre individus. Ces « arbres », qui sont d'ailleurs présents dans cette thèse, ne constituent en rien une barrière pour un travail et une réflexion de type rhizomatique<sup>3</sup>.

Méthodologiquement, cette étude peut être conçue comme un plateau où se connecteront trois complexes rhizomatiques. Des perspectives historiquement séparées peuvent trouver dans ce plateau un espace d'interaction. Les perspectives de la langue en tant que processus d'appropriation et de la langue en tant que socialisation (Kramersch, 2002) seront articulées en cherchant à apporter un regard complexe qui est nécessaire dans le contexte de super-diversité dans lequel on se trouve.

Chaque complexe donne lieu à une carte qui est une emprise du réel à partir d'outils spécifiques et qui met en évidence un aspect des relations entre les êtres. La carte finale, composition de ces complexes avec leurs lignes de connexion, n'est qu'une lecture possible dans la multiplicité de possibilités existant dans ce plateau. En d'autres mots, il n'est pas question de trouver ou dévoiler une vérité, mais de proposer un regard qui s'appuie sur trois approches : la sociolinguistique, la didactique et l'acquisition<sup>4</sup>.

Théoriquement le rhizome me semble adapté pour illustrer la notion de contexte.

---

<sup>3</sup> En tant que non spécialiste du domaine de la biologie je vais probablement simplifier et parfois appauvrir les capacités de l'arbre.

<sup>4</sup> La recherche menée par Auger parmi les enfants gitans s'appuie également sur ces trois approches. Voir Auger & Matheu, 2016.

Bernstein (2014) utilise l'image d'une corde pour illustrer un tout connecté qui donne du sens aux parties. Effectivement, dans l'idée de contexte le micro et le macro sont articulés. On peut détresser la corde en plusieurs cordes plus fines qui constituent la première et qui peuvent à leur tour être détressées en fils encore plus fins. Le problème de cette image est que toutes ces parties sont faites de la même matière et qu'il est possible de les séparer et de les considérer individuellement comme s'il s'agissait d'objets indépendants. Cette image ne correspond donc pas adéquatement à la réalité dans la mesure où toutes les sphères de la vie de l'individu sont imbriquées et interdépendantes.

La structure organique du rhizome se développe et réagit de façon imprévisible et unique en fonction des possibilités ou contraintes qui lui sont offertes ou imposées. Deux complexes rhizomatiques, plantés dans la même terre et soumis aux mêmes conditions environnementales ne sont jamais identiques. L'image du rhizome permet ainsi d'inclure la part de singularité et de subjectivité de l'individu. Un même événement n'est jamais vécu de la même façon par des individus différents dans la mesure où les possibilités, les liens qui peuvent être établis entre différents domaines ou expériences sont également uniques. Les lignes ne sont pas données a priori comme pour la corde, mais se forment dans le temps.

Les ruptures, les traumatismes ou les mauvaises expériences sont également des possibilités de se reconstruire, de se réinventer. Dans cette situation de coupure, les êtres humains, comme les plantes, font preuve de résilience et créent d'autres lignes de fuite. Les notions de résilience ainsi que celles de résistance et de réversibilité sont importantes à considérer.

Dans cette formation organique, il y a le côté fluide qui s'adapte et il y a le côté arbre, structure figée. Ces deux formations peuvent également trouver un parallèle chez l'individu. Chacun de nous a en lui des structures qui peuvent être fluides, plus ouvertes et où les nouvelles idées ou expériences peuvent plus facilement accéder. Et, en même temps, des structures figées, hermétiques ou sur lesquelles il est difficile de faire des concessions.

En élargissant l'angle d'observation, le rhizome n'existe pas de façon isolée. Il interagit avec d'autres dimensions, qui ne sont pas de même nature. Il est dans la terre et interagit avec ce milieu dans lequel sa croissance s'adaptera. Il y a les petits animaux qui sont dans la terre et l'eau qui arrive du ciel et qui y pénètre. La plante qui sort du bulbe et qui fait surface interagit avec la lumière du soleil, le vent, les oiseaux et les être humains. Tous ces éléments participent à d'autres dimensions et impactent l'existence du rhizome. S'il y a trop de soleil, si quelqu'un le piétine, s'il y a du vent, ou pas du tout, etc. Le rhizome réagit et interagit avec tous ces éléments. Il y a pour le

rhizome une réalité plus immédiate avec laquelle il interagit directement et où il peut exercer le plus pleinement sa capacité d'agent. Il est cependant impacté par d'autres dimensions qui le dépassent mais qui conditionnent également son existence. Reconnaître ces différentes sphères (Blommaert, 2010) ou niveaux de contextualisation (Dervin et Liddicoat, 2013) vont parler du contexte de la situation et du contexte de la socioculture) est fondamental. Nous comprenons aujourd'hui les conséquences de la décontextualisation culturelle et politique des production et reproduction des connaissances. Omettre le contexte, c'est prétendre à l'universalité et cela constitue en soi une violence (Santos & Meneses, 2009).

Personnellement l'image du rhizome a permis de me réconcilier avec les possibilités humaines et féminines qui sont les miennes. Dans tout le processus de la thèse, j'ai souvent été confrontée à un sentiment d'impuissance ou d'incapacité dû en partie au volume inépuisable de littérature et sources d'informations disponibles et qui s'accroît à chaque instant. Ce sentiment, partagé par beaucoup de mes collègues doctorants, ne peut être résolu que par un changement de structure mentale. La structure arbre, hiérarchisante et dichotomique, ignore le potentiel créatif de l'individu dans un temps plus élargi. Elle ignore aussi les structures en réseaux, de multi connexions où les dichotomies savoir ou ne pas savoir, vrai ou faux, qui évoquent l'idée d'une totalité ou d'une vérité qui pourrait être atteinte, sont remplacées par des termes comme perspective, points de vue, regards, etc.

Les pratiques discursives (Bulot et al., 2014) sont également à l'origine des sensations évoquées plus haut. Par exemple, l'article publié par Le Monde intitulé « "Cette thèse, c'est l'histoire de ma vie" : couple et doctorat, l'inférieur ménage à trois » (Raybaud, 2019) il est possible de lire les témoignages dramatiques de plusieurs couples qui se lancent dans l'aventure d'une thèse et en mettant leur projet de famille de côté. Ces messages, comme tant d'autres, forgent des représentations négatives qui impactent la vie des individus. Ne sommes nous pas, ce faisant, en train de réduire les possibilités réelles par, avant tout, des a priori mentaux ? Et si on se permettait de penser, non en termes de richesse ou pauvreté (de temps, de disponibilité, de sommeil...), mais en termes de ressources disponibles, d'adaptabilité et de possibilités ? Quelles conséquences cela pourrait avoir dans la production des connaissances et, par conséquent, dans la construction d'une société plus ouverte, plus équitable et moins hiérarchisante?

On aurait tort de penser que ces éléments brièvement évoqués, et qui constituent en quelque sorte la toile de fond (Tending, 2012) de cette thèse, nous écartent de notre problématique. Ce travail de recherche a, parmi d'autres, pour objectif de contribuer à la déconstruction des croyances qui ont comme point de départ

une situation idéale quelconque. Idéale mais pas réelle. Les barrières mentales construites par la persistance de messages négatifs sont les plus difficiles à surmonter et à déconstruire. C'est vrai pour tous ceux qui s'écartent de la norme dominante, que ce soit une maman chercheuse ou des enfants allophones et plurilingues.

Conservant ce même état d'esprit, je reviens à Deleuze et Guattari qui proposent une définition de la langue tout en défiant celle de langue idéale. Cette définition nous permettra de faire le pont entre les questions philosophiques et épistémologiques traitées dans ce chapitre introductif pour entrer dans une deuxième phase consacrée à des questions fondamentales pour la sociolinguistique. Selon eux,

(...) il n'y a pas de langue en soi, ni d'universalité du langage, mais un concours de dialectes, de patois, d'argots, de langues spéciales. Il n'y a pas de locuteur-auditeur idéal, pas plus que de communauté linguistique homogène. La langue est, selon une formule de Weinreich, «une réalité essentiellement hétérogène». Il n'y a pas de langue-mère, mais prise de pouvoir par une langue dominante dans une multiplicité politique. La langue se stabilise autour d'une paroisse, d'un évêché, d'une capitale. Elle fait bulbe. Elle évolue par tiges et flux souterrains, le long des vallées fluviales, ou des lignes de chemins de fer, elle se déplace par taches d'huile. (Deleuze & Guattari, 1980, p. 14)

## Chapitre 2 - Quand la variation est la norme<sup>5</sup>

Ce chapitre est organisé en cinq parties. La première pose la question fondamentale de savoir ce qu'est une langue. A partir de la définition apportée, nous pourrions situer dans le cadre de cette étude la place des différentes approches de la langue. Le structuralisme et l'interactionnisme sont ainsi deux perspectives traitées dans l'analyse des données. On expliquera dans cette première partie la place que chacune occupe.

Dans un deuxième temps, la notion d'identité est centrale et abordée sous trois angles. Premièrement, nous abordons le lien qui existe entre identité et représentations sociales.

Deuxièmement, l'image de la trajectoire linguistique qui se réalise dans le temps et dans l'espace est développée pour répondre aux questionnements propres de l'ère de la globalisation.

Pour terminer, nous traitons l'identité dans son caractère relationnel. Ces trois approches, micro/macro, temps/espace et intra/inter sont connectées. Les présenter de façon séparée a été un exercice imposé qui, par le traitement des parties, cherche à donner de la profondeur à chacune d'entre elles. Les liens et les ponts témoignent de cet exercice qui reste sur le plan des idées. Dans la pratique, tout est imbriqué et complexe.

### 2.1 Qu'est-ce qu'une langue ?

« Si l'on pose au linguiste la question « Qu'est-ce que la langue française ? », le linguiste racontera une histoire, décrira un système en contact avec d'autres idiomes, en transformation. Cette langue ne sera ni plus ni moins prestigieuse qu'une autre. Elle sera. Simplement. » (Auger, 2007, p. 122)

Parler de la langue uniquement dans la perspective saussurienne, c'est mettre entre parenthèse le social, ignorant par là les rapports de force et de pouvoir qui se réalisent dans et à travers la langue. L'analyse de la langue exclusivement dans sa structure, abstraction faite de son caractère symbolique et de ses fonctions sociales, est remise en question par des chercheurs en différents domaines et le linguiste est, dans ce cadre, perçu comme celui qui établit la « norme à partir de laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées » (Bourdieu, 1982, p. 27). Le linguiste fait ainsi l'objet de remarques acerbes de la part d'auteurs qui reconnaissent la violence qui émane de la logique monolingue et sont convaincus de l'urgence d'un changement de paradigme

---

5 Expression employée par Auger (2010).

en linguistique.

La sociolinguistique surgit dans ce besoin et, depuis quelques décennies, contribue au changement de paradigme mais cette urgence reste indéniablement d'actualité. Combien de personnes sont encore aujourd'hui convaincues de la nécessité d'une unicité (religieuse, linguistique ou autre) pour balayer tous les problèmes et toutes les tensions sociales ? La diversité et l'hétérogénéité sont, dans cette perspective, un problème qu'il faut régler. La croissance des crispations identitaires et des nationalismes est un reflet du danger que les « versions uniques »<sup>6</sup> et qui se fondent sur un idéal peuvent représenter pour la cohésion sociale dont le monolinguisme fait partie<sup>7</sup>. Le livre de Blanchet (2017) *Discriminations : combattre la glottophobie* est très convaincant à ce propos. Par la domination linguistique, on impose une façon de voir le monde et d'interagir avec celui-ci.

La citation d'Auger, auteure concernée par différentes problématiques propres à la sociolinguistique, resitue le travail du linguiste dans ce nouveau paradigme. Celui-ci n'apparaît pas en amont (ou, en d'autres termes, « avant l'usage il y a la norme ») mais en aval. Il est possible, par l'analyse de l'objet langue, de mettre en perspective et de questionner le marché linguistique qui établit une hiérarchie entre les langues et leurs usages. La démarche structurelle « en aval » remet en question les analyses comparatives entre les langues qui finissent par hiérarchiser selon leur degré de sophistication et de complexité différentes langues. Les adjectifs souvent employés pour comparer les langues sont eux-mêmes des produits du marché linguistique et n'ont pas d'intérêt dans notre perspective qui met les locuteurs au centre de notre analyse.

En réalité, le locuteur se sert de la langue pour ses besoins énonciatifs concrets (pour le locuteur, la construction de la langue est orientée vers l'énonciation, vers la parole). Il s'agit, pour lui, d'utiliser les formes normalisées (admettons pour l'instant leur légitimité) dans un contexte concret donné. Pour lui, le centre de gravité de la langue n'est pas situé dans la conformité à la norme de la forme utilisée, mais bien dans la nouvelle signification que celle-ci prend en contexte. Ce qui importe, ce n'est pas l'aspect de la forme linguistique, qui reste immuable dans tous les cas, quels qu'ils soient, où celle-ci est utilisée. Non, pour le locuteur, ce qui importe, c'est ce qui permet à la forme linguistique de figurer dans un contexte donné, ce qui fait d'elle un signe adéquat dans les conditions d'une situation concrète donnée. Pour le locuteur, la forme linguistique n'a pas d'importance en tant que signal stable et toujours égal à lui-même mais en tant que signe toujours changeant et

---

6 Chimamanda Adichie (2009) *The danger of a single story*. Disponible à l'adresse : [http://www.ted.com/talks/chima-manda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](http://www.ted.com/talks/chima-manda_adichie_the_danger_of_a_single_story)

7 « D. de Robillard a montré (dans Blanchet, Calvet et Robillard, 2007, 82-83) que la linguistique dominante, hétérophobe, donne une définition de l'emprunt et de l'intégration d'un mot à une autre langue qui rejette tout métissage et que si l'on substituait aux termes de l'univers linguistique des termes renvoyant à l'univers humain, on obtiendrait un texte xénophobe sur la nécessaire « pureté » des nations (avec deux dictionnaires de linguistique cités). » (Philippe Blanchet, 2017, p. 53)

souple. Tel est le point de vue du locuteur. (Bakhtine & Volochinov, 1977, p. 99)

C'est dans ce mouvement qui se fait de la base vers le haut (*bottoms-up*) que la structure langue a toute sa place et est un outil fondamental. Le DVD *Comparons nos langues* (Auger, 2004) et le site Langue et Grammaire en (Île de) France (<http://www.lgidf.cnrs.fr>) sont des exemples de cette démarche où la structure langue n'est pas placée au-dessus des locuteurs, comme une contrainte, mais un outil qui permet, à partir de la morphosyntaxe, le lexique, la phonétique, entre autres, d'accéder au sens.

Nous considérons que la langue est sociale, diverse, mobile, hétérogène et constituée par et pour un système d'interaction entre des locuteurs (Bulot & Blanchet, 2013 ; Canagarajah, 2014). Il n'existe donc pas de langue pure ou de variétés de langues (Bagno, 1999 ; Blanchet, 2017). Elle est définie comme un « réseau minimal de variétés identifié par un même terme et une conscience linguistique spécifique » (Blanchet, 1998, p. 50).

La diversité et la variation sont ainsi placées au centre de la recherche en acquisition de la langue (Kramsch, 2002). Selon Kramsch (2002), la variation devient un « primary given » et la catégorisation, une construction institutionnalisée et scientifique artificielle. Cette idée est soutenue par Bronckart qui montre qu'un concept grammatical aussi central que celui de sujet regroupe quatre catégories différentes. Suite à ce constat, cet auteur demande : « est-ce que l'enfant, en utilisant ce type de concept, peut vraiment se construire une théorie du langage comme on le lui demande ? Ne s'agit-il pas plutôt d'une sorte de soumission à un état grammatical ? » (2016, p. 46)

Bourdieu avait traité la même question sous un angle différent et affirmait que « la grammaire ne définit que très partiellement le sens, et c'est dans la relation avec un marché que s'opère la détermination complète de la signification du discours » (1982, p. 15). Nous savons, grâce à des travaux comme celui de Bourdieu (1982) et plus tard celui de Blanchet (2017), que « la grammaticalité [...] est d'abord un marqueur de pouvoir avant d'être un marqueur syntaxique » (Deleuze & Guattari, 1980, pp. 13-14).

Selon Blanchet,

la sociolinguistique permet une approche sociale des phénomènes linguistiques et une approche linguistique des phénomènes sociaux. Dans ce cadre, les pratiques linguistiques sont considérées et observées comme des pratiques sociales hétérogènes en continuité (sans frontières entre des langues) et non comme des codes linguistiques normés et séparés les uns des autres (ces codes sont des artefacts élaborés par les grammairiens et autres linguistes non socio- que j'appelle structurilinguistes [...]). Leur regroupement en

variétés distinctes (par exemple en « langues » comme « le français » ou en « sociolectes » comme « le parler des banlieues ») est le résultat d'un processus sociopolitique d'individuation (c'est-à-dire d'affirmation d'une identité distincte de cette langue par rapport à d'autres) et non une donnée déterminée par des caractéristiques linguistiques particulières. La pluralité linguistique à tous niveaux est vue comme un phénomène fondamental qui traverse toutes les « variétés » dans lesquelles on la catégorise (« langues », « dialectes », « variétés à l'intérieur d'une langue », etc.) : ce n'est pas qu'une question de plurilinguisme (au sens « il y a plusieurs langues »), c'est aussi tout autant une question de variation perçue comme « interne » à chaque « langue » (différentes façon de parler ou d'écrire une langue) et au mélange des « langues » (parlers et écritures associant plusieurs « langues »), ce pourquoi on préfère alors parler de pluralité linguistique. (Philippe Blanchet, 2017, pp. 22-23)

Cette citation résume la perspective adoptée dans ces pages. Le plurilinguisme et le plurinormalisme sont des faits. Mettre la diversité et la variété au cœur de nos préoccupations permettrait d'inverser la prédominance de la logique monolingue qui, comme l'affirme Blommaert (2010), transforme un monde de diversité en un monde d'inégalité.

### **Synthèse : l'analyse structurelle de la langue qui prend en compte l'hétérogénéité des pratiques**

Il est urgent de resituer les connaissances produites selon la perspective structuraliste et monolingue de la langue pour les mettre au service de pratiques observables qui sont hétérogènes, et non d'un idéal de langue et de locuteur (qui est souvent le locuteur monolingue). Autrement dit, sur le plan social ou individuel<sup>8</sup>, nous, les êtres humains, ne fonctionnons pas de façon dualiste et linéaire. Incorporer une perspective complexe pour comprendre les événements humains (intérieurs ou extérieurs) est donc une urgence quand on place les individus au centre de notre préoccupation. La langue existe par, à travers et pour les êtres humains et non pas le contraire.

C'est avec cette préoccupation que la langue en tant que structure a pu constituer un des axes d'analyse de cette étude. La présence ou l'absence de certains éléments morphosyntaxiques indicateurs de la structuration de la langue orale chez l'enfant est analysée, non à partir d'un idéal de langue, mais dans le processus, individuel et social, qui constitue l'appropriation (Castellotti, 2017) de la langue. La mise en parallèle avec les deux autres axes, à savoir, la langue en tant que pratique sociale et le positionnement social de l'enfant dans le réseau social de la classe, cherche à comprendre un phénomène complexe à

<sup>8</sup> Si l'observation des pratiques linguistiques et langagières nous révèlent la pluralité et la complexité des usages sur un plan social, cela est tout aussi vrai sur le plan cognitif. Prenons l'exemple des neurosciences. Grâce aux nouvelles technologies d'imagerie cérébrale, de nouveaux modèles de l'activité cérébrale ont pu être construits. Ces modèles montrent par exemple la richesse des interconnexions qui existent entre les différentes zones sollicitées du cerveau pour l'accomplissement d'une activité. Les anciens modèles représentaient au contraire des relations unidirectionnelles, sans interconnexions (Deheane, 2009).



partir de regards complémentaires.

## **2.2 L'identité : une notion qui intègre la complexité individuelle et les représentations sociales**

Langue et identité sont dans la pratique complètement imbriquées. Aborder ces notions séparément n'est possible que dans un cadre réflexif et permet de mieux appréhender, par l'analyse successive de ses composantes, la complexité inhérente à ce sujet. Notre objectif est d'explorer des outils théoriques afin de porter un regard qui soit en cohérence avec les réalités de notre temps et qui nous aideront à situer les choix méthodologiques ici faits et les analyses qui suivront.

Les problématiques liées à l'identité prennent dans nos sociétés post-modernes de nouvelles formes. La question « Where are you from ? » peut provoquer de l'inconfort (Kramsch, 2016). L'on attend une réponse simple, en un mot qui permettrait de situer son interlocuteur. Selon Kuyumjian (2019), « cette simplification est réductrice et participe à la catégorisation des individus à partir des représentations collectives construites historiquement et socialement. Que répondre en effet quand on se sent constamment, pour reprendre l'expression de Bauman, « out of place » (Bauman, 2004)? Ou encore, quand on éprouve un sentiment d'appartenance et de loyauté envers plusieurs pays, groupes ou communautés? »

Ces « cas » ne constituent pas des exceptions, mais au contraire, une règle et ont trait à la globalisation définie ici comme le « processus ou ensemble de processus qui incarne une transformation dans l'organisation de l'espace, des relations sociales et des transactions - mesurée en terme d'extensivité, d'intensité, de rapidité et d'impact - générant des flux interrégionaux ou transcontinentaux et des réseaux d'activités, d'interactions et d'exercice de pouvoir »<sup>9</sup> (Held et al., 1999, p. 16).

Dans ce contexte, « diversité, hybridité et fluidité sont au cœur de la langue et de l'identité » (Canagarajah & Liyanage, 2012, p. 60) et la croissante interconnectivité qui a lieu à l'échelle locale, nationale et internationale rend différents processus plus visibles. C'est le cas des processus qui ont trait aux représentations sociales. Regardons la définition apportée par Jodelet (2001) avant d'approfondir ce sujet.

Les représentations sont une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, avec un objectif pratique,

---

<sup>9</sup> Traduction libre de « A process (or set of processes) which embodies a transformation in the spatial organization of social relations and transactions - assessed in terms of their extensity, intensity, velocity and impact - generating transcontinental or interregional flows and networks of activity, interaction, and the exercise of power. »

et qui contribue à la construction d'une réalité commune à un groupe social (Jodelet, 2001, p. 22). Elles sont nécessaires et importantes dans la mesure où elles servent à nous informer sur le monde qui nous entoure. Elles nous guident dans notre manière de nommer et de définir conjointement les différents aspects de la réalité quotidienne, dans notre manière d'interpréter ces aspects, de prendre des décisions, et, éventuellement, de se positionner face à eux de façon défensive. Autrement dit, les représentations orientent et guident les comportements et les communications sociales. Produit et processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure et de l'élaboration psychologique et sociale de cette réalité, les représentations interviennent dans la diffusion et dans l'assimilation des connaissances, dans le développement individuel et collectif, dans la définition des identités personnelles et sociales, dans l'expression des groupes et dans les transformations sociales (Jodelet, 2001).

La grande mobilité des personnes et des messages rend plus visible le fait que l'identité individuelle ne fait pas unité et peut être en conflit (Dagenais, 2013) avec les représentations sociales liées à un groupe. Assigner les individus à partir d'une relation linéaire entre langue, nation et identité est un raccourci souvent source de violences, intentionnelles ou non intentionnelles (Fracchiolla et al., 2013), dans la mesure où elle est réductrice et simplificatrice d'une réalité qui est complexe. Cette façon de procéder enlève la capacité d'agentivité de l'individu qui construit en même temps une image sociale et une identité (Goï & Huver, 2012, p. 242).

Des études montrent que « au lieu d'assumer les liens entre langue et culture, ethnicité, nationalité ou géographie, les individus issus de *backgrounds* différents et hybrides, utilisent, jouent et négocient leur identité à travers le langage. La relation entre langue et culture est produite, contestée, défiée et réorganisée<sup>10</sup> » (Pennycook & Otsuji, 2015, p. 246).

Parallèlement, les représentations sociales construisent une réalité sociale. De nombreuses études en contexte scolaire (Auger et al., 2018 ; Auger et al., 2007 ; Auger & Sauvage, 2014 ; Fracchiolla et al., 2013 ; Goï, 2018 ; Hélot & Young, 2006 ; Kervran & Auger, 2013 ; Thamin, 2015 ; Young & Mary, 2016) s'appuient sur les discours des acteurs qui participent à la vie scolaire des enfants pour comprendre une réalité et fournir des pistes de réflexion et d'action. Nous savons que la part de subjectivité inhérente aux évaluations et notations qui ont lieu dans les institutions formelles d'enseignement, et qui valident ou pas des acquis ou des étapes, passent par le truchement de jugements qui sont les fruits des représentations sociales.

---

<sup>10</sup> Traduction libre de "Rather than assuming connections between language and culture, ethnicity, nationality or geography, metrolingualism seeks to explore how such relations are produced, resisted, defied or rearranged; its focus is not on language systems but on languages as emergent from contexts of interaction" (p. 246).

Bulot utilise le terme de « glottonomie appliquée » (Bulot, 2003) pour parler d'une politique qui se réalise de façon active dans la pratique par des non-experts. Young et Mary (2016) nous parleront des « pratiques linguistiques pratiquées ». Selon ces auteures, « une politique ne se limite pas à des décrets et à des injonctions officielles empruntant un chemin vertical hiérarchique du haut vers le bas (top-down). Elle existe en parallèle dans la salle de classe parmi les pratiques linguistiques mises en œuvre par le référent de la classe (bottom-up) » (Young & Mary, 2016, p. 77). Elles continuent en expliquant que les enseignants quotidiennement dans leur salle de classe constituent des politiques, non pas annoncées ou recommandées, mais véritablement appliquées. Elles peuvent être explicites et/ou implicites et sont particulièrement influentes, étant donné leur nature répétitive. Young et Mary montrent aussi que l'interaction entre les pratiques et ce que les enseignants savent, croient et pensent a un impact sur les idéologies et les pratiques de ceux qui travaillent en étroite collaboration avec l'enseignant en question.

Considérant ces éléments, il est possible d'affirmer que « la question de l'apprentissage et de la réussite scolaire des élèves (allophones) [relève] d'un problème interculturel visible dans les phénomènes dialogiques relatifs aux représentations de la [mobilité] » (Auger et al., 2018, p. 121). C'est également ce que prouvent les études (Thamin, 2015) qui montrent que les élèves allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle. Ces affirmations ne se restreignent pas aux publics spécifiques mais sont valables pour tous les élèves en situation d'altérité.

On pourra clore cette partie en rétablissant le lien entre les représentations et la globalisation. Premièrement, il faut poser que la globalisation produit un impact sur l'identité des acteurs scolaires et de l'école (Auger & Roy, 2012). En deuxième lieu, on peut s'appuyer sur la citation de Blommaert pour aborder une possibilité créée par les processus compris sous le terme de globalisation. « Dans la mesure où toutes les communications humaines sont ouvertes à des jugements évaluatifs, il est possible d'observer [à la lumière de la globalisation] que l'ensemble des éléments qui, dans les situations de communication, déclenchent un jugement sont en augmentation.<sup>11</sup> » (Blommaert, 2010, p. 133) Les possibilités de nommer, interpréter et de se positionner face aux différents aspects de la réalité quotidienne, s'élargissent. Cette augmentation des éléments qui déclenchent un jugement peut représenter ainsi une possibilité en vue d'actualiser dans des versions plus nuancées des notions clés pour penser les sujets d'étude concernés par la sociolinguistique et la didactique des langues et des cultures.

11 Traduction libre de « Since every aspect of human communication is always open to evaluative judgment, we see an expansion of the range of features in communication that trigger evaluation ».

## **Synthèse : représentations et filiation imposée**

On assume, d'une part, que tous les individus sont aux prises avec leurs propres représentations. Les catégorisations et les simplifications sont ainsi des processus normaux et qui permettent de mieux appréhender et comprendre le monde et ceux-ci peuvent évoluer dans le temps.

D'autre part, toute version simpliste ou réductrice de l'autre qui s'appuie sur une relation linéaire des différentes composantes de l'identité, s'éloigne de la réalité individuelle qui est complexe. Ces simplifications peuvent être vécues comme une violence, surtout quand elle n'est pas prononcée à la première personne mais attribuée par des tiers, ou quand elle est, comme dirait Goï (2012, p. 114), une « filiation imposée ».

Par ailleurs, les représentations créent une réalité sociale qui est validée et qui prend corps à travers les mécanismes d'évaluation et de notation existants dans les institutions scolaires.

La globalisation, enfin, parce qu'elle produit une expansion des jugements, représente une occasion pour réactualiser les représentations de façon plus nuancée.

### **2.3 Identité : une trajectoire dans le temps et dans l'espace**

La mobilité est une notion centrale à l'ère de la globalisation. Selon Blommaert, la mobilité est

la dislocation de la langue et des événements liés à la langue par rapport à au point fixe dans le temps et dans l'espace qui lui a été attribué par une linguistique et une sociolinguistique plus traditionnelles (la synchronie saussurienne) provoquera l'accomplissement du changement de paradigme auquel nous sommes en train d'assister. C'est l'insertion de la langue dans un spectre d'action humaine qui n'est pas simplement défini dans sa relation à sa localisation dans le temps et dans l'espace, mais en termes de trajectoires dans le temps et dans l'espace, qui est notre principal objectif ici.<sup>12</sup> (Blommaert, 2010, p. 21)

Les contextes migratoires, parce qu'ils font fi des frontières, remettent en question les limites (Auger, 2017a, pp. 139-140). Ces frontières dans l'espace physique deviennent des frontières sociales avec la création d'une géographie sociale de la ségrégation marquée par des attributs sociolinguistiques comme la prédominance du plurilinguisme des langues diasporiques (Bulot, 2011). Il

<sup>12</sup> Traduction libre de « the dislocation of language and language events from the fixed position in time and space attributed to them by a more traditional linguistics and sociolinguistics (the Saussurean synchrony) that will cause the paradigm shift we are currently witnessing to achieve success. It is the insertion of language in a spectrum of human action which is not defined purely in relation to temporal and spatial location, but in terms of temporal and spatial trajectories that is the main objective here ».

s'agit de frontières géographiques, sociales et linguistiques qui « empêchent la rencontre [et à force se tracent] à l'intérieur de nous-mêmes » (Auger, 2017a).

Insérer la langue dans une trajectoire qui s'inscrit dans le temps et dans l'espace nous permet de repenser « l'hétérogénéité et la complexité, non pas à partir des notions de norme et de structure mais à partir de celles de marge, de passage des frontières, d'échange, de chemin de traverse, de diagonale, etc. » (Abdallah-Pretceille, 2005, p.36). Il est nécessaire dans ce prisme d'adapter méthodologiquement les enseignements (notamment linguistique et langagier) (Auger, 2017a) afin d'apporter des réponses aux problématiques de notre époque.

La Biographie Langagière est dans ce cadre un outil privilégié exploité par de nombreux chercheurs et praticiens (voir chapitre 7). Dans l'index des notions du *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures*, une définition est proposée.

Biographie langagière : outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme, la BL repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. En contexte didactique, la réalisation de BL développe, chez l'apprenant de langues, la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être reliés les uns aux autres, en diachronie (dans son histoire), et en synchronie (à un moment T de son répertoire culturel). La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel. (*Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2011, p. 447)

La biographie langagière permet à l'individu de construire des ponts, des passages entre des composantes apparemment disparates en rétablissant le continuum personnel, linguistique et biographique (Goï, 2011). Selon Lee Simon et Sandoz, à travers la biographie langagière, l'élève reconnaît son propre plurilinguisme et « effectue un travail sur son rapport aux langues, les inscrivant dans leur historicité avec, comme effet, une certaine conscientisation du savoir sur soi (Ricoeur, 1990) et sur la/les langues déjà là, ouvrant la voie à l'appropriation de nouvelles connaissances et influant sur son estime de soi » (Lee Simon & Sandoz, 2008, p. 269). La possibilité d'apporter de la cohérence aux expériences par le discours constitue le point central de la citation ci-dessous de Pavlenko et Blackledge.

Les récits jouent un rôle particulièrement important dans la négociation des identités. Une migration transnationale et une délocalisation sans précédent et la création de nouvelles diasporas marquent le XXe siècle. Ce phénomène crée une tension entre les identités fragmentées, décentrées, et dynamiques qui sont expérimentées par des groupes et des individus et leur désir de sens et de cohérence. Les récits

identitaires offrent une opportunité unique pour résoudre ces tensions, (re)construisant des liens entre le passé, le présent et le futur, et en imposant une cohérence là où il n'y en avait pas. De nouveaux récits et images « offrent une façon d'imposer un imaginaire de cohérence à une expérience de dispersion et de fragmentation, ce qui est l'histoire de toute diaspora forcée<sup>13</sup> ». (Pavlenko & Blackledge, 2003, p. 18)

Garcia (2009) ajoute que la langue en tant que construction n'est pas simplement un marqueur d'identité, mais est capable de générer des communautés imaginaires et la construction de loyautés particulières. La langue a ainsi, plus qu'une fonction symbolique et sémiotique, une fonction rhétorique, utilisée pour construire l'identité et la solidarité dans le discours<sup>14</sup> (Garcia, 2009, Chapter 4).

Selon Auger (2004), la prise de conscience de ses systèmes de référence permet à l'individu de dépasser la réaction pour être dans la proaction. « La proaction va permettre de se centrer sur les forces plutôt que sur les déficits ou les besoins. » (Auger, 2004, p. 190). Cibler les forces existantes constitue l'idée centrale de la notion d'empowerment. L'auteure continue en affirmant que « l'empowerment psychologique est nécessaire mais insuffisant pour l'accomplissement de transformations et de changements de niveau social ou collectif. Il prend toute son ampleur dans l'interaction » (Auger, 2004, p. 192).

Selon Busch (2006) l'approche biographique est le médiateur entre le macro et le micro, le social et l'individuel. Les ponts et les traverses qui peuvent être établies entre les composantes de l'identité individuelle peuvent également être établies entre les individus. Goï évoque les outils biographiques, comme par exemple les récits de vie et les portfolios, comme des moyens efficaces de mise à jour des dynamiques interpersonnelles (Goï, 2012, p. 126).

En effet, d'une part la biographie langagière est un important outil du point de vue individuel parce qu'il permet de construire, par le récit, de la cohérence à des parcours et identités fragmentées. D'autre part, le partage des parcours individuels est un important outil d'éveil social critique qui peut établir des loyautés particulières et de la solidarité entre groupes et individus<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Traduction libre de: « Narratives play a particularly important role in our account of negotiation of identities. Unprecedented transnational migration and displacement (Bammer, 1994a) and creation of new diasporas (Brah, 1996; Hall, 1990) are the hallmark of the twentieth century. These phenomena often lead to tension between fragmented, decentered, and shifting identities experienced by groups and individuals and their desire for meaning and coherence. Identity narratives offer a unique means of resolving this tension, (re)constructing the links between past, present, and future, and imposing coherence where there was none (Czarniawska, 2000; Hall, 1990; Pavlenko, 1998, 2001). New narratives and images 'offer a way to impose an imaginary coherence on the experience of dispersal and fragmentation, which is the history of all enforced diasporas' (Hall, 1990: 224). »

<sup>14</sup> Traduction libre de : « As we said before however, language, as constructed, is not only a simple identity marker, but is capable of generating imagined communities and of constructing particular loyalties (Anderson, 1983, p. 133). » « Language, then, has much more than a semiotic and symbolic function; it also has a rhetorical function, used to discursively construct identity and solidarity. » (Garcia, 2009, Chapitre 4)

<sup>15</sup> La notion de mobilité nous permet de penser, individuellement et socialement, la manière dont

Dagenais explore ces différentes temporalités dans le contexte d'apprentissage d'une langue vivante en affirmant que « à mesure qu'une personne apprend une langue, elle se réfère à ses expériences passées d'apprentissage d'une langue pour imaginer comment la langue cible peut lui permettre de s'inscrire dans de nouveaux réseaux sociaux <sup>16</sup>» (Dagenais, 2013). On verra à partir de l'exemple pratique ci-dessous comment le fait d'explicitier la relation des enfants d'un groupe scolaire avec les langues connues par eux peut engendrer des dynamiques variées qui ont trait à la dimension individuelle et sociale, permettant le repositionnement de tous les acteurs présents dans ce réseau social.

L'activité de nature biographique *La fleur de langues* (voir chapitre 7) est mise en place de façon récurrente par les praticiens qui se lancent dans une démarche pédagogique interculturelle. Les ressources linguistiques habituellement ignorées dans le contexte scolaire trouvent grâce à cette activité un lieu pour être assumées et partagées. Dans chaque pétale de la fleur, l'enfant note le nom des langues connues. Un premier contraste permet d'identifier rapidement d'une part ceux qui inscrivent plusieurs langues dans leur répertoire et qui peuvent se rendre compte des ressources partagées avec d'autres enfants et, d'autre part, ceux qui, au contraire, réaffirment leur monolinguisme.

La reconnaissance d'un répertoire commun, partagé par plusieurs individus, peut être à l'origine d'un éveil critique qui permet, comme nous l'avons évoqué plus haut, de situer les parcours individuels dans des dynamiques sociales. Auparavant cloisonnées, ces ressources, une fois reconnues et mobilisées, peuvent constituer une glottonomie appliquée, positive dans la mesure où elle produirait un empowerment individuel et social.

L'enfant qui se déclare monolingue, et qui est celui qui répond le mieux aux attentes scolaires (Florin, 1991 ; Gorovitz, 2014), se situe alors dans une place caractérisée par le manque, l'absence de quelque chose, en l'occurrence, de la connaissance de différentes langues. Le plurilinguisme de l'enfant, historiquement perçu comme un handicap ou une barrière pour une appropriation correcte de la langue standard, est représenté alors positivement par l'abondance de pétales.

Par ailleurs, Lee Simon et Sandoz (2008) montrent que cette activité révèle chez les « monolingues » des préjugés négatifs qui établissent un lien direct entre les langues et les gens qui les parlent, évoquant les frontières qui, comme l'a dit Auger (2017a), se trouvent avant tout à l'intérieur de nous. Brooker et Woodhead vont dans le même sens et affirment que « des identités positives

---

les ressources sont accessibles et les compétences (linguistiques, sociales, symboliques, culturelles...), qui intègrent le répertoire individuel, acquises.

<sup>16</sup> Traduction libre de : « As people learn a language, they refer to their past language-learning experiences and imagine how the target language might allow them to affiliate with new social networks ».

peuvent nous mener à des croyances négatives : grandir dans une communauté ethnique particulière peut amener les enfants à voir ceux qui sont en dehors de leur groupe de façon négative, et aussi à avoir une image positive d'eux-mêmes et de leurs semblables.<sup>17</sup> » (2008, p. 42). On rejoint Perregaux qui affirme que « quand la formation – ou l'école – s'intéresse au biographique, elle ouvre un espace de parole [...] à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent » (Perregaux, 2002, p. 93). On verra dans l'analyse des données comment cela peut se produire dans la pratique.

### **Synthèse : le continuum personnel - la biographie linguistique comme outil d'empowerment**

La notion d'identité n'est pas perçue comme un état, mais un processus dans lequel chaque événement présent permet de renouveler le sens des expériences passées et détermine les expériences futures. Reconnaître son propre plurilinguisme et ses multiples loyautés est une étape importante qui s'inscrit dans une approche poststructuraliste dans la mesure où un regard totalisant et essentialiste est refusé et la complexité des sujets reconnue. On rejoint Hall qui écrit qu'assumer l'hétérogénéité inéluctable du groupe implique de mettre en évidence l'individu, « incomplet, composé de "soi" multiples et d'identités contextuelles, bref comme quelque chose qui a une histoire, quelque chose de construit, toujours en train de se faire » (Hall, 2006, p. 116-133).

Les biographies langagières sont d'importants outils d'*empowerment* individuel et social dans la mesure où elles permettent de rétablir le continuum personnel, linguistique et biographique et de la solidarité interpersonnelle.

Il est possible d'identifier deux applications principales de ces considérations dans le corps de cette étude. Sept séquences didactiques biographiques ont été élaborées dans le cadre de ce travail. À l'issue de chaque séquence, il y a la production d'une trace concrète qui peut être rassemblée dans un dossier et, nous le souhaitons, nourrie dans le temps. Ces activités ont été mises en place par l'enseignant de la Classe exploratoire.

Par ailleurs, une analyse des trajectoires et des espaces sociaux créés par les enfants pendant des moments de jeu libre permet de révéler l'impact des relations de pouvoir et de la glottonomie appliquée dans le réseau social de la salle de classe.

---

<sup>17</sup> Traduction libre de : « Positive identities may lead to negative beliefs: growing up in a distinctive ethnic community may lead children to view those outside their own group in negative ways, as well as to feel positive about themselves and those like them. »



## 2.4 L'identité : les possibilités créées dans des relations de pouvoir

Il est important de souligner, pour terminer, le caractère relationnel de la construction de l'identité. Les trajectoires individuelles se restreignent, comme nous avons pu le voir plus haut, à des possibilités situées dans un champ de possibilités prédéterminées. Sans pour autant nier la part de liberté de l'individu et d'autodéclaration, il nous semble important de souligner que le regard, le jugement, l'idée que « les autres » se font d'un individu déterminent les possibilités qui lui sont offertes, et par conséquent, déterminent également son identité.

Selon Foucault (1976, 1980, 2001), c'est dans le champ des possibilités que s'opèrent les relations de pouvoir. Le pouvoir n'est pas un phénomène lié à des situations spécifiques mais se produit à chaque instant et dans toute relation. « Dès qu'un être humain est placé dans une relation de production et de signification, il est également placé dans une relation de pouvoir qui est complexe » (Foucault, 2001, p. 327). Le mot pouvoir désigne une relation et la façon dont un partenaire, individuel ou collectif, agit sur l'autre.

Selon Foucault, le pouvoir est :

a set of actions on possible actions; it incites, it induces, it seduces, it makes easier or more difficult, it releases or contrives, makes more probable or less, in the extreme, it constrains or forbids absolutely, but it is always a way of acting upon one or more acting subjects by virtue of their acting or being capable of action. A set of actions upon other actions. (Foucault, 2001, pp. 340-41)

Le pouvoir peut s'exprimer dans une relation circonscrite entre deux individus, mais il s'exerce aussi dans un contexte plus large avec lequel il interagit. On peut parler d'un réseau de pouvoir et d'un jeu permanent qui le transforme, renforce et inverse (Foucault, 1976). Le socle des rapports de force est ainsi mouvant, local et instable.

Des blocs peuvent néanmoins être constitués. On en identifie deux types, le premier d'ordre idéologique et le second, de l'ordre des mécanismes mis en place dans les appareils de production. Dans le premier cas, le fait de lier de façon rigide différents domaines de la vie en société verrouille les relations de pouvoir et les rend invariables. Foucault (1984) donne comme exemple l'identification entre langue, culture et territoire, base pour la construction des identités nationales qui légitiment l'Etat-nation. Les relations de pouvoir sont dans ce cas verrouillées afin d'éviter toute réversibilité.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> In fact, the identification of language, culture and territory, which is taken as the basis for the construction of the national identities that legitimize a nation state, blocked a field of relations of power, rendering them impassive and invariable and preventing "all reversibility of movement - by means of instruments which can become economic as well as political or military" (Foucault, 1984: 114).

Les blocs peuvent également se former par la manière dont des mécanismes de différentes natures s'articulent dans une institution. L'institution scolaire en est un exemple. L'organisation des espaces physiques, les phénomènes de régulation qui gouvernent la vie interne de l'institution, les différentes activités réalisées, les personnes qui fréquentent cet espace et qui ont des fonctions et rôles pré-établis constituent un « bloc » de capacité-communication-pouvoir<sup>19</sup>. Ce bloc circonscrit le champ des possibilités.

L'enfant, quand il arrive dans ce bloc, devient ainsi l'élève. La façon dont ce rôle social est assumé participe à la fragmentation de sa réalité (Seele, 2016). Les individus assument des rôles antagoniques. Ils subissent à la fois les forces qui contraignent leurs actions et sont les agents de production, de reproduction et de renforcement des structures. Il est possible, à partir de la reconnaissance de ces rôles antagoniques assumés par les individus, d'affirmer que le pouvoir n'émane pas d'un point central ou d'individus « méchants », mais, comme l'affirme Foucault, qu'il « vient d'en bas ». Dans ses mots: « Il ne faut pas chercher l'existence première d'un point central, dans un foyer unique de souveraineté d'où rayonneraient des formes dérivées et descendantes. Le pouvoir vient d'en bas » (Foucault, 1976).

Là où il y a du pouvoir, il y a de la résistance. Selon Foucault (1976) la résistance « n'est jamais en position d'extériorité par rapport au pouvoir, elle ne peut exister que dans le champ stratégique des relations de pouvoir ». Constituée de la même matière, la résistance est une réaction qui confirme les relations de pouvoir établies.

Le couple pouvoir-résistance est donc de nature différente de celui d'opresseur-opprimé évoqué par Freire. Ce dernier, fondateur de la pédagogie critique, évoque comme Foucault la corresponsabilité de l'individu en affirmant que c'est dans la relation d'oppression que la contradiction entre oppresseur et opprimé peut être dépassée. La pédagogie critique postule cependant que la réalité objective est le produit de l'action de l'homme et l'inversion de la réalité d'oppression est son devoir. Cette inversion se fait par la praxis qui consiste à être « la réflexion et l'action des hommes sur le monde pour le transformer et dépasser cette contradiction<sup>20</sup> » (Freire, 1977, p. 40).

Nous rejoignons Pérez-Milans qui affirme que la naturalisation des relations de pouvoir établies est dangereuse pour la construction d'une société équitable et insiste sur l'importance de la mise au jour des relations de pouvoir à  
<sup>19</sup> Deleuze et Guattari parlent de structure arbre comme abordé dans les premières pages de ce chapitre.

<sup>20</sup> Citation originale : « A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. »

l'intérieur de l'école. Il évoque :

l'organisation des routines scolaires, qui selon ce point de vue sont basées sur les conventions culturelles et les présupposés du groupe dominant. De ce fait, l'idée construite socialement selon laquelle les élèves sont compétents ou incompétents dépend du degré de connaissance que les élèves appartenant à la majorité ou à la minorité ont de ces conventions [...]. Cette position a constitué une tentative pour dépasser les explications historiques antérieures, selon lesquelles les groupes marginalisés étaient représentés comme étant en déficit culturel. Même si on a souvent insisté sur la nécessité d'intégrer les relations de pouvoir d'une façon plus explicite dans notre compréhension des processus qui sont à l'origine des inégalités devant l'échec scolaire.<sup>21</sup> (Pérez-Milans, 2015, p. 8)

Vasquez (2014, 2017) et Janks (2010) fournissent des exemples pratiques où l'appropriation de la langue est un outil dans une praxis de transformation dans un environnement qui reproduit les inégalités.

### **Synthèse : l'aspect relationnel de la construction identitaire et la paire pouvoir/résistance**

On s'appuie sur la théorie foucauldienne pour aborder l'aspect relationnel de la construction identitaire. C'est dans le rapport de force dans lequel toute relation est inscrite que les possibilités se créent. Les expériences et les actions individuelles s'inscrivent dans ce champ des possibilités et composent l'identité.

Les blocs figent les relations de pouvoir afin d'éviter toute réversibilité. Les individus assument des rôles sociaux qui participent à la fragmentation de leur propre réalité. A la fois contraints et libres. Il n'existe pas de point central de domination et de pouvoir. Le pouvoir « vient d'en bas ».

Le couple pouvoir et résistance rétablit la possibilité de réaction de l'individu sans pour autant que les rapports de force établis ne soient remis en cause. Le couple oppresseur-opprimé, lui, cherche une pratique pédagogique capable de renverser les relations de pouvoir. Il est de la responsabilité de l'homme de le faire. La naturalisation des relations de pouvoir dresse une barrière dangereuse pour la construction d'une société équitable.

Ces notions seront sollicitées dans les chapitres d'analyse et nous aideront à interpréter les données collectées. Nous aurons alors des situations concrètes à partir desquelles ces idées seront davantage développées.

---

<sup>21</sup> Traduction libre de: [...] the organisation of everyday routines of schooling, which according to this view are based on the cultural conventions and assumptions of the dominant group. In this way, the social construction of students as competent or incompetent depends on the (majority and minority) students' degree of knowledge about these conventions [...]. This stance represented an attempt to overcome previous historical explanations in which the marginalised groups were represented as culturally deficit, although it has often been pointed out that it is necessary to incorporate power relations more explicitly into the processes that cause school failure to be unequally distributed (Meeuwis and Sarangi 1994).

### Chapitre 3 - La langue comme structure

L'intérêt porté à l'analyse de l'évolution de la complexité syntaxique des énoncés des enfants a surgi suite au programme de formation continue auquel j'ai pu participer en 2011, en tant qu'enseignante dans un établissement du réseau AEFÉ. Le stage intitulé "L'oral en maternelle" a été animé par Philippe Boisseau qui, pendant quatre jours intensifs, a présenté la théorie sur laquelle s'appuient les deux propositions pédagogiques qu'il allait développer dans un deuxième temps, *l'Oralbum* et les *Albums échos*. Le contenu de ce stage est regroupé dans le livre *Enseigner la langue orale en maternelle* (Boisseau, 2005).

Les enseignants du primaire présents à ce stage étaient, comme moi, dans des établissements français à l'étranger et étaient confrontés dans leur quotidien à la question du plurilinguisme de leurs élèves. Pendant le stage, nous avons eu l'occasion d'en débattre avec Boisseau qui, toujours très ouvert et bienveillant, reconnaissait ne pas avoir intégré cet aspect dans sa réflexion.

Une fois rentrée dans mon établissement scolaire, j'ai repris mes activités d'enseignement et j'ai mis en place ces outils qui ont fait plus tard l'objet de deux articles (Kuyumjian, 2015, 2016). Un questionnement toujours présent concernant plus particulièrement le public plurilingue était motivé par les situations concrètes du quotidien enseignant. La bibliographie du livre de Boisseau ainsi que quelques échanges que j'ai pu avoir avec lui m'ont permis de continuer à approfondir mes réflexions.

L'objectif de ce chapitre consiste à parcourir succinctement les différentes étapes de l'acquisition du langage traversées par l'enfant jusqu'à l'âge de 6-7 ans. L'analyse systémique de la langue est un outil important et pourrait constituer une thèse à part entière. Ce n'est pas notre objet ici. La langue comme structure, comme système fait partie d'un tableau plus vaste d'investigation. Nous avons dû faire des choix pour rendre cette analyse viable dans les conditions qui sont celles d'une étude de doctorat.

Il est important ainsi de préciser que cette étude ne réfute pas les théories linguistiques, bien au contraire, mais cherche à étudier les phénomènes du langage dans ses rapports à la société (Berthoz-Proux, 1975). En d'autres termes, il s'agit d'une étude sociolinguistique. Les aspects plus descriptifs de la morphosyntaxe française ou les catégories syntaxiques (Canut, 2014) ne sont donc pas exploités dans tout leur potentiel.

### 3.1 Acquisition, apprentissage et appropriation

La citation ci-dessous par lequel Lentin conclut son raisonnement permet, placée en guise d'introduction, d'aborder de façon efficace des questions fondamentales qui méritent d'être promptement éclaircies. Il s'agit de la différence entre acquisition, apprentissage et appropriation.

En conclusion, ce qui est fondamental dans l'acquisition, c'est la mise en fonctionnement de la fonction langage, et non l'apprentissage de la langue. Si on refuse de faire cette distinction radicale, on en vient à penser que, pour l'enfant, apprendre à parler, c'est recevoir plus ou moins passivement les recettes du maniement d'un simple outil, à travers une succession de couples erreurs/corrections, et on perd de vue l'essentiel : l'enfant qui apprend à parler se livre à une activité personnelle originale et créatrice qui seule peut lui assurer par la suite une authentique autonomie de son fonctionnement mental et langagier. (Lentin, 1975, p. 21)

Quand on parle de l'acquisition du langage, on parle d'un processus universel qui différencie les humains des autres animaux. Selon Canut (2007, p. 1), « le langage, fonction biologique et sociale, s'actualise dans une langue, institution sociale, dont la maîtrise<sup>22</sup> détermine l'insertion de l'enfant dans la société et la culture. Le langage de l'enfant se réalise donc dans le parler de son entourage et son développement est indissociable d'une évolution du fonctionnement cognitif (Wallon, 1945 ; Bakhtine, 1977 ; Benveniste, 1966 ; Bruner, 1983 ; Vygotski, 1934) ».

Kail évoquera la formulation bébé-citoyen du monde pour faire référence à ces prédispositions universelles qui vont se spécialiser dans le temps.

On peut évoquer l'heureuse formulation de bébé-citoyen du monde devenant l'enfant expert d'une langue pour indiquer que le bébé doit renoncer à l'universel pour entrer dans le spécifique. (Kail, 2015a, p. 23)

L'acquisition concerne ainsi ces prédispositions universelles propres à l'être humain. Le terme apprendre évoque l'activité individuelle rendue possible par la relation dialogique avec ses pairs. Selon Lentin, « apprendre, pour l'apprenant comme pour l'apprenant, est une activité individuelle et créatrice, résultat d'une interaction complexe entre l'apprenant et des personnes, des événements, des idées, la société sous de multiples formes (Lentin, 1998) ». Dans une tentative de résumer en une phrase ces deux termes, on pourrait dire qu'on acquiert le langage et on apprend une ou plusieurs langues. Dans les établissements scolaires, c'est de l'apprentissage de la langue, des langues et en langues dont il s'agit. Le terme apprentissage met l'accent sur les résultats. Castellotti propose quant à lui un autre terme qui permettrait de mettre l'accent sur le processus.

---

<sup>22</sup> Le terme maîtrise évoque une idée de possession et de contrôle. Nous avons présenté plus haut notre conception de la langue qui n'existe pas dans une totalité qui pourrait être maîtrisée.

Le terme appropriation répond en effet à une orientation qui considère les langues comme des expériences et qui postule que les groupes humains « construisent des langues pour manifester leur existence, donc leurs relations à l'autre ». Le sens ne se construit donc pas dans le signe, mais entre les signes.

Dans cette orientation, les langues-langages-discours sont alors considérés comme une composante des expériences du monde, de soi, des autres et ce qui nous permet, avec d'autres expériences, non uniquement langagières, d'entrer en relation avec les autres, de confronter nos interprétations avec les leurs. S'approprier une autre langue reviendrait alors à comprendre (au sens herméneutique évoqué ici, et non pas au sens « cognitif ») que les autres ont une expérience de l'humanité, du monde, différente de la sienne, et donc font sens autrement. Il ne s'agit pas, comme on l'entend souvent, de se « mettre à la place des autres », mais bien d'entrer en relation avec eux, de se confronter à cette altérité. (Castellotti, 2017, p. 41)

Ces trois termes, acquisition, apprentissage et appropriation, sont importants dans ce travail. Le terme acquisition sera employé pour parler des étapes universelles qui, malgré la variation qui peut être observée entre les individus, sont obligatoires. Le terme apprentissage permettra de se concentrer sur le contexte scolaire où il existe des attentes précises concernant la langue scolaire. On n'ignore pas que dans la pratique ces deux processus ne peuvent pas être isolés de façon à identifier ce qui relève de l'acquisition ou de l'apprentissage. Comme nous le rappelle Goï, « l'âge des élèves de maternelle et le développement du jeune enfant obligent à considérer simultanément l'acquisition du langage et l'appropriation<sup>23</sup> des langues » (2016, p. 34). Afin d'apporter de la transparence dans notre texte, on utilisera le terme « apprentissage » pour les activités dialogiques où un objectif pédagogique (linguistique et autre) est visé.

On développera le terme appropriation dans le chapitre consacré aux activités interculturelles.

### 3.2 L'acquisition de la langue

Il existe une grande disparité entre les résultats des études qui s'intéressent aux premiers stades de l'acquisition des structures syntaxiques et qui s'inscrivent en grande partie dans le champ de la psycholinguistique développementale. Réalisées majoritairement auprès des enfants de langue anglaise, elles cherchent à dégager un ordre général d'apparition. Malgré la grande hétérogénéité qui existe entre les enfants, ces études ont permis de poser les jalons de l'acquisition. Tous les enfants, qui ne présentent pas de trouble langagier spécifique, traverseront ces étapes (dans l'ordre présenté ci-dessous) au cours d'une période qui couvre

---

<sup>23</sup> Goï emploie le terme appropriation. Ce choix n'est pas incohérent par rapport aux discussions menées jusqu'ici.

environ les 36 premiers mois de vie de l'enfant (Kail, 2015b ; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001, 2002):

- Début du contrôle articulatoire permettant de moduler la hauteur et l'intensité de la voix
- Babillage qui présente des caractéristiques universelles
- Premiers mots
- Accroissement du vocabulaire et réorganisation du système de production
- Période de constitution du lexique de production
- « Explosion » lexicale

Eve Clark, une référence dans l'étude de l'acquisition du français, souligne le travail impressionnant accompli par les enfants pendant les quatre premières années de leur vie.

Les enfants bâtissent les fondations de leur langue maternelle au cours des quatre premières années. Ils y consacrent bien des heures - disons à peu près 10 heures par jour dès six ou sept mois, ce qui fait environ 12 3000 heures à l'âge de quatre ans. Ils y travaillent d'une manière souvent invisible (on ne voit fonctionner les processus de compréhension que lorsqu'ils échouent) et surtout très concentrée. Avec raison : le lexique dont les enfants disposent atteint, à l'âge de deux ans, un total variant de 200 à 600 mots. Et à six ans, il comporte à peu près 14000 mots, ce qui représente un apprentissage moyen de neuf mots par jour, presque un mot par heure, de deux à six ans. Les enfants auront donc passé au moins 10 heures par jour, pendant leur temps de veille, à écouter autrui et à employer eux-mêmes le langage. (Clark, 1998, p. 49)

Il n'est pas étonnant suite à cette citation de constater avec Karmiloff et Karmiloff-Smith que les premiers mots produits tendent à être les mêmes dans toutes les langues. Ils font référence à des objets, personnes, animaux, nourriture, parties du corps, routines sociales ou ordres (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002) qui font partie de l'environnement direct de l'enfant.

L'acquisition lexicale est une activité symbolique dans la mesure où, isolés, les mots font référence à quelque chose de symbolisé par un signe phonétique qui est arbitraire et qui porte un sens (objet, action, événement, personne, pensée, etc.). Les mots et la façon dont ces mots s'organisent ensemble, ces deux composantes forment la syntaxe. Nous savons qu'il existe un lien entre apprentissage des mots et développement des structures syntaxiques. Pour cette raison la Longueur Moyenne de l'Énoncé (LME) est un indicateur du développement de la complexité syntaxique.

Les données ne sont pas concordantes comme le montre cette citation :

Brown s'intéressait particulièrement à la façon dont l'acquisition des morphèmes grammaticaux reflétait la complexification syntaxique et il croyait que la longueur moyenne de l'énoncé (MLUm) en morphèmes refléterait cette complexification de façon plus précise que la longueur moyenne de l'énoncé en mots (MLUw). Brown a décrit la complexification de la langue à travers six stades de développement pour lesquels les valeurs MLU vont de 1,75 et 4,5. D'autres travaux ont par la suite montrés qu'il existe une corrélation entre la MLU et l'âge des enfants jusqu'à environ 48 mois. Rondal, Ghiotto, Bredart et Bachelet (1987) ont établi qu'il existe une forte corrélation entre la MLU et l'augmentation de la complexité grammaticale pour les MLU entre 1 et 3. Cependant quand MLU atteint 3.0, il n'y a plus guère de corrélation entre cette mesure et la complexification syntaxique, telle que mesurée par LARSP. Une étude parallèle menée par Blake, Quartato et Onorati (1970) auprès d'un plus grand groupe d'enfants plus significatif a établi une corrélation entre MLU et LARSP pour des valeurs de MLU allant jusqu'à 4,5.<sup>24</sup> (Mac Whinney, 2018, p. 120)

Cette mesure reste importante parce qu'elle permet de contraster les résultats à partir d'un autre critère que celui de l'âge. Chaque enfant a son propre rythme et il existe de fortes variations individuelles (Canut, 2007). L'âge n'est ainsi pas un indicateur fiable et la LME peut donner d'importants indices concernant l'apprentissage du fonctionnement morphosyntaxique de la langue cible qui selon Kail (2015b, p. 48) commence au cours de la deuxième année et se poursuit durant toute l'enfance jusqu'à la maîtrise des structures syntaxiques complexes.

Les premiers prototypes de phrases (SOV, VSO, SVO...) vont graduellement se complexifier par l'inclusion de ce que Lentin a appelé les complexités syntaxiques (les articles, les conjonctions, les prépositions, etc.). Elles vont permettre au locuteur d'exprimer des relations sémantiques ou logiques entre les mots, puis entre les énoncés. Cette hiérarchisation qui consiste à aller de l'énoncé simple au complexe a été proposée par Lentin dans les années 70 et continue à être développée par Canut.

Lentin juge important de souligner que chaque apprenant progresse par rapport à lui-même et non par rapport à quelque norme prédéterminée (1998, p. 20). Berthoz-Proux permet de mettre l'hétérogénéité en perspective en affirmant que « [l']ordre d'acquisition des structures n'est pas immuable, bien qu'aucun locuteur n'ait jamais produit, par exemple, d'énoncés à 2 ou 3 phrases complexes avec enchâssement avant d'avoir produit des phrases simples ». (Berthoz-Proux, 1975, 24

Traduction libre de: Brown was particularly interested in the ways in which the acquisition of grammatical morphemes reflected syntactic growth and he believed that MLUm or mean length of utterance in morphemes would reflect this growth more accurately than MLUw. Brown described language growth through six stages of development for which MLU values ranged from 1.75 to 4.5. Subsequent research [...] showed that MLU is correlated with age until about 48 months. Rondal, Ghiotto, Bredart, and Bachelet (1987) found that MLU is highly correlated with increases in grammatical complexity between MLU of 1 and 3. However, after MLU of 3.0., the measure was not well correlated with syntactic growth, as measured by LARSP. A parallel study by Blake, Quartato, and Onorati (1970) with a larger subject group found that MLU was correlated with LARSP until MLU 4.5.



p. 109)

Les introducteurs de complexité sont des articulations syntaxiques du discours pouvant être utilisées par des enfants en voie d'acquisition du langage jusqu'à 6 ou 7 ans. Au cours de 25 ans de recherche, Lentin n'a pas constaté un ordre fixe d'apparition de ces éléments de fonctionnement de la syntaxe. Elle notera que les disparités viennent de la fréquence d'utilisation, de la disponibilité à l'emploi, de la possibilité de combinatoire de ces éléments (1998, pp. 36-37).

La même année, Clark propose une sorte de progression et souligne les « fautes d'usage ».

Vers deux ans et demi, les enfants commencent à employer des conjonctions comme *et* ou *et puis* (dans les narrations) ; *que* (pour introduire les relatives et les complétives). Ensuite ils ajoutent *après que*, *avant que*, *alors que*, *pour que*, *afin que*, etc. (e.g. Tautelle 1984), mais avec des fautes d'usage qui révèlent qu'ils n'ont pas encore maîtrisé les significations précises. Et lorsqu'on examine leur compréhension des conjonctions temporelles, par exemple, on trouve qu'à part une appréciation de la séquence dans le temps, les enfants, même à quatre ou cinq ans, n'arrivent pas à comprendre *avant que* et *après que* ». (Clark, 1998, p. 57)

Ces « fautes d'usage » sont des tâtonnements, des essais, des expériences du locuteur. Nous savons que toutes les étapes de l'acquisition du langage ne sont pas forcément extériorisées<sup>25</sup> et que ces « fautes d'usage » sont, comme pour les répétitions, des indicateurs d'un fonctionnement mental.

La présence d'un élément dans l'énoncé de l'enfant, encore qu'employé de façon déviante par rapport à la norme, montre bien que cet élément est en train d'être intégré dans son répertoire. C'est dans la relation dialogique avec un interlocuteur que des ajustements internes peuvent donner lieu, dans un deuxième temps, à des extériorisations considérées justes parce que partagées par les locuteurs. C'est dans cette perspective que nous nous permettons de ne pas mener une analyse de la justesse de l'emploi de tel ou tel élément grammatical dans l'énoncé de l'enfant. Comme nous l'avons souligné dans l'introduction de ce chapitre, cela ne nous semble pas de notre ressort. Par ailleurs, deux autres aspects doivent être considérés. D'une part, ce type d'analyse demanderait des outils méthodologiques spécifiques qui permettraient d'analyser les relations syntaxiques dans un corpus comme le nôtre (voir Canut, 2014). D'autre part, une évaluation de l'emploi de la langue selon une norme grammaticale standard nous engagerait dans une démarche que, justement, nous essayons de faire évoluer. Les éléments constitutifs d'un texte oral peuvent éventuellement s'organiser de façon non attendue mais tout aussi légitimes parce que constitutives de la compétence plurilingue et

---

<sup>25</sup> C'est le cas, par exemple, de la discrimination des phonèmes, de la segmentation précoce de la parole et des unités grammaticales, ou de la perception des indices prosodiques.

pluriculturelle de l'enfant. Ochs et Schieffelin (2006, p. 169) constatent que « counting and correlations can't differentiate between nonuse that is socially and culturally competent and nonuse that is incompetent. Only an informed understanding of the indexical scope of grammatical forms can provide this information. »

Considérant les prototypes de phrase simples en langue française, nous analyserons la présence des pronoms sujets, des verbes et des introducteurs de complexité dans les énoncés des enfants. Nous nous sommes appuyé pour cela sur les travaux de Lentin, Canut et Boisseau qui, chacun dans son terrain d'action, ont su traduire la complexité des questions linguistiques pour un public directement confronté avec les productions des enfants dans les contextes scolaires.

### 3.3. Savoir parler

L'analyse des transcriptions des productions orales des enfants pendant des moments de conversation et de narration a permis de vérifier les différences structurelles entre ces deux genres discursifs. Ce constat permet à Lentin d'établir la différence entre communiquer et parler. Pendant les conversations, en situation, la construction du sens est soutenue par le contexte immédiat ainsi que par les éléments paralinguistiques (gestes, mimiques). Dans la narration, les énoncés décontextualisés poussent à des verbalisations complètes, syntaxiquement structurées et qui peuvent être *écrivables* (Lentin, 1975).

Selon Lentin, l'enfant « sait parler » lorsqu'il « maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage verbal une pensée ou un enchaînement de pensées en ou hors situation » (Canut & Vertalier, 2014, p. 91). C'est précisément ce parler décontextualisé et structuré, qui présente les événements de façon linéaire et une hiérarchisation des actions dans le temps qui sera l'objectif à atteindre si l'on cherche à réduire les inégalités entre les apprenants (Canut, 2007). Cette affirmation gagne de la force quand on considère « les corrélations qui existent entre la maîtrise de la langue et la réussite en lecture-écriture » (Canut, 2007).

Selon Lentin (1975), le nœud de la question réside dans l'interaction adulte-enfant. Canut résume :

En verbalisant en situation, l'adulte permet à l'enfant de faire inconsciemment des hypothèses sur le fonctionnement de la langue et de s'appropriier des raisonnements qui déclenchent chez lui des représentations mentales. (Canut & Vertalier, 2014, p. 80)

C'est ce que Lentin a appelé les schèmes sémantico-syntaxiques créateurs qui ne sont pas des modèles, mais des « stimulations mentales de mise en

relation d'éléments verbalisables. Ce fonctionnement mental permet à l'enfant, dans d'autres circonstances, de s'approprier pour son propre système langagier d'un fonctionnement dont on lui a donné l'expérience ». (Lentin, 1998, p. 52)

Les études de Lentin et Canut vont influencer le choix des supports utilisés dans la présente recherche. Nous avons ainsi opté pour l'emploi d'albums de jeunesse afin d'obtenir une production orale plus structurée. Notre attention n'est néanmoins pas portée au langage adressé à l'enfant qui constitue une variable pouvant, comme Canut et Lentin ont pu le montrer, apporter d'importants éléments de réponse concernant la complexification de la structure syntaxique de l'enfant.

Nous proposons une analyse qui rend compte de l'évolution de la présence des éléments structuraux de la langue parmi les enfants. Ce choix répond à un double objectif. D'une part, la présence progressivement croissante, décroissante ou stable des éléments linguistiques sont des indicateurs d'un fonctionnement mental en processus. Ils montrent l'intégration des outils linguistiques qui pourront ou non servir pour construire des narrations, des récits. Nous développerons plus loin l'aspect situé des structures narratives et comment les enfants qui possèdent des *backgrounds* pluriels s'éloignent de la structure discursive standard. Correspondre à la linéarité et à la hiérarchie spatio-temporelle dominantes au niveau discursif peut représenter un état de soumission symbolique ou de loyauté particulière.

D'autre part, les contrastes entre les résultats des enfants nous permettront d'observer comment, dans le groupe « élèves », les enfants allophones, plurilingues et monolingues progressent linguistiquement compte tenu des rapports de forces établis et face aux attentes de l'institution incarnées par l'enseignant.

On peut se demander si le seul fait de pouvoir produire des énoncés structurés, cohérents et organisés de façon linéaire dans le temps suffirait pour atteindre le succès de l'acte de parole. Est-ce que des aspects subjectifs qui opèrent dans les relations interpersonnelles impactent les « résultats » de ce qui semble être une évaluation quantifiable, objective comme celle de satisfaire à certaines conditions, qu'elles soient syntaxiques ou institutionnelles ?

La théorie des énoncés performatifs d'Austin (1970) va développer les notions d'exécution, de performance et de circonstances appropriées. Cette théorie semble cependant ignorer les relations de pouvoir qui sont en jeu dans toute relation humaine. Bourdieu résume la problématique :

En privilégiant les constantes linguistiquement pertinentes au détriment des variations sociologiquement significatives pour construire cet artefact qu'est la langue « commune », on fait comme si la capacité de parler, qui est à peu près

universellement répandue, était identifiable à la manière socialement conditionnée de réaliser cette capacité naturelle, qui présente autant de variétés qu'il y a de conditions sociales d'acquisition. La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées. (Bourdieu, 1982, p. 42)

Cette étude cherche à mettre en relation ces deux approches. D'une part celle des compétences linguistiques attendues et quantifiables, et d'autre part les forces qui rendent les énoncés *écoutables* ou non.

### **Synthèse : la place de l'analyse de l'acquisition de la langue dans cette étude**

Ce chapitre a été organisé en trois parties. La première partie établit la différence entre les termes acquisition, apprentissage et appropriation. Le premier concerne les prédispositions universelles propres à l'être humain, le second évoque une activité individuelle rendue possible par la relation dialogique et le troisième met l'accent sur le processus et les expériences.

Après avoir présenté brièvement les étapes de l'acquisition, on justifie les choix faits dans cette étude. On analysera la dynamique d'évolution de la présence des pronoms sujets, des verbes et des introducteurs de complexités syntaxiques. Une dernière partie permet de situer cette approche quantitative dans le cadre d'une recherche sociolinguistique.

## Chapitre 4 – L'école maternelle

Ce chapitre est consacré à l'école maternelle. Dans un premier temps nous allons justifier notre intérêt pour cette étape scolaire. Nous nous appuyons sur des recherches longitudinales menées dans divers pays qui nous aident à comprendre les enjeux présents.

Une deuxième partie nous permet de nous recentrer sur le contexte français. Nous présenterons une brève rétrospective de l'apparition des Zones d'Education Prioritaire. Une troisième partie aborde les différents aspects qui contribuent à l'échec de ce qu'on identifie comme étant la mission de l'école : la construction d'une société juste et équitable. Nous aborderons des aspects conceptuels, théoriques, méthodologiques, épistémologiques, représentatifs et politiques.

### 4.1 Pourquoi l'école maternelle ?

L'école maternelle est une étape cruciale dans le développement de l'enfant. Nous soulignerons quelques éléments issus de documents de référence qui justifient du point de vue économique, éducatif et social l'intérêt porté à cette étape scolaire. Nous avons étudié les rapports NICHD-SECCYD aux Etats-Unis, EPPE en Angleterre, le rapport *L'école maternelle* de 2011 en France et les rapports de l'OCDE.

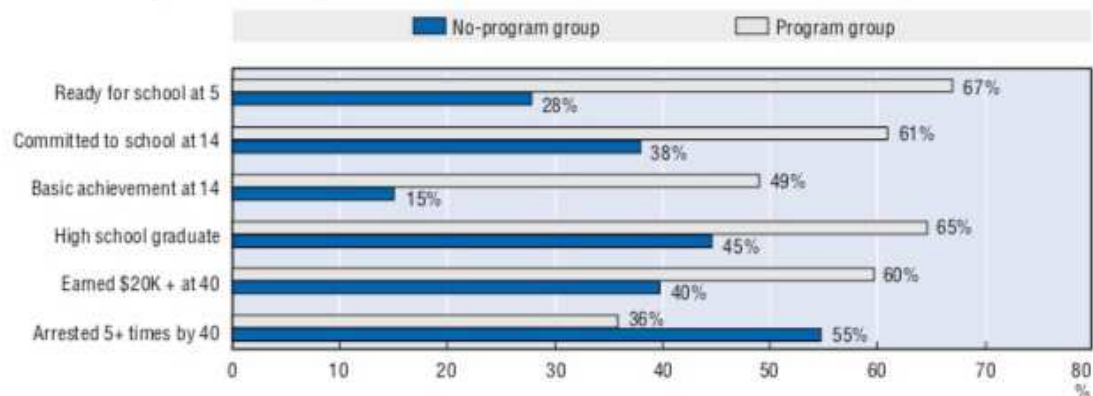
Selon un document de l'OCDE (2006), les domaines qui bénéficient de la généralisation de l'offre de l'éducation pour enfants jusqu'à l'âge de 6 ans sont nombreux. La contribution au travail des femmes et la formation d'un capital humain<sup>26</sup> plus effectif ont un impact à court et long terme sur l'économie nationale. Dans le domaine de la santé, il a été constaté, parmi les populations qui ont accès à cette structure d'accueil, une meilleure santé physique et mentale des enfants et leurs familles avec une plus faible occurrence de comportements à risques. Dans le domaine du bien-être social et de la justice pénale, ont été soulevés des aspects comme une plus grande égalité entre les genres, moins de violence familiale, moins de criminalité et moins de dépendance des familles envers l'Etat-providence. En ce qui concerne l'éducation, le document pointe pour les enfants qui ont fréquenté l'école maternelle une meilleure intégration à l'école primaire pour les enfants issus des populations précaires, une meilleure progression des élèves dans le parcours scolaire et un nombre moindre d'enfants qui intègrent les programmes d'éducation spéciaux<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Le capital humain est la réserve de compétences que la force de travail possède. Le capital humain articule deux composantes majeurs : éducation et formation d'une part, et santé d'autre part. (Goldin, à paraître)

<sup>27</sup> Governmental domains that benefit from the widespread provision of early childhood education and care services are: the national economy (short-term, through the contribution of working women, and long-term

Le tableau ci-dessous synthétise les bénéfices de l'école maternelle pour l'enfant, sa famille et la société en général. Le « program group » est composé par les individus qui ont intégré les institutions d'accueil d'enfants (OCDE, 2006, p. 106).

Figure 5.1. **Major findings of Perry Pre-school Study at age 40**



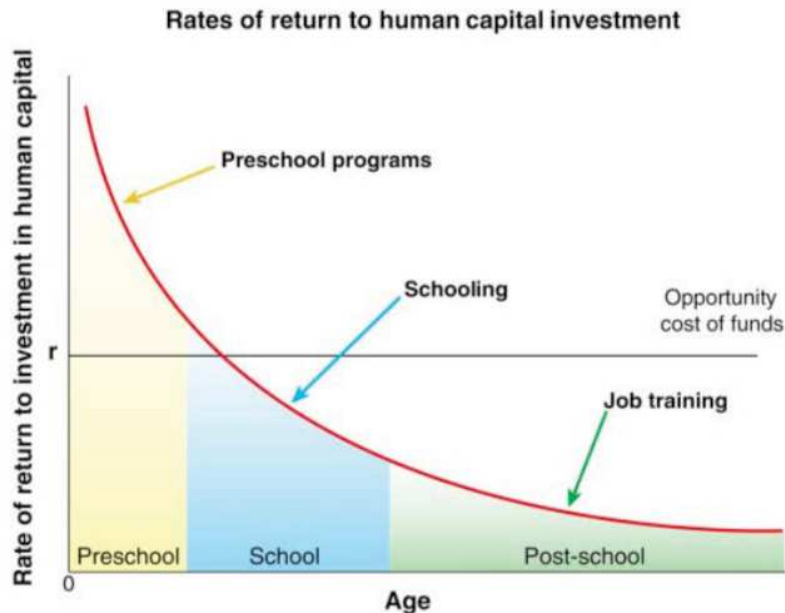
Source: Schweinhart, L. and J. Montie (2004), "Significant Benefits: The High/Scope Perry, Pre-school Study through Age 40", High/Scope Educational Research Foundation, World Bank Presentation, November 17.

Un autre aspect important à considérer concerne le retour sur investissement. Du point de vue économique, la courbe qui suit, publiée dans un article de Heckman (2006), prix Nobel d'économie, montre le retour nettement plus élevé des investissements faits sur les années initiales. Ceux-ci bénéficient spécialement aux enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés. Des investissements dans des périodes plus tardives s'avèrent moins efficaces. (Heckman, 2006 ; OCDE, 2001, 2006, 2017).

En faisant fond sur ces informations, il est possible d'affirmer d'une part que l'école maternelle est une période clé dans le développement de l'enfant et est déterminante pour toute sa scolarité, et d'autre part que l'attention portée à cette étape scolaire participe fortement à la réussite du projet de société mis en place. Si la généralisation de l'offre de ce service éducatif est sans aucun doute bénéfique individuellement et socialement, le rapport EPPE (The Effective Provision of Pre-School Education) (Sylva et al., 2004) montre néanmoins que les écoles n'y parviennent pas de la même façon. Cette étude a permis d'identifier les caractéristiques qui sont des indicateurs de qualité. Ils sont au nombre de cinq :

---

through more effective human capital formation); health (better mental and physical health for children and families, less at-risk behaviours, etc.); social welfare and criminal justice (less dependency of families on social welfare; higher earnings for families; more gender equality; less family violence, less criminality, etc.); education (better integration of young children at-risk into primary school, better grade progression, less participation in special education, etc.). Some of these benefits are graphically shown in findings from the High/Scope Perry Pre-school Study of participants and the control group at age 40 (Figure 5.1). (OECD, 2006, p. 102)



**Fig. 2.** Rates of return to human capital investment in disadvantaged children. The declining figure plots the payout per year per dollar invested in human capital programs at different stages of the life cycle for the marginal participant at current levels of spending. The opportunity cost of funds ( $r$ ) is the payout per year if the dollar is invested in financial assets (e.g., passbook savings) instead. An optimal investment program from the point of view of economic efficiency equates returns across all stages of the life cycle to the opportunity cost. The figure shows that, at current levels of funding, we overinvest in most schooling and post-schooling programs and underinvest in preschool programs for disadvantaged persons. Adapted from (3) with permission from MIT Press.

- Le type d'interaction avec l'adulte. On distingue quatre niveaux : relation positive, relation permissive, relation punitive, et détachement. Le premier est identifié comme étant favorable et les trois derniers représentent des aspects défavorables.
- Le personnel. Les équipes qui travaillent à temps plein contribuent à de meilleures opportunités de développement que les équipes qui travaillent à temps partiel.
- La qualification et la formation. Une meilleure qualité de services est fournie par des équipes mieux formées.
- Le programme scolaire. Une meilleure qualité d'enseignement est atteinte quand les directives du programme sont utilisées pour planifier les activités proposées et qu'il y a des évaluations régulières qui utilisent différentes stratégies.
- L'implication des parents. L'enseignement est de meilleure qualité quand les informations sont partagées avec les parents et quand les parents sont aidés dans leur rôle d'éducateurs de leurs propres enfants.

Iram Siraj-Blatchford, une des chercheuses qui est à la tête de l'étude EPPE, souligne que, outre les indicateurs présentés plus haut, le respect de la diversité

est un des critères qualitatifs qui a le plus de lien avec des résultats positifs chez les enfants défavorisés (Vandenbroeck, 2010). Cette même étude souligne le caractère institutionnel de l'échec scolaire individuel. Regardons comment la notion d'échec scolaire est traitée en France.

#### 4.2 L'échec scolaire et les ZEP en France

La notion d'échec scolaire apparaît dans les années 1950 à partir de la prolongation de la scolarité obligatoire qui démocratise l'enseignement secondaire. Depuis cette époque, les nombreux travaux sur l'échec scolaire ont mis en lumière le rôle déterminant de l'origine sociale, du niveau d'instruction des parents, de l'environnement familial et social. Ils ont particulièrement montré comment les inégalités sociales et les disparités spatiales se conjuguent et se renforcent mutuellement, ce qui conduit de fait à la concentration dans certaines zones d'un grand nombre d'enfants en difficulté scolaire. (Armand & Gille, 2006 ; Lahire, 2019)

Créées en 1981, les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) bouleversent la conception traditionnelle de l'égalité républicaine – celle de l'égalité des chances pour tous les enfants. Désormais, l'idée consiste à donner davantage à ceux qui en ont le plus besoin : « l'inégalité de traitement doit rétablir l'égalité ». Les ZEP ont comme objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales.

La carte des Réseaux d'Éducation Prioritaire est réexaminée tous les quatre ans et le plan de refondation de l'éducation prioritaire, présenté en janvier 2014, vise à amener à moins de 10% les écarts de réussite scolaire entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres élèves de France<sup>28</sup>.

Les résultats du PISA montrent clairement qu'encore en 2018 le lien entre classes sociales moins favorisées et échec scolaire persiste. On peut réitérer le constat de Bourdieu qui montrait en 82 que l'école reproduit les inégalités sociales et que les questions liées à la langue ont un rôle central dans ce processus. Depuis cette étude sociologique, d'innombrables recherches dans des domaines divers explorent les différentes facettes de ce lien et fournissent des éléments de réponse solides. Quelques-unes ont été brièvement présentées plus haut concernant plus spécifiquement l'école maternelle. Comme nous l'avons vu, « l'école maternelle peut faire la différence dans la vie de jeunes enfants, mais très souvent n'y parvient pas <sup>29</sup> » (Vandenbroeck, 2010, p. 3).

28 <http://www.ac-montpellier.fr/cid87656/education-prioritaire.html>

29 Traduction libre de : « Early childhood education and care can make a difference in the lives of



On peut dans ce contexte légitimement se demander pourquoi on peine tant pour faire des institutions scolaires des mécanismes centraux dans la construction d'une société plus juste et équitable (Hélot & Young, 2006).

### 4.3 Les causes de l'inégalité à l'école : quelques pistes de réflexion

L'objectif de cet item consiste à poser quelques aspects qui peuvent individuellement ou de façon combinée expliquer le bilan négatif de l'école en ce qui concerne d'une part les résultats des évaluations internationales comme le PISA, et d'autre part sa mission sociale dans la promotion de la justice et de l'équité sociales.

#### 4.3.1 Un problème conceptuel?

Les notions d'égalité et d'équité présentent la même racine étymologique (Picoche, 2015) mais sont par essence différentes. Etymologiquement, « égalité » renvoie à égaliser, répartir de façon égale. Le terme « équité » apparaît au XIII<sup>e</sup> siècle et renvoie à l'idée d'équilibre. L'égalité entre les individus met en avant les responsabilités individuelles dans les situations d'échec ou de réussite. Une société plus juste est celle qui récompense ceux qui ont « réussi » ou, ce qui voudrait dire, ceux qui ont fait plus d'effort. L'équité par contre prend en compte les individus mais également les circonstances.

On s'attend à ce que penser la justice sous l'égide de l'équité plutôt que de l'égalité conduise à un jugement plus incertain, plus relatif, conduise à chercher la solution la moins injuste parmi les solutions possibles, tandis que penser la justice sous l'égide de l'égalité consisterait plutôt à prononcer un jugement dichotomique sur la conformité de la situation aux exigences d'une parfaite justice. (Meuret, 2015, p. 1)

La citation de Meuret montre comment la notion d'égalité, et celle de mérite qui va avec, creuse les inégalités. C'est à partir de la notion d'équité qu'une justice sociale peut être atteinte. L'évolution dans l'utilisation de ces termes dans les documents officiels de l'Éducation nationale est le reflet d'une adaptation conceptuelle suite à des constats réels de la persistance de l'inégalité. Comparons les Bulletins Officiels de 2008 et 2015.

Dans le Bulletin Officiel de 2008, le terme équité est absent et le terme égalité figure dans l'introduction du document écrit par le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, M. Darcos. On peut y lire l'extrait ci-dessous.

J'ai, au nom de l'Etat, la responsabilité de définir les programmes nationaux pour assurer à tous les élèves l'égalité d'accès à l'instruction afin de permettre à chaque enfant de devenir un citoyen libre et éclairé et de réformer notre organisation pour y parvenir. Vous avez la charge de transmettre aux élèves les connaissances et les compétences qui feront d'eux des êtres libres, éclairés, autonomes et  
young children, but [...] it very often does not. »

responsables. (*Le Bulletin Officiel*, 2008, p. 4)

Dans le Bulletin de 2015, le terme égalité est absent et le terme équité figure dans l'extrait ci-dessous :

Tout au long de l'école maternelle, l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire ; il accueille les erreurs « positives » qui traduisent une réorganisation mentale du langage en les valorisant et en proposant une reformulation. Ainsi, il contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers. (*Bulletin officiel spécial n° 2*, 2015, p. 6)

Le premier document met en avant l'égalité d'accès pendant que le deuxième document met en avant la posture de l'enseignant face aux processus individuels (typiquement hétérogènes en ce qui concerne la mobilisation de la langue à l'école maternelle) afin de contribuer à l'équité entre les enfants. Cependant, malgré les avancées dans les textes, le constat de Heller reste sans équivoque : « School is meritocratic and reproduces existing social hierarchies, based on class, ethnicity, race, religion or gender » (Heller, 1997).

On vérifiera dans le chapitre qui analyse la langue en tant que pratique sociale comment ces évolutions conceptuelles qui se font au niveau des textes officiels sont intégrées ou non dans les pratiques de classe.

#### **4.3.2 Un problème théorique ?**

L'acquisition de la langue est un processus qui commence avant même la naissance de l'enfant et qui continue tout au long de sa vie. Il n'y a pas un moment où ce processus arrive à son terme. Cela parce que la langue en elle-même n'est pas un objet appréhensible dans sa totalité, figée. La langue et les langues se transforment continuellement.

Dans ce continuum, il y a néanmoins des étapes clés qui, comme nous l'avons vu plus haut, permettent de construire une progression universelle de l'acquisition de la langue. Des études en psycholinguistique montrent par exemple qu'à l'âge d'environ 5 ans la plupart des enfants parlent d'une façon qui est proche du parler adulte (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002).

Comment expliquer cette capacité qui nous différencie des autres animaux ? Comment les mots et la syntaxe sont-ils appris ? Quel est le rapport entre la pensée et le langage ? Quelles sont les facultés et processus fondamentaux dans l'acquisition ? Quel est le rôle de l'interaction ? Voici quelques exemples de questions que les différents courants cherchent depuis un peu plus d'un

siècle à répondre. Revisions brièvement les principales.

Les théories behavioristes ou comportementalistes conçoivent l'acquisition de la langue comme le résultat d'un conditionnement par la répétition et le renforcement négatif ou positif.

Les théories innéistes ou nativistes ont été fondées par Chomsky qui défend une faculté innée du langage. Cette faculté innée fait partie de l'équipement génétique de l'enfant. Les enfants peuvent apprendre une langue parce qu'ils possèdent une grammaire universelle, qui ne s'apprend pas, et qui rassemble les principes communs à toutes les langues.

Les théories cognitivistes ou fonctionnalistes pensent au contraire que la grammaire peut être apprise. Pour Piaget (1967), l'acquisition de la langue suit les mêmes stades du développement global de l'enfant. Par un mécanisme d'assimilation et d'accommodation, Piaget explique le passage de l'intelligence sensori-motrice à la pensée conceptuelle. Les notions d'objet, d'espace, de causalité et de temps ne peuvent émerger dans l'abstraction qu'est la langue que grâce à des stades intermédiaires d'une interaction physique avec le monde réel qui l'entoure.

Dans les approches interactionnistes, on trouve Vygotski, Bruner, Lentin et Bronckart qui accordent, à la différence des courants précédemment cités, une place centrale à l'interaction.

Pour Vygotski, la médiation a un rôle fondamental dans l'interaction sociale. On trouve chez lui des concepts comme celui de *zone de développement proximal*, de *private speech*, le rôle du jeu, l'importance du contexte social dans le développement de l'enfant (Vygotski, 1997).

Pour Lentin, le fait d'apprendre a un double aspect. Apprendre est, à la fois, le résultat d'une interaction complexe entre l'apprenant et des personnes, des événements, des idées, la société sous de multiples formes, et une activité individuelle et créatrice (Lentin, 1998).

Bruner établit une différence entre un dispositif d'acquisition du langage (LAD) qui prédispose l'enfant à apprendre le langage et un système de support pour l'acquisition du langage (LASS) apporté par l'adulte dans l'interaction. Le LASS n'est pas que linguistique mais aussi, et surtout, culturel. « (...) C'est l'interaction entre LAD et LASS qui rend possible l'entrée de l'enfant dans la communauté linguistique - et, en même temps, dans la culture à laquelle le langage donne accès » (Bruner, 1983, p. 15). L'idée centrale pour Bruner est l'intention de communiquer. Selon lui, la seule manière d'apprendre l'usage du langage c'est de l'utiliser pour communiquer.

Selon l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1997 ; Bronckart et al., 1996), la langue constitue la partie extérieure de la pensée de l'individu qui se développe et se construit dans le temps et en interaction. C'est ainsi que les connaissances relevant des sciences du langage et de la psychologie développementale constituent les bases pour une observation et une analyse de la construction de la personne. Cette perspective s'inscrit dans un positionnement philosophique moniste qui voit la continuité entre le physique et le psychique. Le premier est de l'ordre du génétique, des traces internes et le deuxième de ce qui est actif et autoréflexif chez l'individu. Les interactions et la médiation sociale agissent selon cette perspective sur les représentations du monde. Trois registres d'études s'articulent : l'environnement humain, les médiations sociales et la construction des personnes.

Depuis quelques décennies le rôle central de l'interaction dans le processus d'appropriation d'une langue fait partie d'un consensus scientifique. Comme l'affirme Bakhtine, la langue est un fait social qui se fonde sur les besoins de communication. Toute énonciation fait partie d'un processus de communication ininterrompu et est un élément du dialogue. En dehors de cet horizon social, les éléments structurels de la langue sont des abstractions qui, comme l'affirme Benveniste (1966), deviennent des matériaux inhumains de constructions algébriques s'éloignant des autres sciences humaines. Décontextualisés, les aspects morphosyntaxiques ne contribuent pas à la compréhension des différentes dimensions de cette capacité humaine qu'est la langue.

Quoi qu'il en soit, « chacune des approches scientifiques de la langue, ou des langues, détient sa part de vérité » (Auger, 2007, p. 123) et sera à l'origine de la production d'outils pédagogiques particuliers. Connaître ces différents courants permet, d'un point de vue pragmatique, d'avoir une idée globale des possibilités en termes de types d'activités qui peuvent être mobilisées. Castellotti rappelle néanmoins un point qui doit être considéré avec attention :

[...] Ces aspects méthodologiques n'ont qu'une incidence limitée sur les processus d'appropriation et n'ont jamais véritablement transformé ni même modifié de façon effective les « résultats » des apprentissages langagiers : il n'a en effet, à ma connaissance, jamais été explicité de façon convaincante que les usages des langues seraient, de manière claire, de qualité supérieure lorsqu'on les a apprises au moyen d'une approche actionnelle [...], plutôt qu'avec une méthode dite « traditionnelle ». (Castellotti, 2017, p. 36)

Cette citation est importante ici pour deux raisons. D'une part elle permet de mettre en perspective toutes les démarches méthodologiques qui s'appuient sur un courant scientifique spécifique renforçant l'idée d'Auger selon qui chaque courant à sa part de vérité et peut contribuer à l'apprentissage d'une ou des langues. D'autre part, la citation de Castellotti permet de problématiser les

bilans scolaires qui se fondent prioritairement sur les résultats au détriment du processus.

### 4.3.3 Un problème méthodologique ?

Dans l'histoire des théories de l'acquisition des langues, les différents courants ont très souvent suscité des débats passionnés qui ont opposé les différentes approches (Calvet, 1999 ; Maingueneau, 1996 ; Sauvage, 2015). Le débat entre l'inné et l'acquis en est un exemple éminent. Actuellement, il est possible d'identifier le besoin de porter un regard plus complexe qui permette de concilier différentes approches et de dépasser la dichotomie comme le montre cette citation de Kail.

La plupart des théories actuelles se caractérisent par leur souci de concilier, voire de dépasser le nativisme modulariste (Chomsky) et le constructivisme strict (Piaget). Cette forme de réconciliation implique un double mouvement : reconnaître, comme y invitent nombre de travaux sur l'« état initial », l'existence de prédispositions innées sans les concevoir comme des modules encapsulés inscrits dans une architecture neuronale fixe ; reconnaître également l'existence du développement du langage, la nécessité de rendre compte des acquisitions et d'évaluer le rôle de l'environnement dans la maîtrise progressive de la langue. (Kail, 2015b, p. 48)

Les textes publiés sur le site d'Eduscol vont dans la même direction et récusent tout regard simplificateur en mettant en avant l'aspect irrégulier et non linéaire du développement de l'enfant qui passe par des stagnations et des régressions. La notion de stade de développement y est de ce fait remise en cause. Le texte du Ministère de l'éducation nationale explique que le « développement ne va pas non plus systématiquement du concret vers l'abstrait et [qu']il existe des décalages selon les types de problèmes que les enfants ont à résoudre : la variabilité, interindividuelle et intra-individuelle, est une caractéristique fondamentale du développement et l'enfant doit non seulement construire de nouvelles stratégies d'apprentissage, mais aussi inhiber des stratégies antérieures » (MEN, 2012).

Le rapport de Florin (2013) insiste sur l'inexistence d'une voie unique de développement qui conduirait à un modèle d'accueil des jeunes enfants. Un peu plus loin cette même auteure qui, déjà en 1991, publiait un livre concernant les pratiques du langage à l'école maternelle et la prédiction de la réussite scolaire, souligne l'écart entre les textes et les pratiques éducatives.

En effet, les évolutions dans les textes ne se traduisent pas en évolution des pratiques. Les établissements scolaires continuent, par le travail qui est mené quotidiennement auprès des élèves, de fonctionner selon des schémas mentaux qui se sont avérés dépassés parce qu'ils n'intègrent pas un regard complexe et ne considèrent pas la non-linéarité du processus d'acquisition et d'apprentissage

de la langue. Cet écart renvoie à une sorte de fragmentation de la réalité enseignante. Cette fragmentation peut être génératrice de frustrations dans la mesure où, dans la pratique, elle n'outille pas les enseignants pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves.

Les contenus vastes et complexes comme celui des théories d'acquisition de la langue font, dans les formations, l'objet de simplifications et schématisations pour une meilleure appréhension par des corps de métiers qui se servent de ces connaissances comme d'outils conceptuels de travail. Ces schématisations, en fonction de la place qu'elles occupent dans la réflexion, peuvent être un indice de l'appauvrissement d'une théorie qui est complexe. Quand c'est le cas, les éléments de langage intègrent les répertoires professionnels des enseignants sans avoir cependant fourni la matière nécessaire pour un cheminement réflexif qui, lui, impacterait et ferait évoluer les pratiques.

Auger et Cadet (2016) montrent que les déclarations des enseignants « semblent davantage renvoyer à des savoirs dits académiques ou théoriques savants qu'à des savoirs de la pratique (...) ou à des savoirs expérimentiels (...) dans la mesure où ils ne génèrent en réalité, et comme nous avons pu le constater dans les classes, que peu de pratiques effectives ».

#### 4.3. 4 Un problème de contextualisation épistémologique ?

No theory is 'valid' or true' in any absolute sense.

(Cummins, 2001, p. 3)

Pour ce qui est du développement de l'enfant, la théorie piagétienne est une importante référence dans le monde entier et a influencé l'organisation et le fonctionnement de plusieurs systèmes scolaires à l'échelle institutionnelle et individuelle. L'organisation des classes par tranches d'âge est une réponse à ce développement linguistique, social, cognitif et moteur qui se fait par stades.

Les résultats des études de Piaget ont été généralisées à toute population. Rogoff montre néanmoins de façon très pertinente que ses études ont été menées avec des enfants de la classe moyenne en Europe et en Amérique du Nord et que les résultats de ses recherches doivent être socialement situés. Son livre, *The Cultural Nature of Human Development*, montre, en s'appuyant sur de nombreuses recherches, que les enfants avec d'autres *backgrounds* culturels performant différemment de ce que nous a montré Piaget.

Une étude a démontré de manière convaincante que la capacité des enfants à reproduire un modèle donné dépendait de l'habitude qu'ils avaient d'utiliser certains matériaux dans certains processus. Les enfants avaient de bons résultats lorsqu'ils reproduisaient le modèle avec un médium qui leur était familier. Quand le médium ne l'était pas, les

résultats étaient médiocres. Quand les enfants zambiens confectionnaient des objets à partir de fils électriques, une activité familière à leur communauté, leurs résultats étaient bons. Ceux-ci étaient médiocres quand il s'agissait d'utiliser du papier et des crayons, objets qu'ils ne sont pas habitués à manipuler. A l'inverse, les enfants anglais avaient de bons résultats en utilisant papier et crayons, qui sont dans leur culture des médiums habituels pour reproduire un modèle, mais des résultats médiocres avec les fils électriques qui ne leur étaient pas familiers. Les deux groupes obtenaient des résultats similaires en reproduisant le modèle à partir de glaise, un médium aussi familier à un groupe qu'à l'autre.<sup>30</sup> (Rogoff, 2003, pp.239)

Le travail de Rogoff met en évidence le danger des généralisations des connaissances qui sont produites localement. Les mettre en perspective permettrait d'avancer dans deux sens. D'une part, cerner les vrais aspects qui seraient généralisables, de l'ordre de l'espèce humaine. D'autre part, permettre à ceux qui sont en contact direct avec les enfants de reconnaître l'existence des différentes façons de fonctionner au lieu d'imposer un idéal à partir duquel tous les individus sont perçus. Dans un monde de mobilité, cela signifierait un pas important sur le chemin de l'équité.

Ces considérations nous ramènent à ce que Foucault a appelé le *régime de vérité*. Selon Foucault, la vérité n'existe pas en essence mais est produite par les discours, les mécanismes et instances, le sens donné, les techniques et procédures d'une société (Foucault, 1980). « Le problème n'est plus de penser l'être d'un sujet originaire, pré-donné, tel qu'il puisse établir une connaissance vraie, ni de construire un domaine de vérités éternellement fondées, mais de décrire historiquement des procédures par lesquelles, dans l'histoire, des discours de vérité transforment, aliènent, informent des sujets, et par lesquelles des subjectivités se construisent, se travaillent à partir d'un dire-vrai »(Gros, 2004).

Plus généralement, le champ social est traversé par un ensemble de jugements de valeurs. Cela se traduit pour les enfants par l'existence d'attentes qui ne sont pas explicitement formulées, mais qui doivent être inférées par l'enfant membre de cette société<sup>31</sup> (Ochs, 2002). Ces attentes existent par exemple pour participer à l'école.

<sup>30</sup> Traduction libre de : A persuasive study demonstrated differences in children's reproduction of patterns depending on the familiarity of use of particular materials in particular processes (Serpell, 1979). The children performed well when re-producing the pattern in a familiar medium and poorly if the medium was unfamiliar. Zambian children performed well when modeling with strips of wire, a familiar activity in their community (see figure 7.1), but poorly with unfamiliar paper and pencil. In contrast, English children performed well with paper and pencil, a familiar medium for reproducing patterns in their community, but poorly with unfamiliar strips of wire. The two groups performed equally well when reproducing the patterns in clay, a medium that was equally familiar to the two groups.

<sup>31</sup> Despite the profoundly organizing role of culture in our lives, researchers often have a difficult time discerning culture outside the more structured arenas of rituals and games. Those of us trying to understand children as social creatures, i.e. as members, have had to come to grips with the fact that cultural expectations about how people are to act, feel, and think in specific situations do not typically take the form of explicit instructions but rather must be inferred from performances of conventional, socially co-ordinated activities, and interpretative practices. (Ochs, 2002, p. 103)

Michaels et Cazden (1986) s'intéressent aux deux activités « Quoi de neuf ? » et « Montre et raconte » dans lesquelles les enfants font le récit d'une chose qui leur est arrivée ou bien parlent d'un objet qu'ils ont rapporté de chez eux.

Il semblerait qu'aux Etats-Unis les enfants noirs et les enfants blancs abordent l'activité « Quoi de neuf ? » de manière différente. Les enfants blancs ont tendance à raconter des histoires ayant un début, un milieu et une fin, sans faire de saut dans l'espace et dans le temps. Ils partagent cette façon de raconter, centrée sur un sujet unique, avec l'enseignant et celui-ci pourra choisir tel ou tel aspect du sujet et le développer par ses commentaires et ses questions. A l'inverse, les enfants noirs ont une façon de raconter qui consiste à associer différents sujets. Leurs histoires sont généralement constituées d'une série d'anecdotes, elles opèrent des sauts dans l'espace et dans le temps et n'ont pas de visée explicite.

Partant de là, des auteurs comme Hyon et Sulzby (1994) et Champion et al. se sont posé la question de savoir si la façon de raconter en associant différents sujets constituait un style narratif dominant chez les Afro-américains.

Quoi qu'il en soit, les conclusions de la recherche précédente soulignent à quel point il est important pour les enseignants d'être sensibles à la dimension culturelle des modèles discursifs.

Les professeurs blancs ont parfois l'impression que les enfants noirs « partent dans tous les sens » et qu'ils leur coupent la parole avec des questions hors de propos. Pourtant, une analyse plus approfondie révèle qu'en réalité les histoires des enfants noirs sont bien structurées. Le problème tient plutôt à la capacité qu'ont les enseignants de reconnaître ce que font les enfants. Dans l'activité « Quoi de neuf ? », les enfants sont encouragés à être explicites et à ne pas supposer que les autres élèves savent de quoi ils parlent.

Cet exercice oral est précieux pour les préparer à la lecture-écriture en développant différentes compétences : trouver quelle est l'idée la plus importante, ordonner les événements et résumer les éléments essentiels de l'histoire. Couper la parole aux enfants noirs, c'est peut-être les priver d'occasions précieuses de se préparer au langage écrit.<sup>32</sup> (Edwards, 1997, pp. 96-97)

---

32 Traduction libre de: Michaels et Cazden (1986) look at 'sharing time' or 'show and tell', the classroom activities where children report something that has happened to them or talk about something they have brought from home. It would seem that Black and White children in the USA approach sharing time in different ways. White children tend to have a marked beginning, middle and end to their stories, with no shifts in time and place. They use the same 'topic-centred style' as the teacher, who picks up on their topic and expands it with comments and questions. In contrast, many Black children have a 'topic associating style'. They tend to tell stories made up of a series of personal anecdotes which shift in time and place and have no explicit point. Writers such as Hyon & Sulzby (1994) and Champion et al. (1995) have subsequently questioned whether the topic associated style is, in fact, the dominant pattern for African-American. None the less, the findings of the earlier research underline the importance of teacher sensitivity to culturally-based discourse patterns. White teachers sometimes feel that Black children 'ramble on' and interrupt them with inappropriate questions. Yet closer analysis shows that Black children do produce well-structured stories; the problem lies rather in the teachers' ability to recognize what they are doing. In 'sharing time' children are encouraged to be explicit and not to assume that other members of the class will know what they are talking about. This provides a valuable oral preparation for literacy: it promotes skills such as finding the most important idea, ordering events, and summarizing the main point of a story. By cutting Black children short, they may well be depriving them of valuable opportunities for rehearsing written language."



Cette longue citation d'Edwards illustre bien comment s'opère dans la pratique la domination symbolique légitimée par un régime de vérité qui est socialement situé (voir aussi Minami, 2002 ; Street, 2004, 2005, 2014). La langue a un rôle central dans l'exercice de la domination symbolique. Par cette socialisation à travers la langue, l'enfant apprend à devenir un élève (Seele, 2016)<sup>33</sup> et une personne dans la société<sup>34</sup> (Ochs, 2002).

Les difficultés scolaires rencontrées systématiquement par certains groupes sociaux renvoient à la reconnaissance de certains types de connaissances. Il ne s'agit pas d'un problème de degré de connaissance, mais d'un problème de type de connaissance (Heller, 1997).<sup>35</sup> Dans la mesure où c'est l'enseignant qui évalue et valide les connaissances, le fait que, comme le souligne Cummins, « dans le cadre d'une formation initiale le futur enseignant est préparé à éduquer un élève type qui est blanc, de classe moyenne, monolingue et monoculturel<sup>36</sup> » (Cummins, 2001, p. 6) est pour le moins déconcertant.

Auger et Sauvage (2014) nous permettent de comprendre comment ce phénomène se réalise dans les contextes multilingues et multiculturels. En s'appuyant sur des exemples concrets, ces auteurs montrent comment l'absence de prise en compte de la communication exolingue des élèves entraîne plusieurs malentendus et un sentiment d'échec communicationnel. « Des cultures éducatives différentes, l'utilisation variable des langues et des gestes provoquent des malentendus interprétés comme des problèmes » (Auger & Sauvage, 2014, p. 17). Ces malentendus peuvent reposer sur un problème d'interprétation des intentions de l'interlocuteur.

#### 4.3.5 Un problème de représentations ?

Les mythes participent à la construction et au fonctionnement des représentations sociales qui donnent du sens à l'expérience sociale et participent à son organisation (Jodelet, 2010). Les mythes ici ne se réfèrent pas aux récits mettant en scène des personnages fictifs dans des scénarios magiques ou imaginaires. Le terme

<sup>33</sup> By acquiring the language of day care as well as the rules of its appropriate usage, the children thus actively position themselves locally, as children in day care.

<sup>34</sup> Language socialization is rooted in the notion that the process of acquiring a language is part of a much larger process of becoming a person in society. (Ochs, 2002, p. 106)

<sup>35</sup> Along with other social scientists, several prominent sociolinguists (notably William Labov & John Gumperz; cf. Labov, 1972, 1982; Gumperz, 1982, 1986) attacked this argument on the grounds that sociolinguistics showed that the problem was not one of degrees of knowledge, but rather one of kind. They demonstrated that educationally unsuccessful groups certainly possessed systematic knowledge (for example, their linguistic production was perfectly grammatical, even if its rules were different from those of the standard). According to them, the problem was that schools did not recognize this knowledge, since it was different from the forms of knowledge valued by educators. This insight inspired over a decade's worth of research focusing first on discovering the nature of linguistic and cultural differences at play in a variety of settings and their forming schooling so as to take these differences into account in ways that might equalize chances of school success for otherwise marginalized groups. (Heller, 1997, p. 88)-

<sup>36</sup> Traduction libre de : the generic student that pre-service teachers are being prepared to educate is white, middle-class, monolingual and monocultural

de « mythe » fait référence dans ce texte aux idées socialement répandues qui sont à l'origine de certaines pratiques sociales ou qui les justifient. Ces pratiques sont fondées sur des croyances partagées qui trouvent leur origine dans le sens commun et dans les connaissances savantes, académiques (Moscovici, 2010).

Trois mythes semblent être représentatifs de pratiques et discours répandus parmi le public concerné par l'école maternelle.

**Mythe 1** : L'oral s'apprend spontanément. L'enfant ne va pas à l'école pour apprendre à parler.

Effectivement, tout enfant, qu'il aille à l'école ou pas, apprend à parler<sup>37</sup>. Les fondements de l'acquisition de la langue se trouvent déjà au niveau du fœtus et, après la naissance, l'enfant acquiert une langue dans l'interaction avec les adultes qui l'entourent.

À l'école, l'enfant apprend à reconnaître et à s'approprier un parler standard, celui qui est légitimé par et dans les institutions scolaires et le marché du travail. Dolz et Schneuwly (Dolz, 2013; Dolz & Schneuwly, 1996, 2011; Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009) ont conceptualisé avec leur travail sur les genres oraux et discursifs ces « outils pour la maîtrise linguistique dans une société donnée » (Schneuwly, 1994, p. 285).

Dolz et Schneuwly (2009) montrent toute la complexité de l'enseignement de l'oral en retraçant la présence et la place de cette modalité dans les textes officiels et les différentes méthodologies employées dans le temps. La place de ce « produit tardif de la culture scolaire » (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009, p. 11) continue à évoluer et progresse au fil du temps.

**Mythe 2** : L'oral est moins structuré que l'écrit.

La suprématie de l'écrit par rapport à l'oral (Cook-Gumperz, 2006) peuple les imaginaires depuis bien longtemps. Au niveau individuel, l'analphabétisme (Street, 2005) est présenté comme un handicap et, au niveau social, les sociétés de tradition orale sont considérées comme primitives. Dans les deux cas, Street (2014) souligne les présupposés paternalistes que ces raisonnements suscitent et les espoirs que suscite l'acquisition de la littératie en ce qui concerne les perspectives d'emploi, de mobilité sociale et de réalisation personnelle.

La littératie comme pratique sociale inscrit l'écrit et l'oral dans un continuum (Cook-Gumperz, 2006 ; Street, 2014). Les deux modalités de la langue ne sont pas dans cette perspective opposées mais complémentaires. En ce qui concerne la structuration de la langue orale, Tannen (1982), en réponse à l'affirmation

---

37 On exclut les cas particuliers : maladie, contexte social atypique...

de Ong selon qui « the meaning is in the text and in speaking the meaning is in the context », affirme que

Cette perspective se fait l'écho d'une insatisfaction grandissante face à l'idée selon laquelle tout discours peut être reçu hors contexte et que ce que l'on a considéré comme « lettré » est en fait associé à l'enseignement formel délivré par l'école. (...)

Les conclusions de l'étude démontrent que ces stratégies orales et écrites se rencontrent toutes dans la langue orale.

Ainsi avons-nous détruit deux mythes concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : 1) que le discours écrit est décontextualisé et 2) que *text-focused discourse*<sup>38</sup> n'existe qu'à l'écrit.<sup>39</sup> (Tannen, 1982, p. 40)

**Mythe 3** : À l'école on apprend l'écrit.

L'écrit tient une place prédominante à l'école maternelle - au détriment de l'oral (Thamin, 2015). Le domaine "La découverte de l'écrit" en maternelle devient un apprentissage plus systématique et encadré comme on le verra plus loin. Or l'écrit et l'oral s'inscrivent comme nous avons pu voir plus haut dans un continuum.

Dans les années 80, Heath (1982) avait montré l'impact de la lecture d'albums pendant le moment du coucher (bedtime stories) pour l'acquisition de la langue écrite à l'école. Ce moment de partage en famille s'est révélé propice pour que l'enfant manifeste certains comportements qui relèvent de l'ordre de la littératie.

- À six mois, l'enfant est attentif aux livres et aux informations qu'ils contiennent.
- Au même âge, l'enfant reconnaît les questions que l'adulte lui pose concernant les histoires.
- Quand l'enfant apprend à parler, il répond à des allusions faites aux éléments présents dans l'album. L'enfant agit en posant des questions et en répondant comme quelqu'un qui connaît le livre.
- A l'âge de deux ans, l'enfant utilise ses connaissances sur les livres pour légitimer ses constructions fictionnelles.
- Les enfants à l'école maternelle acceptent le livre et les activités liées aux

---

<sup>38</sup> Le terme est repris de l'original en anglais. Par *text-focused discourse* nous comprenons le discours qui peut être décontextualisé et dont la structure narrative qui sont souvent relayée au genre écrit.

<sup>39</sup> Traduction libre de : this perspective reflects a growing dissatisfaction with the notion that any discourse can be decontextualized, and that what has been thought « literate » is in fact associated with formal schooling. (...) The findings of the study demonstrate that these oral and literate strategies all appear in oral language. Thus we have exploded two myths about literacy : (1) that writing is decontextualized and (2) that *text-focused discourse* is found only in writing.

livres comme un moment de plaisir et sont capables d'indiquer si leurs récits sont de nature fictionnelle ou s'ils se réfèrent à des faits réels.

- A l'âge de 3 ans, l'enfant est capable d'écouter l'histoire et d'attendre avant de parler. Une forte interaction pendant la lecture peut être découragée par l'adulte.

Heath a montré avec cette étude comment les enfants se préparent à entrer dans une littératie à partir des habitus culturels. Les parents, en lisant des histoires à leurs enfants avant l'heure de dormir, les disposent, sans le savoir, à mieux réussir à l'école. Ce n'est pas le cas pour ceux qui n'ont pas, pour diverses raisons, cette habitude.

De nos jours, l'étroite relation entre l'apprentissage de l'oral et de l'écrit est assumée comme indéniable et a fait l'objet de plusieurs études qui visent, par un travail qui commence dès les premières années de la scolarité, à mieux préparer les enfants à l'apprentissage des différents genres discursifs, que ce soit à l'oral ou à l'écrit (Canut, 2006 ; Sauvage, 2005). L'école maternelle ne peut, suite à ces considérations, en aucun cas être considérée comme une grande garderie (Sauvage, 2003). Malheureusement quelques idées préconçues vont encore dans ce sens.

#### **4.3.6 Un problème politique ?**

Les différentes temporalités des institutions qui influencent, chacune à leur façon, l'éducation des enfants, sont un élément à prendre en compte. Le temps plus long de la production des connaissances scientifiques ne permet pas toujours d'apporter des réponses immédiates aux questions posées sur le terrain. Les enseignants doivent faire face à des problèmes liés à un contexte immédiat qui articule des enjeux à court, moyen et long termes. Les hommes politiques, quant à eux, cherchent un résultat qui puisse être reconnu dans la temporalité marquée par les cycles d'élections du système démocratique. Ces différentes temporalités peuvent alimenter des dynamiques contreproductives dans la mesure où les démarches prônées par les acteurs de la production scientifique (et grâce aux études mises en œuvre dans les contextes éducatifs formels et avec les acteurs des milieux scolaires) ne correspondent pas à la temporalité de la logique des résultats à laquelle les hommes politiques se sentent contraints d'obéir.

La circulaire de la rentrée 2019 publiée par le Ministère de l'Éducation est un exemple de la manière dont les connaissances produites (dont quelques-unes, citées plus haut, ont été publiées sur le site de l'Éducation Nationale - Eduscol) ne sont pas toujours mises à contribution dans l'élaboration des directives.

L'opérationnalité recherchée engendre un diagnostic basé sur la simplification des éléments d'analyse (Goigoux, 2019) et propose de solutions réductionnistes. Rebière et Boiron (2019) dénoncent la conception minimaliste de la langue présente dans la circulaire, où les termes méthodes et entraînement donnent le ton mécanique de ce protocole venu « d'en haut ».

Selon cette même circulaire, le rôle de l'école maternelle consiste à faire progresser les élèves vers la compréhension et l'usage d'une langue française orale de plus en plus élaborée sur laquelle ils pourront s'appuyer lors de l'apprentissage de la lecture. L'accent est mis sur le lexique et la syntaxe. Cette posture nourrit les mythes sur l'école maternelle exposés plus haut, informe les représentations et par conséquent les discours des enseignants comme nous le montrent les enquêtes menées par Auger et Sauvage dans onze classes au primaire et au collège entre 2002 et 2010. Ils affirment en effet :

La « maîtrise de la langue » semble recouvrir, du point de vue des productions discursives (Auger, 2010), la compétence dans l'utilisation du métalangage et de l'écrit [...]. Si les Instructions officielles (OI) intègrent des fonctions du langage et, globalement, des principes de la communication écrite et orale, les représentations des enseignants de nos enquêtes valorisent plutôt la « façon de dire » que « la possibilité de dire » (les finalités sociales de la communication) ce qui est pourtant un besoin premier des élèves [...]. (2014, p. 19)

### **Synthèse : La persistance de l'inégalité - un mécanisme à engrenages multiples**

Chacun des aspects abordés plus haut cherche à comprendre quels engrenages participent à la persistance de l'incapacité du système éducatif à participer effectivement à un projet de société basé sur l'équité, la justice et la cohésion sociale.

Le problème se situerait-il au niveau conceptuel ? Au niveau des connaissances savantes et de la façon dont ces connaissances sont présentées aux futurs enseignants ? Est-ce que les futurs enseignants sont victimes de la fragmentation qu'ils reproduiront plus tard dans l'exercice de leur métier ? Est-ce que le manque de contextualisation épistémologique pousse à un fonctionnement mental dichotomique et simplificateur de la réalité ? Est-ce que les représentations concernant l'école maternelle et la place de la langue orale seraient à l'origine de la faible implication des familles ?

Tous les aspects abordés, de façon non exhaustive, participent sans doute à l'inertie qui induit la reproduction évoquée plus haut. Pour avancer dans notre discussion nous aborderons par la suite quelques études récentes concernant l'école maternelle avant d'aborder (chapitre 6) le consensus scientifique sur les différentes thématiques qui nous intéressent.

## Chapitre 5 - Les études similaires

Le plurilinguisme est un phénomène à la croisée de plusieurs champs disciplinaires. La sociolinguistique, les neurosciences, la psychologie, les sciences de l'éducation, sont quelques exemples de domaines qui vont apporter des regards et des éléments qui aideront à la compréhension de cette réalité. Il est ainsi souhaitable que les nouvelles études prennent en compte ce qui a déjà été dit. Cela semble évident du point de vue méthodologique mais dans la pratique et compte tenu de l'important volume de travaux existants un choix par pertinence doit être fait. L'objectif de ce chapitre est d'explicitier la méthode utilisée pour réussir à repérer les études les plus pertinentes pour nous et avec lesquelles nous avons l'intention de dialoguer au long de la thèse. Le détail des deux procédures employées est donné ci-dessous.

### 5.1 Les moteurs de recherche

Les moteurs de recherche permettent de filtrer dans une base de données quelconque des documents à partir de mots-clés. Nous avons utilisé 3 moteurs de recherche : **Dart europe** (pour les thèses en Europe) ; **NDLTD Global** (pour les thèses dans le monde) ; **Base Bielefeld** (logiciel de recherche opéré par Bielefeld University Library avec 7000 sources de recherches dans le monde entier).

Un tri par langue a été également fait. Quatre langues ont été choisies : l'anglais, le français, le portugais et l'espagnol qui sont les langues dans lesquelles je peux lire des documents académiques.

Les mots-clés ont été regroupés en trois grands groupes qui correspondent à l'approche de notre étude, le lien entre apprentissage de la **langue** et l'aspect **identitaire** chez les enfants de **l'école maternelle**.

Les mots clés<sup>40</sup>:

(preschool OR prek OR pre-K OR prekindergarten OR pre-kindergarten OR young OR primary OR nursery OR kindergarten OR elementary) AND (identi\* OR subject\* OR becom\* OR position\* OR person\* OR self\* OR selves) AND (language OR L2 OR "second language" OR "language learn\*" OR "language acquisition" OR ESL OR EAL OR SLA OR bilingual OR speaker OR "English as a second language" OR multi\* OR pluri\* OR multilingual education" OR "plurilingual education)

Les résultats des recherches respectant ces critères étaient très nombreux pouvant  
40 Je me suis inspirée des mots clés proposés par Katy Bernstein (K. A. Bernstein, 2016).

atteindre des dizaines de milliers de documents recensés. Afin d'arriver à un résultat humainement traitable, plusieurs versions des mots-clés ont été proposées. Une fois que nous avons eu un résultat satisfaisant, un tri à partir des titres et des résumés des documents recensés a été fait dans l'intention de faire ressortir les travaux les plus pertinents pour nous et qui ont été produits au cours des 15 dernières années.

## 5.2 Congrès, colloques et échanges

L'échange avec des collègues et des experts dans le domaine du plurilinguisme et des sciences de l'éducation a été une importante source de références bibliographiques. Si la recherche à partir des moteurs de recherche nous a permis d'accéder à une production à l'échelle mondiale et sans hiérarchie (ce qui laisse à celui qui cherche la tâche de savoir dénicher ce qui vraiment l'intéresse et de concevoir la possibilité de passer à côté d'un travail important), l'échange avec des chercheurs ou des praticiens intéressés par le thème en question fournit des pistes bibliographiques sensiblement moins nombreuses mais beaucoup plus ciblées. Les deux démarches sont complémentaires.

## 5.3 Résultats

Nous avons pu inventorier cinq études de doctorat datant des 15 dernières années qui sont en lien étroit avec notre étude. Un bref descriptif de chaque étude citée sera présenté ci-dessous.

Auteur	Titre	Departement	Année	Université	Pays
Claudia Seele	'Doing education' between monolingual norms and multilingual realities. An ethnography of multilingualism in early childhood Education and care	Sciences de l'éducation	2016		Luxembourg
Snelgar, Elizabeth Claire Gien	Language and cultural diversity, globalisation, inclusion and the resultant phenomenon of first time literacy acquisition in a second language	Psychologie de l'éducation	2015	University of South Africa	Afrique du Sud
Daniela Maria Jorge Coelho	Brincar com a diversidade linguística: potencialidades comunicativas no Jardim de Infância	Sciences de l'éducation	2015	Universidade de Aveiro	Portugal
Katherine Bernstein	Learning English as an L2 in PreK: A Practice Perspective on Identity and Acquisition	Sciences de l'éducation	2014	University of California, Berkeley	Etats-Unis
Catherine Colin	Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation : apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce	Sciences du langage	2012	Université Montpellier III - Paul Valéry	France 62

### **a) Claudia Seele**

#### **'Doing education' between monolingual norms and multilingual realities. An ethnography of multilingualism in early childhood Education and care**

Cette ethnographie articule des questions éducatives et sociolinguistiques en demandant comment les pratiques locales de la langue dans les centres d'accueil des jeunes enfants (jusqu'à quatre ans) participent à la construction d'une organisation sociale et institutionnelle spécifique.

Après avoir fourni un panorama de l'organisation des structures d'accueil préscolaire au Luxembourg et la particularité du multilinguisme local (trois langues officielles), Seele montre que la manière dont la langue est pratiquée :

- participe à la construction d'un espace pédagogique monolingue et monologique ;
- établit l'enfant comme un apprenant et l'adulte comme un éducateur en produisant des normes collectives qui rendent les différences individuelles plus visibles ;
- soutient les routines qui s'inscrivent dans le développement corporel des enfants (le corps est une ressource validée dans l'apprentissage et la participation?) ;
- représente la pratique éducative en la distinguant de ce qui se passe « dehors » de manière à légitimer les activités linguistiques basées sur les principes de l'éducation formelle.

(Seele, 2016, p. 119)

Publié en 2016, le travail de Seele soulève plusieurs questions qui ont permis de nourrir notre réflexion, notamment concernant l'analyse de l'espace. Elle montre comment à travers la langue, un espace géographique constitue un espace socialement délimité. Par ailleurs, nous avons réemployé de cette auteure et à différents moments l'expression « fragmentation de la réalité multilingue ».

### **b) Snelgar, Elizabeth Claire Gien**

#### **Language and cultural diversity, globalisation, inclusion and the resultant phenomenon of first time literacy acquisition in a second language**

Cette étude a été menée au Canada (anglophone) auprès de 50 enfants âgés de quatre à six ans. La moitié de ces enfants sont issus de familles allophones et l'autre moitié parle l'anglais à la maison. Des méthodes mixtes sont utilisées dans cette étude comparative en ce qui concerne CALD (Cultural and Linguistic Diversity) et LLP (Language and Literacy Profile).

Le LLP est mesuré à partir de onze variables qui incluent entre autres l'identification



des lettres, des mots, la connaissance des concepts de base (taille, numéro, localisation, format...), le vocabulaire réceptif, les structures syntaxiques des productions orales, la manipulation des syllabes et des sons, la relation entre deux mots (similarités et différences), les connaissances phonétiques (sons des lettres et noms des lettres), la compréhension de l'oral.

Des questionnaires destinés aux parents des enfants cherchent à expliciter les barrières rencontrées par les familles issues de *backgrounds* linguistiques et culturels pluriels. Les réponses concernant la participation des parents nous semblent particulièrement intéressantes et ont contribué à nos interprétations.

L'auteure conclut que les enfants issus des familles allophones constituent un groupe vulnérable et « at risk » dans les établissements scolaires (Snelgar, 2015, p. 182).

**Table 4.2** ELL community: Crucial language and participation issues

Table 4.2					
ELL community: Frequency distribution of the thirteen crucial language and participatory issues addressed in the structured open-ended questionnaire					
Quest. No. Section B	Question	Monolingual (n <sub>1</sub> =25)		ELL (n <sub>2</sub> =25)	
		Frequency ('yes' response)	%	Frequency ('yes' response)	%
Q10	Are you familiar with the school curriculum?	21	84	1	4
Q11	Does the learner discuss his/her classroom experience with you?	15	60	3	12
Q12	Do you attend parent teacher interviews?	25	100	11	44
Q13	Do you speak to the teacher about the progress the learner is making?	24	96	1	4
Q14	Do you respond to the notes sent home by the teacher?	25	100	12	48
Q15	If not able to translate the notes, is assistance offered by the teacher and or school?	25	100	4	16
Q16	Are you able to access assistance from the teacher or school if needed?	20	80	2	8
Q17	Are translation and or assistance services provided if requested?	25	100	2	8
Q18	Do you feel that the learner is adequately supported in the classroom?	21	84	6	24
Q19	Would you consider the teacher adequately prepared to assist you and the learner with your requirements?	21	84	1	4
Q20	Do feel free to approach the teacher if you have anything to discuss and is the teacher able to set aside sufficient time to address your and/or your learner's needs?	25	100	2	8
Q21	Do you feel adequately supported by the school?	25	100	3	12
Q22	Do you feel adequately supported by the classroom teacher?	23	92	2	8

### c) Daniela Maria Jorge Coelho

#### Brincar com a diversidade linguística: potencialidades comunicativas no Jardim de Infância

Cette étude mixte intègre recherche-action et étude expérimentale auprès d'enfants âgés de cinq ans dans une école maternelle au Portugal. Deux tests, « Teste de Avaliacao da Linguagem Oral » et « Escala de Envolvimento », ont permis d'établir un contraste entre les résultats du groupe témoin et du groupe expérimental.

Les résultats montrent que les activités d'éveil aux langues ont contribué a) à une ambiance positive dans les groupes, b) une grande implication des enfants et c) une hausse du nombre des prises de parole chez les enfants.

Les résultats des tests de langue orale ne confirment pas l'impact des activités d'éveil linguistique dans l'acquisition de la langue scolaire. Les résultats de la classe expérimentale sont inférieurs à ceux de la classe témoin. Cette donnée nous intéresse également. Une étude des tests utilisés peut permettre d'expliquer cela en ce qu'elle révèle une approche décontextualisée de la langue.

##### Subteste 2 - Completamento de frases

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: «Ouve com atenção. Vou dizer-lhe frases em que faltam palavras. Sempre que faltar uma palavra, eu bato com o lapis na mesa e tu dizes qual é a palavra que falta.

Ex:

O Luis tem um gato e o Joao tem um gato. Eles têm dois

\_\_\_\_\_.

Traduction libre vers le français

##### Soustest 2 - Des énoncés à compléter

Instructions et exemples

Dire à l'enfant: «Ecoute avec attention. Je vais dire une phrase où il manque des mots. A chaque fois où il manque un mot je vais taper avec le crayon sur la table et tu diras le mot qui manque.

Ex:

Louis a un chat et Jean a un chat. Ils ont deux \_\_\_\_\_.

Coelho impose une situation artificielle où à la question posée il n'y a qu'une seule réponse possible. L'enfant est évalué en fonction d'une compétence très précise en l'occurrence d'ordre morphosyntaxique. Nos méthodes de collecte de données s'inscrivent dans une démarche de la recherche participante (Pagis & Simon, 2020). Les enfants sont considérés comme des acteurs sociaux (Leonard, 2016) et produisent « les données en situation ». et non en fonction d'une réponse attendue. Cette perspective s'inscrit dans le courant théorique des Childhood Studies et place l'ethnographie au coeur de son architecture méthodologique comme nous pourrions les détailler dans les chapitres méthodologiques.

Il est pertinent de citer l'étude de Coelho par le rapprochement qui existe entre les questions posées et le public cible. Néanmoins, les choix méthodologiques marquent deux cadres épistémologiques distincts.

#### **d) Katherine Bernstein**

##### **Learning English as an L2 in PreK: A Practice Perspective on Identity and Acquisition**

Cette étude ethnographique cible les enfants qui, dans une école maternelle, parlent une langue différente de celle utilisée à l'école et par les enseignants. Bernstein cherche à comprendre la place que ces enfants occupent dans le réseau social de la classe au cours d'une année scolaire.

Bernstein articule dans son analyse le positionnement social à partir des outils des méthodes d'analyse des réseaux sociaux et l'analyse de la langue en tant que pratique sociale pour répondre à ses questions de recherche.

- Quels sont les croyances des parents et enseignants concernant la langue et l'apprentissage d'une langue ? Comment leur contexte socio-historique détermine leurs croyances ?
- A partir de l'analyse du positionnement social dans la classe, comment l'identité d'un groupe focal d'enfants évolue au cours de l'année scolaire ?
- Quelles différences existent parmi les enfants du groupe focal en ce qui concerne leur apprentissage de l'anglais au cours de l'année ?
- Comment ces différences sont-elles liées aux différentes identités sociales dans la classe ?

Cette excellente étude de Bernstein m'a inspirée sur le plan méthodologique (par exemple le SNA et l'activité « Copain ou pas copain ») ce qui a permis un dialogue étroit avec son travail dans la mesure où nous avons pu comparer nos conclusions et nos résultats avec les siens. Parmi les différentes conclusions de

Bernstein, j'aimerais en retenir deux qui me semblent importantes à considérer dans notre contexte.

Premièrement, il existe pour les enseignants un fort lien entre identité et apprentissage de la langue de scolarisation. Les enfants les plus sociables sont pour les enseignants ceux qui progressent le plus dans l'apprentissage de la langue de scolarisation. L'étude de Bernstein montre que ce n'est pas le cas et dans ce contexte la notion de participation doit être élargie. Le silence n'est pas un synonyme de non-participation.

Deuxièmement, les outils choisis pour analyser l'évolution dans la langue de scolarisation ont un impact sur les résultats. L'analyse de la langue et de la syntaxe permettra d'identifier un enfant qui réussit bien. Cet enfant ne sera pas le même si la langue est analysée en fonction de sa performativité, en d'autres mots, dans la pratique. Il existe ainsi différentes façons de définir les « succès linguistiques » et les établissements scolaires ne devraient pas en privilégier une seule.

#### **e) Catherine Colin**

##### **Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation : apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce**

L'objectif de cette étude consiste à analyser le développement de la compétence en L2 chez de jeunes enfants, dans un contexte où l'école est la seule source d'exposition à celle-ci. Colin cherche à comprendre comment de jeunes enfants construisent leur compétence plurilingue à partir d'un cadre de scolarisation bilingue.

Les analyses montrent que les conditions d'interaction à l'école restent très différentes des conditions d'interaction en famille notamment en raison de la structure de l'interaction scolaire. L'assymétrie provoquée par le contrôle de l'interaction et la maîtrise de la L2 par l'enseignant, les conditions de distribution de la parole et les schémas traditionnels du dialogue pédagogique caractérisent le contexte scolaire plutôt comme un cadre de contraintes que comme un cadre optimal dans la mesure où ces paramètres peuvent être perçus comme des facteurs limitant la portée des échanges et donc de l'acquisition.

Les rituels et la structure ternaire typique des échanges scolaires (Initiation / Réponse / Feedback) peuvent faciliter et guider les premières productions orales, à partir du moment où l'enseignant veille à la distribution des tours de parole et pense à l'organisation de l'interaction - c'est-à-dire, à optimiser l'activité en cours pour générer le plus de parole en L2 de la part des élèves, même si celle-ci n'est pas une séance axée sur l'apprentissage de la langue.

L'hypothèse selon laquelle le discours enseignant pouvait être considéré comme un genre de discours particulier, avec certaines structures récurrentes pouvant potentiellement venir influencer le cours de l'acquisition n'a pas été confirmée. Les formules très présentes dans la langue de scolarisation orale ne sont pas maîtrisées plus rapidement que d'autres. La seule influence évidente de la fréquence de l'*input* qui apparaisse dans nos données, cependant, concerne l'apprentissage du lexique – soit par les routines soit dans le lexique fréquemment utilisé en classe. D'autres facteurs que la fréquence dans l'*input*, comme l'influence de la L1 ou la complexité linguistique des structures, semblent en revanche être prépondérants dans le cours de l'acquisition pour les autres domaines de la langue.

Pour terminer, l'auteure conclut qu'une scolarité bilingue précoce n'est pas particulièrement avantageuse quant à la maîtrise ultérieure de la langue. Les résultats invitent à considérer l'âge de cinq ans comme un âge pivot pour le développement d'une conscience plurilingue.

#### **Synthèse: études récentes liant plurilinguisme et école maternelle**

Les recherches bibliographiques et l'échange avec les acteurs du milieu académique ont permis de dénicher cinq études de doctorat écrites au cours des 15 dernières années qui contribuent à la réflexion que nous initiions.

Ces études sont issues de cinq pays différents (Afrique du Sud, Etats-Unis, France, Luxembourg, et Portugal). Nous en avons brièvement souligné les grandes lignes et explicité la conclusion qui nous intéresse dans le contexte de ce travail.

## Chapitre 6 - Ce que l'on sait déjà

Notre objectif dans ce chapitre consiste à systématiser les consensus scientifiques sur lesquels nous nous appuyons. Ces informations sont de différentes natures et n'ont pas la prétention d'être exhaustives. Les aspects abordés sont ceux qui ont émergé au cours des cinq dernières années durant lesquelles je me suis consacrée à ce travail et sont directement liés avec l'étude menée. Ils nous aideront à interpréter les données collectées.

### 6.1 Les textes officiels

Les textes officiels portent la marque, comme nous avons pu le voir plus haut, des intérêts des hommes politiques qui apportent des modifications sur le plan des politiques publiques promulguées pouvant aller à l'encontre des connaissances produites. Cette réalité demande de la vigilance et de la réactivité pour, dans le débat démocratique, faire avancer les mentalités et apporter des éléments de réflexion. Il semble néanmoins important de souligner le rôle précurseur que ces textes peuvent avoir. Les textes officiels en effet s'adaptent dans le temps et reflètent ainsi les préoccupations qui sont d'actualité. Complètement absents dans le passé, des termes et expressions comme équité et égalité intègrent ces documents qui fournissent les directives pour le travail enseignant. La récente inclusion de la compétence « Découverte de la diversité linguistique et culturelle » en est un autre exemple.

Pour autant, ces changements ne se traduisent pas forcément en pratique enseignante, mais constituent, même dans ces cas, un élément crucial dans le cadre de l'éducation formelle. Les initiatives innovantes y trouvent le soutien institutionnel nécessaire pour être mises en place. « Leur présence incite [ainsi] à une ouverture qui a tendance à gagner petit à petit du terrain » (Auger et al., 2018).

### 6.2 Le plurilinguisme et le plurinormalisme en contexte scolaire

Les enfants apprennent en contexte et le contexte est divers (Vandendroeck, 2011). Comme l'affirme Vandendroeck (2010, p.6) il ne s'agit ni de minimiser la diversité ni de tolérer ce qui dévie de la norme, mais de problématiser les normes qui créent de la déviance.

Auger résume la question pour l'apprentissage du français en contexte scolaire en affirmant que :

l'objectif recherché est que l'enseignement du français adopte

une approche linguistique de sa didactique qui soit soucieuse des dynamiques langagières existant entre le français de l'école et les autres langues, les autres normes du répertoire des apprenants. En pratique, il s'agit donc de s'appuyer sur le patrimoine linguistique, le déjà-là (Perregaux, 2002) que l'élève a acquis par son expérience familiale et sociale pour l'aider à développer la langue scolaire. (Auger, 2013, p. 3)

Assumer les langues « déjà-là » est fondamental du point de vue de la construction du continuum identitaire aussi bien que du point de vue cognitif. Sur le plan biographique Goï rappelle que :

Sur le plan de sa personne, la réflexivité sur les langues redonne toute sa force à l'histoire de l'enfant, sépare et concilie, délie et relie les langues et les événements culturels de son parcours. Ce faisant, le passage s'ouvre entre l'avant/là-bas, l'ici/maintenant et, probablement l'après/ailleurs, ordonnant à l'interne le continuum biographique de l'enfant. (Goï, 2011, pp. 129-130)

Nous savons grâce au travail de Cummins (2001) qui a repris plus de 150 études empiriques qui montrent l'association positive qui existe entre le bilinguisme additif et le développement linguistique, cognitif et scolaire des élèves que:

La conclusion à laquelle parviennent le plus communément ces travaux de recherche est que les personnes bilingues démontrent une plus grande conscience du langage (capacités métalinguistiques) et qu'ils ont davantage de facilités à apprendre de nouvelles langues. On appelle « bilinguisme additif » cette forme de bilinguisme où la langue seconde vient s'ajouter à la boîte à outils intellectuelle de l'apprenant, tandis que celui-ci continue de se développer sur les plans conceptuel et scolaire au sein de sa langue première.<sup>41</sup> (Cummins, 2001, p. 37)

Il existe une interdépendance entre les langues du locuteur. Même les partisans d'une vision libérale de l'école, qui réfléchirait en termes de profit de temps, trouveraient dans le principe de l'interdépendance des langues un allié pour optimiser les efforts.

En bref, les données de recherche montrent clairement que, dans le cadre d'un programme bilingue, le temps d'enseignement peut privilégier l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue première des apprenants sans que cela ait d'incidence sur leur apprentissage de la lecture et de l'écriture en anglais. En outre, les liens entre compétences à l'écrit en langue première et compétences à l'écrit en langue seconde suggèrent que l'apprentissage efficace de la lecture et de l'écriture en langue première pourra sur le long terme fournir aux enfants un socle conceptuel pour développer leurs compétences à l'écrit en

---

41 Traduction libre de " The most consistent findings among these research studies are that bilinguals show more developed awareness of language (metalinguistic abilities) and that they have advantages in learning additional languages. The term 'additive bilingualism' refers to the form of bilingualism that results when students add a second language to their intellectual tool-kit while continuing to develop conceptually and academically in their first language " .

anglais. Cela n'implique cependant pas que le transfert des connaissances qui concernent la lecture-écriture et le vocabulaire de l'école s'effectuera automatiquement d'une langue à l'autre ; un enseignement formel dans la langue cible est généralement nécessaire pour récolter les fruits du transfert translinguistique.<sup>42</sup> (Cummins, 2001, p. 39)

Ces arguments scientifiques reliés aux innombrables exemples (un certain nombre cités dans le corps de ce texte), qui montrent la manière de mettre en place dans la pratique des salles de classe une didactique qui s'appuie sur les ressources linguistiques, culturelles et interculturelles des élèves, ouvre un chemin de plus en plus évident à parcourir. Skutnabb-Kangas (2000) resitue la problématique en rappelant qu'avant tout argument sociologique ou didactique, le respect de la langue première des enfants est un droit international inscrit dans le texte des droits de l'enfant de l'Unicef (*Convention on the Rights of the child*, 2001). L'idée du plurilinguisme comme un handicap ne peut trouver un terrain pour se propager que sur le plan idéologique (Sauvage, 2010) qui œuvre pour un paradigme qui, comme on l'aura compris, n'est pas le nôtre.

### 6.3 Les cultures éducative, linguistique et didactique

Reconnaître le caractère situé dans le temps et dans l'espace d'un certain nombre de pratiques liées à l'enfance et à l'éducation des jeunes enfants, c'est assumer le parcours historique et social d'une société. Cela permet de comprendre les éléments politiques, éducatifs, sociaux, économiques qui participent à une situation donnée.

Les notions de culture éducative, culture linguistique et culture didactique recouvrent les pratiques situées qui nous intéressent pour ce travail. Nous retiendrons les définitions proposées par Beacco (2013) que nous reproduisons ci-dessous :

**Culture éducative** : les pratiques de classe s'inscrivent dans des habitudes ou modèles d'enseignement qui prédéterminent les relations en classe ou les critères d'évaluation. Celles-ci sont donc portées par des traditions, qui en revivifient le sens, et elles sont fondées sur des valeurs sociétales (honneur, respect, solidarité, liberté, effort...) qui ont été déclinées dans le champ de l'éducation par des élaborations pédagogiques/philosophiques successives (pour

42 Traduction libre de: In short, the research data show clearly that within a bilingual program, instructional time can be focused on developing students' literacy skills in their primary language without adverse effects on the development of their literacy skills in English. Furthermore, the relationship between first and second language literacy skills suggests that effective development of primary language literacy skills can provide a conceptual foundation for long-term growth in English literacy skills. This does not imply, however, that transfer of literacy and academic language knowledge will happen automatically; there is usually also a need for formal instruction in the target language to realize the benefits of cross-linguistic transfer.



la France, par exemple, Montaigne, Rousseau, Freinet...). Elles sont souvent devenues identitaires dans les espaces éducatifs considérés, où elles sont mises en œuvre dans des institutions. Elles sont particulièrement reconnaissables à quelques « marqueurs » que sont les pratiques d'enseignement/apprentissage valorisées : rôle et statut de l'apprentissage mémoriel, place de l'écrit et du livre (dans notre cas, du manuel et de la littérature), importance des activités de reproduction ou de réflexion...

**Cultures du langage (ou linguistiques) :** elles sont constituées des mythes et représentations des langues (en particulier celles relatives à la/les langue/s nationale/s - régionale/s), ainsi que des idéologies qu'elles fondent (pureté de la langue, bon usage, marqueur identitaire national), tous susceptibles de clivages et de remises en cause internes. Elles concernent aussi l'histoire de leur enseignement et les formes de grammaticalisation de la langue ; celles-ci sont en particulier à l'origine les traditions descriptives codifiées de ces langues enseignées comme étrangères, facilement tenues pour la « vérité de la langue ». Bien entendu, sont au cœur de telles recherches les caractérisations ethnolinguistiques des genres de discours constitutifs de la culture partagée d'une communauté de communication et toutes ses formes de figement des manières de dire : locutions, combinatoires préférentielles, stéréotypes, énoncés ritualisés...

**Cultures didactiques :** plus familières comme objet de recherche puisque situées au centre du domaine, elles sont tendanciellement aussi moins encadrées conceptuellement dans la mesure où elles peuvent être abordées uniquement dans les perspectives technologiste ou praxéologiste évoquées plus haut. Elles sont à mobiliser, en même temps que les savoirs d'origine savante, pour rendre compte des programmes, de la nature des activités d'enseignement et des répertoires méthodologiques des enseignants, des progressions d'enseignement...

#### **6.4 Représentations et préjugés : une voie à double sens**

Nous savons que les enfants sont constamment confrontés à des messages qui valident ou non ce qu'ils sont ou ce qu'ils font. Ces représentations, comme l'explique Vandembroeck, concernent toutes les sphères de la vie humaine, à la plus subjective comme la façon de structurer un récit ou pratique comme dans la façon de manger ou dormir.

Les enfants sont confrontés à de nombreux messages qui leur disent comment être ce qu'ils sont. Souvent, ces messages sont de nature inconsciente et non intentionnelle. Il peut arriver qu'un enfant ne se sente pas représenté parmi les objets qui peuplent l'univers culturel enfantin, tels que les livres, les poupées ou d'autres jouets. Il peut arriver que la valeur de la langue parlée par l'enfant ne soit pas reconnue.

Il peut arriver que les habitudes de l'enfant associées à la nourriture ou au sommeil soient vues comme « étranges». <sup>43</sup> (Vandenbroeck, 2010, p. 4)

Nous savons également que les enfants reproduisent les préjugés dès le plus jeune âge (Preissing & Wagner, 2006 ; Hélot & Rubio, 2013). Les enfants ne sont pas des feuilles blanches quand ils arrivent à l'école. Ils ont, comme nous en avons largement discuté, leur *background* linguistique et culturel. Ils arrivent avec leurs ressources, leurs langues, leurs compétences, leurs connaissances et aussi avec leurs a priori et préjugés. L'école est ainsi un endroit privilégié dans la mesure où, dans la rencontre et la confrontation avec l'autre, une remise en cause de croyances, préjugés et pratiques peut être envisagée.

### 6.5 La distribution du temps de parole

Nous savons que le niveau de participation des enfants aux conversations scolaires est prédictif de la réussite en début de scolarité (Canut, 2007 ; Florin, 1991 ; Lentin, 1998). De nombreuses études révèlent le monopole de la parole de l'enseignant d'une part et les disparités dans la participation des enfants d'autre part. La parole est sollicitée par et donnée à ceux qui se conforment bien aux attentes scolaires. L'étude de Florin est largement connue sur ce point.

Un article plus récent, celui de Gordon Wells en 2006, montre le résultat d'une étude longitudinale intitulée *Language at home and at school* pendant laquelle un groupe d'enfants a été suivi dès l'âge de 15 mois jusqu'à la fin de l'école élémentaire (environ 10 ans). Les enregistrements des interactions entre enfants et adultes à l'école et à la maison pendant plusieurs années ont conduit à des conclusions révélatrices.

- Les enfants parlent moins à l'école qu'à la maison. Les énoncés adressés aux adultes sont plus courts à l'école.
- Les énoncés enfantins sont moins complexes syntaxiquement à l'école qu'à la maison, tandis que chez les adultes la tendance s'inverse avec des énoncés plus complexes à l'école qu'à la maison.
- Les enfants explorent moins leurs ressources linguistiques en termes syntaxiques quand ils parlent à l'adulte en classe que quand ils parlent à leurs parents. A l'école, les énoncés des enfants destinés à leurs pairs sont plus complexes que ceux destinés aux adultes.

---

43 Traduction libre de : Children are confronted with many messages about how it is to be who they are. These messages are often unconscious and unintentional. It may be that a child does not feel represented in all children's cultural items such as books or dolls or other play materials. It may be that the child's own language is not recognized as valuable. It may be that the child's eating or sleeping habits are considered as "strange."

- Une analyse sémantique des énoncés permet d'affirmer qu'à l'école les enfants, quand ils s'adressent aux adultes, sollicitent une variété sémantique beaucoup plus restreinte que quand ils s'adressent aux adultes à la maison.
- Pour terminer, l'auteur montre qu'à la maison l'enfant est à l'initiative de deux tiers des interactions pendant qu'à l'école la proportion s'inverse, y compris pendant les échanges en tête à tête.

En ce qui concerne plus spécifiquement les enfants allophones, l'article de Carol, Behra et Macaire (Carol et al., 2016) montre que « [d]u côté des enseignants, la représentation qu'ils peuvent avoir de la faible compétence linguistique en français des enfants allophones fait apparaître de leur part des stratégies de réduction, générant en retour chez l'enfant des productions orales minimales d'un point de vue linguistique et communicatif » (op. cit., p. 63).

En ce qui concerne l'interaction entre pairs (enfant-enfant), ces mêmes auteurs affirment qu'on peut remarquer « [...] que les formes verbales sont quantitativement développées, tout comme celles des enfants dont le français est la langue de la maison. Cette ouverture reliée à la possibilité de s'investir dans son individualité en exprimant ses émotions, ses pensées, son amitié ou son statut génère des productions riches [...] » (id.).

## 6.6 La dimension psychoaffective

Comme le souligne Auger, « pour entrer dans une nouvelle langue l'important est d'être en confiance, d'oser, de ne pas être en insécurité linguistique » (Auger, 2017b). De nombreuses recherches montrent cette connexion qui existe entre le succès scolaire et l'estime de soi (Bruner, 1983 ; Florin, 1991 ; Goï, 2016 ; Siraj-Blatchford & Clarke, 2000).

Le sentiment que les enfants ont d'eux-mêmes n'est pas inné ni n'est reçu en héritage - il est appris. Un nombre important de chercheurs (Lawrence 1988 ; Siraj-Blatchford 1994a) ont montré que, chez l'enfant, l'estime de soi dépend du sentiment qu'on est accepté par les autres et que ses compétences et sa valeur sont reconnus.<sup>44</sup> (Siraj-Blatchford & Clarke, 2000, p. 3)

Selon les auteurs cités supra (Siraj-Blatchford & Clarke, 2000, p. 6) quatre conditions doivent être satisfaites pour que l'apprentissage ait lieu :

- l'enfant doit être dans un état émotionnel de bien-être et se sentir en sécurité ;

<sup>44</sup> Traduction libre de " The way children feel about themselves is not innate or inherited, it is learned. A number of researchers (Lawrence 1988 ; Siraj-Blatchford 1994a) have shown that positive self-esteem depends upon whether children feel that others accept them and see them as competent and worthwhile."

- l'enfant a besoin d'avoir un sentiment positif vis-à-vis de lui-même et de son identité ;
- le programme scolaire doit avoir une dimension sociale et interactionnelle et porter sur les contenus d'enseignement ;
- l'enfant a besoin d'être engagé cognitivement.<sup>45</sup>

Goï continue la réflexion en affirmant, pour les enfants plurilingues et allophones, qu' « en niant les compétences des enfants dans ces langues (les langues familiales), en les disqualifiant sur le plan social et linguistique, on introduit des conflits entre des loyautés en tension et on prive l'enfant d'une possible articulation cognitive profitable à son développement » (Goï, 2016, p. 33).

### 6.7 L'importance des amis et du jeu

Il faut reconnaître que, même si la plupart des études ciblent l'interaction adulte-enfant, les activités initiées spontanément par les enfants sont des activités complexes et situées.

A travers les jeux, les enfants sollicitent simultanément des compétences variées. Des aspects culturellement situés comme la relation avec le corps et le bruit (Burke & Duncan, 2015), par exemple, peuvent être appris par le jeu. Comme l'affirme Wood le jeu n'est pas simplement le reflet de l'univers de l'enfant, mais il reflète également les mondes sociaux et culturels habités par les enfants (2004, p. 23).

De nombreuses études (Broadhead, 2001 ; Wood, 2004) montrent que par le jeu l'enfant :

- progresse dans sa communication verbale et non verbale ;
- développe sa capacité à identifier et résoudre des problèmes ;
- développe ses capacités sociales ;
- développe sa capacité d'interaction ;
- développe diverses formes de connaissances.

Outre les compétences linguistiques, culturelles et sociales qui sont développées à travers le jeu, il est important de souligner ses bénéfices psychologiques. Des études montrent (Gibson, 2018 ; *Learning through play. Strengthening learning*

---

45 Traduction libre de :  
 the child needs to be in a state of emotional well-being and secure ;  
 the child needs a positive self-identity and self-esteem ;  
 the curriculum must be social/interactional and instructive ;  
 the child needs to be cognitively engaged.

*through play in early childhood education programs*, 2018) que le fait d'avoir des amis avec qui jouer protège les enfants des adversités psychosociales précoces.

Les deux définitions citées ci-dessous soulignent l'attention partagée qui caractérise les jeux

those sequences of actions which begin with the acknowledged presence of two or more interactants in an ecological area and the overt attempt(s) to arrive at a shared meaning of on-going or emerging activities. (Corsaro in Mawson, 2010, p.11)

To play successfully requires that the partners communicate to each other [both] that they are playing and what is being played. (Garvey in Mawson, 2010, p. 11)

La participation d'un adulte n'est pas toujours bénéfique comme l'explique Mawson.

The positive affects of teacher involvement in children's fantasy and socio-dramatic play on the complexity of the play have been described by Kitson (1997). However research suggests that teachers only become involved in children's spontaneous collaborative play in 1-2% of the time that it occurs, and that less than 20% of these interventions have positive impact on the play episode (Kemple, David & Hysmith, 1997). They believe that free play produces statistically significant more verbal interactions than does teacher directed activities, and the cognitive level of the discourse, particularly in cooperative play, is also significantly higher. (Mawson, 2010, pp.130)

## 6.8 La construction de ponts dans la géographie sociale

Dans l'espace urbain, il est possible d'identifier une géographie sociale (Bulot et al., 2014) qui s'organise par des attributs sociolinguistiques déterminés et qui participe à une dynamique ségrégative (Bulot, 2011, pp. 7-8). Afin de rompre avec les normes identitaires qui reproduisent ces espaces de ségrégation, des stratégies de reconfiguration de ces espaces (qui sont aussi langagiers) fragmentés par la mobilité sont mises en place. Leurs habitants, tout en réinvestissant les discours dominants, vont tenter de concilier, de dénier et (dé)construire:

a) les processus de (dé)légitimation des espaces de la migration – la *migrance*, b) les situations toujours plurilingues mais plus encore marquées par la prégnance des langues diasporiques (Simonin, 2010) et sur les usages et sur les représentation sociolinguistiques et enfin c) les dynamiques ségrégatives, qui, pour autant qu'elles soient inhérentes aux sociétés urbaines dans la mesure de la spécialisation portée à l'extrême des zones, engagent les logiques discriminatoires dominantes et dominées. (Bulot, 2011, pp. 7-8)

Bulot rappelle les rôles antagoniques soulevés plus haut. Le locuteur dénie et déconstruit tout en réinvestissant. C'est ce champ conflictuel du plurilinguisme

que Dahlet (2011) met en avant dans son article « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violence des pratiques ». L'explicitation du plurilinguisme et des loyautés multiples peut faire émerger des clivages et des résistances de la part du sujet plurilingue. Dahlet parlera des tensions du vécu plurilingue, des nœuds linguistiques et de la violence des pratiques de ces *plurilingues malheureux* (Dahlet, 2011).

Sous l'angle de la construction par le discours de l'espace et de ses frontières, Gorovitz a mené une étude ethnographique auprès des élèves de CE1 en contexte scolaire multilingue. Cette étude concerne la question de la construction identitaire à partir des éléments discursifs. A partir de l'analyse des discours issus d'une tâche imposée aux enfants (présenter un pays à leurs camarades), deux variables ont été analysées. D'une part, les mouvements de convergence ou divergence envers les modèles standards d'utilisation de la langue. Les mouvements de convergence sont perçus comme une envie de reconnaissance et d'approbation sociales. Les mouvements de divergence seront « à l'origine de tensions et de processus discursifs de négociation » (Gorovitz, 2014, p.246). D'autre part, les frontières qui sont établies entre la France et le pays présenté.

Les données ont permis de conclure que :

- le degré de convergence vers les modèles discursifs scolaires est supérieur pour les enfants français et présente une plus grande variabilité pour les enfants d'origine étrangère ;
- les enfants nés à l'étranger ont moins tendance à établir des frontières entre la France et le pays présenté ;
- les enfants qui parlent la langue du pays présenté convergent moins vers les modèles discursifs scolaires et établissent moins de frontières entre la France et le pays présenté.

Cela tend à montrer que les enfants allophones sont porteurs de valeurs d'ouverture qui peuvent bénéficier à tous les élèves.

## **6.9 La relation avec les enseignants**

Nous savons (Cummins, 2001) que les interactions entre enseignant et élève représentent un facteur déterminant dans le succès ou l'échec des enfants bilingues. Nous savons également que les relations de pouvoir qui opèrent dans la société en général affectent ce qui se passe entre enseignants et élèves dans la classe. Les enseignants reproduisent les tensions sociales dans les salles de classe.

Cummins établit une définition pour les relations coercitives de pouvoir et pour les relations collaboratives de pouvoir qui nous intéresse particulièrement.

On appelle relation de pouvoir coercitive la situation dans laquelle un individu, un groupe ou un pays dominant exerce le pouvoir au détriment d'un individu, groupe ou pays qui lui est subordonné.

[...]

A l'inverse, dans ce qu'on appelle les relations de pouvoir collaboratives, c'est le pouvoir au sens d' « être en capacité » ou de « s'autonomiser » [empowered] en vue d'accomplir davantage de choses qui est en jeu. Au sein des relations de pouvoir collaboratives, le « pouvoir » ne correspond pas à une quantité donnée. Il est produit dans et par les interactions avec d'autres. Plus l'autonomie grandit chez un individu ou un groupe, et plus il y a à partager avec les autres – comme c'est le cas quand deux personnes sont amoureuses ou quand nous entrons vraiment en relation avec nos élèves. Dans ce contexte, on peut définir l'autonomisation [empowerment] comme une création de pouvoir collaborative. Les élèves qui à l'école font l'expérience de relations de pouvoir collaboratives s'investissent dans l'enseignement avec confiance. Et ce, du fait que les interactions qu'ils ont avec les enseignants contribuent à l'affirmation et à l'approfondissement du sentiment qu'ils ont de leur identité. Ils savent aussi que leur voix sera entendue et respectée dans la classe. En allant à l'école, ils voient leur pouvoir d'expression amplifié plutôt qu'étouffé.<sup>46</sup> (Cummins, 2001, p. 44)

Une pédagogie transformative selon les mots de Cummins est une pédagogie capable de défier les relations coercitives de pouvoir.

Ce que les enseignants amènent dans la classe est le reflet de la conscience qu'ils ont des questions d'équité et de pouvoir dans la société au sens large ainsi que de leur positionnement par rapport à ces questions. C'est aussi le reflet de leur compréhension de ce que c'est que le langage et de la manière dont il se développe en contexte scolaire chez des enfants bilingues. Enfin, c'est le reflet de leur volonté d'éduquer l'enfant dans toutes ses dimensions plutôt que de juste suivre le programme. Dans un contexte de diversité culturelle et linguistique, il est nécessaire, pour éduquer l'enfant dans toutes ses dimensions, de nourrir en proportions égales son intellect et son identité, d'une manière qui, nécessairement, ira à l'encontre des relations

---

46 Traduction libre de : Coercive relations of power refer to the exercise of power by a dominant individual, group, or country to the detriment of a subordinated individual, group ou country. [...] Collaborative relations of power, by contrast, reflect the sense of the term 'power' that refers to 'being enabled', or 'empowered' to achieve more. Within collaborative relations of power, 'power' is not a fixed quantity but is generated through interaction with others. The more empowered one individual or group becomes, the more is generated for others to share, as is the case when two people love each other or when we really connect with children we are teaching. Within this context, the term empowerment can be defined as the collaborative creation of power. Students whose schooling experiences reflect collaborative relations of power participate confidently in instruction as a result of the fact that their sense of identity is being affirmed and extended in their interactions with educators. They also know that their voices will be heard and respected within the classroom. Schooling amplifies rather than silences their power of self-expression.

de pouvoir coercitives.<sup>47</sup> (Cummins, 2001, p. 5)

Rappelons également que nous avons présenté plus haut des études qui montrent le rôle prédominant de l'interaction entre enfant et enseignant pour la structuration de la langue de scolarisation (Canut, 2014 ; Lentin, 1998). D'autres études montrent que l'enseignant est l'interlocuteur avec qui l'enfant parle le moins et de façon la moins complexe (Wells, 2006). Colin en conclut dans son étude de doctorat que dans l'enseignement bilingue et en L2, la preuve d'une influence de l'*input* de l'enseignant n'existe que sur le niveau lexical (Colin, 2012).

### **6.10 La relation avec les familles**

La famille constitue les premiers éducateurs des enfants. Un partenariat entre école et famille qui met un place un système d'échange d'informations qui va dans les deux sens est recommandé par l'OCDE (2001). L'engagement des parents a, selon ce même organisme, plusieurs bénéfices en ce qu'il permet notamment de a) s'appuyer sur la connaissance unique que les familles ont sur leurs enfants ; b) promouvoir une attitude positive envers l'apprentissage de l'enfant ; c) soutenir l'*empowerment* des familles et de la communauté.

De nombreuses études en milieu scolaire ont confirmé ces informations (voir Thamin et al., 2016 ; Vandebroek, 2009). Le projet Erasmus + Romtels (2016) montre, par exemple, que le fait d'engager les parents dans l'école apporte des bénéfices à long terme, y compris dans la construction de leur identité (Auger et al., 2018). L'étude de Snelgar (2015), citée au chapitre 5, montre cependant comment les parents allophones sont « mis à l'écart » et empêchés de participer. Le « bloc communication-capacité-pouvoir » (Foucault, 1984) qu'est l'école verrouille l'entrée à ceux qui ne partagent pas les mêmes codes.

Nous savons néanmoins que comme l'affirme Goï (2016, pp. 33-34), la « reconnaissance symbolique des langues de familles réconcilie le continuum biographique de l'enfant sur le plan diachronique (les étapes de sa vie dans leur chronologie) et synchronique (diversité des espaces sociaux et culturels investis) ».

### **Synthèse : Dix items d'importance pour notre thème**

Ce chapitre cherche à systématiser quelques connaissances scientifiques sur lesquelles nous nous appuyons pour, dans l'analyse des données, par exemple

<sup>47</sup> Traduction libre de : What educators bring into the classroom reflects their awareness of and orientation to issues of equity and power in the wider society, their understanding of language and how it develops in academic contexts among bilingual children, and their commitment to educate the whole child rather than just teach the curriculum. To educate the whole child in a culturally and linguistically diverse context it is necessary to nurture intellect and identity equally in ways that, of necessity, challenge coercive relations of power."



caractériser les pratiques enseignement/apprentissage. Les suggestions d'adaptation pédagogique et pour la formation des professeurs qui se trouve dans la conclusion prennent également en compte ces éléments.

Les différents aspects soulevés sont organisés en dix items :

- les textes officiels : un rôle précurseur ;
- le plurilinguisme et le plurinormalisme dans le contexte scolaire ;
- les cultures éducatives, linguistiques et didactiques ;
- les représentations et les préjugés : une voie à deux sens ;
- la distribution du temps de parole ;
- la dimension psychoaffective ;
- l'importance des amis et du jeu ;
- la construction de ponts dans la géographie sociale ;
- la relation avec les enseignants ;
- la relation avec les familles.

## Chapitre 7 - L'interculturel

L'interculturel peut désigner à la fois un champ d'études universitaires et une démarche pédagogique. Notre travail s'inscrit dans les deux dimensions. L'introduction de cette dissertation explicite la motivation personnelle qui trouve son origine dans mon parcours pluriel. Le terrain, la théorie et la méthodologie sont cohérents avec ce champ disciplinaire qui cherche à comprendre les enjeux des contacts des langues et des cultures et proposer des solutions pédagogiques dans les contextes scolaires (Bronckart, 2016).

Par ailleurs, les séquences pédagogiques interculturelles ont constitué une partie importante de notre travail. Nous allons décrire les étapes qui ont précédé la production d'un portfolio d'activités interculturelles où nous avons pu intégrer les séquences développées par des équipes transdisciplinaires et des séquences didactiques que nous avons pu créer.

### 7.1 Resituer les concepts clés

Pepiot-Gandeel (2019) propose dans un article récemment publié une rétrospective historique de l'emploi du terme « interculturalité » qui demeure irremplaçable dans les domaines des sciences de l'éducation et plus particulièrement dans les sciences du langage. Employé, comme nous l'avons dit, pour désigner à la fois un champ d'études universitaires et une démarche pédagogique, la notion de culture est rapidement convoquée et trouve dans l'histoire de ces usages différents sens.

En effet, selon une première voie tracée en France par Porcher et Abdallah-Pretceille (1978, 1982, 1984, 1988, 2004), la notion d'interculturel en éducation, « conceptualisée comme celle d'une expérience concrète de toute forme d'altérité socioculturelle vécue par les individus dans leurs interactions » (Blanchet, Coste, dir. ;, 2010), comme une démarche « humaniste » d'appréhension de l'hétérogénéité, de la diversité de l'humain (Abdallah-Pretceille, 1999), a subi des « réductions » pour en arriver à signifier simplement « la connaissance de la culture cible de l'enseignement d'une langue » (Auger, 2007) en didactique des langues, mais aussi dans d'autres domaines, comme en management interculturel ; elle a subi un « affadissement » avec la multiplication de « cultures-peaks » qui sont des discours vides et simplistes car « automatiques, [et] non critiques de la culture », où la culture personnifiée y remplace l'individu dans les expressions idéalisantes de « dialogue des cultures », « rencontre des cultures », « médiation entre cultures », etc., et contribue à donner une vision essentialisante de l'Autre ; ces réductions et affadissements sont autant d'affaiblissements » (Blanchet, Coste, dir., *ibid*), voir plus gravement des « impostures interculturelles » (Dervin, *ibid*). (Pepiot-Gandeel, 2019, p. 90)

Le terme culture peut contribuer, comme le souligne Dervin (2016), à la xénophobie, au racisme, au sexisme, à la réduction des identités et à certaines formes de violence physiques et symboliques. L'anthropologue Carneiro da Cunha (2009) attire notre attention sur les aspects catégorisants du concept de culture à partir de la distinction entre culture et « culture » (avec guillemets), ce dernier terme faisant allusion au caractère mis en scène, importé ou encore attendu d'une idée de culture imposée de l'extérieur.

La prudence que l'emploi du terme culture mène certains chercheurs à le remplacer par d'autres termes (voir Dervin, 2016). C'est la conséquence du constat des multiples dégâts qu'une appréhension catégorisante et stigmatisante d'un concept aussi central que celui de culture peut provoquer. Il existe en même temps le refus d'une idée généralisante des modes de vie qui aboutit à des catégorisations du type « ils sont comme ci ou comme ça » et le consensus de « l'existence des schémas intériorisés qui organisent la perception et l'action des personnes en garantissant un certain degré de communication entre les groupes sociaux, quelque chose du même genre de ce qu'on a pour habitude d'appeler culture<sup>48</sup> » (Carneiro da Cunha, 2009, p. 313). Byram (2008) résout cette question en élargissant les degrés d'échelle à partir desquels on peut considérer un groupe social. Byram conçoit le terme culture comme le partage des croyances, valeurs et comportements par un groupe social. Par groupe social, il fait référence à une collectivité d'individus qui peut être identifiée à différentes échelles, de l'échelle nationale aux groupes d'amis ou à la famille (Byram, 2008, p. 60).

La violence des efforts de catégorisation conjuguée avec la grande mobilité qui marque notre époque et qui, comme nous l'avons vu plus haut, rendent plus visibles ces incohérences, a produit la possibilité de resituer les concepts fondamentaux. Le terme culture cède sa place première dans les grilles de lecture de la réalité. Cette place est occupée par le terme diversité qui, nous l'avons vu également, est un élément premier, primordial, premier constat de la réalité. Castellotti rappelle qu' « aucun humain n'est absolument semblable à aucun autre, aucun n'a la même histoire, les mêmes projets, "n'est au monde" ni ne fait sens de la même façon. Aucun ne s'approprie une nouvelle "langue", ni n'éprouve une nouvelle expérience linguistico-culturelle sur le même mode, car cette appropriation consititue une expérience à chaque fois différente, en fonction de son histoire et de ses projets » (Castellotti, 2017, p. 51).

Au lieu de considérer la culture comme un élément stable, on aborde comme Goï le concept sur le registre du processus, de l'hétérogène et du mouvant

---

48 Traduction libre de : Acredito firmemente na existência de esquemas interiorizados que organizam a percepção e a ação das pessoas e que garantem um certo grau de comunicato em grupos sociais, ou seja, algo no gênero do que se costuma chamar de cultura.

(Goï, 2012, pp. 109–110). On peut ainsi affirmer avec Williams et Norton (2008) que la culture, c'est du vécu.

La primauté de la diversité n'est pas à confondre avec un relativisme absolu qui en fin de compte rendrait inenvisageable toute action visant un collectif dans la mesure où tout ne serait qu'hétérogénéité. Il s'agit plutôt de resituer la problématique afin de garantir des actions pédagogiques et politiques efficaces, qui aient du sens pour les individus. Il convient donc d'établir la différence entre relativisme et pluralisme. Selon Berlin, le relativisme est trivial. « Je préfère le café, vous préférez le champagne. Nos goûts ne sont pas les mêmes. Il n'y a rien à ajouter. C'est cela, le relativisme.<sup>49</sup> » (Berlin in Byram, 2008, p. 175)

Le pluralisme privilégie la dimension humaine. Chaque individu a son expérience du monde et c'est dans le partage, le dialogue et la confrontation qu'on peut avancer en tant qu'être humain et en tant qu'apprenant. Selon cette perspective et en essayant de continuer l'exercice que nous a proposé Berlin plus haut nous pouvons imaginer une question du type « pourquoi vous aimez le café? ».

Castellotti propose une orientation appropriative qui privilégie une dimension humaine et se situe dans une perspective plurielle.

Dans cette orientation, les langues-langages-discours sont alors considérés comme une composante des expériences du monde, de soi, des autres et ce qui nous permet, avec d'autres expériences, non uniquement langagières, d'entrer en relation avec les autres, de confronter nos interprétations avec les leurs. S'approprier une autre langue reviendrait alors à *comprendre* (au sens herméneutique évoqué ici, et non pas au sens « cognitif ») que les autres ont une expérience de l'humanité, du monde, différente de la sienne, et donc font sens autrement. Il ne s'agit pas, comme on l'entend souvent, de se « mettre à la place des autres », mais bien d'entrer en relation avec eux, de se confronter à cette altérité. (Castellotti, 2017, p. 41)

L'intérêt est donc dans le processus qui reconnaît que tout individu est traversé par la pluralité et que c'est dans la relation et la confrontation à l'altérité qu'on peut se transformer. L'altérité est nécessaire pour apprendre (Goï, 2012) et ce n'est qu'à partir de cette altérité qu'on peut atteindre les objectifs de l'éducation interculturelle (Lorcerie in Pepiot-Gandeele, 2019, p. 84) à savoir :

- une offre nouvelle de savoirs relatifs à la pluralité de la société nationale ;
- une affirmation nouvelle des valeurs d'égalité et de justice ;
- des dispositifs de formation permettant le développement de nouvelles capacités et attitudes relatives au vivre-ensemble.

<sup>49</sup> Traduction libre de : 'I prefer coffee, you prefer champagne. We have different tastes. There is no more to be said'. That's relativism.

Il s'agit ainsi « de faire société en partant d'une diversité de projets concourant à des dynamiques communes » (Castellotti, 2017, p. 53). Cette perspective plurielle nous invite à repenser certains concepts. Nous avons vu que les termes « langues », « culture » et « lieu » ont un intérêt réduit quand on parle d'objets qui sont hybrides, mouvants, dynamiques, instables, délocalisés, etc. (Blommaert, 2010, p. 19). On peut également remettre en question le concept de multilinguisme tel qu'il est proposé par le Conseil de l'Europe. Selon le Conseil en effet, le multilinguisme :

est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. (Conseil de l'Europe, 2000, p. 11)

Une actualisation de ce concept, de façon à ce qu'il prenne en compte les nombreuses recherches et connaissances produites en articulant pratique et théorie, est souhaitable. Cela permettrait de dépasser la simple reconnaissance de la présence d'une diversité linguistique pour intégrer la façon dont cette diversité est traitée. On pourrait, par ce changement, stimuler une plus grande implication des individus concernés. C'est exactement ce que proposent Hélot et Young dans la citation ci-dessous.

On pourrait définir l'école multilingue comme un lieu où la diversité linguistique et culturelle est reconnue et valorisée. Un lieu où les enfants se sentent en sécurité et peuvent utiliser la langue de la maison aussi bien que celle de l'école (le français dans le cas présent) pour apprendre et communiquer. Un lieu où les professeurs n'ont pas peur et ne se sentent pas menacés quand ils entendent parler une langue qu'ils ne comprennent pas. Un lieu enfin où le multilinguisme et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans plusieurs langues sont encouragés.

En d'autres termes, une école multilingue n'est pas juste une école dans laquelle les élèves peuvent apprendre une ou deux langues étrangères ou bien recevoir des enseignements dispensés dans deux langues différentes, voire plus. C'est aussi un lieu où le répertoire plurilingue d'élèves bi- ou multi-lingues est reconnu et où il est considéré davantage comme une ressource à partager et un socle sur lequel bâtir que comme un problème.<sup>50</sup> (Hélot & Young, 2006, p. 69)

---

50 Traduction libre de : We would define multilingual school as a place where linguistic and cultural diversity is acknowledged and valued, where children can feel safe to use their home language alongside the school language (French in this case) to learn and to communicate, where teachers are not afraid and do not feel threatened to hear languages they do not know, and where multilingualism and multilingual literacies are supported. In other words, a multilingual school is not just a place where pupils can learn one or two foreign languages or be taught through two or more languages. It is also a place where the plurilingual repertoire of bilingual/multilingual pupils is recognised and viewed as a resource to be shared and built upon, rather than as a problem. "

## 7.2 Le portfolio

Une des étapes préliminaires de cette étude a consisté à répertorier les activités et documents qui favorisent d'une part le développement d'une compétence plurilingue et interculturelle chez les apprenants et, d'autre part, une expérience et une réflexion sur la diversité humaine. Quand elles sont intégrées dans une démarche totale de l'enseignant, celles-ci configurent une éducation interculturelle qui, « s'appuyant (...) sur l'expérience pluriculturelle des élèves, contribue au développement de (...) compétences relationnelles et prépare, non seulement au vivre-ensemble et à la circulation dans les sociétés multiculturelles, mais vise, ce faisant, à favoriser l'inclusion et la cohésion sociales » (Coste, 2013, p. 14). La notion d'éducation interculturelle arbitre des notions comme celles de culture, de langue, d'identité qui sont discutées dans le cadre théorique.

Une éducation interculturelle s'appuie sur la diversité qui peut être située sur les plans linguistique et culturel mais ne s'y réduit pas. La diversité de genre, d'idées, de modes de vie, de structures familiales, de style, sont des exemples de catégories où la diversité interindividuelle peut émerger en mettant en jeu une perspective du sujet complexe (Auger, 2007). C'est par le partage des expériences et des vécus individuels que les diversités émergeront. Ce retour au subjectif (Hall, 1996) mène à une approche éducative plus focalisée sur l'élève en tant que sujet qui participe à la diversité (Dervin & Liddicoat, 2013). Il s'agit de faire *avec* l'élève et non plus *pour* lui (Vandenbroeck, 2009).

Dans cette perspective, le portfolio regroupe des activités qui s'appuient sur des approches plurielles (d'éveil aux langues, d'intercompréhension, activités interculturelles et didactiques intégrées des langues) et qui visent à mettre en place un espace d'expérience de toute forme de diversité. C'est par la reconnaissance de l'autre et de soi-même dans sa relation complexe avec le monde et avec soi que les mentalités en vue d'une société plus équitable et juste pourront être construites.

La formulation « activités interculturelles » aurait pu être retenue pour nommer le portfolio. Le terme d'« interculturel » est cependant très répandu et utilisé à différents titres (Dervin, 2016). Afin d'éviter toute confusion, l'expression « Activités pour l'éveil à la diversité » a été choisie. Elle présente l'avantage de mettre en avant une diversité élargie qui recouvre les diversités langagière (qui est transversale), culturelle et bien d'autres. Il existe un grand nombre de ressources qui vont dans ce sens.

De nombreuses études montrent en effet l'intérêt pédagogique des activités interculturelles. Le programme Eulang (Candelier et al., 2003), par exemple, souligne l'impact dans le développement d'un intérêt pour la diversité linguistique

et culturelle et dans le désir chez les élèves d'apprendre des langues. Il a été également observé le développement, chez les élèves, de leurs aptitudes en matière de mémorisation et de discrimination auditives dans des langues non familières et de décomposition-recomposition à l'écrit. Ce travail de recherche conduit dans cinq pays n'apporte néanmoins pas de résultats probants quant à l'impact du curriculum Evlang sur les compétences des élèves dans le domaine de la langue de l'école. Les auteurs soulignent qu'un plus grand impact a pu être observé dans différents domaines suite à la mise en place du curriculum long (minimum 40 heures). Par ailleurs, l'âge des élèves qui ont participé à ce programme peut expliquer l'absence manifeste d'impact dans la langue de l'école. Selon les auteurs

au niveau scolaire auquel cette expérimentation se situe (fin de la scolarité primaire), les compétences des élèves dans le domaine de la langue de l'école sont déjà bien installées. Pour cette raison, il est sans doute très difficile de renverser les tendances construites au cours des années antérieures. Les résultats auraient peut-être été différents si l'expérimentation avait eu lieu en début de scolarité primaire. (Candelier et al, 2003, p. 110)

Visant ce jeune public, notre thèse cherche à contribuer avec les travaux, certains déjà abordés dans ces pages (Nathalie Auger, 2004 ; Bernstein, 2014 ; Coelho, 2015 ; Colin, 2012 ; Cummins, 2001 ; Seele, 2016 ; Snelgar, 2015), qui comme Evlang, apportent des éléments concrets qui aident à comprendre la place de ces activités pendant les premières années de scolarisation<sup>51</sup>. Du point de vue éthique et légal elles ont un intérêt évident une fois qu'elles s'appuient sur les connaissances des enfants et leur donnent la parole. Ce type de démarche rejoint la perspective défendue par le courant théorique des Childhood Studies et est reliée aux droits de l'enfant établis par la Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant (CIDE).

Ci-dessous, nous présentons la liste des principaux supports étudiés pendant la phase d'élaboration du portfolio. D'autres supports<sup>52</sup> ont été consultés suite à cette phase et, pour cette raison, n'ont pas été inclus dans cette liste. Après l'étude de ces documents, un choix des supports ou activités à inclure dans notre portfolio a été fait. L'âge du public auquel les activités étaient destinées, la présentation et l'organisation des séances didactiques et la diversité des thèmes abordés ont servi de critères pour décider de l'inclusion ou non des documents dans le portfolio. Quelques limites ont ensuite été repérées ce qui nous a conduit à élaborer sept nouvelles séquences didactiques. Ces séquences ont été

<sup>51</sup> Comme le souligne Garcia-Sánchez (2020) qui écrit sur la socialisation par les valeurs remarque que moins d'attention analytique est donnée aux pratiques et interactions qui, dans les contextes scolaires, s'appuient sur les valeurs moins fragmenté mais plus controversés comme la tolérance, le pluralisme, le respect de la diversité et le multiculturalisme.. L'auteure affirme que "historically sedimented values tend to be at the service of forces of reproduction" (pp.29).

<sup>52</sup> Bilem, CELV, etc.

N°	Nom du support	Références
1	<b>Activities to support multilingualism at school</b>	Ce document élaboré par SPO ECZNA AKADEMIA NAUK en Pologne crée des supports pour les familles multilingues. L'objectif est de préserver les langues et les cultures des familles immigrantes vivant en Europe.
2	<b>Clapest</b>	Sur le site canadien <i>Enseigner aux élèves réfugiés en situation de grand retard scolaire</i> se trouve le document <i>Jeux de connaissance interculturelle</i> développé par CLAPEST/Alter Ego.
3	<b>Comparons nos langues</b>	Développé en 2004 par Nathalie Auger, ce DVD accompagné d'un livret est destiné aux enseignants, formateurs, étudiants et éducateurs qui travaillent avec le public allophone.
4	<b>Conbat+</b>	Produit par Bernaus, Furlong, Jonckheere et Kervran dans le cadre de l'accord intitulé <i>Centre européen pour les langues vivantes (CELV)</i> du Conseil de l'Europe. Le document publié en 2012 présente plusieurs activités élaborées par 26 professeurs-chercheurs. Un site internet regroupe l'ensemble des publications et du matériel du CELV. ( <a href="http://www.ecml.at/">http://www.ecml.at/</a> )
5	<b>EDiLiC</b>	Le site de l'association <i>Education et diversité linguistique et culturelle</i> rassemble un grand nombre de ressources d'éveil aux langues développées dans plusieurs pays. ( <a href="https://www.edilic.org">https://www.edilic.org</a> )
6	<b>Elodil</b>	Elaboré en 2012 par Françoise Armand et Erika Maraillet de l'Université de Montréal, ce document propose des activités d'éveil aux langues.
7	<b>Emuli (Ecole Multilingue Innovante)</b>	Cette association a pour objectif de promouvoir une éducation plurilingue. Hélène ERNOUL est l'initiatrice du projet.
8	<b>EOLE</b>	Elaboré par Jean François De Pietro en Suisse Romande en 2014. ( <a href="http://eole.irdp.ch/eole/index.html">http://eole.irdp.ch/eole/index.html</a> )
9	<b>I am plurilingual</b>	Ce site internet a été développé en 2014 par Gail Prasad dans le cadre de sa recherche de doctorat.
10	<b>Ja Ling</b>	Livret destiné aux enseignants du cycle 2. Conçu par Isabelle Limami et Véronique Falzon sous l'accompagnement de Michel Candelier et Fabienne Sénécheau dans le cadre du programme <i>Janua linguarum</i> - la porte des langues du projet <i>Comenius</i> de l'Union européenne de 2001-2004.
11	<b>Kidilang</b>	Projet de recherche exploratoire porté par les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) de l'académie de Strasbourg et de l'académie de Nancy-Metz. Un groupe interdisciplinaire d'enseignants-chercheurs des deux ESPE et de l'université de Lorraine, des formateurs, des conseillères pédagogiques et des formateurs du CASNAV-CAREP ont participé à ce projet sous la direction de Dominique Macaire.



12	<b>Les langues du monde au quotidien. Une approche interculturelle.</b>	Coordonné par Martine Kervran, le livret cible le cycle 1 et cherche à intégrer dans les systèmes éducatifs des principes fondamentaux dont le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le principal vecteur. Les séances pédagogiques ont été élaborées par trois équipes, chacune constituée d'une enseignante-chercheuse et de professeurs des écoles, en poste en maternelle.
13	<b>Maledive</b>	Le projet <i>Diversity in majority language (language of schooling learning)</i> développé dans le cadre du CELV a été conçu par une équipe multinationale intégrée par Eija Aalto (coordinatrice), Nathalie Auger, Katja Schnitzer, Andrea Abel, Dagmar Gilly et Auli Kotimäki. Le projet cible les enseignants et les décideurs. Un grand nombre de documents sont disponibles sur le site : <a href="http://www.maledive.ecml.at">www.maledive.ecml.at</a>
14	<b>Ouverture des langues à l'école</b>	Brochure téléchargeable sur le site <a href="http://www.men.lu/">http://www.men.lu/</a> nternet du m <a href="http://www.men.lu/">http://www.men.lu/</a> inistère de l'Education l <a href="http://www.men.lu/">http://www.men.lu/</a> uxembourgeois ( <a href="http://www.men.lu/">www.men.lu</a> ). Elaborée par des responsables de l'administration scolaire, des <a href="http://www.men.lu/">http://www.men.lu/</a> enseignants et des chercheurs dans le cadre du Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement des langues de mars 2007.
15	<b>Primalangues</b>	Ce site institutionnel du ministère de l'Education français a été développé pour accompagner l'enseignement des langues vivantes à l'école. ( <a href="https://www.primlangues.education.fr">https://www.primlangues.education.fr</a> )
16	<b>Romtels</b>	<i>ROMA Translanguaging enquiry learning space</i> est un projet Erasmus+ piloté par Heather Smith et Leena Roberston depuis 2014. Fred Dervin, Nathalie Auger et Nicu Gal sont les responsables du projet en Finlande, France et Roumanie respectivement. ( <a href="https://research.ncl.ac.uk/romtels/">https://research.ncl.ac.uk/romtels/</a> )
17	<b>VBJK</b>	Association belge dédiée aux innovations pour les jeunes enfants (ECEC). Plusieurs projets sont mis en œuvre parmi lesquels la production du DVD <i>Toowey toowey Playing, drawing, singing for diversity</i> qui aborde la diversité en maternelle. ( <a href="https://vbjk.be/nl">https://vbjk.be/nl</a> )

présentées à différents colloques et journées d'études<sup>53</sup> et ont pu être ajustées grâce au regard bienveillant de plusieurs chercheurs, enseignants, formateurs et inspecteurs avant d'intégrer le portfolio.

Le portfolio comprend dans sa version finale quatre onglets. Un bref descriptif permettra au lecteur de comprendre la spécificité de chaque onglet et sa structure globale.

<sup>53</sup> XIVème Congrès mondial de la FIPF, 2016, Liège ; Journée ESPE d'Occitanie, 2017, Narbonne ; International onference on multilingual education in linguistically diverse contexts, 2017, Slovenia ; Journée des octorants Praxiling, 2017, Montpellier.

Onglet 1	Onglet 2	Onglet 3	Onglet 4
Activités biographie langagière	Activités plurilingues	Albums de jeunesse	Ateliers philo

### 7.2.1 Les quatre onglets du portfolio

#### Onglet 1 : Activités pour initier la construction d'une biographie langagière<sup>54</sup>

Les récits ont un rôle particulier dans la négociation des identités (Pavlenko & Blackledge, 2003, p. 18). Cette affirmation met en avant le caractère complexe de l'aspect identitaire (discuté dans le chapitre théorique) qui se négocie en permanence et le rôle important des récits. Ces narrations font ressortir des répertoires uniques et personnels qui ont trait et font écho aux événements collectifs et socio-historiques. Les uns et les autres nous intéressent : la dimension individuelle et la dimension sociale (Busch, 2006). Reconstruire et identifier notre rapport envers les langues et les cultures qui nous constituent<sup>55</sup> est une occasion pour résoudre les tensions héritées du passé, repenser le présent et se repositionner par rapport à l'avenir.

Comme nous avons montré dans le chapitre 2, la biographie langagière est un outil pédagogique qui permet la prise de conscience de son propre plurilinguisme. Ce dispositif de distanciation et de questionnement est le « porte-parole » du répertoire langagier de l'individu qui découvre et exprime son rapport social, affectif et cognitif aux langues (Perregaux, 2006). Ce rapport n'est pas le même pour toutes les langues du répertoire et les compétences plurilingues et pluriculturelles sont variables.

Une compétence plurilingue et pluriculturelle présente, elle, une forme transitoire, une configuration évolutive. Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures. Ce qui n'implique aucunement une instabilité, une incertitude, un « déséquilibre » de l'acteur considéré, mais contribue plutôt, dans la plupart des cas, à une meilleure prise de conscience identitaire. (Conseil de L'Europe, 2000, p. 105)

La présence très timide de cet outil dans les pratiques de classes (Auger, 2009, 2018b) doit être déplorée. C'est dans la continuité que l'élève reconnaît

<sup>54</sup> Voir le document en annexe *Le portfolio*.

<sup>55</sup> Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique.

les ressources linguistiques et culturelles et qu'il peut en faire un objet de réflexion critique et située.

Les sept activités élaborées pour notre portfolio ont deux spécificités. Chaque activité a été conçue de façon à produire une trace sur papier. Cette trace est censée composer un support qui pourra être enrichi au fur et à mesure et accompagner l'enfant dans son parcours scolaire. Elève et enseignant peuvent s'y référer comme au témoin d'une réflexion qui se fait dans la continuité, qui est instable (témoin d'une construction qui peut se révéler contradictoire sur certains aspects comme nous l'avons évoqué dans le chapitre deux) et qui a l'enfant comme centre. Les titres des séquences sont à la première personne traduisant la prise de conscience évoquée plus haut.

<b>Titres des séquences élaborées (onglet 1)</b>
Mon nom
Mon portrait
Ma famille
Mon p'tit-déj'
Je suis... Nous sommes...
Les langues de la classe
Les langues autour de moi

Les séquences didactiques qui composent cet onglet ainsi que les structures proposées ont été construites à partir de documents déjà existants. L'effort fourni visait à dégager la structure de ces séquences, présentée dans la grille modèle ci-dessous.

La ligne « Domaines et compétences officielles » articule les activités créées avec la programmation officielle de l'école maternelle publiée en 2015 (*Bulletin officiel spécial n° 2*, 2015). Ce document répartit en cinq domaines les compétences à travailler pendant les trois années d'école maternelle.

La ligne « Expériences » reprend le terme utilisé dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2000) pour parler des champs d'expériences qui peuvent être abordés grâce aux activités interculturelles. De par leur transversalité, ces expériences se situent au-dessus des compétences listées dans les programmes.

Les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont des ressources pour développer des compétences qui peuvent être linguistiques, interculturelles ou sociales et font référence aux compétences générales individuelles du sujet apprenant. Les savoirs sont des connaissances d'ordre déclaratif. Plusieurs types de connaissances sont cités dans le CARAP (Candelier et al., 2007) :

Nom de l'activité	Ex : Mon petit déjeuner
Origine/inspiration	Ex : I am plurilingual, Ouverture aux langues...
Domaines et compétences officielles	D'après le <i>Bulletin officiel pour l'école maternelle</i> publié par le ministère de l'Éducation ( <i>Bulletin officiel spécial n° 2</i> , 2015).
Expériences	D'après le <i>Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle</i> (Beacco et al., 2015).
<b>Objectifs</b> (Savoir (k), Savoir-être (a), savoir-faire (s))	D'après le CARAP (Candelier et al., 2007).
Organisation	Nombre et durée des séances
Description de la séance	L'idée centrale de la séance est explicitée en quelques mots.
Déroulement de la séance	Détails concernant le mode de travail, la durée, le matériel, la mise en situation, la situation de recherche et la synthèse.
Activités en parallèle	Aborde les ponts qui peuvent être faits avec d'autres activités présentes dans le portfolio.
Prolongements ou mise en contexte par l'enseignant de la classe	A compléter par l'enseignant.
Lexique	Le lexique travaillé
Observations	A compléter par l'enseignant

- les connaissances académiques ou empiriques d'un domaine professionnel, éducationnel, scientifique ou technique ;
- les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne, aux domaines public ou personnel ;
- la connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux (Beacco et al., 2015).

Les savoir-faire, ou habilités relèvent de la maîtrise procédurale. La connaissance déclarative peut être à l'origine de cette habilité qui est « oubliable » et qui devient avec le temps un enchaînement quasi automatique de procédures. Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes. Ils ne sont pas considérés comme des attributs permanents d'une personne mais sont sujets à variations.

### Onglet 2 : Activités plurilingues

Les activités présentées dans les ressources *Les langues du monde au quotidien* (Kervran, 2013) (désormais LMQ), *EOLE* (Balsiger et al., 2004) et *Elodil* (Armand & Maraillet, 2006) constituent le deuxième onglet du portfolio. Ces ressources proposent des séquences didactiques adaptées aux enfants entre 3 et 6 ans et,

pour cette raison, elles ont été retenues dans leur intégralité. Les documents en annexes qui portent le nom de ces supports présentent un bref descriptif de chaque séquence ainsi que les objectifs visés :

- Les langues du monde du quotidien : 7 modules (séquences)
- EOLE : 9 séquences et 2 activités en ligne
- Elodil : 3 thèmes qui regroupent 15 séquences

#### **Les langues du monde au quotidien<sup>56</sup>**

Réalisé par trois équipes constituées chacune d'une enseignante-chercheuse et de professeurs des écoles, cet ouvrage a été publié sous l'égide de l'association EDiLiC.

L'objectif est de « faciliter l'appropriation du langage à la maternelle dans toutes ses dimensions et dans toutes ses variations ». Les sept modules d'apprentissage indépendants présentent des situations qui intègrent la diversité des langues et des cultures.

Les séquences sont en accord avec le CECRL qui prône un apprentissage décloisonné et simultané des langues. Les programmes de l'école maternelle sont pris en compte et, dans les premières pages du manuel, figure un tableau qui décline les compétences travaillées dans chaque domaine par séquence didactique.

#### **EOLE<sup>57</sup>**

Développé en Suisse romande, ce site internet (<http://eole.irdp.ch/eole/index.html>) propose quatre volets :

#### **EOLE volumes 1 et 2**

Le premier volume contient 16 activités destinées aux enfants de quatre à huit ans diffusées depuis 2003 dans les écoles romandes. Le deuxième volume contient 19 activités destinées aux enfants de 9 à 12 ans. Le tableau ci-dessous présente les détails du volume 1.

Seules les neuf premières séquences ont été retenues pour le portfolio en fonction de l'âge des apprenants auxquels elles sont destinées.

---

56 Voir le document en annexe , page 43.

57 Voir le document en annexe, page 47.

Âge	Activités
De 4 à 6 ans	Buenos días madame Callas, Bonjour monsieur Silour ! Simple comme bonjour Le papagei
De 4 à 8	Frère Jacques Picto, pictogrammes et ratatam Le tapis volant
De 5 à 8	Vous avez dit KIKIRIKI ? Silence, nous écoutons
De 4 à 7	Le petit cheval au carnaval des langues
De 6 à 8	Yoyo, bonbons et compagnie Le téléphone à ficelle Julie, Julia et Giuliana
De 7 à 8	Le p'tit-déj'
8 ans	Ciel et nuages Fruits et légumes en tous genres Quelle langue parlons-nous donc ?

#### EOLE et patois

Des compléments aux activités proposées par les volumes 1 et 2 sont mis à disposition et visent la découverte par les élèves de la richesse des langues patrimoniales de la famille gallo-romaine, essentiellement.

#### EOLE, textes et FDL (genres et fonctionnement de la langue)

Huit séquences didactiques qui poursuivent des objectifs liés au fonctionnement de la langue dans une perspective comparative articulée aux genres textuels.

Développées par Claudine Balsiger, Dominique Bétrix Köhler et Martine Panchout-Dubois, ces activités sont destinées à des élèves qui ont entre 7 et 10 ans. Elles n'intègrent pas le portfolio.

#### EOLE en ligne

Parmi les huit activités en ligne, deux sont dédiées aux enfants de la maternelle : *Où est mon doudou ?* destinée aux enfants de quatre à sept ans, et *Les tortues de Mme Clémentine* destinée aux enfants de quatre à six ans.

#### Elodil<sup>58</sup>

Adaptées et développées au Canada à partir des travaux d'Evlang, les 15 situations d'apprentissage sont regroupées en trois thèmes : Eveil aux langues,  
58 Voir le document en annexe Elodil, page 55.

Métaphonologie plurilingue et Développement du langage oral.

Les objectifs visés sont :

- développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle ;
- permettre, sur le plan de la structuration linguistique, le développement d'habiletés de réflexion sur la langue (capacités métalinguistiques) ;
- faciliter, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones ;
- faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français comme langue commune.

Un parallèle est établi avec les programmes d'éducation préscolaire québécois en déclinant les six compétences que les séquences permettent de développer.

### Onglet 3 : Albums de jeunesse<sup>59</sup>

Cet onglet pourrait être divisé en deux parties. Deux séquences didactiques intitulées *Notre imagier plurilingue* et *Sac biblio* font office d'introduction. La première propose la production au cours de plusieurs séances d'un dictionnaire plurilingue et la deuxième cherche à motiver la mise en place d'un système d'échange de livres plurilingues. Cette dernière a pour objectif de légitimer les langues utilisées par les enfants à la maison et de créer un lien entre les familles et entre l'école et la famille (Perregaux, 2006 ; Roy, 2010).

Ensuite, un répertoire d'albums de jeunesse est proposé. Les albums de jeunesse ne sont pas en soi des séquences didactiques. L'existence d'un onglet qui, différemment des onglets précédents, regroupe une liste d'albums de jeunesse se justifie pour deux raisons.

D'une part, les albums inclus dans cette liste traitent du thème de la diversité élargie qui, comme explicitée plus haut, a trait à différents aspects de la vie des enfants. D'autres projets proposent des listes similaires. C'est le cas du Projet France-Canada Album de jeunesse, diversité des langues et des cultures, élèves allophones (Fleuret & Auger, 2019) et du projet BILEM, pour n'en citer que deux<sup>60</sup>. Un recoupement permet de faire ressortir les albums communs à ces trois répertoires. Notre modeste répertoire a pour spécificité de ne pas cibler le public allophone étant admis que, comme il a été vu dans le chapitre théorique et méthodologique, l'éducation interculturelle est appréhendée ici non

<sup>59</sup> Voir les annexes

<sup>60</sup> D'autres projets proposent des répertoires d'albums de jeunesse qui ciblent le vivre-ensemble. C'est le cas du projet *Livre Ensemble* (Gobbé-Mévellec, 2017, 2019) (cours disponible sur Canal U) et du projet *Elodil* (Armand & Gosselin-Lavoie, 2019).

pas par le biais de l'allophonie (les enfants participants à la recherche sont majoritairement français et francophones), mais par le biais de la diversité. Cette appréhension s'approche de Gobbé-Méllevec (2019) qui aborde la diversité linguistique et culturelle sous l'angle du vivre-ensemble.

D'autre part, nous postulons que l'album est plus qu'un support didactique ou un « genre scolarisé » (Leclaire-Halté, 2008). Nous nous appuyons sur la perspective développée dans le projet Livre ensemble selon lequel « l'album porte un propos littéraire et esthétique singulier, subjectif, non normé, en ce qu'il reste à l'école un support "autre", un support qui étonne, qui inquiète, qui émeut. Ce support résiste d'une certaine façon à la didactisation afin qu'il continue de s'adresser à la subjectivité, à la sensibilité de chaque élève » (Gobbé-Méllevec, 2017). Les albums peuvent selon cette perspective, par leur simple lecture, éveiller chez les enfants des questionnements ou apporter du réconfort à ceux qui se trouvent en situation d'altérité. Dans ce sens, nous concevons que, comme nous l'avons dit dans le chapitre théorique, la lecture des albums de jeunesse extériorise un discours qui peut rendre les actes (physiques ou mentaux) possibles et pour cette raison sont perçus comme étant une activité.

Par ailleurs, deux albums présents dans cette liste constituent le support de deux séquences didactiques de l'onglet 2. L'album Pourquoi les choses ont-elles un nom ? est le support déclencheur de la séquence intitulée Mon nom, et Le livre de la famille celui de la séquence Ma famille. Les autres albums peuvent faire l'objet d'un travail systématique de la part de l'enseignant ou bien être proposés simplement à titre de divertissement.

Les albums listés ont été offerts à l'enseignante de la Classe exploratoire, qui a enrichi la liste avec d'autres titres au cours de l'année.

#### **Onglet 4 : Les ateliers philo<sup>61</sup>**

Dédié aux ateliers philosophiques, ce quatrième et dernier volet du *Portfolio d'activités pour la diversité* a pour objectif d'inciter les enfants à mettre en mots leurs pensées et leurs ressentis. Sans chercher à donner la réponse à la question posée, l'apprenant découvre sa capacité à émettre des opinions, à argumenter. A terme, l'élève développera une *attitude philosophique* qui, dans le débat, réclame de la distanciation face aux opinions (les siennes propre et celles des autres), une attitude critique et de l'ouverture à l'autre.

Les ateliers philosophiques permettent de travailler des compétences dans différents domaines comme, par exemple, dans le domaine langagier ou du vivre-ensemble. Quelques compétences présentes dans les programmes officiels (*Bulletin officiel spécial n° 2, 2015*) montrent l'adéquation entre les ateliers philo

61 Voir le document en annexe 6.



et les attentes officielles. Les objectifs visés, pour en citer quelques-uns, sont :

- 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.

Différentes méthodes de pratique philosophique avec les enfants ont été proposées (Lipman, 1995 ; Tozzi, 2012). Dans le *Portfolio d'activités d'éveil à la diversité*, une proposition qui prend en compte des expériences menées à l'école maternelle et primaire (Beurthey, Dogliani, & Szac, 2009 ; Dogliani, n.d. ; Grassin, n.d. ; Jeanne, n.d. ; Peeren, 2010) peut être adaptée par l'enseignant de la Classe exploratoire.

### **Synthèse : les activités interculturelles : le concept et les séquences didactiques**

Nous avons dans un premier temps situé les notions de culture et de multilinguisme, une fois reconnue la primauté de la diversité par rapport à toute forme de catégorisation. Nous avons ensuite développé l'axe plus pragmatique en présentant des séquences didactiques interculturelles. Une liste des différents supports consultés est présentée avant de proposer une description détaillée du portfolio d'activités qui a été constitué pour cette recherche. Dans ce portfolio, ont été regroupées des séquences existantes et des séquences élaborées à cette fin.

## Chapitre 8 - La méthodologie

L'ethnographie cherche à décrire ce qui est, ce qui se passe (Noblit, 2004). Pour l'ethnographe, il ne suffit pas de suivre une formation pour apprendre à mener un entretien, à collecter ou vérifier des données. Plus l'ethnographe est familier par rapport à son terrain, ses codes, ses participants, meilleure et plus riche sera sa compréhension. Pour cette raison, il n'est pas rare que les études ethnographiques utilisent des méthodes quantitatives et qualitatives de façon complémentaire afin de transcrire la complexité du réel (Hymes, 1996). C'est le cas de cette recherche et ce chapitre sera consacré à détailler la méthodologie employée.

Ce chapitre est organisé en quatre parties. Dans un premier temps, les questions de recherche, organisées en trois niveaux, seront explicitées. Un bref point sur les activités pédagogiques mises en place dans la Classe exploratoire permettront dans une deuxième partie de répondre à nos questions de recherche. La troisième partie consistera à décrire les étapes de la collecte des données. Et enfin une dernière partie sera consacrée à la triangulation des sources, des participants et des méthodes de traitement et d'analyse des données.

### 8.1 Les questions de recherche

Les choix méthodologiques ont été guidés par les questions de recherche. Ces questions, organisées en trois niveaux complémentaires, répondent à différentes étapes de la réflexion menée.

La question principale pose le cadre. Il s'agit d'une recherche dans une école maternelle où une didactique spécifique est mise en place dans une des deux classes observées. Il ne s'agit pas d'une étude qui cherche à établir une relation de cause à effet, mais d'analyser une situation complexe en ayant comme repères analytiques le développement de la langue de scolarisation et le rapport à l'altérité.

Le traitement et l'analyse des données collectées à trois moments distribués également dans le temps au cours de l'année scolaire permettent de faire ressortir la dynamique d'appropriation de la langue de scolarisation et le positionnement des élèves dans le réseau social de la classe. Les deux questions secondaires interrogent ces deux axes analytiques.

Les questions tertiaires font émerger les habitus institutionnels, la configuration des pratiques enseignantes et permettent de porter un regard critique sur la façon dont les Activités d'éveil à la diversité ont été mis en place dans la Classe exploratoire.

### Question centrale

- Quel impact produit une didactique qui prend en compte les ressources linguistiques et culturelles préalables des élèves et qui propose une expérience et une réflexion sur la diversité sur l'acquisition de la langue de scolarisation et le rapport à l'altérité chez les élèves de GS ?

### Questions secondaires

- Peut-on observer un impact dans le positionnement des enfants dans le réseau social de la classe quand l'enseignant légitime les langues et cultures des enfants ?
- Quelles évolutions<sup>62</sup> sont-elles perceptibles dans la production orale de la langue de scolarisation au cours de l'année scolaire ?
- Comment le positionnement social interagit-il avec la langue de scolarisation au cours de l'année scolaire ?

### Questions tertiaires

- Quelles sont les représentations et les pratiques liées aux multilinguisme et multiculturalisme dans la communauté de pratiques constituée par tous les acteurs concernés (élèves, équipe pédagogique et parents) ?
- Quels ont été les choix, les démarches, les difficultés et les adaptations faites par l'enseignante de la Classe exploratoire en ce qui concerne la mise en place des Activités d'éveil à la diversité ?

## **8.2 La Classe exploratoire et la Classe témoin**

Les observations ont été menées dans deux classes de maternelle. Dans une des classes, l'enseignante a mis en place au moins 40 heures de séances du portfolio Activités d'éveil à la diversité (le chapitre sept a été consacré à la description détaillée de la composition de ce portfolio). Il s'agit de la Classe exploratoire, repérée en jaune dans les documents graphiques. La deuxième classe n'a rien changé par rapport à ses pratiques pédagogiques pour le contexte de la recherche, raison pour laquelle on la nomme Classe témoin, repérée en bleu dans les documents graphiques.

La seule différence du point de vue méthodologique de la recherche entre la Classe exploratoire et la Classe témoin consiste donc dans la présence ou absence des séances du portfolio d'Activités d'éveil à la diversité. Toutes les

---

<sup>62</sup> Dans le sens de passage progressif d'un état à l'autre sans qu'il y ait une idée de supériorité des états ultérieurs.

étapes de collecte de données ont eu lieu dans les deux classes et de façon très rapprochée dans le temps. Ce sont les constats faits à partir du contraste entre les résultats, les observations et les conclusions partielles dans chacune des deux classes qui apportent des éléments de réponse aux questions posées.

Il faut insister sur le fait qu'il ne s'agit pas à proprement parler d'une comparaison. La multiplicité et complexité des facteurs qui sont en jeu dans tout phénomène humain rend incomparables deux classes qui occupent des endroits différents dans l'espace et qui représentent chacune un regroupement unique d'individus uniques. On peut par contre estimer que la mise en perspective des deux ensembles de données de même nature produits par deux communautés de pratiques ne peut être que favorable à la réflexion scientifique.

Période	Source de donnée	Explo	Tem
1	Prise de contact avec le terrain et ses participants		
	Entretien A Enseignant		
	Entretien ATSEM		
2	Mise en place des activités		
	Echange avec élève 1		
	Enregistrement déplacements 1		
	Observations		
3	Mise en place des activités		
	Echange avec élève 2		
	Enregistrement déplacements 2		
	Observations		
4	Mise en place des activités		
	Echange avec élève 3		
	Enregistrement déplacements 3		
	Observations		
5	Mise en place des activités		
	Enregistrement déplacements 3		
	Observations		
	Entretien B Enseignant		

### 8.3 La collecte des données




Différents outils ont été utilisés pour collecter les données. Chaque outil permet d'appréhender une perspective de l'objet étudié. Je cherche ainsi à approfondir la connaissance du terrain de recherche qui se veut la plus complète possible. Cela explique le caractère descriptif de certaines parties de ce document.

J'espère que les connaissances produites pourront être utiles pour les acteurs impliqués et qu'elles pourront éventuellement engendrer des modifications pour mieux répondre à la réalité. La relation entre la réalité et les conclusions de recherche est une condition pour l'accomplissement de la vocation pragmatique

de cette ethnographie (Berger, Crescentini, Galeandro, & Crohas, 2010).

Semaine	Période 1 Septembre/ octobre	Période 2 novembre/ décembre	Période 3 Janvier/ Février	Période 4 Mars/ Avril	Période 5 mai/ juin
1	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations
2	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations
3	Enregistrement des séances / Observations	Echanges avec élèves	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations
4	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Déplacements
5	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Déplacements	Enregistrement des séances / Observations
6	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations
7	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations	Déplacements	Enregistrement des séances / Observations	Enregistrement des séances / Observations

	<b>Echanges avec élèves</b>
	<b>Déplacements</b>
	<b>Enregistrement des séances / Observations</b>

#### 8.4 La triangulation

La variété de sources de données, de participants et de méthodes d'analyse assure la triangulation nécessaire pour la validité scientifique. Le tableau ci-dessous rend compte de cette triangulation à multiples niveaux. Présente dans l'établissement pendant une année scolaire, j'ai pu rencontrer les participants de la vie scolaire. Les premiers entretiens ont été réalisés avec les enseignantes des deux classes qui participent à la recherche. Mon objectif était de connaître leur parcours professionnel et leurs trajectoires personnelles, leur idée du plurilinguisme, leur connaissance de la méthode Montessori, leur sentiment par rapport à la classe de l'année en question, leur façon de voir leur travail. La grille d'entretien (voir annexe) liste les questions abordées. Cette étape a été fondamentale pour comprendre le fonctionnement de chaque classe et ses spécificités.

Ces entretiens ont été suivis par des observations de classes. J'ai pu découvrir l'organisation de la journée, observer la disposition du matériel et des meubles, connaître les élèves et observer la relation entre les enseignants et les élèves. Quelques moments passés dans les classes ont été enregistrés et font l'objet d'une analyse de la langue en tant que pratique sociale.

Les séances du portfolio mis en place par l'enseignante de la Classe exploratoire ont également été filmées. Le visionnement à posteriori de ces séances peut informer des questions plus spécifiques concernant les interactions des élèves, les réflexions mises en place et la façon dont l'enseignant a su mener sa séance qui ne fait pas partie, il est important de le préciser, des habitudes professionnelles de l'enseignante de la Classe exploratoire.

Méthodologie de recherche :	Ethnographie
Approche :	Interactionnisme socio-discursif
Méthode de recherche :	Empirico-inductiviste
Positionnement du chercheur :	Observateur participant
Participants :	Directeur de l'établissement scolaire Enseignants de la Classe exploratoire et de la Classe témoin Assistants maternelles Elèves de deux classes et leurs parents
Sources de données :	Journal de bord (13 volumes) Documents institutionnels ou de référence Photographies du matériel de la classe et des élèves en activité (1800 photos) Moments d'échange avec chaque élève participant de la recherche (3 par enfant) Entretiens (2 par enseignant, 1 par Atsem, 1 entretien avec la directrice, 1 entretien par parent) Enregistrement des séances pédagogiques du portfolio ou ordinaires et de différents moments de la journée (environ 20 enregistrements par classe) Enregistrement des moments de jeu libre (4 par classe) Documents produits par les enseignants (programmation, affichages...) et par les élèves

Des entretiens avec la directrice de l'école, les ATSEM et l'enseignante à temps partiel (présente une fois par semaine dans la Classe témoin) ont été possibles au cours de l'année scolaire. Les personnes qui interviennent dans la journée scolaire de l'enfant relayent des informations de plusieurs natures tout au long de la journée. Dans l'échange avec l'enfant, l'adulte exprime un point de vue, une façon de voir les choses. Il est important pour le chercheur de connaître les idéologies en présence.

Les entretiens avec les parents ont été fondamentaux. C'était le principal lien que j'ai pu établir avec l'univers de la famille. Ces entretiens n'ont pas toujours

été faciles à mener. Les raisons ont été multiples. En premier lieu, les parents sont peu présents dans l'école. Ils y passent pour emmener et chercher leur enfant. A ces moments, d'arrivée et de sortie, il y a beaucoup d'autres parents et d'enfants dans les couloirs. Ce sont des moments plus bruyants et confus que pendant le reste de la journée. Il n'a pas toujours été facile d'identifier chaque parent et de lui parler calmement pour lui expliquer ma volonté de faire un entretien et ni de trouver un moment pour le faire. En deuxième lieu, quelques parents ont été réticents à l'idée d'effectuer l'entretien et de l'enregistrer. Le souhait d'enregistrer était toujours manifesté pour des raisons pratiques en ce qui concerne le traitement de données. Cela n'a pas été possible à chaque fois. En troisième lieu, perçue par les parents comme un membre de l'établissement scolaire, j'ai été à plusieurs reprises placée au cœur des tensions qui existent entre la communauté et l'école.

Tous ces aspects des entretiens avec les parents sont à considérer et seront détaillés plus loin. Il est important de souligner ici que ces entretiens ont beaucoup enrichi l'analyse. C'est à partir des trajectoires individuelles de chaque élève et de la compréhension de leur mode de vie dans la sphère privée que l'on peut avoir une idée plus réaliste des ressources à disposition. Ces informations sont complémentaires de celles collectées dans le milieu scolaire. C'est en considérant l'enfant dans ses différentes communautés de pratiques

Les sources	Dimensions ciblées	Méthodes de traitement des données	Analyse
Les entretiens Les observations Les enregistrements des 1res séances	Configuration de la culture éducative	—	Analyse du discours et des pratiques langagières (actions menées, affichages, matériel de classe...)
Les enregistrements des déplacements	Positionnement des élèves dans le réseau social de la classe	Logiciel SocNetV	Analyse des réseaux sociaux
Les enregistrements vidéo des moments d'échange avec chaque élève	L'appropriation de la langue de scolarisation	logiciel CLAN	Analyse de la structure de la langue
Les entretiens Les observations Les enregistrements vidéo des séances (du portfolio y compris)	Langue en tant que pratique sociale	—	Analyse du discours et des pratiques langagières (actions menées, affichages, matériel de classe...)

qu'on peut mieux préparer les acteurs de la scolarité obligatoire et adapter ce qui y est proposé afin de construire un espace d'épanouissement individuel dans lequel on trouverait les fondements d'une société plus juste et d'une plus grande cohésion sociale.

Le tableau ci-dessus reprend les grandes lignes méthodologiques. De plus amples détails seront donnés au début de chaque partie consacrée chacune à un axe analytique particulier.

La triangulation se déploie à différents niveaux. Les entretiens avec différents interlocuteurs adultes du milieu scolaire et familial font émerger les tensions et les discours présents. Il y a ici une triangulation qui est opérée grâce à la diversité de regards qui sont en contact permanent avec l'enfant. La collecte des données, dont les entretiens font partie, a été enrichie par les observations de journées scolaires et l'étude de documents de différentes natures (des documents référents - B.O., circulaires, progressions proposées, livres sur la méthode Montessori, documents pédagogiques - des emplois du temps, des fiches de préparation des enseignants, les cahiers de liaison, le cahier de l'élève, et des documents de gestion - affichages dans l'espace physique de l'école).

Un dernier mode de triangulation se situe au niveau des axes analytiques. Le positionnement social des élèves dans le réseau social de la classe sera mis en perspective avec l'évolution de l'acquisition de la langue de scolarisation. Une analyse des pratiques linguistiques viendra compléter les deux axes cités.

Pour terminer, la triangulation se fait également au niveau des outils de traitement de données. Le positionnement social des élèves est analysé en suivant des étapes complexes qui permettront de transposer des données vidéo en graphes. Le logiciel SocNetV est utilisé pour la création des graphes et l'application des indexeurs de centralité. L'analyse de la langue en tant que structure est faite à partir du logiciel d'analyse automatique de la langue (CLAN - Computerized Language ANalysis). L'analyse du discours fournira des informations complémentaires à celles des deux axes analytiques antérieurs afin de présenter des éléments de réponse aux questions posées.

Afin de préserver tous les participants de la recherche, les données sont anonymisées.

### **8.5 Le portfolio d'activités d'éveil à la diversité : les thèmes**

Pour que ce matériel puisse être appréhendé de façon rapide par l'enseignant, nous avons identifié le thème principal abordé dans chaque séquence. Une liste de 14 thèmes a pu être ainsi élaboré. Cette entrée peut faciliter la mise



en place cohérente des activités proposées par rapport aux activités ordinaires de la classe.

Thème « Les berceuses »	
Les langues du monde au quotidien	« Jean qui rit, jean qui pleure »
Thème « Les parties du corps »	
Les langues du monde au quotidien	« Au bain ! »
Thème « Les nombres »	
Les langues du monde au quotidien	« 1, 2, 3... soleil ! »
Les langues du monde au quotidien	« Comptons sur nos doigts »
Thème « Le Voyage »	
Les langues du monde au quotidien	« La mascotte voyageuse »
Elodil	« Un monde sur un bout de papier »
Elodil	« Le retour de Zouk »
Elodil	« Les toutous »
Thème « Les comptines »	
EOLE	« Frère Jacques » - La place du français et d'autres langues dans l'environnement quotidien.
Les langues du monde au quotidien	« Au bain ! »
Elodil	« Les comptines »
Thème « Le bonjour »	
EOLE	« Buenos dias madame Callas, Bonjour monsieur Sllour ! »
EOLE	« Simple comme bonjour ! »
Elodil	« Les fleurs des langues »
Thème « Les onomatopées »	
Les langues du monde au quotidien	« Bla bla bla »
EOLE	« Vous avez dit Kikiriki ? »
Thème « L'accueil »	
Les langues du monde au quotidien	« Des invités venus d'ailleurs »
Thème « Le poème »	
EOLE	« Le papagei - Et pourquoi pas parler bilingue ! »
Thème « Les textes plurilingues »	
EOLE	« Le petit cheval au carnaval des langues »
Thème « Le pictogramme »	
EOLE	« Picto, pictogrammes et ratatam »
Thème « Les chansons »	
EOLE	« Le tapis volant »
Thème « L'anniversaire »	
Elodil	« Joyeux anniversaire, Zou ! »
Thème « Le cirque »	
Elodil	« Ninon le guenon »

### 8.5.1 Qu'est-ce qui est attendu de l'enseignant ?

Il est demandé à l'enseignant de la Classe exploratoire de mettre en place un total de 40 heures des activités du portfolio durant les trois périodes intermédiaires de l'année scolaires. Le volume horaire de 40 heures est établi par rapport au projet Eulang. Les résultats de ce projet ont permis de conclure qu'un impact des activités d'éveil à la diversité linguistique n'est observable qu'à partir de 40 heures pour le développement des aptitudes métalinguistiques

et de 30 heures pour la progression de l'aptitude à repérer et analyser des données linguistiques écrites.

En nous basant sur l'évolution des aptitudes métalinguistiques telles qu'elles sont captées dans les tests, nous pouvons dire que le curriculum d'activités Eulang semble particulièrement favorable au développement des aptitudes métalinguistiques en matière de repérage et de rétention en mémoire de travail de données linguistiques orales de langues non familières. Cet impact n'apparaît cependant que dans le cas des curriculums longs et pour autant que les élèves aient bénéficié d'au moins 40 heures d'activités Eulang. Cette constatation est corroborée par les dires de quelques enseignants qui mettent en avant la nécessité du long terme pour voir apparaître l'effet des activités Eulang sur la posture réflexive face aux langues et au langage que l'école cherche à développer ; en revanche, le lien entre le développement de ces aptitudes et le processus effectif d'acquisition des langues secondes n'est pas fait spontanément par les enseignants.

Les activités Eulang peuvent également avoir un impact favorable sur la progression de l'aptitude à repérer et analyser des données linguistiques écrites, mais cet effet se manifeste moins souvent. Là, le seuil minimal requis pour que ces activités soient efficaces s'élève à 30 heures. (Candelier, 2003, pp. 137)

Une proposition d'organisation hebdomadaire a été formulée et soumise à l'enseignante. Pour atteindre le volume horaire visé, elle mettra en place deux heures d'activités par semaine au cours de 20 semaines. Ces deux heures sont réparties de la façon suivante : une heure des activités plurilingues (onglet 2) et une heure des autres activités du portfolio (onglets 1, 3 et 4).

Chaque séance des activités plurilingues durant en moyenne 30 minutes, il est conseillé de faire deux séances par semaine. L'organisation générale du temps a donc été structurée de la manière suivante :

- deux séances par semaine ;
- deux séquences par mois ;
- deux à trois séquences par période ;
- soit environ huit séquences au cours des trois périodes durant lesquelles cette étude sera mise en place.

Ressources	Séquence	Âge	Moyenne de séances par séquence	Durée
EOLE	9	L'âge varie selon la séquence (de 4 à 8 ans)	Quatre phases (mise en situation - recherche - synthèse)	18h25
ELODIL	15	Maternelle	Une séance	11H30
Les langues du monde au quotidien	7	Cycle 1	Cinq séances	25H30

Onglet 1 : Biographie langagière	Mon nom	Deux séances de 30'
	Mon profil	Une séance de 20' et cinq séances de 40'
	Ma famille	Deux séances de 30'
	Mon p'tit-déj'	Quatre séances de 30' et une séance d'une heure.
	Je suis... Nous sommes...	Trois séances de 30'
	Les langues de ma classe	Quatre séances de 40'
	Les langues autour de moi	Cinq séances de 30'
Onglet 2 : Les albums de jeunesse	Notre imagier pluriculturel	Plusieurs séances de 20'
	Sac à biblio	---
Onglet 3 : Ateliers philo	Question	Plusieurs séances de 10'

Il est fortement souhaité que chaque élève produise sa biographie langagière pour, d'une part, éveiller l'enfant à son propre plurilinguisme et, d'autre part, informer l'enseignant des langues parlées par les enfants de la classe. L'organisation et le choix des activités sont cependant du ressort de l'enseignant qui doit accorder ces activités avec sa programmation ordinaire.

Nous soulignons pour terminer les activités qui favorisent un lien avec la famille des élèves. Il est en effet nécessaire de construire des ponts et des continuités entre les diverses instances de socialisation de l'enfant (Auger, 2018a ; Moore & Sabatier, 2014 ; Perregaux, 2006) afin de rendre possible une pratique enseignante plus efficace dans la mesure où les actions pédagogiques prennent en compte l'enfant dans une perspective globale. Il s'agit des activités :

- Les ateliers philo
- Mon p'tit-déj
- Ma famille
- Mon nom

Toutes les séquences didactiques ont été regroupées dans un classeur à anneaux. Des feuilles peuvent ainsi en être extraites ou y être ajoutées. Même si le livre *Les langues du monde au quotidien* (Kervran, 2013) a été offert à l'enseignant, on trouvera dans le portfolio la photocopie de ce document. Ce choix vise à renforcer le caractère collaboratif qu'on cherche à donner à ce dossier. Nous espérons donner à l'enseignant la possibilité de prendre des notes, de modifier, de biffer sur ces pages. La page d'introduction du portfolio met en avant cet aspect collaboratif et exprime le désir de trouver à terme les commentaires et les modifications apportées dans le document par l'enseignant.

## Chapitre 9 - Le terrain

Avant d'entrer dans les questions de recherche, il est important de connaître les caractéristiques du terrain qui accueillera et réagira à ce projet. Pour cela, tout ce qui peut aider à contextualiser les participants, leurs opinions et actions, trouvera sa place dans cette étape préliminaire.

La contextualisation du terrain est multimodale. Des caractéristiques géographiques du territoire aux pratiques pédagogiques des enseignants, l'objectif est de prendre en compte les différents aspects qui aideront à conceptualiser et comprendre le sens des phénomènes linguistiques (discursifs et structurels) analysés. Je rejoins Shohamy et Waksman pour dire que de « multiples modes sont impliqués dans le processus de construction de sens et que considérer uniquement la langue est en fait une approche mono-modale qui peut déformer la compréhension d'un phénomène »<sup>63</sup> (Shohamy & Waksman, 2009).

Ainsi tous les aspects abordés dans cette partie sont en relation et participent activement à la construction du sens. Chaque mode apporte un sens additionnel. L'image d'une œuvre picturale me semble adaptée pour illustrer notre perspective. Chaque mode serait une couleur qui composerait le tableau qui résulte de ce travail de recherche. Chaque couleur étant en soi un mélange de pigments qui se combinent de façon unique, de la même façon que chaque couleur vient se combiner aux autres couleurs.

Il est impossible d'accéder et de prendre en compte tous les éléments qui vont contribuer à la construction du sens. Ceci ne constitue pas un problème comme il a été expliqué dans l'introduction du chapitre théorique (la logique rhizomatique). Nous ne cherchons pas à fournir une description exhaustive du terrain. La reconnaissance de la complexité de tout événement humain et social nous protège de cette prétention. Nous cherchons à fournir les éléments qui nous ont semblé importants à considérer et auxquels nous avons pu avoir accès pendant un an de recherche sur le terrain.

J'emprunte le terme *escale* à Blommaert (2010) pour rendre compte des différents modes traités. L'*escale* est une métaphore pour imaginer les mouvements des individus dans différents espaces. Chaque espace, espaces physiques déterminables géographiquement ou espaces implicites construits socialement, a ses codes, ses normes. L'*escale* permet de stratifier de façon horizontale et verticale ces mouvements. Horizontalement, nous travaillerons avec la notion

---

<sup>63</sup> Traduction libre de : « Multimodal approaches which argue that multiple modes are involved in the meaning-making process. It is also argued that the conceptualization of discourse that takes into account language alone is in fact « mono modal » and can often result in distortion and partial understanding of the phenomena. »

de « polycentrisme »<sup>64</sup>. Verticalement, l'échelle considère le continuum de strates, du micro au macro, qui composent la réalité sociale et influent sur elle.

Si l'analyse de la langue comporte un aspect synchronique, la diachronicité est apportée par l'ordre hiérarchique des strates qui établit des connexions étroites avec les éléments temporels.

Tous les actes de communication sont des phénomènes possédant un contexte unique et n'ayant lieu qu'une fois. Et cependant, c'est leur manque manifeste d'autonomie qui nous les rendent compréhensibles : les manières de faire sens renvoient à une tradition préexistante dans laquelle ils s'inscrivent et ils sont connectés à des schémas de compréhension qui sont partagés, durables (c'est-à-dire historiques).

Pour qualifier cette double nature du langage - à la fois comme un phénomène unique, individuel, n'ayant lieu qu'une fois, et comme un phénomène collectif relativement stable dans le temps - on a souvent eu recours aux notions de « micro » et « macro ».<sup>65</sup> (Blommaert, 2010, p. 33)

## 9.1 L'échelle géographique

Située au nord de la ville de Montpellier, l'école maternelle où cette recherche a été menée est une des 20 écoles maternelles REP+ (Réseau d'éducation prioritaire) de la ville<sup>66</sup>. Le quartier populaire se situe sur une colline et est circonscrit par la garrigue dans toutes les directions. Avec un lac en son centre, ce quartier a la forme d'un escargot. L'accès ne se fait que par bus ou voiture, aucune ligne de tram ne dessert le quartier, et les commerces y sont peu nombreux. Ces caractéristiques spatiales et géographiques confèrent à ce quartier une protection contre la croissance désordonnée des villes, contre les effets de fusion urbaine typiques dans les villes contemporaines et crée pour certains acteurs de cet espace un sentiment de communauté.

Cette configuration de l'espace géographique a des répercussions sur l'ambiance de l'école. Cette petite école maternelle avec ses quatre classes (une TPS/PS ; une MS ; deux PS/MS/GS) et environ 80 élèves se trouve dans la pointe de l'escargot. Contiguë au collège d'un côté et à un terrain de football de

---

64 Nous reprenons la notion de « polycentricity » telle qu'élaborée par Blommaert.

65 Traduction libre de : « (...) acts of communication are all uniquely contextualized, one-time phenomena; yet we understand them because of their manifest lack of autonomy: their consistence with previous traditions of making sense, their connection to shared, enduring (i.e. historical) patterns of understanding such as frames. This dual nature of language practices, both as an individual, one-time and unique phenomenon and, simultaneously, as a collective and relatively stable phenomenon, has often been captured under labels such as 'micro' and 'macro'. »

66 « Les REP+ qui concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire et les REP plus mixtes socialement mais rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire. » Site Eduscol : [www.educol.education.fr](http://www.educol.education.fr)

l'autre, l'école est au bout d'un chemin piéton. Les parents arrivent à pied avec leurs enfants (ceux qui viennent en voiture doivent la garer à quelques centaines de mètres de l'école).

Pendant la pause de midi, les élèves qui ne rentrent pas chez eux sont accompagnés par les ATSEMs à la cantine qui se situe dans le collège à proximité. Les enseignants restent dans l'école et déjeunent ensemble. C'est un moment important de partage quotidien. Beaucoup d'informations concernant les élèves et la vie sociale de l'école sont échangées à ce moment-là.

Cette organisation des espaces favorise un effet « cocooning » aisément ressenti dans l'école et qui est renforcé par une attention toute particulière donnée par la direction au lien entre l'école et les familles. La bienveillance avec laquelle la direction traite les inquiétudes et la participation des parents participe certainement à la consolidation de la communauté qui se construit à partir du réseau de l'école.

Les ateliers d'écriture, les cours de football pour femmes, les appels à la participation dans les projets pédagogiques (atelier tente), les nombreuses sorties scolaires qui permettent de connaître et d'appivoiser les ressources culturelles et de loisir des environs sont quelques exemples d'initiatives dont l'école est soit l'initiatrice soit partie prenante.

## 9.2 L'escale institutionnelle

Un indice social évalue les écoles rattachées à la carte de l'éducation prioritaire. Cet indice repose sur quatre indicateurs : la part d'élèves dont les parents appartiennent aux catégories socioprofessionnelles défavorisées, la part d'élèves boursiers, la part d'élèves résidant en Zones Urbaines Sensibles et la part d'élèves arrivant en 6e avec au moins un an de retard.

Pour atteindre les objectifs fixés, les ZEP ont des principes et des priorités spécifiques. Les six priorités du référentiel de l'éducation prioritaire sont :

- Maîtriser le lire, écrire, parler et enseigner plus explicitement
- Conforter une école bienveillante et exigeante
- Coopérer avec les parents et les partenaires
- Favoriser le travail collectif
- Accueillir, soutenir, former et accompagner les personnels
- Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux<sup>67</sup>

---

67 Source : Ministère de l'éducation nationale, 2014.

### 9.3 L'escale privée/familiale (profil sociolinguistique du public)

Il n'est pas simple de connaître un public. Il faut être attentif pour ne pas catégoriser les individus en fonction de ses propres a priori et représentations. C'est en donnant la parole aux participants que les trajectoires personnelles et les ressources linguistiques disponibles peuvent émerger.

Le tableau ci-dessous regroupe des informations concernant l'âge en années et en mois des enfants participant à la recherche, leur lieu de naissance, le lieu de naissance de la mère et du père, les langues parlées à la maison et la durée de la résidence en France. Ces informations permettent d'établir un profil linguistique et culturel des familles. Il faut néanmoins rester attentif : le lieu de naissance des parents, par exemple, n'est en soi pas un indicateur du type de lien ou d'appartenance qui est établi avec ce pays, sa langue dominante et sa culture. Ces informations, au lieu d'assigner un lieu précis à chaque individu, permet de construire un bassin de références dans lequel les individus sont susceptible de piocher pour construire leurs rapports avec le monde. On est dans le champ des possibilités.

D'autres informations qui ont émergé des entretiens avec les parents feront l'objet d'une analyse plus fine dans le chapitre dédié à la langue en tant que pratique sociale. Ci-dessous les premiers éléments concernant notre public.

Elèves de la Classe exploratoire						
Prénom de l'enfant	Age année/ mois (en sept. 2017)	Pays de naissance	Pays de naissance de la mère	Pays de naissance du père	Présence des parents en France depuis	Langues parlées à la maison
Halima	5.3	France	Algérie	Algérie	14 ans (2005)	Français et arabe
Nora	5.6	France	France	France	Né(e)s en France	Espagnol (se présente comme gitane)
Safia	5.1	France	France	France	Né(e)s en France	Français
Fayçal	5.2	France	-	-	-	-
Bilal	4.11	France	Maroc	Maroc		Français et arabe
Omar	5.1	France	Algérie	Algérie	2004	Français et arabe
Rachid	5.2	France	Algérie	France	Depuis 9 ans	Français et arabe
Said	5.5	France	-	-	-	-
Azim	5.2	Italie	Maroc	Maroc	Depuis 6 ans (2010)	Français et arabe



Elèves de la Classe exploratoire						
Hassan	4.10	France	Algérie	Algérie	Depuis 11 ans	Français et arabe
Julie	5.0	France	France	France	Né(e)s en France	Français
Adel	5.4	Maroc	Maroc	Maroc	Depuis 5 ans	Français

Des 12 enfants de la Classe exploratoire, trois ont leurs deux parents qui sont nés en France, trois ont leurs deux parents qui sont nés au Maroc, trois ont leurs deux parents qui sont nés en Algérie et un enfant est de mère algérienne et de père français.

Elèves de la classe témoin						
Prénom de l'enfant	Âge année/ mois (en sept. 2017)	Pays de naissance	Pays de naissance de la mère	Pays de naissance du père	Présence des parents en France depuis	Langues parlées à la maison
Sarah	5.4	France	France	France	Né(e)s en France	Français
Samy	5	France	France	Maroc	Né(e)s en France	Français et arabe
Aïcha	5.7	France	Maroc	Maroc	2010	Berbère** et français
Djamel	5.3	France	Maroc	Maroc	1991	Français
Loïc	5	France	France	France	Né(e)s en France	Français
Marwan	4.11	France	-	-	-	-
Karim	4.11	France	-	-	-	-
Zyad	5.4	France	-	-	-	-
Anissa	5.2	France	-	-	-	-
Adnan	4.10	France	France	France	Né(e)s en France	Français et arabe
Rachida	4.11	France	Berbère**	Berbère**	2015	Français et berbère**

\*\* Le pays d'origine des parents n'a pas été précisé.

## 9.4 L'escale pédagogique

Les Classes exploratoire et témoin sont similaires en ce qui concerne la configuration des enfants de la classe (âge, nombre, niveau) et le fonctionnement (méthode pédagogique, matériel, emplois du temps). Ces similarités constituent un atout non négligeable dans le cadre de la recherche. Nous aborderons dans les prochaines pages les similarités et les spécificités du contexte afin de fournir des éléments de contextualisation et de réponse aux questions posées dans ce travail de recherche.

### 9.4.1 La répartition des élèves

Les deux classes, exploratoire et témoin, accueillent des enfants des trois niveaux de la maternelle (Petite section, Moyenne section et Grande section). Il y a 25 enfants dans chaque classe. Dans les deux classes, il y a parmi les élèves de la Grande section des cas particuliers. Dans la Classe exploratoire un enfant, suivi par une AVS, n'est accueilli qu'une fois dans la semaine. Dans la Classe témoin, un enfant présente un taux très élevé d'absentéisme. Les deux enfants ne sont pas intégrés dans nos analyses.

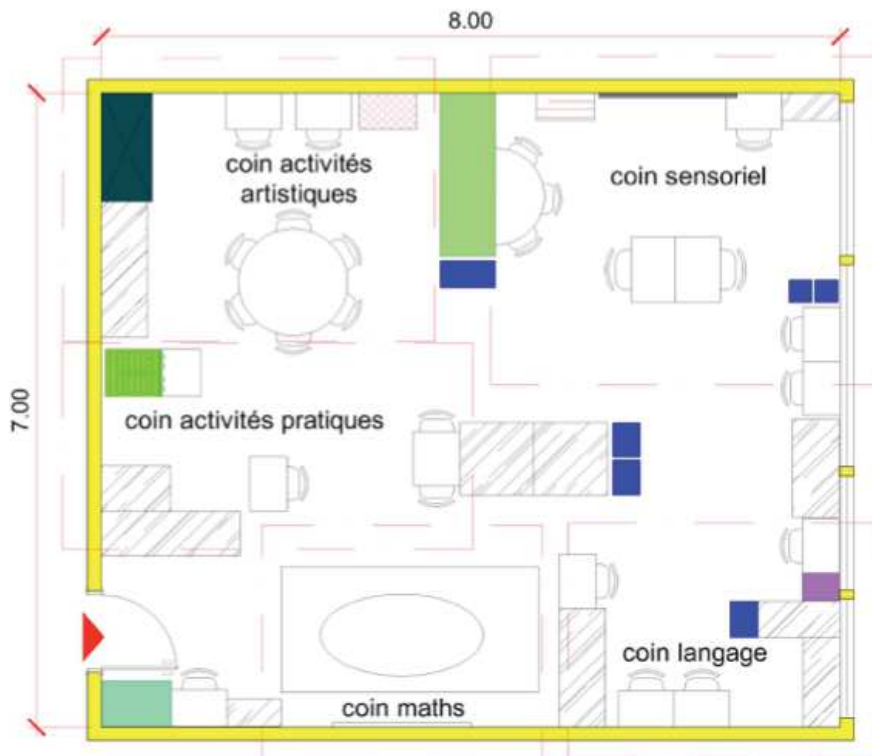
La répartition par genre n'est pas équilibrée dans la mesure où il y a plus de garçons que de filles inscrits. L'équipe pédagogique a cherché l'équilibre dans la répartition de filles par niveau. Chaque classe a, ainsi, à peu près le même nombre de filles dans le groupe. Dans la Classe exploratoire, il y a 10 filles et 15 garçons et dans la Classe témoin 8 filles et 17 garçons.

Classe exploratoire	Classe témoin
PS - 4 enfants (2 filles, 2 garçons) MS - 8 enfants (3 filles, 5 garçons) GS - 12 enfants (+ 1 enfant, un jour fois par semaine) (5 filles, 8 garçons)	PS - 4 enfants (1 fille, 3 garçons) MS - 9 enfants (3 filles, 6 garçons) GS - 12 enfants (4 filles, 8 garçons)

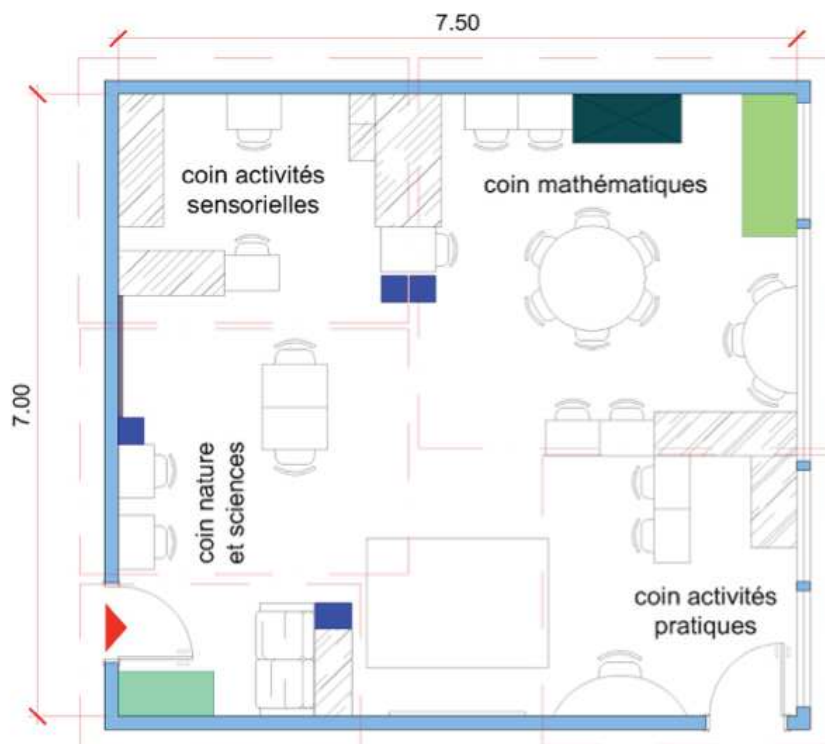
### 9.4.2 Le plan des classes

Les deux salles possèdent à quelques centimètres près les mêmes dimensions. Ce sont des salles spacieuses avec un côté entièrement vitré. La salle de la Classe exploratoire est peinte en jaune et celle de la Classe témoin en bleu. Nous avons utilisé ces deux couleurs tout au long de la thèse pour illustrer ce qui est spécifique à chaque classe (jaune pour la Classe exploratoire et bleu pour la Classe témoin). Les couleurs des murs renforcent l'impression d'un plus grand éclairage de la Classe exploratoire due en partie à la position des classes, la Classe exploratoire étant tournée vers le soleil couchant et la Classe témoin vers le soleil levant.

La disposition des meubles a évolué au cours de l'année. Le plan ci-dessous indique l'organisation spatiale mise en place pendant les trois premières périodes, après lesquelles de petits changements ont été opérés. On voit l'emplacement des différents coins dans lequel s'organisent le matériel et les activités qui leur sont spécifiques.



Plan de la Classe exploratoire



Plan de la Classe témoin

### 9.4.3 Les coins de la classe

Les deux classes sont organisées en 10 coins d'activités listés ci-dessous :

1. Espace vie pratique
2. Coin arts plastique
3. Coin sensoriel
4. Coin culture (Classe exploratoire) / géographie (Classe témoin)
5. Coin construction
6. Coin bibliothèque
7. Coin langage
8. Coin mathématiques
9. Coin projets (Classe exploratoire)/ nature et sciences (Classe témoin)
10. Coin dînette



L'espace vie pratique est un espace qui servira à la motricité fine. Le principe consiste à proposer des activités qui sont liées aux activités du quotidien, réalistes. Les enfants pourront s'entraîner à transvaser, ouvrir et fermer selon différents systèmes (fermetures éclair, cadenas, bouchons...), à plier, etc.



Dans ce coin, l'enseignante n'hésitera pas à mettre des objets en porcelaine et en verre comme ceux retrouvés à la maison. Cela permettra de mettre en place ce qui dans la méthode Montessori est appelé le contrôle de l'erreur.



L'enseignante de la Classe exploratoire explique : « Si l'enfant fait tomber la théière et qu'il la casse, on n'a pas besoin de lui dire qu'il s'est trompé. Il va très bien le comprendre tout seul et la fois d'après il fera attention tout seul. Donc toujours cette idée d'autonomie. Constat : "Ah mince, j'ai raté. J'ai fait une erreur, il faut que je contrôle mon geste la prochaine fois. " »



Dans le coin arts plastiques, on trouve un chevalet, deux tables individuelles et une table ronde. Souvent dirigées par l'ATSEM, les activités proposées dans ce coin sont liées au graphisme. Les enfants vont peindre, découper, colorier des formes géométriques en s'inspirant, par exemple, des œuvres de différents artistes.



Le coin sensoriel propose une découverte par les sens. La manipulation est un moyen pour acquérir des notions. L'enfant est appelé à toucher et à regarder. Le coin sensoriel est enrichi dans la Classe exploratoire par une partie sciences qui n'est pas proposée dans la méthode Montessori. Des balances, des activités flotte/

coule, des plantations, entre autres, vont mobiliser les sens et la manipulation.



Le coin culture englobe la géographie, la botanique et la zoologie. Ce coin est également un apport de l'enseignant de la Classe exploratoire par rapport à la méthode Montessori qui ne le propose pas.



Les constructions sont en libre accès. Les enfants ne doivent pas attendre d'être invités à participer à ces ateliers pour pouvoir jouer avec. Des fiches avec des modèles de constructions y sont proposées.



La bibliothèque est un bac qui contient plusieurs livres. Dans la Classe exploratoire, des reproductions d'œuvres d'artistes (Buren, Klimt) y sont ajoutées. Il n'y a pas, dans la Classe exploratoire de chaise, tapis ou coussin pour que les enfants puissent s'y installer.

Dans le coin langage, on trouve des formes pour s'entraîner à effectuer des gestes, des pochettes de vocabulaire, un panneau pour l'écriture de phrases, des lettres rugueuses. Cet espace est bien délimité dans la classe.



Le coin mathématiques est bien équipé. Une grande importance est accordée aux activités mathématiques. Le matériel à disposition est typique de la méthode Montessori. Sa complexité et son coût élevé expliquent pourquoi les deux classes n'en sont pas dotées de la même façon.

Le coin projets accueille au cours de l'année des escargots et des souris dont les enfants s'occupent. Il s'agit d'une ou deux petites tables posées à l'entrée de la classe. Les enfants peuvent observer librement les animaux et doivent en prendre soin. Un partage des tâches est fait parmi les enfants pour leur donner de l'eau et de la nourriture.



La dînette est un espace de jeu où les enfants trouvent des poupées, de quoi les habiller, une cuisine, des fauteuils. Les enseignantes des deux classes n'exploitent pas cet espace pédagogiquement. C'est un espace très prisé dans la classe mais qui n'est autorisé qu'aux grands et seulement pendant des moments très précis. Dans la Classe témoin et dans la Classe exploratoire, l'enseignant veut le remplacer par un autre coin.

Une progression des activités est affichée à côté de chaque coin. Des étiquettes avec le nom de chaque enfant avancent progressivement à mesure qu'il réussit une activité. Les enfants peuvent ainsi suivre leur propre progression.



Il n'existe pas de coin collections qui ferait office de musée de la classe.

#### 9.4.4 Le matériel

Les deux enseignantes ont adopté la même méthode pédagogique. La similitude du matériel disponible dans chaque classe en témoigne.

Le lecteur trouvera ci-dessous la liste du matériel de base de la méthode, organisé par domaines d'activité. Devant chaque item le signe x indique la présence de ce matériel dans la Classe exploratoire (E) ou Témoin (T).

Activités pratiques	E	T
Ouvrir et fermer des pinces à linge	x	x
Ouvrir et fermer des boîtes	x	x
Cadre des boutons	x	x
S'entraîner à verser	x	x
Cadre des boutons à pression	x	x
Tenir une cuillère	x	x
Ouvrir et fermer des flacons	x	x
S'entraîner à verser 2	x	x
Balayer	x	x
Plier du tissu	x	x
Brosser un tapis	x	
Presser une éponge	x	
Cadre de fermeture à glissière	x	x
Ouvrir et fermer des cadenas	x	x
Plier du papier	x	x
Verser dans un verre	x	x
Découper	x	x
Visser et dévisser des boulons	x	x
Laver le linge		
Se laver les mains	x	x
Retirer la poussière	x	
Cadre des boucles	x	x
Verser avec une théière	x	
Nettoyer un miroir	x	
Laver la table	x	
Cadre des nœuds	x	x
Se préparer à coudre	x	
Prendre soin des plantes	x	x

Sac à mystères	x	x
Planches lisses/rugueuses	x	x
Tablettes rugueuses	x	x
Tissus	x	x
Cylindres de couleur	x	
Solides géométriques	x	
Sacs stéréognosiques (sacs des solides)	x	
Triangles constructeurs 1	x	x
Triangles constructeurs 2	x	
Triangles constructeurs 3	x	
Triangles constructeurs 4	x	
Triangles constructeurs 5	x	
Triangles constructeurs 6	x	
Cube du binôme	x	
Cube du trinôme	x	
Boîtes à bruits	x	x

Activités sensorielles	E	T
Encastremets cylindriques	x	
Tour rose	x	x
Encastremets cylindriques	x	
Escalier marron	x	
Barres rouges	x	x
Couleurs 1	x	x
Couleurs 2	x	x

Mathématiques	E	T
Préciser les intuitions de 1 à 10	x	x
Barres numériques	x	x
Chiffres rugueux	x	x
Associer quantités et symboles	x	x
Fuseaux	x	x
Jetons	x	x
Système décimal	x	x
Premier plateau des quantités	x	x
Symboles	x	x
Associer symboles et quantités	x	x
Deuxième plateau : la magie du nombre	x	x
L'addition	x	x
La multiplication	x	x
La soustraction	x	x
La division	x	x
Préciser de 10 à 100	x	x

Langage	E	T
Lecture	x	x
Entendre les sons	x	x

Couleurs 3	x	x
------------	---	---

On remarque que la Classe exploratoire est mieux équipée en termes de matériel. Cela se justifie par le temps d'implication de l'enseignant dans la méthode Montessori. Cette enseignante a acquis une expertise au long des six années pendant lesquelles elle s'est formée à cette méthode. L'enseignante de la Classe témoin se trouve en processus de tâtonnement et d'ajustement propres à la phase initiale de découverte de la méthode.

Le matériel Montessori a un certain coût. Le budget alloué pour l'achat de matériel n'est pas suffisant pour pourvoir les classes de façon optimale. L'enseignant de la Classe exploratoire fabrique dans son atelier personnel les supports Montessori qui seront utilisés dans les classes. L'enseignant de la Classe témoin enrichit progressivement le matériel de la classe et se rend dans des brocantes pour trouver des objets adaptés.

#### **9.4.5 Les emplois du temps**

L'emploi du temps est affiché sur la porte de chaque classe. Cette fiche présente l'organisation du temps scolaire hebdomadaire et est déterminée par chaque enseignante. Ce document est resté inchangé au long de l'année et représente bien les pratiques observées.

La durée impartie à chaque activité est relativement la même dans les deux classes. La plus grande différence se situe dans la première partie de la matinée pendant laquelle, dans la Classe témoin, 1h40 est consacrée aux ateliers autonomes et, dans la Classe exploratoire, 30 minutes de ce temps sont consacrées quotidiennement à la motricité. Les ateliers autonomes de la Classe exploratoire durent ainsi 1h10.

L'après-midi, les PS et les MS font la sieste. Les GS se trouvent seuls dans la classe. C'est pendant ce moment que j'ai concentré mes efforts d'observation et de collecte de données.

Les deux enseignantes n'ont pas la même façon de renseigner l'emploi du temps. L'enseignante de la Classe exploratoire inscrit les modes d'organisation (atelier dirigés, semi-dirigés, autonomie) ou le lieu de la mise en place de l'atelier (salle de motricité). L'enseignante de la Classe témoin inscrit les domaines d'activités. Ces informations sont peu précises et ne permettent pas pour un observateur extérieur de comprendre vraiment ce qui se passe pendant le temps scolaire.

Il est important d'observer qu'il n'y a pas de temps creux dans la journée. Les enfants sont cadrés à chaque moment avec des attentes et des règles propres au contexte scolaire.

L'absence de trace des activités proposées dans la journée a été constatée. Une



Horaires	Durée	Activités	Niveau
8h35	Début de la journée		
	15 min	Regroupement	PS/MS/GS
	1h40	Ateliers Autonomes	
	1h10		
30 min	Motricité		
10h45 - 11h10	1ère Récréation		
	30 min	Jeux rituels et écoute d'histoires, musiques, chants et comptines	PS/MS/GS
		Ateliers graphisme, sensoriels et pratiques	
11h45	Déjeuner		
	15 min	Relaxation	GS
	30 min	Phonologie	
	50 min	Langage oral/écrit	
Ateliers dirigés, semi-dirigés et autonomes			
15h10 - 15h40	2ème Récréation		
	20 min	Regroupement	PS/MS/GS
		Lecture plaisir	
16h00	Fin de journée		

ardoise devant la classe où l'enseignante inscrit une activité ou une situation vécue dans la journée pourrait, par exemple, servir de moteur pour établir un lien entre l'école et la famille et amener l'enfant à parler. Or ce type de support n'existe pas. Les supports accessibles aux enfants sont : un cahier de liaison et un cahier d'activités par enfant.

Le livret scolaire, nouvellement mis en place, est très riche en images de l'enfant et en informations, mais ne sert pas de lien entre l'école et la famille. Le livret reste à l'école et est remis au nouvel instituteur de l'enfant à la fin de l'année scolaire. Les familles peuvent consulter ce matériel en présence de l'enseignante pendant les réunions individuelles.

#### 9.4.6 La méthode Montessori

L'école n'est pas certifiée « méthode Montessori », mais les deux enseignantes participant à la recherche s'en revendiquent. Il s'agit d'un choix individuel qui entre dans le cadre de la liberté pédagogique de l'enseignant et qui reçoit l'appui de la direction. Le matériel de la classe est adapté au fur et à mesure pour répondre à ce qui est préconisé par la méthode. L'étude des références fournies par les enseignants concernant cette méthode ainsi que la lecture de certains livres de Montessori sont à l'origine de cette partie. L'objectif est, comme l'indique le nom de ce chapitre, de fournir les éléments qui permettront une analyse contextualisée.

La méthode Montessori a été créée par Maria Montessori, née en 1870 en Italie. Cette biologiste, première femme professeure dans son pays, relie l'éducation à un projet beaucoup plus large, social. L'éducation est alors vue comme un des moyens le plus efficaces de la construction d'une société pacifique et l'élimination des guerres. Montessori écrit que l'éducation telle qu'elle est conçue aujourd'hui, fait abstraction à la fois de la vie biologique et de la vie sociale. L'Ecole est fermée aux problèmes sociaux. (1959)

Montessori décrit les différentes périodes du développement de l'enfant. Un schéma propose la spécificité de chaque âge. Quatre périodes sont identifiées : de 0 à 3, de 3 à 6, de 6 à 12 et de 12 à 18 ans. Pendant les deux premières années de vie, l'enfant a un maître intérieur. L'enfant est capable de s'instruire lui-même. Montessori donne l'exemple de la langue. Elle dit :

Le petit enfant a une forme d'esprit capable d'absorber la connaissance ; il a la possibilité de s'instruire lui-même ; une simple observation le démontrera : le fils parle la langue du père, alors que par la suite, l'acquisition d'une langue étrangère représentera une conquête intellectuelle ; personne ne l'avait enseignée à l'enfant, et pourtant il saura se servir parfaitement du nom des objets, des verbes, des adjectifs... (1959, p. 9)

A trois ans, l'enfant a déjà posé les fondations de la personnalité humaine. La période de 3 à 6 ans est une période de grandes transformations. L'enfant qui, pour Montessori, est un explorateur insatiable, a besoin de l'adulte de manière indirecte. Il prépare l'environnement pour que l'enfant puisse agir librement.

(...) l'éducation ce n'est pas ce qu'apporte le maître : c'est un processus naturel qui se développe spontanément dans l'être humain, qui ne s'acquiert pas en écoutant des mots, mais par la vertu d'expériences effectuées dans le milieu. Le devoir du maître n'est pas de parler, mais de rassembler et de disposer une série de motifs d'activités culturelles dans une ambiance préparée à cet effet. (1959, p. 11)

Montessori donne une attention particulière à la manipulation. Elle explique

(1959) que le petit enfant est l'ouvrier de sa propre chair mentale, se servant de ce qu'il trouve dans son environnement. C'est ce qu'elle appelle un esprit absorbant. Seuls le travail pratique et l'expérience conduisent les jeunes gens à la maturité. Les mains sont l'instrument de l'intelligence humaine. Pour Montessori, l'activité individuelle est la seule faculté qui stimule et développe. L'indépendance est ainsi une capacité normale vers quoi tendent tous les enfants.

## 9.5 Une journée type



La description d'une journée type permet au lecteur d'avoir un aperçu de l'organisation de la journée et des activités proposées à l'école maternelle. Toutes les journées ne sont, bien évidemment, pas pareilles. Les journées peuvent varier, par exemple, pour répondre à des besoins spécifiques liés à la mise en place d'un projet de l'école ou du réseau. Les pratiques professionnelles des enseignantes peuvent également impacter l'organisation de la journée dans la mesure où elles évoluent au cours de l'année. Pour l'enseignante de la Classe témoin, par exemple, les présentations d'ateliers individuels deviennent plus fréquentes au cours de l'année tandis que pour l'enseignante de la Classe exploratoire le travail en atelier devient plus fréquent. Dans le deuxième cas, la configuration des ateliers en petits groupes est plus propice à la mise en place des activités interculturelles.


Même si nous prenons en considération ces modifications, nous avons pu constater grâce aux observations que la structure de la journée et les types d'activités restaient stables. La routine est marquée par :

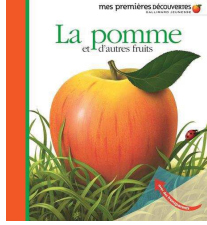
- la structuration du temps ;
- les rituels (dimension symbolique) qui sont accompagnés par des contreparties verbales ;
- les comportements attendus et tolérés.

Les élèves apprennent les règles de la communication collective, très souvent centrée sur l'enseignant.

Le rituel scolaire du dialogue didactique propre aux niveaux ultérieurs semble s'imposer aux enseignants de maternelle qui ne parviennent que, rarement, à susciter de réelles conversations (Bouysse et al., 2011, p. 127).

8h35	<p>Les portes de l'école s'ouvrent. Les familles entrent dans l'école et les enfants arrivent devant la classe.</p> <p>Les enfants posent leurs manteaux sur les porte-manteaux qui sont dans le couloir à l'entrée de la classe.</p>	
	L'enseignante les accueille avec un bonjour.	
	<p>Les enfants entrent et vont spontanément choisir un atelier autonome dans la classe. Ils choisissent leur activité, jouent tout seuls et rangent après avoir terminé, avant d'aller chercher un autre jeu. Pendant ce temps, l'enseignante présente un atelier. Chaque enfant ne peut prendre part qu'aux ateliers qui lui ont été présentés. Nous avons pu observer différentes configurations d'ateliers. La plupart d'entre eux sont des ateliers présentés de façon individuelle. Les échanges oraux peuvent être minimes : « Je vais te présenter le cube du binôme. Regarde. »</p> <p>Parfois l'enseignante lance un atelier sans constituer le groupe. Et les enfants qui s'y intéressent y participent. Ex : Jeu de cartes.</p>	
10h00	Les enfants rangent et se préparent pour aller en motricité.	
	<p>Motricité :</p> <p>Le parcours préparé en coordination avec l'enseignant de la Classe Témoin.</p> <p>Il est installé en début de matinée et les enfants des deux classes font le même parcours.</p> <p>Verbalisation des actions par l'enseignante : ramper, sauter, s'équilibrer, s'accroupir...</p> <p>L'enseignante demande à un enfant de dire ce qu'il a fait.</p> <p>Relaxation – exercices de yoga adaptés.</p>	
	Passage aux toilettes	
10h45	Récréation	
11h25	<p>Coin regroupement :</p> <p>Jeu de calcul mental <i>Grelé-Grelé</i> (l'enseignant adapte le nombre à compter en fonction de l'âge de l'enfant.) ; chanson, jeux avec la voix – Chanter comme une petite souris, comme un énorme éléphant, lecture de l'album <i>Qu'y a-t-il dans ta couche ?</i></p>	
11h50	Les enfants qui mangent à la maison partent avec leurs parents.	
13h45	<p>Les élèves de PS et MS font la sieste.</p> <p>Les GS arrivent au fur et à mesure dans la classe.</p> <p>Musique classique.</p> <p>Chaque enfant arrive en silence, s'assoit à une table et écoute la musique.</p> <p>L'enseignante attire l'attention des enfants sur un instrument. Le violoncelle ce jour-là.</p>	
13h50	<p>Coin regroupement : atelier phono.</p> <p>EN: « Pourquoi entraîner les oreilles ? »</p> <p>Les enfants verbalisent.</p> <p>conclusion : pour lire et écrire.</p> <p>[c] / [i] / [p]</p> <p>[c] – cochon, coq et casque</p> <p>[i] – 'i' grec et...</p> <p>[p]- princesse, panthère, poêle...</p>	
14h20	<p>Ateliers autonomes. L'enseignante présente de nouveaux ateliers à quelques enfants. En fonction des progrès individuels, de nouveaux ateliers sont présentés. L'enseignante présente un atelier de découverte de l'écrit à un enfant.</p>	
15h10	Récréation	
15h40	Lecture plaisir dans le coin regroupement.	
16h	Fin de la journée	

8h35	<p>Les portes de l'école s'ouvrent. Les familles entrent dans l'école et les enfants arrivent devant la classe.</p> <p>Les enfants posent leurs manteaux sur le porte-manteaux qui est dans le couloir à l'entrée de la classe.</p>
	L'enseignante les accueille avec un bonjour.
	Les enfants entrent et vont spontanément choisir un atelier autonome dans la classe. Ils choisissent leur activité, jouent tout seuls et rangent après avoir terminé, avant d'aller chercher un autre jeu.
	 <p>Pendant que chaque enfant est sur un atelier autonome, l'enseignante présente de nouveaux ateliers individuellement. Ce jour-là, un atelier autour des formes géométriques est présenté à quatre enfants. Une fiche avec le nom de tous les enfants cochée au fur et à mesure permet à l'enseignante de faire un suivi des ateliers présentés. Avec l'ATSEM, un atelier tournant est mis en place avec deux enfants : ils doivent coller les carrés sur la ligne de l'escargot.</p>
9h55	L'enseignant sonne une cloche. C'est le moment de ranger.
10h	<p>Au coin regroupement se trouvent par terre des tapis qui indiquent où doivent s'installer les enfants en fonction de leur groupe d'âge.</p> <p>Les enfants observent que les feuilles des arbres commencent à s'enrouler. L'enseignante demande pourquoi cela arrive.</p> <p>Discussion sur les saisons et plus particulièrement sur l'automne.</p> <p>Appel, le jour de la semaine, montrer le numéro qui correspond au nombre d'enfants absents.</p> <p>Lecture plaisir : deux livres proposés autour du thème de l'escargot : un livre documentaire et un livre d'histoires.</p> <p>Chant : <i>La maison citrouille</i> (images)</p> <p>Relaxation : massage des parties du corps et du visage. Verbalisation de plusieurs parties du corps.</p> <p>Les ballons blancs :</p> <p>« Si vous pensez que vous vous êtes bien comportés, venez chercher votre ballon blanc du comportement. Si vous pensez ne pas vous être bien comportés, ne venez pas me voir, on en discutera après. »</p>
10h45	Récréation
	<p>Coin regroupement</p> <p>Comptine : masser la main et les doigts. Verbalisation des noms de doigts.</p>
11h25	L'enseignante explique que les enfants doivent se mettre en ateliers. Deux enfants avec l'ATSEM et les autres choisissent un atelier.
11h45	Au coin regroupement, un enfant sonne la cloche. Les parents viennent chercher les enfants.
13h40	<p>PS et MS sont à la sieste.</p> <p>GS : Les enfants arrivent et s'assoient à une table tout seuls. L'enseignante montre le portrait de Vivaldi et explique qu'il est italien et qu'il a écrit un morceau de musique sur les saisons. Un enfant fait le lien entre la musique et les feuilles jaunes dans la cour. C'est l'automne.</p> <p>Cinq minutes d'écoute.</p>
	<p>Coin regroupement</p> <p>Échange autour du thème des saisons. Quelles sont les saisons de l'année ?</p>
	Relaxation : poignet, cou, nuque, lobe, yeux, nez...
14h	<p>Deux groupes :</p> <p>1<sup>er</sup> groupe - dessin du mois d'octobre</p> <p>2<sup>e</sup> groupe de cinq enfants : la boîte mystère</p> <p>Verbaliser le son et repasser le doigt par dessus les trois lettres rugueuses présentées : N, R et O.</p> <p>Associer chaque objet à une lettre rugueuse.</p> <p>Mots travaillés : NOIR, ROUE, REGLE, NOEUD, PINCEAU, ORANGE</p>

14h15	Les ateliers tournent.
14h35	 <p>Cinq enfants sont en atelier langage avec l'enseignante. Livre documentaire sur la pomme. Les autres sont en atelier autonome.</p>
14H45	Les ateliers tournent. L'enseignante prend un autre groupe de cinq enfants pour l'atelier langage <i>Pomme</i> .
15h	Motricité. L'enseignante donne les consignes en utilisant le lexique corporel et des actions (marcher, s'accroupir, sauter, ouvrir, fermer, jambes, bras, etc.) et les élèves mettent en pratique.
15h30	Récréation
15h55	Fin de la récréation. Coin regroupement. L'enseignante reprend le livre documentaire sur la pomme et explique le fonctionnement du Marché du goût qui aura lieu la semaine d'après.

Les deux enseignantes intègrent des aspects propres à la méthode pédagogique Montessori aux procédés habituels de l'école maternelle. Dès leur arrivée, les enfants commencent les ateliers autonomes inspirés de la méthode Montessori. Le matériel de la classe est organisé selon les principes de cette méthode. Chaque enfant peut chercher l'atelier qui l'intéresse et qui lui a déjà été présenté. Chaque enfant peut faire plusieurs ateliers dans la matinée. Une progression individuelle est affichée dans chaque coin. L'enfant peut ainsi repérer ses progrès et connaître les paliers à franchir.

Les moments au coin regroupement sont très fréquents dans les classes de maternelle. Ils sont souvent dédiés aux rituels quotidiens qui incluent la date, le comptage des absents et des présents, le climat, etc. Les enseignantes n'ont pas mis en place le moment connu sous le nom de « Quoi de neuf ? » Par cette question, l'enseignant démarre le moment en donnant la parole aux enfants qui peuvent parler de ce qu'ils veulent sans thème préétabli.

Hormis celui du regroupement, d'autres moments répétitifs ont été mis en place au long de l'année. Les ateliers phonétiques, la lecture d'album en fin de journée, le massage après la récréation dans la Classe témoin, l'écoute des musiques du monde, etc., en constituent des exemples. Pendant ces moments répétitifs, les enseignantes occupent dans l'espace physique de la classe une place centrale. Tous les élèves sont assis autour de l'enseignante un niveau en dessous. L'enseignante contrôle l'activité qui sera mise en place, le temps de parole des enfants et les tours de parole. Ceux-ci sont aléatoires, l'enseignante ne possédant pas de fiche de contrôle pour savoir qui a parlé. Les enseignantes ont le souci de l'équité et s'appuient sur leur sensibilité et leur mémoire pour cela.

De façon générale, dans les deux classes, le bruit est peu toléré. Les deux

enseignantes demandent régulièrement le silence. Les interactions entre les élèves sont limitées. Les enfants sont censés travailler individuellement et en silence.

Les règles de vie ne sont pas affichées dans les classes. Elles ne sont donc pas construites collectivement, mais imposées. Un comportement qui n'est pas considéré comme adéquat fait l'objet d'une punition (*Réforme des procédures disciplinaires - Les punitions scolaires et les sanctions disciplinaires, 2015*). Cette stratégie de régulation des comportements est très courante surtout dans la Classe témoin.

## Chapitre 10 - Les activités interculturelles mises en place

L'enseignante de la Classe exploratoire a mis en place plus de 50 heures d'activités interculturelles pendant les 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> périodes de l'année scolaire. La première période a été consacrée à une étape préliminaire d'entretiens et de découverte des supports proposés. Les Activités d'éveil à la diversité n'ont ainsi pas été mises en place pendant cette période. Le tableau ci-dessous récapitule les séances du portfolio choisies et mises en œuvre par l'enseignante.

Notre objectif consiste à faire le point sur les activités choisies et mises en place par l'enseignant parmi celles qui ont été proposées dans le portfolio. Il est possible également de remarquer l'aspect régulier de la mise en place des séances interculturelles. L'enseignante de la Classe exploratoire, sensible à la diversité linguistique et culturelle de sa classe, a vu dans ce travail de recherche la possibilité d'être épaulée dans ce qui était pour elle une nouvelle démarche pédagogique. C'est avec grand intérêt et ouverture d'esprit que l'enseignante a accueilli toutes les étapes de l'étude et la régularité dont le tableau ci-dessous témoigne.

D'autres activités comme, par exemple, les séances dédiées à la découverte des musiques du monde, pourraient intégrer cette liste. Dix minutes étaient quotidiennement consacrées à l'écoute d'une musique et à la découverte des instruments. Pendant la cinquième période, un nombre important d'heures ont été consacrées à un projet sur le Brésil. Les élèves ont eu des cours de capoeira, des séances de lecture d'albums sur le Brésil, des séances de découverte de la flore et de la faune brésilienne et de découverte de la musique et des instruments brésiliens.

La durée totale de ces activités a dépassé les 50 heures. Il est néanmoins important de préciser qu'il n'est pas facile de calculer le temps dédié à chaque séance. Un travail d'analyse plus fin à partir du visionnage des séances enregistrées pourrait, par exemple, différencier le temps enseignant du temps élève.

L'enseignante, faisant preuve d'une grande maîtrise des gestes professionnels, apportait une attention particulière à la liaison entre les différentes séances d'une même séquence pédagogique. Il y avait grâce à cela un travail réflexif qui, pour les élèves, était possible dans un temps continu. L'enseignante a également changé la modalité de travail, passant d'un travail quasi exclusivement individuel à un travail par petits groupes. Ce changement répondait à des contraintes temporelles, mais il répondait aussi à un aspect intrinsèque des séances proposées qui se nourrissent de différentes voies présentes. C'est dans le dialogue, l'interaction et le partage entre les enfants présents que les



objectifs pouvaient être atteints. Il convient de préciser que l'enseignante n'a reçu aucune formation sur l'éducation interculturelle. Il y a bien évidemment eu des moments de tâtonnement et les liens possibles avec la programmation ordinaire de la classe n'étaient pas souvent explorés.

Les parents ont participé directement et indirectement aux activités. Pour la mise en place des séquences « Mon nom » et « Ma famille », l'enseignante a dû solliciter la participation des parents pour apporter une photo de famille ou expliquer le choix du prénom de l'enfant (voir Auger, 2005). Une mère d'élève a participé à une séance de la séquence « Mon profil ». Cette mère a abordé le nom des parties du corps en arabe, à l'oral et à l'écrit.

PÉRIODE 2				
S8 du 6 au 10/11	Jean qui rit, Jean qui pleure séance 1 et séance 2		Album : <i>Pourquoi les choses ont-elles un nom ?</i> 2 lectures mini- mum	
S9 du 13 au 17/11	Jean qui rit, Jean qui pleure séance 3 séance 4	Mon nom séance 1	Album : <i>Et si tous les éléphants s'appe- laient Bernard !</i> Eduouard Man- ceau 2 lectures mini- mum	Atelier philo 1 Mise en place du rituel
S10 du 20 au 24/11	1, 2, 3 soleil séance 1 séance 2	Mon nom séance 2		Atelier philo 2 Qu'est-ce qui me fait du bien ?
S11 du 27 au 1/12	1,2,3 soleil séance 3 séance 4	Mon nom séance 3		Atelier philo 3 Est-ce qu'on est tous pareils ?
S12 du 4 au 8/12	Au bain séance 1 séance 2	Mon nom séance 4		
S13 du 11 au 15/12	Au bain séance 3 séance 4	Mon portrait séance 1	Album : <i>Tous diffé- rents</i> Todd Parr 2 lectures mini- mum	
S14 du 18 au 22/12	séance 5 séance 6	Mon portrait séance 2		

PERIODE 3				
S15 du 8 au 12/01	1, 2, 3 soleil séance 4	Mon portrait séance 2		
S16 du 15 au 19/01	Comptons sur nos doigts séance 1	Mon portrait séance 3 Participation d'une mère d'élève arabophone		Atelier philo 5 Est-ce que les en- fants ont le droit de tout faire ?
S17 du 22 au 26/11	Comptons sur nos doigts séance 2	Mon portrait séance 4		Atelier philo 6 A quoi ça sert l'école ?
S18 du 29/01 au 02/02	Comptons sur nos doigts séance 3	Mon portrait séance 5		Atelier 7 Quand on se trom- pe, est-ce que ça veut dire qu'on est bête ?
S19 du 05 au 9/02	Comptons sur nos doigts séance 4	Mon portrait séance 6		Atelier philo 8 A quoi ça sert d'ai- der les autres ?
PERIODE 4				
S21 du 5 au 9/03	Frère Jacques Séance 1 Séance 2	Je suis, nous som- mes Séance 1	Album : <i>Un tout petit pois</i> Stéphane Servant 2 lectures mini- mum	
S22 du 11 au 16/03	Frère Jacques Séance 3 Séance 4	Je suis, nous som- mes Séance 2	<i>Mon imagier pluri- lingue 1, 2, 3</i>	Atelier philo
S23 du 19 au 23/03	Le papagei Séance 1 Séance 2	Je suis, nous som- mes Séance dictée à l'adulte		Atelier philo
S24 du 26/03 au 30/03	Le papagei Séance 3 Séance 4		<i>Mon imagier pluri- lingue</i> Perroquet	Atelier philo
S25 du 03 au 06/04	Le petit cheval au carnaval des langues Séance 1 Séance 2		<i>Mon imagier pluri- lingue</i> Au revoir  Album : <i>Quatre petits coins de rien de tout</i> Jérôme Ruillier 2 lectures mini- mum	Atelier philo
S26 du 9 au 13/04	Le petit cheval au carnaval des langues Séance 3 Séance 4		<i>Mon imagier pluri- lingue</i> Nom d'animaux	

## Chapitre 11 - La langue en tant que structure

Des moments d'échange avec chaque enfant participant à l'étude ont rendu possible l'analyse structurale de la langue. Les 12 élèves de la Classe exploratoire et 11 élèves de la Classe témoin ont participé à trois échanges qui ont été enregistrés en images et son. L'objectif pendant ces moments est de faire parler l'enfant. Cette production orale sera l'objet dans un deuxième temps d'une analyse structurale de la langue faite à l'aide du logiciel CLAN et ne concerne que les éléments structuraux de la langue. Les éléments discursifs seront traités ultérieurement dans un chapitre consacré à l'analyse de la langue en tant que pratique sociale.

L'aspect descriptif de certaines parties vise à donner de la transparence en ce qui concerne la méthode adoptée. La description n'est cependant pas chargée au point de perturber la lecture et compréhension de l'analyse fournie. Nous avons donc opté pour une présentation des différents points abordés qui suit l'ordre chronologique dans lequel ils se sont imposés dans la pratique. La nature des supports utilisés pour animer les échanges ainsi que les détails concernant ces moments seront traités avant de présenter les différentes étapes du traitement des données. Le logiciel de traitement automatique de la langue utilisé (CLAN) fera l'objet d'une partie dans laquelle les détails du codage seront présentés. La dernière partie sera entièrement dédiée à l'analyse des données.

### 11.1 Les supports

Chaque moment d'échange est composé de trois étapes présentées de façon aléatoire à l'enfant. Chacune de ces étapes utilise un support spécifique. Le choix des supports est une étape difficile. Nous nous sommes appuyée sur les connaissances acquises pendant, d'une part, les années d'expérience en tant qu'enseignante à l'école maternelle dans une école bilingue d'immersion et, d'autre part, sur mon étude de master qui avait abordé, entre autres, la place des images dans l'apprentissage du français comme langue seconde chez les enfants. Nous avons donc choisi, pour des raisons qui seront détaillées plus loin, d'utiliser des supports qui étaient familiers aux enfants. Ce choix est cohérent avec nos objectifs mais n'est pas la seule façon de procéder.

Le sociologue Lahire (2019), par exemple, dans sa dernière étude, utilise des supports a priori inconnus des enfants. Ce choix est volontaire et permet selon cet auteur de faire ressortir les inégalités ce qui, selon lui, vient à être son objectif. Cette étude, avec son dispositif de recherche robuste et ses conclusions frappantes, est d'une valeur inestimable et la partie consacrée à la description

des supports utilisés dans les exercices langagiers nous a évidemment interpellée. Dans les images que ce sociologue et son équipe ont choisies, il y a des éléments avec lesquels les enfants peuvent être plus ou moins familiers. Le chercheur n'est pas omniscient et n'est pas toujours en mesure d'identifier ce qui pour chaque enfant est très familier ou complètement inconnu.

Un des supports consiste en images séquentielles qui montrent une petite fille en train de préparer une tarte aux pommes. Les images sont mises dans l'ordre par l'adulte qui demande à l'enfant de lui raconter ce qui se passe. Il y a dans cette situation plusieurs questions à considérer. Sur les images, on voit des objets et des ustensiles présents dans une cuisine traditionnelle occidentale. Il se peut que ces ustensiles ne soient pas connus par les enfants qui doivent raconter cette histoire. On n'a pas besoin d'imaginer des cas exotiques pour situer le problème. Les champs lexicaux connus et produits par les enfants sont directement liés à leur vécu. La pauvreté lexicale dans un champ spécifique n'est pas un indicateur de pauvreté lexicale tout court.

Ce point me fait encore penser à une situation semblable où, dans l'école où je travaillais (une école française à l'étranger), une collègue enseignante avait préparé des images séquentielles pour une évaluation de la langue orale en maternelle et avait choisi une histoire dans laquelle il y avait un doudou. Or les doudous ne font pas partie des mœurs et habitudes brésiliennes. Les enfants n'ont pas d'objet de transition émotionnelle (nom donné au Brésil à ce genre d'objet) et voir un enfant traîner derrière lui un bout de serviette qui était par ailleurs l'élément central de l'intrigue de l'histoire, n'avait aucun sens pour plusieurs élèves.

Pour le cas de l'étude de Lahire, les enfants qui se trouvent méconnaître les mots outils essentiels pour raconter cette histoire rencontrent des difficultés. Si, par ailleurs, ce même enfant a un vocabulaire très étendu dans d'autres domaines lexicaux, on ne le saura pas. Il y a dans cette situation le danger de finalement être en train d'évaluer la diversité lexicale d'un domaine thématique spécifique et non pas la compétence linguistique de l'enfant.

Il est donc difficile d'anticiper les différents rapports que l'enfant peut avoir avec les éléments présents dans l'image et avec l'image en elle-même. Comme le souligne Perregaux (2006) l'expérience humaine n'est pas la même pour tous les enfants, le lexique ne renverra donc pas – pour de mêmes images – à un même champ de significations. Par exemple, Petit Poilu, personnage d'un deuxième support utilisé par Lahire, peut être reconnu par l'enfant comme un petit personnage amusant ou bien provoquer de l'étrangeté. Ces supports qui n'ont pas été présentés aux enfants dans le cadre scolaire par les enseignants sont des éléments extérieurs qui peuvent représenter un risque sur le plan

méthodologique avec le danger de fausser l'analyse des résultats (Canut, 2006, 2007, 2009).

Le quatrième exercice langagier n'utilise pas de support. L'adulte demande à l'enfant de raconter ce qu'il a fait la veille, après avoir quitté l'école jusqu'au moment d'aller se coucher. Lahire explique :

Ce dernier exercice est le plus difficile des quatre. Demander à un enfant de 5 ou 6 ans de raconter ce qu'il a fait la veille entre le moment où il est sorti de l'école et le moment où il s'est couché exige la maîtrise d'un rapport structuré au temps (le respect de la chronologie) et impose de produire un récit déconnecté de tout support imagé sur lequel l'enfant aurait pu immédiatement s'appuyer. Le récit se base donc sur sa mémoire et sa capacité plus ou moins assurée à mettre en mots des expériences. (Lahire, 2019)

L'intérêt de cet exercice est évident et encore une fois je m'appuie sur les choix faits par Lahire pour mieux expliquer les miens. Dans cette étude, une équipe de 17 sociologues visitent, observent et testent plusieurs enfants dans des écoles maternelles dans différentes villes de France. L'enfant, au moment du test, est pour la première fois seul avec l'adulte dans un endroit le plus calme possible, sans la présence de l'enseignant ni d'éléments perturbateurs. Faire appel, dans ces conditions, à la mémoire n'est pas un exercice très commode. Ceux qui ont l'habitude de travailler avec des enfants savent qu'une stratégie enfantine fréquente quand une tâche est jugée trop difficile ou quand l'enfant ne veut pas participer à l'activité proposée consiste à déclarer un oubli. Un support permet de sortir de l'impasse et, par l'identification des objets présents dans l'image (les personnes présentes, les éléments du scénario, etc.) d'entrer petit à petit dans une démarche narrative et d'échange (voir exemple ci-dessous). Pour l'étude de Lahire, qui cherche à vérifier des compétences socialement significatives comme le rapport à l'adulte, le rapport à l'autorité, ces activités ont certainement tout leur sens. Pour une étude en sciences du langage qui objective une analyse structurale de la langue, ces supports ne sont pas adaptés.

\*OBS : est-ce que tu te souviens de ce jour?

\*CHI: oui.

\*OBS: tu peux me parler un peu de ce jour?

\*CHI: j'ai oublié tout [//] j'ai tout oublié.

\*OBS: déjà, qu'est-ce que tu vois?

\*CHI: là je vois ma maman, moi et Narjiss.

\*OBS: oui et là, qu'est-ce que c'est?

\*CHI: des étiquettes.

\*OBS: et pourquoi tu as des étiquettes?

J'ai donc décidé de proposer des supports qui ont trait à des expériences partagées ou connues par tous les enfants participant à l'étude dans la mesure où cela a été abordé, travaillé ou produit en classe. Voici un bref descriptif des trois types de supports utilisés. Le trombinoscope des enfants de la classe présente les visages des camarades qu'ils voient tous les jours. Les albums (voir en annexe la liste des albums choisis par les enfants pour chaque mesure) ont été lus au moins trois fois par l'enseignante durant le mois au cours duquel le moment d'échange a lieu. Les enfants sont donc familiarisés avec les images et l'histoire. Il est important que l'enfant puisse choisir, dans un panel de trois albums, l'album qui lui plaît le plus. Dans la mesure où ce qui m'intéresse est que l'enfant se sente à l'aise pour parler, il me semble important qu'il y ait du plaisir et qu'il ne se sente pas contraint à raconter une histoire qu'il n'aime pas. Nous avons vu dans le cadre théorique que dans la narration, les énoncés décontextualisés poussent à des verbalisations complètes, syntaxiquement structurées et qui peuvent être écrivables. C'est précisément ces verbalisations qui sont considérées pour établir ceux qui "savent parler" (Lentin, 1975, 1998 ; Canut, 2007).

Le troisième type de support, à la différence des albums qui orientent vers une structure narrative linéaire, est ponctuel et crée la possibilité de faire appel à la mémoire. Pour la première mesure, j'ai utilisé des photos des enfants dans le contexte scolaire (en classe, salle de motricité, récréation et sorties). Pour la deuxième mesure, ont été utilisées des photos de la famille et les activités de l'onglet 1 du portfolio, destinées à la construction d'une biographie langagière. Pendant la troisième mesure, de nouvelles photos des enfants en activité, pendant les ateliers ou sortie piscine, ont été utilisées.

#### « Copain ou pas copain »

**Matériel :** Le trombinoscope des enfants de la classe.

**Démarche :** L'adulte montre une à une les photos des camarades de classe. L'enfant doit dire leur nom.

A l'issue de cette étape le trombinoscope complet de tous les enfants de la classe est posé sur une table devant l'enfant. L'adulte lui demande d'indiquer les enfants avec qui il aime jouer.

**Pourquoi ?** Ce moment est lié à l'axe d'analyse consacré au rapport à l'altérité.

Le principal objectif étant de contraster ce qui est déclaré par l'enfant et ce qui est observé pendant les moments de jeu libre. Nous avons exploité ces données dans le chapitre 8.

### « Raconter une histoire »

Matériel : Trois albums proposés par l'enseignante et qui ont été racontés au moins 3 fois avant le moment d'échange.

Démarche : Les albums sont posés sur la table. Après avoir choisit un album l'enfant raconte l'histoire tout en tournant les pages. Toute interruption est évité. Les questions cherchent motiver l'expression orale.

Pourquoi ? La structure linéaire des histoires exige une narration structurée dans le tamps et dans l'espace.

### « Les albums échos »

Matériel : Des photos montrant des situations vécus par les propres élèves dans le contexte scolaire ou familial. Variante : des activités dans le cahier.

Démarche : Les photos sont présentées une à une à l'élève s'exprime librement. Des questions sont élaborées dans le but de provoquer plus d'échange.

Pourquoi ? Les photos permettent de revivre un moment vécu et, par conséquent, est adapté pour la production du langage en situation (langage factuel). Ce support peut également faire appel à la mémoire sollicitant un langage d'évocation (langage du récit).

## 11.2 Mise en pratique

Les moments d'échange ont lieu dans la classe ordinaire et en même temps que les enfants de la classe sont à leurs activités habituelles. Ce choix s'explique principalement par deux raisons. D'une part, la direction de l'école m'avait donné pour consigne de ne jamais rester seule avec un enfant. Rester dans la classe est ainsi une solution pratique et qui par ailleurs confère à ce moment le côté informel recherché. D'autre part, l'échange n'est pas mené comme un test ou une évaluation, mais comme une conversation. L'enfant peut me parler de quelque chose qui n'a pas de rapport avec les supports utilisés et souvent la conversation s'engage sur des sujets autres que ceux prévus dans mon protocole de recherche. Je demande à l'enfant s'il ou elle va bien, je lui raconte quelque chose ou fais un commentaire sur ce qui vient de se passer dans la classe, par exemple.

Pour le moment d'échange, il est important que l'enfant ne se sente pas en situation d'insécurité psychologique. La présence de l'enseignante et des camarades dans un espace connu est ainsi un avantage. Je ne les extrais pas de leur contexte et un cadre formel d'entretien n'est pas recherché. Cela nous

aurait rapproché de la méthode expérimentale qui, comme nous savons en sociolinguistique, présente des dangers, surtout pour l'analyse de la langue (paradoxe de l'observateur mis en évidence par Labov).

Les éventuelles interventions des camarades de classe ne sont pas motivées ou mises en valeur, mais ne sont pas non plus sanctionnées. Je réagis au cas par cas en fonction de la réaction de l'enfant avec qui j'échange et du contenu de l'intervention de l'enfant qui s'est joint à nous. Les enseignants continuent à mettre en place leurs activités. Les interventions ponctuelles des enseignants concernent surtout des aspects pratiques, comme par exemple pour demander dans combien de temps je vais terminer, ou encore pour informer de l'arrivée d'un intervenant. L'enseignante de la Classe témoin se montre plus vigilante par rapport à ce qui se passe pendant le moment d'échange et intervient de loin pour, par exemple, attirer l'attention sur la façon dont un enfant manipule un livre.

Les premiers enregistrements, faits exclusivement en audio avec le téléphone portable, n'avaient pas, pour les raisons explicitées plus haut, la qualité sonore souhaitée. Une première écoute m'a permis de constater, qu'en fonction du moment de la journée et de l'activité proposée par l'enseignante, le niveau sonore de la classe peut empêcher la compréhension de ce qui est dit par l'enfant participant à l'échange. Il faut également considérer que le « parler enfant » n'est pas toujours bien articulé ou assez fort pour être compris à partir seulement des enregistrements audio. J'ai très vite pu intégrer une caméra pour enregistrer les moments d'échange et soutenir ainsi les étapes du traitement de données.

Ainsi, des adaptations, de différentes natures, ont pu être mises en place pour une collecte de données qui soit valide et traitable. Pour ce qui est de l'enregistrement, une caméra filme l'enfant, l'adulte, le support utilisé et une partie de la classe, ce qui nous permet d'avoir une idée du contexte. Le dictaphone de mon téléphone portable a produit des résultats satisfaisants et est posé idéalement devant l'enfant. Ces deux outils sont complémentaires mais les transcriptions sur CLAN s'appuient fondamentalement sur les enregistrements vidéo. Les enregistrements audio pouvaient venir en complément pour, par exemple, la vérification d'un énoncé non compris.

Les durées des moments d'échange sont, dans un premier temps, très variées (entre six et 35 minutes). Un premier visionnement a permis de fixer une durée moyenne de 15 minutes par échange vers laquelle s'orienter. En ce qui concerne la dynamique de l'échange, plusieurs aspects doivent être pris en compte. La personnalité de l'enfant, sa culture éducative, aussi bien que la relation interpersonnelle entre l'adulte et l'enfant seront déterminantes dans la



durée et la dynamique de l'échange. Par ailleurs, il est important de remarquer que le silence et les longues pauses ne sont pas évitées. Ces moments, qui se sont avérés fréquents, sont importants pour laisser l'enfant « trouver ses mots ».

La répétition par l'adulte de ce qui a été verbalisé par l'enfant a pu influencer la dynamique de l'échange. L'adulte répète fréquemment en chuchotant la production orale de l'enfant quand il y a trop de bruit dans la classe ou quand l'enfant bouge beaucoup en parlant. Cette stratégie cherche à faciliter la phase de transcription.

Durées des moments d'échange			
Enfants	1	2	3
Halima	16:36	13:20	19:18
Nora	23:21	11:50	23:25
Fayçal	33:55	12:01	15:38
Bilal	16:21	15:53	17:06
Julie	17:11	16:12	16:52
Omar	21:29	15:20	12:11
Adel	35:04	19:27	25:54
Rachid	17:58	06:09	16:23
Safia	18:59	11:54	21:27
Said	14:46	17:33	29:14
Hassan	20:58	12:06	26:14
Azim	18:41	14:14	13:54

Le visionnement des premiers enregistrements vidéos a permis des ajustements concernant la posture et les interventions de l'adulte (moi). L'aspect informel recherché se traduisait parfois dans mes énoncés. Des phrases entrecoupées, les énoncés non terminés, un débit de parole trop rapide, la position que j'occupais dans l'espace et par rapport à la caméra, le temps de préparation du matériel devant l'élève sont quelques-uns des aspects qui ont réclamé des ajustements.

J'ai pu également me rendre compte de mes propres stratégies discursives pour relancer une discussion ou obtenir plus de détails. Ces stratégies n'ont pas toujours le résultat d'une décision réfléchie, mais, au contraire, ont souvent émergé de façon spontanée dans l'échange. Par exemple, quand j'affirme le contraire de ce qui est attendu ou quelque chose d'improbable pour provoquer une réaction chez l'enfant qui donnera la bonne version des faits. Cette stratégie, ne s'est pas avérée très fructueuse et n'a pas souvent provoqué le résultat attendu en termes de réponse de l'enfant. J'ai pu ainsi être attentive pour l'éviter pendant les enregistrements ultérieurs. Un deuxième exemple consiste à poser

des questions pour aller plus loin. Les questions fermées (voir exemple 1), auxquelles on peut répondre par « oui » ou « non » ne sont pas adaptées pour faire parler l'enfant et ont été également évitées dans un deuxième temps. J'ai pu également écarter les énoncés qui apportent de nouveaux éléments de vocabulaire qui n'avaient pas été produits par l'enfant auparavant comme dans l'exemple 2 ci-dessous.

Exemple 1

\*OBS: est-ce qu'il fait beau ?

\*CHI : oui, il fait beau.

Reformulation :

Comment est le temps aujourd'hui ?

Exemple 2

\*OBS: qu'est-ce que c'est?

\*CHI: Minie.

\*OBS: tu m'expliques un peu l'histoire de cette souris.

Reformulation :

Minie, c'est un animal ?

Une dernière remarque sur les questions posées par l'adulte a trait aux questions concernant la vie des enfants en famille. La sphère privée des élèves est une question sensible dans les établissements scolaires. La préoccupation de protéger la vie privée des enfants et leur famille répond à un droit fondamental de liberté de conscience. La Convention européenne des droits de l'homme, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et la Constitution Française de 1958 garantissent cette liberté. La construction du protocole de recherche des nombreuses réunions avec le Direction des affaires juridiques et institutionnelles (DAJI) de l'Université Paul-Valéry a permis d'élaborer une grille d'entretien pour les parents qui soit en accord avec ces textes. Cet aspect a été également l'objet du regard attentif du Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale (DSDEN) et de la conseillère pédagogique auprès de l'IENA. Le précieux travail accompli auprès de ces collaborateurs concernait parfois la tournure d'une phrase ou le choix d'un terme (pour le DAJI) et la posture à avoir devant les parents (pour le DSDEN et l'IENA).

Les moments d'échange avec les enfants ne pouvaient pas s'appuyer sur une grille préparée et attentivement étudiée collaborativement comme ce fut le cas pour les entretiens avec les parents et enseignants. L'aspect informel de l'échange avec les enfants accordait une liberté qui a tout son sens pédagogiquement et qui demande une attention particulière de la part de celui qui pose les questions. Il y a donc une expertise à acquérir. Le fait qu'il s'agisse d'un

moment d'échange et non pas d'une suite de questions auxquelles l'enfant serait soumis est en soi une protection pour les questions décontextualisées et trop directes. Dans l'échange, le « thème » de la conversation était minimalement préétabli, entre autres grâce aux supports sur lesquels j'allais m'appuyer. Ces moments ne visaient pas à obtenir des enfants des informations spécifiques.

Les questions qui avaient comme support les photos de famille (deuxième moment d'échange) m'ont amenée très rapidement à poser des questions relatives aux activités familiales de façon à faire appel à leur mémoire. Le nombre réduit de supports provenant des familles a encouragé cette démarche qui s'est avérée indispensable pour le respect du protocole de recherche. Les questions posées de façon à révéler des pratiques ou habitudes ont été évitées pour privilégier celles qui faisaient appel à l'imaginaire de l'enfant. Dans la pratique, cela se traduit par des questions qui vont faire appel à l'expérience, aux sentiments de l'enfant plutôt qu'à un récit des faits. Au lieu de demander : « Qu'est ce que vous faites quand vous êtes en famille ? », on posera la question : « Qu'est-ce que vous aimez faire quand vous êtes en famille ? ». La deuxième question ne se réfère pas forcément aux pratiques familiales même si l'enfant peut y avoir recours. L'enfant peut dans la deuxième question parler d'un événement qui ne se produit pas régulièrement ou même qui ne s'est jamais produit. On n'est ainsi pas dans la sphère de l'intimité des habitudes, mœurs et pratiques familiales, mais dans l'univers enfantin.

Pour terminer, j'ai pu constater que les interférences ou les lacunes lexicales, dues à mon parcours plurilingue et pluriculturel et qui ont émergé au cours des échanges, impactaient la dynamique de la conversation. Ceci constitue un aspect intéressant qui mérite quelques lignes. A plusieurs reprises, je demande des précisions de différentes natures aux enfants. Il m'est arrivé de ne pas trouver un mot, ou de ne pas connaître un mot ou une référence culturelle mobilisée par un enfant. L'enfant est appelé à m'expliquer, confirmer, informer. Dans ces situations, c'est l'enfant l'expert.

### **11.3 La langue comme système**

Notre analyse structurelle de la langue s'appuie sur deux outils du TalkBank Project : CHAT et CLAN. Le premier outil, Codes for the Human Analysis of Transcripts (CHAT), permet grâce à son système de codage de produire des transcriptions harmonisées et qui sont donc partageables. Ce système de codage a pu être développé grâce à la base de données CHILDES créée en 2001. Les transcriptions faites par des chercheurs et déposées sur cette base pouvaient être consultées et « mises à l'épreuve » par d'autres regards. C'est à partir des contributions de nombreux chercheurs travaillant sur les mêmes données

que l'outil a pu progressivement élargir les possibilités de codage (phono, morpho, mimogestuel...) et aboutir à un système standard de transcription. CHAT a ainsi marqué l'histoire des études sur l'acquisition du langage dans la mesure où l'harmonisation des conventions de transcription a rendu possible le partage des données et par conséquent le dialogue entre les connaissances produites dans le domaine (MacWhinney, 2018).

Malgré les efforts pour rester fidèle à la réalité, le travail de transcription n'est cependant pas sans danger sur le plan méthodologique. Il faut, tout d'abord, reconnaître la richesse des situations d'interaction. Il y a, de fait, une impossibilité à transcrire tout ce qui se passe au moment de l'interaction de par la complexité du réel et du fait qu'il s'agit d'une situation dialogique. Pour MacWhinney, le plus grand danger (MacWhinney, 2018) de la transcription de la langue orale est néanmoins d'un autre ordre. Il s'agit de traiter la langue orale comme si c'était de la langue écrite. L'auteur du manuel CHAT identifie deux processus récurrents : la surnormalisation (overnormalisation) et la sous-normalisation (undernormalisation).

Avec le parler enfantin il existe en outre une tendance à traiter toute forme orale de l'enfant dans un ensemble de formes standard du parler adulte. Dans l'exemple donnée dans le manuel, l'énoncé oral « put on my jamas » serait transcrit par « put on my pyjamas » (Mac Whinney, 2018, p. 18). Or « jamas » peut vouloir dire tout autre chose que « pyjamas ». La sous-normalisation consiste à l'inverse à transcrire les sons de l'énoncé oral selon les conventions phonétiques. Cela est particulièrement compliqué pour les homonymes oraux. Quand l'enfant prononce /mãʒe/ doit-on noter la forme infinitive du verbe (manger), le participe passé (mangé) ou la deuxième personne du pluriel (mangez)?

Il est important de noter ainsi que le système de transcription fournit un cadre pour la transcription mais ne garantit pas le passage fidèle de l'oral vers l'écrit.

En fonction des critères choisis pour analyser l'évolution de l'apprentissage de la langue de scolarisation, nous avons opté pour une transcription simplifiée qui n'utilise que les conventions strictement nécessaires et qui sont systématisées dans le tableau ci-dessous.

Marqueur	Signification	Exemple
-	Noms composés	*CHI: Casse_Noisettes
[/]	Reprise sans correction	*CHI: je vois [/] je vois des copains.
[//]	Reprise avec correction	*CHI: ça [//] il marche.
[///]	Reprise avec reformulation	*CHI: là c'était [///] on est en train de faire le sport dans la motricité.
[?]	Référence incertaine	*CHI: il est assis [?] à côté de elle [::d'elle].
[::mot]	Emploi d'un mot inadapté	*CHI: Casse_Noisettes en fait il est [/] il est un jouet et après [/] après il s'en forme [::transforme] en humain.
xxx	Enoncé ou mot inintelligible	*CHI: +" toi xxx, qu'est-ce qu'il y a dans ta couche?
www	Matériel non transcrit Utilisé avec le tiers %exp	*OBS: www. %exp: l'adulte parle à la maîtresse.
+<	Chevauchement qui recouvre l'énoncé précédent	*OBS: c'est pas un cheval. • *CHI: +<Un âne. •
+...	Enoncé en suspens	*CHI: +" trois petites [/] trois petites +...
+..?	L'énoncé qui est abandonné a une forme interrogative.	*CHI: elle sait marcher. *OBS: elle sait +..?
+»/. Suivi de +»	Citation d'un énoncé	*CHI: il a fait +»/. *CHI: +" un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept.
+"	Citation qui précède	*CHI: +" qu'a fait-il dans ta couche? *CHI: dit la souris au cheval +"
()	Elisions ou mots incomplets	*CHI : la pi(scine).
(...)	Pause	*CHI: dans (...) dans +... *CHI: je (ne) sais pas.
@i	Interjections	*CHI: ah@i coller les étiquettes .
@o	Onomatopées	*CHI: et pengue@o elle pleura [/] pleura.
@GEM	Marque le début d'une des activités proposées par l'adulte	
	@G : Photos	Début de l'activité Album écho
	@G : Album	Début de l'activité Raconter une histoire
	@G : Trombinoscope	Début de l'activité Copain ou pas Copain
Tiers		
%com	Commentaire	L'arrivée d'un intervenant ou le début de la récréation
%exp	Explication	*OBS: www. %exp: trombinoscope.

Le deuxième outil, CLAN, est un programme développé pour faire des requêtes qui permettront d'exploiter les corpus oraux. À partir de chaque transcription sous format .chat, les requêtes CLAN fourniront des résultats quantitatifs concernant la structure de la langue à un moment précis de l'année. L'aspect synchronique de cette analyse est enrichi par une perspective longitudinale. Trois requêtes sont faites au cours de l'année scolaire, pendant les deuxième, troisième et quatrième périodes. Regardons de plus près les indicateurs qui feront l'objet des requêtes CLAN et qui ont déjà été exploités dans le cadre théorique.

L'acquisition du lexique est un des objectifs clés à l'école maternelle. La langue, objet et moyen d'apprentissage, fait l'objet d'une partie qui lui est exclusivement consacrée dans le Bulletin Officiel. Les expressions « croissance du vocabulaire », « acquérir un vocabulaire précis », « adapté » ou « approprié » apparaissent dans ce document. Savoir nommer des objets, des actions, des sentiments est très souvent un des objectifs des enseignants qui ont à disposition, comme nous avons pu le constater dans le chapitre 9, dans leurs classes des imagiers et des pochettes lexicales. Un nombre important de livres destinés aux enseignants proposent des matériaux et des suggestions d'activités pour le travail en classe des sons et des mots. Cela n'est pas sans raison.

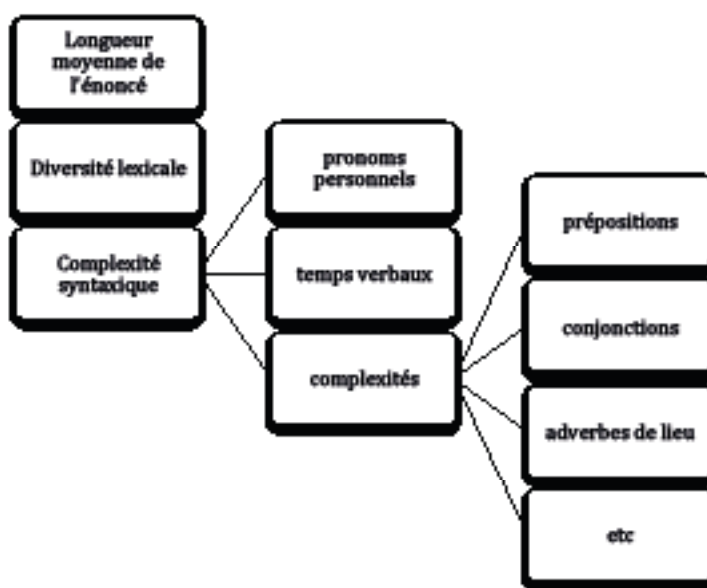
Les mots ont un rôle important dans l'acquisition et la structuration de la langue orale. Les premiers mots émergent grâce à l'attention conjointe entre l'adulte et l'enfant. L'enfant découvre que les objets ont un nom et élargit petit à petit son bassin lexical. L'explosion lexicale, à l'âge de trois ans environ, est également une des phases marquantes du processus de l'acquisition de la langue. Posséder un lexique d'une plus grande diversité veut dire pouvoir s'exprimer de façon plus juste et avec moins d'effort sur des sujets les plus variés possible.

Il existe entre les enfants du même âge une grande hétérogénéité dans la production orale. La multitude d'événements qui impactent ce processus fait que le facteur âge n'est pas, à lui seul, un indicateur fiable de structuration et complexification de la langue orale. À une période où l'enfant structure sa ou ses langues, des études nous ont montré (Rondal, Ghiotto, Bredart, & Bachelet, 1987) qu'une corrélation entre longueur moyenne de l'énoncé et complexité grammaticale peut être établie. La longueur moyenne de l'énoncé est le deuxième indicateur analysé à partir des résultats fournis par la requête CLAN.

La complexité syntaxique peut être mesurée de différentes manières. Il n'existe pas pour le français, comme il existe pour l'anglais, un indice de complexité syntaxique proposé par CLAN. Je m'appuie sur le travail de plusieurs chercheurs et praticiens pour définir les indicateurs qui seront pris en compte dans cette

étude pour la mesure de la complexité syntaxique.

La structuration de la langue orale se fait par plusieurs étapes qui vont du babillage (et même avant) à une structure qui se rapproche de celle de l'adulte. Les mots-phrases ou les phrases à deux mots sont les premiers pas vers une phrase élémentaire du type Pronom + Groupe Verbal. Parallèlement, on trouve aussi les phrases du type Présentatif + Groupe Nominal (« C'est mon ami »). Ces formes se complexifient par l'ajout progressif de connecteurs de complexité qui amorceront la production des phrases complexes chez l'enfant. Nous pensons que la vérification des pronoms, des temps verbaux et des connecteurs de complexité utilisés par les enfants fourniront des indicateurs fondamentaux de la complexification et structuration syntaxique.



Le schéma ci-dessus systématise les aspects linguistiques qui seront abordés par la suite. Nous analyserons pour commencer la diversité lexicale dans la production des enfants (c'est à dire le vocabulaire actif<sup>68</sup>). Les résultats concernant la longueur moyenne de l'énoncé sera abordé ensuite. Pour finir une partie sera consacrée à la complexité lexicale qui est analysée à partir de l'emploi de trois indicateurs linguistiques : les pronoms, les temps verbaux et les introducteurs de complexité.

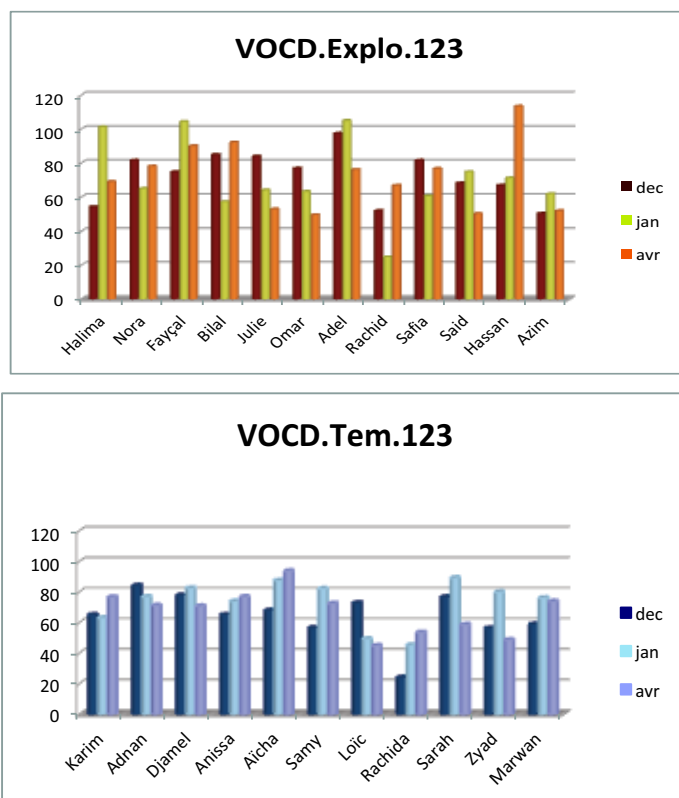
#### 11.4 La diversité lexicale

La diversité lexicale se mesure par un indice D, obtenu en sollicitant la commande VOCD. Cette mesure est effectuée en fonction du calcul de la probabilité d'introduction de nouveaux mots dans le discours. La commande

<sup>68</sup> La compétence lexicale inclut le vocabulaire actif et passif. Nous mesurons dans cette étude le vocabulaire extériorisé par l'enfant. L'enfant dans les moments d'échanges ne mobilise qu'une partie de ses ressources lexicales.

VOCD ne varie donc pas en fonction de la taille du corpus. Cela nous permet de l'utiliser avec des transcriptions de différentes tailles. Un indice D plus élevé indique une plus grande diversité lexicale.

La commande VOCD a été appliquée à trois reprises pour chaque transcription de la Classe exploratoire et de la Classe témoin. Nous avons regardé la diversité lexicale de la transcription complète de chaque moment d'échange et puis nous avons relancé la requête pour le moment album et ensuite pour le moment photos. Ces requêtes nous permettent d'avancer quelques conclusions que nous aborderons par la suite.



Observons à présent les résultats de la requête concernant les trois mesures (VOCD 1, 2 et 3) du moment d'échange sont présentés ci-dessous. On constate dans les deux classes la non-linéarité de l'évolution de la mesure D dans le temps. Elle varie beaucoup pour un même enfant et pour les enfants entre eux. Cette non-linéarité s'exprime holistiquement et individuellement (Sauvage, 2015).

#### 11.4.1 L'indice D pendant les trois moments d'échange

Pour chaque élève des deux classes, nous avons comparé l'indice D de la première mesure (décembre 2017), à l'indice D de la troisième mesure (avril 2018). Ce paramètre pourrait nous montrer une tendance globale en ce qui concerne l'évolution de la diversité lexicale dans le temps. Or les données ne vont pas dans ce sens. On observe en effet que pour une moitié de la classe



l'indice D a progressé de décembre à avril et que pour l'autre moitié il a régressé. Cela confirme la non-linéarité évoquée précédemment.

Le contraste visuel entre les deux tableaux présentés plus haut nous permet de constater que globalement les indices D de la Classe exploratoire sont plus élevés que ceux de la Classe témoin. Quand les données sont réorganisées par mesure et les indices VOCD par ordre décroissant, cette information se confirme. Il est possible de vérifier que le plus haut indice D de la Classe exploratoire est supérieur à celui de la Classe témoin pour chaque mesure. L'écart entre les plus hauts indices dans les deux classes est de 13 points pour la première mesure, 16 points pour la deuxième et de 20 points pour la troisième mesure. La Classe exploratoire présente une progression de 16 points entre l'indice le plus élevé de la première et celui de la troisième mesure. La même comparaison dans la Classe témoin présente un écart de 9 points. Quand on compare le plus petit indice de la première et troisième mesure, l'écart dans la Classe exploratoire est de 1 point et de 20 points dans la Classe témoin.

Ces données révèlent que les élèves de la Classe exploratoire et de la Classe témoin ont eu une évolution positive au long de l'année scolaire, avec une croissance des indices de diversité lexicale. Le contraste des résultats des deux classes rend compte néanmoins d'une dynamique très différente dans chaque classe. D'autres données sont importantes à considérer à ce stade.

Ecart entre le plus petit et le plus grand indice V par moment d'échange			
	1re	2e	3e
EXPLO	47	81	64
TEM	60	44	49

La moyenne entre l'indice le plus élevé et le plus faible (en jaune foncé dans le tableau) permet de situer les élèves qui sont au-dessous de la moyenne et ceux qui sont au-dessus. Dans la Classe exploratoire, il est possible de vérifier qu'il y a, dans le temps, un nombre croissant d'élèves qui se situent au-dessous de la moyenne. Inversement dans la Classe témoin il y a davantage d'élèves qui se situent au-dessus de la moyenne. En même temps, l'écart entre le plus grand indice D et le plus petit indice D est pour la Classe exploratoire croissant et pour la Classe témoin décroissant.

Dans la Classe exploratoire, lors de la première mesure, la distribution des élèves est équilibrée avec cinq élèves au-dessous de la moyenne et sept élèves au-dessus. Au fil de l'année de plus en plus d'élèves se situent au-dessous de la moyenne en même temps que l'écart entre le plus haut et le plus petit indice D s'accroît. Il est possible de conclure qu'il y a une harmonisation de

la diversité lexicale dans la classe. Tous les élèves ont un taux minimal de diversité lexicale qui est commun. Le nombre d'élèves qui sort du lot par leur indice nettement supérieur est décroissant. On peut imaginer que ces élèves mutualisent leurs compétences lexicales, ce qui entraîne un mouvement du type « poussée vers le haut ».

Nom	VOCD 1	Nom	VOCD 2	Nom	VOCD 3
Adel	97,51	Adel	105,08	Hassan	113,45
Bilal	84,99	Fayçal	104,43	Bilal	92,23
Julie	84,07	Halima	101,29	Fayçal	90,13
Safia	81,67	Said	74,91	Nora	78,2
Nora	81,64	Hassan	71,29	Safia	76,8
Omar	76,94	Nora	65,06	Adel	76,12
Fayçal	74,84	Julie	64,14	Halima	69,09
Said	68,32	Omar	63,35	Rachid	66,87
Hassan	66,93	Azim	62,01	Julie	52,97
Halima	54,29	Safia	60,68	Azim	51,97

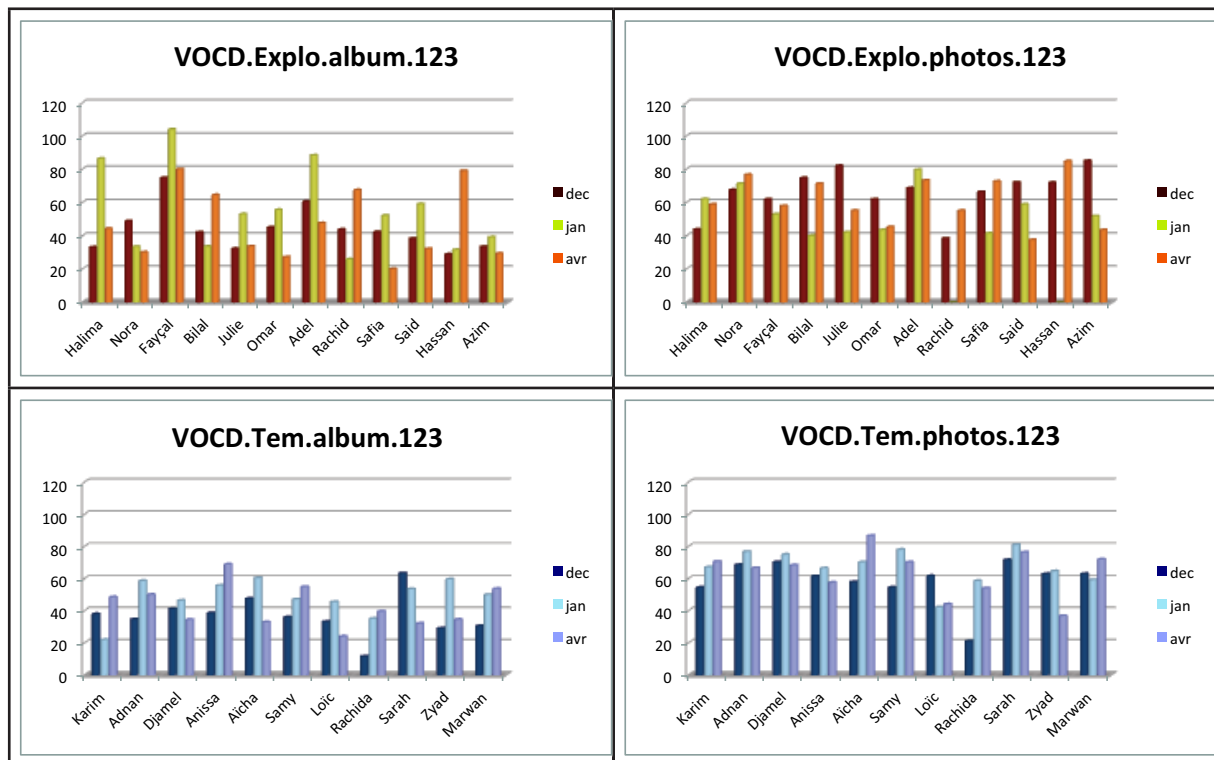
Nom	VOCD 1	Nom	VOCD 2	Nom	VOCD 3
Adnan	84,17	Sarah	89,24	Aïcha	93,61
Djamel	77,77	Aïcha	87,52	Anissa	76,84
Sarah	76,7	Djamel	82,48	Karim	76,58
Loïc	72,67	Samy	82,09	Marwan	73,84
Aïcha	67,91	Zyad	79,8	Samy	72,51
Anissa	65	Adnan	76,78	Adnan	71,16
Karim	64,87	Marwan	76,02	Djamel	70,69
Marwan	58,78	Anissa	73,86	Sarah	58,63
Samy	56,45	Karim	63,01	Rachida	53,43
Zyad	56,25	Loïc	49,29	Zyad	48,5
Rachida	24,07	Rachida	45,31	Loïc	44,74

Dans la Classe témoin, la première mesure montre que la plupart des élèves se situent au-dessus de la moyenne. Les connaissances sont donc harmonisées. Au fil du temps, l'écart entre l'indice D plus élevé et moins élevé diminue et un plus grand nombre d'enfants passent en dessous de la moyenne. Nous pouvons en conclure qu'il y a un processus de ralentissement de la croissance dans l'ensemble du groupe et que certains élèves (ceux qui sont au-dessous de la moyenne) n'arrivent pas à accéder à la diversité lexicale que les camarades peuvent fournir.

Regardons maintenant les tableaux qui représentent la variation de l'indice D pour les moments album et les moments photos.

L'observation des tableaux qui représentent l'évolution de la diversité lexicale révèle la dynamique globale de ce processus pendant le moment album et le moment photos. Les moments photos rendent compte d'une plus grande diversité lexicale globale et d'une production plus stable dans le temps (moins de variation entre les mesures). Il est possible d'affirmer que les enfants sollicitent

donc une plus grande diversité lexicale quand il s'agit de parler à partir des photos. Ceci conforte l'idée de l'intérêt du travail en classe avec des supports authentiques et qui entrent directement en résonance avec la réalité concrète de l'enfant.



### 11.4.2 Les supports

Pour chacun de ces moments, nous avons eu recours à des supports spécifiques. Comme évoqué plus haut, lors de chaque mesure des moments photos, des photos de différentes natures sont utilisées. Pour la première mesure, j'ai proposé aux enfants une sélection des photos prises pendant deux sorties scolaires (zoo et écolothèque) ainsi que des photos des enfants en activité dans la classe et dans la cour de récréation en train de jouer. Comme les deux classes font leurs sorties ensemble, les photos sont similaires pour les deux groupes. Une sélection d'au moins cinq photos est faite pour chaque enfant. Parmi ces photos, il y en a certaines sur lesquelles l'enfant en question apparaît et d'autres sur lesquelles il ou elle n'apparaît pas de sorte à provoquer l'utilisation de pronoms personnels variés.

Pour la deuxième mesure, les enseignants ont demandé aux parents une photo de famille. L'enseignant de la Classe exploratoire a, en plus, mis en place les activités du portfolio qui abordent cette même thématique. Les photos de famille créent un contexte favorable pour poser des questions qui font appel à la mémoire de l'enfant dans la mesure où j'engage une discussion sur, par exemple, les activités préférées de la famille. Pendant ce moment, l'échange a donc comme support physique les photos de famille. Les cahiers, sur lesquels on

peut trouver les traces des activités du portfolio mis en place par l'enseignant de la Classe exploratoire, constituent le deuxième support utilisé. Deux aspects concernant ces supports, photos de famille et cahier d'activité, sont à considérer.

Les photos de famille reçues par les enseignantes ne sont pas nombreuses. Plusieurs enfants ne disposent pas de ce support au moment de l'échange. Dans ces cas-là, je m'appuie sur les activités du portfolio Mon nom et Ma famille pour engager un échange autour de la thématique famille, pour la Classe exploratoire. Dans la Classe témoin, il n'y a pas de support déclencheur. Les enfants doivent faire appel à leur mémoire ou à leur imagination pour nourrir l'échange.

Les cahiers des élèves dans les deux classes ne se trouvent pas à portée de main des enfants. Ils sont rangés en hauteur ou dans un endroit auquel seule l'enseignante a accès. Les activités y ont été collées par l'ATSEM. Le manque de familiarité avec ce support a pu être observé pendant les moments d'échange.

Pendant la troisième mesure, les enfants verbalisent, autour d'une autre série de photos, des activités de la classe et des sorties. Les photos prises pendant les sorties piscine, encore une fois des deux classes ensemble, ont rendu possible la préparation d'un support photo similaire pour les deux classes.

#### **11.4.3 L'indice V pendant les moments photos et album**

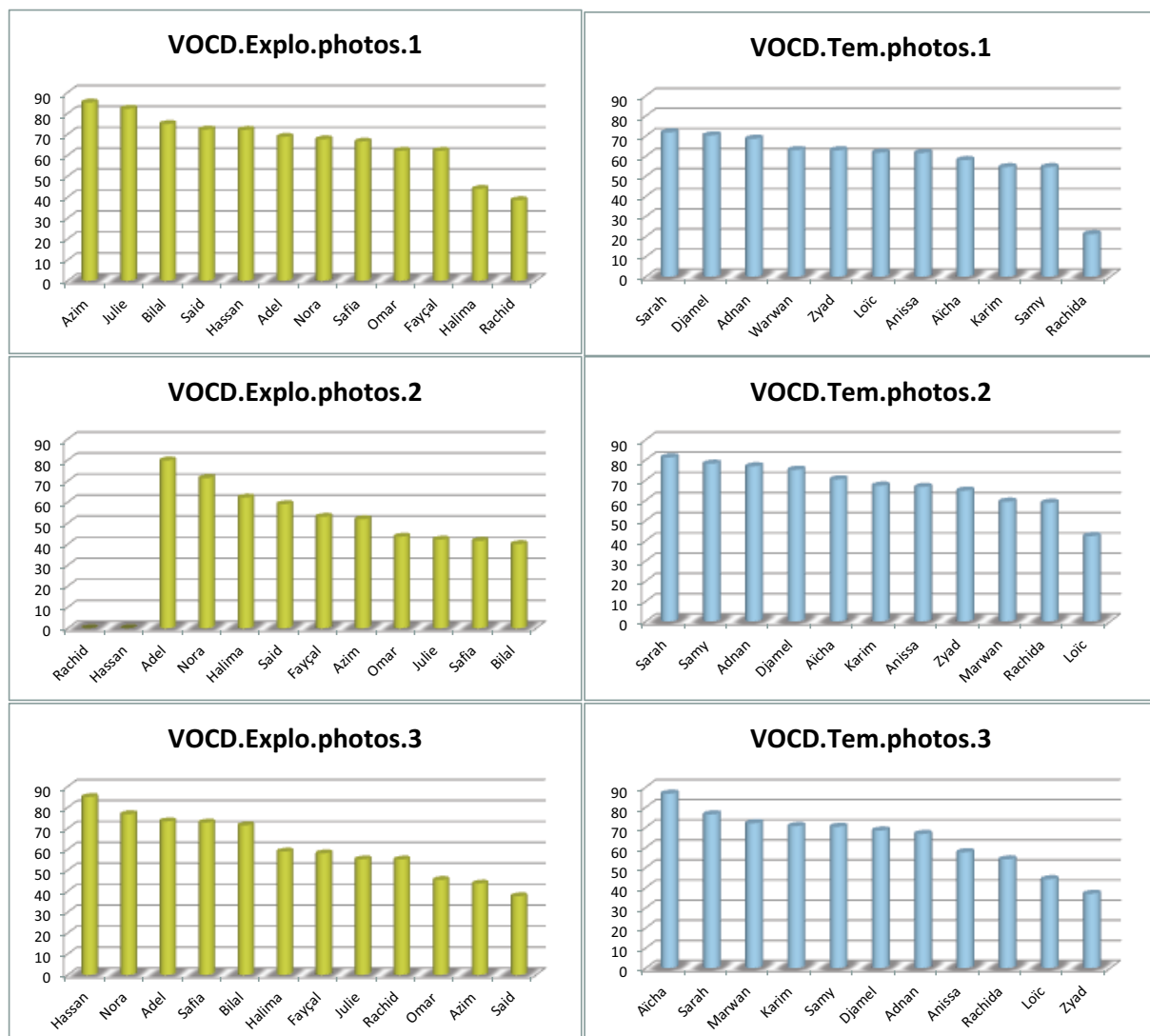
Nous pouvons observer que pour la Classe exploratoire, la deuxième mesure a été moins productive en termes de diversité lexicale. Tandis que la première et troisième mesures montrent des dynamiques proches avec un mouvement légèrement décroissant dans le dernier tableau. La deuxième mesure attire notre attention pour plusieurs raisons. Les deux premiers enfants ont un indice nul. Ces enfants étaient présents dans la classe et ont participé au moment d'échange. Ces faibles indices montrent qu'ils n'étaient guère intéressés à parler de leur famille et de leur acte de naissance. Leur production en mots (27 pour le premier et 36 pour le deuxième) n'a pas été suffisante pour le calcul de l'indice D. A ce constat, s'ajoutent les difficultés que les enseignantes ont rencontrées pour avoir accès aux photos des familles. Une discussion sur ce point en particulier est proposée dans le chapitre 13 consacré à la langue en tant que pratique sociale. Pour la Classe exploratoire, les supports qui ont trait à la sphère intime de l'élève ne sont pas les mieux adaptés pour une production orale aisée.

Dans la Classe témoin la dynamique de l'indice D progresse normalement et ne présente pas d'inflexion particulière. Il y a une croissance constante des plus hauts indices D avec 71 points pour la première mesure, 81 pour la

deuxième mesure et 86 points pour la troisième. L'écart entre le plus grand et le plus petit indice V reste stable sur la première et la troisième mesure (50 points d'écart) pendant que la deuxième mesure donne un écart de 39 points. Il est donc possible d'affirmer que dans la Classe témoin la thématique de la famille, même sans aucun support pour la plupart des enfants, a été source d'une plus importante diversité lexicale.

Profitons-en pour observer que la présentation des ces données dans les tableaux ci-dessous par ordre décroissante de l'indice D permet de mettre en évidence les élèves qui sont dans les extrémités du tableau. Une analyse individuelle qui mettra en regard les données de cet axe d'analyse avec l'axe du positionnement social de l'enfant dans le réseau social de classe sera proposée plus loin. Avant cette analyse plus poussée, il est bon d'observer un aspect de la dynamique individuelle.

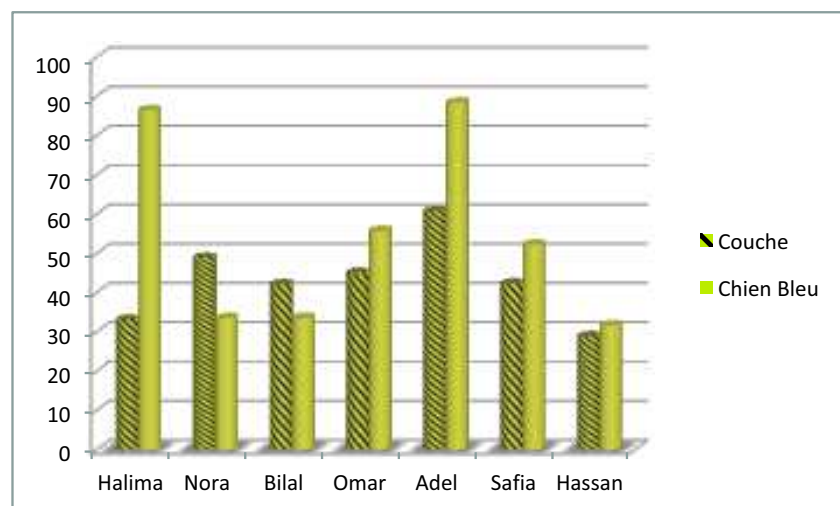
Si le moment photos a été globalement plus propice à la production d'une plus grande diversité lexicale, cette tendance globale ne constitue pas pour autant une règle. Nous avons des enfants qui ont un indice D plus élevé pendant le moment album. Voir ci-dessous les tableaux concernant la diversité lexicale de chaque enfant par mesure pendant le moment album.



Pour le moment album, chaque enfant a pu choisir parmi les livres à disposition l'histoire qu'il allait raconter à l'adulte. Pour les deux premières mesures, les albums proposés étaient suggérés par l'enseignant qui les avaient lus au moins trois fois aux enfants. Deux albums ont été choisis de façon récurrente. L'album *Qu'y-a-t-il dans ta couche?* a une structure narrative répétitive et a été choisi par neuf enfants pendant le premier échange. L'album *Chien Bleu* possède une structure narrative complexe et structurée de façon linéaire dans le temps et dans l'espace et ne possède pas de répétition. Cet album a été choisi par neuf enfants lors du deuxième échange.

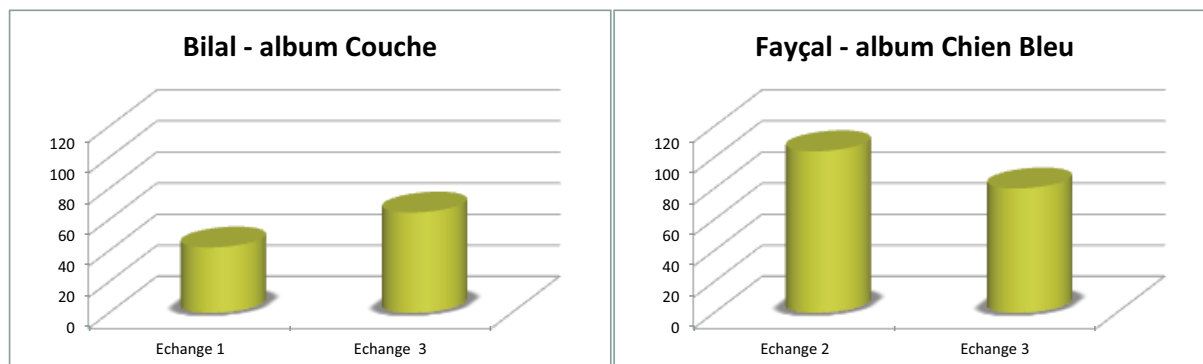
Le tableau ci-dessous présente les enfants qui ont choisi l'album *Qu'y a-t-il dans la couche?* pour le premier moment d'échange et *Chien Bleu* pour le deuxième moment d'échange. Nous pouvons observer que cinq enfants présentent une plus grande diversité lexicale pour l'album *Chien Bleu*. Ces indices, plus élevés, peuvent être expliqués d'une part par une plus grande maturité linguistique pendant la deuxième mesure par rapport à la mesure précédente et la diversité lexicale plus élevée peut en constituer un indice. D'autre part, l'album à structure non répétitive offre une plus grande possibilité de variations en ce qui concerne la diversité lexicale.

L'album *Qu'il y a-t-il dans la couche?* à son tour présente une structure répétitive. La répétition offre un cadre sécurisant sur lequel l'enfant peut s'appuyer pour amorcer ou structurer la production. Les indices D nettement inférieurs pour cet album appellent à considérer que la trame narrative répétitive restreint les possibilités de reformulation et de versions possibles. Dans ce sens, ces albums peuvent figer la production orale. Il faut néanmoins rester prudent.



Il ne serait pas vrai d'affirmer qu'un album à structure répétitive produit systématiquement une diversité lexicale moins riche et variée. L'exemple de Nora montre le contraire. Cette élève a produit une plus grande diversité lexicale en racontant l'histoire à structure répétitive. Il est également intéressant

de noter que le même album lu par un enfant à deux moments différents de l'année peut fournir des données contradictoires. Pour Fayçal, l'album à structure non répétitive a rendu un indice D décroissant de la première et troisième mesure. Pour Bilal, l'album à structure répétitive a rendu possible la mobilisation d'une plus grande diversité lexicale. Cela veut dire que même si l'album à structure non répétitive nous paraît plus adapté pour favoriser une production lexicale plus variée, les albums à structure répétitive ne sont pas sans intérêt. L'enfant peut s'appuyer sur l'aspect sécurisant de la répétition dans la narration de l'histoire pour progresser dans la structuration de la langue et se sentir plus à l'aise pour parler.



### Synthèse : la diversité lexicale par support

Nous avons exploité les données concernant le vocabulaire actif des enfants pendant les trois moments d'échange dans les deux classes. Le contraste entre les résultats des deux groupes d'élèves révèle une plus grande diversité lexicale dans la Classe exploratoire à la fin de l'expérimentation. Une analyse par support montre que les albums sont, de façon générale, plus propice pour mobiliser une plus grande diversité de mots. Il existe néanmoins une différence entre les albums à structure répétitive et les albums à structure linéaire dans le temps et dans l'espace.

### 11.5 Longueur moyenne de l'énoncé

L'unité de base de la transcription CHAT qui nous intéresse pour le calcul de la LME est l'énoncé. Il n'existe pas de critère absolu pour le découpage des énoncés. On doit prendre en compte la logique syntaxique, la courbe intonative, les silences, mais aussi l'âge des enfants et le contexte de l'échange. Il y a donc une part de choix méthodologique et une part de subjectivité dans le découpage des énoncés. Nous avons donné la priorité au critère de la logique syntaxique selon laquelle un énoncé est « la plus courte construction syntaxique indépendante du contexte (d'un point de vue syntaxique)» (Parijsse & Le Normand, 2007, p. 12).

Dans les transcriptions, les répétitions sont marquées par le code [/] ce qui veut dire qu'elles sont traitées comme des essais répétés pour produire un seul mot et ne participent ainsi pas au calcul de LME. Dans l'exemple ci-dessous le LME est de 1.0 mot.

\*CHI : chien [/] chien [/] chien.

La présence de discours direct impacte également le calcul de la LME. Le code + /. indique que l'énoncé qui suit est un discours rapporté. Le discours rapporté est considéré comme un énoncé à part entière.

La commande LME permet de connaître le ou les énoncés les plus long produits par l'enfant. La lecture des énoncés les plus longs relevés par ce logiciel nous oblige à constater que différents découpages sont envisageables.

A titre d'exemple ci-dessous l'énoncé le plus long produit par un élève. Le LME est de 47 mots.

\*CHI: il faut passer [////] il faut y aller dans le départ, il faut passer [/] passer, il faut sauter et après là le truc comme ça et après il faut y aller dedans et après là le bon et après il faut monter comme ça [/] comme ça et après on va descendre.

Si on applique de façon stricte le critère de la logique syntaxique et si on considère que le mot « et » est souvent utilisé par les enfants pour mettre ensemble différents énoncés, nous pouvons avoir une autre configuration de découpage de l'énoncé. L'énoncé présenté plus haut devient alors 8 énoncés plus petits.

\*CHI: il faut passer [////] il faut y aller dans le départ.

\*CHI : il faut passer [/] passer.

\*CHI : il faut sauter.

\*CHI : et après là le truc comme ça.

\*CHI : et après il faut y aller dedans.

\*CHI : et après là le bond.

\*CHI : et après il faut monter comme ça [/] comme ça.

\*CHI : et après on va descendre.

Cette remarque est importante dans la mesure où on assume une marge de variation qui ne pourrait être diminuée qu'à partir d'un travail d'équipe

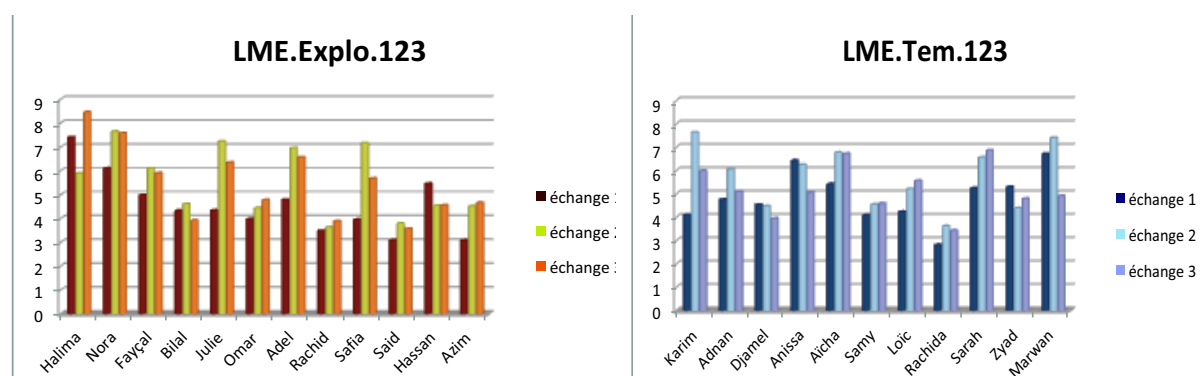


minutieux et rigoureux de vérification des découpages effectués en fonction des objectifs attendus. En l'état, chaque transcription a été vérifiée trois fois avec les enregistrements vidéos correspondants, ce qui a permis de relier l'enchaînement des énoncés au contexte de leur production. Pour l'exemple ci-dessus, le découpage en 47 mots a été retenu. Il est important de souligner que tout le processus de transcription et donc les choix méthodologiques ont été effectués par une seule personne. Ceci garantit une cohérence et une harmonisation dans le traitement des données.

Les données de la requête LME en mots<sup>69</sup> sur CLAN montrent que, pour les trois mesures, les énoncés varient entre trois et huit mots pour la Classe exploratoire et entre deux et sept mots dans la Classe témoin. Dans la Classe exploratoire, les énoncés sont donc un cran au-dessus en ce qui concerne le nombre de mots par énoncé par rapport à ceux de la Classe témoin.

Moyenne	Exploratoire			Témoin		
	1 <sup>er</sup>	2 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>	1 <sup>er</sup>	2 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>
L'énoncé plus long	7,4	7,6	8,4	6,7	7,6	6,8
L'énoncé plus court	3	3,6	3,5	2,8	3,6	3,4
Ecart	3,4	4	4,9	3,9	4	3,4

Dans la Classe exploratoire, il est possible d'observer une dynamique positive au long de l'année. Les énoncés sont progressivement plus longs quand les LME des trois mesures sont comparées. Dans la Classe témoin, une nette croissance de la longueur de l'énoncé est observée entre la première et deuxième mesures. Pour la troisième mesure, ce mouvement ne continue pas et nous observons un rétrécissement de la longueur de l'énoncé qui se trouve globalement à peine plus élevé que dans la première mesure. D'autres éléments d'analyse seront présentés dans les prochaines pages et nous permettront de comprendre ce phénomène. Deux autres indicateurs, l'écart entre énoncé le plus long et énoncé le plus court ainsi que l'évolution de la plus petite longueur moyenne de l'énoncé, ne sont pas assez significatifs pour avancer plus de conclusions.



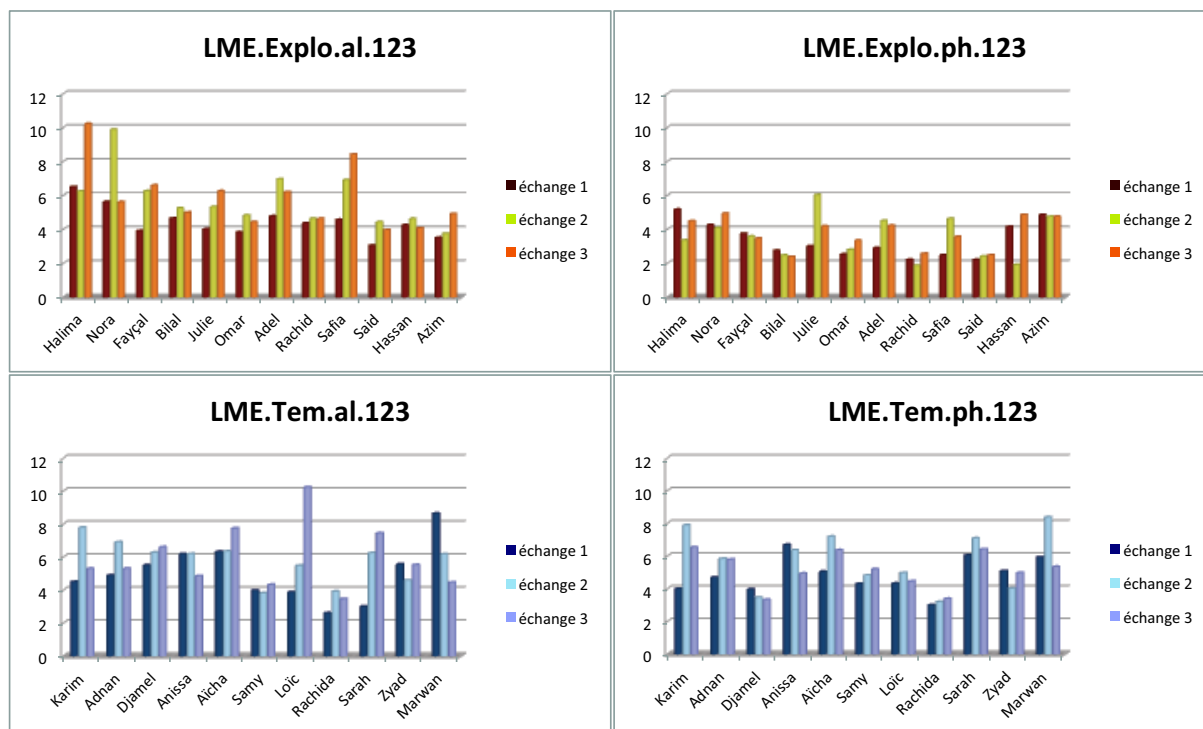
<sup>69</sup> Nous avons vu dans le chapitre 3 du cadre théorique que la longueur moyenne de l'énoncé peut être calculée en mots ou en morphèmes. Les données présentent la longueur en mots.

Observons maintenant la longueur des énoncés pour le moment album et le moment photos. Nous vérifions que les énoncés sont globalement plus longs pendant le moment album dans les deux classes. Dans la Classe exploratoire, cette différence est encore plus nette. Des spécificités liées à la nature des supports peuvent constituer un élément d'explication de cet écart.

Pour le moment album, il est demandé à l'enfant de raconter l'histoire qu'il a choisie. Il s'appuie sur la narration fournie par l'enseignant pour produire la sienne. Il connaît le résultat final attendu ou idéal, vers lequel il tend. Le côté sécurisant d'un échange autour d'un support connu qui a déjà été présenté a certainement une influence sur cette situation.

Les supports photos sont quant à eux découverts par l'élève au moment de l'échange. L'enfant ne sait pas ce qu'on attend de lui. Est-ce qu'il faut décrire la scène ? un souvenir ? Pendant ces moments la consigne est la suivante : « Je vais te montrer quelques photos. Dis-moi ce que tu veux. Tu peux me dire ce que tu vois, ou parler de quelque chose à quoi cette photo te fait penser. » Si l'enfant ne parle pas spontanément, je commence à lui poser des questions sur les éléments présents sur la photos et qui sont facilement identifiables pour, petit à petit, aller vers des aspects plus subjectifs qui font appel à des souvenirs, sensations, expériences ou sentiments éprouvés.

Si, comme vu plus haut, les photos suscitent chez les enfants une plus grande diversité lexicale, il n'en va pas de même quand on cherche à avoir une production optimisée en ce qui concerne la longueur moyenne de l'énoncé. Les albums amènent à produire des énoncés plus longs.



## Synthèse : la LME par support et par classe

Une vue d'ensemble des trois moments d'échange dans les deux classes révèle une dynamique favorable dans la Classe exploratoire où une augmentation progressive de la longueur moyenne de l'énoncé peut être observée au cours de l'année scolaire. Dans la Classe Témoin il est possible d'observer une plus grande instabilité de la progression des données.

Les requêtes faites par support (album ou photos) montrent que les albums amènent à des énoncés plus longs.

### 11.5 Complexité syntaxique

L'analyse de la complexité syntaxique se fait à partir de trois requêtes CLAN qui détectent la présence et la fréquence des pronoms, des verbes et des introducteurs de complexité (Boisseau, 2005 ; Canut, 2006, 2007, 2014 ; Lentin, 1975, 1998) dans les transcriptions des moments d'échange avec les élèves. Chaque requête fera l'objet d'un item.

Les pronoms recherchés sont au nombre de 10. Les pronoms personnels (je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles) sont utilisés dans les phrases du type Pronom + Groupe verbal. La requête effectuée permettra d'identifier toutes les occurrences de ces pronoms. Il convient de préciser que le pronom "il" est également employé dans une autre configuration de phrases élémentaires présentes chez l'enfant. L'expression "il y a" introduit les phrases du type Présentatif + Groupe Nominal ainsi que la formule "c'est". Pour cette étude nous allons nous restreindre à la requête des pronoms personnels sans élargir nos recherches aux deux types de phrases élémentaires mentionnées plus haut.

Les différents temps verbaux forment le deuxième indicateur grammatical pour notre analyse de la complexité syntaxique. Nous voulons savoir si l'enfant peut s'exprimer sur trois différentes époques : le passé, le présent et le futur.

La requête CLAN est faite à partir des formes « simples », non composées. Le logiciel identifiera la présence des temps verbaux qui sont dans la colonne de gauche sur le tableau ci-dessous. Une vérification a posteriori au cas par cas permet de vérifier la présence ou l'absence des temps verbaux qui possèdent une structure composée. C'est le cas par exemple du passé composé. Une requête CLAN automatisée est lancée pour identifier toutes les occurrences de participe passé dans chaque transcription et ensuite une vérification directe permet d'identifier au cas par cas si le participe passé est utilisé dans la construction du passé composé, du plus-que-parfait ou autre.

Aux temps verbaux listés plus haut, nous avons ajouté trois autres formules

(en train de + inf, aller + inf et pour + inf). Les deux premières sont incluses dans l'analyse des temps verbaux et expriment respectivement un acte progressif et le futur proche (FUT PRO). La troisième formule (pour + inf) est prise en compte dans les requêtes des introducteurs de complexité. Ceci indique la présence d'une phrase complexe, avec deux verbes qui expriment deux actions distinctes (par exemple : « Je mets mon maillot pour aller dans la piscine. »).

Les temps verbaux CLAN (abréviation CLAN)	Les temps verbaux vérifiés (en gris les temps composés)	Les temps verbaux non vérifiés
<p><b>Infinitif (INF)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indicatif</b> Présent (PRES) Imparfait (IMPF) Passé simple (PASS) Futur simple (FUT)</li> <li>• <b>Subjonctif</b> Présent (SUB)</li> <li>• <b>Conditionnel</b> Présent (COND)</li> <li>• <b>Impératif (IMP)</b></li> <li>• <b>Participe</b> Présent (PPRE) Passé (PP)</li> </ul>	<p><b>Infinitif</b> Présent chanter</p> <p><b>Forme Simple</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indicatif</b> Présent : elle chante Imparfait : elle chantait Passé simple : elle chanta Futur simple : elle chantera</li> <li>• <b>Subjonctif</b> Présent : qu'elle chante</li> <li>• <b>Conditionnel</b> Présent : elle chanterait</li> <li>• <b>Impératif</b> Présent : <b>chante</b></li> <li>• <b>Participe</b> Présent : chantant Passé : chanté</li> </ul> <p><b>Forme composée</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indicatif</b> Passé composé : elle a chanté Plus-que-parfait : elle avait chanté</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indicatif</b> Passé antérieur : elle eut chanté Futur antérieur : elle aura chanté</li> <li>• <b>Subjonctif</b> Passé : qu'elle ait chanté Imparfait : qu'elle chantât Plus-que-parfait : qu'elle eût chanté</li> <li>• <b>Conditionnel</b> Passé première forme : elle aurait chanté Passé deuxième forme : elle eût chanté</li> <li>• <b>Impératif</b> Passé : aie chanté</li> <li>• <b>Gérondif</b> Passé : en ayant chanté</li> </ul>

Les introducteurs de complexité regroupent plusieurs catégories grammaticales différentes. Les 129 mots ou termes qui composent cet ensemble sont des adverbes, des conjonctions et des prépositions (voir liste complète en annexe). Ces mots sont importants dans la mesure où ils permettent de structurer dans le discours, le temps et l'espace. Ils sont également des indicateurs de l'apparition de phrases complexes. Une requête CLAN fournit la fréquence de chaque item pour chaque transcription.

Les données concernant les éléments syntaxiques ne seront pas présentées sous le même format que les requêtes précédentes. Pour l'analyse de la diversité lexicale et de la longueur moyenne de l'énoncé, les données ont été présentées dans des graphiques dont l'axe vertical représente ces deux indicateurs et dont

l'axe horizontal correspond aux effectifs d'élèves. Cette perspective quantitative (nombre de mots) ne nous intéresse pas dans l'analyse de la syntaxe. Nous ne cherchons pas à savoir combien de fois un enfant a utilisé le présent de l'indicatif. Ce qui importe est la présence de ce temps verbal. Une seule occurrence suffit pour valider le temps verbal. Pour cette raison, la présentation des requêtes faites est différente afin de mieux répondre à cette particularité. La notation 0 et 1 indique respectivement l'absence ou la présence<sup>70</sup> d'un temps verbal, d'un pronom ou d'une complexité.

Proportion	Nombres élèves	EXPLO	TEMOIN
4/4	De 10 à 12 élèves		
3/4	De 7 à 9 élèves		
2/4	De 4 à 6 élèves		
1/4	De 1 à 3 élèves		
0	0		

Les couleurs présentées en dégradé, de la plus claire en bas à la plus foncée en haut, indiquent la proportion d'élèves qui ont employé un élément grammatical spécifique. Cette proportion est calculée par quart. Il y a pour les deux classes une gradation qui se fait en quatre niveaux et qui correspond à 1/4, 2/4, 3/4 et 4/4 d'élèves qui ont produit un élément.

Dans les Classes exploratoire et témoin, il y a respectivement 12 et 11 élèves. Un calcul simple permet d'établir une gradation en quatre niveaux. À chaque niveau, 1/4 des élèves s'ajoute. Si un pronom n'est utilisé que par 1/4 des élèves (soit un, deux ou trois élèves), il restera dans la barre correspondante, la barre jaune. Quand le pronom est retrouvé dans les transcriptions de 2/4 des élèves (quatre, cinq ou six élèves) on le situe dans la barre orange et ainsi de suite. Dans chaque barre, des pronoms employés sont ordonnés par ordre alphabétique ce qui facilite la visualisation et la mise en perspective des données.

Dans l'exemple ci-dessous, les pronoms « elle », « il », « je » et « on » sont utilisés par les 12 élèves de la Classe exploratoire. Le pronom « ils » est utilisé par 10 élèves de la classe. Ces cinq pronoms se situent dans la barre de plus grande fréquence (tout en haut en couleur foncé) et sont ordonnés par ordre alphabétique.

<sup>70</sup> Ceci nous renvoie aux méthodes du type calque de la logique « arbre » tel que nous l'avons exploitée dans le chapitre 1.

EXPLO	elle	elles	il	ils	je	nous	on	tu	vous	types
Halima1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Fayçal1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	8
Nora1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	7
Julie1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	7
Omar1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	7
Adel1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	7
Bilal1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	6
Safia1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	6
Said1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	6
Hassan1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	6
Azim1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	5
Rachid1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	4
	12	1	12	10	12	4	12	8	0	/

### EXPLO.pronoms.mesure123

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

elle il ils je nous on tu  
 de 10 à 12 **12 12 12 12 11 12 12**

elles  
 de 7 à 9 **5**

vous  
 de 4 à 6 **3**

de 1 à 3 |

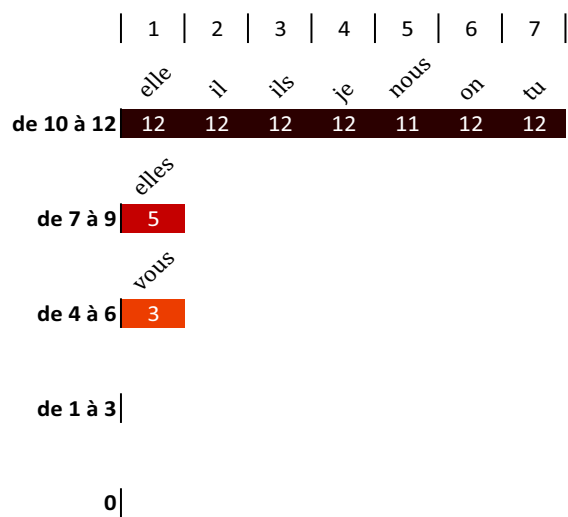
0|

### 11.5.1 Pronoms personnels

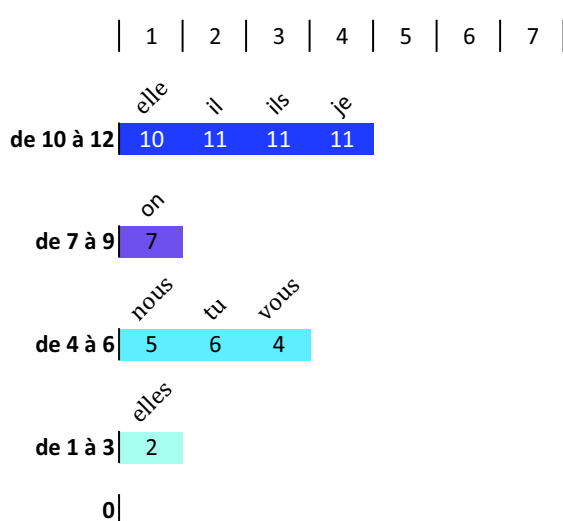
Les tableaux ci-dessous montrent le nombre d'élèves de la Classe exploratoire et de la Classe témoin qui emploient au cours d'au moins une mesure les pronoms personnels différents. Nous pouvons observer d'un point de vue holistique (pour tous les élèves et pendant toute l'année scolaire) qu'il existe un grand écart entre les deux classes. Dans la Classe exploratoire, sept des neuf pronoms recherchés ont été utilisés pendant les moments d'échange par au moins 3/4 de la classe (ils sont donc placés dans le niveau 4/4). Les deux autres pronoms "elles" et "vous" ont été également employés par cinq et deux élèves respectivement. Dans la Classe témoin, seulement quatre pronoms ont été employés par la majorité des élèves pendant au moins un moment d'échange au cours de l'année. Les cinq autres pronoms ont été employés mais par une proportion moins importante d'élèves.

Il est possible d'affirmer que globalement dans la Classe exploratoire, il y a une meilleure distribution de l'utilisation des pronoms. Une grande partie des pronoms est employée par tous les élèves de classe. Dans la Classe témoin, on observe une concentration plus importante avec seulement quatre pronoms faisant partie d'un bassin commun. Les élèves possèdent de manière inégale les autres pronoms.

EXPLO.pronoms.mesure123

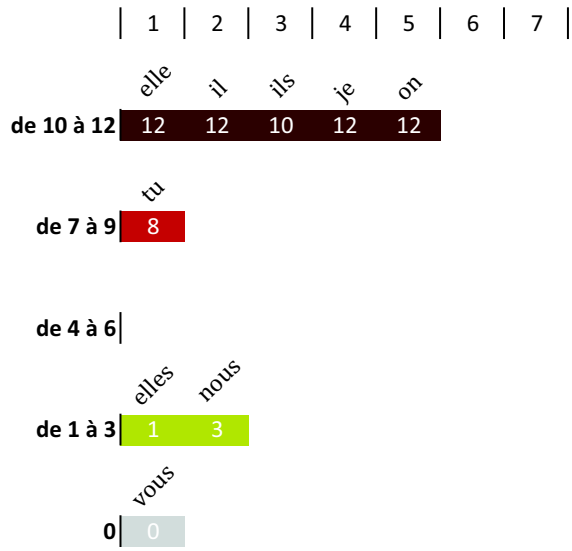


TEMOIN.pronoms.mesure123

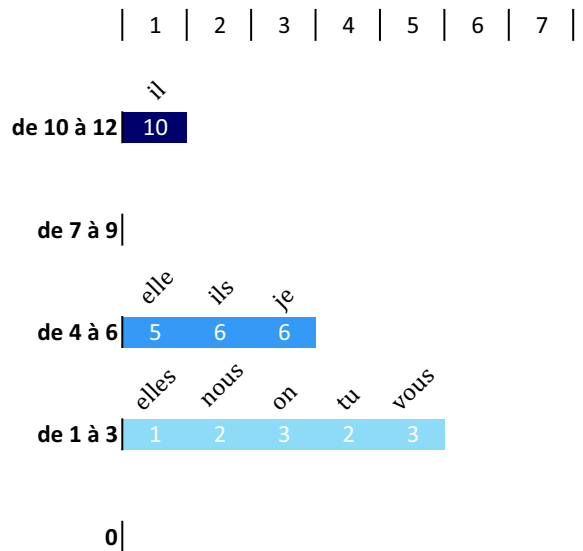


Les différents modes de distribution des pronoms dans chaque classe sont plus nets quand on regarde l'évolution de l'utilisation de ces éléments grammaticaux par mesure. Les six tableaux qui restituent l'évolution de l'utilisation des pronoms au cours de l'année scolaire pour les deux classes présentent trois formes typiques d'organisation. Les barres horizontales peuvent s'organiser de façon à dessiner une pyramide traditionnelle où la base est plus large que le sommet.

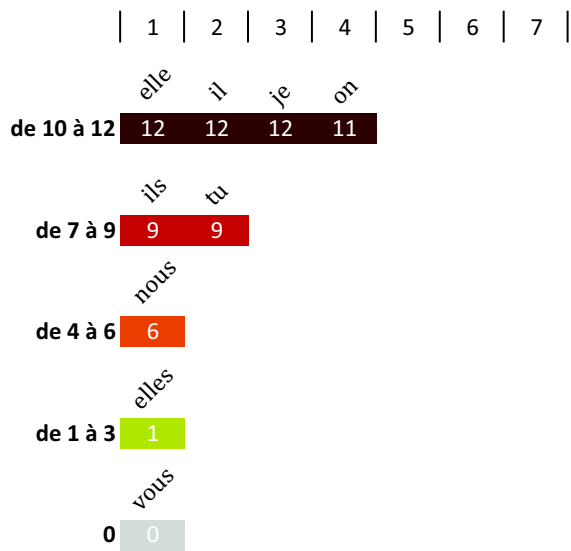
EXPLO.pronoms.mesure1



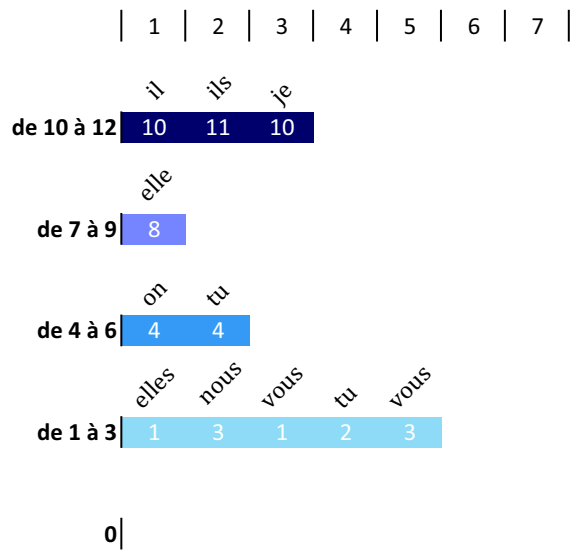
TEMOIN.pronoms.mesure1



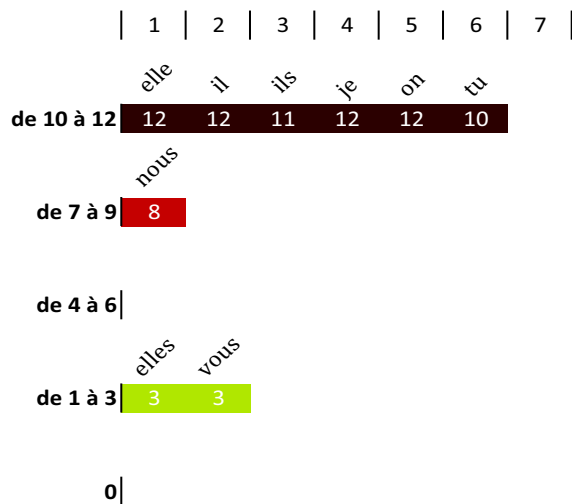
EXPLO.pronoms.mesure2



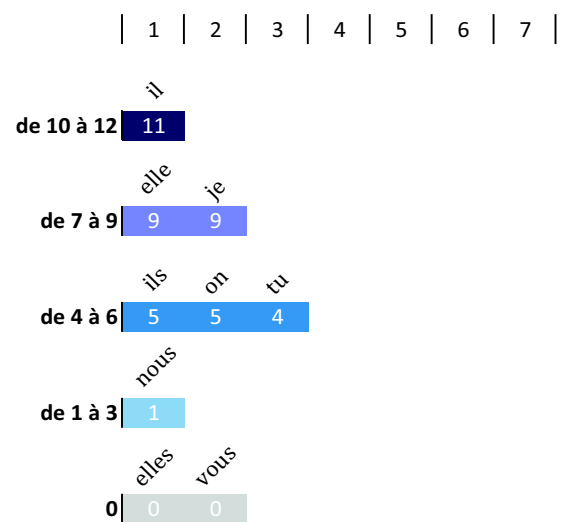
TEMOIN.pronoms.mesure2



EXPLO.pronoms.mesure3



TEMOIN.pronoms.mesure3





Cette configuration indique qu'un grand nombre d'éléments sont acquis par un petit nombre d'élèves. Les éléments qui se situent dans le sommet sont des connaissances généralisées, la majorité ou la totalité des élèves utilisant l'élément en question. Quand le sommet est plus large que la base, cela veut donc dire qu'une partie importante des connaissances sont partagées par tous les élèves de la classe. C'est le deuxième type de pyramide identifié. Le troisième et dernier type de configuration se situe entre les deux pyramides décrites plus haut (pyramide traditionnelle et inversée). Une forme de type carré indique une distribution équilibrée des éléments vérifiés dans la mesure où aucun niveau n'est particulièrement expressif. Observons les tableaux ci-dessous.

Dans la Classe exploratoire les barres forment une pyramide inversée - résultat d'un plus grand nombre de pronoms présents dans la ligne supérieure. Cette tendance persiste dans toutes les mesures avec quelques modifications qui seront analysées en détail plus loin. Dans la Classe témoin, les barres forment pour la première mesure une pyramide traditionnelle, la base étant plus large que le sommet. Cela indique que la plupart des pronoms (cinq) sont employés par seulement 1/4 des élèves de la classe. Au cours de la deuxième mesure, cette distribution tend à s'équilibrer. La pyramide traditionnelle ressemble à un carré, démontrant une distribution plus holistique des pronoms. Avec la troisième mesure, cette tendance est freinée et la structure pyramidale traditionnelle réapparaît.

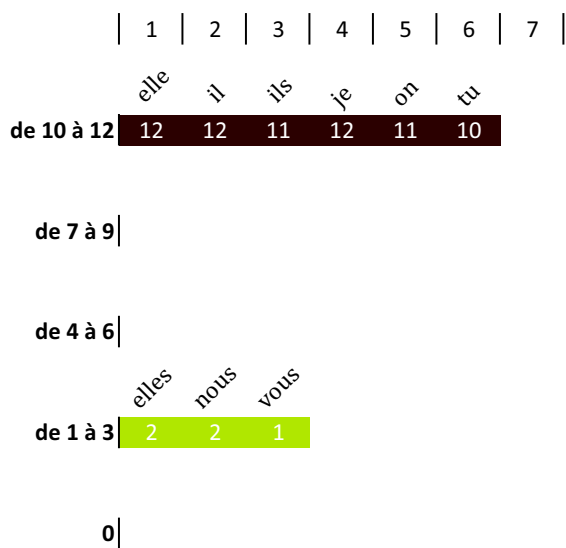
Un contraste entre les trois mesures dans la Classe exploratoire et la Classe témoin permet d'affirmer qu'il y a une acquisition plus généralisée, plus « démocratique » des pronoms dans la Classe exploratoire. Cette affirmation est confirmée par le regroupement des résultats des requêtes faites lors les trois mesures. L'effet « tous les enfants progressent ensemble » de la Classe exploratoire n'apparaît pas dans la Classe témoin.

Il est possible d'observer que les pronoms "elles" et "vous" présentent le moins d'occurrences dans les deux classes. Peut-être le support utilisé joue-t-il un rôle dans le choix des pronoms. L'analyse des productions verbales pendant le moment album et le moment photos peut fournir des informations sur ce point. Une vérification de la distribution des pronoms dans des moments qui utilisent des supports différents sera faite après une dernière remarque.

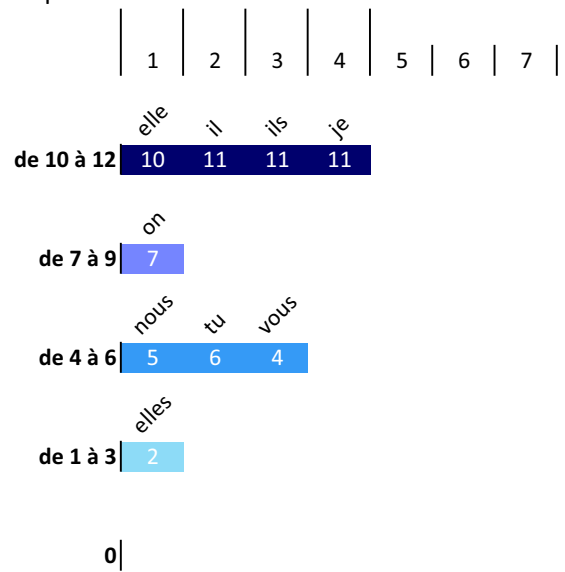
La place des pronoms varie d'une mesure à l'autre en montant ou en descendant d'une barre. Il est peu fréquent d'observer des pronoms qui « sautent » deux ou trois barres d'une mesure à une autre. Le mouvement se fait progressivement ce qui pourrait indiquer une diffusion se faisant par le contact. L'enfant qui produit en premier un élément grammatical sera le moteur pour que ce mot se diffuse dans la classe par une appropriation graduelle et excentrique. Le pronom qui n'apparaît pas dans une mesure peut dans un deuxième temps

être identifié dans la production orale d'un, deux ou trois enfants. Ensuite, il sera possible de vérifier sa présence dans les éléments chez quatre, cinq ou six élèves et ainsi de suite. Cette dynamique conforte deux idées. D'une part, l'idée vigotskienne largement répandue du développement qui se fait par zone proximale. Tous les enfants ne sont pas prêts à incorporer dans leur bassin de production tous les mots qui sont produits dans la classe. Ce processus se réalise selon une temporalité propre à chaque enfant. D'autre part, le mouvement par étapes conforte l'idée d'une appropriation graduelle faite par le contact. Un enfant utilise un élément qui est « entendu » par les enfants de la classe. Ceux qui sont prêts, s'approprient le mot et, par sa production, fournissent des façons de l'employer, des exemples et modèles aux autres enfants qui pourront à leur tour se l'approprier plus tard.

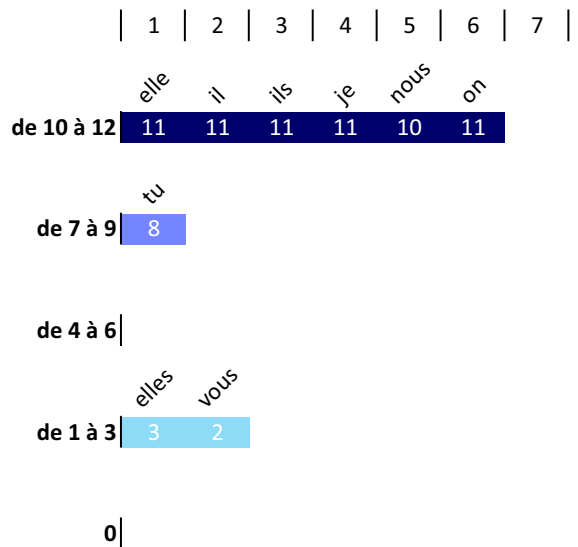
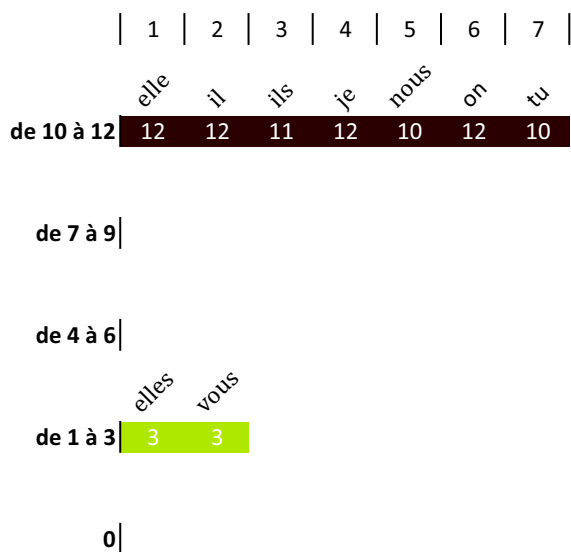
EXPLO.album.pronoms.mesure123



TEMOIN.pronoms.album.mesure123



TEMOIN.pronoms.photos.mesure123



Les énoncés de l'enseignant jouent bien évidemment un rôle dans ce processus. Nous n'avons néanmoins pas traité le discours enseignant dans une perspective de la langue en tant que structure dans cette étude. Ce choix méthodologique reflète la place que nous cherchons à accorder aux interactions entre pairs. Nous avons vu dans le cadre théorique que les interactions entre élève et enseignant dans le cadre scolaire sont quantitativement moins développés, syntaxiquement moins complexes et sémantiquement moins variées que les interactions entre les élèves ou entre enfant et adulte dans le contexte familial (Carol et al, 2016 ; Wells, 2006). Ces données ne mettent pas en question la place de la production orale de l'enseignant<sup>71</sup> dans le processus d'apprentissage de la langue de scolarisation chez les élèves, mais nous incite à explorer d'autres facettes<sup>72</sup> qui permettent aux enfants de progresser linguistiquement.<sup>73</sup>

Considérons maintenant les moments albums et les moments photos. Une vue d'ensemble (mesure123) des deux moments dans chaque classe permet d'affirmer qu'un plus grand nombre de pronoms est utilisé pendant le moment photos. La différence n'est pas très importante mais elle existe. Pour la Classe exploratoire, sept pronoms composent la première barre, de plus grande fréquence, tandis que pour le moment photo il n'y a que six pronoms dans la barre équivalente. Dans la Classe témoin, l'écart est un peu plus grand avec six pronoms pendant le moment photos et quatre pendant le moment album. Dans les deux classes et pour les moments album et photos (mesure123), les pronoms "elles" et "vous" composent les barres de plus petite fréquence, en jaune et bleu clair respectivement. Cette situation peut avoir différentes causes. La première et la plus facile à vérifier a trait aux supports choisis. Pour s'assurer que tel ou tel pronom est mobilisable par l'enfant, une analyse plus fine des supports pourrait être menée.

Il est intéressant de noter qu'un support album est susceptible de mobiliser tous les pronoms, y compris ceux de la première personne. Le pronom "je", par exemple, peut apparaître dans deux cas de figure :

- L'enfant parle en son nom : « Je connais toutes les histoires. » ; « On dirait que je ne sais pas lire. » ;
- L'enfant cite un énoncé produit par un personnage de l'album *Qu'il y a-t-il dans ta couche ?* : « Moi, je fais dans le pot. »

La visualisation en parallèle des résultats de chaque mesure du moment album permet d'avoir une vue diachronique en ce qui concerne l'utilisation des pronoms

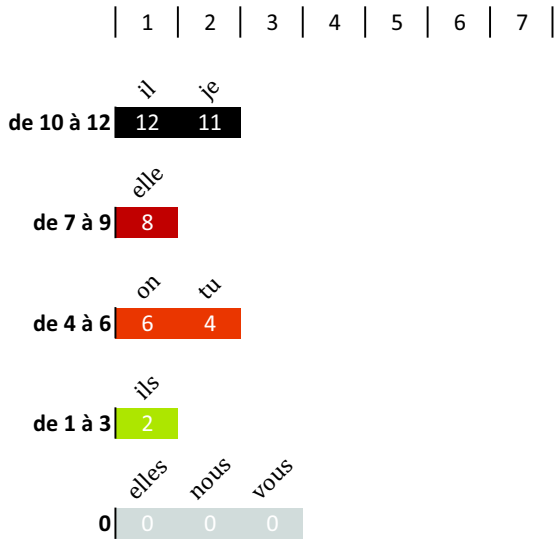
---

<sup>71</sup> C'est l'enseignant qui présente après tout un modèle de récit pour les albums choisis.

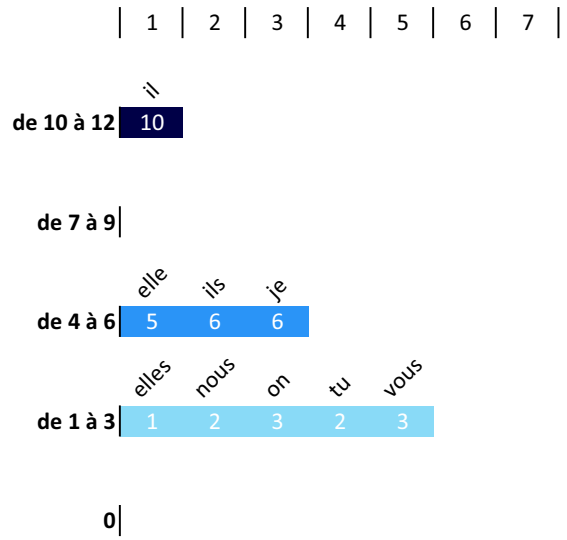
<sup>72</sup> Les albums sont en libre accès dans les classes.

<sup>73</sup> La mise en parallèle des données concernant l'axe d'analyse linguistique et l'axe du positionnement social nous permet de refuter ou confirmer la pertinence de ce choix.

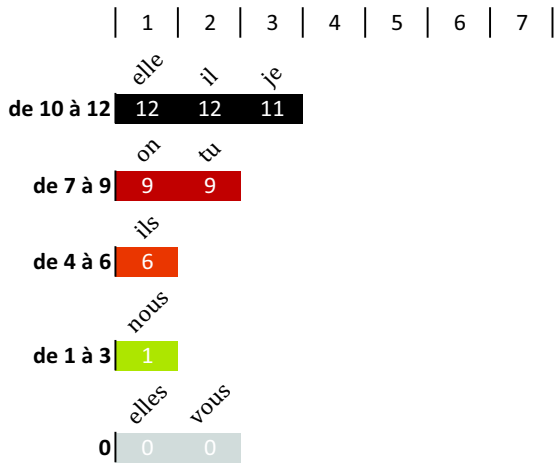
EXPLO.album.pronoms.mesure1



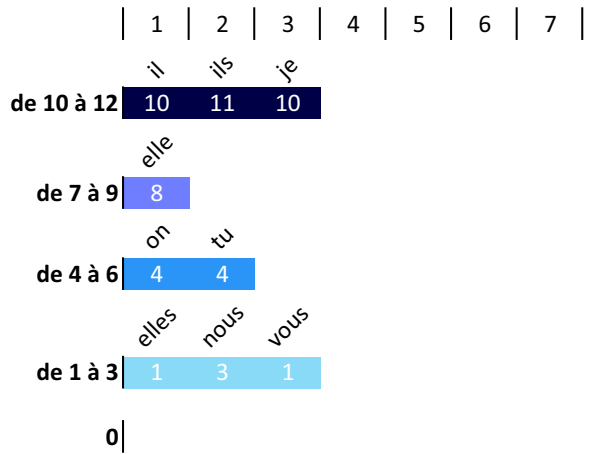
TEMOIN.pronoms.album.mesure1



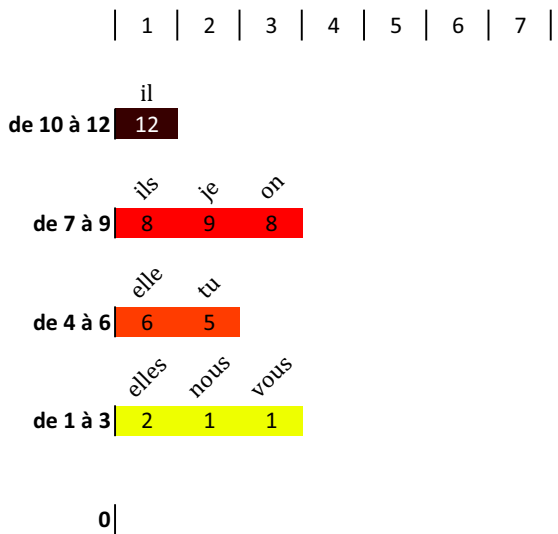
EXPLO.album.pronom.2



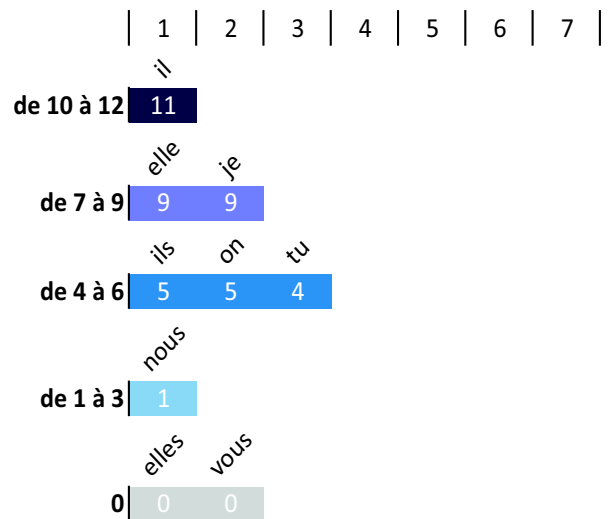
TEMOIN.pronoms.album.mesure2



EXPLO.album.pronoms.mesure3



TEMOIN.pronoms.album.mesure3



dans les deux classes. Les tableaux ci-dessous montrent une progression positive dans les deux classes exprimée par trois mouvements. Premièrement, le mouvement graduel des pronoms vers une ligne de plus grande fréquence, deuxièmement le prolongement des premières lignes (marron et bleu foncé respectivement) et finalement la diminution des lignes qui indiquent l'absence totale d'occurrence (en blanc). Cette tendance s'est cependant inversée avec la troisième mesure. Les pyramides qui devenaient progressivement plus importantes au sommet indiquant un partage et une harmonisation croissante des connaissances acquises et produites, changent de forme. On constate une diminution considérable des types produits par la majorité des enfants de la classe avec une croissance des pronoms non-utilisés dans la Classe témoin. Les pyramides s'élargissent à la base.

La même dynamique est vérifiable dans les deux classes et nécessite une investigation. Une adaptation dans le protocole de choix des albums a été effectuée par souci de cohésion avec le projet littérature mis en place par les enseignants participants de la recherche. Pour la troisième mesure chaque enfant racontait l'histoire de son album préféré. Dans le cadre du projet, chaque enfant choisissait un livre parmi tous les livres présents dans la bibliothèque de l'école comme étant son livre préféré. Ce livre pouvait être ramené à la maison pour être lu ou raconté en famille. Un photographe est venu à l'école pour prendre des photos des enfants avec leur livre préféré. Ces photos, imprimées en couleur et en taille A3 ont décoré les couloirs de l'école maternelle pendant plusieurs semaines. Sur ces photos, chaque enfant apparaît avec son livre dans les mains. Elles ont été remises aux familles à la fin de l'année scolaire.



Une grande variété d'albums ont été choisis. Pendant les observations, j'ai pu constater que les enseignants ont à plusieurs reprises pris un album en faisant référence à ce projet et disaient : « Je vais vous raconter l'histoire préféré de xxx. » Pour le moment d'échange, j'ai donc décidé de m'appuyer sur les albums choisis par chaque enfant.

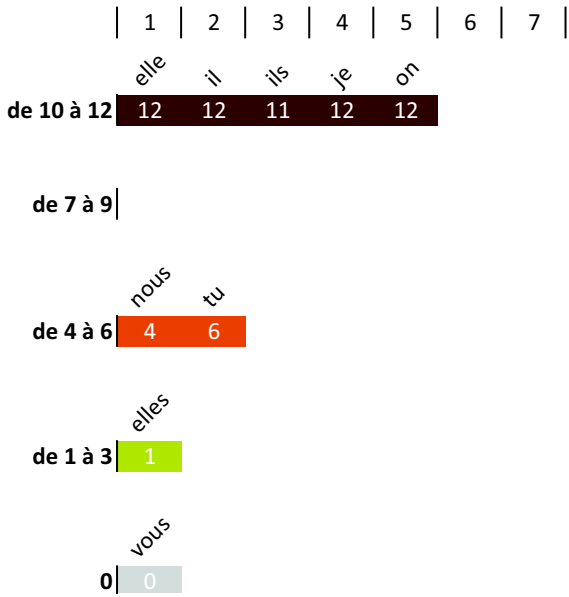
Pendant les moments d'échange, certains enfants voulaient choisir un autre album que celui choisi dans le cadre du projet. Afin d'harmoniser la démarche proposée j'ai demandé à ce que chaque enfant raconte son album préféré. La lecture d'un autre album pouvait se faire par la suite. Il n'y a que le premier qui a été pris en compte dans nos analyses.

Une fois ces constats faits, la décroissance présentée dans l'utilisation des pronoms des moments album pour cette troisième mesure intrigue et une vérification de la dynamique des autres indicateurs syntaxiques est fondamentale pour pouvoir avancer des hypothèses et des conclusions. Avant de procéder à l'analyse des temps verbaux et des complexités, regardons la production des pronoms pendant les moments photos en observant les tableaux suivants.

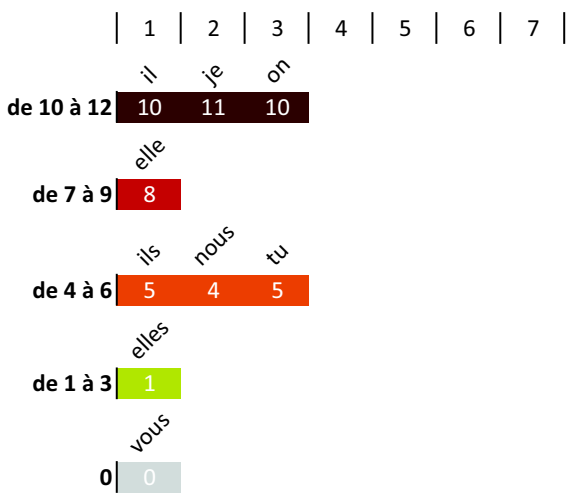
L'analyse des six tableaux présentés ci-dessus appelle plusieurs remarques. Il est possible de vérifier que la structure des pyramides est assez stable dans les deux classes. La deuxième mesure attire néanmoins notre attention. Dans la Classe exploratoire, on remarque un recul en ce qui concerne l'utilisation de pronoms. Au même moment, dans la Classe témoin, le mouvement est inverse. Un nombre d'enfants légèrement plus grand utilisent des pronoms plus variés. Ces données vont dans le même sens que celles concernant la diversité lexicale pour le même moment. Les supports, qui ont trait à la sphère privée de l'enfant, amènent des dynamiques différentes dans les deux classes. Dans la Classe exploratoire, nous avons des productions moins variées pour ce qui est de la diversité lexicale et une baisse de la fréquence d'utilisation des pronoms. Dans la Classe témoin, le mouvement s'inverse avec une plus grande diversité lexicale et une production plus généralisée des pronoms. Cette affirmation pourra être confirmée après l'analyse des autres indices grammaticaux.

Avant de commencer l'analyse de l'utilisation des temps verbaux, une dernière remarque semble pertinente. Le non-emploi d'un mot utilisé auparavant n'est pas contradictoire avec l'idée d'une acquisition progressive. Nous savons qu'une connaissance peut être externalisée par l'individu. L'extériorisation n'est pas une obligation. Le fait de ne pas être produit n'indique pas, de façon linéaire, une non-connaissance. L'exemple des pronoms abordé plus haut peut être étendu à une logique plus générale concernant la compréhension du plurilinguisme. Les élèves allophones pâtissent de la confusion entre connaissance spécifique et compétence linguistique (Coste, 2013). D'autant plus que nos écoles privilégient une seule façon de valider les connaissances qui passe par l'expression orale ou écrite cohérente, précise, logique, etc. Je reprends une phrase couramment entendue pendant les réunions avec mes collègues enseignants à l'époque où j'exerçais cette fonction : « savoir quelque chose, c'est savoir en parler ». Les études de Edwards (1997) nous montrent comme nous l'avons vu dans le cadre théorique (chapitre 4) que c'est bien plus compliqué que cela.

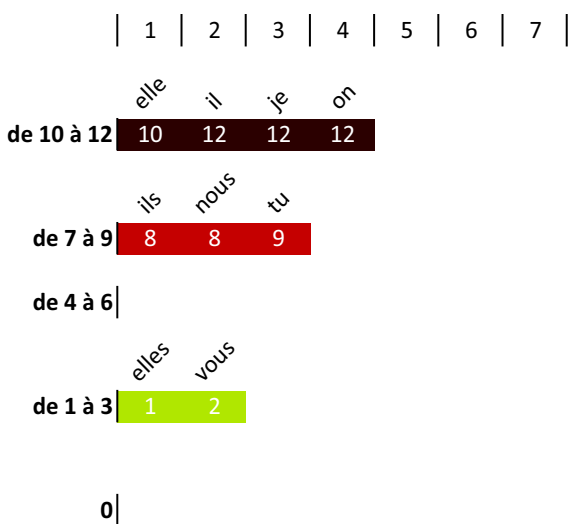
EXPLO.photos.pronoms.mesure1



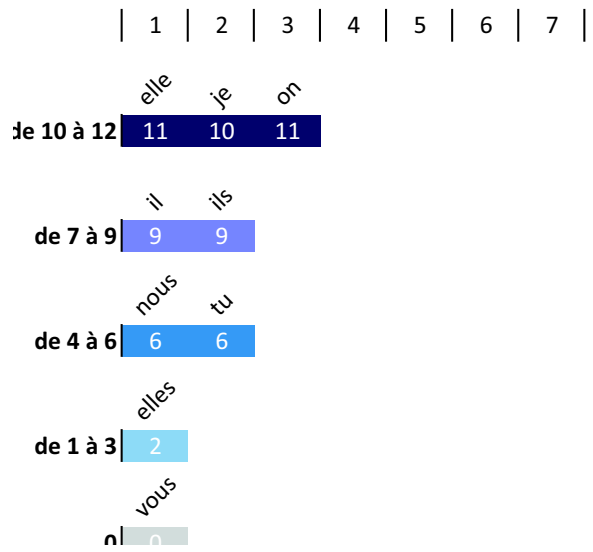
EXPLO.photos.pronoms.mesure2



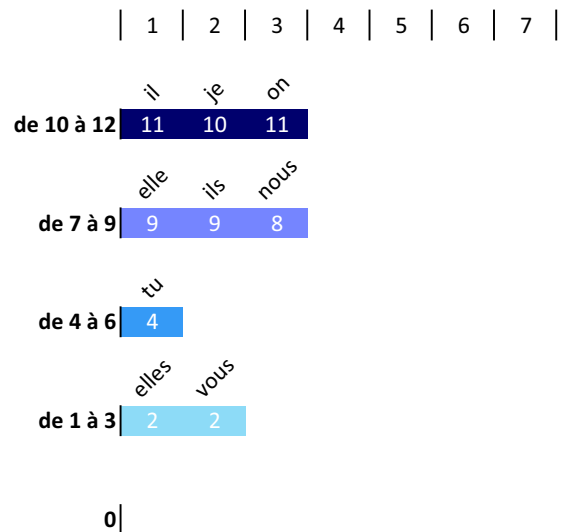
EXPLO.photos.pronoms.mesure3



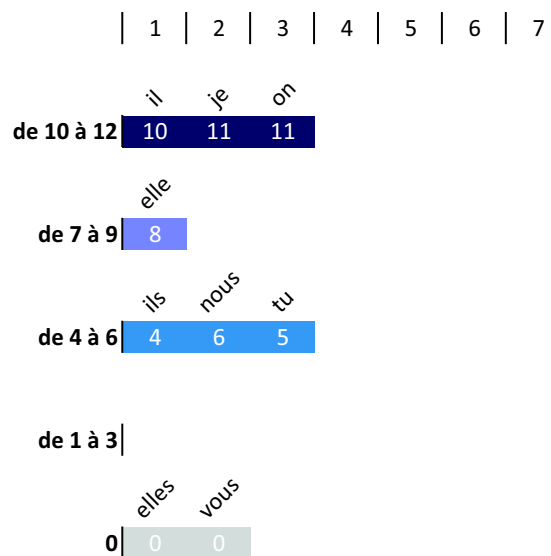
EMOIN.pronoms.photos.mesure1



TEMOIN.pronoms.photos.mesure2



TEMOIN.photos.pronoms.mesure3

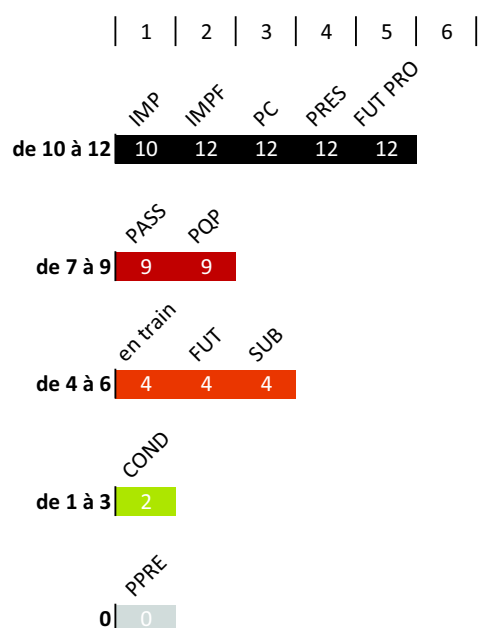


## 11.5.2 Les temps verbaux

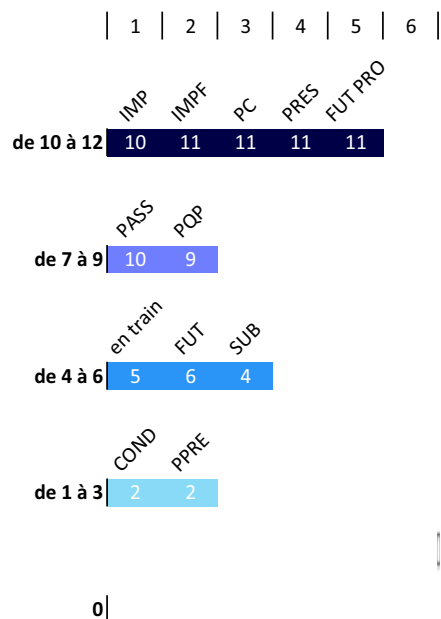
Afin d'observer l'évolution de l'utilisation des temps verbaux, deux étapes sont nécessaires. Premièrement, la requête CLAN<sup>74</sup> produit pour les énoncés des enfants une liste avec les verbes employés à l'infinitif, les temps verbaux dans lesquels ils sont déclinés ainsi que le pronom personnel employé et la fréquence de son apparition dans la transcription en question. En deuxième lieu, une vérification au cas par cas permet d'ôter les ambiguïtés (quelques exemples ont été fournis dans l'introduction de ce chapitre) et de vérifier la présence ou l'absence de chaque temps verbal (le logiciel ne trouve que les temps simples).

Les tableaux ci-dessous illustrent l'emploi des temps verbaux des deux classes pendant les trois mesures. La comparaison de ces données révèle une utilisation très proche. La seule différence étant l'absence totale du participe présent dans la production des enfants de la Classe exploratoire. A cette différence près, les temps verbaux présentent exactement la même distribution dans les deux classes. Nous savons désormais que les temps verbaux employés par la grande majorité, si ce n'est la totalité, des élèves, sont le présent, le passé composé, l'imparfait, le futur proche et l'impératif. Les temps verbaux moins employés sont, pour les deux classes, le conditionnel et le participe présent. Les deux barres intermédiaires présentent avec une distribution similaire le passé simple et les plus-que-parfait et puis le futur, le subjonctif et le présent progressif sous la forme *en train de*.

VERBES.Explo.123



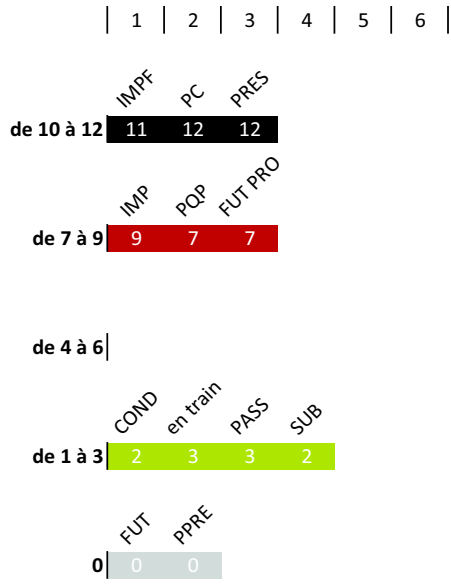
VERBES.Temoin.123



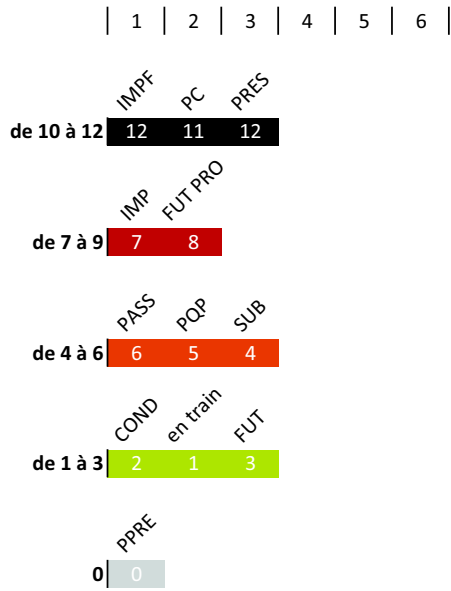
74 freq +t%mor +sv\* +f +t\*CHI



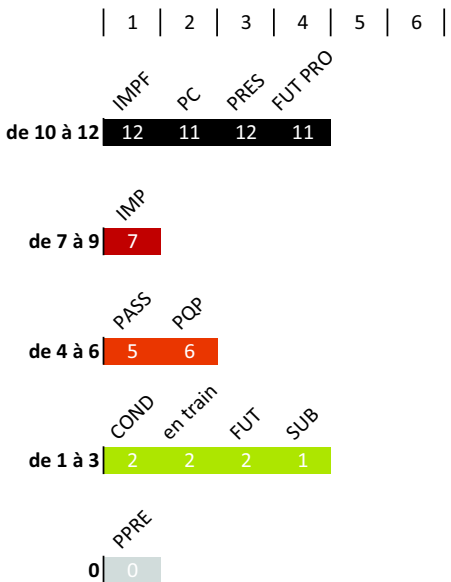
VERBES.Explo.1



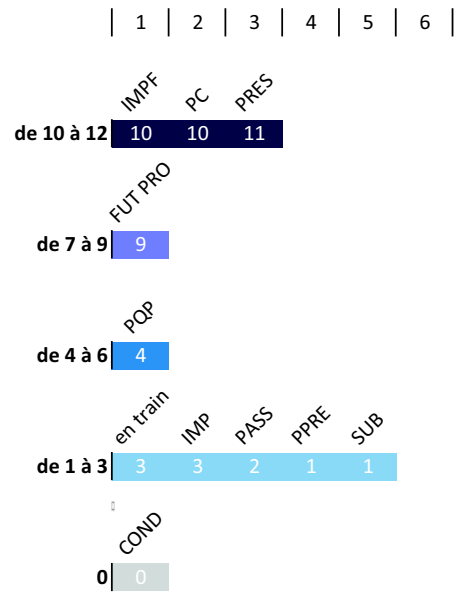
VERBES.Explo.2



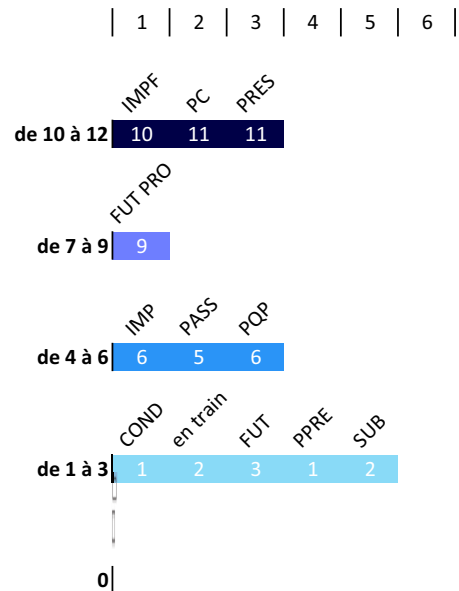
VERBES.Explo.3



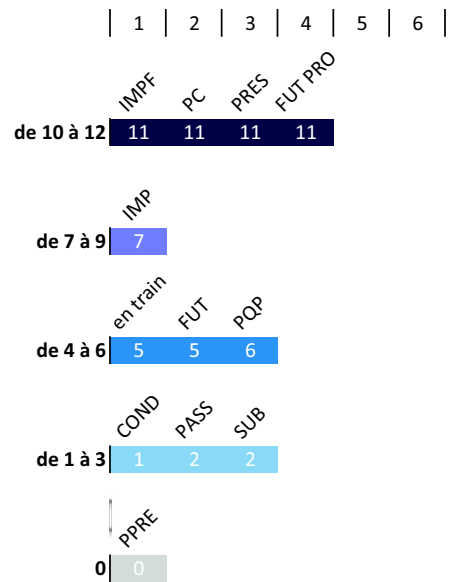
VERBES.Tem.1



VERBES.Tem.2



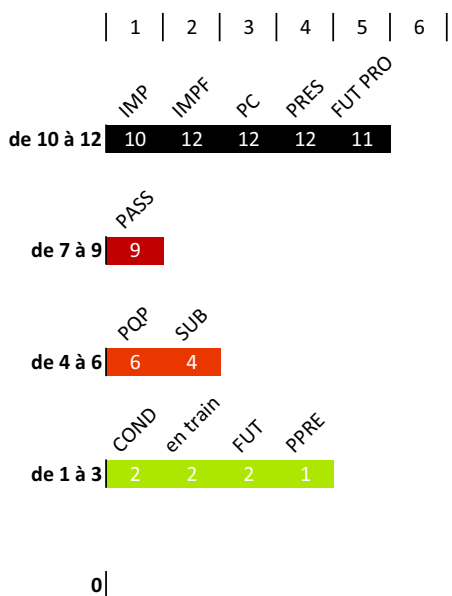
VERBES.Tem.3



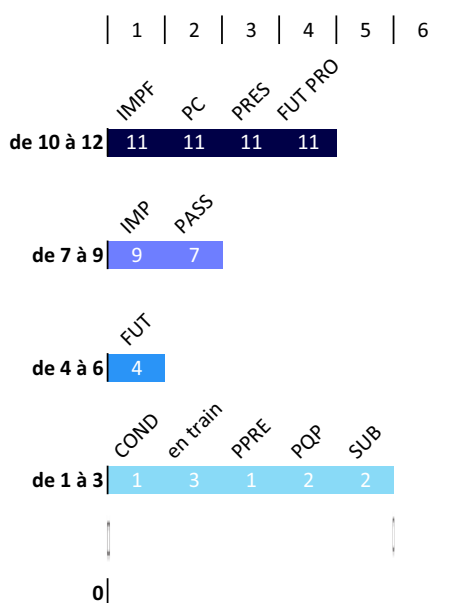
Les six tableaux offrent un regard diachronique et confirment que, globalement, la dynamique d'acquisition et de distribution de l'utilisation des verbes suit une logique commune et partagée dans les deux classes au cours de l'année scolaire. Pour la première et deuxième mesures, la barre qui se trouve tout en haut est constituée de trois temps verbaux : le présent de l'indicatif, le passé composé et l'imparfait. Le futur proche (aller + inf) vient s'y intégrer pendant le troisième moment d'échange.

Pendant les moments d'échange, j'ai pu remarquer que les temps verbaux sollicités n'étaient pas les mêmes en fonction du support utilisé. C'est le cas du passé simple qui est très présent pendant le moment album et quasiment absent pendant le moment photos comme le montrent les tableaux ci-dessous. Regardons de plus près le cas du passé simple.

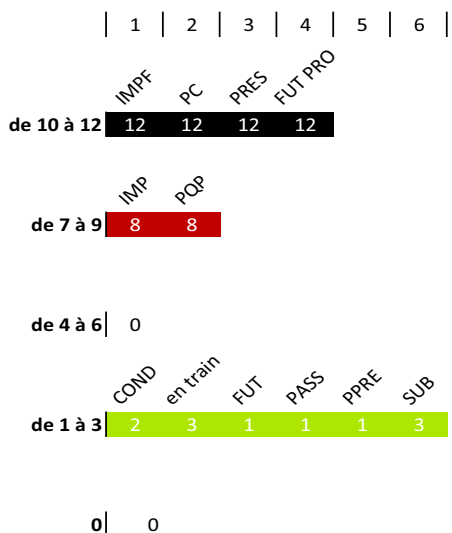
VERBES.Explo.al.123



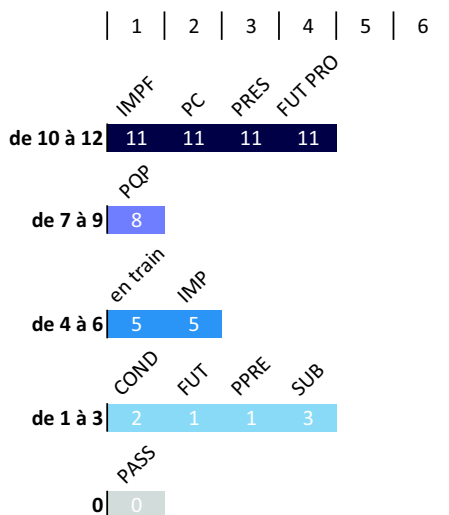
VERBES.Tem.al.123



VERBES.Explo.ph.123



VERBES.Tem.ph.123



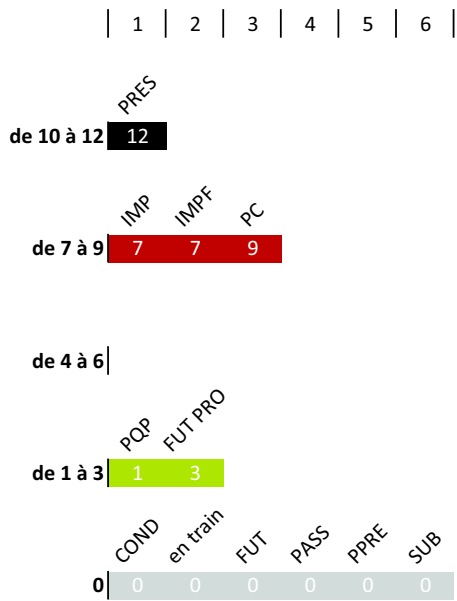
La principale différence entre le moment album et le moment photos consiste effectivement dans la présence ou l'absence du passé simple (PASS). Le passé simple est souvent utilisé comme temps de narration. C'est surtout pendant la lecture des albums par les enseignants que les enfants entrent en contact dans le contexte scolaire avec ce temps verbal. Ce moment, très apprécié par les enfants, est caractérisé par sa répétitivité qui lui confère un statut de rituel dans l'emploi du temps de la classe. Les enfants sont rarement invités à participer de façon active. Les enseignants ont l'exclusivité de la lecture dont l'absence de variation est une marque. La grande uniformité dans la façon de lire les albums traduit ainsi un manque de progressivité de ce moment de lecture.

La progressivité peut se construire à différents niveaux. Du point de vue de l'acquisition de la langue, la lecture du texte est souhaitée par la régularité offerte des structures et du vocabulaire permettant une appropriation graduelle de la forme et du sens. Il est possible néanmoins de proposer d'autres manières d'aborder ce support. Raconter l'histoire, au lieu de la lire, permet de mieux s'appuyer sur les images pour faire ressortir la trame narrative à partir des personnages et des actions principales illustrés. Un autre exemple consiste à donner la parole aux enfants qui pourront à leur tour nommer, décrire, puis raconter une scène ou une page du livre. Dans le cas des classes qui participent à l'étude et s'agissant des classes à triple niveau, les enfants plus grands peuvent raconter les histoires aux plus petits. Bref, une large gamme de possibilités existe.

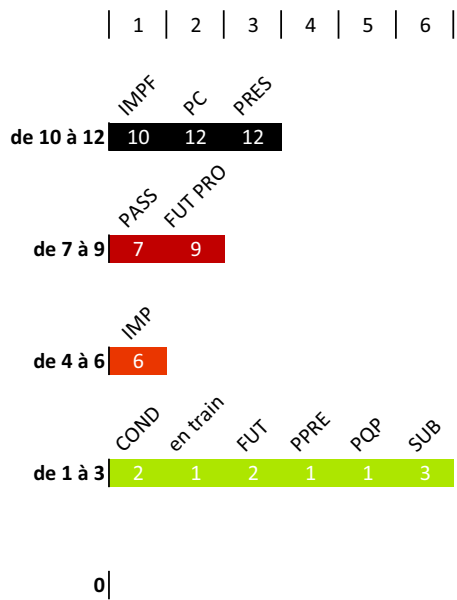
Donner la parole aux enfants permettrait de faire ressortir des variations dans la façon de raconter. Différentes structures narratives ou points de vue peuvent émerger pendant ces moments à travers les différentes voix qui prennent la parole. La reconnaissance et la légitimation de la polyphonie qui se réalise dans la macro et microstructure du discours sont en accord avec la perspective plurilingue sur laquelle on s'appuie.

Pendant le moment album, il est demandé aux enfants de raconter l'histoire choisie en s'appuyant sur l'image. Il n'est pas rare que l'enfant m'ait expliqué qu'il ne pouvait pas me raconter l'histoire parce qu'il ou elle ne savait pas lire. Ces situations, souvent inconfortables pour les enfants, peuvent être liées au fait que les enfants méconnaissaient la différence entre lire une histoire et raconter une histoire. Cela s'explique, comme dit plus haut, par la façon dont les enseignants s'approprient ce moment. Effectivement, je n'ai pas vu, pendant mes observations, les enseignants raconter une histoire. Pendant la lecture, l'enseignant, assis sur un petit banc, lit le texte aux enfants qui, eux, sont assis par terre autour de l'enseignant.

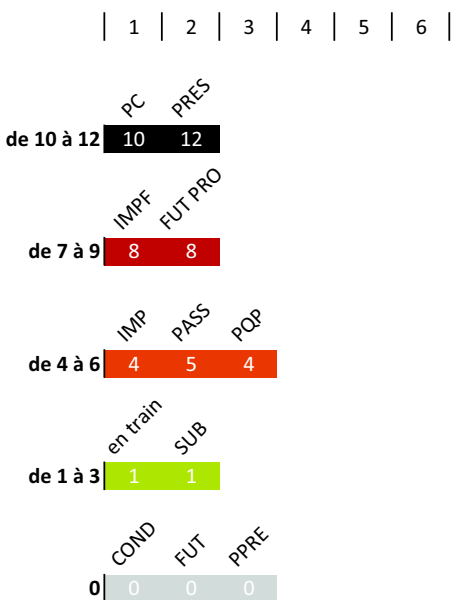
VERBES.Explo.al.1



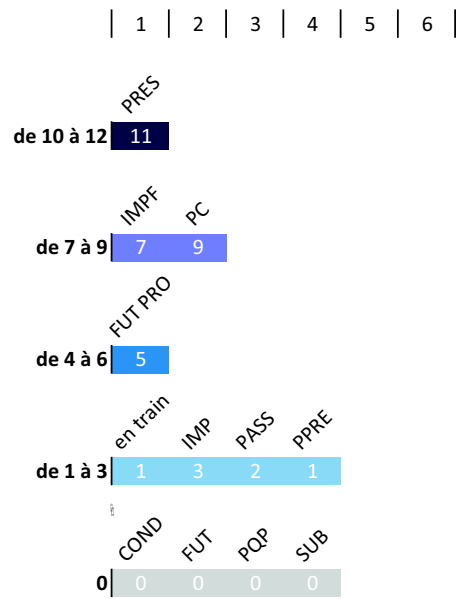
VERBES.Explo.al.2



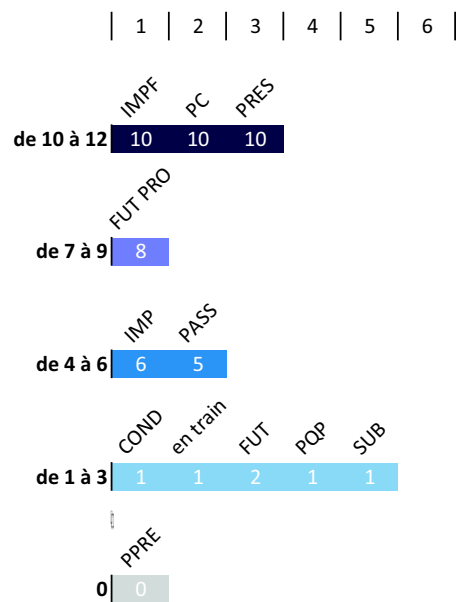
VERBES.Explo.al.3



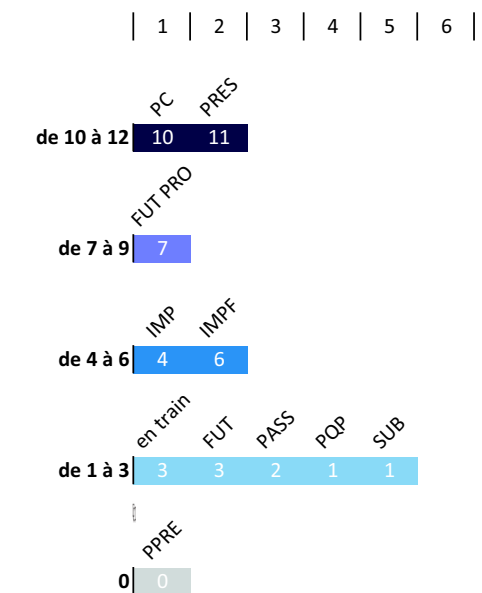
VERBES.Tem.al.1



Verbes.Tem.al.2



VERBES.Tem.al.3



Il se trouve que pendant le moment d'échange dans lequel un album sert de support, les enfants essaient de reproduire le discours fourni par l'enseignant. La présence du passé simple est un indice de cette reproduction qui concerne aussi bien le choix du lexique et les conjugaisons verbales que, à plus grande échelle, la structure narrative. Regardons maintenant la dynamique de l'utilisation des temps verbaux pendant le moment album dans les deux classes.

Observons la progression des trois moments album. On constate qu'une progression très positive se réalise entre la première et deuxième mesure. Les analyses antérieures amènent à penser que ce mouvement n'est pas dû qu'à une progression naturelle de l'acquisition et de la structuration de la langue de scolarisation dans le temps. C'est plutôt la nature des supports utilisés que ces données nous appellent à interroger.

La partie consacrée à l'analyse de la diversité lexicale a décrit la différence entre les supports utilisés lors du premier et du deuxième moments album. Pour le premier moment d'échange, huit enfants (3/4) de la Classe exploratoire avaient choisi un album à structure répétitive qui s'accompagnait d'une diversité lexicale moindre et d'une moyenne moins élevée de la longueur de la phrase. Les albums à trame narrative complexe, structurée de façon linéaire dans le temps et dans l'espace, ont fait l'objet de huit enregistrements qui ont eu lieu pendant le deuxième moment d'échange dans cette même classe. Ces productions rendent une plus grande diversité lexicale et des phrases plus longues.

Les résultats des requêtes concernant l'utilisation des verbes rendent compte d'une plus grande variété de temps verbaux utilisés. Si pendant le premier moment album, six temps verbaux ont été négligés, dans le deuxième moment album, il n'y en a aucun. Les résultats concernant les pronoms, présentés plus haut, vont dans le même sens. Il est possible de continuer à affirmer que les supports album à structure non répétitive sont mieux adaptés pour mobiliser des verbes et pronoms plus divers.

Pour le troisième moment d'échange, le support choisi était issu d'un projet littérature mis en place par les enseignants. Il n'est pas sans intérêt que, toujours pour la Classe exploratoire, on observe un recul par rapport au mouvement mis en évidence par les tableaux qui indiquent l'utilisation des temps verbaux pendant les mesures précédentes. Cette donnée pourrait confirmer les résultats qui signalent une diversité lexicale nettement moins marquée, à quoi s'ajoute une production de pronoms et de verbes moins variée. L'hypothèse d'une inadéquation entre les attentes autour du projet mis en place et les résultats obtenus sur le plan linguistique commence à se dessiner. Dans les conclusions partielles de ce chapitre une interprétation à ce phénomène sera proposée en

s'appuyant sur tous les éléments dégagés grâce à l'analyse structurale de la langue.

Dans la Classe témoin, une investigation plus fine des supports utilisés par les enfants pourrait fournir des éléments complémentaires pour l'analyse des données concernant les trois moments album. En l'état, les données ne montrent pas de différences notables entre les mesures.

Les résultats concernant les trois moments photos dans les deux classes n'inspirent pas de commentaire précis. Des variations peuvent être observées au cours des trois moments notamment pour la Classe témoin. Le deuxième moment (photos des familles) ne présente pas non plus de dynamique particulière. Une investigation plus fine pourra motiver la reprise de ces données dans la suite. Nous allons pour l'heure nous pencher sur les données concernant les introducteurs de complexité.

### 11.5.3 Les introducteurs de complexité

En ce qui concerne les connecteurs de complexité, les résultats des trois mesures permettent d'affirmer que les enfants de la Classe exploratoire emploient globalement une plus grande variété de prépositions, conjonctions et adverbes qui constituent le groupe des complexités. La liste qui permet de lancer la requête CLAN regroupe 129 items parmi lesquels 44 sont présents dans au moins une mesure et ont été produit par au moins un enfant dans une des classes qui participent à la recherche. L'étude des deux tableaux qui présentent une vue globale des trois mesures pour tout le moment d'échange révèle que l'ensemble des 44 connecteurs de complexité ont été employés par les enfants de la Classe exploratoire. Dans la Classe témoin, cinq d'entre eux n'apparaissent pas.

COMPLEX.Explo.123

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |

de 10 à 12

de 7 à 9

de 4 à 6

de 1 à 3

o|

COMPLEX.Tem.123

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |

de 10 à 12

de 7 à 9

de 4 à 6

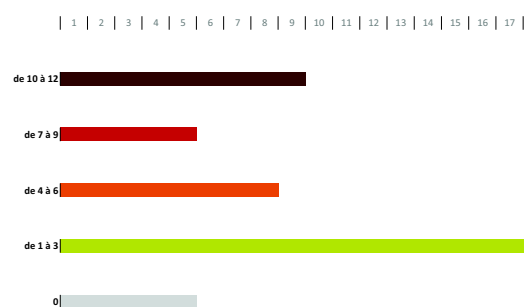
de 1 à 3

o|

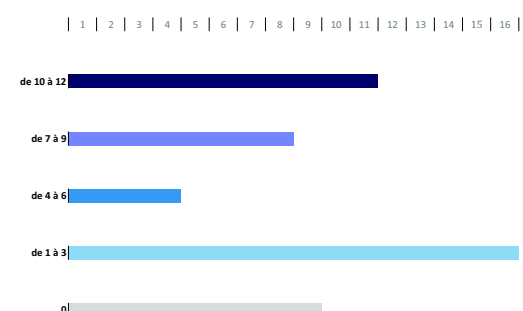
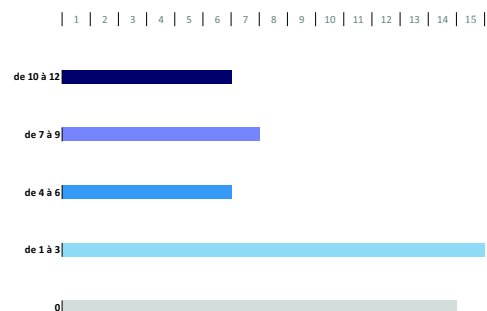
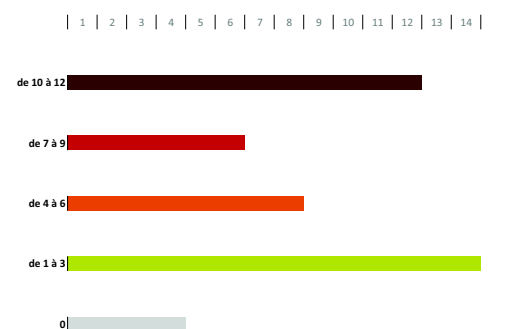
L'évolution de l'utilisation des complexités au cours de l'année est linéaire dans la Classe exploratoire. Nous avons une croissance progressive des connecteurs utilisés avec, sur la première ligne, 9, 10 et 11 complexités pour les première, deuxième et troisième mesures respectivement. Une diminution progressive des complexités non utilisées accompagne ce mouvement avec 12, 6 et 5 complexités absentes dans la dernière ligne pour les première, deuxième et troisième mesures respectivement.

Dans la Classe témoin, le mouvement n'est pas très linéaire. En observant la ligne de haut (bleu foncé), il est possible de constater une croissance exponentielle des complexités de la première ligne accompagnée d'une diminution significative des complexités non utilisées entre la première et deuxième mesure. La troisième mesure présente néanmoins un frein dans ce processus une fois qu'il est possible d'observer un rétrécissement de la ligne de plus grande fréquence en même temps qu'il y a une augmentation des pronoms non utilisés (6 pour le premier et 15 pour le dernier). Essayons de comprendre ce mouvement en découpant le moment d'échange en ses deux moments constitutants, le moment album et le moment photos (voir tableaux en annexe).

COMPLEX.Explo.al.123

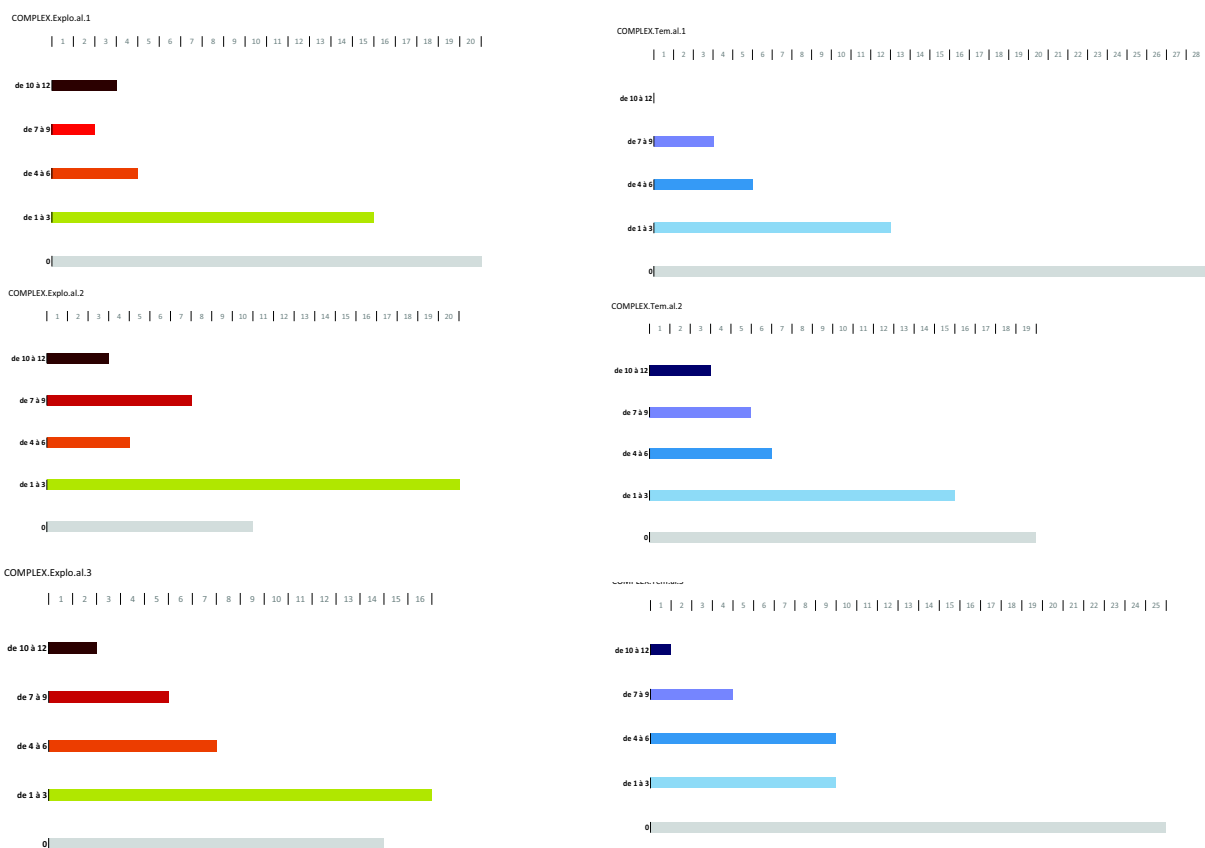


COMPLEX.Explo.ph.123



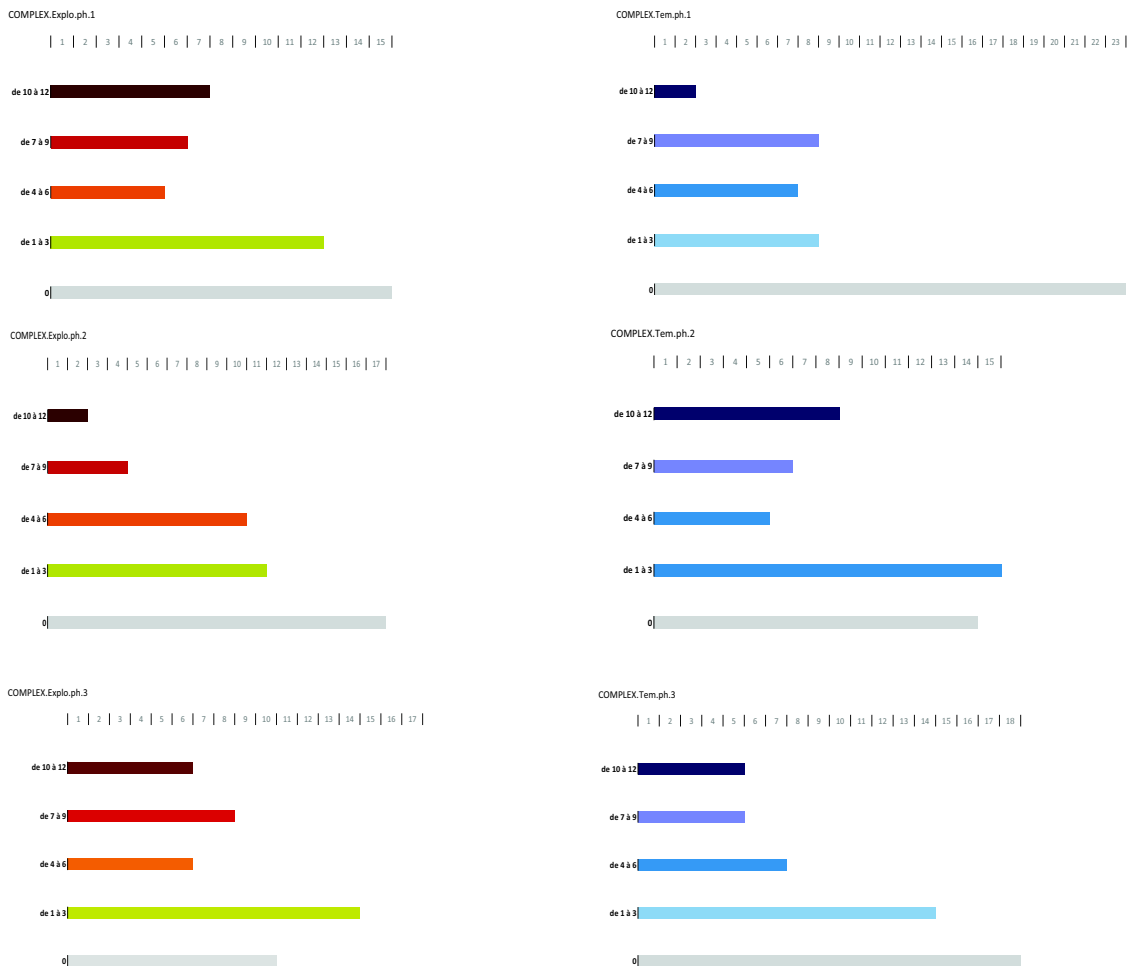
Le moment photo est considérablement plus intéressant pour une production plus variée des connecteurs de complexité. Ceci est vrai pour les deux classes. Ces données vont dans le même sens que les résultats des requêtes concernant la diversité lexicale.

Regardons pour terminer le comportement des données pendant la deuxième mesure du moment photos (photos de famille) et la troisième mesure du moment album (projet littérature). A titre de rappel, les données linguistiques ont attiré l'attention sur ces deux moments qui présentaient des particularités d'ordre pédagogique et méthodologique. Pendant la troisième mesure du moment album, il est possible de vérifier pour la Classe exploratoire et la Classe témoin le recul de la dynamique de production qui était en place depuis la première mesure. Cette donnée corrobore l'hypothèse de l'existence d'une dissymétrie entre un projet qui cherche à mettre en valeur l'individu et son choix littéraire et la réponse linguistique fournie par les individus.



L'analyse des moments photos atteste un comportement dissonant de la deuxième mesure par rapport aux deux autres. Dans chaque classe, cette mesure représente un mouvement de nature inverse. Dans la Classe exploratoire, on observe une augmentation de la base de la structure en même temps que le sommet diminue de taille. Dans la Classe témoin, ce mouvement s'inverse. La deuxième mesure présente une production optimale des connecteurs de complexité. La troisième mesure présente des indices plus élevés que la première mesure, mais sensiblement moins élevés que la deuxième mesure. Ce qui donne cette impression de reprise d'un rythme « normal ». Le même phénomène est observé pour la Classe exploratoire, mais dans une dynamique inverse. La deuxième mesure révèle des indices moins élevés pour la production des connecteurs de complexité.





## 11.6 Conclusions partielles

Les conclusions obtenues à partir de l'analyse structurale de la langue seront présentées de façon concise ci-dessous. On abordera en premier lieu les analyses qui considèrent l'ensemble des transcriptions des deux classes. Ensuite les analyses qui permettent d'établir un contraste entre les résultats de la Classe exploratoire et de la Classe témoin seront mises en relief. Pour terminer, deux mouvements particuliers concernant l'analyse diachronique des résultats des moments album puis des moments photos seront abordés.

### 11.6.1 Conclusions concernant les deux classes

Les résultats des requêtes CLAN permettent de constater, pour les trois moments d'échange analysés dans leur ensemble, une non-linéarité de l'évolution de la diversité lexicale dans le temps. Cette variation s'exprime globalement et individuellement.

Un découpage par support utilisé permet d'affirmer que les supports photo favorisent une production plus riche en termes d'utilisation des pronoms personnels,

des introducteurs de complexité et de diversité lexicale globale. Ceci conforte l'idée de l'intérêt du travail en classe avec des supports authentiques et qui dialoguent directement avec la réalité pratique de l'enfant.

Le moment d'échange qui utilise comme support les albums produit les énoncés les plus longs. La présence du passé simple est exclusivement observable pendant ces moments, ce qui permet d'avancer que les enfants essayent de reproduire le discours fourni par l'enseignant. Cette reproduction aura lieu à différents niveaux de la langue, du mot à la structure du discours.

Les albums à structure non répétitive sollicitent une plus grande diversité du lexique, des verbes et des pronoms. Les albums à structure répétitive ne sont pas sans intérêt. L'enfant peut s'appuyer sur l'aspect sécurisant de la répétition dans la narration de l'histoire pour progresser dans la structuration de la langue et se sentir plus à l'aise pour parler.

Les requêtes permettent également d'identifier les temps verbaux employés par l'ensemble des élèves en Grande section : le présent, le passé composé, l'imparfait, le futur proche et l'impératif. Les temps verbaux moins employés sont, pour les deux classes, le conditionnel et le participe présent. Dans une zone de distribution intermédiaire, on trouve le passé simple et le plus-que-parfait et puis le futur, le subjonctif et le présent progressif sous la forme « en train de ».

### **11.6.2 Contraste entre la Classe exploratoire et la Classe témoin**

Le contraste des résultats des deux classes pour l'ensemble des mesures permet de vérifier que la Classe exploratoire présente des résultats plus élevés en ce qui concerne la diversité lexicale, l'utilisation des pronoms et des connecteurs de complexité.

Dans la Classe exploratoire les résultats des requêtes montrent une dynamique positive au long de l'année. Les énoncés sont progressivement plus longs. Il est possible d'observer une acquisition plus globale des pronoms. Et en ce qui concerne la diversité lexicale, tous les élèves ont un indice minimal commun et le nombre d'enfants qui se démarquent par leurs indices nettement supérieurs ou inférieurs est décroissant. On peut imaginer que ces élèves mutualisent leurs compétences lexicales ce qui entraîne un mouvement du type « poussée vers le haut ». Ce mouvement est en accord avec les outils théoriques fournis par la perspective de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, Clémence, Schneuwly, & Schurmans, 1996 ; Dolz, 2013).

Dans la Classe témoin, la longueur de l'énoncé ne présente pas une croissance continue. En ce qui concerne la diversité lexicale, il y a un processus de

fléchissement de la croissance dans l'ensemble du groupe et certains élèves n'arrivent pas à accéder à la diversité lexicale produite par les enfants qui se démarquent positivement dans ce processus. Pour les pronoms, on observe une concentration plus importante avec seulement quatre pronoms faisant partie d'un bassin commun. Les élèves possèdent de manière inégale les autres pronoms.

Les résultats globaux concernant les verbes employés ainsi que les connecteurs de complexité ne permettent pas d'établir un contraste entre les deux classes. C'est néanmoins au niveau de la dynamique diachronique qu'il nous semble intéressant de considérer ces données.

### **11.6.3 Deux mouvements singuliers**

Deux mouvements ont attiré notre attention. Le premier concernant le moment album et le deuxième le moment photos.

La troisième mesure du moment album présente dans une perspective diachronique un mouvement qui se démarque par rapport aux mesures précédentes. Pendant cette mesure, le support choisi est issu d'un projet littérature mis en place par les enseignants. Les résultats des requêtes révèlent, pour la Classe exploratoire, une stagnation de la longueur moyenne de l'énoncé, une diversité lexicale nettement moins importante, un recul par rapport à l'utilisation des pronoms, temps verbaux et des connecteurs de complexité. Dans la Classe témoin on observe une diminution de la diversité lexicale, de l'utilisation des pronoms, des temps verbaux et des connecteurs de complexité. La LME ne présente pas de croissance.

Le projet littérature cherchait à mettre en place une démarche qui allait mettre en valeur les choix littéraires de chaque enfant. Comme décrit dans le chapitre, cette démarche suit néanmoins la logique de la collectivité. L'organisation du temps et de l'espace à l'école produit une dynamique qui se veut respectueuse des préférences individuelles, une suite de tâches et étapes à accomplir collectivement. Les étapes imposées collectivement ne sont pas favorables à une démarche individuelle qui puise dans la subjectivité individuelle les éléments pour un choix authentique. Les photos prises reflètent cet aspect. Tous les enfants ont la même pose et tiennent leur livre de la même façon ce qui laisse penser que des consignes probablement ont été données dans le souci d'une harmonisation esthétique ou autre.

Pendant le moment photos, la deuxième mesure, qui utilise les supports qui ont trait à la sphère privée des élèves (photos de famille, acte de naissance) ont produit des résultats opposés dans les deux classes. Pour la Classe exploratoire, les supports qui ont trait à la sphère intime de l'élève ne sont pas les mieux

adaptés pour une production orale aisée. La deuxième mesure a été moins productive en termes de diversité lexicale, d'utilisation des pronoms et des connecteurs de complexité. Les indices concernant la longueur moyenne de l'énoncé et les temps verbaux n'apportent pas d'éléments concluants.

Dans la Classe témoin, la thématique de la famille, même sans aucun support pour la plupart des enfants, a été source d'une plus importante diversité lexicale. Une nette croissance de la longueur de l'énoncé a été observée pendant cette mesure. Des résultats optimaux sont observés en ce qui concerne la production des pronoms et des connecteurs de complexité. Pour la troisième mesure, ce mouvement ne continue pas et nous observons un rétrécissement de la longueur de l'énoncé, un appauvrissement de la diversité lexicale, des pronoms et des complexités.

Les éléments qui nous permettront d'interpréter le mouvement décrit plus haut seront présentés dans les chapitres suivants qui analyseront le positionnement social des élèves dans les réseaux sociaux de la classe et les pratiques linguistiques. Un chapitre sera consacré à l'harmonisation de ces différents axes analytiques. Nous considérerons l'ensemble de ces éléments pour avancer dans l'interprétation des données.

## **Chapitre 12 - Le positionnement social des élèves dans le réseau social de la classe**

Ce chapitre est consacré à l'analyse du positionnement social des enfants des Classes exploratoire et témoin au cours de l'année scolaire. Quatre heures (deux heures par classe) d'enregistrements vidéo servent de support aux analyses. Les déplacements de tous les enfants de la GS sont enregistrés pendant des moments de jeu libre. Un traitement complexe fait en plusieurs étapes permet d'identifier les enfants les plus centraux dans le positionnement social de la classe.

Afin de ne pas perdre le lecteur dans les détails de la procédure et de mettre en avant assez rapidement les éléments qui semblent être importants à considérer, l'ordre de présentation des sujets abordés ne suit pas l'ordre dans lequel les différents éléments ont été traités dans la pratique. La première partie du chapitre est consacrée à situer la méthode d'analyse des réseaux sociaux (dorénavant SNA - Social Network Analysis) et à expliciter son intérêt pour les études en contexte scolaire. Une deuxième partie présente les concepts fondamentaux et les propriétés structurelles de la SNA. Cette partie fournira au lecteur les informations nécessaires pour comprendre les cartographies produites et suivre les analyses faites. La partie qui détaille les différentes étapes et les choix méthodologiques sera présentée en dernier.

### **12.1 Pourquoi utiliser la méthode d'analyse des réseaux sociaux ?**

L'analyse des réseaux sociaux présente des avantages pour les recherches en contexte scolaire. Pour mieux comprendre ces avantages un parallèle peut être établi avec les méthodes statistiques. Le contraste des deux méthodes permet de mettre en évidence la spécificité de la méthode d'analyse des réseaux sociaux (Hanneman & Riddle, 2005 ; Scott & Carrington, 2011 ; Ushakov & Kukso, 2016).

L'analyse des réseaux sociaux attire l'attention sur les relations entre les individus. La façon dont les données sont présentées rend compte de cet aspect. Dans un tableau à double entrée, nous trouvons sur l'axe verticale le nom des individus dont les noms sont également inscrits sur l'axe horizontal. Un système d'annotation binaire permet d'identifier la présence ou l'absence d'un lien entre deux individus.

Les méthodes statistiques mettent l'accent sur les caractéristiques des individus. Sur l'axe vertical est inscrit le nom des individus (cela peut être également des observations, des cas...) et sur l'axe horizontal les marqueurs (qualitatifs

ou quantitatifs) concernant ces individus. Il peut s'agir de caractéristiques, de mesures, de variables, etc. On peut comparer les individus selon les informations inscrites dans chaque colonne.

	Anaïs	Jorge	Julie	Sam
Anaïs	—	1	0	0
Jorge	1	—	1	1
Julie	0	1	—	1
Sam	0	1	1	—

	Age	Sexe	Langues parlées
Anaïs	3	F	français, italien, portugais
Jorge	4	M	français, espagnol
Julie	4	F	français, anglais
Sam	5	M	français, arabe, anglais

Les principes qui gouvernent l'interprétation des données changent avec chaque méthode. Les liens entre les acteurs constituent l'unité de base de la perspective des réseaux sociaux dont la théorie et l'application sont exprimées en termes de relation. Cela permet de répondre à des questions scientifiques concernant les tendances et les implications des ces relations (Wasserman & Faust, 1994). Cette méthode fait ressortir la structure des connexions dans le groupe et rend possible un regard à deux dimensions, globale et individuelle.

Selon Wasserman et Faust (1994) avec cette méthode :

- les acteurs et leurs actions sont interdépendants ;
- les liens de relations entre les acteurs sont des canaux pour le transfert de ressources (d'ordre matériel ou immatériel) ;
- le modèle en réseau part des individus pour envisager la structure environnementale du réseau comme apportant des opportunités ou des contraintes aux actions individuelles ;
- les modèles en réseau conceptualisent la structure comme la persistance d'un modèle de relations parmi les acteurs.

## 12.2 Les concepts fondamentaux dans l'analyse des réseaux

Il y a quatre concepts fondamentaux à considérer dans l'analyse des réseaux sociaux : les acteurs, le lien de relation, le groupe et le graphe.

### 12.2.1 Les acteurs

Les acteurs sont, pour notre étude, des élèves d'une classe. Le terme « acteur » désigne l'individu engagé dans une interaction. L'intensité et le type des interactions de chaque individu sont rendus visibles (nous le verrons en détails plus loin) dans les cartographies produites par cette méthode. Pour notre étude, tous les acteurs sont du même type (ce sont tous des élèves), ce qui caractérise un réseau monomodal (one-mode networks).

### 12.2.2 Le lien de relation

Un lien, c'est ce qui établit une connexion entre deux acteurs. Cette connexion peut être de nature très diverse. Wasserman, par exemple, évoque huit types. Pour notre étude, la méthode SNA sera utilisée dans l'analyse de deux situations. Dans un premier cas, le lien caractérisera une interaction comportementale (moments de jeu libre : jouer ensemble ou non). Dans un second cas, il traduira l'évaluation d'une personne par une autre (activité "Copain ou pas copain").

Les liens peuvent être de type directionnel ou non directionnel. Pour notre étude, les interactions entre deux élèves sont considérées comme réciproques et sont pour cette raison du type non directionnel. Ce qui importe, c'est l'implication de l'acteur, et non le fait qu'il soit récepteur ou émetteur. Le fait de se focaliser sur l'implication nous amène à considérer les relations comme non directionnelles, sans distinguer entre celui qui est à l'initiative de l'interaction et celui qui ne l'est pas.



Directionnel



Non directionnel

### 12.2.3 Le groupe

Un groupe est un ensemble fini d'acteurs au sein duquel les liens seront mesurés. Dans notre étude, nous sommes en présence de deux groupes : le groupe des élèves de la Classe exploratoire et le groupe des élèves de la Classe témoin.

### 12.2.4 Le graphe

Un graphe est un modèle de réseau social constitué de liens non directionnels dans une relation en dyade (le lien existe entre une paire d'enfants). Ce modèle est une représentation simplifiée d'une situation qui contient quelques-uns, et non pas la totalité, des éléments de la situation représentée.

## 12.3 Propriétés structurelles

Une fois que les liens entre les acteurs d'un groupe ont été saisis dans le logiciel, plusieurs types d'indexation sont proposés. Nous pouvons ainsi identifier les acteurs les plus centraux dans le réseau social de la classe. Ces indexeurs de centralité sont fortement connectés avec la notion de capital social (Hanneman & Riddle, 2011). Les interactions établies sont des possibilités réalisées dans le cadre de possibilités pré-déterminées. Nous pouvons observer si et comment les rapports de force existant dans le contexte plus large, social et scolaire, prennent forme dans l'organisation et dynamiques des relations interpersonnelles dans les salles de classe. Faire ressortir les individus les plus centraux et les plus périphériques pendant des moments moins encadrés par l'enseignant peut nous aider à comprendre les mécanismes de reproduction, de résistance et de transformation qui se produisent par les élèves (le pouvoir qui vient d'en bas) dans un cadre scolaire, qui constitue comme nous avons pu le voir avec Foucault, un bloc qui verrouille les relations de pouvoir. Ces données nous permettront de reconnaître les ressources humaines mobilisées et pourront apporter des éléments de réponse aux questions posées.

### 12.3.1 Les indexeurs de centralité

Trois types d'indexation de centralité sont utilisés dans cette étude :

#### **Degree centrality (DC)**

La mesure DC quantifie le nombre de liens qu'un acteur possède avec d'autres acteurs du réseau. Dans la théorie d'analyse des réseaux sociaux, cet indicateur est souvent considéré comme la mesure de l'activité de l'acteur. L'acteur le plus central est celui qui est connecté au plus grand nombre d'acteurs du groupe.

#### **Closeness centrality (CC)**

L'indexation CC montre la proximité de chaque acteur par rapport à tous les autres acteurs du réseau. Les acteurs avec un CC élevé sont ceux qui peuvent atteindre plusieurs autres acteurs avec le moins d'effort. L'idée est que le nœud le plus central peut interagir le plus rapidement avec tous les autres acteurs de la classe.

#### **Betweenness centrality (BC)**

L'indexation BC mesure le potentiel de contrôle que possède un acteur dans la mesure où il quantifie le nombre de fois où l'acteur agit comme intermédiaire pour d'autres acteurs. L'acteur qui est le lien entre plusieurs autres acteurs est considéré comme ayant une haute probabilité d'être capable de contrôler le flux d'informations dans le réseau social de la classe.



## 12.4 Analyse

La collecte des données vidéo qui servent de support à l'analyse des réseaux sociaux a été faite à quatre moments de l'année scolaire (périodes 2, 3, 4 et 5). L'analyse longitudinale rend compte de l'évolution de la dynamique des interactions dans les moments de jeu libre.

Chaque moment de jeu libre a permis d'établir une carte visuelle qui rend compte de la dynamique des interactions entre les élèves de la classe. Le logiciel utilisé, SocNetV (Kalamaras, 2018), propose ensuite, comme nous l'avons expliqué, différents types d'indexation qui permettent de connaître le positionnement social des élèves dans le réseau social de la classe.

Sur les cartes, les liens indiquent par leur épaisseur la durée d'interaction entre chaque paire d'enfants et par leur couleur le type d'interaction. Il est important de préciser que les liens qui figurent sur le graphe ne correspondent pas aux déplacements de l'enfant dans l'espace physique de la classe. Sur l'image de gauche, nous voyons l'itinéraire parcouru.

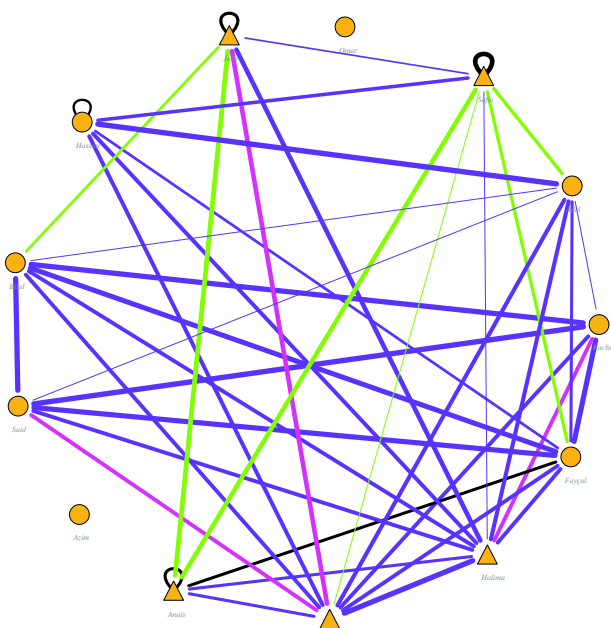


Supposons que l'image de gauche montre les déplacements dans l'espace physique de l'élève pendant les 30 minutes du moment Jeu libre. On observe que l'élève est passé par trois espaces de jeu différents. Le graphe nous indique que ce même élève a, pendant les 30 minutes du moment de jeu libre, passé 85% du temps, soit 25 minutes à partager un espace de jeu avec l'enfant B (couleur du lien : violet) et 15% du temps, soit 5 minutes) à jouer tout seul (boucle jaune sur l'élève J). La seule possibilité d'interaction est donc celle qui existe avec l'enfant B.

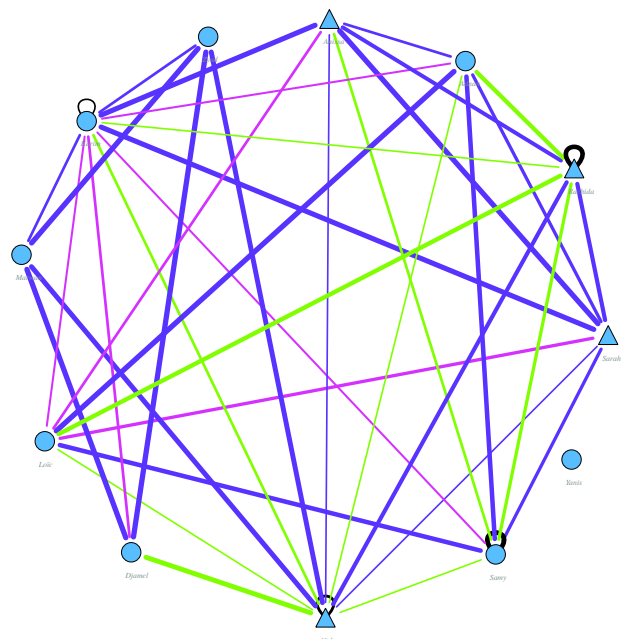
Chacun des deux tableaux apporte un type d'information spécifique. Cette étude analysera uniquement les informations des graphes (à droite). La dynamique des déplacements dans l'espace physique de la salle mériterait néanmoins d'être explorée. Des indices témoignent en effet de la richesse de ces données qui pourront être traitées dans le futur.

### 12.4.1 Les graphes

Quatre enregistrements vidéo ont été faits dans chacune des deux classes de maternelle. Chaque graphe représente les interactions des élèves d'une classe de GS pendant les 30 minutes de jeu libre. Ci-dessous se trouvent les premiers graphes (décembre 2017) de la Classe exploratoire et de la Classe témoin. Nous nous appuyeront sur eux pour expliciter la légende nécessaire à la lecture des graphes.



Explo V1



Tem V1

Ces deux graphes montrent tous les élèves participant à la recherche.

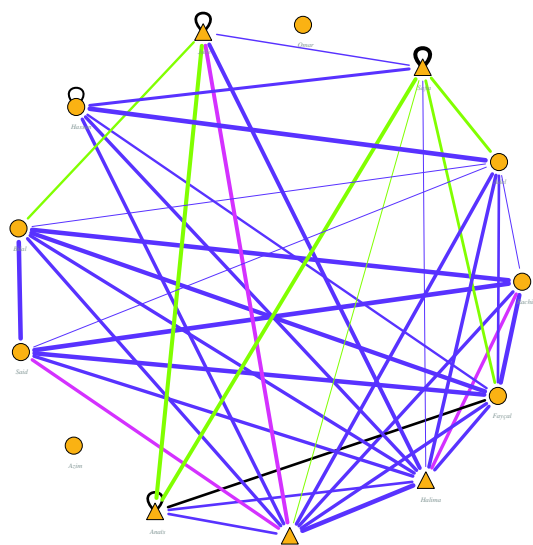
- Les élèves qui ne possèdent aucun lien correspondent aux élèves absents.
- Les boucles noires indiquent un jeu solitaire, autrement dit, il n'y a pas dans le coin jeu en question d'autre enfant.
- Les liens relient toujours deux enfants et indiquent une possibilité d'interaction due à leur proximité dans l'espace physique.
- L'épaisseur du lien rend compte de la durée totale (somme des durées partielles) pendant laquelle ces deux enfants ont occupé le même coin de jeu.
- La couleur des liens indique, parmi les quatre types possibles, le type de l'interaction. Si les enfants sont présents dans le même espace de jeu mais ne communiquent pas entre eux, le lien est de couleur noire. Si quelques énoncés sont échangés de façon ponctuelle le lien est vert. Les liens roses indiquent un échange qui se fait par une séquence d'énoncés. Dans ces trois

cas, il n'y a pas de collaboration. Les liens violets renvoient à des interactions collaboratives, des co-constructions qui peuvent ou non intégrer des interactions verbales.

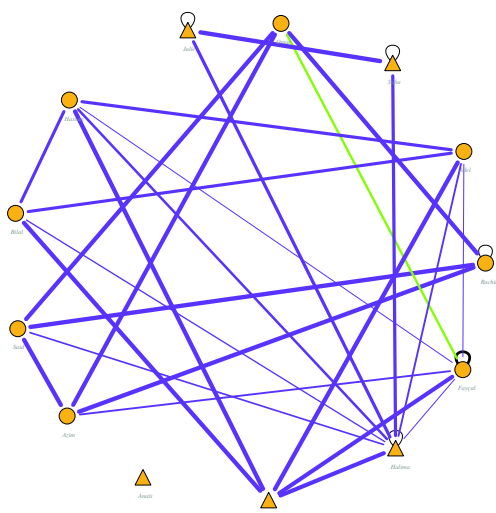
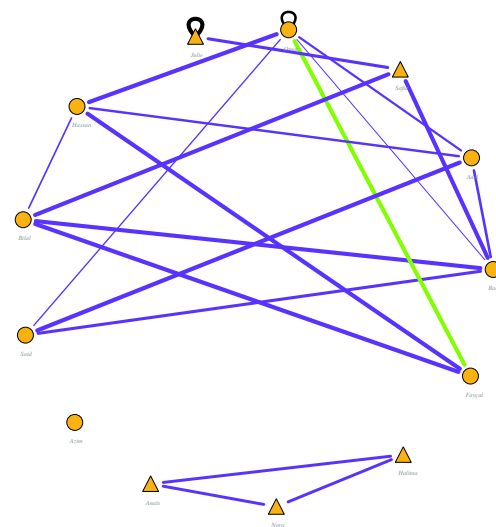
Quelques observations peuvent être faites à partir de l'analyse globale des graphes ci-dessus. Ces observations ont trait à des comportements types observés et à la dynamique globale des interactions des enfants de la classe.

Premièrement, il est possible de vérifier que sur tous les graphes il existe des boucles qui indiquent le jeu solitaire. Le jeu solitaire est, comme nous l'explique la psychologie développementale, un processus normal et qui remplit une fonction importante dans le développement de l'enfant. A propos de ce point précis il serait pertinent de se demander quelle incidence la méthode Montessori, telle qu'elle est mise en place dans les classes, peut avoir dans ces moments de jeu libre. L'analyse des consignes données par les enseignantes quotidiennement dans le chapitre consacré aux pratiques sociales de la langue fournira des éléments pertinents pour répondre à cette question.

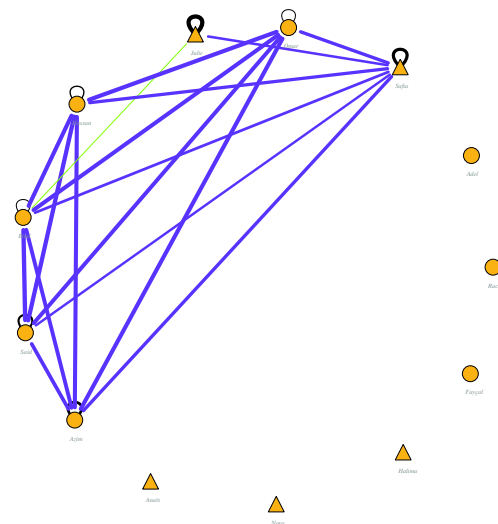
EXPLO V1



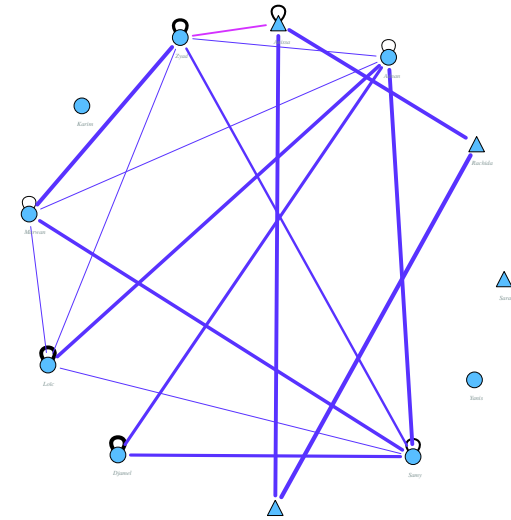
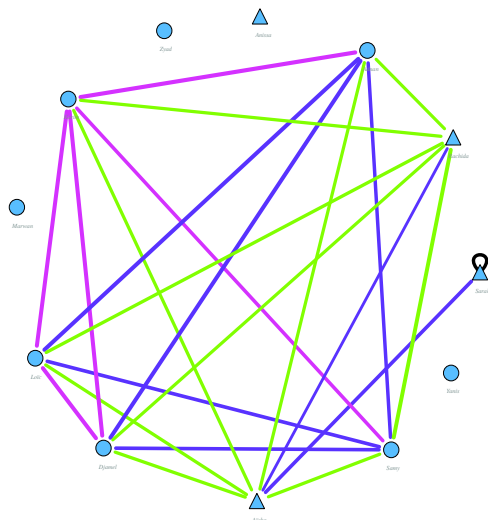
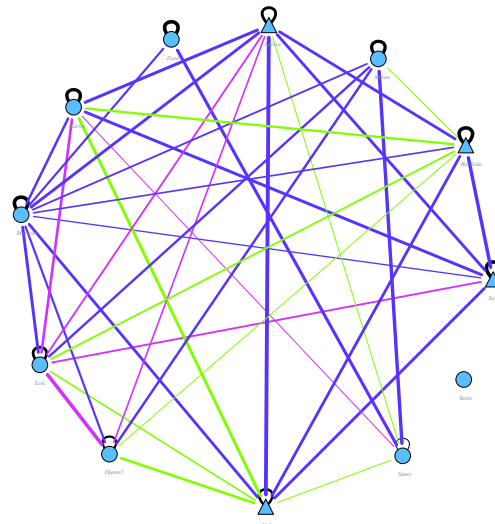
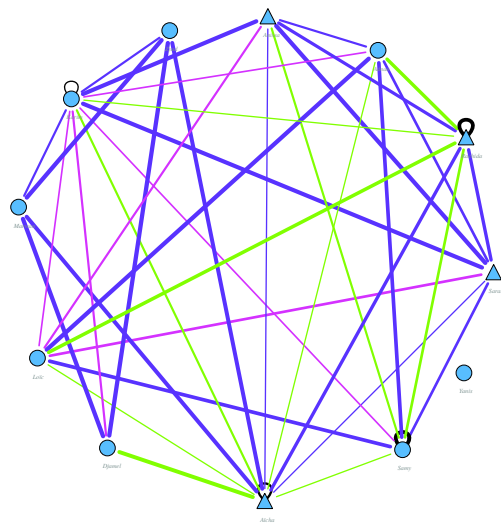
EXPLO V2



EXPLO V3



EXPLO V4



TEM V3

TEM V4

En deuxième lieu, les graphes révèlent que certains enfants ne vont pas s'engager dans un jeu collaboratif avec leurs camarades quand ces derniers sont tous engagés dans des interactions collaboratives. C'est le cas, par exemple, de Karim dans V1 de la Classe témoin ou encore de Safia (V1) dans la Classe exploratoire.

En troisième lieu, observons qu'il peut y avoir des groupes de jeu hermétiques. C'est le cas du trio dans V2 de la Classe exploratoire. Un groupe de jeu s'est constitué depuis le début du moment de jeu libre et reste stable tout le long sans permettre à d'autres enfants de l'intégrer.

Pour terminer, constatons qu'il n'y a pas de relation directement proportionnelle entre le nombre d'élèves présents et la quantité de liens. Dans V4 de la Classe exploratoire, par exemple, il y a six élèves absents et 24 liens pendant que dans V4 de la Classe témoin nous pouvons compter 23 liens pour trois élèves absents.

Le nombre de liens dans chaque moment de jeu libre varie entre deux et quatre dizaines en fonction de la classe et de l'enregistrement considéré (voir

tableau ci-dessous). Une grande densité de liens sur les graphes reflète une plus grande variation dans la constitution des groupes de jeu ce qui se traduit sur les vidéos par un effet « fourmilière ». Les liens deviennent moins épais, indiquant des durées plus courtes, ou plus claires, indiquant une décroissance progressive de l'intensité des interactions.

Le troisième moment de jeu libre dans la Classe exploratoire a été le moment le plus « stable ». Les enfants jouent ensemble pendant de plus longues durées. Les déplacements sont moins fréquents. Ces constats font écho aux observations et notes prises. Les enfants étaient dans chaque coin jeu engagés dans la construction d'un plan de jeu collectif et dans l'élaboration d'une trame narrative du jeu. Cela s'est traduit par un volume sonore important qui a d'ailleurs fait l'objet de plusieurs remarques de l'enseignante. Les enfants étaient vraiment impliqués dans leur jeu et il y avait beaucoup d'échanges oraux. Il existe ainsi un rapport idéal entre déplacements dans la classe et type d'interaction établi. Notons que le graphe du troisième enregistrement vidéo de la Classe exploratoire possède une trentaine de liens, ce qui correspond à la moyenne (la dizaine intermédiaire) quand on considère tous les autres graphes.

EXPLORATOIRE				
Vidéo	Date	Elèves présents	Elèves absents	Liens
V1	déc. 17	11	2	43
V2	fév. 18	12	1	21
V3	mars 18	12	1	31
V4	juin 18	7	6	24

Une analyse contrastive entre les 8 graphes des Classes exploratoire et témoin permet de formuler trois conclusions. Tout d'abord on observe dans V1, V2 et V3 de la Classe témoin une croissance des liens indiquant l'absence de jeu collaboratif. Ceci corrobore le sentiment exprimé dans le contexte scolaire par des membres de l'équipe pédagogique que la Classe témoin ne fonctionnait pas comme un groupe mais comme une somme d'individus. Les liens exclusivement clairs en V3 intriguent et peuvent être expliqués par ce manque de « ciment » entre les enfants.

Ensuite pour la Classe exploratoire on constate, à l'inverse, une diminution des liens non collaboratifs au fil du temps. Les liens violets deviennent plus épais indiquant le jeu collaboratif de plus longue durée. À cela s'ajoute une présence progressivement plus rare des jeux solitaires.

Il est enfin également possible de remarquer que deux types de comportements antagoniques peuvent être identifiés. Avec, d'une part, la présence de liens

stables et constants entre deux enfants pendant les quatre enregistrements et, d'autre part, l'absence totale de lien.

Cette situation indique qu'il y a des relations qui vont être établies très tôt dans l'année scolaire. L'aspect sécurisant que le fait d'avoir un camarade avec lequel on va jouer fréquemment place l'enfant dans une zone de confort. Les relations d'amitié sont, comme nous avons pu le traiter dans le cadre théorique, bénéfiques du point de vue psychologique, linguistique et social. La stabilité des liens d'interaction peut néanmoins revêtir une dimension sociale (Broadhead, 2001 ; Burke & Duncan, 2015 ; Gibson, 2018 ; Wood, 2004).

Une investigation plus approfondie pourrait établir des formes de fonctionnement qui suivraient une logique déterminée, par exemple, par âge ou par sexe. Il faut également considérer que l'ancrage dans cette zone de confort porte le danger de l'exclusion et de l'uniformité. D'un côté, les enfants qui ne font pas partie d'une dyade ou d'un groupe d'amis peuvent ressentir une difficulté à intégrer un cercle d'amis et à trouver leurs repères sociaux dans le milieu scolaire. D'autre part, la relation sécurisante de partenariat et de collaboration pour les moments de jeu représente une commodité qui peut se traduire en renfermement envers les autres.

L'application des indexeurs de centralité apporte un élément intéressant concernant cet aspect. L'enfant Sarah de la Classe témoin n'établit pendant la V3 qu'un seul lien avec un autre enfant. Ce lien est de couleur violette ce qui indique une interaction collaborative. Dans l'application de tous les indexeurs de centralité, elle occupe la place la plus périphérique par rapport à ses camarades. Ce n'est pas le cas pour l'enfant avec qui elle joue, Aïcha, et qui passe dans les autres coins jeu pendant le moment de jeu libre. Aïcha n'entretient pas une interaction d'exclusivité avec Sarah et par ses déplacements crée des liens, avec la possibilité d'interactions, avec d'autres enfants. Aïcha occupe ici une place centrale puisqu'elle est le seul lien entre Sarah et les autres enfants de la classe.

TEMOIN				
Vidéo	Date	Elèves présents	Elèves absents	Liens
V1	déc. 17	11	1	41
V2	fév. 18	11	1	47
V3	mars 18	8	4	23
V4	juin 18	9	3	23

Maintenant que nous avons considéré les aspects qui ressortent suite à une analyse globale des graphes nous pouvons contraster les dynamiques de la Classe exploratoire et de la Classe témoin au cours de l'année scolaire.

L'analyse de l'évolution de la dynamique des interactions renseigne sur des processus opposés dans les deux classes. Sur le premier graphe, les deux classes montrent une même densité de liens (quatre dizaines), avec des quantités égales de boucles jaunes (quatre) et des liens majoritairement violets avec quelques occurrences de couleurs plus claires. Nous pouvons affirmer que la situation est, à ce moment, similaire dans les deux classes.

Les deux graphes qui suivent (V2) permettent de faire le constat d'une dynamique qui évolue. Dans la Classe témoin, l'apparition d'un grand nombre de boucles noires et de liens non collaboratifs et moins épais oriente vers un processus d'individualisation qui est confirmé par les observations. Le troisième graphe vient confirmer cette hypothèse avec l'absence presque complète de jeu collaboratif. Les enfants partagent un même coin jeu sans établir de liens d'interdépendance.

Dans la Classe exploratoire la dynamique est opposée à celle de la Classe témoin. Nous avons une deuxième vidéo (V2) qui montre une diminution nette de la densité des liens ce qui reflète une stabilité dans la constitution des groupes de jeu libre. La diminution des boucles noires nous oriente vers une dynamique de jeu qui se crée avec tous les enfants du groupe classe. Il y a peu d'occurrences de jeu solitaire et à l'exception des trois filles qui jouent ensemble, tous les autres enfants de la classe intègrent un groupe de jeu collaboratif ou de co-construction. La V3 confirme ce mouvement avec la continuation de la diminution progressive du nombre de jeux individuels. Les boucles noires sont présentes mais leur épaisseur indique qu'il s'agit de temps de transition (voir description de la méthode plus bas dans ce même chapitre) et non pas de jeux solitaires de longue durée. Dans la Classe exploratoire, il est donc possible d'affirmer qu'il y a au cours de l'année scolaire une plus grande interdépendance entre les élèves.

Le quatrième graphe est particulier pour chacune des deux classes. Quelques éléments contextuels doivent être pris en compte pour son analyse. Les enregistrements ont été faits pendant le mois de juin. Il s'agit des derniers jours d'école avant les grandes vacances. L'emploi du temps mis en place habituellement par les enseignantes est complètement bouleversé par tous les événements et situations propres à ce moment du calendrier scolaire (préparation du matériel à rendre aux familles, dernières évaluations pour la finalisation des livrets scolaires, réunions individualisées avec les parents, préparation du spectacle de fin d'année, départ anticipé d'élèves...). L'important nombre d'enfants absents dans la Classe exploratoire en est une conséquence. Malgré ces absences, il est possible d'affirmer qu'il y a une continuation de la dynamique décrite plus haut. Les liens restent majoritairement violets et épais attestant une dynamique collective de jeu collaboratif qui est assez stable dans le temps.

La Classe témoin attire particulièrement l'attention par un retour vers une dynamique de constitution de groupes de jeu collaboratif stables, à l'image de ceux rencontrés dans le groupe exploratoire. Cette situation appelle deux remarques.

D'une part, il est possible d'affirmer suite à ces analyses qu'il n'y a pas d'irréversibilité dans les dynamiques d'interaction. Tout événement consciemment produit ou non contrôlé peut engendrer un changement dans les dynamiques d'interactions et donc dans les relations de pouvoir. D'autre part, il est pertinent de souligner que pendant cette période les activités ont été moins encadrées par l'enseignant pour les raisons évoquées plus haut et que les enfants ont pu agir et interagir avec moins de contraintes. L'analyse de la langue en tant que pratique sociale fournira des éléments importants pour comprendre cette situation. Le chapitre destiné à l'harmonisation des données issues des trois axes analytiques permettra de revenir sur ce point.

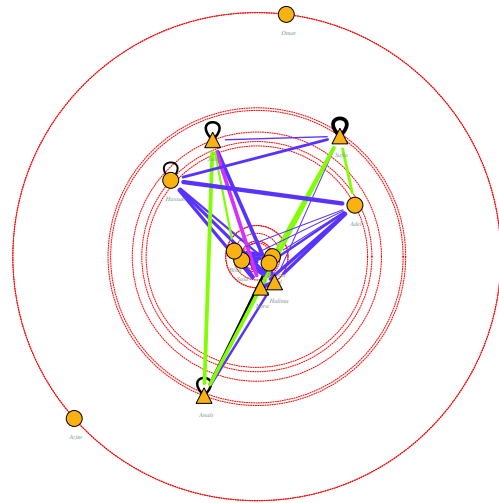
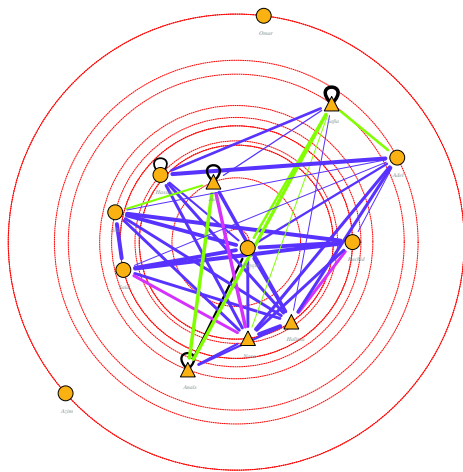
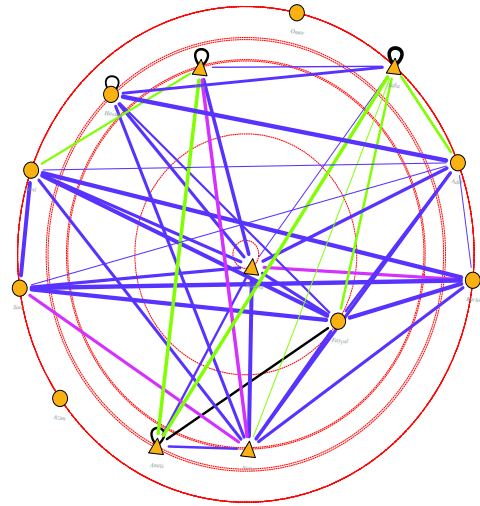
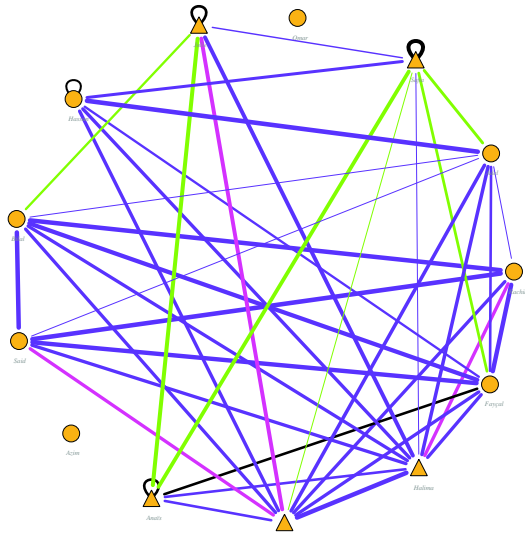
#### 12.4.2 Les indexeurs de centralité

Sur chacun des quatre graphes de la Classe exploratoire et de la Classe témoin, il est possible d'appliquer des indexeurs de centralité. Le tableau ci-dessous récapitule les trois indexeurs utilisés pour cette étude.

Indexeur	Sigle	Met en évidence...
Degree of centrality	DC	Celui qui a le plus de liens avec d'autres élèves.
Closeness centrality	CC	Celui qui fait le moins d'effort pour atteindre les autres élèves de la classe.
Betweenness centrality	BC	Celui qui contrôle le flux d'informations.

L'image ci-dessous montre les indexations DC, CC et BC pour la première vidéo (V1) de la Classe exploratoire. Regardons ensemble ces graphes afin de relever les grands lignes des informations qu'ils contiennent. Nous pouvons observer dans DC qu'il n'y a pas un enfant central, mais un groupe de six élèves qui se trouvent dans le centre du cercle. Cela indique qu'ils ont un nombre similaire de liens avec les autres enfants de la classe. La couleur des liens (violette) montre par ailleurs que ces six élèves sont dans une dynamique de jeu collaboratif. Le graphe CC indique un seul élève de la classe comme central. Cet élève est celui qui fait le moins d'effort pour atteindre les autres élèves de la classe. Le graphe BB met en évidence l'élève qui a la possibilité de contrôler de flux d'information. Un seul enfant se trouve au centre du graphe.





Chacun de ces graphes peut être analysé selon une perspective globale (la dynamique d'ensemble et les élèves centraux) ou individuelle (le positionnement d'un élève pendant les quatre moments de jeu libre). Une analyse globale qui cible particulièrement les élèves les plus centraux sera proposée dans un premier temps. Ensuite un regard individuel permettra de traiter la situation de quelques élèves dont la situation mérite d'être étudiée plus en détails.

Pour l'analyse globale, un tableau systématise les enfants les plus centraux de chaque classe et pour chaque indexeur appliqué.

Cette présentation rend plus lisibles des informations qui mèneront à des conclusions de notre intérêt. Regardons par exemple la ligne "Nombre d'enfants centraux par indexeur". La comparaison entre cette ligne dans la Classe exploratoire et dans la Classe témoin permet de constater une similarité dans la distribution de la concentration d'enfants centraux. Au mois de décembre (V1), dans la

		V1			V2			V3			V4		
Élève	N° X	DC	CC	BC	DC	CC	BC	DC	CC	BC	DC	CC	BC
Halima	4	X		X		X				X			
Nora	5	X				X		X	X	X			
Anaïs	1					X							
Safia	2											X	X
Fayçal	3	X	X		X								
Bilal	3	X			X						X		
Omar	1										X		
Rachid	2	X					X						
Saïd	3	X					X				X		
Azim	1										X		
Hassan	1										X		
Julie	0												
Adel	0												
Nombre d'enfants centraux par indexeur		6	1	1	2	3	2	1	1	2	5	1	1
Nombre total d'enfants centraux (DC/CC/BC)	26	8			7			4			7		

		V1			V2			V3			V4		
Élève	N° X	DC	CC	BC	DC	CC	BC	DC	CC	BC	DC	CC	BC
Anissa	2				X	X							
Adnan	2							X	X				
Rachida	1		X										
Sarah	1			X									
Yanis	0												
Samy	3								X			X	X
Aïcha	6	X			X	X	X			X	X		
Djamel	3	X						X	X				
Loïc	2							X	X				
Marwan	1	X											
Karim	3					X		X	X				
Zyad	1	X											
Nombre d'enfants centraux par indexeur		4	1	1	2	3	1	4	5	1	1	1	1
Total nombre d'enfants centraux (DC/CC/BC)	25	6			6			10			3		

Classe exploratoire, six enfants établissent à égal nombre la plus grande quantité de liens avec les autres enfants de la classe, un enfant fait moins d'effort pour atteindre les autres enfants de la classe et un enfant contrôle le flux d'information. Les chiffres sont quasiment les mêmes dans la Classe témoin avec deux enfants en moins pour l'indexeur DD.

Cette similarité concerne également le deuxième graphe. Pour la Classe exploratoire, les différentes positions de centralité sont occupées par deux (DC), trois (CC) et deux (BC) élèves. Parallèlement, dans la Classe témoin, les enfants qui occupent une place centrale sont au nombre de deux (DC), trois (CC) et un (BC).

Une nette différence apparaît néanmoins au mois de mars (V3). Si, pour les graphes précédents, on trouve une distribution rapprochée des indices de centralité parmi les élèves des deux classes, le troisième graphe présente, lui, un écart plus important. En effet, le nombre d'enfants qui occupent des positions de centralité est décroissant dans la Classe exploratoire et croissant dans la Classe témoin. Le graphe qui correspond à cet enregistrement montre l'absence de lien de collaboration. Il est possible d'affirmer que dans la Classe témoin ce taux élevé d'enfants qui occupent une place central pourrait traduire un manque de cohésion dans le groupe. Il est pertinent de préciser que, au moment de cet enregistrement, l'enseignant de la Classe exploratoire avait déjà quant à elle mis en place au cours des quatre mois précédents au moins 40 heures des activités d'éveil à la diversité.

Une autre possibilité de visualisation consiste à assembler les graphes par type d'indexation. Cette façon de regarder les données signale l'élève ou les élèves qui ont joué un certain rôle dans le réseau social de la classe pendant l'année scolaire. A titre d'exemple, l'indexeur Betweenness Centrality a été appliqué à chacun des quatre enregistrements vidéo (V) réalisés dans la Classe exploratoire.

On note que les élèves qui contrôlent le flux d'information varient à chaque enregistrement. Halima occupe ainsi une place centrale selon l'indexeur BC pendant V1 et V3. Le graphe qui correspond à l'enregistrement V2 montre néanmoins une configuration particulière en ce qui concerne la dynamique de jeu. Un groupe de trois enfants, dont Halima fait partie, joue pendant toute la durée du moment de jeu libre sans interagir avec les autres enfants de la classe. Il est assez intuitif de supposer que Halima n'occupera pas pour ce graphe une position centrale. L'observation le confirme.

Le graphe qui correspond à l'enregistrement V4 montre l'activité des élèves dans une situation similaire à celle de demi-groupe (la moitié des élèves, dont Halima, sont absents le jour de l'enregistrement). Un autre enfant, Safia, occupe pour la première fois une place centrale selon deux indexeurs. La présence ou

l'absence d'un enfant va engendrer ainsi des changements dans la dynamique d'interaction et par conséquent dans le positionnement social de tous les autres enfants. Il est possible, à partir de là, d'affirmer que tout changement dans la configuration des groupes d'enfants pour des séances de jeu libre ou de travail offre une possibilité de réorganisation des relations de pouvoir donnant place à l'émergence de nouvelles forces. Les ateliers en petits groupes ont de ce point de vue tout leur intérêt dans le contexte scolaire.

Les tableaux présentés plus haut permettent, nous l'avons dit, une visualisation plus rapide des enfants les plus centraux dans le réseau social de la classe. Nous pouvons observer que les deux enfants qui occupent plus fréquemment une position centrale dans la classe, avec cinq occurrences dans la Classe exploratoire et six occurrences dans la Classe témoin, sont des filles. Ces filles ne sont pas identifiées par les enseignantes comme étant de bonnes élèves.

Ceci témoigne des représentations des enseignants pour qui le « bon élève » est souvent celui qui répond aux attentes comportementales propres du milieu scolaire. Être un bon élève veut dire savoir respecter les règles de la classe et bien intégrer les exigences du « métier d'élève ». Nous avons montré dans le cadre théorique comment l'enseignant est un personnage central dans la reproduction d'une logique dominante qui va par ses représentations et attitudes impacter négativement les élèves qui ne répondent pas à ces attentes (Auger, 2013 ; Thamin, 2016, Florin, Edwards, 2006). Ces représentations sont fortement liées aux questions linguistiques (plurilinguisme et rapport avec l'écrit) comme nous l'expliquent depuis quelques décennies des sociologues, linguistes, didacticiens et psychologues (Auger, 2008, 2013 ; Auger, Dalley, & Roy, 2007 ; Bourdieu, 1982 ; Florin, 1991 ; Kervran & Auger, 2013 ; Thamin, 2015).

Revenons sur la situation particulière de la Classe exploratoire. Les deux enfants identifiés a contrario par l'enseignant comme étant les bons élèves de la classe sont les seuls qui n'occupent aucune place de centralité au cours de l'année scolaire selon les indexeurs appliqués. Ces deux enfants ont des profils complètement différents. Julie est la seule enfant de la classe qui ne possède aucun lien avec les pays d'origine des autres enfants de la classe ou avec les langues qu'ils parlent. Il se trouve qu'il s'agit également de la seule fille au morphotype européen : cheveux blonds, lisses et peau très blanche. Adel, arrivé en France depuis à peine deux ans, parle bien le français, est un garçon très scolaire, grand de taille, à la peau mâtée, aux cheveux bruns et aux yeux noirs. Provenant d'une famille dont les rôles et fonctions parentales sont bien délimités selon un critère de genre, il fait preuve de beaucoup de rigueur pendant les activités scolaires et les jeux avec ses copains.

Les caractéristiques physiques brièvement décrites ont un rôle important dans

la mesure où cela participe de l'image renvoyée (malgré eux) par les enfants et qui entre en résonance avec les représentations présentes et partagées par les autres acteurs sociaux. On peut faire appel sur ce point précis à la définition de culture éducative apportée par Beacco. Selon cet auteur, « les pratiques de classe s'inscrivent dans des habitudes ou modèles d'enseignement qui prédéterminent les relations en classe ou les critères d'évaluation ». (2011, pp. 33-34).

Julie est très souvent citée par l'enseignant pendant nos échanges. L'enseignant a exprimé à plusieurs reprises (et à voix haute devant les autres enfants de la classe) le rôle important que cet enfant a dans la dynamique du cours puisque l'enseignant sait pouvoir compter sur elle pour, par exemple, apporter la réponse attendue quand « ça ne venait pas ». C'est d'ailleurs un des seuls enfants que j'ai vu dans les bras de la maîtresse pendant les moments de regroupement. L'envie de soutenir cet enfant était visible à tous. Pendant les moments de jeu libre, cet enfant a néanmoins attiré mon attention par ses importants moments de jeu solitaire. Les graphes confirment cette information.

La situation ambivalente de cette petite fille, centrale pour l'enseignant et périphérique pour les autres enfants, renvoie à la notion foucauldienne de résistance (Foucault, 2001). Dans toute structure de pouvoir, il y a la possibilité de résistance. C'est par le biais de cette approche théorique que nous interprétons la situation décrite plus haut. Par ses attitudes, l'enseignant soutient cette élève et, ce faisant, légitime sa façon de parler et d'agir. Symptomatiquement il y a un mépris envers les autres façons de parler et d'agir qui peut être ressenti par les autres enfants de la classe. Il semble que la régulation de cette structure de pouvoir créée par l'enseignante intervient dans les moments de jeu libre pendant lesquels le rôle et l'impact de l'enseignante sont amoindris. La fille n'intègre pas de groupe de jeu et est souvent dans une relation conflictuelle avec les autres enfants qui sont dans le même coin de jeu qu'elle.

La situation décrite plus haut vient apporter un argument pertinent qui confirme l'importance d'une approche interculturelle en milieu scolaire. Cette approche n'agit évidemment pas uniquement au bénéfice des minorités linguistiques et culturelles. Les enfants qui répondent à une logique dominante jouissent également des bénéfices d'une démarche qui reconnaît la complexité des parcours et expériences individuelles pour mieux pouvoir se situer dans le contexte social. On rejoint ainsi Auger qui affirme que « tous les publics ont besoin d'entrer dans une démarche interculturelle, afin de mieux vivre dans nos sociétés plurilingues et pluriculturelles » (2014, p. 17).

Adel, le garçon identifié comme un bon élève, n'occupe pas non plus une place de centralité au cours de l'année. Pendant les moments de jeu libre,

il n'y a cependant pas de comportement particulier qui attire l'attention. Cet enfant joue avec les autres enfants de la classe. Le fait qu'il partage des aspects culturels (fêtes commémoratives), linguistiques et de dynamique familiale (mêmes destinations pendant les vacances) avec les autres enfants de la classe doit être considéré pour comprendre cette situation. D'autres éléments laissent entrevoir qu'une investigation axée sur les questions de genre peut aussi être d'un grand intérêt. Les possibilités dans l'espace et dans les relations ne sont pas les mêmes pour les filles et les garçons. Ceci pourra faire l'objet d'un travail futur.

Avant de faire un point concernant l'écart entre ce qui est déclaré et observé, nous aimerions aborder la question du rôle de l'enseignant dans les situations décrites plus haut.

Il nous semble important de préciser qu'un raisonnement qui verrait dans le rôle de l'enseignant l'origine unique d'une structure de pouvoir qui reproduit les inégalités serait une simplification pour le moins injuste. Considérons en premier lieu que l'enseignant n'est pas un personnage tout puissant, mais qui répond à d'autres structures de pouvoir auxquelles il est lui-même soumis. Nous avons pu aborder ce point dans le cadre théorique. Selon Foucault le pouvoir n'émane pas d'un point central ou d'individus « méchants ».

Dans le chapitre qui harmonisera les différents axes d'analyse, un parallèle entre le positionnement social de l'élève et ses compétences linguistiques sera établi.

#### **12.4.3 Le déclaratif - activité « Copain ou pas copain »**

Les graphes produits à partir des enregistrements vidéo nous indiquent avec qui chaque enfant joue. Une comparaison de ces données issues des enregistrements vidéo et des déclarations de chaque enfant pendant l'activité « Copain ou pas copain » a été faite. Pendant cette activité la consigne consiste à demander à chaque enfant de nommer ou de désigner, sur le trombinoscope posé devant l'enfant, les photos des enfants avec qui il/elle aime jouer.

Pour établir un parallèle entre le déclaratif et nos observations, les seules interactions du type collaboratif ont été considérées, c'est-à-dire celles où les enfants jouent ensemble (lien violet sur les graphes). Le tableau ci-dessous systématise ces deux types d'informations. Les cases cochées sur la ligne Déclaratif indiquent les enfants qui ont été désignés pour répondre à la question posée. La ligne Observations renvoie aux enfants avec qui il ou elle a effectivement joué. Ce relevé a été fait pour les enregistrements V1 et V3 de la Classe exploratoire.

Il est possible de vérifier que, dans l'exemple, Rayan joue avec seulement trois camarades parmi les six enfants cités comme étant des enfants avec qui

il aime jouer. Les autres enfants avec qui il a joué (4) n'avaient pas été cités pendant l'activité « Copain ou pas copain ». On peut donc affirmer qu'il y a une correspondance de 50%. Si on procède de la même manière pour V3 le taux de correspondance est de 33%.

Rachid													
	Rachid	Fayçal	Halima	Nora	Anatüis	Azim	Said	Bilal	Hassan	Julie	Omar	Safia	Adel
Décla 1		X				X	X	X	X		X		
Obser 1		X	X	X			X	X				X	X
Décla 3		X				X	X	X	X				X
Obser 3						X	X				X		

Cette même procédure appliquée à tous les enfants de la GS de la Classe exploratoire fournit une moyenne de correspondance qui est de 29%. A quelques exceptions près, on peut également observer que ce qui est déclaré est supérieur à ce qui est observé. Pour les deux enregistrements vidéo, 63% des déclarations présentent un nombre d'enfants supérieur à celui observé pendant les moments de jeu libre.

Ces données ne sont pas très révélatrices dans la mesure où la déclaration de l'enfant à trait aux possibilités qu'elle même envisage et crée. Ce n'est néanmoins que dans la relation que ces possibilités se réalisent ou pas. Il est nécessaire que les deux enfants en question aient la même intention et que les conditions pour qu'ils se mettent ensemble existent. Le déclaratif est une façon d'accéder à ce champ de possibilités de l'enfant. D'après cette donnée il est possible d'affirmer que le fait de se fier aux informations déclarées pour analyser le positionnement social de l'enfant tel que l'a fait Bernstein (2014) dans la classe n'est pas sans danger.

Une analyse plus précise sur les déclarations est cependant d'un grand intérêt. Connaître quels sont les enfants choisis et lesquels ne le sont pas ou peu peut fournir des pistes intéressantes en ce qui concerne la relation entre les élèves. Ces pistes sont à exploiter dans le futur.

#### 12.4.4. La description de la méthode

La collecte des données vidéo qui sont à l'origine de l'analyse des réseaux sociaux a été faite à quatre moments de l'année scolaire (périodes 2, 3, 4 et 5). L'analyse longitudinale rend compte de l'évolution de la dynamique des interactions dans les moments de jeu libre. Tous les acteurs du réseau sont du même type, ce qui caractérise un réseau de type un-mode (Type one-mode

network). Les liens sont non-directionnels et inscrits en dyades.

### Les interactions (i)

Les enregistrements vidéos ont eu lieu pendant les moments de jeu libre et montrent le flux des interactions et déplacements d'environ 12 élèves de GS de deux classes de maternelle. Un total de quatre heures de vidéo ont été transcrites sur Excel afin de rendre compte de la dynamique des interactions au cours de l'année scolaire. Pour cela, le choix d'un repère d'observation s'est imposé pour la notation des données visuelles : les coins jeu.

Les coins jeu ont été déterminés par l'emplacement des jouets exceptionnellement mis à disposition pour l'occasion. La majorité des interactions entre les enfants gravitent autour de ces coins jeu. Ils constituent ainsi les points de repère spatiaux à partir desquels toutes les interactions ayant lieu dans ce créneau horaire peuvent être observées. Sur la photo les cercles jaunes indiquent les cinq coins jeu à l'intérieur desquels se trouve le jeu proposé par l'enseignante.

Les notations sur Excel rendent compte des enfants présents dans un coin jeu, de la durée et de l'intensité de l'interaction. L'intensité est établie selon une grille à quatre niveaux (non, un peu, beaucoup et jouent ensemble). Les trois premiers indicateurs (non, un peu et beaucoup) sont ordonnés par ordre croissant en ce qui concerne le volume d'occurrences orales. L'entrée *non* permet de noter les situations dans lesquelles les enfants n'interagissent pas (les cercles noirs sur la deuxième image). Ces enfants peuvent se trouver dans le même coin jeu ou isolés.

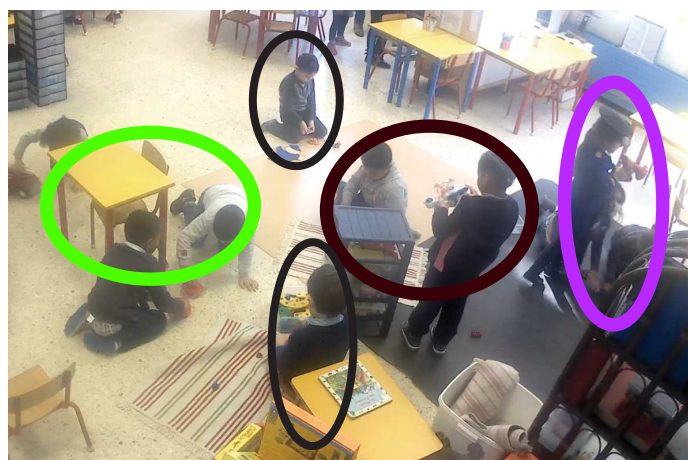


*Un peu* caractérise les interactions avec des énoncés oraux ponctuels. Ces énoncés peuvent avoir plusieurs fonctions comme par exemple solliciter, réclamer, commenter, demander, etc. C'est le cas pour les deux enfants circonscrits par le cercle vert. L'interaction est du type *beaucoup* quand il y a un échange séquentiel d'énoncés oraux sans pour autant caractériser une attention conjointe envers une situation de collaboration. C'est le cas pour l'enfant inscrit dans le cercle



rose. L'enfant debout dans le cercle rose est déguisé en gendarme. Pendant qu'il porte son déguisement, il circule dans la salle de classe et intervient auprès de ses camarades en incarnant le personnage sans pour autant avoir une réponse de la part de ses pairs qui collabore à son jeu. Il y a donc des échanges oraux mais la dynamique des déplacements, le langage corporel et la réponse dans le temps des autres enfants sont des indices qui nous permettent d'identifier cette interaction comme étant du type *beaucoup*. Un autre exemple d'interaction de ce type nous est fourni par la situation de dispute pour un objet. Une séquence d'énoncés oraux sont échangés sans pour autant caractériser une situation où les enfants *jouent ensemble*.

L'entrée *jouent ensemble* correspond aux interactions dans lesquelles une dynamique collaborative et d'attention conjointe peut être observée. Dans ce type d'interaction, la densité et l'intensité sonore des interactions peuvent être un indicateur mais n'en constituent pas un conditionnant. Ce choix de catégorisation répond à un besoin d'inclure dans nos choix méthodologiques un apport qu'on considère central dans la recherche de Kattie Bernstein concernant la nature de la participation. Elle propose en effet d'élargir le concept d'interaction, ce qui permettra de considérer des enfants « silencieux » comme des enfants actifs du point de vue de la participation. L'absence de production orale ne veut pas forcément dire absence d'apprentissage. Dans cette perspective, nous prenons en compte deux temporalités pour la catégorisation des interactions. Dans le moment précis de l'enregistrement vidéo, on observe le positionnement du corps, la gestuelle et la présence ou l'absence d'échanges oraux. La présence du chercheur sur le terrain pendant toute l'année scolaire et la connaissance progressive des participants permet également d'inclure des éléments qui se situent dans un temps plus élargi et qui constituent d'importants indices dans la définition du type d'interaction. Concrètement, il y a des groupes de jeu silencieux qui sont du type *jouent ensemble*.



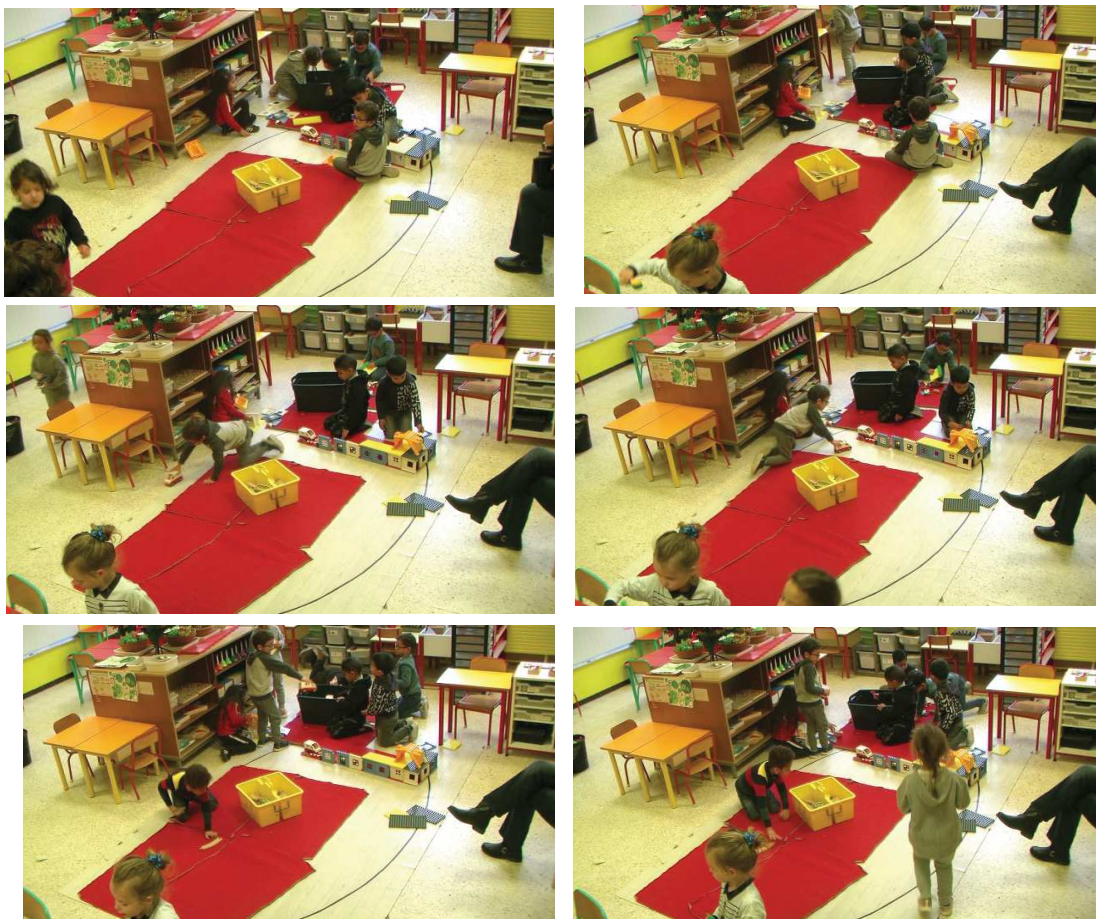
Les observations sur le terrain (dans le moment spécifique du jeu libre mais aussi au-delà), les notes prises pendant les moments de jeu libre et le visionnement

attentif a posteriori des enregistrements vidéo nous permettront d'attribuer une typologie à chaque interaction. Cette démarche cherche à situer et délimiter la part de subjectivité qui est inhérente au processus.

Remarquons encore que le type d'interaction est établi pour l'ensemble des enfants présents dans le coin jeu. Or tous les enfants ne participent pas de la même façon et n'exercent pas les mêmes fonctions dans le groupe de jeu. Les échanges oraux peuvent aussi avoir des objectifs très divers comme par exemple la co-construction d'un plan de jeu ou la trame narrative des personnages.

Dans la séquence de photos ci-dessous on peut observer l'existence de trois sous-groupes dans le coin jeu Lego. L'interaction y est composée par les six enfants présents dans le coin jeu et est du type *jouent ensemble*. Le type choisi rend compte d'une appréciation globale faite à partir des indices linguistiques et paralinguistiques qui s'expriment au long d'un ensemble complexe d'interactions à durées variées.

Pendant ces moments, il peut y avoir des départs ponctuels. Ils ne sont pas toujours considérés comme des marqueurs du début d'une nouvelle interaction dans la mesure où ils ne sont pas définitifs mais s'inscrivent dans la dynamique du jeu. Dans la Figure 4, on peut observer par exemple que deux enfants réintègrent l'espace de jeu après un départ ponctuel. Pour le garçon, son éloignement est motivé par la trajectoire de la voiture avec laquelle il joue. Il est dans le jeu. La fille qui se trouve dans le coin inférieur droit de l'image s'éloigne pour solliciter à la maîtrise de l'aide pour décrocher des pièces d'un jeu. Dans ce cas, nous n'avons pas initié une nouvelle interaction i.



Ce choix méthodologique s'appuie sur des éléments théoriques et nous amène, en ce qui concerne la catégorisation des interactions en quatre niveaux, à privilégier une version optimiste des faits. Concrètement, nous avons deux conséquences directes sur la notation des données.

D'une part, dans une situation de jeu toutes les interactions sont inscrites dans la même catégorie que l'interaction la plus « positive ». Dans l'exemple de la Figure 3, les trois sous-groupes du coin jeu Lego sont du type jouent ensemble même s'il peut y avoir des différences entre les enfants dans la participation à la situation de jeu. D'autre part, dans l'étape du traitement des données qui permet de transformer les notations par groupe d'interaction en relations dyades (décrites plus loin) le type *i* retenu pour une paire d'enfant est celui du type le plus positif.

L'exercice de systématisation de la complexité du réel entraîne forcément à une simplification des faits. Cette simplification est néanmoins au service de la rigueur et de la transparence méthodologiques.

#### La notation des données visuelles

A partir du visionnement des enregistrements vidéo, un premier tableau est alimenté avec des informations primaires.

Interaction (i)	Participants	Coin jeu	Durée	Type i
Les <i>i</i> sont présentées par ordre croissant. Le nombre associé à chaque interaction n'a pas d'impact sur les données.	Le nom des enfants qui participent à la situation de jeu. Dès qu'il y a un départ ou une arrivée, une nouvelle <i>i</i> commence.	Chaque coin jeu porte le nom du jeu proposé par l'enseignant (Lego, train, ferme, dînette, maison de poupées...).	La durée est inscrite en secondes et peut varier de 1 à 1800 secondes.	Il y a quatre types d'interactions : <i>non, un peu, beaucoup et jouent ensemble.</i>

Une deuxième organisation des informations est ensuite nécessaire afin de pouvoir les insérer dans le logiciel qui permettra la création des cartographies et, par la suite, l'application des indexations de centralité abordées plus haut (DC, CC et BC). La conversion de ces informations d'une systématisation par groupe d'interaction en relation dyades est faite.

Le groupe de tous les enfants qui font partie d'une situation de jeu est donc réorganisé par paires. Pour un groupe de jeu constitué par trois enfants, A, B et C, la présentation en dyades équivalente est A-B, A-C et B-C. Pour chaque paire d'enfant, nous gardons la durée et le type d'interaction. Cette procédure est renouvelée pour chaque interaction. Pour chaque paire d'enfants, nous obtenons donc en définitive une liste qui regroupe toutes les interactions les concernant.

Une troisième étape est nécessaire avant la transposition de ces données sur le logiciel d'analyse des réseaux sociaux choisi (SocNetV) (Kalamaras, 2018). Pour chaque paire d'enfants, on retiendra une durée (somme de toutes les durées partielles) et le type i (le type le plus positif de la dyade).



Enregistrements vidéo

i	enfants	coin	type i	durée secondes
i1	Safia	lego	beaucoup	540''
	Adel			
	Hassan			
i2	Safia	lego	jouent ensemble	780''
	Adel			

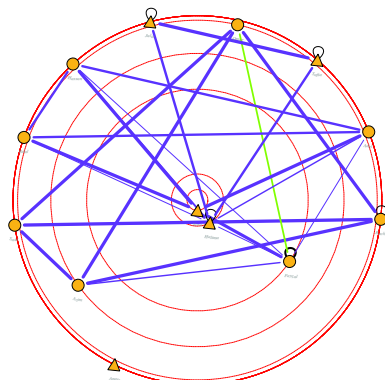
Notation par groupe de jeu pendant le moment de jeu libre

pair	i	jeu	type i	durée
Safia-Adel	i1	lego	beaucoup	540''
Safia-Hassan	i1	lego	beaucoup	540''
Adel-Hassan	i1	lego	beaucoup	540''
Safia-Hassan	i2	lego	jouent en.	780''

Réorganisation des informations par dyades

pair	i	jeu	type i	durée
Safia-Adel	i1	lego	beaucoup	540''
	i2	lego	jouen en.	780''
Safia-Hassan	i1	lego	beaucoup	540'
Safia-Hassan	i1	lego	beaucoup	540'

Systématisation de toutes les interactions par dyade



Les cartographies

### Le temps de transition

A la suite des trois étapes présentées ci-dessus, une vérification du « parcours » de chaque enfant pendant le moment de jeu libre répond à deux besoins. D'une part, cela permet de contrôler les différentes étapes du traitement de données et par conséquent d'apporter les corrections et harmonisations nécessaires. D'autre part, on en soustrait la durée pendant laquelle l'enfant n'est pas présent dans un coin de jeu. Ces moments peuvent être simplement des temps de déplacement entre deux coins jeu ou encore des moments plus importants de flottement, pendant lesquels l'enfant cherche un espace où s'insérer. On appellera ces moments des *temps de transition*.

Elève R	
i	Durée
i43	297
I44	616
i46	81
i47	33
i48	245
i49	21
i50	126
i51	240
Durée totale de i	1659
Temps transition	141
Total	1800

La somme de toutes les durées concernant un enfant (i + temps de transition) doit être égal à la durée du moment jeu, soit 1800 secondes.

### SNA

Chacun des quatre moments de jeu libre enregistrés dans la Classe exploratoire et dans la Classe témoin (soit un total de huit enregistrements) rend une carte visuelle de la dynamique des interactions qu'on appellera dorénavant graphe. Les indexations DC, CC, BC sont calculées à partir de chaque graphe et permettent d'identifier les enfants qui occupent une place centrale ou périphérique dans le réseau social de la classe.

Ci-dessous le descriptif de la méthode adoptée pour rendre visible les deux aspects pris en compte au moment de la notation : la durée et le type de l'interaction. Sur la carte, l'épaisseur du lien entre deux enfants correspond à la durée de l'interaction et sa couleur au type i (*non, un peu, beaucoup* ou *jouent ensemble*). Il n'y a que l'épaisseur du lien qui soit prise en compte par les algorithmes qui calculent le positionnement social de l'enfant par les indexations de centralité.

### Les nœuds

Chaque enfant est représenté par un cercle (garçons) ou un triangle (filles) qu'on appellera dorénavant « nœud ». Le nœud jaune correspondent aux enfants de la Classe exploratoire et les nœuds bleus à ceux de la Classe témoin. Le nombre de nœuds correspond au nombre d'élèves inscrits dans la classe. L'enfant absent est facilement identifiable sur le graphe par l'absence totale

de liens vers d'autres enfants. Une « auto-boucle » caractérise une situation de jeu solitaire.

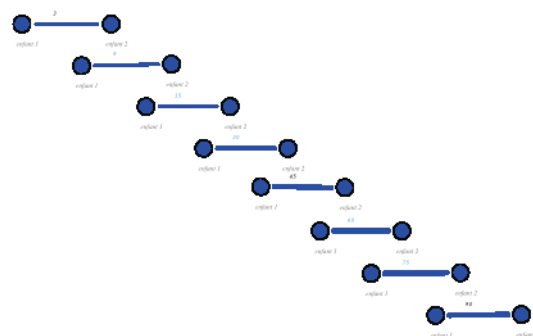
### Poids du lien

Le poids attribué à chaque lien entre une paire d'enfants du lien correspond à l'épaisseur de ce lien et est établi en fonction de la somme des durées de toutes les interactions de cette paire. La durée de chaque interaction en dyade est, nous l'avons dit, calculée en secondes et varie entre 0 et 30 minutes, soit 1800 secondes. La somme de ces durées ne dépasse pas le seuil de 30 minutes, ce qui correspond à la durée maximale de chacun des moments de jeu libre proposés dans chacune des deux classes.

Un calcul simple permet de connaître l'indice à partir du temps total des interactions d'une dyade. L'indice d'épaisseur du lien varie entre 3 et 90, le premier pour les interactions de 20 secondes et le dernier pour les interactions de 1800 secondes. En dessous de 20 secondes un poids d'une valeur de 1 est attribué au lien en question. Nous pouvons ainsi rendre compte des interactions de très courte durée. L'absence de lien entre deux acteurs indique l'absence d'interaction.

Poids	
Le poids de l'interaction est calculé en fonction du temps total d'interaction d'une dyade d'enfants	
$p = (t/2) - u$	
où p = poids / t = temps en secondes / u = chiffre de l'unité	

Indices d'épaisseur		
minutes	secondes	poids (indice d'épaisseur)
1'	60''	3
3'	180''	9
5'	300''	15
10'	600''	30
15'	900''	45
20'	1200''	60
25'	1500''	75
30'	1800''	90



### Code couleur

Les couleurs des liens répondent au type *i* retenu pour la totalité des interactions au sein d'une paire d'enfants. La méthode de notation en dyades nous oblige à considérer un seul indicateur d'intensité par paire d'enfant. Cette contrainte est imposée par la théorie des graphes simples dans laquelle un seul lien peut exister entre une paire de nœuds. Les multigraphes répondraient de façon plus adaptée à notre contexte mais accroissent la difficulté en termes de maîtrise de la méthode.

Les couleurs expriment ainsi une version positive des interactions dans la mesure où le type *i* retenu est celui de l'interaction la plus intense. Par exemple, pour la paire d'enfant Rachid et Fayçal, le moment de l'interaction le plus positif correspond au type *jouent ensemble*. C'est donc ce type qui sera retenu et qui se matérialisera sur la carte visuelle par un lien de la couleur correspondante, à savoir le violet.

De cette manière, cette information pourra être ajoutée au graphe construit, le code couleur facilitant la visualisation des informations.

Paire d'enfants		i	Durée de i		Type de i
Rachid	Fayçal	i44	616		jouent ensemble
		i46	81		beaucoup
		i47	33		beaucoup
		i48	245		beaucoup
		i49	21		un peu
		i50	126		un peu
		i51	240		jouent ensemble
			Durée en secondes	Poids du lien	Type i retenu pour la paire d'enfants
Rachid - Fayçal			1362	681	jouent ensemble

Equivalence type i / couleur du lien	
non	
un peu	
beaucoup	
jouent ensemble	

## Les Etapes

### Etape 1

Visionnement de l'enregistrement vidéo.

Identification des coins jeu et des élèves qui y jouent.

Chaque interaction est indiquée par la lettre i.

Pour chaque interaction est relevé l'horaire de début et de fin d'un moment de jeu avec un même groupe d'élèves.

Dès qu'il y a départ ou arrivée d'un participant, une autre ligne i est créée.

Informations primaires						
Interactions	Elèves	Coin jeu	types de i	Durée	Début	Fin
i1	Elève A	Lego	Jouent ensemble	35	0'29''	1'04''
	Elève B					
i2	Elève A	Lego	Jouent ensemble	1286	1'04''	22'30''
	Elève B					
	Elève C					

Dans l'exemple ci-dessus, on remarquera que, dans un premier temps, deux enfants, A et B, jouent ensemble pendant environ une minute. Ensuite, un troisième enfant arrive (i2) et participe à ce jeu de façon active. Ils sont trois à jouer ensemble pendant les 22 minutes suivantes.

### Etape 2

Passage d'une systématisation par groupe à une systématisation par paires. Le tableau des interactions devient le tableau des paires.

Tableau des interactions							
I	Enfant	coin	type	collaboration	Durée secondes	Heure début	Heure fin
i13	Enfant A	voitures	un peu	non	1286		
	Enfant B						
i14	Enfant A	voitures		oui	464		
	Enfant B						
	Enfant C						



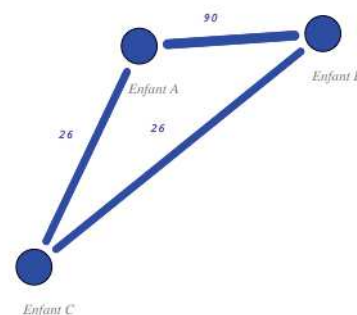
Tableau des paires					
Paires		i	Durée secondes	Poids	Type i
Enfant A	Enfant B	i13	1286	64	un peu
		i14	464	26	jouent ensemble
	Enfant C	i14	464	26	jouent ensemble
Enfant B	Enfant C	i14	464	26	un peu

### Etape 3

Toutes les interactions d'une paire sont regroupées. La durée totale de l'interaction et le type i définitif peuvent être établis.

### Etape 4

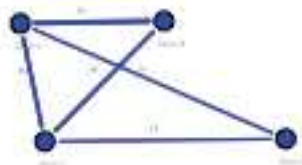
Nous procédons à la transposition des données du tableau des paires dans le logiciel SocNetV. Chaque nœud représente un élève et la présence d'un lien entre deux nœuds indique l'existence d'une interaction entre ces deux élèves. L'épaisseur du lien est proportionnelle à sa durée. Par exemple, la paire A-B a deux interactions, i13 et i14, qui durent respectivement 1286 et 464 secondes. Par le calcul décrit plus haut, on établit le poids du lien. Pour i13 le poids est de 64 et pour i14, 26. L'addition de tous les poids des liens qui concernent une seule paire d'élèves donne le poids final de leur lien. Pour notre exemple, le lien entre A-B a le poids final maximal (90) et pour cette raison la ligne est la plus épaisse possible. La même procédure est respectée pour toutes les paires concernées par l'interaction. A-C a un poids final de 26 et B-C, 26.



Si une prochaine interaction (i) inclut les élèves qui ont déjà été pris en compte, le poids de la nouvelle interaction vient s'ajouter au lien déjà existant en épaississant le lien.

Interactions	Elèves	Coin jeu	Types de i	Durée	Début	Fin
i15	Enfant A	Lego	non	200	4'40''	8'00''
	Enfant C		non			
	Enfant D		non			

Paires		<i>i</i>	Durée secondes	Poids
Elève A	Elève C	i15	200	10
	Elève D	i15	200	10
Elève C	Elève D	i15	200	10



Les situations dans lesquelles des enfants jouent seuls sont représentées par une boucle comme dans la figure 9.

### Conclusions partielles

Les conclusions de ce chapitre peuvent être récapitulées en suivant une logique allant du général au spécifique. Commençons par l'intérêt de cette méthode pour des études en contexte scolaire.

La méthode d'analyse des réseaux sociaux permet d'identifier<sup>1</sup> :

- les enfants qui jouent seul ;
  - les enfants qui présentent des types d'interaction qui ne correspondent pas à la dynamique établie dans le groupe ;
  - les paires d'enfants qui établissent dans une perspective diachronique des liens constants et stables ou, inversement, l'absence totale de lien entre une paire d'enfants ;
  - la variation de densité des liens qui témoigne d'une dynamique d'interaction.
- Il existe ainsi un rapport idéal entre déplacements dans la classe et type d'interaction établie ;
- la mesure dans laquelle les informations données par les enfants de la classe ne correspondent pas à ce qui est observé.

L'application des indexeurs de centralité permettent de dégager les faits suivants :

- Les enfants identifiés par l'enseignant comme de bons élèves ne sont pas les mêmes qui occupent une place centrale dans le réseau social de la classe.

76 Les différents aspects ne sont pas présentés dans un ordre hiérarchique.

- Tout changement dans la configuration des groupes d'enfants offre une possibilité de réorganisation des relations de pouvoir donnant place à l'émergence de nouvelles forces. Les ateliers en petits groupes ont de ce point de vue tout leur intérêt dans le contexte scolaire.

- Le contraste entre les graphes de la Classe exploratoire et de la Classe témoin révèle l'existence d'une progression dans le temps qui montre pour chaque classe une dynamique inverse. Le troisième enregistrement est emblématique à cet égard. A ce moment de l'année en effet, l'enseignante de la Classe exploratoire a déjà mis en place au moins 40 heures d'activités de sensibilisation à la diversité. Dans la Classe exploratoire, il y a une progression constante qui aboutit à un troisième moment de jeu libre plus collaboratif. Les interactions verbales sont alors intenses et contribuent à un niveau sonore élevé. A cela s'ajoute la diminution des liens de couleur noire et une présence progressivement moins marquée des temps de jeu solitaire. On observe a contrario dans la Classe témoin une progression du nombre des liens indiquant l'absence de jeu collaboratif. Les liens de couleur noire exclusivement en V3 intriguent et peuvent être expliqués par ce manque de « ciment » entre les enfants. Cela est confirmé par le fait qu'un grand nombre d'enfants se trouvent en position de centralité. Cela indique un manque de différenciation dans les rôles qui sont assumés par les enfants dans un collectif et, dans ce cas, une forte individualisation.

Pendant le quatrième enregistrement, la Classe témoin attire particulièrement l'attention par un retour vers une dynamique de constitution de groupes de jeu collaboratif stables, à l'image de ceux rencontrés dans le groupe exploratoire. Cette situation soulève deux questions. D'une part, il est possible d'affirmer, suite à ces analyses, qu'il n'y a pas d'irréversibilité dans les dynamiques d'interactions. Tout événement, consciemment produit ou non contrôlé, peut engendrer un changement dans les dynamiques d'interactions et donc dans les structures de pouvoir. D'autre part, il est pertinent de souligner que, pendant cette période, les activités ont été moins encadrées par l'enseignante et que les enfants ont pu agir et interagir avec moins de contraintes.

## Chapitre 13 - La langue en tant que pratique sociale

It ain't what you don't know that gets you into trouble.

It's what you know for sure that just ain't so.

Mark Twain

Ce chapitre abordera un axe d'analyse complémentaire aux deux chapitres précédents qui traitent de la langue en tant que structure et du positionnement social de l'enfant dans le réseau social de la classe. Tout ce qui peut participer à la compréhension de la réalité communicationnelle des enfants, dans ses possibilités et ses contraintes, nous intéresse ici. Les trois parties qui composent ce chapitre cherchent à aborder différentes dimensions de l'utilisation de la ou des langues en tant que pratique sociale.

La première partie est consacrée à l'utilisation de la langue dans l'espace physique de l'école. Les affichages, les documents d'échange avec les familles en seront l'objet. Une méthode ethnographique permet de partir des situations observées pour arriver ensuite à une approche théorique. L'idée est de proposer au lecteur une « visite guidée » de l'école qui nous permettra d'analyser au fur et à mesure des moments observés.

### 13.1 Dans l'espace physique

Les enfants qui arrivent avant l'horaire d'ouverture attendent avec leurs parents devant l'école. Pendant ce temps, on les entend échanger dans les langues des familles. Une maîtresse ouvre le portail et accueille les familles. « Bonjour ». Avant d'entrer dans les classes, les enfants, accompagnés de leur responsable, traversent le sas et le couloir de l'école où il est possible de voir plusieurs types d'affichages. À la hauteur des enfants, des étiquettes produites pendant un atelier de graphisme ou d'arts plastiques présentent leurs prénoms et indiquent la patère qui correspond à chaque enfant. Les enfants y accrochent leurs manteaux et leurs sacs avant d'entrer dans la classe. Sur chaque porte, les noms de l'enseignant et de l'ATSEM sont affichés. Les parents arrivent le



matin, déposent leurs enfants à l'entrée des classes et s'en vont. Les enfants entrent dans la classe. La journée scolaire commence.

L'observation de ce premier moment de la journée laisse entrevoir deux aspects qui méritent notre attention. D'une part, la richesse linguistique et culturelle des familles est un fait qui peut être facilement observé. S'il est possible d'entendre les différentes langues parlées par les enfants et leurs familles, il est également possible d'observer des signes extérieurs qui témoignent d'un partage d'expériences ou de valeurs qui peuvent être de différentes natures. Ce qui nous intéresse ici est de constater qu'il y a entre les familles des vécus partagés en dehors de la sphère scolaire.

Avant de continuer notre parcours dans les espaces de l'école, les remarques faites plus haut nous obligent à signaler un point qui relève du truisme : les enfants ne commencent pas leur journée au moment d'arriver à l'école. Beaucoup de choses se passent entre le moment où l'enfant quitte l'école le soir et celui où il recommence sa journée scolaire le lendemain. On peut élargir cette observation à l'échelle scolaire en affirmant parallèlement que les apprentissages ne commencent pas à l'école maternelle. Ce constat contribue à un débat philosophique qui relève de la finalité même de l'éducation (Pereira, 2018). On adopte dans ce texte, comme longuement présenté dans le cadre théorique, la théorie pédagogique que Reboul (1989) appelle « novatrice » qui consiste à partir de l'enfant, avec ses expériences et ses propres désirs.

Le fait d'accompagner, comme un observateur externe, les enfants et leurs familles pendant qu'ils arrivent à l'école, rend les aspects pratiques de l'organisation de l'espace mieux visibles. Reprenons notre visite en apportant une attention particulière aux affichages. À l'entrée de l'école, on trouve des affiches qui s'adressent aux parents. La photo ci-dessous montre des documents officiels du ministère de l'Éducation comme, par exemple, les grands principes de l'école de la République ou la Déclaration des droits de l'homme. Des informations concernant les projets du réseau, l'organisation interne de l'école et des consignes de sécurité sont quelques exemples des contenus des documents affichés. Ces documents institutionnels avec leurs tampons officiels et leurs sigles sont rédigés en langue française.

En continuant notre parcours dans l'établissement, nous arrivons très rapidement devant les classes. C'est à l'extérieur des classes, au-dessus des crochets des enfants, que les parents peuvent récupérer les cahiers de liaison qui y sont déposés quand l'enseignant a un message à faire passer aux familles. Les enseignants veillent à proposer un texte en français dans un style clair et concis afin de mieux se faire comprendre.



La préoccupation des enseignants se justifie par le profil du public qui fréquente cette école. Comme expliqué précédemment, il s'agit d'une école REP+ avec un important pourcentage de familles issues de l'immigration. C'est donc dans le souci de répondre à la grande hétérogénéité de la maîtrise de la langue écrite du français que ces adaptations de forme sont faites quotidiennement par l'équipe pédagogique. Cette attention particulière a eu des conséquences directes sur notre travail de recherche.

En effet, dans le processus d'élaboration du protocole de recherche, nous avons pu compter sur l'aide du DAJI pour la rédaction d'une lettre de présentation de l'étude destinée aux parents. Cette lettre de trois pages exposait en détails les objectifs et étapes de la recherche et posait le cadre juridique qui protégeait parents, enfants et étudiante chercheuse. C'est suite à la lecture de cette lettre que les parents pouvaient décider de signer ou non les autorisations. La réaction de l'équipe pédagogique a cependant rendu évident la nécessité d'une adaptation. La longueur du texte et l'emploi de termes juridiques, au lieu de rassurer les parents, pouvaient selon mes interlocuteurs les apeurer dans la mesure où, pour beaucoup d'entre eux, ce texte allait être incompréhensible.

Cet épisode vient illustrer le fait que l'équipe est consciente du besoin d'adapter la langue. Les ateliers d'écriture proposés aux parents d'élèves pour aider à une entrée dans l'écrit est un autre exemple d'action qui relève du même souci de rendre accessibles les informations. Cette accessibilité ne s'inscrit cependant pas dans une logique dialogique, mais est établie unilatéralement. Si le plurilinguisme des enfants et leurs familles est un fait, les documents et affichages présents dans l'établissement scolaire n'en font aucune mention. L'absence totale de la langue des familles en est un marqueur non négligeable. L'espace témoigne de la place des langues utilisées dans la sphère privée : les langues des familles restent à l'extérieur. L'organisation spatiale, par l'institutionnalisation des pratiques, l'appui sur les textes officiels et l'utilisation ou au contraire l'omission des langues, créent une différence entre le monde de l'intérieur et de l'extérieur (Seele, 2016) en intensifiant les tensions existantes. Il est ainsi possible d'affirmer que la pratique linguistique dans l'espace pédagogique qu'est l'école témoigne de la dominance de la logique monolingue.

Différents discours provenant de l'équipe pédagogique confirment cette volonté de marquer les espaces, entre le public et le privé, et défendent leur stratégie linguistique par un souci d'égalité (voir dans le cadre théorique la distinction entre égalité et équité). Outre cet argument, l'incapacité à connaître toutes les langues des enfants est également avancée pour la non-adoption d'une approche plurilingue dans la communication avec les parents ou les enfants. L'école de la République n'enseigne que le français et ne communique qu'en français. Ce raisonnement nous semble cependant problématique pour au moins deux raisons.

D'un côté, il y a une méconnaissance de ce qu'implique une logique plurilingue. Avoir une conception plurilingue dans un établissement scolaire ne suppose nullement que l'équipe pédagogique soit exceptionnellement douée pour les langues. Une logique plurilingue implique une reconnaissance des ressources linguistiques que les enfants possèdent. Cette reconnaissance peut se faire à plusieurs niveaux qui vont de la simple connaissance par l'équipe pédagogique des langues que les enfants parlent à l'utilisation de cette ressource, pas seulement dans les démarches pédagogiques, mais aussi administratives, pour mieux communiquer avec les familles et créer des liens entre l'école et la maison. Entre ces deux exemples, une large palette d'actions peuvent être mises en place et qui vont dans le sens de cette logique plurilingue. Elles ont toutes en commun le fait de replacer l'individu au centre de la préoccupation, ce que Hall (1996) a appelé le retour au subjectif. Au contraire, la généralisation de la règle écrase les individus.

A ce premier point s'ajoute l'idée assez répandue dans l'Éducation nationale de la nocivité du mélange des langues. Le principe de Ronjat (Hagège, 1996), qui est à l'origine de cette directive, prône un référent par langue. L'idée est qu'une langue ne soit incarnée que par un locuteur « naturel » qui ne doit pas changer de langue auprès des enfants. Ce qui est visé par le principe de Ronjat est la confusion des rôles. Cette logique linéaire du rapport entre les langues constitue le deuxième problème puisqu'elle entre en contradiction avec les connaissances produites dans différents domaines comme les neurosciences et la sociolinguistique.

Nous savons aujourd'hui grâce à l'imagerie cérébrale que notre cerveau ne fonctionne pas du tout de façon linéaire. Les nouveaux modèles d'activité cérébrale présentent le cerveau comme un enchevêtrement où plusieurs fonctions opèrent en parallèle (Deheane, 2009 ; Tokuhamas-Espinosa, 2012). Les modèles classiques linéaires sont remplacés par ceux qui prennent en compte les interconnexions. La linéarité avec laquelle le principe de Ronjat peut être compris et mis en pratique ne trouve pas de traduction au niveau biologique. Le cerveau traite de façon complexe toutes les informations qui lui parviennent.

Comme le souligne pertinemment Goï (2016), l'idée selon laquelle il faudrait acquérir chaque langue indépendamment des autres et de façon différée dans le temps, pour renforcer l'efficacité de l'acquisition et éviter les interférences, revient à ignorer le processus efficient de développement des compétences métalinguistiques propres à l'appropriation des langues en situation de multilinguisme.

Par ailleurs, les observations permettent d'affirmer que, dans la pratique, cette linéarité n'existe pas. Avoir des espaces hermétiques ou imaginer des interlocuteurs « naturels » exclusifs pour parler une seule langue sont des idées complètement artificielles. Observons une situation courante qui a été rencontrée. Un parent vient chercher son enfant à la fin de la journée scolaire. En arrivant devant la porte, il se baisse et parle à son enfant dans la langue de la famille. Puis il se lève et discute avec l'enseignant en français. Ensuite, le parent se dirige vers l'enfant et lui parle en français pour que l'enseignante puisse continuer à participer à l'échange. Cet exemple montre que les enfants participent à une réalité multilingue et sont plurilingues. Il n'y a pas d'espace hermétique. Le cerveau traite toutes ces informations de la même façon. Assumer le fait que changer de langue est nocif a, pour conséquence logique, assumer que ce que font les parents et les enfants eux-mêmes est nocif.

Nous rejoignons donc Seele pour affirmer que

la séparation des langues a comme conséquence la fragmentation de la réalité multilingue des individus en plusieurs espaces sociaux sans connexion et qui sont marqués, non seulement par différentes langues, mais par différents régimes locaux d'utilisation de ces langues.<sup>2</sup> (Seele, 2016, p. 62)

Face à cette situation, c'est sans surprise que nous avons recueilli le témoignage d'un enseignant qui exprime son étonnement en constatant le contraste entre d'une part le débit de parole élevé des enfants de sa classe lorsqu'ils s'adressent à leurs parents dans la langue parlée à la maison et d'autre part leurs énoncés souvent monosyllabiques en classe (cette donnée est confirmée par les études longitudinales abordées dans le cadre théorique). Car la diversité linguistique et culturelle des familles n'engendre pas dans le contexte étudié la création de nouveaux espaces pédagogiques qui incorporent à la fois la perspective institutionnelle et celle des familles. L'absence des sphères de transition (Seele, 2016) qui permettraient la construction d'une compréhension mutuelle (Shohamy & Waksman, 2009) positionne les acteurs dans l'ordre institutionnel.

---

<sup>77</sup> Traduction libre de : « They are geared towards the monolingual ideal of a relatively strict separation of languages, thus resulting in a fragmentation of individual multilingual realities into several disparate social spaces that are marked off not only by different languages by different local language regimes. »



## 13.2 La place de l'anglais

Il est important de constater que certains principes et stratégies ne s'appliquent pas à tous les enfants de la même façon. Les enfants qui parlent l'anglais à la maison peuvent bénéficier d'une réaction plus positive de la part des adultes. Regardons ci-dessous un extrait d'une transcription d'entretien avec une ATSEM.

Ici ils s'expriment en arabe quand ils vont à la cantine. Quelques enfants ont tendance à parler l'arabe dans la classe aussi. Ils ont tendance à sortir pas mal de mots en arabe. Mais ils le savent. Je dis : « Non X, à l'école on parle français parce que sinon je ne comprends pas. » Mais oui, ils parlent un tout petit peu arabe.

(...)

A l'école, il y a aussi l'anglais. Les filles X et Y, on a remarqué que, elles sont arrivées à l'école l'année dernière. On a remarqué que le papa leur parle anglais. Je pense qu'il veut qu'il y ait un petit peu d'anglais. Tu sais, les habituer à l'anglais. Je ne pense pas qu'il soit d'origine anglaise le papa. Alors des fois je leur parle anglais « Allez les girls ». Un petit peu anglais. A elles, mais je ne vais pas l'imposer aux autres.

Cet extrait illustre la manière dont cet adulte peut légitimer par son discours certaines ressources linguistiques aux dépens d'autres. Il ne s'agit guère d'une question linguistique et développementale mais d'une relation de pouvoir et de statut qui a trait non pas aux individus mais aux mécanismes de domination et d'accumulation sur lesquels nos sociétés sont construites. L'attitude de l'ATSEM en question n'est pas isolée et plusieurs exemples de cette attitude ont été constatés pendant les observations.

Si quelques enfants peuvent éventuellement être accueillis le matin avec un « good morning », il n'y a pas eu d'équivalent en langue arabe. Ces comportements, apparemment anodins et certainement pas malveillants, contribuent à la logique qui exclut et hiérarchise les langues, les expériences (cultures) et par conséquent, les individus.

Un autre exemple marquant s'est produit dans le contexte d'un échange dans la Classe témoin autour du choix du nom des souris qui avaient été accueillies dans la classe. Dans le coin regroupement et avec tous les enfants de la classe (PS/MS/GS), l'enseignant propose aux enfants de choisir un nom pour les trois souris, un mâle et deux femelles. Les enfants assis par terre devaient lever la main pour avoir la possibilité de prendre la parole. Au bout des trois premières minutes de l'activité sept enfants avaient proposé le prénom Pikachu. L'enseignant se tourne alors vers le seul enfant qui parle anglais à la maison.

EN : Et toi Lucie, c'est vrai [en lui caressant les cheveux] tu parles un peu anglais.

EN: Tu sais comment on dit souris en anglais ?

EN : Comment ?

CHI : Je ne sais pas toute seule.

EN : On t'aide.

EN : Vous n'avez pas vu des dessins animés avec des souris ?

EN : ...

EN : Il y en a qu'on connaît bien, hein ?

EN : ...

EN : Alors comment s'appelle la souris la plus connue qu'on voit en dessin animé ?

EN : ...

EN [se dirigeant vers moi] : Aucune culture ! C'est rigolo ! Rigolo? C'est comme ça.

EN : Vous ne savez comment elle s'appelle la souris ?

EN : Moi, je connais deux XXXX

EN : Alors, j'ai deux questions pour vous : comment on dit en anglais souris et il y a un dessin animé avec une souris très connue ?

CHI : Pikachu.

EN : Eh bah, tant pis. On va rester sur Pikachu.

EN : Vous n'avez pas d'autre idée ?

CHI : Spiderman.

EN : Alors, Pikachu pour le mâle.

CHI : Non.

EN : Eh bah ! c'est votre idée.

AT : Disney !

EN : Alors, la souris chez Disney ?

EN : Aïcha ?

CHI : On va l'appeler Mimi.

CHI: Et l'autre souris on va l'appeler Mimi.

EN : C'est n'importe quoi. Ce qui ressort ce matin c'est Pikachu. Les autres vous dites n'importe quoi.

EN : Je pose une question. Est-ce que vous avez entendu ma question ?

CHI : Non.

EN : Non. Parce qu'il y a trop de bruit. Alors vous fermez votre bouche et vous ouvrez vos oreilles. C'est dingue, il faut que je me fâche.

Je n'ai pas dit que ce n'est pas comme ça que je voudrais qu'on l'appelle. J'ai dit que je voudrais que vous trouviez le nom de la souris du dessin de Disney.

CHI : Spiderman.

EN : Il n'y a personne qui est allé au parc Disneyland ?  
CHI : Non !  
EN : Il n'y a personne qui regarde la télé ?  
CHI : Si.  
EN : Et vous ne connaissez pas le nom d'une souris très célèbre ?  
CHI : Non.  
EN : Bon. Mickey, vous ne connaissez pas ?  
CHI : Si.  
EN : Alors, on va rester sur Pikachu.

Lucie est en petite section. C'est la seule fillette aux cheveux blonds de la classe et son père lui parle en anglais. Elle est assise à côté de la maîtresse qui lui caresse les cheveux pendant qu'elle dit que Lucie sait parler anglais. L'enseignant demande à l'enfant comme on dit « souris » en anglais. Comme Lucie n'a pas fourni la réponse attendue, l'enseignant répète la question aux autres enfants qui n'y répondent pas non plus. L'enseignant insiste pour faire émerger le nom de « Mickey Mouse ». Sans réponse, elle se dirige vers moi qui suis assise de l'autre côté du coin regroupement et dit que les enfants n'ont aucune culture.

La démarche de l'enseignante est en principe intéressante dans la mesure où elle s'appuie sur les connaissances linguistiques en anglais de l'enfant pour faire émerger une possibilité de prénom pour la souris. L'enseignant fournit ici un bon exemple de la manière dont on peut s'appuyer sur le plurilinguisme des enfants. Observons néanmoins que cette démarche n'a pas été transposée en direction des autres enfants de la classe. Ce faisant, l'enseignant légitime une connaissance linguistique au détriment des autres. Sur les 19 enfants présents, il y en avait un qui était anglophone. Le plurilinguisme des autres 18 enfants n'a pas été moteur dans le prolongement de cette démarche. Est-ce que les enfants savent dire « souris » dans d'autres langues ? Cette question, plus générale, aurait permis de faire émerger des mots en différentes langues en légitimant toutes les connaissances linguistiques présentes, tout en proposant un moment d'éveil linguistique authentique.

Un autre aspect encore mérite notre attention. L'enseignante dit à un moment donné que les enfants n'ont aucune culture en faisant allusion au fait que les enfants ne connaissent pas Mickey Mouse. L'enseignant semble ne pas considérer que Mickey Mouse appartient à une référence culturelle précise, la culture américaine. Les enfants ont spontanément proposé le nom de Pikachu, personnage de jeux vidéo et de dessins animés créé en 1995 au Japon et inspiré de la souris. Des enfants, émergent des évidences de la coexistence de cadres culturels. Cet élément culturel japonais, cité très tôt dans l'échange

et de façon répétée, n'a pas été élevé au statut d'élément de culture par l'enseignante. Cet épisode suscite deux commentaires, un d'ordre éthique et l'autre d'ordre idéologique.

La remarque de l'enseignante a trait à une position philosophique concernant la finalité de l'éducation. Selon Pereira,

on distingue trois finalités qui peuvent entrer en contradiction au sein du système d'enseignement : instruire, éduquer et former. L'instruction se donne pour objectif de faire acquérir une culture scolaire aux élèves. Elle correspond à une vision traditionnelle de l'école. Celle-ci permettait à l'élève d'acquérir une culture humaniste désintéressée, qui était la marque distinctive d'une élite sociale. (2018, p. 18)

Selon cette vision traditionnelle de l'école tous les éléments culturels n'ont évidemment pas le même statut. Et l'extrait présenté ci-dessus montre comment cette distinction s'exprime dans la pratique. Regardons maintenant ce la connaissance de la référence culturelle poursuivie peut vraiment témoigner.

Connaître cet élément culturel américain témoigne des habitudes de vie ou des choix d'ordre idéologique de la famille. La manière la plus accessible pour connaître ce personnage passe sans doute par les dessins animés. Nous savons que, de nos jours, la télévision est un objet omniprésent dans les foyers et que les enfants regardent la télévision depuis le plus jeune âge. Malgré l'affiche qui vise à informer des temps conseillés devant l'écran pour les enfants (pas d'écran avant 3 ans, 20 minutes à 4 ans et 40 minutes à 5 ans), il est fort probable que ces durées ne sont pas respectées. Des moments d'échange avec les parents et des experts sont organisés pour sensibiliser aux dangers d'une immersion précoce devant écran. Compte tenu de ces éléments, la séance retranscrite pose un problème d'ordre éthique dans la mesure où les attentes pédagogiques de l'enseignante sont formulées dans un discours très frontal et sans apparemment avoir conscience du problème de santé publique et des recommandations de l'institution.

Il faut aussi prendre en compte le fait que l'enfant peut avoir accès à ce personnage par d'autres biais. Le parc d'attraction de Disneyland situé en banlieue parisienne aurait pu être la destination des enfants pendant les vacances ce qui leur aurait permis de connaître cet élément culturel nord-américain. C'est cependant sans ambiguïté que les enfants répondent à l'unisson « non » quand il leur est demandé s'ils connaissent Disneyland. La distance et les prix élevés pratiqués dans le parc rendent ce voyage peu attractif ou inaccessible à ce public.

Considérons une autre source de contact avec Mickey Mouse. Souvent utilisé dans le domaine textile, et en particulier sur les vêtements des enfants, il n'est

pas improbable d'imaginer que les enfants puissent connaître ce personnage tout simplement pendant un moment d'attention conjointe autour de ce personnage.

Les possibles sources de contact avec ce personnage de dessin animé sont donc multiples et non contrôlables. Le premier et le deuxième cas soulèvent des problèmes d'ordre éthique et économique respectivement. Le troisième cas relève du hasard. Même si on considère l'aspect universel de l'influence nord-américaine, les individus restent libre de s'y soustraire dans une certaine mesure.

Par ses attitudes (caresser les cheveux de Lucie) et par son discours, par la place donnée à la langue anglaise et le silence imposé aux autres langues présentes dans la classe, l'enseignant, nous l'avons dit, met en œuvre une légitimation qui s'opère à différents niveaux. La langue anglaise témoigne d'une spécificité culturelle qui n'est pas intrinsèque à la langue. Comme nous l'explique Abdallah-Preteille (1991), la langue est une fatalité mais le discours est un acte de liberté. Ce n'est donc pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, mais c'est le discours, c'est l'usage que les individus font de la langue qui est porteur de sens. Autre détour pour dire que, sans la médiation des individus, les cultures n'existent pas (Abdallah-Preteille, 1991, p. 307). Cet exemple, en d'autres termes, montre comment par le discours on véhicule des messages qui sont d'ordre idéologique.

Une autre situation du même ordre, cette fois-ci dans la Classe exploratoire, mérite notre attention. L'enseignant dirige un atelier en petit groupe et demande aux enfants de nommer les langues qu'ils savent parler. Cette question est posée dans le cadre de la mise en place d'une séquence proposée dans le portfolio autour du « bonjour » en plusieurs langues. À tour de rôle, les enfants prennent la parole pour dire les langues qu'ils connaissent. Safia commence à lister les langues qu'elle connaît, y compris des langues dans lesquelles elles ne connaissait que quelques mots issus des séances travaillées précédemment. Dans sa liste, il y avait l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le français, le chinois. L'enseignante réagit en disant qu'elle ne parle pas l'anglais et explique que ce n'est pas parce qu'on parle quelques mots qu'on peut dire qu'on parle anglais. Cet épisode suscite deux commentaires.

Le Cadre commun de références pour les langues (Conseil de L'Europe, 2000) admet un continuum des compétences qui s'élargissent dans le temps. Un ensemble structuré et hiérarchisé de compétences est proposé afin, par exemple, de constituer une référence pour l'élaboration des programmes et des démarches d'étayage. L'aspect arbitraire de ces délimitations est néanmoins reconnu.

Une échelle de six niveaux est proposée. Les locuteurs qui possèdent un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes

particulières sont validés dans le premier niveau, le niveau introductif ou de découverte.

Quand donc Safia affirmait qu'elle parlait l'anglais, elle faisait allusion aux mots qu'elle avait appris dans le cadre des activités d'éveil linguistique ce qui correspond tout à fait aux directives de ce document du Conseil de l'Europe que l'enseignant semble ignorer. Ces ressources linguistiques partielles s'inscrivent dans un continuum d'apprentissages qui vont dans le sens de la construction d'une compétence plurilingue.

La deuxième remarque a trait au caractère électif du commentaire de l'enseignante qui ne s'est pas manifesté de la même sorte pour les autres langues citées et qui participaient au même titre au répertoire de Safia. L'enseignante n'est pas en train de dire à cette élève de ne pas parler la langue de la maison. Au contraire l'enseignante la prive, par son discours, d'une ressource linguistique qui lui permettrait de mieux se positionner sur le marché linguistique.

Dans le même sens, une séance proposée avait comme objectif la construction d'une fleur individuelle des langues dans laquelle chaque pétale indiquait les langues dans lesquelles l'enfant savait compter jusqu'à trois. Certains enfants qui, on le savait, parlaient l'arabe à la maison, déclaraient ne pas savoir compter en arabe. L'enseignante cherchant à légitimer cette ressource linguistique insiste deux ou trois fois de façon à encourager l'enfant à assumer collectivement une ressource qu'il renie (Cummins, 2001 ; Dahlet, 2011).

Ces deux situations illustrent la manière dont les représentations des enseignants vont impacter les situations pédagogiques qui contribuent à des schémas de reproduction (Auger, 2013b ; Cummins, 2001 ; Thamin, n.d.) Dans les deux cas, l'élève est assigné à un lieu déterminé où ce qui est attendu de lui est déjà posé, dans ses capacités et ses lacunes.

Vandendroeck, spécialiste de la question de l'inclusion sociale et de la diversité dans la petite enfance, explique que

Les enfants sont confrontés à de nombreux messages qui leur disent comment être ce qu'ils sont. Souvent, ces messages sont de nature inconsciente et non intentionnelle. Il peut arriver qu'un enfant ne se sente pas représenté parmi les objets qui peuplent l'univers culturel enfantin, tels que les livres, les poupées ou d'autres jouets. Il peut arriver que la valeur de la langue parlée par l'enfant ne soit pas reconnue. Il peut arriver que les habitudes de l'enfant associées à la nourriture ou au sommeil soient vues comme « étranges ».  
<sup>3</sup>(Vandenbroeck, 2010)

---

78 Traduction libre de : « Children are confronted with many messages about how it may be that a child does not feel represented in all children's cultural items such as books or dolls or other play materials. It may be that the child's own language is not recognized as valuable. It may be that the child's eating or sleeping habits are considered as "strange". »

Nous savons par les travaux de Siraj-Blatchford que le respect de la diversité est un des critères qui est le plus directement corrélé à des résultats positifs chez les enfants issus de milieux sensibles. Vandendroeck nous met en garde : respecter la diversité ne signifie pas tolérer ce qui est déviant par rapport aux normes, mais avoir un regard critique envers les normes qui créent la déviance (2010, p. 6).

Une dernière situation autour de la même activité mérite notre attention. Julie et Adel sont côte à côte et énumèrent chacun son tour les langues dans lesquelles ils savent dire quelques mots. Julie liste les langues avec enthousiasme. Après avoir évoqué diverses langues qui avaient fait l'objet des séquences didactiques issues du portfolio d'activités d'éveil à la diversité et sans aucune intervention de l'adulte ou de son camarade de classe, Julie affirme de façon répétée ne pas connaître la langue arabe. Cet épisode est un exemple pratique de comment des identités positives (c'est un enfant qui a le capital culturel et linguistique qui correspond aux attentes de l'école) peuvent mener à des représentations négatives envers les communautés ethniques ou linguistiques dont l'enfant ne fait pas partie (Brooker et Woodhead, 2008). Il est également pertinent de souligner l'intérêt de l'activité du type Fleur des langues qui, comme nous l'avons abordé dans le cadre théorique, permet de révéler chez les monolingues des préjugés négatifs qui établissent un lien entre les langues et les gens qui les parlent (Lee Simon et Sandoz, 2008).

### **13.3 La répartition du temps de parole**

Les moments collectifs d'échange constituent une petite partie du temps scolaire. Les enfants, comme on l'a vu dans la description de la journée type, sont pendant l'après-midi majoritairement impliqués dans les ateliers individuels. Quoique brefs, ces moments collectifs ont lieu quotidiennement dans le coin regroupement. C'est le cas par exemple de la séance destinée à trouver le nom des souris explorée plus haut.

Le moment d'échange destiné à trouver les prénoms des souris a été un moment intermédiaire dans un temps plus large pendant lequel les enfants sont restés 32 minutes dans le coin regroupement. Pendant les 16 minutes de l'échange autour du prénom des souris, l'enseignante a pris la parole pendant 70% du temps. Pendant les 30% restants, la prise de parole a été répartie entre les 19 enfants présents. Tous les enfants n'ont néanmoins pas pris la parole. Douze enfants ont été sollicités pour proposer un prénom. Ces enfants ont prononcé un mot ou, plus rarement, des petites phrases avec maximum cinq mots. Il y a eu des enfants qui sont restés tout le long de la séance avec le bras levé, sans cependant prendre la parole.

D'autres moments de regroupement ont été visionnés et la proportion du temps de parole de l'enseignant et des enfants reste globalement la même. Soit 70% du temps pour l'enseignant et 30% pour les enfants.

Si l'on imaginait dans ces conditions une répartition équitable du temps de parole entre tous les enfants, celui-ci se réduirait à quelques secondes pour chacun. Or, comme pour la séance des souris, le temps de parole des enfants n'est pas réparti de façon égale. Plusieurs cas emblématiques ont pu à ce sujet être identifiés.

Il y a les cas du mutisme électif ou scolaire (Auger, 2013a ; Thamin, 2015, Auger et Sauvage 2009). Il s'agit des enfants qui s'expriment très peu et qui ne vont pas solliciter spontanément la parole. Le mutisme est comme le souligne Auger (2013b) un exemple « d'insécurité linguistique qui est à son tour générée par le fait qu'il existe des pratiques qui s'écartent de la norme langagière (...) attendue à l'école » (2013b, p. 125). Certains enfants, plus agités, sollicitent régulièrement ou tout le temps la parole. La parole n'est donnée que difficilement à ces enfants. La régulation du comportement par l'enseignant est faite par un contrôle de la possibilité d'avoir la parole.

Il est aussi possible d'identifier les « bons élèves » qui vont toujours avoir la parole quand elle est sollicitée et sur qui l'enseignant compte pour apporter une réponse attendue si celle-ci finit par ne pas émerger. Ces enfants sont souvent ceux qui ont bien intégré les compétences psycho-comportementales attendues à l'école (métier d'élève). Pour terminer, il y a les enfants qui n'articulent pas bien ou dont la langue orale n'est pas très structurée. Pendant les moments collectifs, quand ces enfants ont la parole, il n'y a pas toujours de continuité dans le dialogue. Le contenu apporté par l'enfant n'est pas pris en compte dans l'échange.

Ces différents cas mériteraient une attention particulière et peuvent être développés de façon plus fine. L'objectif ici est d'explicitier la présence de profils d'enfants qui vont faire l'objet de stratégies pédagogiques distinctes de la part de l'enseignant. Ces stratégies constituent un important facteur dans la répartition du temps de parole pendant ce regroupement. Et on sait depuis plusieurs décennies que « les compétences langagières et le niveau de participation des enfants aux conversations scolaires sont prédictifs de la réussite en début de scolarité élémentaire » (Florin, 1991, p. 17).

L'analyse des interactions pendant ces moments révèle leur caractère. Pendant le regroupement, les enseignants instituent un rituel qui laisse peu de place aux interventions spontanées des élèves. C'est par exemple un des atouts du moment communément connu comme « Quoi de neuf ? » où l'enfant peut



s'exprimer sur un sujet de son choix. Il n'y a pas d'équivalent de ce moment dans les classes observées. Pendant les interactions, il y a toujours la réponse attendue.

Pendant le regroupement dans la Classe témoin, les moments de massage et de présentation des ateliers se suivent de façon systématique. Les élèves prennent la parole pour indiquer la partie du corps qui sera massée. Dans ces cas-là, un mot suffit (questions fermées). Des variations ont été observées pendant l'année scolaire - au lieu du moment massage, un moment musique - mais les caractéristiques des échanges restent fondamentalement les mêmes.

Dans la Classe exploratoire, il y a moins de contraintes dans les échanges. L'enseignante profite du fait que l'après-midi les GS sont seuls dans la classe pour, pendant le moment regroupement, mettre en place des jeux ou des activités de mathématiques ou de phonétique. Ces activités mobilisent l'attention des élèves. Reste néanmoins la question du contrôle de l'activité par l'enseignante dans la mesure où pour ces activités aussi il y a une réponse attendue.

Ce moment de la journée ne crée pas les conditions nécessaires pour mobiliser de façon adaptée à l'âge des enfants en question les différentes facettes du langage, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique (Bruner, 1983). Les situations de coopération ne sont néanmoins pas restreintes à ces moments. Regardons les autres moments qui peuvent témoigner d'un dialogue plus authentique.

#### **13.4 L'atelier philo**

Une collaboration avec un intervenant a rendu possible la mise en place des ateliers philosophiques. Initialement prévus dans la Classe exploratoire, les ateliers philo ont été réalisés dans les deux classes. Des moments de concertation entre les enseignants, la directrice et l'intervenant (professeur des écoles à la retraite) ont permis d'établir un ensemble de questions qui seraient traitées pendant ces moments. Les questions proposées dans le portfolio (onglet 4) ont été prises en compte et des adaptations ont permis de mieux répondre aux situations spécifiques des élèves et à la sensibilité de l'intervenant.

A l'arrivée de l'intervenant, les enfants s'assoient en cercle par terre. L'intervenant fait sonner un bol tibétain et amène un moment de silence et de quiétude. Après une deuxième écoute du bol, l'intervenant présente un support qui va permettre d'introduire la question de la séance. Pendant environ 20 ou 30 minutes un échange a lieu. L'enseignante de la classe est assise par terre avec les élèves et veille au calme exigé pour une écoute mutuelle et un échange.

Les ateliers philo mis en place proposent une réflexion qui part d'un support

extérieur et invitent les enfants à exprimer leurs opinions et leurs ressentis. Les sujets sont pertinents et présentés à travers des supports adaptés mais les élèves ne se sont cependant pas impliqués autant qu'ils auraient pu. Pour comprendre pourquoi, observons le déroulement type d'une séance.

Au début les séances philosophiques, l'intervenant prend la parole pour installer l'atmosphère recherchée et expliquer ce qui est attendu des enfants. Pendant les 12 premières minutes, la parole est à l'adulte. L'intervenant et l'enseignant rappellent les règles qu'elles considèrent importantes pour le bon déroulement de la séance. De façon répétée, on entend les adultes dire « asseyez-vous correctement », « silence », « ne jouez pas avec les étiquettes », etc. A la fin de la lecture de l'album, une consigne est donnée (« Vous allez chercher dans votre tête... ») et puis une question est présentée.

Cette brève description montre comment ce moment qui est censé être un moment d'échange pour et par les enfants, devient un moment très centré sur les adultes. Avant que les enfants puissent prendre la parole il y a un long moment de contrôle et de gestion du comportement. Est-il possible d'espérer une extériorisation libre et décomplexée de la pensée quand tant de contraintes sont imposées au niveau du corps et du groupe ?

C'est un fait qu'à l'école maternelle la gestion du groupe et le respect des règles propres du vivre ensemble prennent une importante partie du temps scolaire. Dès son arrivée à l'école, il faut inculquer à l'enfant ce qui est accepté et attendu dans le contexte scolaire pour qu'il puisse entrer dans le métier d'élève et apprendre. Une classe bien maîtrisée veut dire un enseignant qui fait bien son travail. Il y a dans cette perspective un double enjeu.

Cannella et Viruru (2004) défendent que l'enfance est une construction inscrite dans une idéologie colonialiste de l'occident. Leur livre soulève une série de questions importantes de cette idéologie qui s'appuie depuis le XIIIe siècle sur une idée de la science comme génératrice de vérité et qui suit une logique dichotomique et hiérarchisante (enfant/homme adulte). Le groupe présenté comme étant homogène, identifié comme le groupe d'enfants, masque des questions qui ont trait à d'autres aspects socio-culturels. Ces auteurs font une critique de l'idée d'un développement qui se fait par stades informant un progrès logique de la psyché humaine. Selon eux,

Imposer à tous une manière d'interpréter le monde quelle qu'elle soit finit toujours par nous être à tous néfaste. La diversité des connaissances, les différentes manières de penser et d'être au monde, la multiplicité des voix humaines et des possibilités sont ignorées.

Il faut aussi se poser la question : pouvons-nous réellement améliorer les conditions de vie matérielles et environnementales

de tous les êtres humains alors que nous n'envisageons ces conditions de vie qu'au nom des constructions intellectuelles que l'Occident a produites sur le changement humain ?<sup>4</sup> (Cannella & Viruru, 2004, p. 72)

Les ateliers philo s'inscrivent dans une démarche de reproduction d'un modus operandi typique de l'institution éducative publique qui place les enfants en position d'infériorité à qui il faut apprendre à se comporter, parler et vivre ensemble. Les règles préétablies pour que la séance puisse avoir lieu ne prennent pas en compte les différentes façons de fonctionner que les élèves peuvent avoir chez eux. Le fonctionnement de l'atelier est présenté comme une version unique et la bonne façon de faire.

Les auteurs cités supra reprennent un exemple de Voneche concernant Victor, l'enfant sauvage qui nous semble parlant pour notre propos. « Lorsque Victor émergea de la forêt, tout le monde sut ce qu'il fallait faire de lui, sut qu'il fallait lui apprendre ce qui convenait à un être humain et non l'art de survivre comme un animal. [...] Personne ne chercha à en savoir davantage sur sa vie dans les forêts aveyronnaises. Personne n'alla dans son sens.<sup>5</sup> » (Venoche, 1987, in Cannella & Viruru, 2004, p. 69)

Et si, pour comprendre l'existence d'un certain nombre de règles de l'éthique de la communication il fallait d'abord les contextualiser comme une pratique locale ? Cela impliquerait dans un premier temps une démarche pédagogique qui légitime d'autres façons de faire.

Il est important, suite à ces considérations, de souligner que l'analyse menée prend en compte l'aspect qui nous intéresse dans cette étude. Les démarches mises en places comme par exemple de courts moments de méditation ont certainement des intérêts multiples. Nous nous concentrons néanmoins sur les aspects qui coïncident avec nos préoccupations.

### **13.5 Les TAP (Temps d'Activités Périscolaires)**

Les Temps d'Activités Périscolaires ont lieu après les journées scolaires. Les animateurs prennent le relai des enseignants dans les classes où ils vont proposer des activités aux enfants. Ce temps sous la responsabilité de la Mairie de la ville vise à fournir une option de garde pour les parents qui ne peuvent pas  
79 Traduction libre de : « the imposition of any one form of interpreting the world on everyone (whether developmental or otherwise) is harmful to all of us ultimately. Diverse knowledges, different ways of thinking and being in the world, and multiple human voices and possibilities are ignored. We must also ask the question can we really improve material and environmental conditions for all human beings if we only focus on those conditions in the name of Western constructions of human change? »

80 Traduction libre de : « When Victor came out of the woods, everyone knew what to do with him, teach him what is appropriate for human beings, not how to survive with animals. [...] Nobody cared to know more about his life in the woods of Aveyron. No one went along with him. »

venir chercher leurs enfants à la fin de la journée scolaire, soit à 16h45. Dans l'école où a lieu l'étude, 85% des enfants restent pour les TAP.

Les animateurs qui mènent les TAP sont connus des enfants dans la mesure où pour certains ils habitent le même quartier. De ce fait, il y a des expériences et des ressources qui sont partagées par les enfants et les animateurs. Nombreux sont les animateurs qui sont aussi des locuteurs des langues des familles des enfants. Cette ressource pourrait constituer un moteur pour la création d'espaces de transition (Seele, 2016). D'autant plus que pendant certains moments de l'année (fêtes de fin d'année), les rendus des TAP sont présentés au même titre que ceux produits dans le temps scolaire. Il existe là encore la possibilité d'éviter la fragmentation de la réalité multilingue et multiculturelle de l'enfant (Seele, 2016) qui est due au manque de liens entre les différents moments de sa journée. L'équipe pédagogique ne voit pas les choses de cette façon. Il semble, au contraire, que c'est le danger du « communautarisme » et de la « ghettoïsation » que cette ressource partagée semble faire planer. Les discours de l'équipe pédagogique font ressortir l'inquiétude générée par l'absence de mixité.

Il est à ce sujet également pertinent de mentionner le cas des ATSEM arabophones dont les ressources linguistiques ne sont pas mises à contribution dans la création de ces sphères de transition.

### **13.6 Dans les classes**

Les deux classes participant à la recherche ont plusieurs points en commun comme souligné précédemment. Ces similitudes sont de l'ordre de l'organisation du temps, de l'espace et des programmes. C'est cependant au niveau de la caractérisation du type de relation entretenue entre enseignant et élèves qu'une importante distinction peut être établie.

Dans les deux classes et en accord avec la méthode Montessori, les enfants sont censés, pendant les ateliers individuels, travailler seuls et en silence. Les enseignants formulent l'interdiction du travail par paires ou par petit groupe. Cette exigence se justifie par la grande rigueur que la méthode exige. L'enseignante de la Classe exploratoire explique que toutes les activités ont une suite logique et que l'enfant a besoin de se concentrer pour mener à bien son objectif. Les moments collectifs au coin regroupement sont les seuls moments, pendant le temps où les enfants sont dans la classe et sous la responsabilité de l'enseignante, qui ne soient pas soumis à cette règle du travail individuel et en silence.

Le silence est très régulièrement demandé. Le nombre de fois où chaque enseignante prononce « CHUT ! » pour obtenir le silence dans la classe peut

atteindre, dans les cas extrêmes, une fois par minute. Dans la Classe exploratoire, cette règle est devenue plus souple au cours de l'année. Cette souplesse faisait partie d'une progression explicitée par l'enseignante au moment de l'entretien. Une fois cette règle bien intégrée par les enfants de la Classe exploratoire, des moments un peu plus bruyants avec des collaborations sont autorisés.

Dans la Classe témoin, le mécontentement de l'enseignante envers son groupe d'élèves se traduit par une rigueur accrue au fil du temps. Il y a comme dans la Classe exploratoire des moments bruyants où les enfants échangent entre eux. Ces moments, dans la mesure où ils sont tolérés, peuvent être brusquement interrompus par une intervention énergique de l'enseignante.

Ce sentiment de l'existence de nombreuses réactions aléatoires est soutenu par l'absence d'affiche qui explicite les règles de la classe. Ces réactions peuvent être motivées par une multitude de facteurs, parmi lesquels les représentations des enseignants. La distinction entre punition et sanction est prévue dans les documents officiels mais, comme on le verra, elle varie en fonction des sources consultées.

La psychologie présente la punition comme une réaction majorée par la subjectivité, raison pour laquelle elle est souvent perçue comme injuste. La sanction réinscrit l'apprenant dans l'existence d'une règle. Quand les règles sont explicitées, chaque transgression à la règle fait l'objet d'une sanction également explicitée. Règle et sanction sont connus par tous, protégeant ainsi les acteurs des dérives et du sentiment d'injustice.

Sur les sites de l'Education nationale, les différences ne sont pas posées dans les mêmes termes. La fiche ressource sur les sanctions disciplinaires (DGESCO, 2015) informe que les punitions scolaires d'une part concernent essentiellement des manquements mineurs aux obligations des élèves et les perturbations ponctuelles de la vie de la classe ou de l'établissement. Les sanctions d'autre part concernent des atteintes aux personnes ou aux biens ainsi que des manquements graves ou répétés aux obligations des élèves.

Les punitions sont donc autorisées par les textes officiels mais les principes directeurs qui doivent présider au choix des punitions applicables dans l'établissement doivent être énoncés dans le règlement intérieur, dans un souci de transparence (DGESCO, 2015). Quoique les punitions fassent partie des habitudes dans les classes, il n'y a pas de transparence dans les punitions établies qui peuvent être très récurrentes et de longue durée, intensifiant le sentiment d'injustice.

Pendant les échanges avec les enfants des deux classes, des questions concernant le fonctionnement des ateliers ont été posées. Les réponses des élèves constituent

un important indicateur de la différence évoquée plus haut. Un exemple concerne le tapis que les enfants doivent dérouler avant d'initier un atelier individuel au sol. Quand on lui demande la raison pour laquelle il fallait prendre le tapis, un enfant de la Classe exploratoire explique : « Ça veut dire qu'on est mieux sur le tapis. ». Un enfant de la Classe témoin répond quant à lui que s'il ne déroule pas le tapis, « la maîtresse va [l]e punir ». Cet exemple n'est malheureusement pas isolé. À plusieurs reprises, les enfants de la Classe témoin justifient leurs actions par la crainte de la réaction de l'enseignante.

D'autres indices perceptibles sur le terrain vont dans le même sens. L'enseignante de la Classe témoin très fréquemment parle fort. Elle est ainsi omniprésente dans la salle et peut, sans se déplacer, contrôler tout ce qui s'y passe. Alors qu'elle est dans un moment d'échange avec un enfant, l'enseignante, qui est de l'autre côté de la salle en voyant le livre animé (pop up) que nous utilisons comme support se dirige vers nous, pour demander à ce que nous le manipulions avec soin et dit : « Tu vois la bestiole ».

Or l'ambiance créée a un impact sur la relation entre les enfants. Entre eux la dynamique n'est pas collaborative, mais au contraire, les situations de délation sont fréquentes. Selon Pereira (2018, p. 75), la délation consiste à révéler un fait pour en tirer un profit personnel et/ou pour nuire à autrui. Les observations montrent que les enfants, souvent critiqués par l'enseignante, essaient de correspondre en permanence à ses attentes. La délation est ainsi un moyen de montrer une attitude collaborative envers ces attentes et donc de se rapprocher de l'enseignante qui occupe la place centrale dans le réseau social de la classe. L'enseignante ne semble pas avoir conscience de cette centralité.

Dans la Classe exploratoire, les remarques positives, la rareté des punitions, le contrôle de la voix, favorisent une ambiance plus équilibrée. Aucun cas de délation n'a été observé.

### **13.7 Les entretiens avec les parents**

Les entretiens avec les familles ont fourni le tableau simplifié du profil linguistique des familles présenté dans le chapitre 9, dans lequel une seule langue ou bien un binôme de langues sont inscrits dans la colonne « Langues parlées à la maison ». Aucune référence n'est cependant faite ni à la manière dont ces langues s'organisent et sont employées dans le quotidien familial (par qui elles sont parlées et avec quels interlocuteurs) ni à la motivation principale des choix linguistiques (langue d'héritage, langue de vacances, langue d'appartenance...). Avant de présenter les données qui permettent d'avoir une idée plus fidèle des parcours et des pratiques linguistiques des familles, quelques aspects concernant

les situations d'entretiens et les aspects marquants de leur contenu seront abordés.

Dix-sept parents sur les vingt-trois participants (en considérant un responsable par enfant) à la recherche ont été interviewés. Dix responsables sur douze de la Classe exploratoire et sept parents sur onze de la Classe témoin. Parmi ces parents le pourcentage de mères interviewées est supérieur à celui des pères. Cela s'explique par le fait que ce sont surtout les mères qui sont quotidiennement présentes dans l'école et que, pour les quelques pères interviewés, leur présence était quelque peu exceptionnelle dans ces locaux. Pour cette raison, même si les pourcentages des mères interviewées (70% dans la Classe exploratoire et 58% dans la Classe témoin) sont supérieurs à ceux des pères, il faut considérer que l'écart aurait pu être encore plus important.

Les durées des entretiens ont également varié. Les entretiens avec les pères ont une durée plus courte que ceux avec les mères. Pour les premiers, une moyenne de six minutes par entretien et pour les secondes une moyenne de 27 minutes par entretien. Ce grand écart peut être expliqué par deux raisons.

D'une part, les mères des enfants se sont senties plus à l'aise avec moi et l'entretien pouvait se dérouler sur un registre plus informel. Comme je m'intéressais à leur parcours et laissait la parole libre, j'ai eu l'impression qu'il s'agissait pour certaines d'entre elles d'une occasion rare pour parler de soi.

Pour les pères, le fait que je sois une femme a pu constituer un obstacle à une parole plus libérée. Par ailleurs, les pères méconnaissaient un certain nombre d'aspects concernant le quotidien de leurs enfants. Les questions posées pouvaient ainsi provoquer un certain inconfort dans la mesure où cela faisait apparaître ce manque de connaissances auprès d'un interlocuteur qui, pour eux, représentait l'institution éducative. La plupart des pères n'ont pas pris le temps de s'asseoir pour participer à l'entretien. Debout à l'entrée de l'école, je notais les réponses sur un cahier faute de pouvoir réaliser un enregistrement.

Les questions de genre sont très présentes dans ce contexte et émergent à différents niveaux. Les informations ci-dessus montrent comment la répartition des tâches dans beaucoup de familles respecte une logique genrée. Quatre exemples montrent comment cette organisation sociale et familiale avec des rôles très précis en fonction du genre peut avoir une incidence sur la collecte des données et notamment dans le contexte scolaire.

Pendant l'entretien, j'ai posé des questions relatives au fonctionnement linguistique à la maison et j'ai cherché à savoir s'il y avait un rituel du moment du coucher pendant lequel on lisait un album. Le père d'Adel m'a expliqué que c'était sa femme qui s'occupait de tout ce qui se passe à la maison. Il ne pouvait

donc pas me donner ces informations. Il justifiait cette répartition des rôles par l'expression « chacun son travail ». L'enseignante de l'enfant en question a confirmé ce discours très marqué par les questions de genre. Après s'être entendu dire qu'il serait bon que la mère accompagne Adel à l'école de temps en temps, le père a répondu non : « elle reste à la maison ».

Ces rôles très figés ont également un impact pédagogique. Un exemple nous renvoie à la séance du portfolio où les enfants construisent leurs biographies linguistiques. Une photo de la famille est demandée à tous les enfants de la GS. Pour l'enfant en question, sur la photo il n'y avait que les hommes. Les femmes, la mère et la petite sœur, n'y sont pas présentes.

Un deuxième entretien avec un père d'élève nous invite à réfléchir aux questions de genre. Toujours dans le cadre de la grille préparée pour les entretiens avec les parents, j'ai demandé au père de l'élève quelles langues il parlait. Le père mentionne trois langues : le français, l'arabe et l'anglais. Ensuite, je lui demande quelles langues la mère de l'élève parle, à quoi il répond « rien ». On peut dans cette situation observer une confusion entre les différents rôles sociaux d'un individu. J'évoquais dans ma question la mère d'élève et le père de l'enfant évoquait dans sa réponse sa femme. Je comprends sa réponse comme une intention d'explicitier le fait que c'est le père le porte-parole de la famille.

Ces deux exemples pour emblématiques qu'ils soient ne constituent pas pour autant une règle. Une étude plus approfondie qui se servirait des outils théoriques de la sociologie et de l'anthropologie (Soriano, 2019) pourrait enquêter sur la représentativité sociale de cet aspect binaire genré dans le milieu social où la recherche a lieu, et poser de manière plus élaborée les termes de cette discussion. Il est néanmoins intéressant pour notre discussion de prendre ces situations en considération afin de comprendre l'impact qu'elles peuvent avoir dans les classes. Nous allons en donner trois autres exemples.

Les élèves sont invités à ranger leurs affaires après avoir terminé un atelier. Parfois, il est question de prendre un torchon et de nettoyer la table. En début d'année, Said manifestait une résistance à nettoyer la table en expliquant qu'il s'agissait d'une tâche de fille.

Pour tout déplacement en groupe, dans l'école ou à l'extérieur, il est souhaité que les enfants se mettent deux par deux. Il a fallu quelques mois à Sarah pour donner la main à un garçon quand ils se mettaient en rang. L'enseignante a argumenté en expliquant qu'elle était à l'école et qu'il fallait respecter les règles de l'école.

Pendant le deuxième moment d'échange avec les élèves, j'ai utilisé comme



support les photos des familles. J'ai demandé ce que la famille de l'enfant aime faire quand ils sont tous ensemble. Suite à cette question, Aïcha a expliqué qu'elle ne joue pas avec son papa et que sa maman range, range, range.

Ces exemples montrent comment les enfants peuvent manifester des représentations qui sont construites dans leur contexte familial et social. Cette transmission est normale et prévisible. Les représentations et les préjugés sont transmis par les familles. C'est l'objet du livre de Preissing et Wagner (2006) intitulé *Les tout petit ont-ils des préjugés ?* L'article de Williams et Norton (2008) fournit également des exemples frappants.

Les questions de genre n'ont pas été la seule source de tensions pendant les entretiens avec les parents. D'autres questions liées à l'usage des langues et des aspects identitaires ont pu également émerger. Une première remarque toutefois s'impose avant d'aborder ces questions : il existe un écart entre le déclaratif et la pratique. Ce qui est déclaré ne correspond pas toujours à la pratique réelle.<sup>6</sup> On se fiera néanmoins à ce qui est déclaré par les parents pour établir le profil linguistique des élèves faute de pouvoir observer directement ce qui se passe dans les familles.

L'exemple fourni plus haut, où l'on nous dit que la mère d'un enfant ne parle « rien », illustre bien l'écart évoqué. Le père déclare en effet que la mère ne parle aucune langue, ce qui est fort improbable. Cette situation est néanmoins intéressante parce qu'elle permet de situer le problème. D'une part, cette déclaration est problématique quand le but est de faire le recensement des langues parlées et des pratiques linguistiques. D'autre part, c'est au niveau du discours que la réalité des individus se manifeste et se réalise. C'est le discours qui nous intéresse ici.

### 13.7.1 La mère d'Halima

L'entretien avec la mère d'Halima a été très riche. Née au Maroc et mère de trois filles, dont Halima est la cadette, elle a beaucoup de vivacité d'esprit et n'hésite pas à dire ce qu'elle pense. Deux de ses réponses ont attiré particulièrement notre attention concernant respectivement l'école maternelle et la langue française.

La mère affirme que pour elle « la maternelle ce n'est pas l'école ». Elle continue : « Je trouve que c'est pas vraiment très important. Pour moi, ce qui est important, c'est l'école. » Il arrive en effet à Halima d'être absente pendant plusieurs jours sans présenter un mot d'excuse. L'éveil que l'école maternelle pourrait offrir aux enfants est amoindri par cette mère. « Quand elle est venue en maternelle, elle était éveillée. » La structuration de la langue orale n'est pas

non plus un enjeu puisque « le français, elle l'apprend automatiquement. »

Ce qui intéresse cette mère, c'est que sa fille apprenne à lire et à écrire. Un rôle important est ainsi accordé à la fratrie. « C'est une chance d'avoir ses sœurs. Elles lui apprennent à lire et à écrire. »

Les propos de cette mère sont représentatifs d'une idée partagée par les parents concernant l'école maternelle et que nous avons développée dans le cadre théorique. Ils méconnaissent la place de l'école maternelle dans le système scolaire et l'importance des apprentissages propres à cette étape éducative. Pour beaucoup de parents, comme pour la mère d'Halima, ce qui les intéresse est que leurs enfants apprennent à lire et écrire. En constatant que les enfants n'avancent pas assez vite de ce côté, plusieurs parents vont mettre en place à la maison des séances d'écriture.

Revenons à l'entretien avec la mère d'Halima. Quand je lui pose une question sur l'ouverture des langues à l'école, elle répond :

Je parle le vrai français, le français gaulois. La France, on l'a vécue en Algérie. Je vis en France, c'est fini la France. Il y a plusieurs races, on ne sait plus où on est, on n'a pas de base. Comme une grande école, une grande prison, on vit, on mange, on s'habille. Il n'y a pas... C'est comme s'il y a quelque chose qu'il n'y a pas de titre. Je vois comme ça la France.

Pour cette mère, ce qui s'entend dans les rues et ce qui s'apprend dans l'école n'est pas le « vrai français ». Par ailleurs, elle critique la mixité que sa présence même contribue à créer. Son discours fait écho à plusieurs questions traitées par les théories post-colonialistes qui nous permettent de penser les conséquences et les tensions actuelles d'un processus de colonisation passé.

Cummins (2001) attire notre attention sur un danger d'actualité. Selon cet auteur : « les discours sur l'identité nationale et religieuse, ainsi que les mythes historiques sur lesquels ils s'appuient, sont menacés quand l'isolement et le monologue cèdent la place au contact et au dialogue<sup>7</sup> » (2001, p.10). Mais, contrairement à ce que cet auteur suggère un peu plus loin dans son texte, il nous semble que, pour créer un avenir, il ne faut pas rompre avec le passé, mais le repenser (Fistetti, Francesco, 2009). Le repenser dans ses fractures historiques, sociales et économiques (Andreotti & T. M. de Souza, 2011 ; Santos & Meneses, 2009 ; Zarate, 2003).

### 13.7.2 Le père de Samy

Le père de Samy n'a pas voulu être enregistré. Père de trois enfants, il m'a

82 Traduction libre de : « the discourses of national and religious identity, and the historical myths that sustain them, risk implosion when contact and dialogue replace isolation and monologue. ».

accueillie avec méfiance et agressivité. Il voulait savoir pourquoi je faisais une étude dans une « école d'Arabes ». La tension, palpable, s'est désamorcée quand je lui ai expliqué que je suis brésilienne et que j'étais en France depuis peu et que je ne voyais pas du tout ce qu'il voulait dire. Cette place « d'étranger » sans rapport avec les tensions qu'il mentionnait a diminué les distances et une conversation cordiale a pu avoir lieu. Ce père, employé de la Mairie, a exprimé divers mécontentements qui avaient comme élément commun la différence de traitement entre écoles « des Arabes » et les « écoles du centre ».

Il a insisté pour dire que la famille était cultivée, qu'il parlait plusieurs langues et que la mère était diplômée. Ce besoin d'affirmer des aspects qui vont à l'encontre des représentations liées à ce milieu social a émergé dans divers entretiens. Nous avons pu aborder dans le cadre théorique (chapitre 6) ces rôles et discours antagoniques des locuteurs qui dénie et cherchent à déconstruire une géographie sociale de ségrégation tout en la réinvestissant (Bulot, 2011). Beaucoup de parents tenaient au début de l'entretien des propos qui ont trait au capital culturel (« on est cultivés », « on a beaucoup de livres à la maison »), au monolinguisme (« je parle français », phrase répétée à plusieurs reprises) et à l'origine (« je suis français »). Au cours des discussions, j'ai pu déconstruire l'image de « chercheuse française qui venait étudier l'école des Arabes ». Les parents et moi avons pu au cours des entretiens apporter des versions plus nuancées de notre identité propre et de notre place dans cet échange. C'est ainsi que ces affirmations très marquées et répétées ont pu prendre au fur et à mesure un tour plus modéré.

### 13.7.3 La mère de Julie

L'entretien avec la mère de Julie fournit une piste intéressante pour l'analyse de ces situations. Le quartier où se situe l'école est dans les mots de cette mère « stigmatisé et stigmatisant ». On peut reprendre le terme de « stéréotype » employé par Auger, Dalley et Roy (2007) pour parler de cette stigmatisation en milieu plurilingue défavorisé. « Stéréotype » est défini comme le figement d'une représentation et/ou d'une pratique qui, de fait, entrave le changement.

Regardons ce qui nous dit la mère de Julie.

On est stigmatisés en tant que non musulmans. Les voisins sont très sympas. On aime bien le quartier. J'essaye de l'investir et c'est pour ça qu'on a choisi de mettre les enfants dans cette école pour leur faire comprendre, saisir la différence culturelle. Après, moi, je mets un gros bémol, parce qu'il y a peu de mixité. C'est peu brassé.

Le problème n'est pas tant pour eux (les enfants) mais plus pour moi. En tant que mère, avec les autres mères, c'est compliqué. Ça se « mixte » pas. Ça se brasse pas. Ça se parle pas. On a des codes culturels qui sont différents.

Il faut donc trouver des points d'accroche, des points de rencontre.

Là encore, on a fait des petites invitations pour inviter les copains à venir jouer à la maison. La mère, c'était rigolo, je lui ai dit : « Ne vous inquiétez pas, c'est halal. » Elle a dit « Ah ! J'osais pas trop demander... ». J'ai l'habitude. Je fais halal.

Pour les anniversaires, on invite, ils ne sont jamais invités. Culturellement, ils ne fêtent pas trop ça.

Cette citation permet de constater le figement des représentations qui est bidirectionnel. Les tensions exprimées par les parents reflètent cette stigmatisation envers les populations des milieux défavorisés qui est ressentie par les individus de manière complexe et multidirectionnelle. Il y a également les tensions ressenties par les individus ou familles dont les pratiques et attitudes se démarquent de la façon dominante de procéder. Dans ce quartier, les individus sont à la fois des victimes et des éléments de reproduction de ces représentations. L'intervention d'une mère d'élève pendant la première réunion proposée en début d'année avec tous les parents de l'école va dans le même sens. Cette mère, non voilée, raconte qu'elle se sent jugée par les femmes voilées qui côtoient l'espace de l'école.

Avant de présenter les informations fournies par les parents concernant les pratiques linguistiques des enfants des deux classes, une dernière observation concernant le prénom des enfants mérite notre attention. Les enfants qui participent à la recherche ont, sauf quelques rares exceptions, des prénoms d'origine maghrébine. Ces prénoms ne se prononcent pas de la même façon en français et en arabe. Dans les classes, les enseignants prononcent spontanément « à la française » même si l'enseignante de la Classe exploratoire essaye consciemment de se rapprocher un peu de la prononciation des parents. Cette volonté est d'ailleurs explicitée pendant un des entretiens avec l'enseignante.

Il s'avère que la prononciation des prénoms peut faire émerger des tensions qui existent dans cet espace de contact entre langues et cadres culturels. L'entretien avec un parent permet de faire ressortir un aspect qui nous intéresse.

Il y avait une animatrice qui s'appelait Hanane. Et les enfants disent Hanane (accent arabe). Et puis je dis : « non, nous, on ne dit pas Hanane (accent arabe) mais Hanane (accent français). Je commence à m'emballer un peu sur ce fait-là. Mon mari me dit, mais attends, moi, j'ai une cousine qui est anglaise et le petit s'appelle Henry. Mais on ne l'appelle pas Henry (accent français), on l'appelle Henry (accent anglais). On l'appelle avec l'accent. C'est exactement pareil. Ça m'a distancée.

Cet extrait met en évidence deux aspects. D'une part, l'impact des représentations dans les attitudes des acteurs sociaux qui vont par ces actes perpétuer une

forme de discrimination. D'autre part, ressort la capacité de tout être humain à se mettre en question et à s'amender. Le manque d'espaces de dialogue représente dans ce sens un risque d'enfermement dans la mesure où les individus ne peuvent pas confronter leurs idées, leurs inquiétudes à d'autres regards.

### 13.8 Les pratiques linguistiques

Le tableau ci-dessous systématise les informations données par les parents pendant les entretiens. Les huit colonnes présentent de gauche à droite : le lien de parenté de la personne interviewée (mère ou père) – (1), le lieu de naissance de la mère (2), du père (3), la langue parlée par les parents entre eux (4), la langue utilisée par les parents pour parler aux enfants (5), la langue utilisée par les enfants pour parler aux parents (6), la langue utilisée dans la fratrie (7), des observations diverses sur l'enfant (8). Le trait indique que l'information n'a pas été fournie pendant l'interview.

	Personne interviewée	La mère	Le père	Parents entre eux	Parents / enfants	Enfants / parents	Fratrie	Remarques
Halima	mère	arabe	français	-	La mère parle aux enfants en arabe.	Les enfants parlent en français et la mère répond en français.	français	Elle est la seule à parler spontanément en arabe. Ses sœurs ne parlent pas couramment l'arabe.
Nora	père	français	espagnol et français	-	espagnol et français	français et un peu d'espagnol	français	Elle parle un peu espagnol. Elle comprend l'espagnol.
Safia	mère	français	français	français	français	-	français	français
Fayçal	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilal	mère	français et arabe	arabe et français	arabe	Père en arabe. Mère en français et arabe	français	français	Il comprend parfaitement l'arabe mais ne le parle pas.
Omar	père	arabe	arabe	arabe	arabe	arabe	français et arabe	
Rachid	mère	arabe et français (L2)	arabe et français	arabe	français	-	français	Il comprend l'arabe
Said	-	-	-	-	-	-	-	-
Azim	mère	arabe et italien (elle a oublié)	arabe et italien	arabe	arabe	français	français et arabe	Il parle plutôt en français. Il est né en Italie
Hassan	mère	arabe, français et algais	arabe	-	français et arabe	français	français	Il comprend très bien l'arabe.
Julie	mère	français	français	français	français	français	français	
Adel	père	arabe	arabe et français	-	arabe	-	français	-

Le premier constat à faire est celui du multilinguisme des familles. Treize des dix-sept parents interviewés déclarent parler plus d'une langue à la maison. Les quatre autres familles sont en contact permanent avec d'autres langues, ou bien par le contexte d'immersion dans lequel ils se trouvent, ou par des voyages, ou des cours de langues. Dans ce sens, la perspective du plurilinguisme comme norme telle que développé dans le chapitre 1 se révèle adéquate dans ce contexte.

Il est pertinent de constater que dans leurs déclarations les parents peuvent surestimer ou sous-estimer les ressources linguistiques et culturelles des enfants. Regardons de plus près chacun de ces cas.

	Personne interviewé	Le mère	Le père	Parents entre eux	Parents / enfants	Enfants / parents	Fratrerie	Remarques
Djamel	père	berbère	arabe	français	français	français	français	
Samy	père	arabe, français et anglais	arabe, français et anglais	arabe	surtout en arabe et un peu en français	français	français	Samy parle en français, pas beaucoup en arabe (il ne comprend pas tout)
Rachida	père de Rachida (la mère de Aïcha a traduit)	berbère, arabe, français et espagnol	rien	berbère	berbère	-	un peu en français	-
Adnan	mère	arabe, français	français	français	plus en arabe qu'en français	-	français	Demandeur d'anglais
Aïcha	mère	arabe, berbère et très peu français	français, berbère et un peu arabe	berbère	berbère	en français avec son père et en berbère avec sa mère	-	
Sarah	mère	français	français et arabe	français	français	français	français (va à l'école arabe)	Elle parle bien depuis qu'elle est toute petite.
Loïc	mère	français	français	français	français	français	français	-
Marwan	-	-	-	-	-	-	-	-
Karim	-	-	-	-	-	-	-	-
Anissa	-	-	-	-	-	-	-	-
Zyad	-	-	-	-	-	-	-	-

### **13.8.1 La mère de Bilal**

La mère de Bilal, par exemple, affirme que son fils comprend très bien l'arabe. Pendant la discussion, elle donne des exemples d'échanges qui ont lieu à la maison. Ces exemples sont exclusivement des phrases impératives marquées par le nombre réduit de mots, du type : « viens ici », « prends mes chaussettes », « mange ».

On sait que chaque contexte apporte une expérience de la langue avec les structures et la diversité lexicale qui lui sont propres. La distinction entre Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) et Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Cummins, 2001) cherche justement à conceptualiser cette différence qui existe dans la compétence linguistique nécessaire pour des objectifs académiques ou communicationnels. Les éléments micro (lexique) et macro (structure narrative) du texte oral et écrit sont spécifiques à chaque contexte de production. Par ailleurs, la variété lexicale proposée dans le contexte familial dépend de plusieurs facteurs parmi lesquels on trouve la place accordée à l'enfant au sein de la famille.

La place de l'enfant dans chaque société à travers le temps et d'une société à l'autre est variable (Cannella & Viruru, 2004). Cela apparaît clairement dans les entretiens avec les parents et les enfants. Si, dans certaines familles, l'accès aux écrans est contrôlé et qu'il y a une diversité de situations (sorties, jeu de société, discussions, lecture d'albums, écoute de musiques, etc.) qui vont fournir une variété lexicale et syntaxique importante, dans d'autres familles, les activités communes sont réduites et les communications interpersonnelles ont une autre dimension. Beacco (2011) parle de culture éducative pour les contextes scolaires. Des idées centrales de sa définition traduisent bien ce qui est décrit ci-dessus dans le contexte familial. La culture éducative concerne des pratiques qui s'inscrivent dans des habitudes qui prédéterminent les relations. Elles sont portées par des traditions et des valeurs sociétales et sont souvent devenues identitaires.

Il est possible d'affirmer que la mère de Bilal surestime la compétence linguistique de Bilal en arabe.

### **13.8.2 La mère de Safia**

Il y a aussi des cas où le parent sous-estime la compétence linguistique et culturelle de son enfant. La mère de Safia affirme qu'elle ne parle que le français. Safia possède néanmoins de forts liens avec les pratiques culturelles issues d'autres territoires et le vocabulaire plurilingue qui accompagne ces pratiques. Cet enfant participe aux dates commémoratives et aux pratiques

sociales qui emploient un bassin linguistique dans une autre langue que le français. Ce même enfant déclare en classe parler l'anglais. Cette compétence déclarative n'est néanmoins pas reconnue ni par la mère, ni par l'enseignante. Quoi qu'il en soit, Safia participe à des pratiques linguistiques et culturelles plus riches que celles déclarées par son responsable.

### **13.9 La transmission**

Un dernier point concerne la transmission de la langue d'héritage. Les entretiens avec les parents révèlent une unanimité en ce qui concerne l'importance accordée à la transmission de la langue de la famille. Certains explicitent leur regard critique envers les générations précédentes qui, par souci d'intégration, avaient choisi de ne pas transmettre la langue d'origine. Or on constate à partir des déclarations des parents une absence absolue de supports qui pourraient soutenir des échanges oraux dans la langue cible ou qui permettraient, par exemple, un éveil métalinguistique par l'observation des différents systèmes graphiques. Il n'est pas dès lors étonnant qu'à peine 3 des 15 enfants considérés parlent l'arabe à la maison. Cela remet en question la croyance selon laquelle une langue peut s'apprendre simplement en l'écoutant. Il n'y a pas d'automatisme. Un nouveau-né parle sa langue première après des années d'écoute, de répétition, d'essais et d'attention partagée. Pour les enfants concernés par cette étude, ce n'est pas différent. La langue de la famille ne peut se transmettre que par une légitimation qui se fait sur le plan linguistique et culturel dans les différentes sphères de la vie sociale de l'enfant.

### **Conclusions partielles**

L'espace physique de l'école témoigne de la prédominance d'une logique monolingue. Les pratiques spatiales placent les langues des familles en dehors de l'école. Cette différenciation entre le monde de l'intérieur et le monde de l'extérieur, du privé et du public, intensifie les tensions existantes et contribue à la fragmentation de la réalité multilingue des enfants. L'absence de sphères de transition (qui pourrait être établie par l'intermédiaire de différents acteurs de la vie scolaire - famille, ATSEM, animateur TAP) est un symptôme de cette fragmentation.

L'institution scolaire souscrit à la hiérarchisation des langues et des cultures. Nous avons montré comment par la légitimation d'une ressource linguistique spécifique (l'anglais) et par le silence imposé aux autres ressources, l'enseignant peut contribuer à une domination qui est, y compris, d'ordre épistémologique.

L'analyse de la répartition du temps de parole révèle, à différents moments



(regroupement, atelier philo, méthode Montessori), des pratiques qui limitent la prise de parole des élèves et n'incitent pas à la mise en place d'un dialogue authentique. Les moments pédagogiques proposés n'invitent pas les élèves à reconnaître les différentes façons de faire existantes mais s'empressent de définir la bonne façon de faire.

Ce qui ressort est un mouvement de haut en bas, où ce qui doit se dire et se connaître est préétabli par l'adulte dans l'institution scolaire et suit des idéologies identifiables.

Les mythes concernant l'école maternelle et les questions liées au plurilinguisme sont fortement présents dans les discours des parents et des enseignants. Le dialogue entre chercheurs et acteurs scolaires pourrait dénouer un certain nombre de préjugés et d'idées préconçues.

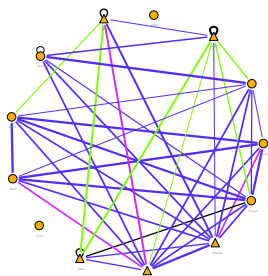
Pour terminer, il est possible d'identifier, dans chaque classe participant à la recherche, une relation entre enseignant et élèves de type opposé. Dans la Classe exploratoire, la relation est collaborative et dans la Classe témoin, coercitive.

## Chapitre 14 - Les trois axes analytiques

Nous avons développé précédemment chacun des axes d'analyse séparément. Le but étant d'analyser en profondeur les données produites dans chaque dimension. Ce chapitre cherche à mettre en parallèle ces dimensions afin de faire ressortir les corrélations qui peuvent exister entre les différents axes d'analyse et nous permettre ainsi de répondre aux questions posées.

Nous avons organisé ce chapitre en deux parties. Dans un premier temps, une approche holistique des résultats des trois axes d'analyse cherchera à identifier les dynamiques globales de chaque classe qui participe de cette étude. Ensuite, des études de cas permettront de comprendre ce que l'évolution des données nous dit des parcours individuels.

Le positionnement social dans le réseau social de la classe

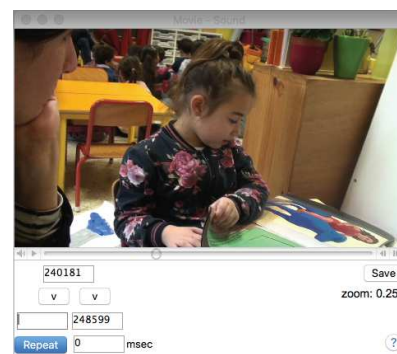


La langue en tant que pratique

### Entretien Enseignant A

Objectif	Questions pour déclencher
ances des	Comment avez-vous décidé de devenir enseignant ? Enseignez-vous depuis combien de temps ? Depuis combien de temps enseignez-vous à cet âge ?
ns Sur L. ment	Qu'avez-vous enseigné d'autre ? Qu'est-ce que vous préférez dans votre travail ? Qu'est-ce que vous aimez le moins ? Comment votre pratique pédagogique a-t-elle évolué depuis le début de votre carrière ? Comment est cette école par rapport aux autres que vous avez enseignés ?
ns Sur La Classe	Sur toute la classe : Comment la comparez-vous à vos classes précédentes ? Qu'aimez-vous le plus par rapport à cette classe ? Quels sont les plus grands défis pour vous dans cette classe ?
x La Langue	Parlez-moi un peu de comment vous voyez le français dans votre classe ? Que pensez-vous de la façon dont vous parlez avec les élèves ? De la façon dont ils parlent entre eux ? Comment c'est d'enseigner dans une classe à plusieurs langues et backgrounds ? Est-ce que cela change la façon dont vous parlez en classe ? Comment ? Est-ce que cela change d'aspects dans votre classe ou la façon dont vous parlez ?

La langue en tant que structure



4l: et après [/] et après ses parents ils ont dit "on peut gar(der) [/] on peut garder le chien". •  
4l: après [/] et après [/] et après il disait le chien "je vais rester tout le temps avec toi". •  
4l: et après c'est fini . •  
3S: c'est génial . •  
3S: c'est très très bien . •  
4l: je sais lire, je sais lire maintenant . •  
3S: très très bien . •  
3S: et dis-moi aujourd'hui en arrivant dans la classe j'ai vu ces

CHAT \* 83

### Question centrale

Quel impact produit une didactique qui prend en compte les ressources linguistiques et culturelles préalables des élèves et qui propose une expérience et une réflexion sur la diversité sur l'acquisition de la langue de scolarisation et le rapport à l'altérité chez les élèves de GS ?

## 14.1 Un regard holistique

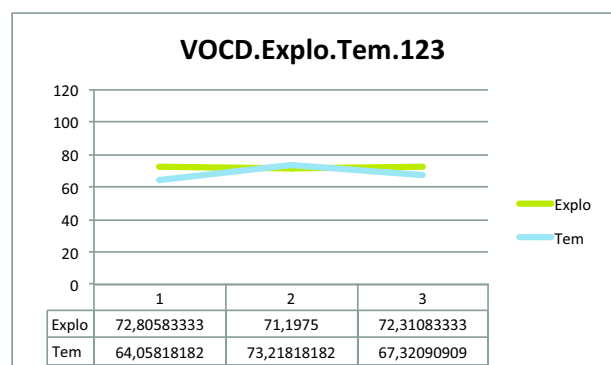
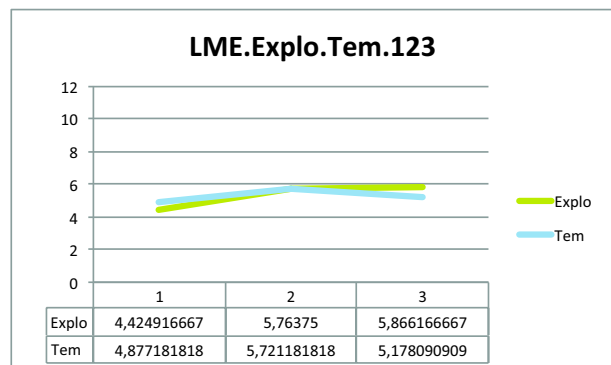
Ce chapitre vise à rassembler les données issues de chacun des trois axes d'analyse afin de répondre aux questions posées. Pour ce faire, notre première tâche consistera à mettre en perspective les dynamiques d'évolution des données concernant l'analyse de la langue en tant que structure et le positionnement social des élèves dans le réseau social de la classe. Les analyses spécifiques à la langue en tant que pratique social intégreront dans un deuxième temps les réflexions menées.

La collecte des données concernant les éléments structuraux de la langue a été effectuée à intervalles de temps réguliers pendant une année scolaire. Le traitement des données a rendu possible une analyse diachronique et synchronique. La perspective diachronique nous intéresse particulièrement parce qu'elle permet d'identifier la dynamique de la production des éléments linguistiques qui témoignent d'un processus d'apprentissage<sup>83</sup> de la langue orale.

Nous avons mis en parallèle sur un même tableau l'évolution des données linguistiques pour les deux classes. Sur les graphiques ci-dessous, se trouvent deux courbes qui représentent chacune la moyenne des indices individuels de chaque classe. Nous constatons que les courbes LME et VOCD présentent peu de variations, avec une légère supériorité des résultats du troisième moment d'échange pour la Classe exploratoire.

La moyenne présentée ci-contre résulte d'un calcul qui additionne les types employés par chaque enfant au cours de chaque moment d'échange et divise le chiffre final par le nombre d'enfants de la classe. Ces graphiques ne tiennent pas compte de la distribution de la fréquence.

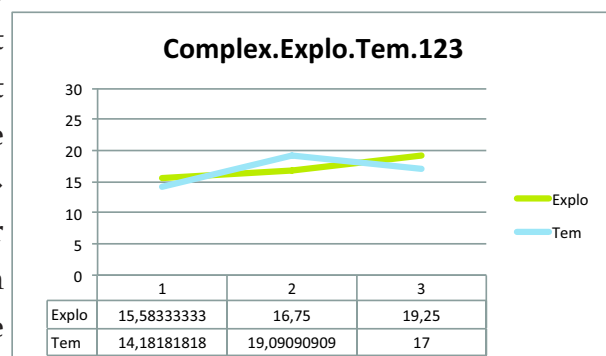
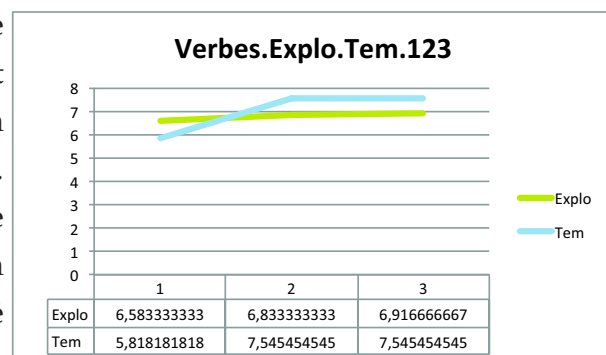
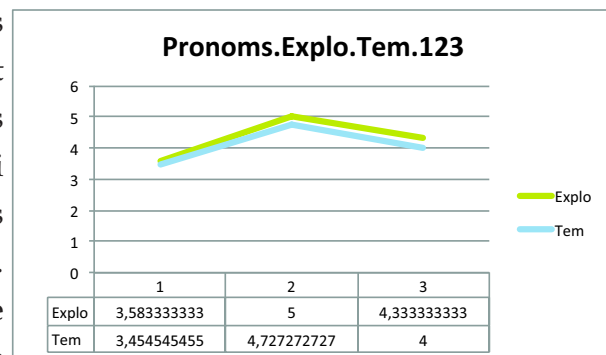
Observons que les écarts que nous avons pu vérifier dans le chapitre 11 sont dans cette nouvelle présentation inexpressifs. La présence d'un écart facilement observable rendrait notre interprétation plus facile. Mais nous avons, au contraire



<sup>83</sup> Nous utilisons le terme apprentissage au lieu d'appropriation parce qu'il semble mieux correspondre aux pratiques pédagogiques observées qui visent des résultats et non pas le processus.

des données qui nous montrent que malgré les différences explorées, les moyennes sont quasiment les mêmes. Cette donnée complémentaire rend évidentes les limites des interprétations qui s'appuient uniquement sur les résultats. C'est dans l'analyse des processus que la comparaison peut être ici établie.

Pour la Classe exploratoire, nous avons observé que les données montrent une évolution progressive des divers éléments structuraux de la langue qui ont fait l'objet de requêtes CLAN. Les énoncés sont de plus en plus longs. L'acquisition des pronoms se généralise parmi les enfants. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est la dynamique qui a été identifiée et qui rend compte de la manière dont les connaissances sont partagées et distribuées en fonction de possibilités d'interactions existantes. Nous avons constaté par exemple que tous les élèves possèdent un indice minimal commun de diversité lexicale et que le nombre d'enfants qui se démarquent par leurs indices nettement supérieurs ou inférieurs est décroissant. Ces éléments autorisent l'utilisation d'expressions comme « mutualisation des connaissances » avec une « dynamique du genre tirer vers le haut » ou « harmonisation des compétences linguistiques » que nous avons utilisées dans les chapitres précédents.



Dans la Classe témoin, les résultats linguistiques ne vont pas dans le même sens. La longueur de l'énoncé ne présente pas une croissance continue. En ce qui concerne la diversité lexicale, il y a un processus de ralentissement de la croissance dans l'ensemble du groupe et certains élèves n'arrivent pas à accéder à la diversité lexicale produite par les enfants qui se démarquent positivement dans ce processus. Pour les pronoms, on observe une concentration plus importante avec seulement quatre pronoms faisant partie d'un bassin commun.

L'analyse des processus explicités dans le chapitre consacré à l'analyse de la

langue en tant que structure nous permet d'affirmer que, tout en reconnaissant que les résultats ne sont pas toujours explicites ou, comme c'est le cas des temps verbaux, qu'ils contredisent parfois la tendance générale, la Classe exploratoire possède une dynamique de dispersion des connaissances plus démocratique.

Considérons à présent la dynamique des graphes. Les enregistrements vidéo qui sont à l'origine de ces graphes ont été faits à quatre reprises pendant l'année scolaire, soit une mesure supplémentaire par rapport à l'analyse de la langue. Les trois premiers enregistrements des déplacements ont eu lieu pendant les mêmes semaines que les moments d'échange avec les élèves. Cette proximité temporelle permet d'établir une correspondance des faits (normalement avec un ou deux jours d'écart). Il est pertinent de souligner que les premiers graphes dans les deux classes sont similaires sur beaucoup d'aspects. Sur le premier graphe, les deux classes montrent une même densité de liens (quatre dizaines), avec un nombre égal de boucles jaunes (quatre) et des liens majoritairement violets avec quelques occurrences de couleurs plus claires.

La dynamique d'évolution des graphes de la Classe exploratoire révèle une diminution de la densité des liens. La diminution progressive des jeux solitaires et la prédominance des jeux collaboratifs et de co-construction sont observées pendant la troisième mesure que l'on peut, à ce titre, considérer comme présentant une densité idéale. Le niveau sonore de la classe pendant cette mesure est le reflet de la grande implication partagée par les élèves dans leurs activités.

Dans la Classe témoin, on observe l'apparition d'un grand nombre de boucles jaunes indiquant la croissance du jeu solitaire. L'augmentation des liens clairs indique une décroissance des jeux collaboratifs. La plus grande densité de liens correspond à un déplacement plus intense dans la classe pendant le moment de jeu libre. La décroissance progressive des liens qui indiquent l'existence d'une interaction collaborative oriente vers un processus de repli sur soi chez les enfants de la classe. On peut ici parler d'un manque de sentiment de groupe.

Les analyses portées par le chapitre consacré à la langue en tant que pratique sociale montre donc des fonctionnements divergents dans les deux classes. Dans la Classe témoin, l'interprétation de l'existence d'un processus d'isolement évoquée plus haut est soutenue par un fonctionnement très centralisé et contrôlé par l'enseignant qui laisse peu de place à des moments d'échange entre les enfants. Nous pouvons parler d'une relation de type coercitif (Cummins, 2001).

Le fonctionnement de la Classe exploratoire est beaucoup moins centré sur l'enseignant. Les messages renvoyés sont positifs et créent un espace sécurisant pour l'enfant. La mise en place des activités d'éveil à la diversité brise, par des séances qui s'organisent en petits groupes et motivent l'interaction, le

fonctionnement en ateliers individuels et en silence, typiquement Montessori. Nous identifions ici un fonctionnement de type collaboratif (Cummins, 2001).

La mise en perspective de ces trois axes d'analyse permet d'affirmer que les situations scolaires qui autorisent l'interaction, par l'interaction verbale mais aussi par la possibilité de se déplacer dans l'espace physique, moins contrôlée par l'enseignant, contribuent à un meilleur développement de la langue de scolarisation. Cette conclusion fait écho à des études en sociolinguistique, linguistique et sciences de l'éducation.

Le travail de Wang et Derek (2018) montre en effet le lien qui existe entre la perception préférentielle chez l'enfant et la réception de la parole de ses pairs. Cela veut dire que l'enfant est plus attentif à ce que dit un autre enfant qu'à ce que dit l'adulte. Par ailleurs, cette même étude montre que la perception est un facteur clé dans l'apprentissage de la langue. En d'autres termes, les enfants apprennent davantage avec les autres enfants.

Mawson (2010) montre, quant à lui, l'importance des relations réciproques dans le processus d'apprentissage chez les enfants. Cet auteur définit, parmi une typologie d'interactions entre enfants, celle qui est la plus propice pour créer les conditions de réciprocité : les jeux collaboratifs. Ces derniers mobilisent en effet l'intersubjectivité, la négociation et la communication verbale.

Cummins (2001) montre la place déterminante de la relation entre enseignants et élèves dans l'échec ou le succès scolaire des enfants. Pour des contextes scolaires bi- ou plurilingues, ce même auteur confirme l'interdépendance entre la L1 et la L2. Les études interculturelles (Auger, 2004 ; Candelier, 2003 ; Coste, 2013 ; Dervin, 2016) vont dans le même sens et expliquent comment le fait de prendre appui sur les langues connues par les enfants développe la compétence métalinguistique renforçant, par conséquent, l'appropriation de la langue de scolarisation.

Autrement dit, quand les enfants peuvent communiquer et se déplacer librement dans la classe, les situations d'interactions se multiplient. Des relations de réciprocité, partage, conflit, entre autres, se créent. Les enfants se positionnent et négocient ainsi leur place dans l'espace social de la classe. Les enfants qui ne sont pas directement impliqués dans une situation précise en retirent quand même un bénéfice. Ils peuvent écouter et en écoutant, ils apprennent.

Considérons maintenant les trois axes analytiques pour comprendre ce qui s'est passé pendant le moment photos de la troisième mesure. Le support utilisé avait trait à la sphère intime de l'élève. Les photos et les questions associées invitaient les enfants à parler de la sphère familiale. Rappelons que, pour les

deux classes, les analyses de la dynamique de jeu et du développement de la langue orale ont présenté des résultats discordants. Dans la Classe exploratoire, il est possible de constater une dynamique plus collaborative en même temps que l'analyse de la langue en tant que structure indique un fléchissement de la dynamique croissante qui s'était établie. Dans la Classe témoin, le graphe de la troisième mesure montre une dynamique individualiste et l'analyse de la langue pour le moment photos une amélioration des indicateurs syntaxiques qui contredit la dynamique mise en place jusqu'à ce moment-là.

Pour les élèves de la Classe témoin, le moment photos du mois d'avril est une occasion unique pour parler librement de leur vie. Les enfants ont pris la parole volontiers et ont raconté beaucoup de choses qui avaient trait à leur vie personnelle. Les résultats de l'analyse structurelle de la langue sont le reflet de leur implication.

Les enfants de la Classe exploratoire avaient d'autres moments pour parler d'eux, notamment par le biais des activités du portfolio. Ces dernières étaient mises en place depuis le mois de septembre et créaient depuis des espaces de parole authentiques pour les enfants. Les résultats concernant l'analyse structurelle de la langue reflètent ainsi leur implication modérée.

Le quatrième graphe de la Classe témoin quant à lui intrigue. En rupture avec la dynamique qui se dessinait au cours de l'année, ce dernier graphe marque un regain des jeux collaboratifs. Le fonctionnement de la classe était, à ce moment précis, atypique. L'enseignant a dû partager son attention, habituellement focalisée sur les enfants, avec d'autres situations qui s'imposaient et qui sont spécifiques de cette époque de l'année. Quand tous les axes d'analyse sont considérés, il est possible d'affirmer qu'une diminution du contrôle de l'enseignant a favorisé l'émergence des jeux collaboratifs dont une des caractéristiques est le volume des interactions entre les enfants.

## **14.2 Les études de cas**

Nous avons choisi quatre enfants de chaque classe, pour qui nous mettrons en parallèle tous les indicateurs produits par les différents axes d'analyse. Le nombre d'enfants choisis et les critères adoptés ont été guidés par les résultats de l'axe d'analyse qui traite le positionnement social des enfants de la Classe exploratoire. Dans cette classe, deux enfants se démarquent par une présence fréquente dans des positions centrales et deux enfants en sont complètement absents. Nous avons donc choisi de regarder de plus près ces quatre enfants. Afin d'établir un parallèle avec la Classe témoin, nous y avons choisi le même nombre d'enfants. Pour la Classe témoin, les places centrales sont rarement

occupées par un seul élève, mais par un ensemble d'élèves - ce qui reflète, comme nous l'avons évoqué, le manque de ciment entre les enfants de la classe et une forte individualisation. Nous avons choisi le seul enfant qui apparaît de façon répétée dans des positions centrales. Pour les autres enfants d'autres critères se sont imposés.

Elève	No	V1			V2			V3			V4		
		DC	CC	BC	DC	CC	BC	DC	CC	BC	DC	CC	BC
Halima	4	X		X		X				X			
Nora	5	X				X		X	X	X			
Julie	0												
Adel	0												
Aïcha	6	X			X	X	X			X	X		
Loïc	2							X	X				
Rachida	1		X										
Samy									X			X	X

Une présentation initiale de chaque enfant permet de mettre en évidence quelques aspects issus des entretiens avec les parents et les enseignants d'une part et d'autre part les observations dans les classes. Ces données justifieront le choix des enfants pour cette partie. Les données des deux autres axes d'analyse seront abordées par la suite, à savoir, une analyse structurelle de la langue et du positionnement social de l'enfant dans le réseau social de la classe.

Pour chaque enfant, nous allons expliciter les albums choisis pour chaque moment d'échange. Il est néanmoins important de souligner que le choix des supports a été longuement réfléchi de façon à rendre possible la production de la plus large variété d'éléments grammaticaux. Par exemple, les photos ont été sélectionnées de façon à motiver l'emploi de différents pronoms (photos avec l'enfant en question, sans l'enfant en question, avec les enfants des autres classes, filles, garçons...). L'utilisation des photos et des albums mobilisent deux genres oraux distincts. Les récits sollicitent une structuration dans le temps et dans l'espace tandis que les photos autorisent une parole plus libre.

Nous avons vu dans le cadre théorique que la longueur moyenne de l'énoncé (LME) n'est un indicateur de la complexification syntaxique que jusqu'à un taux de 4,5. Nous continuons néanmoins à expliciter les LME y compris pour les enfants qui ont un taux plus élevé. De même, pour les albums, nous avons préféré ne pas omettre ces informations, mais au contraire tout présenter. L'importance des données dans l'interprétation sera explicitée pour chaque enfant ce qui nous permettra de revenir sur quelques conclusions partielles formulées dans les chapitres précédents.

Toutes les données concernant un élève seront ainsi regroupées et présentées de façon à fournir au lecteur une vue d'ensemble.



### 14.3 Les enfants de la Classe exploratoire

Nous avons choisi quatre enfants de la Classe exploratoire pour qui nous regrouperons ici toutes les données qui les concernent.

Halima et Nora sont des enfants centraux dans le réseau social de la classe. Julie et Adel, malgré le soutien continu et la bienveillance de l'enseignant qui les considère comme de bons élèves, n'occupent aucune place de centralité pendant les moments de jeu libre. Ils occupent, par rapport aux autres enfants de la classe, des positions périphériques.

#### 14.3.1 Halima

Halima est la plus jeune d'une fratrie de trois filles. Elle est désinhibée, sociable et est à l'initiative de plusieurs interactions dans la classe. Elle prend la parole en groupe facilement et réussit bien les exercices proposés par la maîtresse. Halima a un comportement que nous pourrions qualifier de scolaire et semble être en confiance. L'enseignant regrette le fait qu'elle soit souvent absente et pense qu'Halima pourrait aller plus loin si l'école était prise plus au sérieux dans sa famille.

Halima n'est pas inscrite aux TAP. La mère n'en voit pas l'intérêt. "Ils ne font presque rien pendant les TAP", justifie-t-elle. La mère d'Halima préfère qu'elle reste à la maison.

Les parents d'Halima sont algériens et habitent Montpellier depuis 13 ans. La mère était couturière et coiffeuse en Algérie mais n'exerce pas d'activité professionnelle en France. Le père d'Halima a fait ses études en France et est conducteur de machines. A la maison, la mère parle en arabe à ses enfants. La mère explique que quand les enfants lui parlent en français, elle répond en français. Le père parle peu l'arabe.

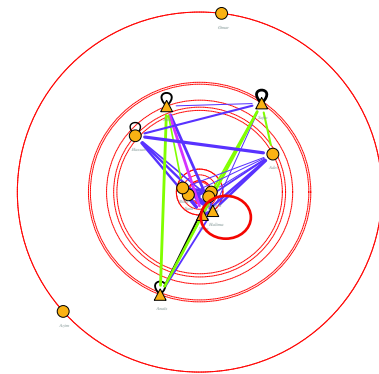
Halima est, selon la mère, la seule de la fratrie qui parle spontanément l'arabe. Encore selon la mère, Halima parlerait le français grâce à l'Algérie où l'on parle mieux le français qu'en France.

A la maison, Halima a quelques livres en arabe. Les livres en français sont des „livres d'école". Les parents n'ont pas l'habitude de lire à leurs enfants.

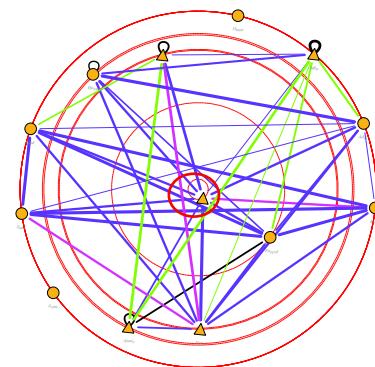
Pendant l'entretien avec la mère d'Halima, celle-ci exprime avec beaucoup d'énergie son mécontentement et ses opinions qui dévalorisent le rôle de l'école maternelle et participent à la propagation des mythes concernant cette étape scolaire et la langue orale. Halima ne semble pas subir de pression de la part de la famille quant à des attentes concernant les résultats. Cet aspect décomplexé

de la présence d'Halima dans l'école est perceptible par l'enthousiasme avec lequel elle nourrit ses relations avec les autres enfants. Pendant l'entretien avec la mère, Halima est présente et V1 DC affirme aller à l'école "pour voir ses copines".

Halima occupe au moins une place centrale dans chacun des quatre moments de jeu libre proposés par l'enseignant. Le premier enregistrement du moment de jeu libre a eu lieu au mois de décembre 2017. Un groupe de six enfants, dont Halima, possède alors un nombre élevé de liens avec d'autres enfants de la classe. A ce moment de l'année les enregistrements montrent que les V1 BC enfants sont plus enthousiastes dans la découverte des jeux mis en place et ne se posent pas beaucoup pour constituer un plan de jeu. Halima n'est cependant pas la plus centrale. Elle se situe dans les rayons à proximité du centre qui est occupé par d'autres enfants, dont Nora.

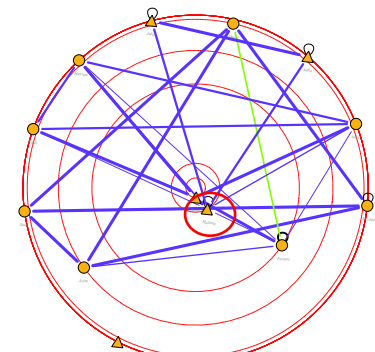


V1 DC



V1 BC

Halima est, pour ce même moment de jeu libre, l'enfant la plus centrale quand il s'agit de connaître celui ou celle qui agit comme intermédiaire entre les autres enfants de la classe. Ceci veut dire qu'Halima est l'enfant qui, pendant ce moment de jeu libre, est le lien entre plusieurs acteurs et a ainsi la possibilité de contrôler le flux d'information dans le réseau social de la classe.

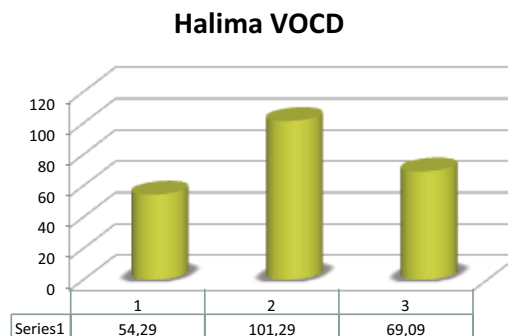
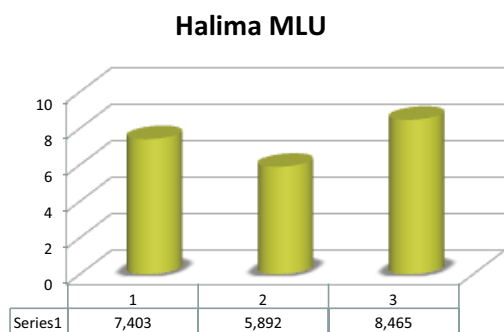


V3 BC

Les graphes du deuxième moment d'enregistrement indiquent qu'Halima constitue un groupe de jeu hermétique avec Nora et un autre enfant. Elles sont dans le coin dînette et jouent avec les poupées. Aucun autre enfant ne vient intégrer leur jeu et elles ne sortent pas de ce coin jeu pour aller voir ailleurs. Sur le graphe, nous pouvons noter que ces trois enfants sont présents dans le centre sans avoir aucun lien avec d'autres enfants de la classe. Le poids élevé de leur lien explique la place occupée.

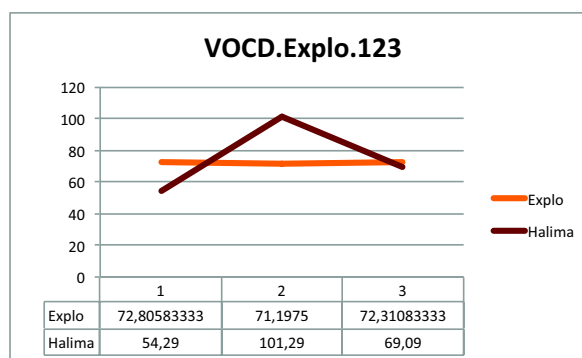
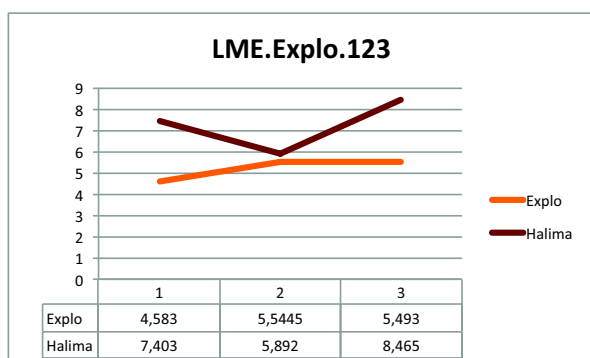
Pendant le troisième enregistrement, Halima apparaît pour la deuxième fois comme ayant la possibilité de contrôler le flux d'information dans la classe. Elle est, avec Nora, l'enfant qui joue le rôle d'intermédiaire entre d'autres paires d'enfants.

Les graphes concernant les trois premiers enregistrements montrent que le caractère sociable et désinhibé d'Halima joue un rôle social important dans la classe et caractérise sa présence "passe partout". Elle construit des liens étroits d'amitié, surtout avec Nora, sans se renfermer. Elle accède volontiers aux autres coins de jeu, y compris ceux qui sont occupés exclusivement par les garçons. C'est cette capacité d'Halima à circuler dans la classe et à interagir avec tous les autres enfants qui est mise en avant par l'étude des graphes produits.



L'étude des données linguistiques d'Halima confirment différents aspects soulevés dans le chapitre consacré à la langue en tant que structure. C'est le cas, par exemple, pour la non-linéarité qui caractérise la progression de la LME et de la diversité lexicale. Nous retenons cependant que les indices de la troisième mesure sont supérieurs à ceux de la première mesure.

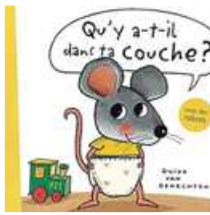
Par rapport à la moyenne de l'ensemble de la classe, Halima présente pour la LME une dynamique en U. Le troisième moment d'échange se démarquera par un indice nettement supérieur.



La VOCD présente un mouvement inverse avec une baisse de la production lexicale qui rejoint la moyenne suite à une croissance remarquable qui a placé Halima nettement au dessus de la moyenne. Ceci nous permet de rester dans l'interprétation d'une dynamique de production active positive.

Le saut quantitatif de la diversité lexicale pendant la deuxième mesure attire l'attention. Nous aurions tendance à expliquer ce phénomène par le choix des supports. Nous avons vu précédemment que les albums à structure non répétitive, comme c'est le cas pour le deuxième moment d'échange, produisent

une plus grande diversité lexicale. Le troisième album, cependant, est, lui aussi, un album à structure non répétitive et produit un résultat d'environ 30% inférieur à la mesure précédente.



Le choix des albums n'explique pas tout. Rappelons quelques éléments qui peuvent impacter la production d'Halima. Pendant la deuxième mesure, en plus d'avoir laissé Halima choisir de façon autonome l'album qu'elle allait raconter, nous avons utilisé les supports photos qui ont trait à la vie familiale. Pour la troisième mesure, nous avons repris l'album choisi par chaque enfant dans le cadre d'un projet de littérature. Nous avons vu dans le chapitre 11 quelques indices d'une démarche imposée collectivement et qui n'est pas, par conséquent, propice à un choix individuel authentique.

#### L'énoncé le plus long par moment d'échange

##### Echange 1

\*CHI: tu vois, lui bah@i il xxx qu'est-ce qu'il y a dans sa couche [//] qu'est-ce qu'il y a dans les couches juste pour voir un trésor et lui il veut voir les trésors et il trouve tout, il a trouvé les trésors .

##### Echange 2

\*CHI: elle courait [/] elle courait et elle croyait qu'il y avait un renard et elle courait et elle tomba jusqu'à qu'elle a dit +"/.

##### Echange 3

\*CHI: alors, eh@i beh@i c'est les mêmes alors on a pris [: pris] le crayon et on a fait un rond .

Ces données appellent à considérer la complémentarité des différents supports utilisés par mesure. En somme, les tendances linguistiques dégagées en fonction des types de supports (par exemple : album à structure non répétitive = plus grande diversité lexicale) ne constituent pas pour autant des règles. L'existence de cas particuliers appelle à la prudence et nous incite à envisager une analyse plus fine des échanges avec Halima dans un futur proche.

Les résultats concernant la production orale des introducteurs de complexité, des pronoms personnels et des temps verbaux sont très riches et mériteraient

également une étude plus détaillée. Nous allons, pour Halima comme pour tous les autres enfants, nous limiter à une analyse du nombre d'éléments grammaticaux employés. Des raisons pratiques et théoriques justifient ce choix méthodologique.

	Halima 1	Halima 2	Halima 3
à	2	4	5
alors	9		6
après	8	4	5
aussi		1	
autour			
avant		2	
bien		1	
car			
comme	5	4	2
comment		6	
contre			
dans	23	10	14
de	7	10	18
derrière			
dès			
dessous			
dessus			
devant			
donc			
et	20	12	33
entre			
loin		1	
mais		9	5
même			1
ni			
ou	1	1	1
où	3	3	
pendant			
plus	1	4	3
pour	2		10
pourquoi			1
près			
puis			
qu'			
quand	2	1	12
que	6	5	15
qui		5	5
sans			
sauf			
si		2	1
sioux	1	1	
sous			
sur			
vers	1		

	Halima 1	Halima 2	Halima 3
en train			
va+inf			
INF			
PRES			
PC			
IMPF			
PQP			
PASS			
FUT			
SUB			
COND			
IMP			
PPRE			

	Halima 1	Halima 2	Halima 3
elle			
elles			
il			
ils			
je			
nous			
on			
tu			
vous			

Théoriquement, la présence des éléments syntaxiques est la face visible d'un travail mental qui est en place. L'adéquation de l'utilisation par rapport à la norme ne fait pas partie de nos préoccupations dans cette étude. Nous travaillons sur l'idée de possibilité. La présence d'un élément lexical dans le bassin productif d'un enfant ouvre une possibilité de construction de sens qu'il ne convient pas, à notre avis, de valider ou pas à ce moment.

Les graphiques ci-dessous montrent que le nombre d'éléments employés dans chaque catégorie et par moment d'échange est plus élevé dans la troisième mesure qu'à la première mesure. La mesure intermédiaire caractérise une dynamique qui n'est pas linéaire. Ce "déséquilibre" peut s'exprimer par un saut quantitatif, comme c'est le cas pour les introducteurs de complexité ou par une baisse timide comme c'est le cas pour les pronoms personnels.

Pour les verbes, il est possible

d'observer l'absence systématique du subjonctif et du participe présent. Ces deux temps verbaux constituent avec le conditionnel et le futur simple les temps verbaux les moins employés par les enfants de la classe. Nous avons vu qu'ils étaient inscrits dans les barres inférieures de nos graphiques indiquant le faible pourcentage d'enfants à les employer. Halima, par l'emploi du futur simple au troisième moment d'échange et du conditionnel à partir du deuxième moment d'échange, se démarque ainsi de la moyenne de la classe.

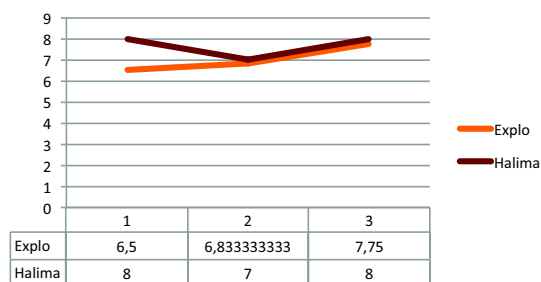
Halima produit au long des trois moments d'échange tous les pronoms personnels recherchés. Dans la première mesure, elle était située au-dessus de la moyenne. Halima emploie à ce moment les pronoms „elles“ et „nous“.

Les données concernant tous les moments d'échange et tous les enfants révèlent que ces deux pronoms avec le pronom „vous“ sont sous-employés par l'ensemble des enfants de la classe. Nous en concluons donc qu'Halima, en ce qui concerne ces éléments syntaxiques, tire vers le haut les autres enfants de la classe. La courbe de la moyenne finit par rejoindre celle d'Halima lors des deuxième et troisième mesures. Les deux courbes continuent leur ascension ensemble.

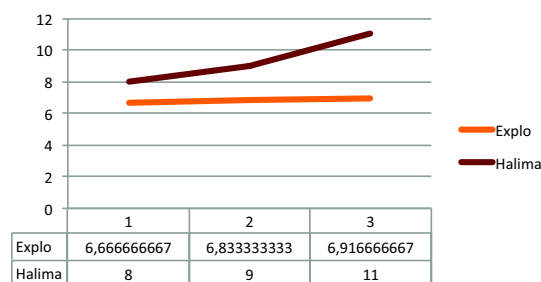
Le dernier graphique concernant l'utilisation des introducteurs de complexité présente un contraste entre les résultats d'Halima et la moyenne de la classe. Ce graphique montre que le début de la courbe d'Halima se situe dans la moyenne. Une hausse importante des introducteurs employés est observée avant une rechute qui placera Halima au dessous de la moyenne pour le troisième moment d'échange. L'indice de ce dernier continue à être supérieur à celui du premier moment d'échange.

Nous en concluons qu'Halima fait partie de ces élèves de la Classe exploratoire qui tirent vers le haut les autres enfants de la classe. Le caractère sociable d'Halima lui permet de circuler dans les différents groupes de jeu. Elle partage ses connaissances et démocratise ainsi l'accès à l'information.

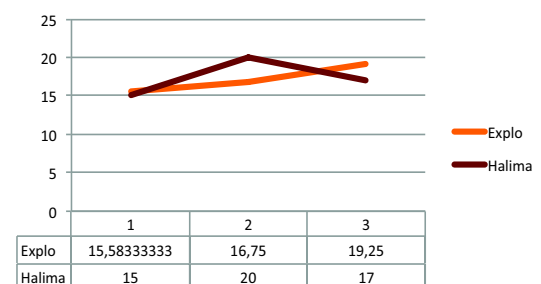
**Pronoms.Explo.123**



**Verbes.Explo.123**



**Complex.Explo.123**



La crise de confiance que la mère d'Halima a exprimé par rapport à l'école contribue à une présence décomplexée d'Halima dans l'école où le côté social est prime sur une logique des résultats. Pour Halima, l'école ne semble pas représenter un enjeu majeur et elle en bénéficie socialement et linguistiquement.

### 14.3.2 Nora

Nora habite avec ses parents et ses trois soeurs. Gaie et désinhibée, elle s'autodéclare d'origine gitane et fait souvent appel, avec fierté, à ces références linguistiques et culturelles.

Les parents de Nora sont nés et ont toujours vécu à Montpellier. Le père est mécanicien et la mère aide-soignante. Le père parle l'espagnol et le français. A la maison les deux langues sont pratiquées. Selon le père, Nora parle peu l'espagnol, mais le comprend bien. La maman ne parle que le français et les membres de la fratrie parlent en français entre eux.

Dans le cadre scolaire, c'est, le plus souvent, sa mère qui la dépose et vient la chercher à l'école. Le papa était exceptionnellement présent le jour de l'entretien. Il ne connaît pas les détails concernant les activités de Nora en dehors du temps scolaire ou le matériel à sa disposition à la maison. Il explique un peu gêné que c'est la mère qui s'en occupe, mais déclare que Nora a des livres en français et que la mère propose des moments de lecture aux enfants.

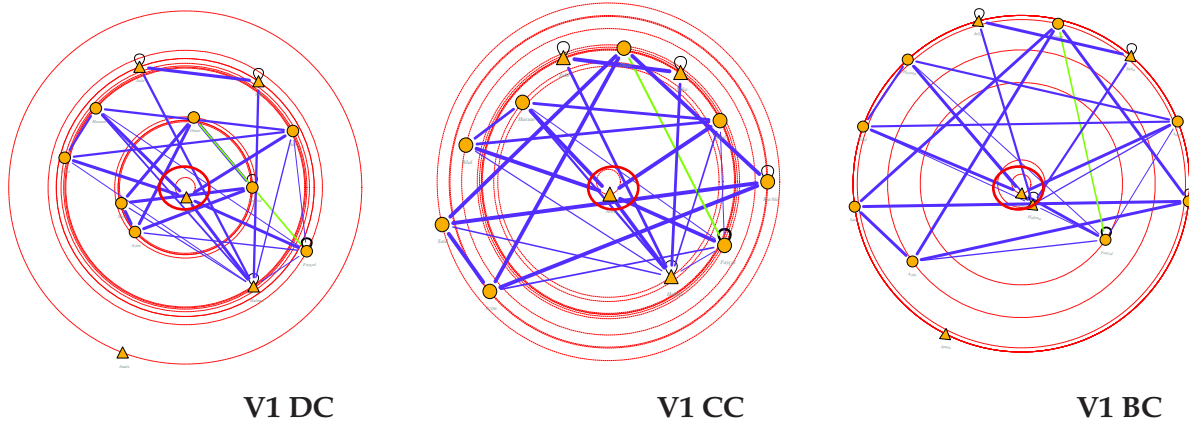
Nora ne reste pas systématiquement aux TAP. Le grand-père, qui habite à côté de l'école, vient la chercher plus tôt quand il le peut. Le père affirme que Nora fréquente l'école maternelle (pas obligatoire à ce moment-là) pour qu'elle ne soit pas illettrée à l'âge de 18 ans. Il n'est pas capable de dire ce que les enfants apprennent à l'école maternelle. Les parents ne participent pas à la vie scolaire.

Pendant les deux premiers moments de jeu libre, Nora occupe une position centrale. Comme Halima, Nora tisse des liens d'amitié sans pour autant se renfermer. Elle accède à d'autres groupes de jeu en créant ainsi des possibilités d'interaction qui peuvent se réaliser dans la pratique et dans un temps immédiat ou plus étendu.

Le troisième enregistrement du temps de jeu libre surprend. Nora y occupe une place centrale pour tous les indicateurs de centralité (DC, CC, BC). Nora est en effet l'enfant qui possède le plus de liens envers ses camarades de classe (DC).

C'est également l'enfant qui peut atteindre avec le moins d'effort (moins d'intermédiaires) tous les autres enfants de la classe (CC). Nora partage avec

Halima la centralité quand il s'agit d'avoir la possibilité de contrôler le flux d'information (BC). Nora est absente pendant le quatrième enregistrement mais il est possible d'affirmer qu'elle occupe progressivement une place de plus en plus centrale au cours des trois premiers enregistrements.



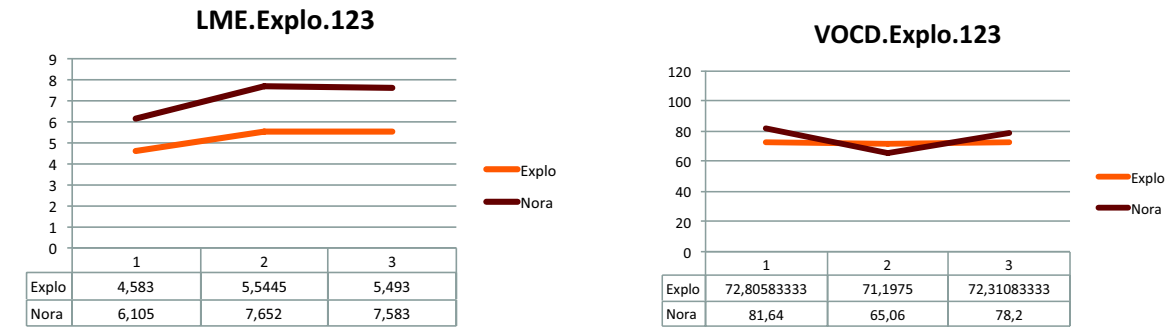
Les résultats concernant la LME et la diversité lexicale montrent une certaine stabilité au cours des trois mesures. Les variations ne sont pas assez marquées pour établir un type de dynamique. Les autres indicateurs syntaxiques seront fondamentaux pour cela.

Les graphiques qui comparent ces mêmes données avec la moyenne de la classe montrent que la courbe concernant la LME est parallèle et se situe au-dessus de la courbe de la moyenne d'environ deux mots. Il semble important de rappeler que ces indices ne sont pas révélateurs d'une complexification syntaxique (puisque supérieurs à 4.5) mais participent à l'interprétation de la dynamique qui en sera dégagée.



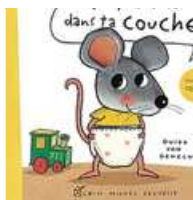
La courbe qui illustre l'évolution de la production de la diversité lexicale de Nora présente une forme en U. Pendant les moments d'échange qui se situent à l'extrémité, Nora a produit une plus grande diversité lexicale que la moyenne des élèves. Nora ne semble pas être une force motrice importante dans l'introduction de nouveaux mots dans le réseau linguistique de la classe.





L'album Attends petit éléphant choisi par Nora pendant le troisième moment d'échange a une structure narrative très simple avec une phrase par page.

C'est un livre beaucoup moins complexe en ce qui concerne la structuration dans le temps et dans l'espace que celui raconté lors du deuxième moment d'échange (Chien Bleu). Le fait que l'indice de diversité lexicale soit plus élevé pour le livre Attention petit éléphant que pour le livre Chien bleu contredit une tendance générale. La dynamique de Nora en ce qui concerne cet indicateur a été donnée comme exemple justement pour mettre en évidence un mouvement dominant qui n'est pas, pour autant, homogène.



L'énoncé le plus long par moment d'échange

Echange 1

\*CHI: et [/] et il y a la [//] il y avait les souriceaux et le papa il s'appelle Jack et la maman s'appelle Minie et les bébés c'est les souriceaux .

Echange 2

\*CHI: après [/] après [/] après ses parents, ils l'ont amenée dans la forêt pour pique-niquer et la petite fille [/] la petite fille, elle est allée voir [////] chercher des petites fraises au buisson .

Echange 3

\*CHI: en fait je suis montée sur un truc là en forme de bateau là, le truc bleu, il y avait des trucs pour se prendre avec les mains on a [::est] monté sur un mur et on est descendu du mur après on est allé s'asseoir sur un toboggan on s'est pas tenu et après on est allé dans la petite cage et après on est allé se tenir dans [::à] une corde .

	Nora 1	Nora 2	Nora 3
à	15	3	10
alors			1
après	20	15	24
aussi	1	1	5
autour			
avant			3
bien	2		4
car			
comme	9	4	6
comment	1		2
contre			
dans	3	2	7
de	13	6	18
derrière	3		
dès			
dessous			3
dessus		2	
devant	1	1	
donc			
et	37	43	47
entre			
loin			1
mais	5	11	11
même	5	1	7
ni			
ou	1		4
où	8		
pendant			
plus	3	8	5
pour	10	1	11
pourquoi			2
près			
puis			
qu'			1
quand	1	6	2
que	14	6	28
qui	2	3	4
sans			1
sauf	1		
si		3	9
si non			
sous			
sur	1	1	6
vers			

	Nora 1	Nora 2	Nora 3
elle			
elles			
il			
ils			
je			
nous			
on			
tu			
vous			

	Nora 1	Nora 2	Nora 3
en train			
va+inf			
INF			
PRES			
PC			
IMPF			
PQP			
PASS			
FUT			
SUB			
COND			
IMP			
PPRE			

L'analyse des pronoms et des introducteurs de complexité employés par Nora montre un saut quantitatif considérable pour la troisième mesure. Les pronoms employés sont identiques pendant les deux premières mesures. La troisième mesure présente une augmentation des types produits (aux pronoms employés précédemment s'ajoutent „elles“ et „nous“). Pour les introducteurs de complexité, une dynamique similaire peut être observée. Pendant le troisième moment d'échange, Nora emploie 26 types d'introducteurs contre 22 et 18 au premier et deuxième moment d'échange respectivement. Nous savons que les introducteurs de complexité sont des indicateurs de la production de phrases complexes ce qui nous induit à penser que Nora est dans une dynamique positive de la complexification de la syntaxe.

L'emploi des temps verbaux présente à l'inverse un mouvement décroissant. Le plus-que-parfait, le futur simple, l'impératif et le conditionnel qui avaient été employés dans les échanges précédents ne sont plus produits pendant le troisième moment d'échange. Un détail : Nora emploie des temps verbaux qui sont peu ou pas employés par l'ensemble des enfants de la classe (le subjonctif, le conditionnel et le futur simple). D'autres temps verbaux utilisés fréquemment par l'ensemble des élèves ne sont pas identifiés dans les transcriptions de Nora (c'est le cas du présent progressif).

Soulignons que cet élément ne permet pas de conclure que les récits de Nora sont mal ou pas structurés dans le temps. Une analyse de l'intrégalité de la transcription permettrait de connaître dans une approche pragmatique l'adéquation de utilisation des temps verbaux dans la construction du sens. Ceci consistera une des démarches à mettre en place dans le futur mais qui dépasse l'objectif que nous nous sommes fixés en fonction des conditions établies pour cette étude.

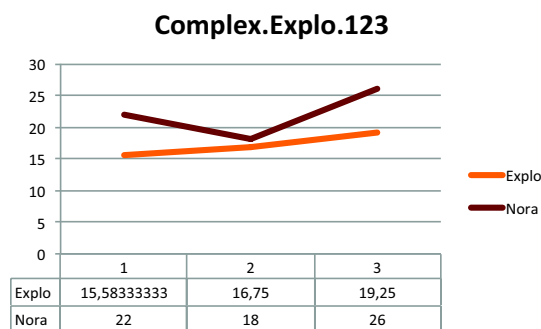
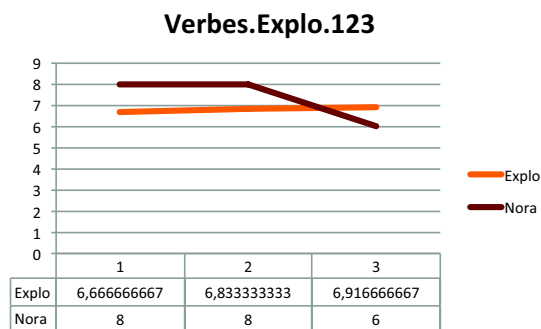
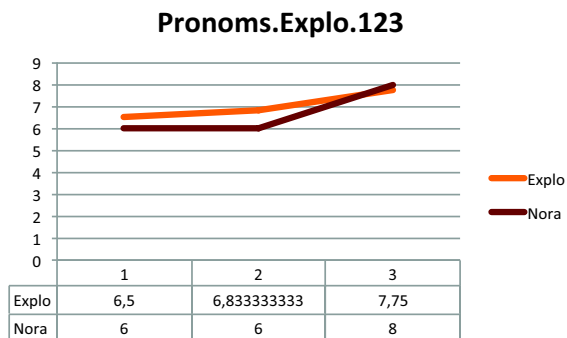
Le contraste de l'évolution des résultats de Nora avec ceux de la moyenne de la Classe exploratoire permet d'observer que l'absence des temps verbaux détaillée plus haut va dans le contresens de la stabilité observable pour la courbe de la Classe exploratoire.

Pour les pronoms utilisés pendant les moments d'échange nous observons que Nora atteint progressivement la courbe de la moyenne qui renseigne que 8 pronoms recherchés sont employés pendant le troisième moment d'échange.

La courbe de Nora concernant les introducteurs de complexité est marquée par la non linéarité. A chaque point de la courbe la valeur de l'indice de Nora est cependant supérieur à celui de la moyenne de la classe. Ce type de dynamique est interprété comme un moteur pour les autres enfants qui est vérifié par l'ascendance de la courbe de la moyenne de la classe.

Les éléments analysés ne sont pas toujours concordants. Un même élément grammatical peut, en fonction du regard qui lui est porté, faire ressortir des conclusions antagoniques ou apparemment contradictoires. Cette complexité des données ne nous permet pas d'établir de manière non équivoque une appréciation qui rendrait compte d'une dynamique positive ou négative pour chaque enfant.

Tous les aspects détaillés dans chaque étude de cas possèdent trois atouts.



Premièrement, cela rend visible les liens entre les différentes dimensions analysées.

En deuxième lieu, les résultats individuels font ressortir les spécificités de chaque production orale et de la dynamique de l'évolution de l'apprentissage de la langue orale de scolarisation. Enfin, le contraste avec la courbe de la moyenne de la classe permet de mettre en perspective les résultats individuels en les observant dans une dynamique collective.

Notre objectif étant de répondre aux questions de recherche, nous cherchons à dégager les corrélations entre les dynamiques individuelles et sociales.

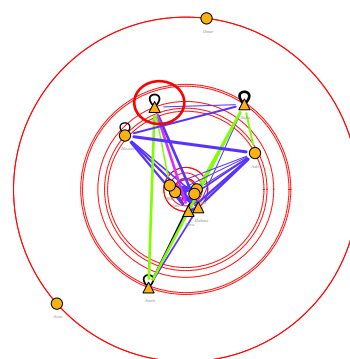
### 14.3.3 Julie

Nous avons beaucoup parlé de Julie dans les chapitres précédents. Julie ne partage pas, dans le cadre familial, les mêmes références linguistiques ou culturelles que les autres enfants de sa classe. Ses parents sont nés en France et la famille a toujours vécu à Montpellier. Les parents sont francophones mais parlent d'autres langues comme l'anglais et l'espagnol pour des raisons de voyage ou d'études.

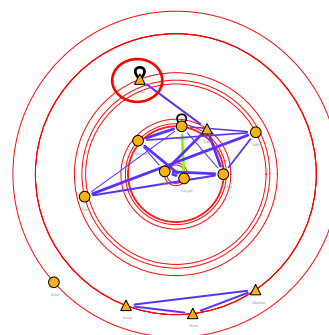
Ils habitent le quartier depuis quatre ans. La mère est infirmière et le père juriste. A la maison, il y a beaucoup de matériel à la disposition des enfants. La mère précise que tout est stratégiquement placé pour que les enfants y aient accès. Tous les soir, il y a la lecture d'une histoire que la mère présente comme un moment de partage avec les enfants.

Les parents de Julie sont impliqués dans la vie scolaire. La mère avait été déléguée des parents d'élèves pendant l'année précédente et pour elle le plus important c'est que ses enfants prennent du plaisir à aller à l'école. Dans le discours de la mère, il est possible de repérer de nombreux termes et expressions qui font partie du bassin lexical de la scolarité formelle en France. Conscients des apprentissages développés à l'école, les parents de Julie proposent à la maison des activités complémentaires de façon à ce que Julie et son frère aient accès à un éventail varié d'activités.

Ces deux aspects, les éléments discursifs de la mère très proches de ceux des acteurs de l'école et le souci de proposer un panel d'activités qui soient complémentaires de celles proposées dans le cadre scolaire, participent probablement à la



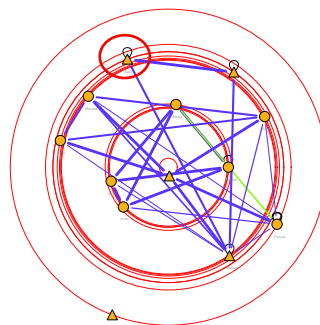
V1 DC



V2 DC

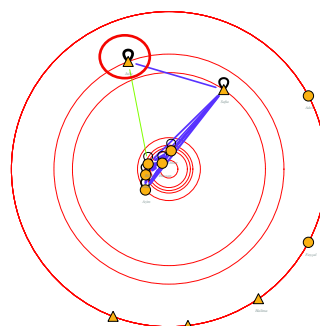
construction d'une cohérence entre ces deux espaces sociaux de l'enfant.

Julie a eu peu de jours d'absence au cours de l'année, à l'exception d'une semaine durant laquelle elle était partie en famille au ski. L'enseignant a alors remarqué une différence dans la dynamique de la classe. Selon elle, Julie tirait le groupe vers le haut.



V3 DC

La situation de Julie attire notre attention sur sa position périphérique par rapport aux autres enfants de la classe. Appréciée par l'enseignant pour ses compétences scolaires, Julie a d'importants moments de jeu solitaire pendant les moments de jeu libre. Le tableau ci-dessous montre les durées de jeu solitaire en secondes. Il est possible d'observer qu'il y a une augmentation progressive de ces moments. Le troisième enregistrement semble se démarquer avec une courte durée de jeu libre.



V4 DC

Le visionnement des enregistrements vidéo montre que pendant ce moment de jeu libre Julie ne se rend pas dans les autres coins de jeu mais qu'un enfant, Safia, la rejoint dans le coin où elle joue seule. Il semble intéressant de préciser que Safia a un profil linguistique monolingue français (voir page 236). Ses parents sont nés en France et parlent le français à la maison. Il est curieux d'observer que le seul enfant avec qui Julie joue, ne possède pas, comme c'est le cas de tous les autres enfants de la classe, une famille plurilingue.

JULIE	
Jeu libre	Durée du jeu solitaire en secondes
V1	188
V2	1285
V3	36
V4	1514

Cette situation impacte le positionnement social de Safia. Parce qu'elle est le seul lien entre Julie et les autres enfants de la classe, Safia occupe pendant ce moment de jeu libre une place centrale dans le réseau social de la classe.

Julie est socialement mise à l'écart et se met à l'écart. L'étude des graphes et notes prises nous permettent de l'affirmer. Pendant le premier moment de jeu libre, par exemple, les interactions verbales avec les autres enfants sont souvent des moments conflictuels où Julie délimite son espace et ne souhaite

pas que les autres enfants perturbent son plan de jeu. Cette tendance se confirme pendant les enregistrements ultérieurs.



En fonction de la perspective adoptée, enseignant ou camarades de classe, la perception du positionnement de cette enfant est variée du tout au tout. Nous avons constaté que les enfants identifiés comme de bons élèves par l'enseignant ne sont pas les mêmes enfants centraux dans la classe.

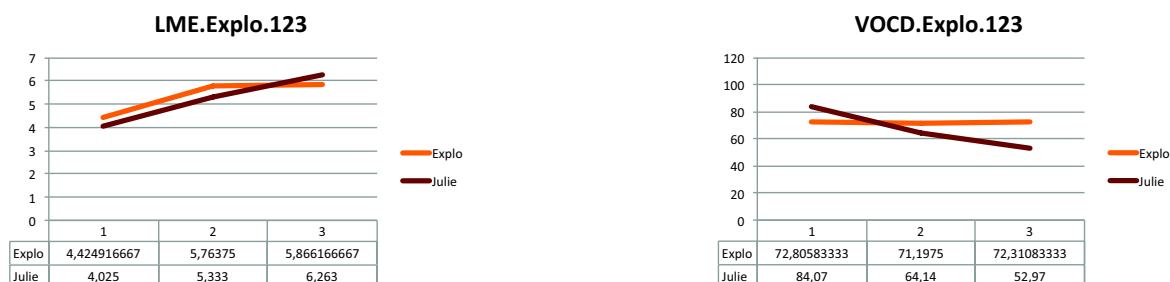
Cette situation particulière, qui se manifeste par une sorte de ségrégation sociale de Julie, n'empêche néanmoins pas que Julie continue à développer son apprentissage de la langue orale. La progression positive des éléments syntaxiques observée ne nous permet cependant pas d'affirmer que cette progression n'est pas impactée par la situation décrite plus haut. Regardons ces données de plus près.



L'évolution de la longueur moyenne de l'énoncé et de la diversité lexicale dessinent de mouvements inversés. La LME est croissante pendant que la diversité lexicale décroît.

Le contraste entre les moyennes de la classe et les résultats des requêtes individuelles montre que, pour la LME, Julie accompagne la dynamique de la classe pendant les deux premières mesures et se démarque pendant la troisième mesure par un indice légèrement supérieur.

La stabilité de la moyenne de la diversité lexicale produite pour l'ensemble des élèves qui peut être observée dans le graphique ci-dessus, est transpercée par une ligne décroissante qui représente la production de Julie.



## L'énoncé le plus long par moment d'échange

### Echange 1

\*CHI: d'abord on prépare le gâteau après le lendemain on le mange mais d'abord on mange [//] on chanter [:: chante] joyeux anniversaire .

### Echange 2

\*CHI: après il y a, à côté des toilettes du [::d'en] bas, il y a [/] il y a la cuisine, après il y a le salon avec la [//] le canapé à côté de la cuisine après il y a le porte\_manteau à côté du canapé et une étagère près de la porte d'entrée et après il y a la [/] il y a la table où on mange .

### Echange 3

\*CHI: et quand on remet le cube du binôme et quand on remet le cube du trinôme ehbah@i ça redevient le cube du trinôme parce que le cube du binôme et le cube du trinôme ça se ressemble [/] ça se ressemble des fois parce que dans le cube du trinôme il y a le cube du binôme .

	Julie 1	Julie 2	Julie 3
à	8	14	9
alors	1	1	1
après	13	18	28
aussi			
autour			2
avant			
bien	1	4	1
car			
comme		1	4
comment			
contre			
dans	20	9	5
de	8	27	8
derrière	1		1
dès			
dessous			
dessus			2
devant			1
donc			
et	19	35	34
entre			
loin			
mais	1	1	2
même			
ni			3
ou			
où		3	
pendant			
plus		1	
pour	2	9	2
pourquoi			1
près	1	1	
puis		1	1
qu'			
quand	1	3	15
que	5	8	6
qui	2	3	4
sans			
sauf			
si	5		1
sinon			
sous			
sur	4	1	
vers			

	Julie 1	Julie 2	Julie 3
elle			
elles			
il			
ils			
je			
nous			
on			
tu			
vous			

	Julie 1	Julie 2	Julie 3
en train			
va+inf			
INF			
PRES			
PC			
IMPF			
PCP			
PASS			
FUT			
SUBJ			
COND			
IMP			
PPRE			

Les albums choisis par Julie pour les deux premiers moments d'échange sont à structure répétitive et pour le dernier une histoire à structure très simple. L'énoncé le plus long de chaque transcription ne concerne pas, comme nous pouvons le remarquer, ces supports. Les énoncés les plus longs ont été produits avec les supports photos.

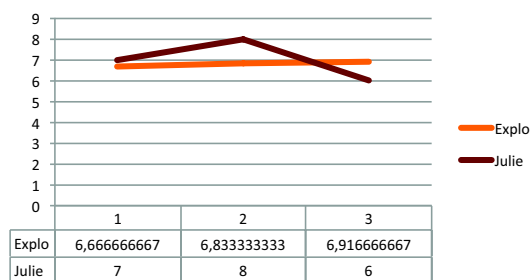
Pour les éléments syntaxiques, nous observons une augmentation des introducteurs de complexité et des pronoms. Les temps verbaux employés sont cependant moins variés pendant la troisième mesure. L'absence du présent progressif, du futur simple, du subjonctif, du conditionnel et du participe présent est constatée dans l'ensemble des moments d'échange. Ce sont précisément les cinq temps verbaux les moins employés (placés dans les barres inférieures de nos tableaux consacrés à la langue en tant que structure)

par l'ensemble des enfants de la classe. Le contraste entre les deux courbes, celle de Julie et celle de la moyenne de la classe, montre la diminution de la variété des temps verbaux utilisés par Julie et à l'inverse une dynamique stable que nous pouvons observer pour la classe.

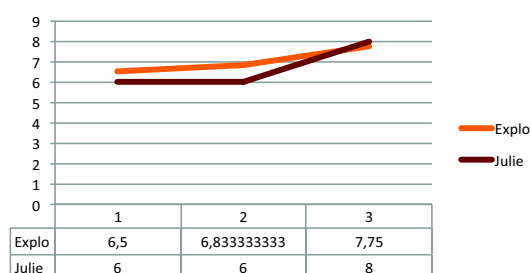
Pour les pronoms et les introducteurs de complexité, Julie présente une progression positive des éléments produits qui accompagne et dépasse légèrement la moyenne de la classe.

L'ensemble des données regroupées pour Julie indiquent une évolution positive dans l'apprentissage de la langue orale. Le contraste avec les dynamiques de la classe suggère néanmoins que cette progression est limitée. Considérant les données du positionnement social de Julie, nous posons l'hypothèse d'un scénario dans lequel Julie n'explore pas tout son potentiel linguistique d'une part, et d'autre part consolide à cette étape des barrières qui ont trouvé pendant la mise

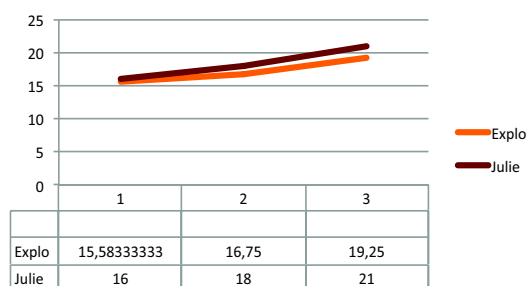
**Verbes.Explo.123**



**Pronoms.Explo.123**



**Complex.Explo.123**





en place des activités du portfolio une place s'exprimer. Il serait souhaitable maintenant que Julie puisse trouver, dans le contexte scolaire, un espace pour les faire évoluer.

#### 14.3.4 Adel

##### 14.3.4 Adel

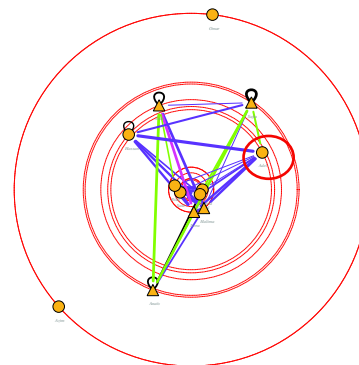
Adel est de nationalité marocaine et vit en France depuis deux ans. Sa mère est venue rejoindre son mari qui travaille dans le bâtiment et qui est venu en France pour son travail. A la maison, ils parlent tous en arabe mais les enfants parlent entre eux en français. La mère, qui ne travaille pas, ne parle pas le français.

Pour le père d'Adel, l'école sert à apprendre à lire et à écrire. A la maison, le père donne des cours de lecture et d'écriture. Exigent et rigoureux il semble être fier d'Adel. Quand je lui dis lors de l'entretien qu'Adel est un garçon très éveillé, il répond : "Oui, bien sûr qu'il est très intelligent. Je sais."

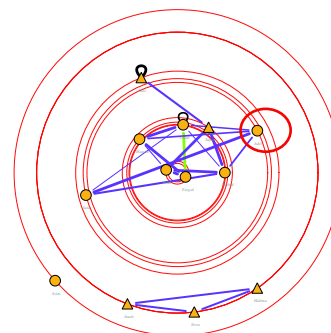
A l'école, la progression orale d'Adel en français est surprenante et Adel est identifié par l'enseignant comme un bon élève. Très respectueux des règles scolaires, il sollicite souvent la parole en groupe. Adel est le plus grand parmi ses camarades de classe et a une bonne estime de soi.

Le père est très présent dans le contexte scolaire. C'est lui qui dépose et qui vient chercher Adel à l'école et qui participe aux réunions avec l'enseignant. Diverses situations pendant les observations ont permis d'indiquer qu'Adel possède une structure familiale très encadrée, ce qui a l'air de procurer à Adel un côté sécurisant qui se manifeste en classe.

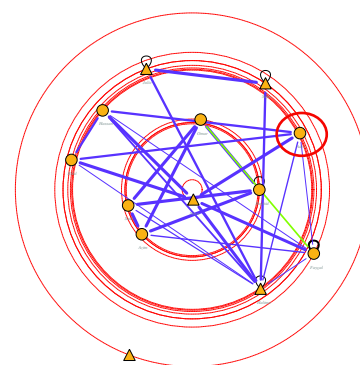
Adel aime être en France mais préfère le Maroc.



V1 DC



V2 DC



V3 DC

Ce n'est pas sans surprise que nous observons sur les graphes qu'Adel n'occupe pas de place centrale. Nous avons l'impression qu'Adel menait le jeu avec ses camarades. Un graphe qui systématiserait les interactions dans un même coin jeu de façon détaillée pourrait révéler cette centralité sociale d'Adel mais notre méthode a été construite de façon à identifier les acteurs centraux pour tous les autres enfants de la classe. Nous avons détaillé dans le chapitre 12 cette méthode qui porte un regard "positif" sur les interactions qui ont lieu dans un même coin jeu.

S'il est fort probable qu'Adel joue un rôle central parmi ses camarades de jeu, il a été constaté que ce n'est pas le cas quand on élargit l'angle d'analyse à tous les enfants de la classe. Les informations des graphes nous aident à visualiser le fait que, malgré les nombreux liens qu'Adel établit avec ses camarades de classe, il est toujours dans une position périphérique.

Quelques informations nous semblent importantes à préciser. Adel joue peu avec les filles. Les coins dînette ou maison de poupées ne constituent pas ses aires de jeu préférées. Toutefois, pendant le premier moment de jeu libre, nous observons Adel jouer dans le coin Maison des poupées. Il y joue avec Hassan.

Halima et Nora sont également présentes dans ce coin jeu. Ils se croisent, des fois se disputent pour un jouet, mais ne jouent pas ensemble. Il y a deux plans de jeu dans ce coin jeu. Pendant les autres enregistrements (V2 et V3, Adel étant absent en V4) Adel joue dans le coin garage ou petit train.

Le troisième graphe (V3 DC) montre un lien épais entre Adel et Nora. Le visionnement de l'enregistrement correspondant révèle que ces deux enfants, comme pour V1, interagissent très peu. Là aussi, il y a deux plans de jeu. Chacun joue de son côté.

#### Echange 1

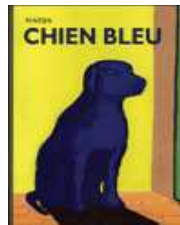
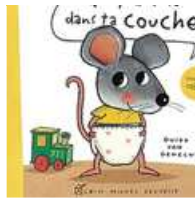
\*CHI: mais des fois il y a quelqu'un qui touche le biberon et ça coince et ils boivent pas .

#### Echange 2

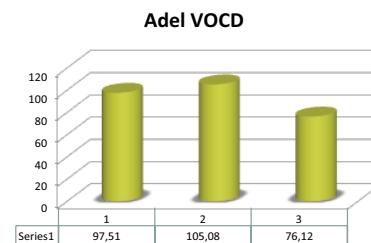
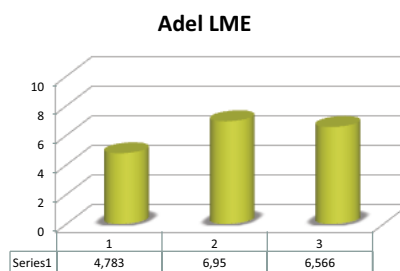
\*CHI: non, c'est pas mon doudou c'est juste notre doudou préféré mais maintenant c'est plus à nous parce qu'on est grand et c'est a notre petit frère .

#### Echange 3

\*CHI: en fait à la piscine si on n'a pas de lunettes [///] s'ils n'arrivent pas on [/] on [/] on [/] on reste [///] on met juste les mains sous l'eau, les pieds sous l'eau et après avec notre main on tire .



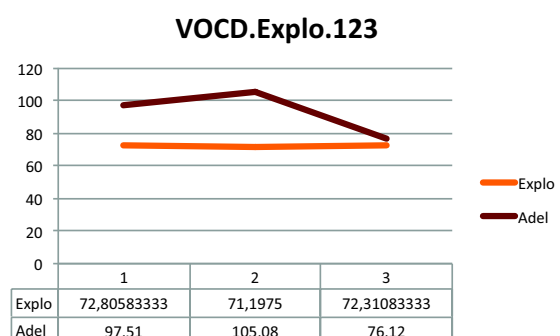
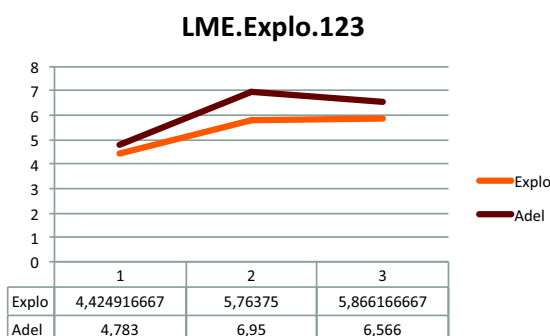
Adel ne constitue ainsi pas un acteur central dans le réseau social de la classe. Nous observons que ses préférences dans le choix des jeux et des camarades de jeu s'inscrit dans une logique genrée, reproduisant un schéma familial. Il est important néanmoins de préciser que pour V3, par exemple, la présence d'Adel et Nora dans un même coin jeu crée des possibilités d'interactions qui ne sont pas sans intérêt social et pédagogique.



La longueur moyenne de l'énoncé et la diversité syntaxique présentent chez Adel, comme pour Julie, des dynamiques inversées. Pendant qu'il y a une nette croissance de la LME au cours des deux premières mesures, un timide recul s'opère au cours de la troisième mesure. Cette dernière présente néanmoins un indice supérieur à celui de la première mesure.

Pour ce qui est de la diversité lexicale, la troisième mesure présente une valeur inférieure à la première mesure. Ces deux résultats participent à la construction d'un profil linguistique qui pourra être mis en parallèle avec les autres données produites.

Le contraste entre la courbe d'Adel et celle de la moyenne de la classe montre pour la LME une relation continue. La courbe d'Adel se situe au-dessus de la courbe moyenne et avec approximativement le même écart pendant les trois moments d'échange.



Nous observons que, pour le VOCD, Adel rejoint la moyenne par une courbe descendante. Une baisse d'environ 20% des mots produits est observée. Ceci malgré le choix des albums.

Le premier album choisi par Adel a une structure répétitive. Les deux autres albums ont une trame narrative complexe sans répétitions. Nous constatons que dans la Classe exploratoire l'indice VOCD pour les quatre enfants considérés dans cette partie est globalement décroissant. Cette dynamique ne peut pas, comme nous l'avons vu, être liée au choix des albums.

Il convient de rappeler que, dans la classe, le coin langage met à disposition de nombreuses pochettes vocabulaire. Organisées par thème, les pochettes permettent aux enfants de découvrir des nouveaux mots, écrits en cursive et en scripte et illustrés par une photo. Ces pochettes font partie des ateliers individuels proposés et sont en libre accès. J'ai pu observer un atelier dirigé par l'enseignant qui préparait la visite à l'écolothèque pendant laquelle les noms des animaux que les enfants allaient rencontrer étaient revus.

Il n'y a pas eu, au cours de l'année scolaire et lors de mes observations, d'autres moments individuels ou collectifs pendant lesquels les enfants découvraient les pochettes de vocabulaire. Les ateliers qui proposent du matériel à manipuler étaient prioritaires dans le choix des élèves. Le coin langage restant souvent inoccupé.

	Adel 1	Adel 2	Adel 3
à	6	12	12
alors		1	3
après	4	8	32
aussi	2		5
autour			
avant			
bien	1	1	
car			
comme	3	9	34
comment		1	1
contre			
dans	12	12	16
de	9	25	24
derrière			
dès			
dessous			
dessus	1		2
devant		1	
donc			
et	23	30	53
entre			
loin			1
mais	4	5	6
même	1		5
ni		1	
ou		1	1
où			2
pendant			
plus	1	9	6
pour	2	3	2
pourquoi			
près			
puis			1
qu'			
quand	2	8	6
que	1	15	24
qui	1	11	4
sans			1
sauf	1	1	
si	1	8	12
sinon			
sous			2
sur	2	3	1
vers			

	Adel 1	Adel 2	Adel 3
elle			
elles			
il			
ils			
je			
nous			
on			
tu			
vous			

	Adel 1	Adel 2	Adel 3
en train			
va+inf			
INF			
PRES			
PC			
IMPF			
PCP			
PASS			
FUT			
SUBJ			
COND			
IMP			
PPRE			

Les énoncés les plus longs d'Adel ne concernent pas, comme nous pouvons l'observer ci-dessous, les albums.

Adel emploie au cours de l'année une quantité croissante d'introducteurs de complexité. La présence de ces introducteurs nous oriente vers une complexification syntaxique progressive. Les pronoms employés sont également plus nombreux par mesure. Il est possible d'observer une augmentation progressive étant donné que chaque pronom produit pendant un moment d'échange continue à être employé par la suite. Seul le pronom „elles“ n'apparaît pas du tout dans les transcriptions.

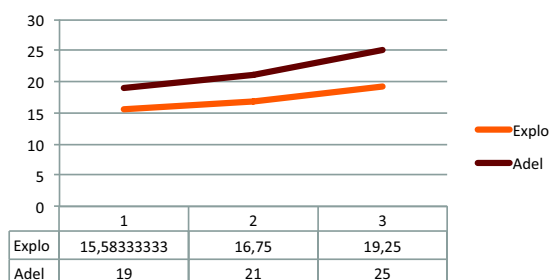
Le contraste entre la courbe d'Adel et celle de la moyenne de la classe pour les éléments grammaticaux cités supra révèle une progression positive. Pour les introducteurs de complexité, la courbe d'Adel est parallèle à celle de la moyenne et se situe au-dessus de celle-ci.

La courbe des pronoms présente, elle, une croissance qui permet de dépasser la moyenne de la classe dans une progression linéairement ascendante. Nous pensons que pour ces deux indicateurs, Adel tire vers le haut les productions des autres enfants en proposant des modèles qui pourront être repris par certains de ces camarades.

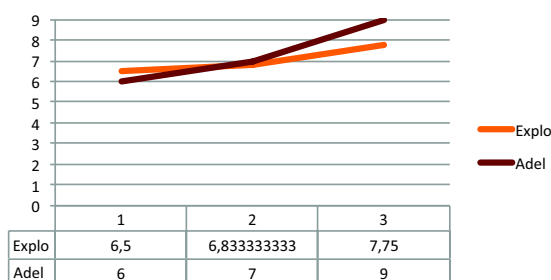
En ce qui concerne les temps verbaux, il y a une décroissance du nombre de modes utilisés avec la disparition du futur proche, du passé simple et du subjonctif qui étaient utilisés pendant les deux premiers moments d'échange. La courbe d'Adel par rapport à la moyenne indique que ce mouvement décroissant ne va pas dans le même sens que la courbe moyenne qui présente une progression stable.

Les éléments explorés dans cet item montre encore une fois que tous les éléments ne vont pas dans le même sens. Ceci révèle la complexité de la

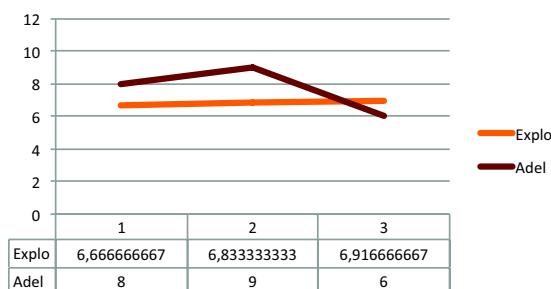
**Complex.Explo.123**



**Pronoms.Explo.123**



**Verbes. Explo.123**



tâche et nous appelle, au lieu d'établir une dynamique de façon catégorique, à identifier une tendance, un mouvement qui nous porte vers une interprétation.

Comme pour les données concernant le positionnement social d'Adel dans le réseau social de la classe, nous identifions l'existence d'une marge de progression non explorée. D'une part, Adel possède un cadre solide à la maison qui ancre en lui certaines valeurs qui jouent à sa faveur dans le contexte scolaire comme la rigueur et le respect des règles. Il s'exprime bien et est reconnu pour ses capacités scolaires. Adel partage les mêmes références linguistiques et culturelles de la grande majorité des enfants de sa classe et possède une grande stature ce qui, pour cette tranche d'âge, joue un rôle important. Il jouit ainsi d'une reconnaissance de la part de l'institution, de la famille et de ses camarades de jeu.

D'autre part, les questions de genre semblent avoir un impact et contraindre sa relation avec ses camarades. Adel n'est ainsi pas central dans le réseaux social de la classe. Ses données linguistiques montrent une progression qui semble un peu timide. Nous pensons qu'Adel, comme Julie, progresse de façon positive.

Une entrée pédagogique dans une démarche plus appropriative dans laquelle un accroissement des situations de communication menerait à un travail sur la forme, les structures linguistiques et discursives, et sur le contenu, une réflexion sur la diversité. Il serait possible par là de désamorcer des aprioris et de faire évoluer les mentalités en reconnaissant ces pratiques comme quelque chose de légitime mais situé.

#### **14.4 Les enfants de la Classe témoin**

Si nous avons pu choisir pour la Classe exploratoire les enfants qui étaient les plus centraux et les plus périphériques, dans la Classe témoin, la même démarche n'est pas possible. Une des particularités de la Classe témoin consiste justement à une distribution assez homogène des places centrales. Tous les enfants (à part Yanis qui est absent pendant tous les enregistrements) occupent successivement une place centrale pendant les moments de jeu libre. A l'exception d'Aïcha qui est identifiée comme acteur central six fois, le nombre de fois où les autres enfants occupent une place centrale varie entre une et trois. De ce fait, nous ne pouvons pas, comme pour la Classe exploratoire, choisir les enfants les plus et les moins centraux.

Le choix des enfants pour qui tous les résultats seront regroupés a suivi d'autres critères. Aïcha, nous l'avons dit, fait figure d'exception et occupe six places de centralité. Comme pour la Classe exploratoire, nous avons donc choisi l'enfant le plus central. Loïc quant à lui est le frère jumeau de Julie. Il nous a semblé fort intéressant de pouvoir comparer les résultats de ces deux enfants qui possèdent les mêmes références linguistiques, culturelles, éducatives, etc. Nous avons voulu connaître les résultats de Rachida qui est l'enfant la plus timide de la classe. Son comportement discret et taciturne nous a interpellé. Pour terminer, nous avons choisi Samy. Ce garçon ne se démarque pas par une caractéristique particulière. En classe, c'est un garçon gai, qui apprécie les activités proposées.

##### **14.4.1 Aïcha**

Aïcha est une fille très sociable et volubile. Elle est la fille unique de deux parents marocains. Le père d'Aïcha est arrivé en France à l'âge de six ans, a suivi une scolarité jusqu'au collège et se trouve, au moment de l'entretien, au chômage. La maman n'a pas été scolarisée. Au moment de l'entretien, elle travaille "à l'hôtel" mais explique qu'elle va bientôt arrêter.

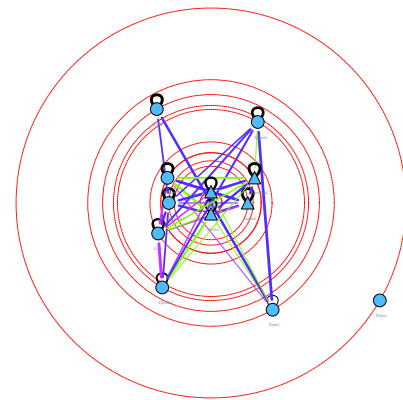
Le père d'Aïcha parle le français et le berbère. La mère parle l'arabe, le berbère et un peu le français. A la maison, les parents parlent le berbère entre eux. Aïcha parle en français avec son père et en berbère avec sa mère. Selon la mère d'Aïcha, à la maison, ils ne parlent que très peu en français. La famille part tous les deux ans au Maroc.

C'est la mère qui s'occupe de l'éducation d'Aïcha. Elle la dépose à l'école, vient la chercher et participe aux rendez-vous avec l'enseignant. Aïcha reste tous les jours pour faire les TAP et, quand elle arrive à la maison, elle regarde des dessins animés sur le téléphone portable de sa mère. Il n'y a pas de livres ou de crayons de couleur à la maison. Selon Aïcha et sa mère, le père ne s'occupe d'Aïcha que pendant les sorties en magasin.

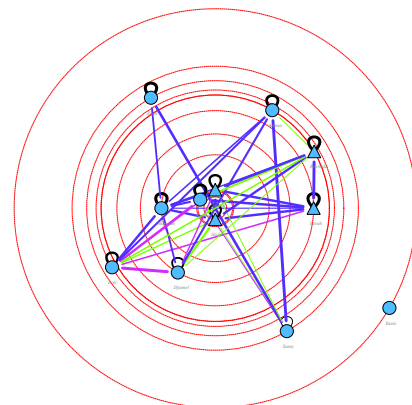
Aïcha occupe une place centrale à chaque moment de jeu libre dans la Classe témoin. Le graphe du premier enregistrement montre qu'Aïcha est un des quatre enfants qui possèdent le plus de liens avec les autres acteurs du réseau.

Pendant le deuxième moment de jeu libre, Aïcha apparaît comme un personnage central selon tous les indexeurs de centralité. C'est l'enfant qui, avec un deuxième enfant, établit le plus de liens avec ses camarades. Aïcha se trouve au centre du graphe avec deux autres camarades quand il s'agit de connaître les enfants susceptibles de contrôler le flux d'information. Aïcha joue le rôle d'intermédiaire entre ses camarades de classe.

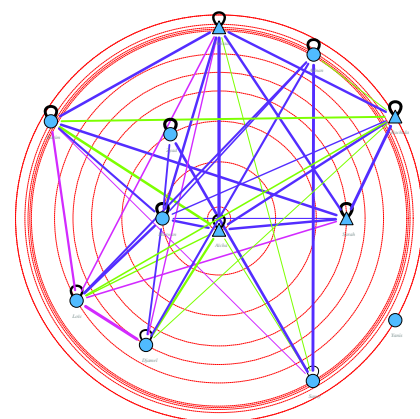
Aïcha continue à agir comme intermédiaire pour les autres acteurs de la classe pendant le troisième enregistrement. Le quatrième graphe qui représente le moment d'échange le moins contrôlé par l'enseignant montre que c'est Aïcha qui possède le plus grand nombre de liens avec les autres enfants de la classe.



V2DC

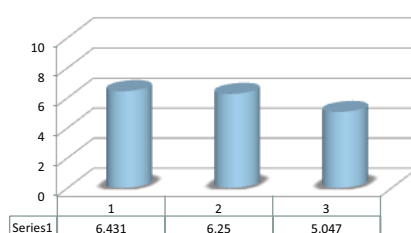


V2CC

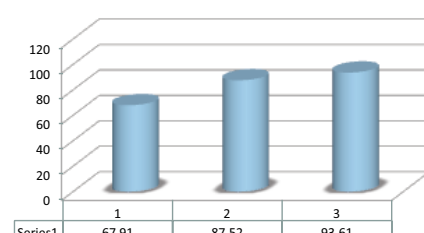


V2BC

Aïcha LME



Aïcha VOCD





Le caractère sociable d'Aïcha joue un rôle dans son positionnement dans la classe. Il est possible de déduire à partir de l'étude des graphes qu'Aïcha circule beaucoup entre les groupes de jeu pendant les moments de jeu libre en établissant de cette manière beaucoup de liens qui indiquent une possibilité d'interaction avec ses camarades de classe. Sa dynamique de déplacements explique également le fait qu'elle soit l'intermédiaire entre différentes paires d'enfant. Aïcha ne joue jamais seule. Elle cherche la compagnie de ses camarades.

Voyons maintenant du côté des données linguistiques qui montrent une dynamique inverse entre la mesure de la longueur moyenne de l'énoncé en mots et la diversité lexicale. Ses énoncés en effet deviennent légèrement plus courts pendant que la diversité lexicale augmente.

Les albums choisis ont des structures narratives variées. Dans *Le déjeuner sur l'herbe* avec un énoncé par page l'auteur propose un récit caractérisé par une logique temporelle linéaire. Un événement de départ est interrompu par une situation problème qui trouve une résolution, suite à quoi les événements reprennent leur cours normal. Les deux autres albums sont d'une autre nature. Une énumération de conséquences suite à une situation problème de départ (le petit roi est seul et les couleurs sont mélangées) permet de sortir d'une situation non désirée pour retrouver une situation souhaitée. L'album du *Petit roi* offre davantage de possibilités en termes de variation lexicale. Les images sont chargées d'objets organisés par thèmes.

#### L'énoncé le plus long par moment d'échange

##### Echange 1

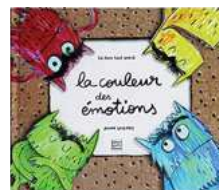
\*CHI: parce que comme ça si je fais ça et que ça tombe et si après ça [//] après ça se abîme, eh@i bah@i après la maîtresse va nous punir .

##### Echange 2

\*CHI: un multicolore, une couleur marron, une couleur rose et blanc, une couleur gris et blanc, une couleur jaune et orange, une couleur verte, une couleur noir, jaune, rouge .

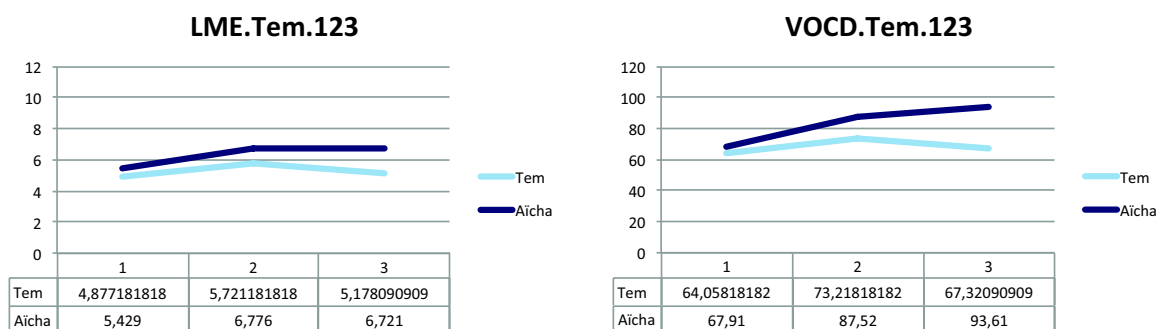
##### Echange 3

\*CHI: tous les trucs [///] comme ici avant j'avais enlevé les deux dents bah@i maintenant je mange tout ici et ça m'a fait un gros trou et maintenant j'ai la dent gonflée .



Quand le roi dîne, par exemple, plusieurs plats et aliments sont disposés sur une table avec les ustensiles du service (couteau, fourchette, etc.). La couleur des émotions est construit suivant des thèmes lexicaux, celui des couleurs et celui des sentiments comme nous pouvons le remarquer dans l'extrait du deuxième moment d'échange ci-dessous concernant ce support.

Pour Aïcha, nous avons observé une proportionnalité directe entre type de trame narrative de l'album choisi et diversité lexicale produite. Cette linéarité ne se reproduit cependant pas quand ce même indice est analysé pour l'ensemble du moment d'échange. Ceci nous permet de conclure d'une part (et comme nous l'avons assez souligné précédemment) que les supports sont complémentaires dans la constitution des indices de diversité lexicale pour l'ensemble de la transcription. D'autre part que chaque album a une vocation en ce qui concerne l'aspect de la langue qui sera privilégié. Un album qui contient, par exemple, des énumérations d'objets ou d'actions aura tendance à générer une production lexicale plus variée que les albums construits sur une linéarité temporelle avec un bassin limité de personnages, objets ou actions.



Nous avons contrasté les courbes d'évolution de la longueur moyenne des énoncés et de la diversité lexicale d'Aïcha et celle de la moyenne de la classe. Aïcha présente une courbe ascendante et située au-dessus de la courbe de la moyenne de la classe pour chaque moment d'échange.

L'étude quantitative des éléments grammaticaux employés au cours des trois moments d'échange avec Aïcha suscite trois observations. En premier lieu, le nombre de types de pronoms et d'introducteurs de complexité utilisés augmente entre le premier et le deuxième moment d'échange au cours duquel ils atteignent leur indice le plus élevé. Les supports avaient trait pendant cet échange à la vie familiale de l'enfant. Les enfants se sont alors exprimés à partir de

	Aïcha 1	Aïcha 2	Aïcha 3
à	1	6	4
alors	1	1	
après	5	9	16
aussi		1	2
autour			
avant		1	1
bien	1		
car			
comme	6	5	12
comment	1	1	
contre			
dans	2	9	6
de	7	22	17
depuis			
derrière		1	
dès			
dessous			
dessus			
devant		1	
donc			
et	11	37	27
entre			
face			
grâce			
loin			
mais	1	9	4
même		2	2
ni			
ou		1	3
où		1	3
pendant			
plus		3	
pour	4	2	2
pourquoi			1
près			
puis		1	
puisque			
qu'			
quand		1	14
que	5	8	11
qui	2	13	9
sans			
sauf			
si	2	3	2
sinon			

	Aïcha 1	Aïcha 2	Aïcha 3
en train			
va+inf			
INF			
PRES			
PC			
IMPF			
PCQP			
PASS			
FUT			
SUB			
COND			
IMP			
PPRE			

	Aïcha 1	Aïcha 2	Aïcha 3
elle			
elles			
il			
ils			
je			
nous			
on			
tu			
vous			

photos et d'activités en famille. Le troisième moment d'échange est marqué par une décroissance des types employés par Aïcha. Nous identifions dans les transcriptions qu'elle utilise 19 introducteurs au lieu de 23 et 2 pronoms au lieu de 7 aux deuxième et troisième moments d'échange respectivement.

En deuxième lieu, vérifions l'emploi des verbes qui ne suit pas la même dynamique que celle des éléments abordés précédemment. Une progression ascendante constante des types employés est observée. A ce point de l'analyse et en nous appuyant sur les données d'Aïcha, nous avons le sentiment d'une corrélation entre d'une part les pronoms et les introducteurs de complexité et d'autre part les verbes. Les deux premiers semblent posséder des dynamiques similaires pendant que les indices qui illustrent le nombre de temps verbaux employés présente la dynamique inverse. C'est le cas pour 4 des 5 enfants analysés jusqu'ici dans ce chapitre.

D'autres informations seraient nécessaires pour avancer des hypothèses. Pour l'instant, nous soulignons ce qui pourrait constituer une tendance. Les prochaines analyses nous permettront de connaître ses occurrences et d'avancer par rapport à cette question.

En troisième lieu, nous soulignons que les types apparus au cours de la première mesure ne vont pas forcément être réemployés au cours de la deuxième mesure. Cette correspondance est néanmoins élevée. En considérant les introducteurs de complexité employés pendant le premier et le deuxième moment d'échange de tous les huit enfants étudiés dans ce chapitre, nous constatons qu'environ 80% des introducteurs de complexité sont réemployés par la suite.

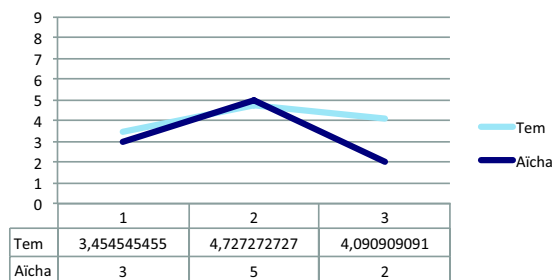
Cette information ne contredit pas une affirmation précédente concernant l'absence d'un élément syntaxique. L'absence d'un type syntaxique spécifique dans le bassin de production actif pendant un moment d'échange ponctuel dans le temps n'est pas une preuve d'une méconnaissance de la part du locuteur.

Les tableaux et graphiques qui illustrent différents traitements possibles des données recueillies ne représentent pas les connaissances linguistiques de l'enfant, mais les connaissances de la langue sollicitées pour atteindre un objectif interactionnel. Il ne s'agit pas de regarder ce que l'enfant sait, mais comment il sollicite et organise ses connaissances disponibles pour s'exprimer.

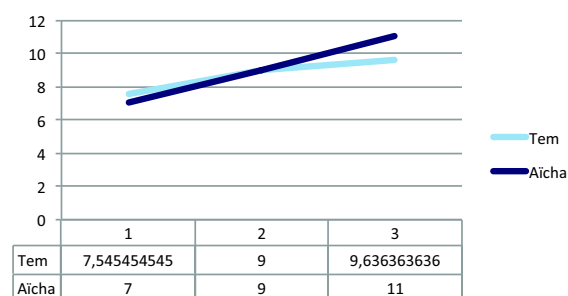
L'analyse proposée concerne ici l'évolution quantitative de l'emploi des éléments grammaticaux. Une analyse pragmatique de leur emploi est souhaitable et apporterait sûrement des informations complémentaires pour la compréhension de cette évolution syntaxique. Nous avons opté dans ce travail pour une analyse quantitative et discursive.

La personnalité sociable et dynamique d'Aïcha semble combler des lacunes provoquées par la précarité linguistique en ce qui concerne la langue de scolarisation. L'excès d'écrans, des activités

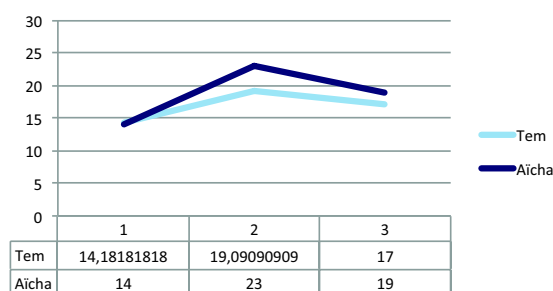
**Pronoms.Tem.123**



**Verbes.Tem.123**



**Complex.Tem.123**



peu variées en dehors du cadre scolaire, le manque de matériel basique à la maison et dont la familiarité est souhaitée dans les écoles (outils scripteurs, coloriage, ciseaux...), des problèmes de santé (inflammation buccale qui lui déforme le visage pendant plusieurs semaines), un père absent du contexte scolaire, une mère allophone et non scolarisée. Ces difficultés qui se superposent sont fréquentes dans les milieux sociaux plus fragiles et participent à l'absence de ponts entre les différentes sphères de la vie de l'enfant. Mais Aïcha, par sa personnalité, montre ne pas succomber à ces difficultés et les résultats des requêtes linguistiques prouvent qu'elle y arrive dans une certaine mesure.

#### 14.4.2 Rachida

L'entretien a eu lieu avec le père de Rachida. La présence d'une autre mère d'élève a été nécessaire pour que nous puissions échanger. Le père de Rachida parle le berbère et après trois ans de séjour en France, très peu le français. Avant de venir en France, il vivait en Espagne depuis l'âge 17 ans. Ma tentative d'engager la discussion en espagnol n'a pas eu le retour attendu. Le père de Rachida semblait ne pas comprendre ce que je lui disais. Je n'ai pas obtenu de réponse aux énoncés suivants: "Ah, hablas español ? Hablo un poquito. Como estas ?"

A la maison, les parents de Rachida parlent en berbère. Rachida et sa soeur parlent un peu en français entre elles. Le père déclare avoir beaucoup de livres en français et il précise "des livres d'alphabet".

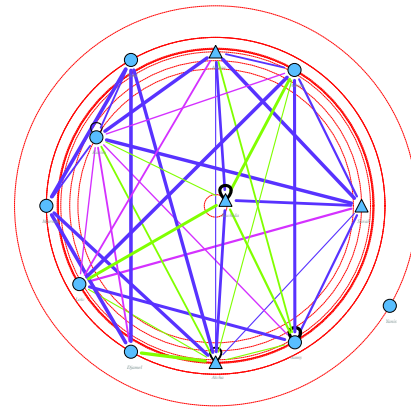
Nous lui avons demandé pourquoi Rachida allait à l'école (l'école maternelle n'était pas obligatoire à ce moment-là) Cette question vise à faire ressortir ce qui serait l'objectif de l'école pour les parents. Les réponses peuvent être plus ou moins éloignées des objectifs fixés par l'éducation nationale. Le père de Rachida souhaite que Rachida apprenne à bien parler à l'école.

La langue orale constitue effectivement un des domaines de compétences développés pendant cette étape scolaire. Nous avons l'impression que le père de Rachida ne faisait pas appel aux directives inscrites dans le livret scolaire mais que son énoncé (le seul prononcé à ce sujet) faisait écho à la difficulté de communication qu'il semble avoir et à laquelle nous avons été confrontée pendant l'entretien.

Cette difficulté d'entrée dans les langues des pays d'accueil peut avoir différentes raisons. Une pratique linguistique homogène, l'isolement social, des aspects liés à la construction identitaire, entre autres, sont des situations qui peuvent participer à cette réalité. Une étude sociologique fournirait des informations certainement indispensables pour répondre à cette question.

Rachida, arrivée en France à l'âge de deux ans, est très discrète et ne parle presque pas en classe. Les traits de caractère de Rachida correspondent à ce que l'on appelle communément de la timidité. Elle circule entre les différents coins de jeu sans se faire remarquer. Elle est rarement à l'initiative d'un jeu ou d'un tour de parole. Le côté peu loquace de Rachida ressort dans les données concernant sa production linguistique comme nous allons le voir plus loin.

La position d'observatrice dans laquelle se tient Rachida et qui lui permet d'accéder aux différents espaces de la classe ressort au premier moment de jeu libre. Rachida occupe alors une place centrale quand l'indexeur CC est appliqué. Cette centralité est due à cette capacité à passer dans tous les groupes de jeu.

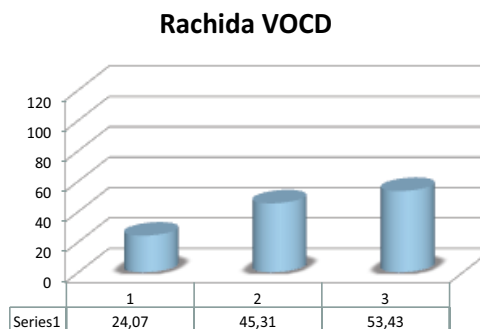
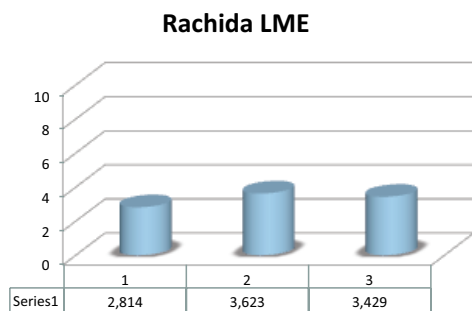


V1 CC

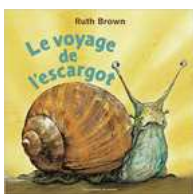
Pendant les deux premiers moments de jeu libre, Rachida possède dans les graphes plusieurs liens avec différents enfants de la classe. Une lecture rapide de cette donnée pourrait induire en erreur. Les taux élevés de temps de jeu solitaire (1/4 du temps total pour le premier moment et 1/3 pour le deuxième) ainsi que les informations complémentaires issues des notes prises pendant les observations permettent de proposer une autre analyse. Nous savons que Rachida établit majoritairement des interactions verbales ponctuelles. Les liens collaboratifs indiqués dans ces graphes sont liés à la lecture "optimiste" que notre méthode d'analyse propose. Il semble évident l'importance de la triangulation des données dans la l'interprétation des données. Les différentes dimensions participent à la compréhension de la situation observée. La multimodalité des outils analytiques choisis dans la conception de ce travail est dans ce sens un atout.

Les deux derniers moments de jeu libre sont caractérisés par un changement de dynamique. L'absence de jeu solitaire devient alors une constante. Les liens du troisième moment rendent compte de nombreuses interactions ponctuelles. Rachida n'échange avec ses camarades de jeu que quelques énoncés qui ne constituent pas une séquence d'énoncés s'enchaînant. Les liens verts indiquent des énoncés du type : "Où est mon chevalier?"; "Pardon."; "Ça, c'est à moi." Énoncés qui n'ont pas été à l'origine d'un échange continu ou séquentiel.

Pendant le quatrième moment de jeu libre, Rachida possède sur le graphe numériquement moins de liens (2 contre 7 en moyenne pour les moments précédents). Ces liens indiquent néanmoins un jeu collaboratif qui est considéré comme une relation positive vers laquelle nous cherchons à aller. Cette donnée confirme une impression que nous avons eue au cours de l'année. A savoir que Rachida, qui était « invisible » dans la classe, a commencé, à partir du mois de mars, à être sollicitée par les autres enfants de la classe.



Les comportements discrets étant souvent récompensés par l'enseignant semble être un élément dans ce changement de dynamique qui est interprété comme une évolution positive. Cette nouvelle situation ne place pas pour autant Rachida dans une place centrale dans le réseau de la classe.



Les indices LME et VOCD, comme nous pouvons l'observer ci-dessus, rendent compte d'une évolution positive avec la croissance de la longueur moyenne de l'énoncé et de la diversité lexicale employée. Cette évolution se met en place de manière progressive et constante. Nous observons également que les valeurs indiquées sont timides. Effectivement, le contraste des courbes de Rachida et de la moyenne de la classe concernant ces indicateurs surprend. Rachida est très en dessous de la moyenne de la classe y compris pendant la dernière mesure. Cette enfant a une forte probabilité, en raison des lacunes qui prennent dans cette phase de la vie scolaire leur origine et qui continuent à se creuser au fil des années, de se trouver en situation d'échec scolaire.

### L'énoncé le plus long par moment d'échange

Echange 1

\*CHI: parce que [/] parce que il y a l'escargot .

Echange 2

\*CHI: la souris, elle veut attraper des poissons qui sont tout dans l'eau

Echange 3

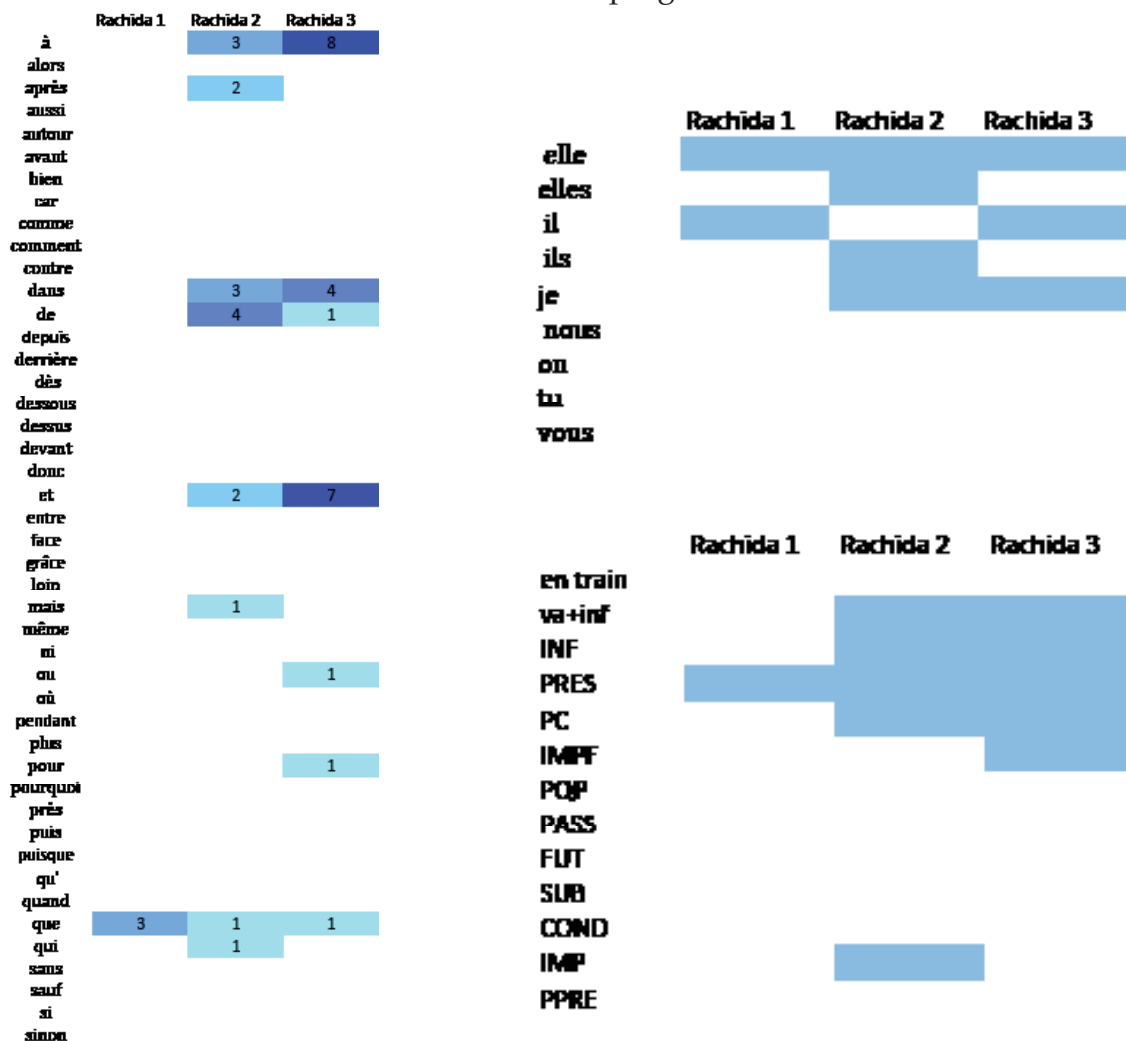
\*CHI: tout le monde joue avec la princesse avec cache\_cache .

Les énoncés les plus longs ont été recherchés pour chaque moment. Ils ont été produits pendant les moments albums. Nous pensons que les échanges qui utilisent les supports albums sont plus sécurisants pour Rachida. Nous rappelons que les albums sont choisis parmi un ensemble d'albums proposés par l'enseignant qui les aura lus au moins trois fois au cours des dernières semaines. Rachida peut ainsi s'appuyer sur le modèle fourni par l'enseignant.

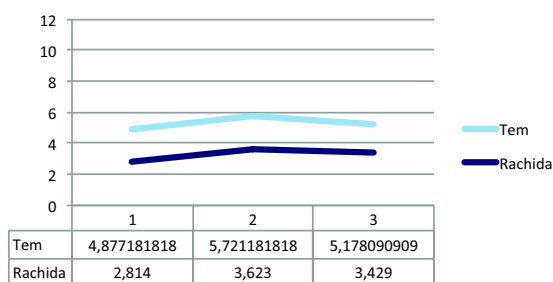
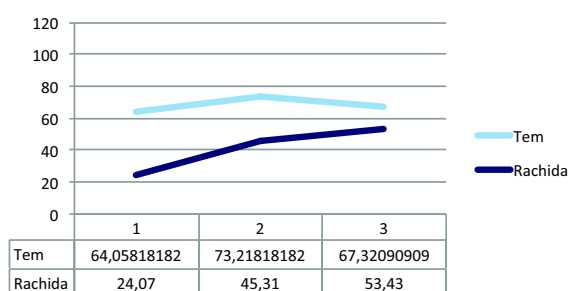
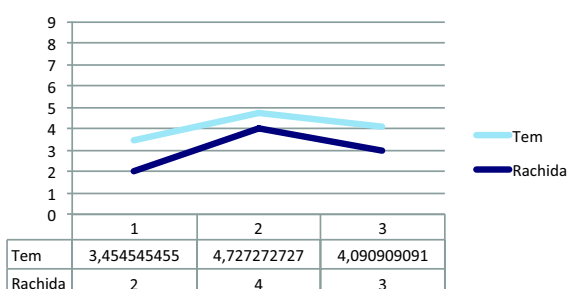
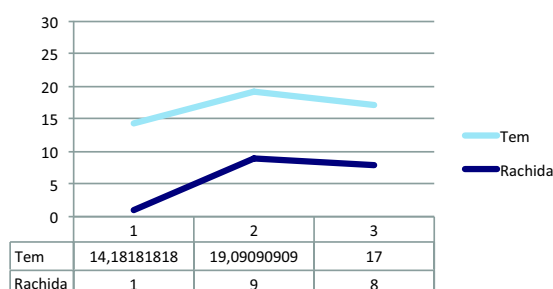
Les données concernant les introducteurs de complexité, les pronoms personnels et les temps verbaux témoignent globalement d'une évolution positive qui se met en place au cours de l'année. Nous observons dans les transcriptions des moments d'échange une croissance du nombre d'éléments employés toutes catégories confondues.

La comparaison des résultats individuels avec ceux de la moyenne de la classe révèle qu'effectivement la courbe de Rachida est située largement en dessous de la moyenne pour toutes les mesures et pour les trois indicateurs. Les graphiques des pronoms et des introducteurs de complexité suivent le même mouvement en accompagnant la courbe moyenne.

Le graphique des verbes illustre que Rachida se rapproche de la moyenne. L'écart entre ces deux courbes diminue progressivement.





**LME.Tem.123****VOCD.Tem.123****Pronoms.Tem.123****Complex.Tem.123**

Les données présentées jusqu'à présent permettent de conclure que Rachida est en situation de difficulté scolaire. Le nombre réduit des types employés dans tous les indicateurs recherchés indique une production orale modeste. Ce y compris pour le troisième moment d'échange qui précède de quelques mois l'entrée de Rachida dans le nouveau cycle scolaire qui cible l'entrée dans l'écrit.

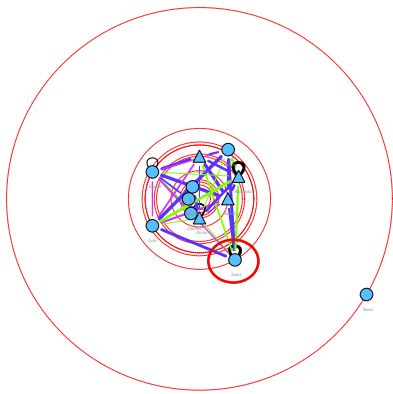
L'aspect discret et silencieux de Rachida participe certainement à cette situation. Mais nous ne devons pas exclure la possibilité inverse, selon laquelle Rachida se trouve en situation de forte insécurité linguistique et où le silence s'impose comme stratégie sociale et communicative. L'insécurité linguistique est due à une double fragmentation, celle de son expérience dans le parcours familial (diachronique) et celle des différents espaces sociaux auxquels Rachida participe (synchronique).

La progression limitée mais réelle montre une production qui évolue dans le temps. Cette évolution témoigne d'un processus qui est en cours mais qui s'effectue bien en dessous des capacités cognitives, linguistiques et sociales de Rachida et des efforts que Rachida serait capable de fournir. Elle est volontaire et manifeste de l'intérêt pour ce qui se passe dans la classe. Nous pensons que pour un enfant comme Rachida le matériel et les démarches pédagogiques mises en place dans la Classe témoin ne sont pas adaptés. Il y a chez elle une large marge de progression qui n'a pas été exploitée. Nous pensons que la mise en place des activités interculturelles, vu leur spécificité et les résultats dans la Classe exploratoire, aurait aidé Rachida à cheminer dans une réflexion concernant des aspects identitaires et métalinguistiques.

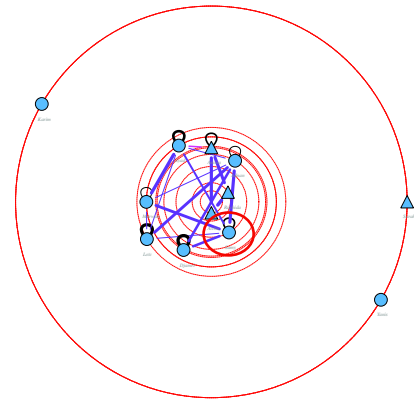
### 14.4.3 Samy

Samy est l'enfant du milieu. Il a une soeur aînée et un frère plus petit. Son père est né au Maroc et sa mère en France. Le père de Samy travaille dans la sécurité et la mère possède un diplôme de comptable mais est femme au foyer. A la maison, les parents parlent l'arabe entre eux. Les enfants parlent en français avec leurs parents et entre eux.

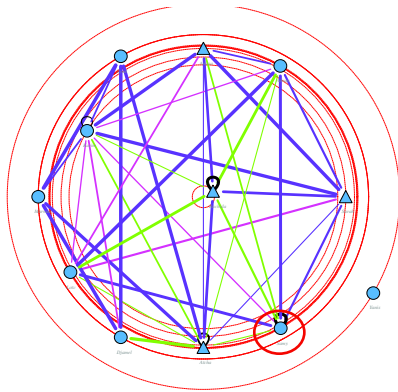
Le père, avec qui nous avons réalisé l'entretien, exprime avec énergie le sentiment d'être victime de politiques inégalitaires. Il affirme remarquer, comme il travaille "dans le centre", la différence de traitement que subissent les écoles "des arabes".



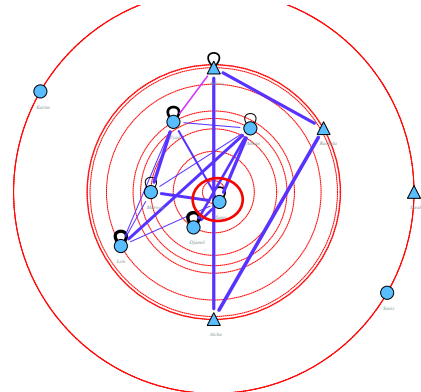
V1 DC



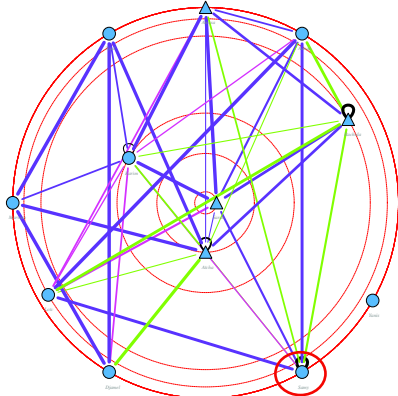
V4 DC



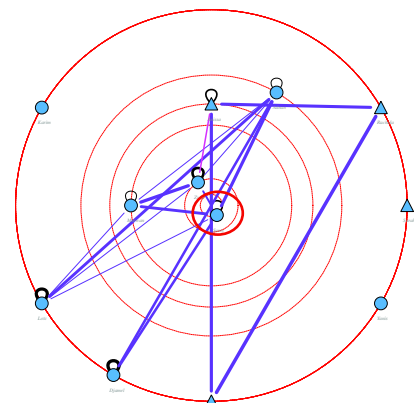
V1 CC



V4 CC



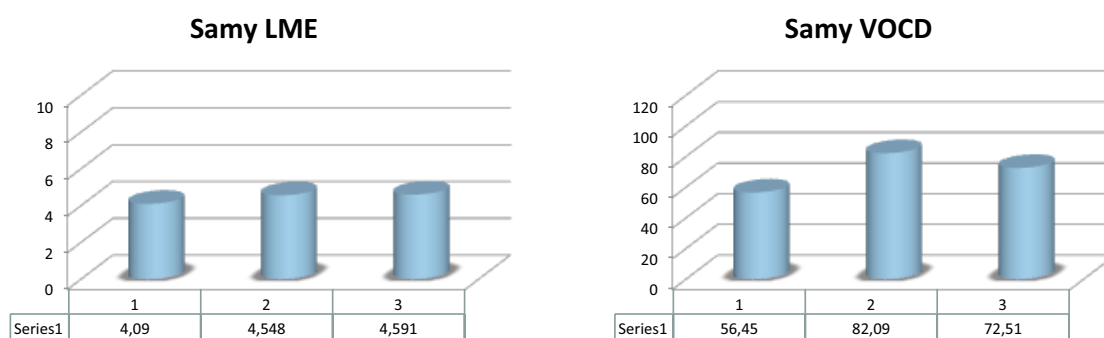
V1 BC



V4 BC

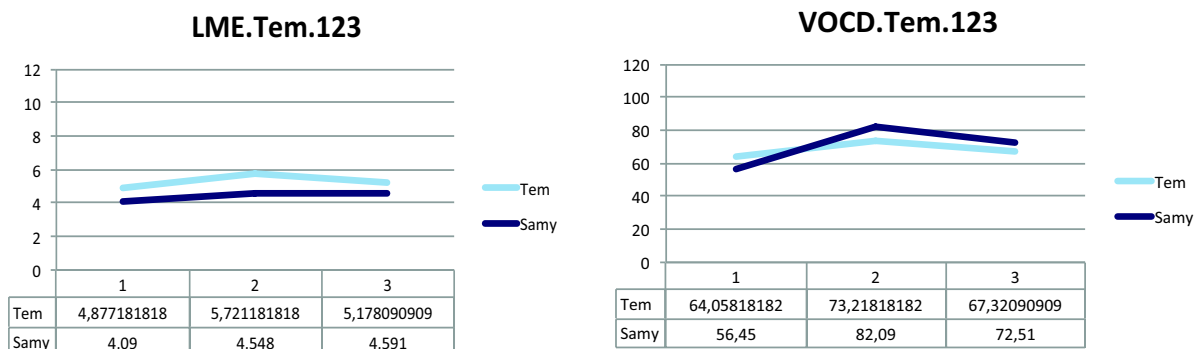
Il y a une tension palpable entre la famille et l'école. Cette tension ressort lors des échanges avec Samy qui, par exemple, omet le fait d'avoir un petit frère qui, ayant un handicap, a besoin de l'accompagnement d'une AVS. Ce besoin est source de quelques conflits entre les parents de Samy et le personnel de l'école.

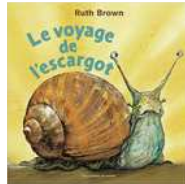
L'étude des places occupées par Samy dans chaque graphe de la Classe témoin révèle une dynamique intéressante avec deux moments bien distincts. Samy est complètement périphérique dans les graphes des deux premiers moments de jeu libre et bascule dans une position beaucoup plus centrale dans les graphes des deux derniers moments. Observons d'ailleurs que c'est pendant ces deux derniers moments que Samy occupe une place centrale (V3 CC, V4 CC, V4 BC).



Observons que pendant le moment de jeu libre le moins encadré par l'enseignant Samy ne partage pas la centralité avec d'autres enfants. Il est seul au milieu du graphe qui montre le positionnement des enfants en fonction de l'effort pour atteindre tous les autres enfants de la classe (CC) et en fonction du nombre de fois que l'enfant agit comme intermédiaire entre les autres acteurs de la classe (BC) .

D'une part, les données concernant le positionnement de l'enfant semble nous indiquer que quelque chose s'est passé pour Samy et qui lui a permis de se situer plus centralement dans le réseau social de la classe. D'autre part, l'étude des données linguistiques n'encourage pas une interprétation très optimiste.





Les graphiques qui informent de l'évolution de la LME et de la VOCD témoignent d'une évolution positive mais faible. Les écarts entre les indices de chaque mesure ne sont pas très prononcés mais il est possible de constater une progression avec des indices pour le dernier moment d'échange plus importants que pour le premier moment.

### Le plus long énoncé par moment d'échange

#### Echange 1

\*CHI: ça c'est qu'on joue à la motricité quand on tape des mains on ballade et quand [/] quand on tape des mains on fait le plus comme ça.

#### Echange 2

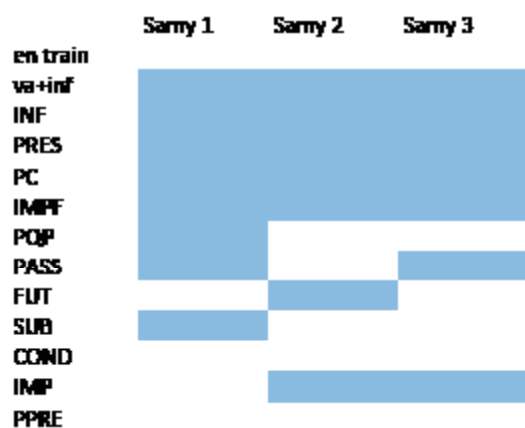
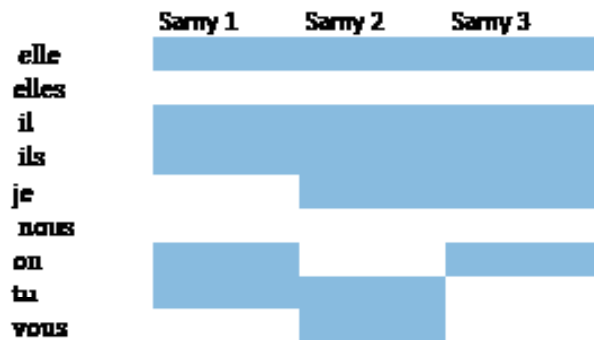
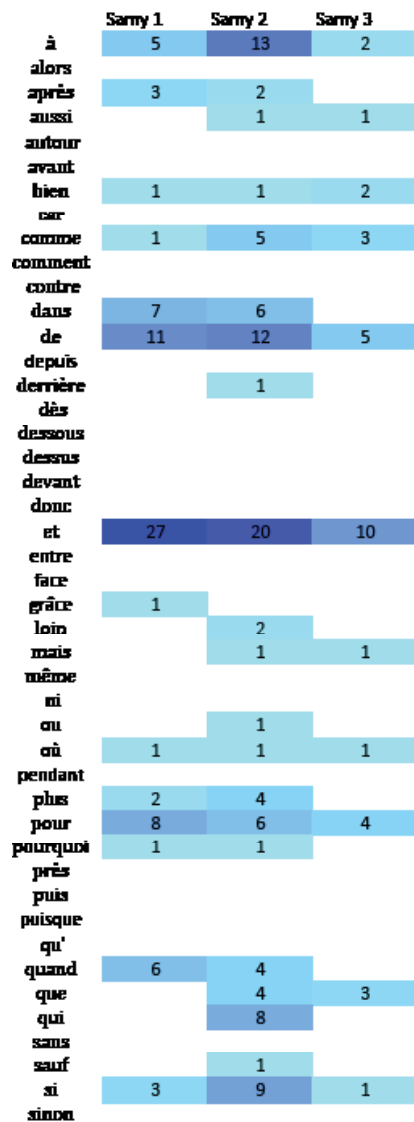
\*CHI: en fait j'ai [/] j'ai [/] j'ai [//] on a [/] on a joué pour mettre [///] quand on met le chiffre là [/] là et là et après on doit mettre ça, ça et si tu mets dans ce côté là ou dans le côté qui n'est pas du chiffre t'as perdu.

#### Echange 3

\*CHI: la maîtresse elle a dit je suis tombé le sable où [/] où ça s'efface tout, mais non .

L'évolution légèrement croissante sur un plan individuel n'est pas ressentie de la même façon quand on compare ses résultats avec ceux de la moyenne de la classe. Pour la LME, la courbe de Samy, qui est presque linéaire, se situe tout le temps en dessous de la courbe de la moyenne. Le graphique VOCD présente une courbe qui, malgré la hausse qui marque la première moitié de la courbe, décroît sensiblement entre le deuxième et le troisième moment d'échange et vient s'approcher de la moyenne.

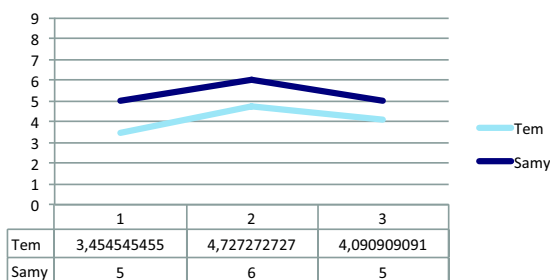
Le troisième album est plus simple par sa structure énumérative. Une situation problème (les couleurs sont mélangées) est résolue et à chaque couleur un sentiment est associé. Les deux premiers albums possèdent une structure narrative linéaire dans le temps. Le déplacement du personnage central dans l'espace est ponctué d'événements variés qui fonctionnent comme des repères spatio-temporels. Les énoncés les plus longs ne concernent cependant pas ces supports.



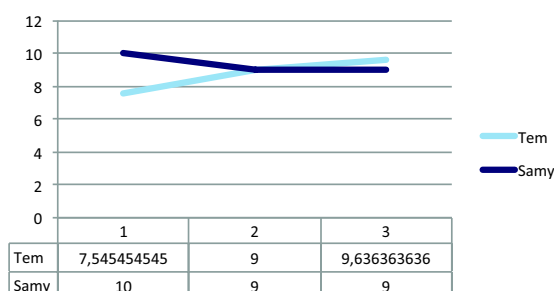
L'étude des données linguistiques confirme la non-linéarité quantitative de l'emploi des éléments syntaxiques. Si nous avons entre les deux premières mesures une augmentation notable de toutes les catégories recherchées, la suite n'est pas du même ordre. La troisième mesure indique un recul expressif de l'utilisation des introducteurs de complexité. Les pronoms personnels et les verbes vont dans le même sens que la LME avec des dynamiques peu marquées qui démontrent une évolution qui ne fonctionne pas de manière optimisée. Nous constatons que le nombre de types employés dans chaque catégorie dans le troisième moment d'échange est stable ou inférieur aux indices précédents.

Le moment d'échange qui a ciblé l'environnement familial (deuxième moment d'échange) est celui qui a permis, dans la production de Samy, la plus grande variété d'introducteurs de complexité et de pronoms. C'est également le moment d'échange qui a produit la plus grande diversité lexicale. Nous considérons, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, que l'utilisation des supports et l'appel à des sujets de discussion qui ont trait à la vie familiale de l'enfant a, dans la Classe témoin, eu un impact très positif par rapport à la production orale. Nous en avons conclu plus haut que les enfants sassaient les occasions offertes pour construire de la cohérence parmi leurs expériences.

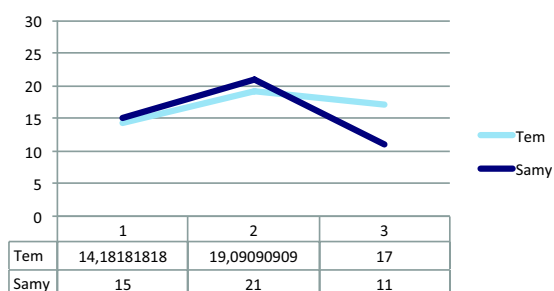
### Pronoms.Tem.123



### Verbes.Tem.123



### Complex.Tem.123



Observons que le contraste entre la courbe de Samy et celle de la moyenne de la classe pour les pronoms et les introducteurs de complexité permet de dégager une dynamique commune. Une croissance des types employés précède une chute de la ligne qui se rapproche de la moyenne ou croise la courbe de la moyenne pour atteindre son niveau le plus bas. Les courbes des verbes présentent une dynamique distincte. Une baisse du nombre des types employés est suivie d'une section stable.

Nous pensons, suite à l'analyse des données apportées dans cette partie, que Samy, malgré un repositionnement dans le réseau social de la classe qui s'est avéré positif dans la mesure où il a délaissé les places périphériques pour accéder progressivement à des places plus centrales, ne semble pas s'épanouir dans son expression orale. Nous pensons que Samy aurait pu progresser beaucoup plus. L'image d'une production linguistique étouffée semble bien représenter notre sentiment.

Nous aimerions, pour terminer, proposer une analyse plus détaillée des énoncés les plus longs. Nous avons souligné à diverses reprises la complémentarité qu'une analyse pragmatique apporterait à notre discussion. Nous voulons très rapidement relever quelques aspects qui n'ont pas été exploités dans ces pages mais qui, même sans les approfondir, permettront d'entrevoir la pertinence de nos choix méthodologiques et des possibilités pour la suite.

Observons premièrement que les énoncés les plus longs peuvent présenter un nombre de mots bien plus élevé que celui indiqué dans la moyenne individuelle ou pour l'ensemble des enfants de la classe. Les énoncés de Samy ont 26, 41 et 16 mots respectivement. La moyenne est pour Samy comme pour l'ensemble de la classe entre 4 et 5 mots. Les énoncés plus longs ont très souvent proportionnellement plus de marqueurs indiquant des reformulations ou des corrections. L'analyse syntaxique automatique de l'énoncé tel qu'il a été produit

par l'enfant est difficile. Par exemple, pour pouvoir lancer l'analyse syntaxique de ces énoncés dans un logiciel existant à cette fin (Inria) nous constatons le besoin de leur apporter quelques modifications. Autrement, les logiciels ne peuvent pas procéder à l'analyse. Ces modifications doivent être étudiées afin de ne pas altérer la nature de l'énoncé produit.

En deuxième lieu, nous avons repéré pour les trois énoncés ci-dessus le nombre d'introducteurs de complexités employés. Le premier énoncé, de 26 mots, possède cinq introducteurs (à, comme, et, plus, quand). Le deuxième énoncé, de 41 mots, possède huit introducteurs (après, dans, et, ou, pour, quand, qui, si). Le troisième énoncé, de 16 mots, possède deux introducteurs (mais, où). Une investigation autour du sens recherché, de la cohérence des termes employés et du succès atteint pourrait mieux nous informer sur les choix faits par l'enfant et leur rôle dans la construction du sens.

Une démarche moins exigeante en termes d'efforts à fournir parce que plus pertinente avec notre approche serait de connaître la proportion d'énoncés complexes par rapport aux énoncés simples. Les verbalisations complètes, syntaxiquement structurées et qui peuvent être écrivables - voici ce qui est aujourd'hui considéré comme un objectif inscrit dans le domaine Langue orale à atteindre à l'école maternelle. Les introducteurs de complexité permettent au locuteur d'atteindre cet objectif dans la mesure où il peut établir une corrélation entre différentes actions. Ces corrélations sont indispensables pour construire un parler structuré qui présente, nous l'avons dit dans le Chapitre 3, les événements de façon linéaire et une mise en ordre des actions dans le temps.

Rappelons que cet objectif ne peut absolument être généralisable et qu'il participe d'un régime de vérité ou d'une épistémologie dominants. Les initiatives pédagogiques, scientifiques ou politiques mises en place pour atteindre cet objectif contribuent sûrement à la diminution des inégalités entre les enfants. La visée paradoxale de ces actions ne nous échappe cependant pas. Tout en essayant en effet de donner la parole aux enfants, elles réinvestissent et légitiment des façons de parler qui ne sont pas universelles, mais situées, et sont, en ce sens, des mécanismes de reproduction des inégalités. Dans quel direction pourrait-on faire évoluer cette notion de "savoir parler" afin de mieux dialoguer avec la réalité plurielle et diverse des locuteurs ?

#### **14.4.4 Loïc**

Le cas de Loïc nous intéresse pour différentes raisons. Loïc est le frère jumeau de Julie scolarisée dans la Classe exploratoire. Méthodologiquement il y a un intérêt évident à mettre en perspective les résultats de ces deux enfants. Nous n'excluons pas l'existence de différences individuelles et les contextes qui font

que les résultats ne peuvent pas être comparés. Comme nous avons évoqué précédemment, il n'est pas possible de comparer deux individus uniques. Ceci est néanmoins le plus proche que nous pouvons arriver dans notre architecture de recherche d'une équivalence des bassins de référence.

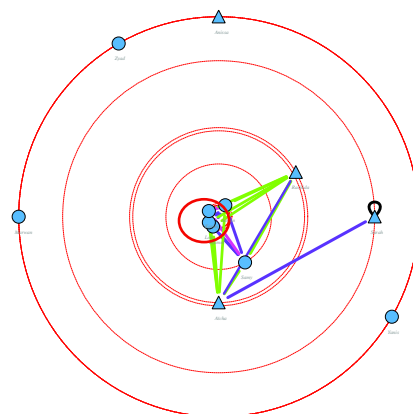
Nous l'avons dit, les parents de Loïc et de Julie sont monolingues français. A la maison tout le monde parle en français. Les parents comme les enfants (chacun à son niveau) parlent l'espagnol et l'anglais pour des raisons d'études ou de voyages. Les parents participent de la vie scolaire et proposent des activités variées à leurs enfants en dehors du temps scolaire. Loïc n'a été absent que pendant une semaine au cours de l'année scolaire.

Loïc est un garçon discret et assez calme. Il respecte les règles de la classe et peut jouer longtemps et de façon tranquille. Son expression orale est parfois difficile à comprendre. Loïc n'articule pas bien.

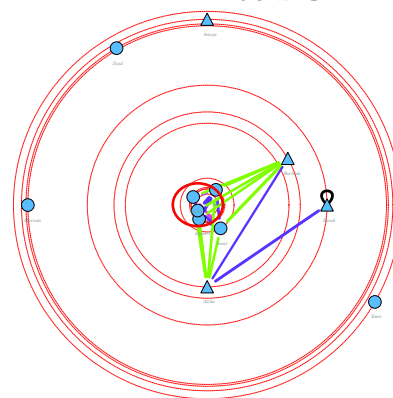
Très rapidement dans l'année, nous avons eu le sentiment que Loïc recherchait une reconnaissance auprès de l'enseignant. Probablement le même type de reconnaissance dont sa soeur jouissait auprès de l'enseignant de la Classe exploratoire.

Pendant mes observations, Loïc avait d'abord attiré mon attention par le nombre de fois où il a rapporté les actions de ses camarades à l'enseignant. J'ai pu constater avec le temps que Loïc, comme beaucoup d'autres enfants, essayait constamment de plaire à l'enseignant. Quand l'enseignant était en train de travailler dans un coin de la classe, il n'est pas rare que j'aie remarqué que Loïc se rapprochait d'elle pour lui demander s'il pouvait faire quelque chose pour elle, si elle avait besoin d'aide.

Le fait de rapporter des situations vécues faisait probablement partie de cette démarche de "vouloir plaire" à l'enseignant en lui témoignant de la loyauté et souvent, ce faisant, il allait à l'encontre des intérêts de ses camarades de classe.

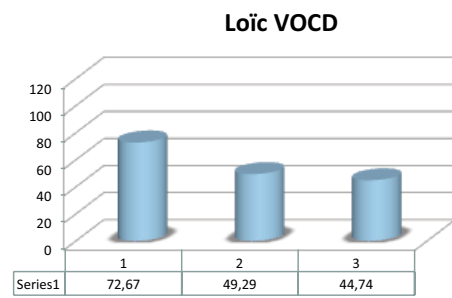
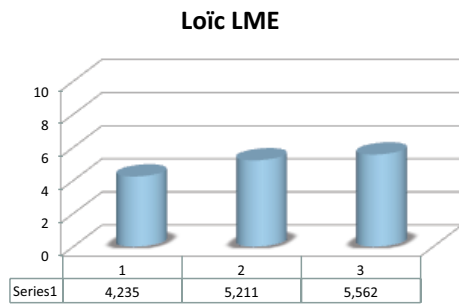


V3 DC



V3 CC





L'étude des graphes montre que Loïc occupe une place centrale pendant le troisième moment de jeu libre. Pendant ce moment, il joue presque exclusivement dans le coin jeu du château. C'est un grand château en bois avec lequel les enfants aiment jouer. Parfois, ils sont nombreux et certains sont obligés de partir pour trouver un autre espace de jeu. Loïc sait garder sa place dans ce coin qui est prisé.

Pendant le premier moment de jeu libre, le château avait également été mis à disposition des enfants. Il se trouve néanmoins que l'enseignant avait demandé à ce que les enfants ne soient pas trop nombreux par coin de jeu. Loïc était resté dans le coin château, mais les autres enfants ont été induits à partir et occuper d'autres espaces dans la classe. Certaines enfants avaient même à cette occasion demandé à "travailler". L'enseignant avait alors préparé pour eux une activité de coloriage et de collage. Cette première situation nous a permis de mieux expliquer à l'enseignant nos objectifs et de proposer des ajustements au niveau de la consigne donnée.



Le plus long énoncé par moment d'échange

Echange 1 Number of chosen words 11.

\*CHI: non, on en fait aujourd'hui mais on a pas déjà fait .

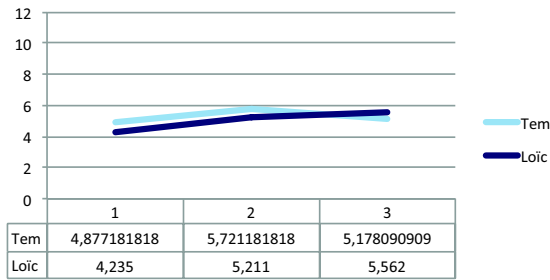
Echange 2 Number of chosen words 20.

\*CHI: d'abord il y avait un grand château après tout le temps qu'il y avait le petit roi qui partait ils xxx .

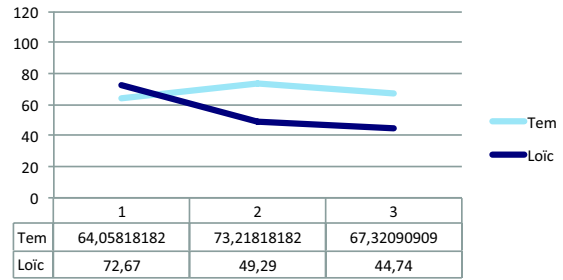
Echange 3 Number of chosen words 22.

\*CHI: et après [/] et après y arriver il s'installe en bas d'une montagne et après bah@i Titi eh@i bah@i y voit ses chez Paris .

LME.Tem.123

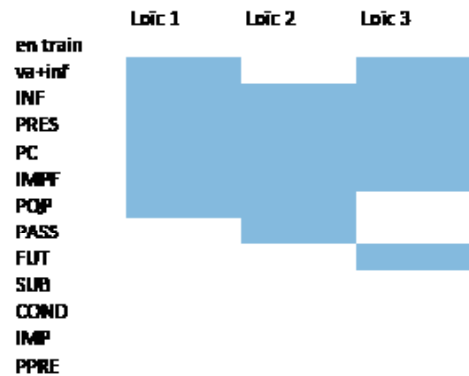
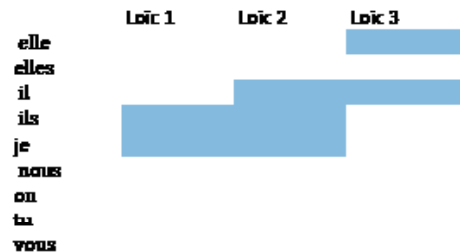
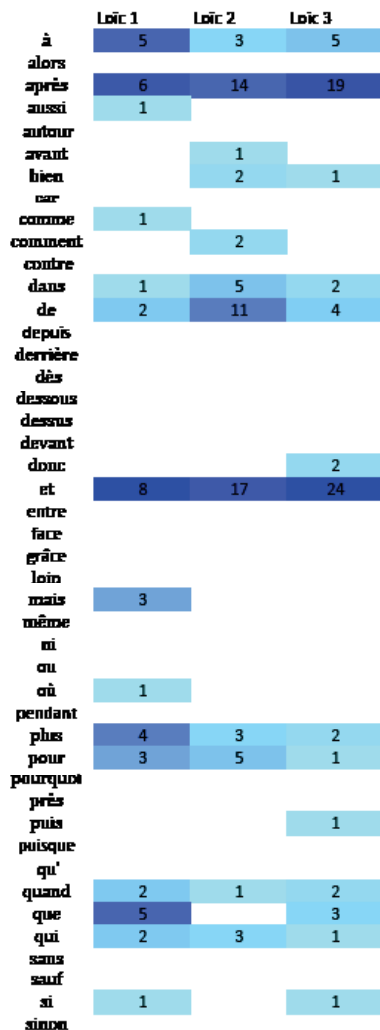


VOCD.Tem.123



Pour ce premier moment de jeu libre, Loïc n'était pas central. Il l'est pendant le troisième moment de jeu libre. Les enfants se sont alors et comme d'habitude précipités sur le château créant ainsi pour Loïc, qui restait dans ce coin jeu, des possibilités d'interaction avec beaucoup d'enfants. Le visionnement de l'enregistrement vidéo montre cependant que ces interactions sont en partie conflictuelles. Loïc essaye de garder son espace.

Le quatrième enregistrement, celui qui est le moins contrôlé par l'enseignant, montre que, dans la continuité des deux premiers moments de jeu libre, Loïc occupe une place périphérique par rapport à ses camarades de classe. Cette donnée nous invite à considérer que la centralité par rapport aux indexeurs DC



et CC de la troisième mesure indique une possibilité créée par une consigne qui ne limite pas le nombre d'enfants présents dans un coin jeu et une lecture optimiste des données. Ce cas particulier montre l'impact de l'intervention de l'adulte dont l'objectif a trait à la gestion du groupe. Les enseignants ont en effet un rôle central dans les possibilités qui sont créées entre les enfants.

L'analyse de la production orale de Loïc montre que la diversité lexicale est wddécroissante en même temps que la LME s'accroît. Loïc n'articule par très bien ce qui rend la compréhension parfois difficile. Il semble important de noter également que j'ai eu souvent l'impression que Loïc n'avait pas très envie d'échanger avec moi et que parfois il s'arrangeait pour partir rapidement. Ces remarques visent à expliciter, dans un souci de transparence, les situations qui auraient pu impacter la production orale de cet enfant.

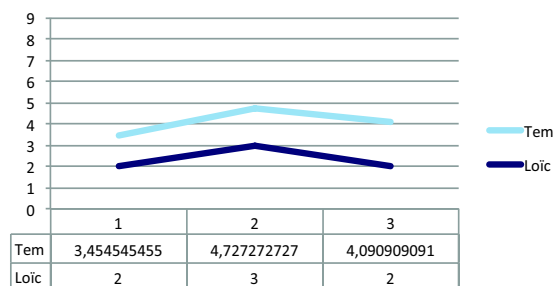
Les albums choisis ne sont pas à structure répétitive. Loïc choisit depuis le premier moment d'échange des albums à structure narrative linéaire dans le temps et dans l'espace. Deux des énoncés les plus longs pour chaque moment d'échange concernent les albums racontés.

Le contraste de la courbe de Loïc avec celle de la moyenne de la classe montre que, pour la LME, Loïc présente une progression positive continue qui voisine avec la moyenne tout au long de la courbe. La courbe de Loïc se situe, pour le premier moment d'échange en dessous et pour le troisième moment d'échange légèrement au-dessus de la moyenne.

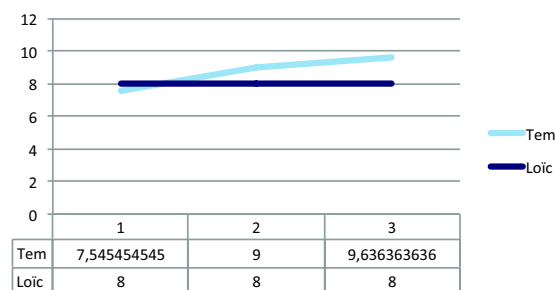
Le VOCD révèle inversement une dynamique décroissante qui, après avoir croisé la courbe de la moyenne, continue à décliner. Pendant le troisième moment d'échange, Loïc possède un indice de diversité lexicale très inférieur à la moyenne.

Les autres indicateurs syntaxiques de Loïc ne sont pas très positifs. Le nombre de types employés pendant le troisième moment d'échange est ou bien inférieur

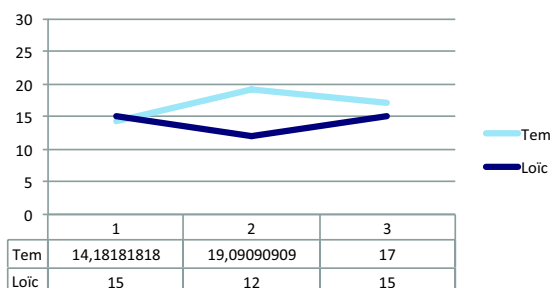
**Pronoms.Tem.123**



**Verbes.Tem.123**



**Complex.Tem.123**



ou bien égal à celui du premier moment d'échange.

Quand ces résultats individuels sont comparés à la courbe moyenne de la classe, nous observons que les courbes de Loïc sont systématiquement en dessous de la moyenne. Chaque indicateur présente une dynamique propre. Pour les pronoms, la courbe dessine un U à l'envers, pour les verbes la courbe est linéaire et pour les introducteurs de complexité la courbe suit une forme en U.

L'analyse quantitative des éléments syntaxiques recherchés nous tourne vers une interprétation pessimiste en ce qui concerne la complexification syntaxique. Nous pensons d'une part que la dynamique mise en place dans la Classe témoin par l'enseignant n'a pas créé les conditions favorables pour que Loïc tisse des liens avec ses camarades de classe avec qui il ne partage pas les mêmes références linguistiques et culturelles. Ce manque de liens de solidarité entre les enfants de la classe n'est pas propice à la mise en place des processus qui vont permettre de construire des ponts entre les différents modes de vie des enfants. Ce terrain est davantage propice à la construction de barrières où la diversité présente est ressentie comme un facteur perturbateur et consolidateur de l'opposition moi versus les autres, plutôt qu'un constat sur lequel ils pourraient s'appuyer pour mieux comprendre sa propre place dans le réseaux et les aspects linguistiques ou culturels qui peuvent fonctionner comme des passerelles entre les acteurs présents.

Il y a une corrélation entre les différentes dimensions, mais il n'y a pas de relation de causalité.

## Conclusion partielle

Nous avons choisi quatre enfants de chaque classe pour qui nous avons détaillé dans ce chapitre les différentes données les concernant. Cet exercice a deux objectifs. D'une part, nous cherchons à rendre visible la complexité des données analysées. Nous avons précédemment dédié un chapitre à chaque axe d'analyse. Nous proposons dans celui-ci un regard complexe qui essaye de rendre visible les corrélations existantes. Remarquons néanmoins que l'existence d'une corrélation n'implique pas une relation de causalité.

D'autre part, nous visons à mettre en perspective les résultats individuels par l'ajout d'une analyse des dynamiques. C'est à partir des processus par rapport à la moyenne de la classe et les corrélations entre les différents axes que nous avons pu dégager, non pas des constats (croissance/décroissance), mais des interprétations (positif/négatif).

Un élément important concernant ce chapitre consiste dans le choix des enfants pour qui nous allons mettre en place cette étude complexe des données. Les contraintes rencontrées pour procéder à ce choix sont en soi une donnée intéressante et révélatrice de l'existence d'une dynamique d'interaction propre à chaque classe.

Pour la Classe exploratoire, nous avons pu identifier ceux qui occupaient le plus ou inversement le moins de places centrales dans le réseau social de la classe. Dans la dynamique du groupe, il existe une différenciation des rôles. Cette division sociale peut évoluer et a trait à la combinaison de personnalités et possibilités humaines et matérielles présentes. Pour la Classe témoin, la même démarche n'a pas été possible. A part pour Aïcha, les places de centralité sont distribuées de façon homogène. Tous les enfants occupent entre une et trois places de centralité. Les observations et les données nous permettent d'affirmer que les rôles sociaux ne sont, ici, pas bien définis.

Ces dynamiques essentiellement différentes pendant les moments de jeu libre ne nous ont donc pas permis d'établir les mêmes principes pour le choix des enfants. Le choix des enfants pour qui nous allons mettre en parallèle toutes les données produites n'a pas pour autant posé un problème. Aïcha occupait une place centrale à chaque moment de jeu libre. Loïc est le frère jumeau d'un enfant analysé de la Classe exploratoire. Nous avons souligné l'intérêt méthodologique de l'inclure dans cette étape. Samy a occupé une/des place(s) centrales pendant deux moments de jeu libre. Il ne captait pas systématiquement

l'attention de l'enseignant par son comportement. Les observations dans la classe nous ont permis d'identifier Samy comme un enfant moyen, "normal", dans le sens où il ne présentait pas et ne faisait pas l'objet de situations particulières en classe. Rachida est, quant à elle, une enfant très discrète et qui possède des points en commun avec un enfant de l'étude de Katy Bernstein. Nous voulions observer l'évolution de cette enfant silencieuse et pouvoir établir un parallèle avec cette étude de 2018.

Reprenons rapidement les conclusions pour chaque enfant analysé. Nora et Halima sont des enfants centraux dans le réseau social de la Classe exploratoire et leur production orale s'inscrit dans une progression positive. Julie occupe à chaque moment de jeu libre des places périphériques. C'est l'enfant dont les pratiques linguistiques se rapprochent le plus de ce qui est attendu en milieu scolaire. Sa production orale est positive mais pas optimisée. Nous pensons que Julie pourrait apporter beaucoup plus à l'ensemble des enfants de la classe et pourrait apprendre beaucoup plus. Il y a un frein. Adel a progressé positivement en ce qui concerne sa production orale mais reste socialement périphérique. La question du genre semble être pour lui un aspect déterminant dans les relations établies.

Pour ces enfants de la Classe exploratoire, nous pensons que la mise en place des activités interculturelles du portfolio a permis d'amorcer une réflexion métalinguistique et un éveil à la diversité. Nous avons également observé qu'un certain nombre de tensions ont pu émerger. Ces tensions peuvent, même si cela n'a pas toujours été le cas, constituer des objectifs pédagogiques spécifiques qui permettrait de faire évoluer les mentalités présentes.

Les activités interculturelles possèdent un potentiel qui ne peut pas toujours être déployé. Une mise en place cosmétique de ces activités ne favorise pas une réflexion de fond et qui ait trait à des aspects identitaires. Nous rejoignons Candelier pour assumer qu'un nombre minimal d'heures et leur inscription dans une démarche appropriative est nécessaire pour réaliser ce potentiel.

La façon hermétique dont les activités interculturelles ont été mises en place et l'absence de ponts avec les activités ordinaires de la classe ont participé à l'interprétation fournie. Les résultats quoique positifs ne sont pas optimisés et il y a une sorte d'étouffement du potentiel linguistique des enfants.

Dans la Classe témoin, les cas d'Aïcha et Rachida attirent l'attention sur les multiples difficultés que peut rencontrer le public dans les établissements scolaires en zone de priorité éducative. Les précarités de différentes natures se superposent.

Le côté dynamique, sociable et volubile est un atout pour Aïcha qui ne se démarque pas négativement dans l'analyse de la langue en tant que structure. Les données ne témoignent néanmoins pas d'une complexification syntaxique optimisée. Rachida, elle, présente des données qui sont très en dessous de la moyenne et a été identifiée comme étant en danger d'échec scolaire.

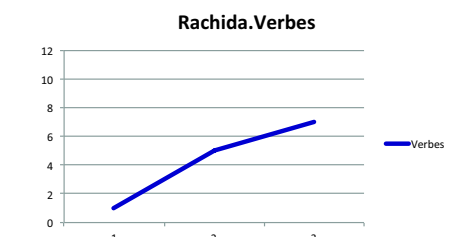
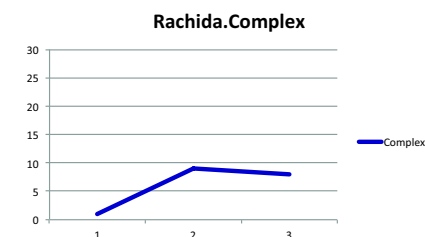
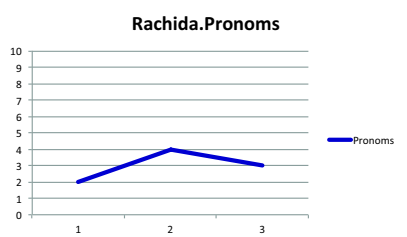
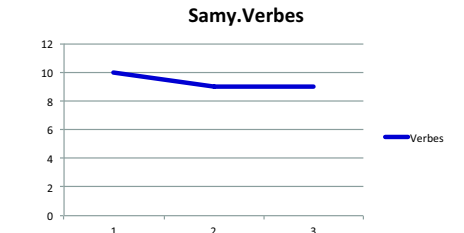
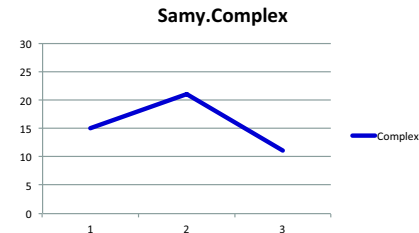
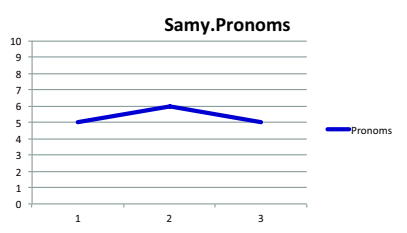
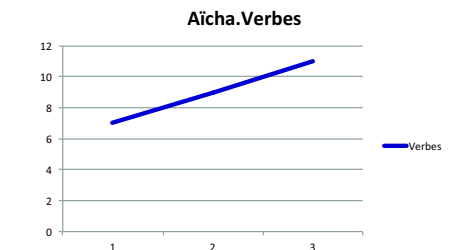
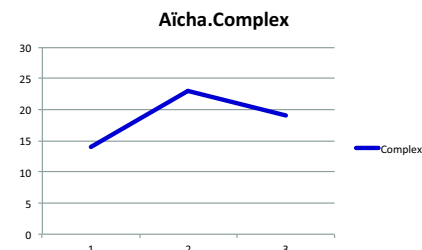
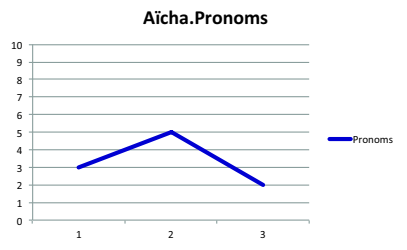
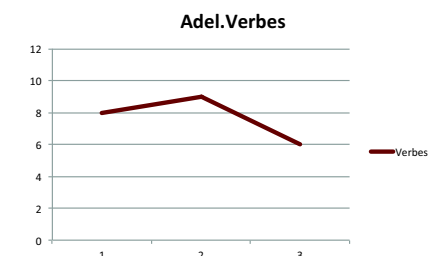
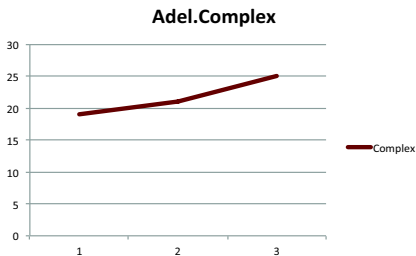
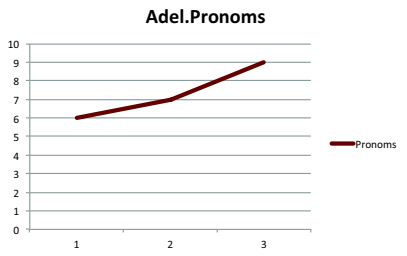
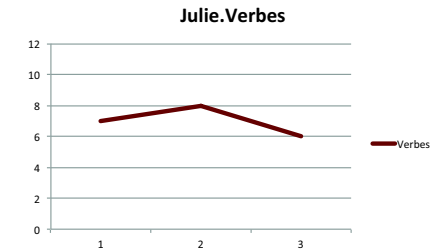
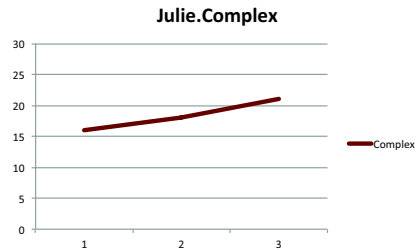
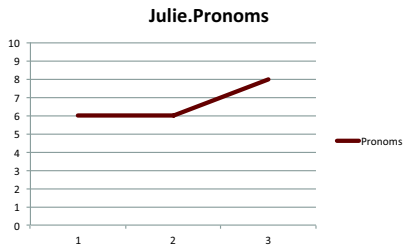
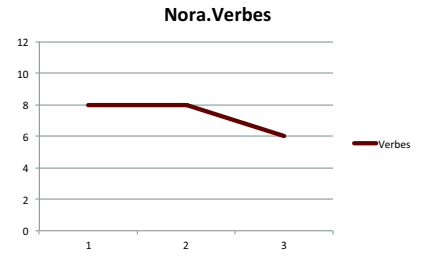
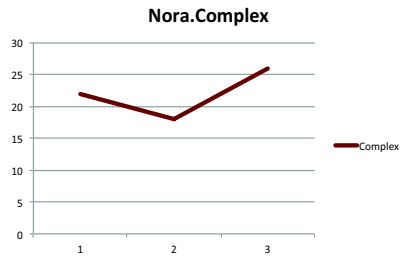
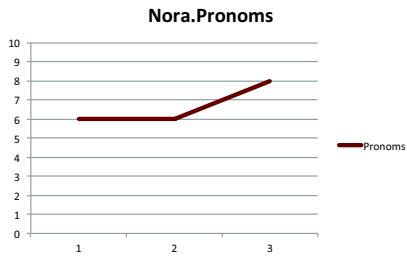
Samy se repositionne positivement dans le réseau social de la classe, mais ses données linguistiques n'évoluent pas dans le même sens. Nous avons explicité une interprétation pessimiste de l'évolution de l'apprentissage de la langue orale.

La même conclusion a été établie pour Loïc. Ce dernier jouit dans le contexte familial des pratiques linguistiques et culturelles harmonisées avec les attentes de l'école maternelle. Ce facteur n'a pas été suffisant pour lui permettre de progresser davantage dans la complexification syntaxique.

Les données des enfants de la Classe témoin choisis dans ce chapitre nous mènent à une interprétation pessimiste en ce qui concerne la progression de la langue orale et la mise en place d'une réflexion autour de la diversité.

Pour terminer, nous aimerions souligner que la présentation des données dans ce chapitre nous a permis d'identifier une relation proportionnelle récurrente entre certains indicateurs syntaxiques analysés. Les indices des pronoms et des introducteurs de complexité semblent avancer dans le même sens pendant que la production des temps verbaux va en sens inverse. Cette relation inversement proportionnelle a été observée chez six des huit enfants étudiés (voir graphiques ci-dessous).

Il serait intéressant d'élargir cette analyse globale pour tous les enfants participant à l'étude afin de vérifier si les mêmes dynamiques sont valables pour les autres enfants. Il serait prématuré d'en dégager une conclusion. Nous avons ici un indice qui pourra être exploité dans le futur.





## Conclusion finale

Nos questions de recherche sont organisées en différents niveaux. Pour répondre à la question centrale nous nous appuyons sur les éléments de réponse des questions secondaires et tertiaires. Dans cette conclusion nous présenterons, dans un premier temps, les conclusions concernant la caractérisation des pratiques pédagogiques et les représentations concernant le plurilinguisme (questions tertiaires). Les conclusions concernant les axes d'analyse de la langue et du positionnement social (questions secondaires) seront traitées ensuite. La réponse à la question centrale pourra ainsi recevoir une réponse. Pour terminer nous apporterons nos conclusions concernant la méthode Montessori et les défis, limites et les pistes pour l'avenir.

### Questions tertiaires

- Quelles sont les représentations et les pratiques liées aux multilinguisme et multiculturalisme dans la communauté de pratiques constituée par tous les acteurs concernés (élèves, équipe pédagogique et parents) ?
- Quels ont été les choix, les démarches, les difficultés et les adaptations faites par l'enseignante de la Classe Exploratoire en ce qui concerne la mise en place des activités d'éveil à la diversité ?

### 1. L'état des lieux

Connaître les représentations et les pratiques liées au multilinguisme et au multiculturalisme en place dans un contexte scolaire précis est une étape fondamentale. Le cadre qu'elles posent fournit un double repère. Nous pouvons établir une sorte d'état initial (d'où partons-nous?) et définir le prochain pas (pour aller vers où?). Ce dernier peut nous conduire plus ou moins loin d'un état idéal recherché. Notre idéal plus général se situe au niveau de la société, à savoir, l'instauration d'une société plus juste et équitable. La reconnaissance et la légitimation de la diversité linguistique et culturelle dans les écoles est un facteur clé pour atteindre cet objectif. Nous le savons déjà.

Les entretiens avec les enseignants, la directrice, les Atsem et les parents et les observations des pratiques et de l'espace physique de l'école nous ont permis de faire un constat, celui de la fragmentation de la réalité multilingue des individus (Seel, 2016). Cette fragmentation est multifactorielle.

Nous avons constaté, suite à la visite guidée proposée dans le chapitre 13, que l'espace physique de l'école témoigne de la prédominance d'une logique monolingue. Les différents discours provenant de l'équipe pédagogique confirment la volonté de marquer les espaces, entre le public et le privé, et défendent leur stratégie linguistique par un souci d'égalité républicaine. La méconnaissance de ce qu'implique la logique plurilingue se manifeste dans une argumentation basée sur l'impossibilité de connaître toutes les langues des enfants. Nous observons des pratiques cohérentes avec l'idée très répandue de la nocivité du mélange des langues.

Les parents sont peu familiarisés avec les programmes scolaires et nourrissent par leurs discours ce que nous avons appelés les « mythes de la langue orale et de l'école maternelle ». Les éléments discursifs et les pratiques éducatives de la maison ne sont pas harmonisées avec ceux de l'école. Les familles plurilingues et pluriculturelles sont sémantiquement distantes du discours formel ce qui rend difficile le dialogue entre ces deux acteurs et la participation des familles.

Cette étude a été développée dans une école REP+ (à l'époque de la recherche) avec une forte présence des langues diasporiques. Cet espace urbain participe à une dynamique ségrégative. L'enjeu identitaire est très fréquent dans les discours des parents et l'école est pour beaucoup le pivot de cette tension. Les individus assument des rôles antagoniques dans la mesure où ils essayent de déconstruire les processus de légitimation de la ségrégation tout en les réinvestissant (Bulot, 2003, 2011, 2013, 2014).

Ainsi, l'état des lieux révèle d'une part la réalité plurilingue et interculturelle des acteurs sociaux. D'autre part, la tension sociale, les mythes liés à la langue orale et à l'école maternelle, la prédominance de la logique monolingue dans l'établissement scolaire et la fragmentation des réalités des individus qui en découle.

## **2. La Classe exploratoire et la Classe témoin: similitudes et différences**

Les emplois du temps et les descriptions d'une journée type dans la Classe exploratoire et dans la Classe témoin mettent en évidence les similitudes que les deux classes participant à cette étude peuvent avoir en ce qui concerne l'organisation du temps et de l'espace. Pendant toute l'année scolaire, les mêmes moments caractéristiques s'enchaînent dans la journée. En arrivant en classe chaque enfant dit « bonjour » à la maîtresse après avoir enlevé son manteau et se dirige en silence vers un coin de la classe où celui-ci choisira un atelier individuel. Les moments connus sous le nom de regroupement, les différents ateliers, les séances de motricité, les ateliers langage oral/écrit, la

lecture plaisir, etc., sont récurrents à l'école maternelle et peuvent être plus ou moins ritualisés. Pendant le moment regroupement, par exemple, tous les jours l'enseignante fera l'appel, le comptage des enfants présents, des absents, chaque enfant mettra son étiquette dans « l'école », on regardera la date, on regardera le temps qu'il fait, etc. Avant d'aller à la salle de motricité, les enfants font une queue deux par deux pour aller aux toilettes avant d'aller dans la salle de motricité où ils s'assoient sur le banc pour écouter la consigne qui est donnée par l'enseignante.

Ces aspects de la vie pratique font partie de l'*habitus*<sup>9</sup> de l'école maternelle et ont un côté sécurisant pour l'enfant. Ils rythment la journée et leur prévisibilité dans la forme et le fond, permet aux enfants de gagner en confiance et, par la diminution des risques, de participer davantage et d'être plus disponibles aux apprentissages. Le rituel, dont l'importance est explicitée dans de nombreux livres pour enseignants, a certes une fonction pédagogique mais peut tout de même poser problème.

Le manque de variations est en effet la preuve d'une organisation figée qui est marquée, comme le souligne le Rapport de l'école maternelle (2011), par le manque de progressivité et de différenciation. Les enfants qui s'adaptent bien à l'organisation proposée trouvent leur compte dans cet espace et peuvent s'y épanouir. Mais comment cela se passe-t-il pour celui qui ne s'y adapte pas ? Celui pour qui l'*habitus* scolaire est complètement écarté de ce qu'on attend de lui dans les autres espaces sociaux auxquels il participe ? Ou celui qui, par ses traits de personnalité, aurait besoin d'autres repères pour trouver sa place dans ce système ?

Il ne serait pas possible à l'école de prendre en compte toutes les particularités de ses élèves. Nous reconnaissons l'importance des repères spatio-temporels, des moments proposés à l'école et pensons que les enfants ont tout à fait la capacité de s'adapter à un mode de fonctionnement spécifique qui est celui de l'école, même quand il s'écarte des pratiques familiales. Le relativisme absolu et l'universalisme sont deux extrêmes d'une même logique. Il est absurde de fonctionner selon l'un ou l'autre de ces principes. Nous nous sommes néanmoins posé à différents moments de cette étude une question : pourquoi les acteurs de cette étape scolaire, la première, s'empressent-ils de définir des cadres, des façons de faire, qui vont se perpétuer pendant tout le parcours scolaire de l'enfant, sans au préalable connaître, légitimer et exploiter pédagogiquement les références que les enfants construisent en dehors du cadre scolaire et qui sont toujours là quand ils entrent à l'école ?

---

84 Bourdieu (1990)

Cette question a initialement eu trait aux aspects linguistiques et culturels mais les observations montrent que nous pouvons élargir ce raisonnement à d'autres aspects. Prenons l'exemple des ateliers individuels.

Les classes accueillent entre 25 et 30 enfants dans des espaces limités. Dans les environ 56 mètres carrés de superficie de chaque classe un important matériel, des jeux en grand nombre sont rangés dans des meubles distribués dans les différents coins de la classe. Chaque jeu est accompagné d'une consigne qui vise une compétence spécifique d'un des cinq domaines d'apprentissage de la maternelle. Ces consignes sont connues des enfants parce que préalablement présentées par l'enseignante à chaque enfant individuellement. Sur les murs, des progressions sont affichées et fournissent un repère de ce qui est attendu et les prochaines étapes à accomplir. Par ailleurs, l'enfant doit à la fin de chaque atelier laisser le tiroir dans l'état où il l'a trouvé. Une photo affiche l'emplacement des objets.

Du mode de manipulation à la façon de disposer les objets au moment du rangement, tout est défini préalablement par l'enseignante et imposé aux enfants. Une démarche pédagogique qui inscrirait les enfants dans un rôle plus actif pourrait par exemple, avant de définir la façon de faire, observer ce que proposent les enfants dans leurs manipulations spontanées. Observer un tiroir bien rangé et puis celui avec les pièces en vrac. L'intérêt de procéder d'une façon spécifique pourrait ainsi émerger des enfants ou être explicité par l'enseignant à partir de l'observation pendant un moment d'échange authentique. Quels sont les bénéfices et les inconvénients d'avoir un tiroir bien ou pas rangé ? Tous les acteurs auraient l'occasion ainsi de participer à la construction de ces règles qui pourraient être ensuite explicitées par le moyen d'une affiche également produite par les enfants. Cet exemple hypothétique cherche à montrer à quel point les décisions « viennent d'en haut » sans mettre les enfants à contribution là où ils pourraient contribuer.

Nous avons observé que la plus grande partie du matériel disponible dans la classe suit des règles précises et strictes. Peu d'espaces ou de jeux dans la classe sont dédiés à une manipulation plus libre. C'est le cas des jeux de construction et du coin dînette. Pour ce dernier les enfants peuvent jouer librement et la seule consigne consiste à ranger le coin avant de le quitter. Il se trouve que c'est le seul coin de la classe qui fonctionne avec des restrictions d'accès bien qu'il soit très prisé par les enfants.

Pour les jeux de construction, en libre accès, deux aspects méritent notre attention. Dans la Classe témoin, le fait que les enfants, et surtout les garçons, se tournaient dès qu'ils le pouvaient vers des jeux de construction n'était pas bien perçu par l'enseignante. Elle ne considérait pas qu'ils étaient en train de

travailler, mais de jouer. Le jeu avait alors une connotation négative et les enfants pouvaient être brusquement interrompus. Il y a eu une période où un groupe d'enfants construisaient dès que possible des toupies avec les jeux de constructions. Ces toupies tournaient bien et longtemps. La répétition de ce même jeu suscitait là encore une réaction négative de la part de l'enseignante parce qu'ils faisaient toujours la même chose et qu'il n'y avait pas d'apprentissage.

Nous connaissons le rôle du jeu dans le développement psychoaffectif, social et cognitif de l'enfant. Le fait que la découverte de la toupie n'a pas eu lieu dans le cadre de la progression prévue par l'enseignante la déstabilise et l'empêche d'exploiter cet événement pour mettre en place les apprentissages attendus (représentation par le dessin, les formes géométriques...).

Il est important comme le souligne Mawson (2010) d'évaluer les règles et les routines imposées à l'école maternelle afin qu'elles répondent, non à la convenance des enseignants, mais aux intérêts des enfants. Nous avons vu que le jeu libre entre enfants produit statistiquement des interactions verbales plus nombreuses et plus complexes que les activités dirigées par les enseignants (Wells, 2006 ; Mawson, 2010). Nous rejoignons Mawson pour affirmer que l'enseignant peut, par l'observation attentive des moments de jeu spontané, ajouter subtilement des ressources qui vont créer une opportunité d'améliorer le jeu en cours sans l'intervention directe de l'adulte, qui produit, comme son étude le montre, dans 80% des cas un effet négatif.

Les ateliers individuels proprement Montessori donnent le ton des autres moments de la journée scolaire. Nous avons ici observé une homogénéisation des consignes. La rigueur, la concentration, le contrôle des gestes et le silence sont demandés. Du point de vue de la gestion de classe, ces règles de « vivre ensemble » sont fondamentales mais contraignantes physiquement et linguistiquement pour les enfants. Regardons deux exemples.

Nous avons remarqué que le mode de fonctionnement habituel a eu un impact sur la façon dont l'enseignante de la Classe exploratoire a mis en place les activités interculturelles rassemblées dans le portfolio. Les observations des séances nous ont permis de constater une plus grande aisance quand le fonctionnement et l'organisation des séances se rapprochaient de ceux des séances scolaires ordinaires. Pendant celles-ci, l'enseignante, en tant qu'autorité, présente une situation problème à des enfants qui sont assis en contrebas devant elle. Les enfants participent à tour de rôle. L'enseignante a une réponse attendue et guide l'échange en mettant un accent sur certains points, certaines interventions, certains locuteurs.

La séquence « Je suis nous sommes » propose une situation problème sous

la forme d'un jeu d'extérieur. Des cercles dessinés par terre indiquent les « îles » où les enfants peuvent se placer. Chaque île regroupe les enfants qui ont en commun un point annoncé par l'enseignante. Par exemple, l'enseignante annonce: « J'ai un chien ». Si c'est son cas, l'enfant se place dans le cercle « oui ».

Si l'enfant n'a pas de chien, il va se placer dans l'île « non ». La troisième île avait été proposée pour inclure les autres réponses possibles. Nous avons vu dans cette séance un énorme potentiel dans la mesure où il est possible d'ajouter une dimension sociale par la reconnaissance de l'expérience et des caractéristiques individuelles. De multiples liens de solidarité, de partage et des possibilités d'éveil à l'altérité (qui ne sont pas mobilisés fréquemment dans le contexte scolaire) peuvent alors émerger.

Cependant, nous avons eu l'impression que l'enseignante n'était pas très à l'aise avec la séance. Cette impression a été confirmée par les commentaires qu'elle a faits suite à la séquence. La difficulté éprouvée était probablement liée à un problème de clarté concernant la séquence proposée. Les séquences que nous avons créées doivent continuer à évoluer et les retours de l'enseignante y seront très utiles. Il se peut également que la difficulté rencontrée ait trait au caractère moins contraignant en termes d'espace, de déplacements (ce qui confère un aspect un peu chaotique, avec les enfants qui circulent d'un cercle à l'autre) et au fait que l'enseignante n'est pas en position de valider une réponse : ce sont les enfants qui possèdent la réponse que l'enseignante ne peut ni anticiper ni vérifier. Ce dernier aspect peut générer une insécurité pour l'enseignante qui n'a pas le contrôle de la situation comme elle en a l'habitude.

Par ailleurs, considérons aussi que dans cette activité les réponses sont fournies par un emplacement dans l'espace physique. Habituellement quand une question est posée à un enfant, il existe, en général, une réponse attendue. Cette réponse est donnée majoritairement par un court énoncé ou un geste (montrer, prendre...). Les déplacements physiques et le bruit évoquent un manque de contrôle de la classe. La multimodalité n'est pas habituellement encouragée à l'école maternelle.

Les raisons évoquées plus haut peuvent expliquer le fait que les photos prises pendant cette séance n'ont pas été pédagogiquement exploitées par la suite. Les enfants n'ont pas été sollicités pour réfléchir sur ce qu'ils avaient fait.

Un deuxième exemple concerne la séquence qui travaille les nombres en différentes langues. L'enseignante s'est inquiétée en apprenant qu'il n'y avait pas les transcriptions phonétiques des nombres en arabe. Elle ne s'est pas dit que la grande majorité des enfants de la classe savaient compter en arabe et qu'elle pouvait s'appuyer sur leurs connaissances.

Ces données nous amènent à penser que, d'une part, il n'est pas facile pour l'enseignante de changer les rapports de force et d'accorder aux enfants la place de l'expert. C'est sur la constance de la place occupée dans les rapports de force que son autorité s'appuie, en plaçant les enfants comme des élèves dans un « bloc » tel qu'élaboré par Foucault.

D'autre part ces moments ont constitué des occasions intéressantes qui sortent l'enseignante de sa zone de confort. Nous rejoignons Auger qui affirme que les activités d'éveil aux langues permettent de procéder à un travail à un double niveau avec les enseignants : à la fois sur leurs pratiques (les activités proposées) et sur leurs représentations de l'enseignement/apprentissage (Auger, 2008, 275).

Fort de ces constats nous insistons sur notre question : Pourquoi à l'école maternelle s'empresse-t-on d'imposer un mode de fonctionnement avant de connaître les références qui ont du sens pour les enfants ? L'étude de Burke & Duncan (2015) montre que l'école maternelle incorpore des pratiques culturelles implicites dans les pratiques pédagogiques. Dans le chapitre qui analyse l'acceptation et le rôle du bruit dans des écoles maternelle en Nouvelle-Zélande et au Japon participe à une façon de comprendre l'enfant et l'enfance.

Holliday et Hassard (2001) estiment que le corps foucauldien, discipliné et docile, est tenu en haute considération dans la culture occidentale. L'idée que c'est l'esprit plutôt que le corps qui est porteur de significations symboliques s'enracine dans l'oeuvre de Descartes, qui a fortement influencé la philosophie occidentale. En intime connexion avec l'esprit, le corps discipliné peut du coup tempérer les excès du corps. Selon ce schéma, si un esprit est fort il se manifeste dans un corps discipliné. La discussion qui suit, qui porte sur l'aversion au bruit telle qu'observée dans un contexte néo-zélandais, apparaît comme la normalisation des aspirations cartésiennes qui visent un corps discipliné sous le contrôle de l'esprit. En contraste avec la dichotomie cartésienne corps/esprit, la philosophie japonaise est considérée comme construisant l'être entier comme une entité holistique (Picone, 1989). La manière qu'ont les Japonais d'envisager le bruit que font les enfants peut être comprise à travers les termes « genki » (vivant) et « kodomo-rashi » (enfantin), qui ne sont pas péjorativement connotés. Bien plutôt, le bruit est intrinsèquement associé à l'enfance. On peut de ce fait voir dans la présence ou l'absence de bruit le symptôme d'un processus de normalisation à l'oeuvre (Foucault, 1975/1995). En Nouvelle-Zélande, l'absence de bruit devient un outil en vue de reproduire l'ordre social. Au Japon, c'est sa présence qui poursuit le même but.<sup>10</sup> (Burke & Duncan, 2015, p. 105)

---

10 Traduction libre de : « Holliday and Hassard (2001) argue that the Foucauldian disciplined and docile body is accorded high status in Western culture. The idea of the mind as symbolically significant, rather than the body, stems from the writings of Descartes, which have strongly influenced Western philosophy. Connected intimately with the mind, the disciplined body can therefore subdue bodily excesses. Within this framework, strong minds are manifest in disciplined bodies. The following discussion on the aversion to noise, noted in the

La non-reconnaissance du caractère situé historiquement et socialement des règles imposées à l'école est générateur de conflits et de violence pour les enfants qui participent à d'autres espaces sociaux dont les cultures éducatives et familiale divergent de celles imposées à l'école. Une démarche moins génératrice de conflits pour les individus reconnaîtrait cette diversité et inviterait par la suite les enfants à participer, dans l'espace scolaire, à un mode de fonctionnement partagé.

Nous avons pu établir d'autres différences entre ces deux classes. La relation entre l'enseignante et les élèves n'est pas de la même nature dans l'une et l'autre classe. Le volume de la voix, la façon de s'adresser aux enfants, les remarques verbalisées à haute voix, les punitions et sanctions, entre autres, nous ont permis de caractériser deux types de relations. Dans la Classe exploratoire, l'enseignante et les enfants établissent une relation collaborative. Dans la Classe témoin, cette relation est du type coercitif (Cummins, 2001).

La relation entre l'enseignante et les enfants de la Classe témoin était de type coercitive. Nous avons détaillé un certain nombre de situations qui permettent de comprendre ce mode de fonctionnement qui est imposé par l'enseignante. Le manque de clarté quant aux règles de vie communes et les sanctions favorisent le sentiment d'injustice que les élèves éprouvent par moment. Le volume de la voix et le contrôle permanent configurent une centralité oppressante avec peu de liberté pour les enfants. Cette description un peu rude des pratiques et relations établies dans la classe doit être mise en perspective.

Nous n'avons pas, dans notre description, cherché à fournir une photographie figée de la réalité. Nous avons regardé tous les aspects pertinents pour répondre à nos questions de recherche. Peut-être qu'une analyse des interactions interpersonnelles pendant les ateliers individuels entre enseignant et élève aurait fait émerger d'autres éléments ayant trait à la relation entre les différents acteurs. Cette situation est envisageable et ne met pas en péril notre interprétation. Comme nous l'avons développé dans l'introduction en évoquant l'image du rhizome il ne s'agit pas de prendre toute la complexité du paysage mais d'observer trois complexes rhizomatiques dans leurs connexions, ponts, liens, coupures...

---

New Zealand context, appears to normalise the Cartesian aspirations for a disciplined body under the control of the mind. In contrast to the Cartesian mind/body dichotomy, Japanese philosophy is regarded as constructing the whole being as a holistic entity (Picone, 1989). The Japanese approach to children's noise can be understood through the terms *genki* (lively) and *kodomo-rashi* (childlike), which do not carry a pejorative meaning. Rather, noise is intrinsically linked to childhood. The presence or absence of noise can, therefore, be seen as symptomatic of the normalising process at work (Foucault, 1975/1995). In New Zealand, the absence of noise becomes a tool for reproducing the social order. In Japan, the presence of noise serves the same purpose. »(Burke & Duncan, 2015, p. 105).



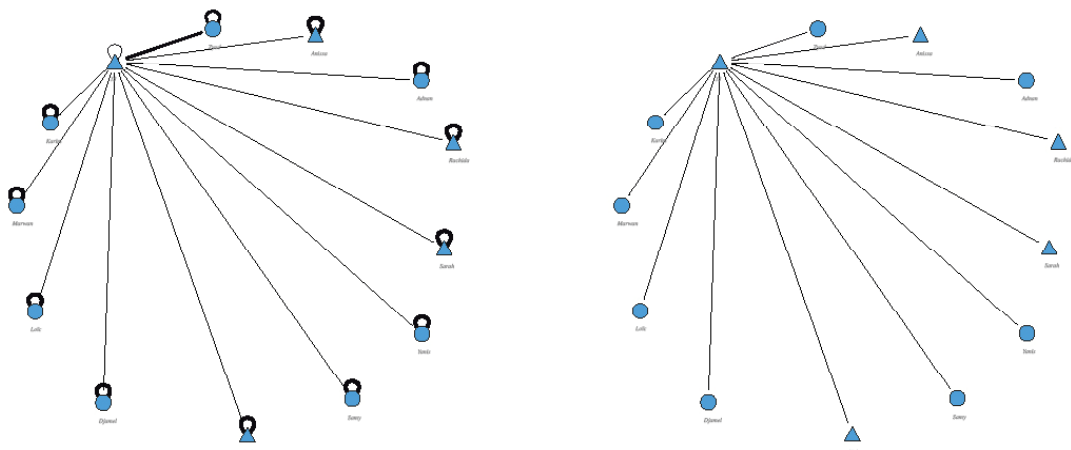
La relation coercitive qui se reproduit au long de l'année dans la Classe témoin nous a montré un aspect très intéressant. Il n'y a pas d'irréversibilité. Deux situations nous permettent de l'affirmer et sont détaillées dans les chapitres 11 et 12. D'une part, les supports qui avaient trait à la vie familiale des enfants et qui créaient des ponts entre les différents « espaces sociaux » de la vie de l'enfant, avaient produit une réponse linguistique plus positive dans la Classe témoin. Nous pouvons affirmer que les enfants saisissent les occasions qui leur permettraient de donner du sens à leurs expériences et à leurs vécus. D'autre part, le dernier graphe du moment de jeu libre permet de visualiser l'impact immédiat de « l'absence » de l'enseignante dans les relations entre les enfants qui sont alors plus collaboratives.

### Questions secondaires

- Peut-on observer un impact dans le positionnement des enfants dans le réseau social de la classe quand l'enseignant légitime les langues et cultures des enfants ?
- Quelles évolutions sont-elles perceptibles dans la production orale de la langue de scolarisation au cours de l'année scolaire ?
- Comment le positionnement social interagit-il avec la langue de scolarisation au cours de l'année scolaire ?

### 3. Les différentes organisations pédagogiques

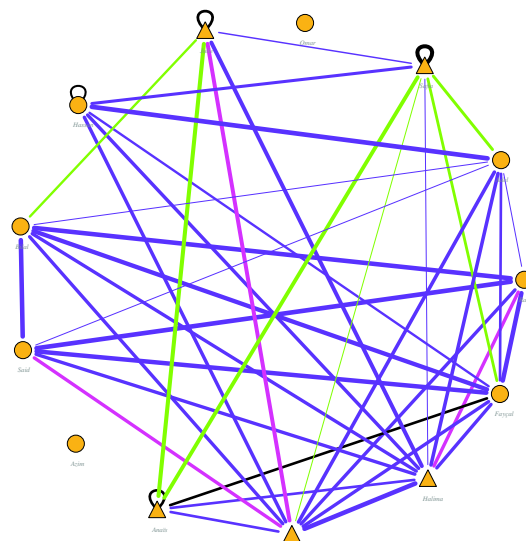
Avant la mise en place des activités du portfolio nous avons pu identifier différents types d'organisation de travail. Afin de mieux visualiser les différences, nous avons élaboré des graphes qui modélisent chacun de ces moments. Ce sont des modèles hypothétiques où la consigne donnée serait respectée à la lettre par tous les enfants. Dans la réalité, le respect de la norme verbalisée et répétée n'est pas totale et il apparaît que l'organisation de l'enseignante peut évoluer avec le temps. Au cours de l'année, par exemple, dans la Classe exploratoire les petits regroupements de deux ou trois enfants sont progressivement autorisés.



Du moment où les enfants arrivent en classe jusqu'à la fin des ateliers individuels chaque enfant travaille tout seul. Chaque coin de jeu est rempli d'activités où le matériel pédagogique est préparé pour une manipulation individuelle. Le travail en groupe n'est pas encouragé. L'enseignante présente un atelier à un enfant en même temps qu'elle gère les autres enfants qui travaillent à leur tour en solo. Le graphe de gauche représente cette situation.

Le graphe de droite représente deux autres moments fréquents dans la journée. Il s'agit des activités dans la salle de motricité et dans le coin regroupement. Dans la salle de motricité, l'enseignante et l'ATSEM ont tout préparé en amont. Les enfants arrivent dans la salle, s'assoient sur le banc et attendent les consignes de l'activité après quoi à tour de rôle chacun l'exécute. Pendant les moments dans le coin regroupement (la lecture plaisir, ateliers phono, langage, relaxation...) l'enseignante est alors assise devant les élèves le dos tourné vers le tableau. Tous les enfants sont assis devant elle par terre. L'enseignante dirige les activités et les interactions.

L'étude des modes de fonctionnement et d'organisation dans les deux classes nous permet d'affirmer que l'acteur le plus central est l'enseignant. Les enfants décident de très peu de choses. Ce constat est valable y compris pour la Classe exploratoire où l'enseignante établit une relation collaborative avec les élèves. Nous pensons qu'une piste intéressante pour la formation des enseignants consisterait à d'une part permettre à l'enseignant de prendre connaissance et conscience du fait :



- que la classe est un réseau d'acteurs et que l'enseignant occupe une position dans ce réseau ;
- qu'il y a des mécanismes, des gestes, des choix pédagogiques qui renforcent la centralité de l'enseignant ;
- qu'il est possible de créer des moments qui produisent un basculement hiérarchique ce qui permettrait la réorganisation des relations de pouvoir et l'émergence de nouvelles forces.

Les moments de jeu libre sont très riches en termes de données produites.

Pendant ces moments, la consigne était l'inverse de celle prononcée habituellement dans la classe. Les enfants peuvent jouer ensemble dans la classe, aucune limitation du nombre d'enfants n'est posée et les adultes présents sont moins rigoureux par rapport au bruit. Le premier graphe de la Classe exploratoire permet de faire ressortir la différence entre ces deux modes d'organisation.

Nous avons pu observer qu'il existe une dynamique d'interaction qui se construit et qui révèle les liens et les types de liens que les enfants établissent entre eux. L'intérêt de ce genre d'activité se situe à plusieurs niveaux. Dans un premier temps, la mise en place des temps de jeu libre permet aux enfants de se situer, s'organiser socialement et négocier leur positionnement social.

Par ailleurs, ces moments nous ont permis de constater que :

- les enfants identifiés par les enseignants ne sont pas les mêmes enfants qui occupent une place centrale dans le réseau social de la classe ;
- tout changement dans la configuration du groupe offre une possibilité de réorganisation des relations de pouvoir.

Une analyse diachronique permet d'observer comment les consignes et messages dominants envoyés aux enfants et les situations vécues dans les classes impactent et organisent les relations entre les enfants. Nous avons exploré dans le chapitre 13 la manière dont la consigne fournie par l'enseignante de la Classe témoin pendant le premier moment de jeu libre a pu influencer la place occupée par Loïc dans cet espace de jeu.

Il est important de souligner que pendant ces moments, il y a beaucoup plus de bruit dans la classe que d'habitude. Les enfants échangent davantage entre eux. Nos données concordent avec les études sur lesquelles nous nous sommes appuyées dans cette thèse et confirment la pertinence de l'approche socio-interactionniste. La production des éléments grammaticaux se diffuse dans la classe par une appropriation graduelle et excentrique. Ces deux dimensions (les interactions entre les enfants et l'apprentissage de la langue de scolarisation), sont imbriquées. De nombreuses études sur la langue et la socialisation le confirment - voir les travaux du laboratoire LIDILEM (Nardy et al., 2014) ou encore la récente publication intitulée *Language socialization in classrooms : Culture, Interaction, and Language Development* (2020).

#### **4. Le positionnement social dans le réseau : un rapport évolutif**

Dans une salle de classe deux catégories d'acteurs qui ne sont pas hiérarchiquement égaux peuvent être identifiées. Le mode de fonctionnement dominant dans la classe est imposé par l'adulte référent et détermine en partie les relations et

les types de liens que les enfants établiront entre eux. Une centralité trop marquée de l'enseignant réduit les situations où les enfants peuvent se situer et négocier leur place dans le réseau social de la classe.

Pendant les moments de jeu libre, l'enseignant est appelé à rester en retrait et intervenir le moins possible auprès des enfants. Les enfants peuvent ainsi jouir d'une plus grande liberté dans les déplacements physiques et les interactions verbales. Un cadre continue à exister mais les possibilités d'interactions s'élargissent. L'interprétation proposée perçoit dans la dynamique du groupe une réponse et une réaction aux conditions propres au contexte scolaire et sont évidemment impactées par les tensions présentes sur le plan social en un sens plus large.

Les graphes comme méthode d'analyse présentent deux intérêts majeurs. Sur le moment même du jeu libre qui est à l'origine de ces graphes, il est très difficile d'observer un aspect précis. Ce qui les rend impossibles à traiter y compris pour le chercheur. D'une part la cartographie systématise toutes les interactions pendant un moment déterminé. La méthode d'analyse des réseaux sociaux ouvre cette possibilité. Nous pouvons, en reVISIONnant l'enregistrement d'origine, repérer, systématiser et interpréter les informations qui nous intéressent. D'autre part, grâce à la théorie des graphes, il est possible d'appliquer des indexeurs de centralité qui positionnent les enfants les uns par rapport aux autres en fonction d'un rôle social recherché. Nous avons identifié :

- les enfants qui établissent le plus de lien avec les autres enfants de la classe ;
- les enfants susceptibles de contrôler le flux d'informations dans la classe ;
- les enfants qui font le moins d'effort pour attendre tous les autres enfants de la classe.

Nous avons pu dans un premier temps vérifier que les dynamiques d'interactions entre les enfants n'étaient pas les mêmes dans la Classe exploratoire et dans la Classe témoin. Les enfants de la Classe témoin ne constituent pas des groupes collaboratifs pendant les moments de jeu libre. Cette situation fait écho à la forte centralité de l'enseignante et au manque de ciment entre les enfants. Les enfants de la Classe exploratoire constituent des groupes de jeu et certains individus assument des rôles sociaux précis. Cette différenciation sociale est corrélée aux caractéristiques personnelles et au capital humain présent au moment du jeu. Nous comprenons que ce fonctionnement de groupe est possible parce que les enfants ne sont pas prioritairement dans la compétition, mais dans la reconnaissance des particularités individuelles.

Le cas de Julie est emblématique à cet égard. Identifiée par l'enseignante de

la Classe exploratoire comme une bonne élève, Julie est périphérique dans le réseau social des enfants de la classe. Elle n'occupe aucune place centrale pendant les quatre moments de jeu libre. Par ailleurs, Julie joue beaucoup toute seule et une partie importante des interactions établies sont à caractère conflictuel. Julie se met à l'écart et est mise à l'écart par les autres enfants de la classe.

Julie est le seul enfant de la grande section qui ne possède pas les références linguistiques et culturelles partagées par tous les autres enfants de la classe. La culture éducative et le discours de la famille sont, contrairement à ceux de ses camarades de classe, proches de ceux de l'institution scolaire. L'enseignante de la Classe exploratoire valide et légitime régulièrement les connaissances et les ressources de Julie. En considérant les *backgrounds* des enfants, nous convoquons la notion de pouvoir de Foucault qui se fait dans un réseau d'interactions.

Julie est le pivot d'une tension qui reproduit celle existant dans le cadre sociétal plus large. Le fait que Julie se retrouve pendant ces moments relativement isolée est interprété comme une action de résistance. L'exclure du groupe social majoritaire est ainsi une stratégie qui équilibre les rapports de force. Celle-ci opère dans l'opposition opprimé/oppresseur (Freire, 1977). Tout en s'y opposant cette dynamique reproduit les représentations et les discours dominants. Cette opposition qui s'exprime dans le positionnement dans l'espace et dans les discours ne se trouve pas à l'origine d'une transformation sociale telle que théorisée par la pédagogie critique.

Julie, à la fin de la séquence didactique « Bonjour », refuse d'inclure la langue arabe comme une des langues de son répertoire. Elle le verbalise et le réitère devant l'enseignante et Adel (enfant arabophone). Elle explicite ainsi une barrière qui la sépare de ses camarades de classe qui sont majoritairement issus de familles arabophones. Un des intérêts des activités interculturelles consiste à faire émerger ces tensions. Ces représentations négatives et amalgames entre langue et locuteur peuvent faire l'objet de démarches didactiques adaptées. La création d'espaces pédagogiques pour réfléchir et agir sur ces problématiques est souhaitable pour les faire évoluer.

## 5. L'analyse structurelle de la langue

L'analyse globale de la production orale des enfants des deux classes permet de vérifier comme nous l'avons vu dans le chapitre 11 que la Classe exploratoire présente, pour tous les indicateurs grammaticaux analysés, des résultats plus élevés que ceux de la Classe témoin. Observons les résultats quantitatifs dans les deux classes.

Globalement les indices V (diversité lexicale) de la Classe exploratoire sont plus élevés que ceux de la Classe témoin. Pour la LME, une progression positive stable est vérifiée dans la Classe exploratoire. Le même indice dans la Classe témoin présente une progression instable. Globalement, dans la Classe exploratoire, il y a une meilleure distribution de l'utilisation des pronoms. Comme nous l'avons expliqué précédemment, une grande partie des pronoms est employée par tous les élèves de la classe. Le contraste des temps verbaux employés dans chaque classe révèle une utilisation très proche. Pour terminer, les enfants de la Classe exploratoire emploient globalement une plus grande variété d'introduceurs de complexité comparé à la Classe témoin.

L'étude de l'évolution des indices VOCD montre qu'au cours de l'année l'écart s'accroît entre le plus petit et le plus grand indice V dans la Classe exploratoire tandis que dans la Classe témoin, cet indice diminue. La position occupée par l'indice moyen permet de caractériser le type de progression observé. La LME présente des résultats similaires dans la mesure où l'écart entre l'énoncé le plus long et le plus court est de plus en plus important dans la Classe exploratoire. Cela n'est pas vrai pour la Classe témoin.

Si les résultats quantitatifs de l'analyse de la production orale nous apportent un important élément de réponse aux questions posées, il faut, comme nous le rappelle Castellotti, nous prémunir contre une pensée technique qui ne se concentre que sur les résultats. Le contraste de l'évolution de la courbe de la moyenne pour chaque indicateur analysé nous appelle effectivement à regarder avec prudence ces résultats.

Les moyennes des deux classes sont très proches. Ce constat proscrit toute interprétation qui se baserait sur une différence nettement visible. L'âge des enfants concernés par cette étude est un élément d'explication. Tous les enfants jusqu'à l'âge d'environ six ans structurent et complexifient la langue orale. C'est un processus naturel, indépendamment de la méthode ou de la démarche pédagogique employée dans le cadre scolaire.

Néanmoins, le processus est révélateur.

Dans la Classe exploratoire nous parlons d'une acquisition plus généralisée ou démocratique et de l'effet « tous progressent ensemble ». Les données révèlent une mutualisation des compétences. Inversement, dans la Classe témoin il y a « un fléchissement de la croissance dans l'ensemble du groupe et certains élèves n'arrivent pas à accéder à la diversité lexicale produite par les enfants qui se démarquent positivement dans ce processus » (p. 176 de ce document).

La mutualisation évoquée pour la Classe exploratoire en ce qui concerne l'analyse

structurelle de la langue fait écho aux types d'interactions établis dans cette classe pendant les moments de jeu libre. Parallèlement, dans la Classe témoin nous avons constaté une dynamique d'interaction marquée par le manque de ciment entre les enfants. Nous avons vu, par exemple, au chapitre 14 qu'il existe une ambiance de délation entre les enfants. La corrélation entre les résultats linguistiques et ceux concernant le positionnement social nous semble évidente. Il y a une cohérence entre les résultats et les dynamiques observées.

## 6. L'interdépendance entre apprentissage de la langue et socialisation

Le lien entre langue et socialisation n'était pas dans le processus de cette étude un point de départ. Nous avons abordé dans les chapitres qui composent le cadre théorique la dimension sociale de la langue et l'aspect situé dans l'espace et dans le temps des activités, discours et pratiques présents dans les contextes scolaires. Nos interprétations nous ont permis d'avancer dans cette direction et nos données nous ont conduit à mettre en évidence ce lien.

La présence de cet item dans les conclusions est alors fidèle à la temporalité des réflexions et constats qui s'est opérée dans la pratique. Nous nous permettons ainsi d'insister sur ces deux processus interdépendants chez l'enfant : la construction sociale et l'apprentissage de la langue de scolarisation. Le livre récemment publié *Language Socialization in Classroom. Culture, interaction and language development* (2020) met ce lien en évidence dans les contextes scolaires et en ciblant le jeune public. Le parallèle qui a pu être établi entre cette publication et nos conclusions a constitué un déclic important dans notre réflexion.

Nous allons ainsi dans cette conclusion en nous appuyant sur quelques auteurs qui rejoignent cette perspective, renforcer l'importance d'une approche pédagogique qui prend la diversité et l'hétérogénéité comme un point de départ. Ceci se justifie pleinement dans nos sociétés. Les activités interculturelles, outre les compétences linguistiques, métalinguistiques ou autres, sont importantes pour développer un éveil à la diversité, un intérêt envers le différent et un savoir vivre qui est fondamental de nos jours vu la montée des crispations identitaires. La conclusion de Cummins dans la seconde édition le livre *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society* (2001) l'explique.

In this final chapter, I suggest that the enemy within is neither cultural diversity nor critical literacy but a politics of greed and exploitation that is willing to jeopardize not only the lives of individual children but also the coherence of entire societies for its own coercive ends. Core notions that define our societies, such as "liberty and justice for all," have given way to policies that are promoting increased economic polarization and marginalization. The chapter analyzes how coercive relations of power operate to manufacture consent for programs and policies that are not for "the common

good” nor in the best inter-ests of the society as a whole. The scapegoating of immigrants and cultural diversity since the late 1980s has reignited Us versus Them divisions and fears in order to obscure and distract attention from the increasingly obvious redistribution of wealth in North American societies. Indoctrination and disinformation are the tools whereby consent is manufactured for this process. (Cummins, 2001, p. 284)

Selon Ochs et Schieffelin (2006) le développement grammatical est le résultat immédiat de deux contextes socioculturels : celui où l'apprentissage de la langue est encouragé et évalué, et celui où les activités sont sociales et culturellement organisées.

Le développement grammatical résulte de deux contextes socioculturels primaires : (1) celui dans lequel les enfants participent régulièrement à des activités organisées socialement et culturellement, et (2) celui dans lequel le ou les langages en cours d'acquisition sont fortement valorisés et où les enfants sont encouragés à les apprendre.<sup>11</sup> (2006, p.171)

Dans l'article intitulé « *The impact of language socialization on grammatical development* » ces deux auteures parlent de l'organisation culturelle des modèles grammaticaux. Les enfants occupent dans chaque société un rôle social et la non-production d'un élément grammatical ou discursif peut être un indicateur d'incompétence linguistique ou de compétence sociale et culturelle. Elles concluent que *language acquiring children acquire values associated with each code through participation in social activities involvieng code selection and this cultural knowledge impacts thei acquisition of codes* (p. 188).

Dans cette même ligne, les travaux plus récents déjà cités dans ces pages de Bernstein, Rogoff, Burke & Duncan et Castellotti concluent que les résultats de chaque enfant varient en fonction de ce qui est évalué. Cette approche attire l'attention sur les limites d'une évaluation grammaticale qui ne prend pas en compte les nombreux enjeux sous-jacents aux situations socialement organisées.

Une autre étude cette fois-ci menée par Ochs en 2001 montre l'influence d'une attitude positive envers les enfants autistes sur les résultats de leurs tests de QI.

Il apparaît que les expériences d'inclusion positive sont facilitées lorsque leurs pairs ont conscience des capacités et des handicaps des enfants AHN (autisme à haut niveau de fonctionnement). Parmi les familles à avoir tout révélé sur la pathologie de leur enfant, l'inclusion positive portait davantage de fruit quand l'enfant, le parent, ou un médecin invitait les camarades de classe à participer à une discussion sur l'autisme et présentait l'enfant AHN comme une personne à part entière, avec des choses qu'elle aimait, d'autres qu'elle

---

11 Traduction libre de : « Grammatical development is an outcome of two primary sociocultural contexts: (1) where children participate regularly in socially and culturally organized activities, and (2) where the language(s) being acquired is/are highly valued and children are encouraged to learn it:them. » (2006, pp.171)



n'aimait pas, des forces et des faiblesses. Même s'il ne s'agit pas là d'un des points sur lesquels notre étude porte spécifiquement, la question de savoir s'il pouvait exister un lien entre le niveau de QI des enfants ANH et le fait que leur intégration en classe était positive ou négative éveille notre curiosité. (...) Cette variabilité suggère que c'est la conscience que leurs pairs ont de leur autisme plutôt que les scores élevés aux tests de QI qui détermine la réussite ou l'échec du processus d'inclusion pour les enfants autistes à haut niveau de fonctionnement.<sup>12</sup>

Cette étude explicite l'importance de considérer l'individu dans sa complexité et de créer un espace de parole pour pouvoir parler des différences. La différence n'est dans ce cas pas un problème, mais une réalité qui prend diverses formes. La fragmentation des réalités plurielles des enfants a été dans notre travail identifiée comme un problème dans la construction de cohérence et de sens pour ces enfants.

Plus récemment, les chercheurs du laboratoire LIDILEM de Grenoble ont mené une étude concernant la convergence des variantes linguistiques parmi les enfants de 4-5 ans. Ils ont observé que la fréquence des interactions sociales était corrélé aux variantes linguistiques produites. En d'autres termes, les enfants qui passaient plus de temps ensemble parlaient de façon similaire. Les enfants n'imitaient pas ceux qui leur servaient de modèle, comme l'enseignant ou les « copains » que ces enfants déclaraient aimer. Les auteurs en concluent qu'un changement dans le réseau d'interaction change par conséquent la production linguistique (Nardy et al., 2014).

Les jeunes enfants ne semblaient pas imiter les locuteurs qui leur servaient de modèles, qu'il s'agisse des enseignants ou des camarades qu'ils avaient déclaré apprécier. Ils n'ont pas non plus semblé parler en conformité avec leur intuition concernant le fait que les variantes étaient correctes ou non du point de vue des normes socio-linguistiques standards. Parmi les facteurs non linguistiques, seule la fréquence des interactions sociales était liée à la sélection de variantes. Les enfants qui passaient le plus de temps ensemble présentaient plus de similarités dans leur façon de parler et ceux que leurs pairs approchaient le plus (verbalement et physiquement) produisaient moins de variantes standards. Cet ensemble de résultats vient étayer une conception selon laquelle l'emploi de variantes procède d'influences interpersonnelles implicites fondée sur la relation entre production et perception. Ces influences sont transmises par le réseau des interactions et, de ce fait, les changements qui interviennent dans ce réseau conduisent à des changements dans la production sociolinguistique (...).<sup>13</sup>

---

12 Traduction libre de : « Positive inclusion experiences appear to be facilitated by peer awareness of the capabilities and impairments of HFA children. Among the families who fully disclosed the child's condition, positive inclusion was enhanced when the child, the parent, or a clinician who knew the child engaged the child's classmates in a discussion about autism and introduces the HFA child as a whole person, complete with likes, dislikes, strengths, and weaknesses. While not a specific focus of our study, we were intrigued regarding whether there might be a relation between the HFA children's IQ levels and positive or negative inclusion in their classrooms. (...) This variability suggests that peer awareness of the autism diagnosis, more than the HFA children's IQ scores, impacts the success, or lack of thereof, of the inclusion process for high functioning children with autism. »

13 Traduction libre de : « The young children did not seem to imitate the speakers who serve 312

Ceci rejoint les conclusions de l'étude phonologique menée par Wang et Derek (2018) intitulée « *Attention to speech, speech perception and referential learning* ». Dans cet article les auteurs montrent en effet le lien qui existe entre la perception préférentielle de la parole chez l'enfant et l'apprentissage de la langue.

C'est sans surprise que le lien entre les jeux et l'apprentissage est établi par des chercheurs en sciences de l'éducation qui s'intéressent aux premières années de scolarisation. Le jeu est une activité complexe à travers laquelle l'enfant développe des compétences variées.

Le jeu devrait être admis comme une approche légitime pour l'apprentissage des enfants au cours de leurs premières années dans le cadre d'une pédagogie visant l'éducation du jeune enfant. Jouer et apprendre sont intrinsèquement liés au sens que les jeunes enfants ont d'eux-mêmes, à leur identité et à leur efficacité à apprendre de manière indépendante (Bowman et al., 2000).<sup>14</sup> (Janet, 2010)

Incluons parmi les intérêts du jeu dans le contexte scolaire, le développement de la langue orale. Réitérer et expliciter cette corrélation est sans doute un besoin qui doit conduire à des changements dans l'organisation du temps et de l'espace à l'école maternelle. L'emploi du temps très haché et encadré peut constituer une entrave.

#### **Question centrale**

- Quel impact produit une didactique qui prend en compte les ressources linguistiques et culturelles préalables des élèves et qui propose une expérience et une réflexion sur la diversité sur l'acquisition de la langue de scolarisation et le rapport à l'altérité chez les élèves de GS ?

### **7. L'impact des activités interculturelles**

L'enseignante de la Classe exploratoire a mis en place 50 heures d'activités du portfolio d'Activités d'éveil à la diversité. Ces activités s'appuient sur la diversité des langues, cultures, expériences, structures familiales, etc., et visent à développer des compétences relationnelles et à favoriser l'inclusion et la cohésion sociale par la reconnaissance de cette diversité.

as models, whether the teacher or peers that they stated they liked. Nor did they seem to speak in keeping with their intuition about the correctness of the variants according to standard sociolinguistic norms. Among non-linguistic factors, only the frequency of social interactions was linked to the selection of variants. The children who spent more time together spoke more similarly and those who were most approached (verbally and physically) by their peers produced less standard variants. This pattern of results underpins a conception in which the usage of variants result from implicit interpersonal influences grounded in the relationship between production and perception. These influences are passed on by the network of interactions and therefore changes in this network lead to changes in sociolinguistic production, as mentioned when we outlined the scenario accounting for the changes that occurred within the group » . p.30-31

14 Traduction libre de " Play should be accepted as a legitimate approach to children's learning throughout their early (and primary) years through the pedagogy of early childhood education. Play and learning are intrinsically linked to the young child's sense of self, their identity and their efficacy as independent learners (Bowman et al., 2000). (Janet, 2010)".

L'impact est mesuré à travers trois dimensions qui sont complémentaires. Trois indicateurs linguistiques permettent d'établir une évaluation concernant la complexification syntaxique de la production orale de chaque enfant. La longueur moyenne de l'énoncé, la diversité lexicale et l'analyse syntaxique sont les trois catégories analysées. Nous observons à l'aide du logiciel d'analyse automatique de la langue, CLAN, l'évolution de la longueur moyenne de l'énoncé et de la diversité lexicale par le comptage des mots employés. L'analyse syntaxique est faite par la vérification de la présence ou de l'absence des pronoms, des temps verbaux et des introducteurs de complexité dans les transcriptions.

Le rapport à l'altérité est analysé à partir des déplacements et des interactions pendant les moments de jeu libre. La durée et le type d'interaction établi entre une paire d'enfants et l'évolution de ces éléments dans le temps sont les paramètres qui nous permettent de définir le positionnement social de chaque enfant dans le réseau social de la classe.

L'analyse des pratiques langagières nous a fourni dans un premier temps les éléments pour caractériser les pratiques éducatives, et, dans un deuxième temps, a contribué à comprendre l'impact de ces activités. Nous nous appuyons sur le contraste des résultats et des processus dans la Classe exploratoire et dans la Classe témoin concernant les trois dimensions explicitées ci-dessus pour répondre à notre question centrale.

Suite aux discussions et analyses faites nous concluons que les activités interculturelles ont un impact dans la dynamique d'interactions et dans le mode de diffusion des connaissances linguistiques entre les enfants. Les spécificités des séquences proposées dans ce travail expliquent ce mouvement. Les activités interculturelles instaurent des espaces de parole pour les enfants. Leurs expériences et connaissances sont très souvent le point de départ de ces séances. L'enseignant est appelé à s'appuyer sur elles. Quelques activités suscitent des réflexions à partir, non d'une connaissance détenue par l'enseignant qui maîtrise la situation et est en posture de valider ou non les réponses des élèves, mais d'une observation horizontale.

Les activités regroupées dans le portfolio, de par leur transversalité, permettent d'aborder les différentes compétences qui intègrent les cinq domaines d'apprentissage de l'école maternelle et, en même temps, de se découvrir mutuellement. Par le biais de ces activités les enfants ont eu l'occasion de parler d'eux, ce qui a suscité une plus grande curiosité des uns envers les autres.

Pendant les moments de jeu libre, les interactions entre les enfants de la Classe exploratoire ont été plus intenses et nombreuses que dans la Classe

témoin. Nous savons que c'est pendant ces interactions, entre pairs, que chaque enfant progresse le plus du point de vue linguistique et que les connaissances peuvent s'harmoniser. C'est exactement cette dynamique plus globalisée que les données linguistiques ont révélée.

Pour terminer, précisons que les activités interculturelles ont fait émerger des tensions d'ordre linguistique et culturelle. Même si ces tensions n'ont pas fait pendant le temps de la recherche, l'objet d'actions pédagogiques ciblées, cet aspect est considéré comme un atout de cette approche. L'enseignant mieux préparé peut saisir ces situations pour faire avancer davantage les représentations et les a priori qui sont à l'origine de celles-ci.

## 8. La méthode Montessori en question

Les deux enseignantes revendiquent l'adoption de la méthode Montessori dans leurs pratiques pédagogiques. Nous avons vu que le document qui harmonise la progression Montessori avec celle de l'Education nationale est régulièrement consulté - cela leur évitant tout écart par rapport aux attentes officielles concernant cette étape scolaire. Les activités Montessori sont intégrées dans une organisation qui fait partie des *habitus* de l'école maternelle.

Une remarque doit être faite concernant la méthode Montessori<sup>15</sup> qui a trait à notre préoccupation, à savoir, la corrélation entre l'apprentissage de la langue de scolarisation et la socialisation. Pendant les observations deux consignes fréquemment verbalisées par les enseignantes ont marqué notre esprit. Le travail doit se faire individuellement et en silence. Les enfants peuvent ainsi se concentrer sur leur tâche et accomplir toutes les étapes prévues afin de la mener à bien. Du point de vue du développement de l'autonomie, de la rigueur et de l'autocontrôle, cette méthode a fait ses preuves. Nous ne sommes pas là pour l'analyser. Nous avons néanmoins constaté que les enfants passaient ainsi une grande partie de leur temps scolaire sans interagir.

Les interactions et le travail collectif, étant fortement découragés, sont réduits.

L'éducation peut répondre à différents objectifs sociaux. Nous nous inscrivons parmi ceux qui perçoivent l'éducation interculturelle comme un moyen d'action pédagogique qui favorise un *ethos* démocratique (Pereira, 2018). Comme l'affirme Freire, c'est par la réflexion et l'action des hommes sur le monde (la *praxis*) que la contradiction oppresseur-opprimé peut être transformée. Freire, Zarate, Byram, Dervin, Cummins contribuent à théoriser cette approche que le titre du livre récemment publié *Les langues-cultures : moteurs de démocratie et de*

---

86 Il convient de préciser que les travaux de Maria Montessori sont antérieurs aux travaux sur l'interactionnisme.

*développement* (Boudet, 2019) résume bien.

Les acteurs présents sont considérés dans leur totalité, ou comme dirait Freire (1977) en contexte et en action. Malgré l'opposition frontale que la paire opprimé/oppresseur exprime, l'oppresseur n'est pas incarné dans une personne, mais est transversalement présent dans les pratiques pédagogiques et langagières. Dans le livre *Bréviaire des enseignant-e-s Science, éthique et pratique professionnelles* (2018) Pereira s'appuie sur l'auteur brésilien et établit un lien entre formation de l'esprit critique des élèves et acquisition d'un ethos démocratique.

(...) l'enseignant démocratique est celui ou celle qui oriente son action pédagogique de manière qu'elle fasse émerger une conscience sociale critique chez les apprenants. Il ne s'agit pas seulement d'une conscience critique libérale, mais bien sociale. Car le refus du fascisme ne suppose pas seulement l'adhésion à une conception formelle de la liberté, mais également le refus des discriminations à l'égard des minorités. (Pereira, p.59)

Pour cette auteure, « le problème fondamental qu'a posé le XXe siècle est celui de savoir ce qui distingue une éducation qui favorise un ethos démocratique et une éducation qui au contraire peut conduire à l'adhésion à des régimes autoritaires voire fascistes » (Pereira, p. 58). Elle parle des liens tissés entre ceux qui ont conçu les pédagogies alternatives et les régimes dictatoriaux.

Pereira continue en affirmant que la pratique par excellence de l'enseignant démocratique est le dialogue.

La pratique dialogique implique une éducation à la démocratie parce qu'elle constitue en elle-même une pratique profondément démocratique. En effet, on ne dialogue pas avec un inférieur, on le commande. L'enseignante qui accepte d'entamer un dialogue avec ses élèves est obligé de les considérer comme des personnes, comme des sujets pensants, et de les respecter en tant qu'êtres de parole. Le dialogue permet de faire en sorte que la directivité de l'enseignement ne se transforme pas en soumission à l'autorité de l'enseignante. Ainsi, le dialogue est une pratique dialectique, au sens de Hegel, dans laquelle deux consciences mènent une lutte pour être reconnues comme des sujets pensants. Le dialogue implique de reconnaître autrui dans sa dignité d'être humain. La dialogue a donc une portée morale. C'est ce qu'Habermas appelle l'éthique de la discussion. (Pereira, p.68)

L'enseignant a ainsi le rôle fondamental d'assumer la directivité de l'enseignement. Elle ou il s'assure d'une prise de parole libre et qui, d'une part, « ne reproduit(...) pas des rapports sociaux inégalitaires » (Pereira, 2018, p.71) et, d'autre part, ne privilégie pas une manière de donner du sens au détriment d'autres.

## 9. Défis rencontrés et limites

- Etape préliminaire : trouver et connaître le terrain

L'architecture méthodologique de cette étude avait été esquissée bien avant que nous ne découvriions le terrain qui allait l'accueillir. Nous ne cherchions pas à l'époque d'école maternelle avec une structure pédagogique spécifique ou un profil particulier de public. Je suis entrée en contact avec différents types d'établissements. Des établissements bilingues, en centre ville, qui accueillent un public aisé, en banlieue avec un public issu de l'immigration, entre autres. Dans toutes ces institutions j'ai présenté le projet de recherche et il n'a pas toujours été facile d'expliquer que le plurilinguisme auquel je faisais référence dans ce projet ne correspondait pas aux idées « diffusionnistes » ou « institutionnelles » (Castelotti, p. 144) que le terme semblait évoquer parmi les équipes pédagogiques. Je ne cherchais pas une école bilingue, ni une école qui avait, dès la maternelle mis en place des cours d'anglais, ni des cours spécifiques pour les enfants migrants (cette structure n'existe formellement qu'à partir de l'élémentaire avec les classes connues sous le nom d'UPE2A).

L'école maternelle qui a finalement hébergé ce projet a, depuis le début, correspondu à la perspective dans laquelle nous cherchions à nous inscrire. L'enseignante de la Classe exploratoire était éveillée à la question du plurilinguisme et voulait être épaulée dans sa démarche. L'aisance avec laquelle cette professeure des écoles gérait sa classe et sa connaissance approfondie du programme de la maternelle ouvrait la possibilité de se lancer sur d'autres terrains, moins connus. Le public, dont j'ai pu découvrir au fil du temps le profil linguistique et culturel divers, est représentatif dans son hétérogénéité de celui qu'on peut rencontrer dans beaucoup d'écoles à l'échelle nationale, surtout dans les grandes villes.

Nous avons, dans notre projet de recherche, conçu le plurilinguisme à partir d'un prisme beaucoup moins développé en recherche, celui des enfants français qui ont des parcours linguistiques et culturels divers et développent des loyautés multiples. Nous parlons de ce plurilinguisme qui est peu pris en compte institutionnellement et qui commence à peine à se voir consacrer quelques lignes dans les documents officiels.

Le fait que les deux enseignantes participant à la recherche ont adopté la méthode pédagogique Montessori a certainement eu des répercussions et a représenté un défi supplémentaire. Méthodologiquement, il s'est avéré intéressant de constater que, outre les différences en ce qui concerne la personnalité des enseignants, leur degré de maîtrise de la méthode et le matériel disponible dans chaque classe, il existait beaucoup de points en commun. Nous avons dû nous pencher sur la théorie, les pratiques et les discours académiques

autour de cette pédagogie alternative pour mieux comprendre sa place dans le processus éducatif.

- La formation des enseignants

Nous avons décidé de ne pas inclure dans notre protocole de recherche une étape dédiée à la formation de l'enseignant de la Classe exploratoire aux questions et démarches interculturelles. Nous avons pu ainsi observer les choix et les ponts que celle-ci a spontanément faits en prenant en compte sa progression ordinaire.

Ce choix nous a, d'une part, permis de constater que l'enseignante était plus à l'aise avec certains types de séances comme nous l'avons déjà remarqué plus haut. D'autre part, le manque de formation a lancé l'enseignante de la Classe exploratoire dans un processus de découverte et tâtonnement qui n'a pas favorisé l'approfondissement de certains aspects ou tensions qui ont pu émerger pendant les séances. Les activités interculturelles n'en constituent pas ainsi une recette, mais une démarche qui doit prendre en compte les spécificités du public et de l'enseignant.

Pour la formation des enseignants nous pensons que la démarche interculturelle peut être incluse de manière plus conséquente. L'enseignant peut alors faire un travail en amont et reconnaître ses propres représentations et croyances et prendre de la distance par rapport à elles. Par ailleurs, nos données confirment le besoin de redéfinir le rôle de l'enseignant dans la classe et dans le processus d'apprentissage. En effet, l'enseignant, y compris dans la méthode Montessori, reste très central. Cette centralité peut être contreproductive du point de vue linguistique et de la négociation identitaire des enfants.

Par ailleurs et toujours sur le plan didactique, deux notions ressortent de nos conclusions : l'interaction entre les enfants et l'observation de ces interactions. Les interactions entre les enfants permettent, comme largement abordé antérieurement, de négocier sa place dans le réseau social de la classe et d'harmoniser les connaissances acquises. Par l'observation de ces moments, l'enseignant peut identifier des situations problèmes, comportements répétitifs qui pourront faire l'objet de séances authentiques et en contexte. Peut-être que l'élaboration d'une grille pourrait donner certains repères à l'enseignant pendant ces moments d'observation.

## 10.Pistes pour l'avenir

Nous pensons que l'exercice mis en place dans le chapitre 14, où toutes les données de chaque enfant sont mises en parallèle, devrait être appliqué à tous les enfants participant à la recherche. Cette vue d'ensemble serait très intéressante du point de vue analytique.

Par ailleurs, pour ce travail nous avons dû faire des choix qui ont forcément exclu des possibilités également intéressantes. En ce qui concerne l'analyse structurelle de la langue nous pensons, par exemple, que connaître l'évolution du pourcentage d'énoncés complexes par rapport au nombre d'énoncés simples ou que connaître les relations de dépendance syntaxique établies entre les énoncés peuvent être des pistes fécondes. C'est le cas dans les études menées par Lentin et Canut.

L'analyse discursive des échanges entre les enfants pendant les moments de jeu libre peut sûrement faire l'objet d'une plus grande attention. L'écoute préliminaire des enregistrements audio et vidéo du premier moment de jeu libre<sup>16</sup> laisse entrevoir leur intérêt pour notre problématique. Ce qui s'est révélé être un problème d'ordre technique a, sur le plan des données, créé une possibilité d'analyse. Nous aimerions, par exemple, contraster les transcriptions des échanges pendant le moment jeu libre qui ont été inscrits dans le type collaboratif avec ceux qui sont notés comme non collaboratifs. Cela pourra être entrepris prochainement.

Du point de vue didactique, nous aimerions réajuster à l'aide des retours de l'enseignante de la Classe exploratoire les séquences créées. Notre objectif est de pouvoir publier ce matériel pour qu'il puisse être diffusé à un plus grand public.

Pour terminer nous nous demandons comment rendre les outils d'observation exploités dans cette étude plus pratiques afin que les enseignants puissent s'en emparer. Nous avons évoqué plus haut l'éventuelle élaboration d'une grille d'observation destinée aux enseignants pour les moments de jeu libre. D'autres pistes sont à développer.

---

16 Nous avons utilisé trois caméras qui étaient placées à différents endroits de la classe.



## Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (1991). Langue et identité culturelle.pdf. *Enfance*, 44(4), 305–309.
- Andreotti, V. O., & T. M. de Souza, L. M. (Eds.). (2011). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. Routledge.
- Armand, A., & Gille, B. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Armand, F., & Gosselin-Lavoie, C. (2019). *Bibliographie de littérature de jeunesse. Diversité linguistique et culturelle, processus migratoires , contacts, différences et racisme*.
- Armand, F., & Maraillet, É. (2006). *ELODiL*.
- Auger, N. (2004). "Comparons nos langues": un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme. In *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* (pp. 185–199). Presse Universitaires de Rennes.
- Auger, N. (2005). Pourquoi une analyse quantitative du discours et des interactions? In P. Dugneau (Ed.), *Analele universitatii Ovidius: Vol. XVI* (pp. 171–181). Ovidius University Press.
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français: vers une pédagogie de l'inclusion. *Le Français Aujourd'hui*, 2007/3, 76–83.
- Auger, N. (2007). L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. Dé-complexifier la question. *Diversité. Les Enjeux de L'apprentissage de La Langue Française*, 151.
- Auger, N. (2008, January). Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA). *Revue de Sociolinguistique En Ligne*, 11, 126–137.
- Auger, N. (2009). Les travaux du conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique. *Le Français Aujourd'hui*, 1, 45–51.
- Auger, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*. Foreword by J-L. Chiss. Paris, France: Éditions des Archives Contemporaines.
- Auger, N. (2013). Vers une prise en compte du plurilinguisme / plurinormalisme à l'École française ? 19ème Congrès International des Linguistes, Genève.

Auger, N. (2013b). Continuum/clivage de représentations dans les définitions de la difficulté scolaire en matière de langue(s). In S. GALLIGANI, S. WACHS, & C. WEBER, *Ecole et langues. Des difficultés en contextes* (pp. 119–138). Riveneuve.

Auger, N. (2017a). Frontières linguistiques dans les approches de la langue en théorie et en pratique. L'impact des contextes migratoires pour repenser l'enseignement en France. In S. Gorovitz, *Frontières linguistiques en contextes migratoires Citoyennetés en construction* (pp. 139–162). L'Harmattan.

Auger, N. (2017b). Mettre en synergie toutes les langues. *Cahiers Pédagogiques*, 534.

Auger, N. (2018a). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ? *Devenir*, 30(1), 55–64.

Auger, N. (2018b). Le MOOC MALEDIVE: un site d'auto-formation pour les enseignants de langue et de culture qui accueillent des élèves migrants dans leur classe. In C. Nikou, *Favoriser l'intégration scolaire: l'apport de la classe de langue-culture* (pp. 61–69). Athènes: Association des Professeurs de Français: ContACTES.

Auger, N., Azaoui, B., Houée, C., & Miquel, F. (2018). Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces). *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 1–21.

Auger, N., & Cadet, L. (2016). Que révèlent les parcours et les pratiques des enseignants en classe de français ? Éléments de réflexions sur les conflits cognitifs et méthodologiques face aux traditions didactiques. In P. Pégaz Paquet & L. Cadet, *Les langues à l'école, la langue de l'école* (pp. 47–66). Artois Presses Universitaires.

Auger, N., & Matheu, N. (2016, février). Du gitan au français: d'une langue hors-norme à une langue normée? *Signes, Discours et Sociétés*, 16. *Discours hors-normes, constructions sociales*. Disponible sur Internet: <http://www.revue-signes.info/document.php?id=4721>. ISSN 1308-8378.

Auger, N., & Roy, S. (2012). Quelles constructions identitaires des élèves en classes d'immersion? Perspectives comparées: Canada/France. In J. Sauvage & F. Demougin, *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles* (pp. 151–170). Harmattan.

Auger, N., & Sauvage, J. (2014). L'école en France, un contexte mondialisé? Vers une prise en compte du plurilinguisme et du pluriculturalisme. In M. Derivry-Plard, G. Alao, S. Yun-Roger, & E. Suzuki, *La didactique plurilingue et pluriculturelle à l'épreuve du terrain éducatif. Contraintes, résistances, tensions*. Editions des archives contemporaines.

Auger, N., Dalley, P., & Roy, S. (2007). La sociolinguistique du changement: du bilinguisme stéréotypé en classes de français langue seconde et en milieu minoritaire.

- In H. Boyer (Ed.), *Stéréotypages/Stéréotypes: fonctionnement ordinaires et mises en scène: Vols. Tome 3 Education, Ecole, Didactique* (pp. 25–36). L'Harmattan.
- Auger, N., Dalley, P., & Roy, S. (2007). *Stéréotypes et stéréotypages de la diversité linguistique en classe de français langue seconde et minoritaire*. In H. Boyer, *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. L'Harmattan.
- Auger, N., THAMIN, N., & Adam-Maillet, M. (2018). *Elèves allophones : obstacles / leviers institutionnels et 119 didactique actuels*. In F. V. Tochon & N., *Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration*. Deep Education Press.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Editions du Seuil.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. Loyola.
- Bakhtine, M., & Volochinov, V. N. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Les éditions de minuit.
- Balsiger, C., Berger, C., Dufour, J., Elmiger, D., Gremion, L., de Pietro, J.-F., ... Zurbriggen, Z. (2004). *Education et Ouverture aux langues à l'école*. Retrieved from <http://eole.irdp.ch/>
- Beacco, J.-C. (2013). *Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures*. In P. BLANCHET & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 31–40). Editions des archives contemporaines.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2015). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Gallimard.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Gallimard.
- Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C., & Crohas, G. M. (2010). *La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire. Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.
- Bernstein, K. (2014). *Learning English as an L2 in PreK: A Practice Perspective on Identity and Acquisition*. University of California.
- Bernstein, K. A. (2016). *Post-structuralist potentialities for studies of subjectivity and second language learning in early childhood*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 17(2), 174–191. <https://doi.org/10.1177/1463949116647287>
- Berthoz-Proux, M. (1975). *Aperçu de certains développements récents des recherches*

sur l'acquisition du langage. *Langue Française*, 27, 105–121.

Beurthey, A.-C., Dogliani, P., & Szac, M. (2009). La philosophie à l'âge de la maternelle Conférence du mercredi 14 janvier 2009 Compte-rendu. Bayard.

Blanchet, P. (1998). Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère (Vol. 23). Peeters Publishers.

Blanchet, P. (2017). Discriminations: combattre la glottophobie. Textuel.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (Eds.). (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Editions des archives contemporaines.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.

Boisseau, P. (2005). Enseigner la langue orale en maternelle. Retz.

Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques. Fayard.

Bouysse, V., Claus, P., & Szymankiewicz, C. (2011). *L'école maternelle*. Ministère de L'Éducation Nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

Broadhead, P. (2001). Investigating Sociability and Cooperation in Four and Five Year Olds in Reception Class Settings. *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 23–35.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2016). *Pourquoi et comment devenir didacticien?* Presse Universitaires de Septentrion.

Bronckart, J.-P., Clémence, A., Schneuwly, B., & Schurmans, M.-N. (1996). Manifesto. Reshaping Humanities and Social Sciences. A Vygostkyan Perspective. *Revue Suisse de Psychologie*, 55(2-3), 74–83.

Brooker, L., & Woodhead, M. (Eds.). (2008). *Developing Positive Identities. Diversity and Young Children*. The Open University.

Bruner, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.

Bulletin officiel spécial n° 2. (2015, March 26). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Bulot, T. (2003, November 22). Dominance, glottopolitique et pratiques d'enquête: modéliser les pratiques de langues en zone d'oïl. *Langue dominante/langue dominée*.

- Bulot, T. (2011). Normes et identités en ruptures. Norme(s) et Identité(s) En Ruptures. *Migrance, Plurilinguisme et Ségrégation Dans L'espace Urbain*, 11, 7-10.
- Bulot, T., & Blanchet, P. (2013). Une introduction à la sociolinguistique pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde. Éditions des archives contemporaines.
- Bulot, T., Boyer, H., & Bertucci, M.-M. (2014). Précarisation(s) langagière(s): le double rapport à l'espace et aux langues. Discrimination(s) et mobilité(s). In T. Bulot, H. Boyer, & M.-M. Bertucci, *Diasporisations sociolinguistiques et précarités. Discrimination(s) et mobilité(s)*. L'Harmattan.
- Burke, R. S., & Duncan, J. (2015). *Bodies as sites of cultural reflection in early childhood education*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Burdelski, M., & Howard, K. (Eds.). (2020). *Language Socialization in Classrooms. Culture, Interaction, and Language Development*. Cambridge University Press.
- Busch, B. (2006). Language biographies - approaches to multilingualism in education and linguistic research. *PRAESA*, 24.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. MULTILINGUAL MATTERS.
- Calvet, L.-J. (1999). Aux origines de la sociolinguistique la conférence de sociolinguistique de l'UCLA (1964). *Langage et Société*, 88, 25-57.
- Canagarajah, S., & Liyanage, I. (2012). Lessons from pre-colonial multilingualism. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Routledge.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2007). *A travers les langues et les cultures*. Conseil de l'Europe.
- Cannella, G. S., & Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization Power, Education, and Contemporary Practice*. RoutledgeFalmer.
- Canut, E. (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*. Scérén.
- Canut, E. (2007, March 21). *L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle : rôle, modalités et enjeux des interactions langagières entre adulte et enfant*. Conférence donnée au CASNAV-CAREP, Nancy-Metz.
- 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 ?

Canut, E. (2014). Acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant français entre 2 et 6 ans. 1437-1452.

Canut, E., & Vertalier, M. (2014). Les schèmes sémantico-syntaxiques créateurs dans le processus interactionnel d'acquisition (pp. 85-116). L'Harmattan.

Carneiro da Cunha, M. (2009). *Cultura com aspas e outros ensaios*. Cosacnaify.

Carol, R., Behra, S., & Macaire, D. (2016). Les enfants allophones à l'école maternelle: interactions langagières et appropriation du français. In A.-B. KRÜGER, N. THAMIN, & CAMBRONE-LASNES (Eds.), *Diversité linguistique et culturelle à l'école* (Vol. 11, pp. 47-68). L'Harmattan.

Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation. *Diversité, compréhension, relation*. Didier.

Clark, E. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue Française*, 118, 49-60.

Colin, C. (2012). Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation : apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce. Université Montpellier III - Paul Valéry.

Conseil de L'Europe. (2000). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe.

Conseil de L'Europe. (2000). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe.

Convention on the Rights of the child. (2001). UNICEF.

Cook-Gumperz, J. (2006). The social construction of literacy. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *The Social Construction of Literacy* (pp. 1-18). Cambridge University Press.

Coste, D. (2013). *Les langues au coeur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles: E.M.E. & InterCommunications.

Cumming, T. (2015). Challenges of "thinking differently" with rhizoanalytic approaches: a reflexive account. *International Journal of Research & Method in Education*, 38:2, 137-148.

Cummins, J. (2001). *Language, power, and pedagogy\_ bilingual children in the crossfire* (2nd ed.). Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society* (Second edition). California Association for Bilingual Education.

- Dahlet, P. (2011). Le plurilinguisme sur un baril de poudre: splendeur d'un idéal et violences des pratiques. In P. Blanchet & P. Chardenet, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. EAC.
- Dalgalian, G. (2019). Langues et démocratie : un lien imprescriptible. In : Les langues-cultures moteurs de démocratie et de développement. Org. Boudet, M. Ed. du Croquant, pp. 19-28.
- Deheane, S. (2009). Reading in the brain: the science and evolution of a human. Penguin Group.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). Mille Plateaux: Capitalisme et schizophrénie. LES ÉDITIONS DE MINUIT.
- Dervin, F. (2016). Interculturality in Education A Theoretical and Methodological Toolbox. Palgrave Macmillan.
- Dervin, F., & Liddicoat, A. J. (Eds.). (2013). Linguistics for Intercultural Education. John Benjamins Publishing Company.
- DGESCO. (2015). Les punitions scolaires et les sanctions disciplinaires. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (DGESCO).
- Dagenais, D. (2013). Identities and Language Teaching in Classrooms. In Encyclopedia of Applied Linguistics. Blackwell.
- Dogliani, P. (n.d.). Les ateliers à visée philosophique à l'école maternelle. Ecole Maternelle d'Application Jacques Prévert.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (2009). Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école. ESF.
- Dolz, J. (2013). Interactionnisme socio-discursif et didactique des langues. La Lettre de l'AIRDF, 54, 27-30.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite – éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. Enjeux, 49-75.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2011). Gêneros orais e escritos na escola. Mercado de Letras.
- Edwards, V. (1997). Teacher-pupil talk in multi-ethnic classrooms.. In B. Davies & D. Corson (Eds.), Encyclopedia of language and education: Vol. 3. Oral discourse and education. Springer Science e Business Media, B. V.
- Fistetti, Francesco. (2009). Théories du multiculturalisme. La découverte.
- Fleuret, C., & Auger, N. (2019). Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa

(Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe. Cahiers de L'ILOB, 10, 1001-1030.

Florin, A. (1991). Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire. Presses Universitaires de France.

Florin, A. (2013). Les modes de garde à deux ans Qu'en dit la recherche ? Rapport de synthèse (Ressources Pour La Scolarisation Des Enfants de Moins de Trois Ans En Maternelle). MEN/DGESCO. <http://eduscol.education.fr>

Foucault, M. (1976). Histoire de la sexualité 1: La volonté de savoir. Gallimard.

Foucault, M. (1980). Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977 (C. Gordon (Ed.)). Pantheon Books.

Foucault, M. (2001). Essential works of Foucault. 1954 - 1984. Power (Vol. 3). James D. Faubion.

Fracchiolla, B., Romain, C., Moïse, C., & Auger, N. (2013). Introduction. In Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives. PUR.

Fracchiolla, B., Romain, C., Moïse, C., & Auger, N. (Eds.). (2013). Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives. PUR.

Freire, P. (1977). Pedagogia do oprimido (4th ed.). Paz e Terra.

Garcia, O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century: A global Perspective. Willey-Blackwell.

García-Sánchez, I. M. (2020). Interactional Contingencies and Contradictions in the Socialization of Tolerance in a Spanish Multicultural School. In M. Burdelski & K. Howard (Eds.), Language Socialization in Classrooms: Culture, Interaction, and Language Development. (pp. 29-49). Cambridge University Press.

Gibson, J. (2018). The effect of early language and communication environment on social outcomes for primary school aged children with language difficulties. [https://www.blubrry.com/cambridge\\_language\\_sciences/39970983/the-effect-of-early-language-and-communication-environment-on-social-outcomes-for-primary-school-aged-children-with-language-difficulties/](https://www.blubrry.com/cambridge_language_sciences/39970983/the-effect-of-early-language-and-communication-environment-on-social-outcomes-for-primary-school-aged-children-with-language-difficulties/)

Gobbé-Mévellec, E. (2017, juin). Projet "Livre Ensemble" : éveiller aux langues et aux cultures à partir d'albums pour la jeunesse pluriculturels. Journées ESPE d'Occitanie.

Gobbé-Mévellec, E. (2019). Livre Ensemble1 : l'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre Introduction. Strenae. Recherches Sur Les Livres et Objets Culturels de L'enfance, (14).



Goï, C. (2011). Réflexivité et plurilinguisme. De l'outil d'apprentissage à la cohérence du continuum biographique. Observations d'interactions entre jeunes plurilingues en milieu scolaire. In E. Huver & M. Molinié, *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique* (Vol. 4). L'Harmattan.

Goï, C. (2012). Itinéraire(s) avec l'interculturel: rencontre(s) alteritaire(s) et didactique. In M. Debono & C. Goï (Eds.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques* (pp. 107-130). E.M.E.

Goï, C. (2016). Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle. In A.-B. KRÜGER, N. THAMIN, & S. CAMBRONE-LASNES, *Diversité linguistique et culturelle à l'école*. L'Harmattan.

Goï, C. (2018). Altérité des élèves allophones à l'école française: vers une inclusion scolaire équitable. In F. V. Tochon & N. Auger, *Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration*. Deep Education Press.

Goï, C., & Huver, E. (2012). École et construction identitaire: travailler avec l'altérité des élèves nouveaux arrivants. In J. Sauvage & F. Demougin, *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles* (pp. 241-247). L'Harmattan.

Goigoux, R. (2019, mai). Evaluations : Faire mentir les chiffres, en pédagogie aussi. [Http://www.cafepedagogique.net/](http://www.cafepedagogique.net/).

Goldin, C. (forthcoming). Human Capital. In C. Diebolt & M. Hauptert (Eds.), *Handbook of Cliometrics*. Springer-Verlag.

Gorovitz, S. (2014). *L'école en contexte multilingue. Une approche sociolinguistique*. L'Harmattan.

Grassin, O. (n.d.). *Mener de sateliers philo aux cycles 1 et 2*.

Gros, F. (2004). Introduction à la philosophie de Michel Foucault: Michel Foucault, une philosophie de la vérité. *Nouveau Millénaire, défi libertaire*.

Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob.

Hall, S. (1996). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held, D. Hubert, & K. Thompson (Eds.), *Modernity: An introduction to Modern Societies* (pp. 596-632). Blackwell.

Hanneman, R. A., & Riddle, M. (2011). Concepts and Measures for Basic Network Analysis. In J. Scott & P. J. Carrington (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis*. SAGE.

- Heath, S. B. (1982). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, 11(1), 49–76.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, 1900–1902.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., & Perraton, J. (1999). Contents and Introduction in *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford University Press.
- Heller, M. (1997). Language choice and symbolic domination. In B. Davies & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Vol. 3: Oral Discourse and Education* (pp. 87–104). Springer Science e Business Media, B. V.
- Hélot, C., & Rubio, M.-N. (2013). Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant (ères).
- Hélot, C., & Young, A. (2006). Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level. In O. Garcia, T. Skutnabb--Kangas, & M. Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining Multilingual Schools Languages in Education and Globalization* (pp. 69–90). *Multilingual Matters*.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality Toward an Understanding of Voice* (2004th ed.). Taylor and Francis.
- Janks, H. (2010). Language, Power and Pedagogies. In N. H. Hornberger & S. L. MacKay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 40–61). *Multilingual Matters*.
- Jeanne, L. (n.d.). *Ateliers philosophiques en maternelle. Devenir un apprenti-philosophe*. Ecole Maternelle Les Pervenches.
- Jodelet, D. (2001). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet, *As représentations sociales* (pp. 17–44). UERJ.
- Jodelet, D. (2010). Introduction. In D. Jodelet & E. Coelho Paredes, *Pensée mythique et représentations sociales* (pp. 31–85). L'Harmattan.
- Kail, M. (2015a). *L'acquisition de plusieurs langues*. Presses Universitaires de France.
- Kail, M. (2015b). *L'acquisition Du Langage*. Presses Universitaires de France.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Retz.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language : from fetus to adolescent*. HARVARD UNIVERSITY PRESS.
- Kervran, M. (2013). *Les langues du monde au quotidien Une approche interculturelle* (CRDP de l'académie de Dijon).

- Kervran, M., & Auger, N. (2013). Répertoires langagiers, interactions didactiques et co-construction du langage à l'école primaire: l'exemple de la discussion. In *Le plurilinguisme, 20 ans après?* EME.
- Kramsch, C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives.* Continuum.
- Kuyumjian, N. de M. M. (2015). O uso de imagens nas aulas de FLE para crianças. *Revista Letras Raras*, 6(1), 142-159.
- Kuyumjian, N. de M. M. (2016). Letramento oral no ensino de francês: o exemplo dos livros orais. In R. Lacerda Sá, E. M. de F. Souza, & J. F. Nascimento, *Letramento oral: velhas rotas, novos rumos* (pp. 11-33). Pontes Editora.
- Kuyumjian, N. de M. M. (2019). L'interculturalité : de l'expérience personnelle au projet éducatif. *Le Langage et L'Homme. Revue de Didactique Du Français*, 54(1), 49-64.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants.* (Seuil).
- Le Bulletin Officiel. (2008). Ministère de L'Éducation Nationale et du Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Learning through play. Strengthening learning through play in early childhood education programmes. (2018). UNICEF.
- Leclaire-Halté, A. (2008). L'album de littérature de jeunesse: quelle description pour quel usage scolaire? 507-517. Paris.
- Lee Simon, D., & Sandoz, M.-O. M. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école: les biographies langagières au coeur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Éla. Études de Linguistique Appliquée*, 3(151), 265-276.
- Lentin, L. (1975). Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant. *Langue Française*, 27, 14-23.
- Lentin, L. (1998). Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit. ESF.
- Leonard, M. (2016). *The Sociology of Children, Childhood.* SAGE.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée.* Bruxelles: De Boeck Université.
- Mac Whinney. (2018). CLAN - Tools for analysing talk.
- Mac Whinney. (2018). CLAN - Tools for analysing talk.
- Maingueneau, D. (1996). *Aborder la linguistique.* Editions du Seuil.
- Masny, D. (2013). Rhizoanalytic Pathways in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*,

19(5), 339–348.

MEN. (2012). Le développement de l'enfant. Ministère de L'Éducation Nationale et du Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche. [eduscol.education.fr/pid23249-cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html](http://eduscol.education.fr/pid23249-cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html)

Meuret, D. (2015). Egalité et Équité des systèmes éducatifs. [https://www.researchgate.net/profile/Denis\\_Meuret](https://www.researchgate.net/profile/Denis_Meuret)

Minami, M. (2002). Culture-specific language styles. The development of oral narrative and literacy (L. Wei (Ed.)). *Multilingual Matters*.

Ministère de L'Éducation Nationale. (2014). Un référentiel pour l'éducation prioritaire. MEN.

Montessori, M. (1959). *L'esprit absorbant de l'enfant*. Desclée de Brouwer.

Moore, D., & Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En éducation*, 17(2), 32–65.

Morin, M. (n.d.). *La pédagogie Montessori en maternelle*. ESF Sciences humaines.

Moscovici, S. (2010). Préface. In D. Jodelet & E. Coelho Paredes, *Pensée mythique et représentations sociales* (pp. 8–22). L'Harmattan.

Nardy, A., Chevrot, J.-P., & Barbu, S. (2014). Sociolinguistic convergence and social interactions within a group of preschoolers: A longitudinal study. In *Language Variation and Change* (Vol. 26, pp. 273–301). Cambridge University Press.

Naughton, G. M. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. Routledge Taylor & Francis Group.

Noblit, G. W. (2004). Reinscribing Critique in Educational Ethnography: Critical and Postcritical Ethnography. In K. deMarrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for Research. Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences* (pp. 181–202). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Ochs, E. (2002). Becoming a speaker of culture. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives* (pp. 99–120). Continuum.

OECD. (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. OECD.

OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD.

OECD. (2017). *Starting strong 2017: key OECD indicators on early childhood education and care*. OECD.

- Pagis, J., & Simon, A. (2020). Introduction: Du point de vue des enfants. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146(7-15), 7-15.
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2003). Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (pp. 1-33). Clevedon: Multilingual Matters.
- Peeren, S. (2010). *Philosopher à l'école primaire. Les ateliers philo. Réseau Ambition Réussite.*
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism Language in the city.* Routledge.
- Pepiot-Gandeel, N. (2019). Centralité et pérennité du concept d'interculturel, un atout en éducation. *Les Nouvelles Voix/voies de L'interculturel*, 1, 83-102.
- Pereira, I. (2018). *Bréviaire des enseignant-e-s Science, éthique et pratique professionnelle.* éditions du Croquant.
- Pérez-Milans, M. (2015). Language and identity in linguistic ethnography. In *The Routledge Handbook of Language & Identity.* Routledge.
- Perregaux, C. (2006). Les Sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraciques bilingues entre l'école et la famille. *Interdialogos*, 1, 27-30.
- Perregaux, C. (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Formation et Pratiques D'enseignement En Questions*, (4), 173-182.
- Piaget, J. (1967). *La construction du réel chez l'enfant.* Delachaux et Niestlé.
- Picoche, J. (2015). Égal. In *Dictionnaire d'étymologie du français.* Le Robert.
- Preissing, C., & Wagner, P. (2006). Les tout-petits ont-ils des préjugés? *Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil (ères).*
- Preissing, C., & Wagner, P. (2006). Les tout-petits ont-ils des préjugés? *Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil (ères).*
- Raybaud, A. (2019, November 8). « Cette thèse, c'est l'histoire de ma vie » : couple et doctorat, l'infernal ménage à trois. *Le Monde.* [https://www.lemonde.fr/campus/article/2019/11/08/cette-these-c-est-l-histoire-de-ma-vie-couple-et-doctorat-l-infernal-menage-a-trois\\_6018421\\_4401467.html](https://www.lemonde.fr/campus/article/2019/11/08/cette-these-c-est-l-histoire-de-ma-vie-couple-et-doctorat-l-infernal-menage-a-trois_6018421_4401467.html)
- Rebière, M., & Boiron, V. (2019, juin). *L'école maternelle, école du langage.* [Http://www.cafepedagogique.net/](http://www.cafepedagogique.net/).
- Reboul, O. (1989). *La Philosophie de l'éducation* (9ème ed.). Presses Universitaires de

France.

Réforme des procédures disciplinaires – Les punitions scolaires et les sanctions disciplinaires. (2015). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (DGESCO). <https://eduscol.education.fr/cid86010/fiches-ressources-sur-les-sanctions-disciplinaires.html>

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.

Roy, D. (2010). Des “sacs d’histoires”: une promotion de la littératie familiale. *Vie Pédagogique*, (155), 49–50.

Santos, B. S., & Meneses, M. P. (2009). *Epistemologias do sul*. Almedina.

Sauvage, J. (2003). *L'enfant et le langage. Une approche dynamique et développementale*. L'Harmattan.

Sauvage, J. (2005). *L'oral à l'école maternelle*. L'Harmattan.

Sauvage, J. (2010). Développements des langues, impacts réciproques et sensibilisation précoce à une autre langue. In J. Sauvage & C. Corblin, *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (pp. 13–30). L'Harmattan.

Sauvage, J. (2015). *L'acquisition du langage. Un système complexe*. Academia.

Schneuwly, B. (1994). Contradiction and development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education*, IX(4), 281–291.

Seele, C. (2016). *Doing Education Between Monolingual Norms and Multilingual Realities. An ethnography of multilingualism in Early Childhood Education and Care*. E&E Publishing.

Seele, C. (2016). *Doing Education Between Monolingual Norms and Multilingual Realities. An ethnography of multilingualism in Early Childhood Education and Care*. E&E Publishing.

Shohamy, E., & Waksman, S. (2009). Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (p. pp 313–331). New York and London: Routledge.

Siraj-Blatchford, I., & Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. Open University Press.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education—Or Worldwide*

Diversity and Human Rights? Lawrence Erlbaum Associates.

Snelgar, E. C. G. (2015). Language and cultural diversity, globalisation, inclusion and the resultant phenomenon of first time literacy acquisition in a second language. University of South Africa.

Soriano, E. (2019). L'arabe à l'école. Hiérarchie des mobilités géographiques, inégalités des conditions linguistiques. Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures.

Street, B. V. (2005). Education for All. Litteray for life. Unesco.

Street, B. V. (2014). Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação (M. Bagno, Trans.). Parabola.

Street, B. V. (Ed.). (2004). Literacies Across Educational Contexts: Mediating, Learning and Teaching. Caslon.

Canagarajah, S. (2014). In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. TESOL International Association, Journal 5.4, 767-785.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. SureStart.

Tannen, D. (1982). The myth of orality and literacy. In W. Frawley (Ed.), Linguistics and Literacy (pp. 37-50). Plenum.

Tending, M.-L. (2012). La part du biographique dans la recherche. In C. Goï, Quelles recherches qualitatives en sciences humaines? Approches interdisciplinaires de la diversité. L'Harmattan.

Thamin, N. (2015). Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle. Réflexions à partir d'une recherche en Franche-Comté. In S. Galligani & M. Leclère, Accueillir l'enfant et ses langues: rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école. Riveneuve.

Thamin, N., Krüger, A.-B., & Cambrone-Lasnes, S. (2016). Pour une école primaire inclusive: de la (re)connaissance de l'autre à la formation des acteurs de l'éducation. In A.-B. Krüger, N. Thamin, & S. Cambrone-Lasnes (Eds.), Diversité linguistique et culturelle à l'école. L'Harmattan.

Tokuhama-Espinosa, T. (2012). What neuroscience tells us about how to teach foreign languages. New Routes, 30-32.

Tozzi, M. (2012). Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants.

Vandenbroeck, M. (2009). Let us disagree. European Early Childhood Education Research Journal, 17:2, 165 – 170. <https://doi.org/10.1080/13502930902951288>

- Vandenbroeck, M. (2010). Participation in ECEC Programs. Equity, Diversity and Educational Disadvantage. In Baker, E, McGaw, B., & Peterson, P (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.). Elsevier.
- Vasquez, V. M. (2014). *Negotiating Critical Literacies with Young Children* (10th ed.). Routledge Taylor & Francis Group.
- Vasquez, V. M. (2017). *Critical Literacy Across the K-6 Curriculum*. Routledge.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage (La dispute)*.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis Methods and applications*. Cambridge University Press.
- Wells, G. (2006). The language experience of children at home and at school. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *The Social Construction of Literacy* (pp. 76-109). Cambridge University Press.
- Willims, L. R., & Norton, N. E. L. (2008). Thought-Provoking Moments in Teaching Young Children: Reflections on Social Class, Sexuality, and Spirituality. In C. Genishi & A. L. Goodwin (Eds.), *Diversities in Early Childhood Education Rethinking and Doing* (pp. 103-120). Routledge Taylor & Francis Group.
- Willims, L. R., & Norton, N. E. L. (2008). Thought-Provoking Moments in Teaching Young Children: Reflections on Social Class, Sexuality, and Spirituality. In C. Genishi & A. L. Goodwin (Eds.), *Diversities in Early Childhood Education Rethinking and Doing* (pp. 103-120). Routledge Taylor & Francis Group.
- Wood, E. (2004). Developing a pedagogy of play. In A. Anning, J. Cullen, & M. Fleer (Eds.), *Early Childhood Education Society and Culture* (pp. 19-30). SAGE.
- 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 (NRAS)*, N°73, 75-94.
- Zarate, G. (2003). Identités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. In M. Byram (Ed.), *La compétence interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Zarate, G. (2003). Identités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. In M. Byram (Ed.), *La compétence interculturelle*. Conseil de l'Europe.



## Index des auteurs

### A

Abdallah-Pretceille, M. - 28, 81, 220

Andreotti, V. O. - 233

Armand, F. - 47, 87, 91, 94,

Auger, N. - 12, 14, 16, 20, 21,22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 51, 53, 56, 60, 69 70, 74, 79, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 106, 128, 195, 196, 221, 223, 234, 245, 302

Austin, J. L. - 42

### B

Bagno, M. - 22

Bakhtine, M. - 22, 36, 51

Balsiger, C. - 91, 93

Beacco, J.-C. - 12, 71, 91, 196, 238

Behra, S. - 76

Benveniste, É. - 36, 51

Berger, C. - 100

Bernstein, K. - 17, 61, 62, 66, 67, 86, 198, 200, 293, 311

Berthoz-Proux, M. - 35, 39

Beurthey, A.-C. - 96

Blackledge, A. - 28, 29, 89

Blanchet, P. - 21, 22 23, 81

Blommaert, J. - 18, 23, 26, 27, 84, 109

Boiron, V. - 60

Boisseau, P. - 35, 41, 154

Bourdieu, P. - 20, 22, 42, 43, 47, 195, 298

Bouysse, V. - 122

Broadhead, P. - 75, 189

Bronckart, J.-P. - 22, 50, 51, 81, 177

Brooker, L.- 30, 222

Bruner, J. - 36, 50, 74, 224

Bulot, T. - 18, 22, 26, 27, 76, 234, 297

Burke, R. S. - 75, 189

Busch, B. - 29, 89

Byram, M. - 82, 83, 315

## C

Cadet, L. - 53, 232

Calvet, L.-J. - 21, 52

Canagarajah, S. - 22, 24

Candelier, M. - 12, 85, 86, 90, 91, 105, 245, 293

Cannella, G. S. - 10, 225, 226, 238

Canut, E. - 35, 36, 39, 40, 41, 42, 59, 73, 132, 133, 154, 319

Carneiro da Cunha, M. - 82

Carol, R. - 74, 162

Castellotti, V. - 23, 36, 37, 51, 82, 83, 84, 309, 311

Clark, E. - 38, 40, 74

Clarke, P. - 74

Clémence, A. - 177

Colin, C. - 7, 62, 67, 79, 86

Cook-Gumperz, J. - 57

Coste, D. - 12, 81, 85, 165, 245

Crescentini, A. - 100

Crohas, G. M. - 100

Cumming, T. - 16

Cummins, J. - 53, 56, 70, 71, 77, 78, 79, 86, 221, 233, 238, 244, 245, 303, 310, 315

## D

Dagenais, D. - 25, 30

Dahlet, P. - 77, 221

Dalgalian, G. - 15

Dalley, P. - 195, 234

de Pietro, J.-F. - 87

Deheane, S. - 23, 214

Deleuze, G. - 15, 19, 22, 33

Dervin, F. - 18, 81, 82, 85, 88, 245, 315

Dogliani, P. - 96

Dolz, J. - 57, 177

Duncan, J. - 75, 189, 302, 303, 311

## E

Edwards, V. - 55, 56, 165, 195

## F

Faust, K. - 181

Fistetti, F. -233

Fleuret, C. - 94

Florin, A. - 30, 52, 73, 74, 195, 223

Foucault, M. - 32, 33, 54, 79, 183, 196, 197, 303, 308

Fracchiolla, B. - 25

Freire, P. - 33, 308, 315, 316

## G

Galeandro, C. \_ 100

García-Sánchez, I. M. - 86

Garcia, O. - 29, 86

Gibson, J. - 75, 189

Gille, B. - 47

Gobbé-Mévellec, E. - 94, 95,

Goï, C. - 12, 25, 27, 28, 29, 37, 60, 70, 74, 75, 76, 79, 82, 83, 215

Goigoux, R. - 60

Goldin, C. - 44

Gorovitz, S. - 30, 77

Gosselin-Lavoie, C. - 94

Grassin, O. - 96

Gros, F. - 54, 234, 272

Guattari, F. - 15, 19, 22, 33

## H

Hagège, C. - 214

Hall, S. - 29, 31, 79, 85, 214

Hanneman, R. A.- 180, 183

Heath, S. B. - 58, 59, 88

Heckman, J. J. - 45

Held, D.- 24

Heller, M. - 49, 56

Hélot, C.- 25, 48, 73, 84

Huver, E. - 25

Hymes, D. - 97

J

Janks, H.- 34

Jeanne, L. - 96

Jodelet, D. - 24, 25, 56

K

Kail, M. - 36, 38, 39, 52

Karmiloff-Smith, A. - 38, 49

Karmiloff, K.- 38, 49

Kervran, M. - 25, 87, 88, 91, 107, 195

Kramsch, C. - 16, 22, 24

Kuyumjian, N. de M. M. - 11, 24, 35

L

Lahire, B. - 47, 130, 131, 132

Leclaire-Halté, A. - 95

Lee Simon, D.- 28, 30, 222

Lentin, L. - 36, 39, 40, 41, 42, 50, 73, 79, 133, 154, 319

Leonard, M. - 66

Liddicoat, A. J. -18, 875

Lipman, M. - 96

Liyanage, I. - 24

M

Mac Whinney. - 39, 139

Macaire, D. - 74, 87

Maingueneau, D. - 52

Maraillet, É. - 87, 91

Mary, L. - 25, 26

Masny, D. - 16

Matheu, N. - 16

Meneses, M. P. - 18, 233

Meuret, D. - 48

Minami, M. - 56

Montessori, M. - 9, 100, 103, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 125, 186, 227, 240, 245, 296, 300, 315, 317, 318

Moore, D. - 106  
Moscovici, S. - 57  
N  
Naughton, G. M. - 16  
Noblit, G. W. - 97  
Norton, N. E. L. - 83, 232  
O  
Ochs, E. - 41, 54, 56, 311  
Otsuji, E. - 25  
P  
Pagis, J.- 66  
Pavlenko, A - 28, 29, 89  
Peeren, S. - 96  
Pennycook, A.- 95  
Pepiot-Gandeel, N. - 81, 83  
Pereira, I. - 212, 2219, 229, 315, 316  
Pérez-Milans, M. - 33  
Perregaux, C. - 31, 70, 89, 94, 106, 131  
Piaget, J. - 50, 52, 53  
Picoche, J. - 48  
Preissing, C. - 73, 232  
R  
Rebière, M. - 60  
Reboul, O. - 212  
Riddle, M. - 180, 183  
Rogoff, B. - 53, 54, 311  
Romain, C. -93  
Roy, S. - 26, 94, 195, 234  
Rubio, M.-N. - 73  
S  
Sabatier, C. - 106  
Sandoz, M.-O. M. - 28, 30, 222  
Santos, B. S. - 18, 233  
Sauvage, J. - 11, 25, 52 56, 59, 60, 71, 143, 223, 226

Schneuwly, B. - 57, 177  
Schurmans, M.-N. - 177  
Seele, C. - 33, 56, 62, 63, 86, 213, 215, 227  
Shohamy, E. - 108, 215  
Simon, A. - 66  
Siraj-Blatchford, I. - 46, 74, 222  
Skutnabb-Kangas, T. - 71  
Snelgar, E. C. G. - 62, 63, 64, 79, 86  
Soriano, E. - 231  
Street, B. V. - 56, 57  
Sylva, K. - 45  
Szac, M. - 96  
T  
T. M. de Souza, L. M. - 96, 235  
Tannen, D. - 57, 58  
Tending, M.-L. - 18  
Thamin, N. - 12, 25, 26, 58, 79, 195, 221, 223  
Tokuhamma-Espinosa, T. - 214  
Tozzi, M. - 96  
V  
Vandenbroeck, M. - 47, 72, 73, 85, 221  
Vasquez, V. M. - 34  
Vertalier, M. - 41  
Viruru, R. - 10, 225, 226, 238  
Volochinov, V. N. - 22  
Vygotski, L. - 36, 50  
W  
Wagner, P. - 73, 232  
Waksman, S. - 110, 215  
Wasserman, S. - 181, 182  
Wells, G. - 73, 79, 162, 300  
Wood, E. - 30, 75, 189, 222, 226  
Woodhead, M. - 30, 222  
Y

Young, A. - 25, 26, 48, 61, 84, 312, 313

Z

Zarate, G. - 12, 233





## Annexes

Grilles Observateur	
Grille Entretien Enseignant A	347
Grille Entretien Enseignant B	348
Grille Entretien Parents	349
Caractérisation des pratiques d'enseignement/apprentissage et mode de fonctionnement	350
Documents d'information et autorisation	
Formulaire d'Information et Consentement	351
Autorisation d'enregistrement et de diffusion	354
Lettre d'information pour les parents	356
Les activités du portfolio	
Les 14 thèmes	357
EOLE	358
Les langues du monde au quotidien	363
Portfolio ; séquences créées pour ce projet de recherche	365
Les albums	
Albums racontés par les enfants - Classe exploratoire	419
Albums racontés par les enfants - Classe témoin	422
Album par enfant et par moment d'échange - Classe exploratoire	425
Album par en enfant et par échange - Classe témoin	426
L'exemple d'ADEL 3 - Classe exploratoire	
Adel 3 - Transcription du moment d'échange	427
Point Résultats individuels 1	438
Adel 3 Diversité lexicale (VOCD)	439
Adel 3 Pronoms	448
Adel 3 Temps verbaux	449
Adel 3 Introduteurs de complexités	452
Point Résultats individuels 2 - Moment Album	453
Adel 3 Album Diversité lexicale (VOCD)	454
Adel 3 Album Pronoms	458
Adel 3 Album Temps verbaux	459
Adel 3 Album Introduteurs de complexité	460
Point Résultats individuels 2 - Moment Album	
Adel 3 Photos Diversité lexicale (VOCD)	461
Adel 3 Photos Pronoms	467
Adel 3 Photos Temps verbaux	468
Adel 3 Photos Introduteurs de complexité	470
Point résultats individuels 3	471

Adel 3 Diversité lexicale (VOCD) mesure 123	472
Adel 3 Complex / Pronoms / Verbes mesure 123	473
Point Résultats holistiques 1	474
Commande CLAN de Diversité lexicale (VOCD) - Explo	
Diversité lexicale (VOCD) Explo 1	475
Diversité lexicale (VOCD) Explo 2	476
Diversité lexicale (VOCD) Explo 3	477
Diversité lexicale (VOCD) Explo 123	478
Commande CLAN de la Longueur moyenne de l'énoncé (LME) - Explo	
Longueur moyenne de l'énoncé Explo 1	479
Longueur moyenne de l'énoncé Explo 2	480
Longueur moyenne de l'énoncé Explo 3	481
Longueur moyenne de l'énoncé Explo 123	482
Commande CLAN Pronoms - Explo	
Pronoms Explo 1	483
Pronoms Explo 2	484
Pronoms Explo 3	485
Pronoms Explo 123	486
Commande CLAN Verbes - Explo	
Verbes Explo 1	487
Verbes Explo 2	488
Verbes Explo 3	489
Verbes Explo 123	490
Commande CLAN Introduteurs de complexité - Explo	
Complex Explo 1	491
Complex Explo 2	492
Complex Explo 3	493
Complex Explo 123	494
Point Résultats holistiques 2	495
Les graphes - EXPLO	496
Vidéo 1 (V1)	
Décembre/2017	497
Degree centrality C (V1 DC)	498
Closeness centrality (V1 CC)	499
Betweenness centrality (V1 BC)	500
Vidéo 2 (V2)	
Janvier/2018	501
Degree centrality (V2 DC)	502
Closeness centrality (V2 CC)	503
Betweenness centrality (V2 BC)	504

Vidéo 3 (V3)	
Avril/2018	505
Degree centrality (V3 DC)	506
Closeness centrality (V3 CC)	507
Betweenness centrality (V3 BC)	508
Vidéo 4 (V4)	
Juin/2018	509
Degree centrality (V4 DC)	510
Closeness centrality C (V4 CC)	511
Betweenness centrality (V4 BC)	512
Les graphes - TEMOIN	
Vidéo 1 (V1)	
Décembre/2017	513
Degree centrality C (V1 DC)	514
Closeness centrality (V1 CC)	515
Betweenness centrality (V1 BC)	516
Vidéo 2 (V2)	
Janvier/2018	517
Degree centrality (V2 DC)	518
Closeness centrality (V2 CC )	519
Betweenness centrality (V2 BC)	520
Vidéo 3 (V3)	
Avril/2018	521
Degree centrality (V3 DC)	522
Closeness centrality (V3 CC)	523
Betweenness centrality (V3 BC)	524
Vidéo 4 (V4)	
Juin/2018	525
Degree centrality (V4 DC)	526
Closeness centrality C (V4 CC)	527
Betweenness centrality (V4 BC)	528
Table des matières des données fournies (clé USB)	529

## Entretien Enseignant A

Objectif	Questions pour déclencher
Connaissances Précédentes	Comment avez-vous décidé de devenir enseignant ?
	Enseignez-vous depuis combien de temps ?
	Depuis combien de temps enseignez-vous à ce groupe d'âge ?
	Qu'avez vous enseigné d' autre ?
Sentiments Sur L Enseignement	Qu' est-ce que vous préférez dans votre travail ?
	Qu' est-ce que vous aimez le moins ?
	Comment votre pratique pédagogique a-t-elle évoluée depuis de début de votre carrière ?
	Comment est cette école par rapport aux autres écoles où vous avez enseigné ?
Sentiments Sur La Classe	Sur toute la classe :
	Comment la comparez-vous à vos classes précédentes ?
	Qu'aimez-vous le plus par rapport à cette classe ?
	Quels sont les plus grands défis pour vous dans cette classe ?
Enseigner La Langue	Parlez-moi un peu de comment vous voyez le langage dans votre classe ?
	Que pensez vous de la façon dont vous parlez à vos élèves ?
	De la façon dont ils parlent entre eux ?
	Comment c'est d'enseigner dans une classe avec plusieurs langues et backgrou-nds ?
	Est-ce que cela change la façon dont vous parlez en classe ? Comment ? Est-ce que cela change d'autres aspects dans votre classe ou la façon dont vous enseignez ?
	Avez-vous déjà eu une formation pour enseigner le FLE ? Comment décidez-vous l'approche que vous allez utiliser ?
	Où avez-vous trouvé le matériel ? Est-ce que ça marche ?
	Comment cela interfère dans la relation avec les parents ?
Expériences Et Compréhension De L Enseignement Des Langues	Avez-vous déjà appris (ou essayé d'apprendre) d' autres langues ? Lesquelles ? Comment ?
	Est-ce que vous avez voulu apprendre des langues ? Lesquelles ? Pourquoi ?
	Comment voyez-vous les élèves apprendre les langues ? Qu' est-ce qui les aide ? Y-a-t-il quelque chose qui pourrait les aider et qui jusqu'à présent n'a pas été mis en place ?
Objectifs Pour Les Élevés	De façon générale, que voulez-vous que vos élèves apprennent cette année ?
	Avez-vous de différents objectifs pour différents élèves de la classe ?
	Et pour les parents ? Quels sont, à votre avis, leurs objectifs ?
	Pensez-vous que les parents ont des objectifs différents ?
La Famille	Pensez-vous que la participation des parents est importante dans le contexte scolaire?
	Est-ce que les parentes participent? Comment?
	Y-a-t-il des difficultés particulières en ce qui concerne le lien entre la famille et l'école?

## Entretien Enseignant B

Objectif	Questions pour déclencher
La Classe	Qu'est-ce que cela veut dire pour vous de faire une bonne année de GS ?
	Est-ce que cette classe a fait une bonne année de GS ?
La Famille	Est-ce que les familles ont été plus présentes dans la classe cette année ?
	Y a t il un moment qui vous a marqué ?
Le Portfolio	J'aimerais savoir ce que vous avez trouvé des activités du portfolio. Pourriez-vous me donner un avis général ?
	Et si on cible chacun des onglets, qu'en pensez vous ?
	Onglet 1
	Onglet 2
	Onglet 3
	Onglet 4
	Est-ce que vous connaissiez ce type d'activité avant le début du projet ?
	A votre avis, cela a-t-il impacté l'acquisition de la langue de scolarisation ? Chez les enfants allophones ? Et chez les francophones ?
	Et dans la dynamique des interactions ? A-t-il eu des changements selon vous ?
	Est-ce que vous allez remettre en place ces activités ?
	Est-ce que vous avez appris pour cette année scolaire des choses nouvelles sur vos élèves que d'habitude, pendant les années précédentes, vous ne saviez pas ?
	Pourriez-vous me donner des exemples ?
Avez-vous réussi à intégrer facilement les activités pour la diversité dans votre programmation ordinaire ?	

## Entretien Parents

Objectif	Questions pour déclencher
Background (Geographique)	Depuis combien de temps vivez- vous à Montpellier?
	Racontez-moi votre parcours jusqu'ici... (où est-ce que vous avez vécu, pourquoi vous êtes à Montpellier, est-ce que cela vous plaît?...)
	Si vous n'êtes pas de Montpellier, où habite le reste de la famille?
La Famille	Est-ce que l'enfant a des frères ou soeurs?
	Vous êtes combien dans la famille ?
	Quand votre enfant est à la Maison, qui le garde généralement?
	Est-ce que votre enfant participe aux activités périscolaires? Combien de fois dans la semaine?
	Pourriez-vous me décrire brièvement l'emploi du temps de votre enfant? (À quelle heure il se réveille, il part de la Maison, activités après cours, les WE...)
Scolarité Parents	Pouvez-vous me raconter un peu sur votre parcours scolaire?
	Quelle est votre profession? Et celle de votre compagnon?
L Ecole Des Enfants	Est-ce que c'est la première année de scolarisation de votre enfant?
	Pourquoi vous l'envoyez-vous à l'école?
	Qu'est-ce que vous espérez que votre enfant va apprendre en allant à l'école?
	Il y a des parentes qui décident de ne pas mettre leurs enfants à l'école à l'âge de 4/5 ans. Pourquoi pensez-vous qu'ils prennent cette décision?
	Est-ce que vous aimez l'école de votre enfant?
	Pourquoi?
	Qu'est-ce que vous changeriez?
	Aimeriez-vous participer plus à la scolarisation de votre enfant ? Comment ? Auraient-ils des festivités que vous voudriez apporter dans le contexte scolaire ?
Langues Parlées	Combien de langues parlez-vous?
	Quelles langues parlez-vous à la maison?
	Avec votre enfant vous parlez en quelles langues? A la maison et en public? Et le père/mère/frères/sœurs ?
	A la Maison votre enfant parle quelle(s) langue(s)? Combien de langues parle votre enfant?
Littérature	Est-ce que vous avez l'habitude de lire de livres ou raconter des histoires avec/à vos enfants?
	Quelle est la dernière fois ou vous avez lu un livre avec lui?
	Les livres sont en français ou en d autres langues? Lesquelles? Pourquoi?
Le Projet	Avez-vous l'intention de participer de ce projet ?
	Pourquoi?
	Accepteriez-vous de participer à un moment ponctuel dans la classe de votre enfant ?

## Caractérisation des pratiques d'enseignement/apprentissage et mode de fonctionnement

### Caractéristiques pratiques

Nombre d'élève

Organisation spatiale (disposition des tables, organisation des coins)

Organisation du temps (emplois du temps)

### Les approches

L'enseignant suit-il une méthode/ approche particulière ?

Ex : Montessori, Frenet...

### Les interactions

Comment l'enseignant se dirige aux enfants ? Elle se baisse ? Reste debout ?

Quand l'enseignant n'est pas content comment il l'exprime ?

Comment réagit-il aux excès de bruits ou comportements déviants ?

Durée des prises de parole enseignant/élèves (proportion)

Y a t il des règles de comportement établies ?

Qui les a fixés ? Enseignant/ élèves/ enseignant et élèves

Les règles sont affichées ? Visibles ? Rappelés ? Connues ?

Quand un enfant veut parler, comment fait-il ?

L'ambiance de la salle.

### Le matériel

Quels sont les supports pédagogiques utilisés ?

Utilise-t-il un appareil photo ou une caméra ?

Y-a-t-il un support/activité/domaine que l'enseignant préfère ?

Activités feuille A4 ?

### Sur les activités

Comment l'enseignant propose une nouvelle activité ?

La consigne est donnée de quelle façon ? Avec ou sans support ? Exemple ? Collectif /

En petit groupe ?

Les enfants sont assis / debout/ A table / au coin regroupement ?

La compréhension est vérifiée par l'enseignant ? Comment ?

Quelles sont les étapes des activités ? Y a t il une progression comme par exemple, manipulation livre/ avec consigne/ transposition sur feuille A4)

Explication en grand/petit groupe avant le début de l'activité ?

A la fin ou au milieu de la séance l'enseignant arrête pour éclaircir un aspect, un doute ... ?

### Matériel élève

Combien de cahiers a chaque enfant ? Lesquels ?

Les enfants sont interdits d'apporter des objets ? Lesquels ?



## Formulaire d'Information et Consentement

### Titre de l'étude

Développer la langue orale de scolarisation en contexte scolaire plurilingue en maternelle : un regard sur l'acquisition et sur le rapport à l'altérité

### Personne responsable et seule intervenante du projet

Naraina de M. M. Kuyumjian, doctorante en Sciences du Langage, rattachée à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 (route de Mende, 34000 Montpellier), sous l'autorité de son président.

Pour toute information supplémentaire ou tout problème relié à l'étude contactez Mme

### Objectifs de l'étude

L'objectif de cette étude est d'identifier les démarches pédagogiques qui, d'une part, engendrent une meilleure acquisition de la langue de scolarisation et, d'autre part, développe une plus grande ouverture à l'altérité chez les apprenants de la maternelle. Les données brutes seront conservées pour en constituer un corpus.

### Confidentialité, partage, surveillance et publications

Sous réserve de votre libre consentement et de celui de votre enfant, le responsable du projet recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements concernant votre enfant et vous. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet seront gardés. Ils comprennent les informations suivantes : prénom, nom, sexe, âge, enregistrements audio, évaluations, enregistrement vidéos, retranscription d'entretien.

Seules la personne responsable du projet et sa directrice de thèse auront accès aux données brutes collectées auprès de vous et de votre enfant. Ces données seront utilisées à des fins de recherche dans le but de répondre à l'objectif de l'étude décrit dans ce formulaire d'information et de consentement.

Conformément à la loi informatique et libertés du 6 janvier 1978, vous bénéficiez d'un droit d'opposition (à savoir jusqu'au 20 octobre 2017), d'accès, de modification, de rectification, de suppression des données à caractère personnel vous concernant. La mise en œuvre de ces droits s'exerce par courrier auprès de [naraina.melo@gmail.com](mailto:naraina.melo@gmail.com). Les résultats pourront être communiqués et diffusés à des fins de recherche scientifique



(mémoires ou thèses, articles scientifiques, exposés à des colloques) ainsi qu'à des fins d'enseignement universitaire (cours et séminaires) ou de formation et d'information sur des supports dédiés de formations/ d'informations.

Aucune publication ou communication ne renfermera quoi que ce soit qui puisse permettre de vous identifier ou à identifier votre enfant directement. Toutes les données seront anonymisées : soit ces informations seront supprimées, soit modifiées (comme par exemple, un prénom remplacé par un autre prénom).

#### Résultats de la recherche et publication

Les résultats de la recherche seront présentés d'une part dans la dissertation finale (document écrit obligatoire soumis à un jury à la fin de l'étude de doctorale) et d'autre part, dans des participations scientifiques orales ou écrites. Vous serez informés de la date et lieu de la soutenance de la thèse.

#### Utilisation des données collectées

Les données brutes seront traitées au cours des années 2017 et 2018 et utilisées uniquement pour répondre aux questions de l'étude en cours (qui seront publiées dans la thèse). A long terme ce même corpus (données traitées) pourra constituer la base d'une nouvelle analyse dans le même domaine d'étude. Une copie de toutes les données traitées sera ainsi gardée sous la responsabilité de l'étudiante. L'anonymat vous est garanti dans tous les cas.

#### Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision

Si vous décidiez de mettre fin à votre participation, il vous suffit d'en informer la responsable du projet Mme. Kuyumjian à l'adresse [naraina.melo@gmail.com](mailto:naraina.melo@gmail.com). Un courrier retour vous sera adressé pour vous confirmer cette suppression. Il est possible de le faire pendant jusqu'à la fin de la première période de l'année scolaire, à savoir le 20 octobre 2017.

#### Questions

Si vous avez des questions sur le projet, les objectifs de l'enquête, l'organisation du projet, les rendus des résultats, ou d'autres questions concernant ce formulaire, vous pouvez les poser maintenant. Je vais répondre à toutes vos questions, je peux aussi expliquer, de nouveau, tout point de ce document, si vous le souhaitez.

Avez-vous des questions ou des points à approfondir ? Oui

Non

Avez-vous eu toutes les informations souhaitées ? Oui      Non

Consentement libre et éclairé

Moi soussigné-e, \_\_\_\_\_ (nom et prénom en lettres moulées), en qualité de parent exerçant l'autorité parentale ou de tuteur / tutrice de M. / Mme ..... déclare avoir lu et/ ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. J'accepte de contribuer et j'accepte que le mineur sous ma responsabilité participe aux recherches menées par Mme Naraina de M. M. Kuyumjian (Doctorante en Sciences du Langage à l'Université Paul-Valéry Montpellier) pour l'étude « Développer la langue orale de scolarisation en contexte scolaire plurilingue en maternelle : un regard sur l'acquisition et sur le rapport à l'altérité ». J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature du tuteur / participant
-----------------------------------

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 2014

#### Déclaration du responsable de l'étude

Je soussignée, Naraina de M. M. Kuyumjian, responsable principal de l'étude, déclare que je suis responsable du déroulement du présent projet. Je m'engage à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité.

Signature : \_\_\_\_\_

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 2017.



## Autorisation d'enregistrement et de diffusion

Je soussigné(e) M(me).....  
 né(e) le ..... ,  
 à ..... ,  
 domicilié (adresse professionnelle ou personnelle) .....

- autorise, à titre gratuit et non exclusif, le Laboratoire Praxiling UMR 5267 CNRS-UM3 à enregistrer en audio/vidéo mon image et ma voix, ainsi que ma prestation réalisée à..... le..... pour les besoins d'une étude portant sur.....

- autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée :

- a) à des fins de recherche scientifique (mémoires ou thèses, articles scientifiques, exposés à des congrès, séminaires ...) ;
- b) à des fins d'enseignement universitaire (cours et séminaires donnés à des étudiants en science du langage et en sciences sociales) ;
- c) pour une diffusion large dans la communauté des chercheurs, sous la forme d'éventuels échanges et prêt de corpus à des chercheurs, moyennant la signature d'une convention de recherche ;
- d) pour une diffusion sur un site internet dédié à la recherche.

- prend acte que pour toutes ces utilisations scientifiques, les données ainsi enregistrées seront anonymisées, cela signifie :

- a) que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ;
- b) que les bandes audio qui seront présentées à des conférences ou des cours (généralement sous forme de très courts extraits ne dépassant pas la minute) seront « bipées » lors de la mention d'un nom, d'une adresse ou d'un numéro de téléphone identifiables (qui seront donc remplacés par un « bruit » qui les effacera).

En revanche, pour des raisons techniques, les images des personnes ne pourront être anonymisées, compte tenu de leur utilité scientifique. Néanmoins, il est entendu qu'aucune image potentiellement compromettante ne sera diffusée.

En cas d'acceptation de la présente Autorisation, ce document sera à signer et à renvoyer par

courrier à l'adresse suivante : Praxiling UMR 5267 CNRS-UM3, 17 rue Abbé de l'épée, 34090 Montpellier.

Fait à .....

Le .....

En deux (2) exemplaires originaux

Signature précédée de la mention

Manuscrite « lu et approuvé »

## Lettre d'information pour les parents

Cher parent,

Je m'appelle Naraina de Melo Martins Kuyumjian et je suis doctorante dans le domaine des Sciences du langage à l'Université Paul Valéry 3. J'aimerais vous parler de l'étude que je suis en train de développer au sein de la classe de votre enfant avec la bienveillante collaboration la maîtresse de votre enfant, Mme. [REDACTED]

Le titre de mon étude est Développer la langue orale de scolarisation en contexte scolaire plurilingue en maternelle : un regard sur l'acquisition et sur le rapport à l'altérité. Je cherche à savoir ce qui se passe au niveau de l'apprentissage de la langue de scolarisation quand les langues et les cultures connues ou utilisées par les enfants dans leurs familles ou dans leur entourage sont prises en compte dans la salle de classe. Des activités qui permettent d'utiliser la langue que les enfants connaissent et parlent ont été développés par des enseignants et des enseignants-chercheurs et s'appellent Activités plurilingues.

Pour pouvoir répondre à ma question tout au long de l'année scolaire 2017-2018 j'aurai l'opportunité d'accompagner vos enfants au mois une fois par semaine. Pendant ce temps je pourrais observer la réaction des enfants pendant la mise en place des activités plurilingues. Une évaluation d'environ 20 min sera mise en place 3 fois dans l'année pour accompagner l'évolution de la production orale en français.

Je me pose aussi une deuxième question qui concerne le rapport entre les enfants. Est-ce que les enfants, suite à la mise en place de ces activités plurilingues, sont plus curieux les uns envers les autres et est-ce que ça entraîne un changement dans la constitution des groupes d'enfants? Pour répondre à cette question je pourrais analyser les déplacements des enfants pendant des moments de jeu libre environ 6 fois dans de l'année. Des enregistrements vidéos (sans son) des déplacements permettront répondre à cette deuxième question.

Les parents sont invités à participer à ce projet. Vous recevrez une invitation pour échanger pendant 10 minutes avec l'étudiante pour qu'on puisse mieux comprendre vos attentes et besoins.

Pour terminer je tiens à préciser que toutes les informations collectées seront anonymées. Le nom et le visage de votre enfant n'apparaîtra pas. Par ailleurs ce matériel sera utilisé uniquement dans le cadre académique.

Autorisation

Signature

## Les 14 thèmes

### L'accueil

LMQ	Des invités venus d'ailleurs
-----	------------------------------

### L'anniversaire

Elodil	Joyeux anniversaire, Zou!
--------	---------------------------

### Les berceuses

LMQ	Jean qui rit jean qui pleure
-----	------------------------------

### Le bonjour

EOLE	Buenos dias madame Callas, Bonjour monsieur Silour!
------	---

EOLE	Simple comme bonjour!
------	-----------------------

Elodil	Les fleurs des langues
--------	------------------------

### Les chansons

EOLE	Le tapis volant - Voyage au pays de la communication
------	--

### Le cirque

Elodil	Ninon le guenon
--------	-----------------

### Les comptines

EOLE	Frère Jacques - La place du français et d'autres langues dans l'environnement quotidien.
------	--

LMQ	Au bain!
-----	----------

Elodil	Les comptines
--------	---------------

### Les onomatopées

LMQ	Bla bla bla
-----	-------------

EOLE	Vous avez dit Kikiriki?
------	-------------------------

### Les parties du corps/ La toilette

LMQ	Au bain!
-----	----------

### Le pictogramme

EOLE	Picto, pictogrammes et ratatam
------	--------------------------------

### Les textes pluri

EOLE	Le petit cheval au carnaval des langues - Observer, écouter et reconnaître
------	--

EOLE	Silence, nous écoutons
------	------------------------

### Le poème

EOLE	Le papagei - Et pourquoi par parler bilingue!
------	---

### Le voyage

LMQ	La mascotte voyageuse
-----	-----------------------

Elodil	Un monde sur un bout de papier
--------	--------------------------------

Elodil	Le retour de Zouk
--------	-------------------

Elodil	Les toutous
--------	-------------

EOLE						
Séquence	Nom	Démarche et objectifs	Domaine EOLE	Phase	Description	Age
1	Buenos dias madame Callas, Bonjour monsieur Silour!	Prendre conscience qu'il existe plusieurs langues dans son environnement	Communication et diversité des langues	A	Décrire à l'aide d'un document illustré une situation de classe; écouter et reconnaître les bonjours dits par les élèves de cette classe	de 4 à 6
				B	Décrire une situation de rue où des personnes se rencontrent: écouter et reconnaître les bonjours dits par certains passants	
				C	Confectionner des supports oraux recensant les bonjours connus par les élèves de la classe	
				D	Apprendre et transformer des comptines comprenant bonjour dans différentes langues	
				E	Prévoir la création et l'apprentissage de comptines où le nouvel élève retrouvera son nom, les langues connues par ses nouveaux amis et peut-être les langues qu'il connaît lui-même	
2	Frère Jacques - La place du français et d'autres langues dans l'environnement quotidien.	Se familiariser à la diversité et aux rôles des langues	Diversité des langues	Mise en situation	Reconnaître et apprendre la chanson de Frère Jacques.	de 4 à 8
				Situation - recherche 1	Reconnaître et apprendre de nouvelles versions de Frère Jacques. Reconnaître à l'oral et à l'écrit, collectivement et individuellement, les prénoms des différentes versions de la chanson.	
				Situation - recherche 2	Ecouter et reconnaître les onomatopées des cloches dans différentes langues et s'interroger sur le pourquoi des différences et des ressemblances.	
				Synthèse	Reprendre les questions de la diversité des langues, des prénoms et des onomatopées. Terminer par la place des langues dans l'environnement.	
3	Vous avez dit Kikiriki?	Savoir écouter et reconnaître des cris d'animaux et comment ils sont exprimés dans différentes langues	Diversité des langues Discrimination auditive.	Mise en situation	Se poser des questions à partir d'une histoire. Ecouter et reconnaître des cris d'animaux.	de 5 à 8
				Situation - recherche	Ecouter des cris d'animaux et les onomatopées qui les expriment dans plusieurs langues.	
				Synthèse	Reprendre les découvertes des phases précédentes.	
					Loto sonore.	

4	Le papagei - Et pourquoi par parler bilingue!	Passer d'une langue à l'autre, découvrir le "parler bilingue".	Diversité des langues - Discrimination auditive.	Mise en situation	Créer une marionnette représentant un perroquet. Dialoguer avec le perroquet en utilisant des apports de différentes langues.	de 4 à 6
				Situati- no-écou- te 1	Ecouter, comprendre et apprendre un poème bilingue. Repérer le mot Papagei parmi d'autres mots allemands.	
				Situation - écou- te 2	Ecouter, comprendre et observer des poèmes en français avec inclusion de mots dans différentes langues.	
				Récapitulation- synthèse	Observer les fiches A3 au tableau. Reconnaître les poèmes et repérer les mots en différentes langues qui y sont insérés.	
5	Le petit cheval au carnaval des langues - Observer, écouter et reconnaître	Découvrir la diversité des langues à l'oral et à l'écrit	Diversité des langues - Discrimination auditive - Rapport oral/écrit	Mise en situation	Observer une partie du texte d'une comptine, l'apparier à des textes semblables	de 4 à 7
				Situation - recher- che 1	Ecouter la comptine en chinois et repérer les énoncés répétées. Reconstituer la comptine puis comparer les textes français et chinois.	
				Situation - recher- che 2	Observer les textes de quatre nouvelles comptines et les écouter. Reconnaître différents systèmes graphiques.	
				Synthèse	Appariement de textes dans les 6 langues de l'activité et essai de reconnaissance des langues à l'école.	
6	Picto, pictogrammes et ratatam	Comprendre l'utilité des pictogrammes qui facilitent la compréhension au-delà des langues, des systèmes d'écriture et des compétences en lecture des destinataires. Saisir les différences et les ressemblances entre un message pictographique et un message écrit.	Communi- cation	Mise en situation	Se confronter de différentes façons à des situations où le pictogramme est utile sans qu'on ait besoin de lire ou de comprendre la langues.	de 4 à 8
				Situation - recher- che 1	Observer des pictogrammes et les apparier aux lieux dans lesquels on peut les trouver.	
				Situation - recher- che 2	Saisir l'intérêt du pictogramme (plus facile à comprendre qu'un message dans une langue "inconnue") à partir d'une histoire. Apparier des pictogrammes et des messages oraux dans différentes langues.	
				Récapitulation - synthèse	Chercher collectivement une définition du pictogramme.	



7	Silence, nous écoutons	Développer sa capacité d'écoute. Prendre conscience de la diversité des univers sonores.	Ecoute - Discrimination auditive	Mise en situation	Utiliser un jeu de type Qui est-ce? Ou une variante créée pour la classe.	de 5 à 8
				Situation - recherche 1	Repérer un indice en appariant des messages exprimés dans des langues différentes.	
				Situation - recherche 2	Repérer un indice en appariant des messages exprimés avec des accents différents.	
				Situation - recherche 3	Repérer 3 indices en écoutant et appariant des mots semblables; en allemand, espagnol et français.	
				Synthèse	Ecouter le message du personnage inconnu. Réaliser une photo sonore de la classe.	
8	Simple comme bonjour!	Sensibilisation à la pluralité linguistique de la classe, de l'école, de l'environnement.	Diversité des langues - Communication	A - Les bonjours de ma classe	Selon l'âge des élèves, enregistrer dans deux classes les bonjours connus par les élèves dans diverses langues et/ou recenser par écrit les bonjours de la classe.	De 4 à 6
				B - A la chasse aux bonjours	Enquêter dans l'environnement proche comment certaines personnes peuvent dire bonjour	
9	Le tapis volant - Voyage au pays de la communication	Découvrir la diversité des langues. Découvrir l'intérêt de la communication non-verbale.	Communication (notamment la communication non-verbale)	Mise en situation	Apprentissage de la chanson du tapis volant.	Peut être adapté au cycle 1.
				Situation - recherche 1	Ecoute des trois premières parties de l'histoire de François et Julie (intercompréhension linguistique).	
				Situation - recherche 2	Ecoute de la dernière partie de l'histoire du tapis volant (incompréhension entre implicites culturels différents).	
				Synthèse	Reconstruction orale de l'histoire et recherche de moyens gestuels pour contourner la difficulté de communication.	

ELODIL					
Séquence	Nom	Démarche et objectifs	Séance	Domaine?	Description
1	Les fleurs des langues	Saluer dans différentes langues, différencier et nommer les langues utilisées et faire lien entre écrit et oral	1	Reconnaissance de son plurilinguisme	Sensibiliser à la diversité linguistique par l'écoute de différents bonjours
2	Les comptines	Développer conscience phonologique	1	conscience phono et LM reconnue et valorisée	Lecture d'un album jeunesse inviter les élèves à composer des comptines intégrant les termes bonjour, papa et maman dans différentes langues
3	Joyeux anniversaire, Zou!	Découvrir qu'une chanson peut exister dans différentes langues et sensibiliser aux similitudes aux différences phono	1		Le zebre vient rendre visite aux enfants de la classe. C'est sa fête. Il a besoin des élèves pour l'aider à découvrir quels amis plurilingues lui ont souhaité bon anniversaire en chansons afin de pouvoir les remercier.
4	Un monde sur un bout de papier	Découvrir les systèmes d'écriture	1		Identifier l'origine de différents timbres
5					
6	Le retour de Zouk	Segmentation des syllabes	1		Apprendre au robo à dire bonjour dans diverses langues.
7	Ninon le guenon	Segmentation des syllabes	1	diversité linguistique	Avec ninon (petite guenon qui a visité des cirques dans le monde entier) segmenter les syllabes initiales de mots en différentes langues
8	Les détectives	Discrimination auditive, segmentation de la syllabe	1	developpement des capacités metaphonologiques par discrimination auditive	Segmentation des syllabes de mots en inuktitut (jeu des puzzles).

9	Les toutous	Favoriser le développement des habilités langagières orales des enfants au préscolaire	1 La classification des toutous		Présentation des toutous en peluche de formes et textures et styles différents. Décrire et classifier.
			2 Les toutous du monde	diversité linguistique / être accueilli dans sa langue d'origine	Le toutou voyageur vient dans la classe et présente des photos d'amis rencontrés dans son tour du monde. Deviner les noms de toutous plurilingues.
			3 Les petits détectives		Chaque enfant apporte son toutou et le décrit (sans le regarder et sans le prendre), afin que les autres amis l'identifient d'après la description.
			4 Le toutou perdu 1		Remettre les images dans l'ordre à partir d'une histoire racontée.
			4 Le toutou perdu 2		Exprimer à son toutou différentes émotions
			5 Le passeport de toutou		Remplir le passeport de son toutou
			6 La murale et la parade des toutous		présentation orale de son toutou aux amis d'une classe invitée

LES LANGUES DU MONDE AU QUOTIDIEN				
Séquence	Nom	Démarche et objectifs	Séance	Description
1	Jean qui rit jean qui pleure	A partir de la comparaison des différents modes d'expression des émotions prendre conscience des constantes et des variations linguistiques et culturelles de l'expression des émotions.	1	Comprendre que dans toutes les langues du monde il y a des berceuses.
			2	Reconnaître différentes phrases en langues diverses.
			3	Ecouter des personnes rire et pleurer. Associer les sons à des photos d'expression du visage.
			4	Ecouter des phrases pour rassurer (en diverses langues) énoncés linguistiques différents mais qui expriment la même intention: "rassurer"
			5	?
2	Au bain!	A partir du doudou découvrir des langues inconnus, exprimer leur vécu et leurs connaissances, enrichir leur lexique en français sur le thème du corps et de la toilette.	1	La mascotte de la classe ( retrouvée toute sale, proposer comptine sur le corps en français). Chercher une solution pour que la mascotte de la classe fasse sa toilette.
			2	En anglais
			3	En espagnol
			4	Découvrir une comptine en malgache.
			5	S'approprier de certains mots en malgache.
			6	Réviser les noms des parties du corps en malgache avec la comptine et laver le doudou.
3	1,2,3... soleil!	Travailler sur la construction du nombre (à travers comptines et albums à compter) à développer de véritables stratégies de compréhension face à un énoncé en langue non familière.	1	Dénombrer jusqu'à 3 en français et en malgache.
			2	Dénombrer jusqu'à trois en anglais.
			3	Prélever des indices dans la chaîne parlée pour comprendre une histoire en langue non familière - italien.
			4	Découvrir la même histoire en espagnol. Associer les enregistrements de la même histoire dans une autre langue de la famille des langues romane.

4	Comptons sur nos doigts	Etablir un lien entre la comptine numérique et les jours de la semaine (langue chinoise) et Favoriser l'acceptation de l'altérité, de la relativité des normes et permettre aux élèves d'éviter de se figer dans l'usage de configurations de doigts.	1	Découvrir les jours de la semaine et compter jusqu'à 7 en chinois.
			2	Découvrir les variations gestuelles pour compter.
			3	Compter jusqu'à 5 en japonais et découvrir différents systèmes d'écriture.
			4	Compter jusqu'à 10 avec les mains en japonais.
5	La mascotte voyageuse	Découvrir des pays, des noms d'animaux et des mots de politesse dans diverses langues.	1	Choisir mascotte, lui donner un nom.
			2	La mascotte part en voyage et envoie une carte postale.
			3	Lecture de la carte et compréhension du texte comportant des mots dans une langue étrangère.
			4	Une autre carte.
6	Des invités venus d'ailleurs	La mascotte et ses amis rendent visite à la classe.	1	Les élèves se préparent à recevoir un ou une ami de la mascotte voyageuse.
			2	La mascotte va venir avec son ami - il posera des questions sur ce qu'on aime ou pas faire et sur nos façons de vivre.
			3	Exprimer une incompréhension.
			4	La mascotte vient avec son ami. L'animal parle à l'oreille de l'interprète qui traduit pour la classe.
			5	Apprendre une chanson ou une comptine dans la langue de l'invité .
7	Bla bla bla	Les onomatopées. Distinguer, à l'écoute, les onomatopées et les bruits réels et découvrir que chaque langue utilise des imitations différentes pour un même bruit de l'environnement.	1	Identifier les sons
			2	4 comptines
			3	Associer onomatopées à leur objet.
			4	Créer des onomatopées.

# PORTFOLIO

d'activités  
pour la  
diversité

NARAINA  
KUYUMJIAN

CONTACT

naraina.melo@gmail.com

# Sommaire

Introduction.....	P1
Les textes de référence.....	P3
Le Bulletin Officiel 2015.....	P3
Carap - savoirs, savoir-être et savoir-faire.....	P8
Expériences.....	P13
<b>ONGLET BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE.....</b>	<b>P15</b>
Mon nom.....	P16
Mon portrait.....	P19
Ma famille.....	P23
Mon petit déjeuner.....	P26
Je suis_ nous sommes.....	P30
Les langues de ma classe.....	P32
Les langues autour de moi.....	P36
Les comptines.....	P39
<b>ONGLET ALBUMS DE JEUNESSE.....</b>	<b>P40</b>
Notre imagier plurilingue.....	P41
Le sac biblio.....	P43
Répertoire des albums.....	P44
<b>ONGLET ATELIERS PHILO.....</b>	<b>P45</b>
Atelier philo.....	P46
Fiche atelier philo.....	P51

Chèr(e) \_\_\_\_\_,

Merci de participer à ce projet. Nous avons la conviction que la collaboration entre les unités de recherche et les unités d'enseignement est fondamentale pour pouvoir mieux répondre aux besoins et spécificités des enfants et de leurs familles. Ce partenariat s'inscrit dans cette logique : il faut collaborer, penser et agir ensemble pour répondre aux défis de notre temps.

Nous espérons que ce projet sera l'occasion pour vous de découvrir de nouvelles activités qui pourront enrichir votre répertoire pédagogique. Pour nous, les avantages sont multiples : être en contact avec les élèves, les enseignants, les assistantes, et tous les autres participants de l'environnement scolaire ; connaître les possibilités et solutions trouvées aux problèmes rencontrés quotidiennement, connaître les approches et démarches pédagogiques pratiquées. Bref, être en contact avec le terrain, avec ce qui se fait, avec le monde réel.

Nous vous proposons dans ce portfolio environ 80 heures d'activités pour la diversité. Ces activités sont distribuées en quatre onglets.

Onglet 1	Onglet 2	Onglet 3	Onglet 4
Activités plurilingues	Activités biographie langagière	Albums de jeunesse	Ateliers philo

Il est souhaitable qu'un minimum de 40 heures d'activités soient mises en place auprès des élèves au cours de l'année scolaire 2017/18. Nous suggérons la répartition des activités suivante au cours des deux heures hebdomadaires.

1 heure	Activités plurilingues
1 heure	Activités biographie langagière + albums de jeunesse + ateliers philo

Nous vous demandons de mettre en place au moins trois activités de l'onglet biographie langagière. Ces activités sont visent particulièrement à laisser des traces concrètes qui pourront être enrichies postérieurement.



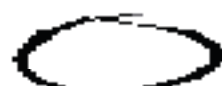


Ce document est collaboratif et ne prétend pas être exhaustif. N'hésitez donc pas à ajouter d'autres activités ou à modifier les existantes en fonction des spécificités de votre contexte.

Pour que les modifications soient facilement repérables, nous vous proposons la grille ci-dessous :



Rayez les parties exclues.



Entourez les parties proposées aux enfants.



Encadrez les parties ajoutées (qui peuvent être notées sur la page de gauche ou bien sur une feuille ajoutée au document).

Modifications

Soulignez les parties modifiées.  
Notez les modifications juste au-dessus.

Des feuilles sont mises à disposition à la fin du classeur. Vous pourrez ainsi noter toutes les informations ou commentaires que vous jugerez nécessaires (durée de l'activité, difficultés rencontrées, points positifs, résultats inattendus, impressions, réaction / implication des élèves...). N'oubliez pas de mettre la feuille avec la séance correspondante.

■ **Merci et bon travail !**



## B.O. - LES 5 DOMAINES ET LES COMPÉTENCES

### 1. MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS

1.3. Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle.

L1- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.

L2- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.

L3- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.

L4- Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies.

L5- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

L6- Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte.

L7- Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.

L8- Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue).

L9- Manipuler des syllabes.

L10- Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives).

L11- Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire : cursive, script, capitales d'imprimerie. Copier à l'aide d'un clavier.

L12- Écrire son prénom en écriture cursive, sans modèle.

L13- Écrire seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus.

## 2. AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

2.2. Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle.

P1- Courir, sauter, lancer de différentes façons, dans des espaces et avec des matériels variés, dans un but précis.

P2- Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir ou de la trajectoire d'objets sur lesquels agir.

P3- Se déplacer avec aisance dans des environnements variés, naturels ou aménagés.

P4- Construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical.

P5- Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés.

P6- Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.

## 3. AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES

3.2. Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle.

A1- Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste.

A2- Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant.

A3- Réaliser une composition personnelle en reproduisant des graphismes. Créer des graphismes nouveaux.

A4- Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.

A5- Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons et les interpréter de manière expressive.

A6- Jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance.

A7- Repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples.

A8- Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.

A9- Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.

#### 4. CONSTRUIRE LES PREMIERS OUTILS POUR STRUCTURER SA PENSÉE

4.1. Découvrir les nombres et leurs utilisations.

4.1.2. Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle.

Utiliser les nombres.

D1 - Évaluer et comparer des collections d'objets avec des procédures numériques ou non numériques.

D2- Réaliser une collection dont le cardinal est donné. Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités, pour constituer une collection d'une taille donnée ou pour réaliser une collection de quantité égale à la collection proposée.

D3- Utiliser le nombre pour exprimer la position d'un objet ou d'une personne dans un jeu, dans une situation organisée, sur un rang ou pour comparer des positions.

D4- Mobiliser des symboles analogiques, verbaux ou écrits, conventionnels ou non conventionnels pour communiquer des informations orales et écrites sur une quantité.

Étudier les nombres.

D5- Avoir compris que le cardinal ne change pas si on modifie la disposition spatiale ou la nature des éléments.

D6- Avoir compris que tout nombre s'obtient en ajoutant un au nombre précédent et que cela correspond à l'ajout d'une unité à la quantité précédente.

D7- Quantifier des collections jusqu'à dix au moins ; les composer et les décomposer par manipulations effectives puis mentales. Dire combien il faut ajouter ou enlever pour obtenir des quantités ne dépassant pas dix.

D8- Parler des nombres à l'aide de leur décomposition.

D9- Dire la suite des nombres jusqu'à trente. Lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à dix.

4.2. Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées.

4.2.2. Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle.

D10- Classer des objets en fonction de caractéristiques liées à leur forme. Savoir nommer quelques formes planes (carré, triangle, cercle ou disque, rectangle) et reconnaître quelques solides (cube, pyramide, boule, cylindre).

D11- Classer ou ranger des objets selon un critère de longueur ou de masse ou de contenance.

- Reproduire un assemblage à partir d'un modèle (puzzle, pavage, assemblage de solides).

D12- Reproduire, dessiner des formes planes.

D13- Identifier le principe d'organisation d'un algorithme et poursuivre son application.

## 5. EXPLORER LE MONDE

5.1. Se repérer dans le temps et l'espace.

5.1.2. Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle.

E1- Situer des événements vécus les uns par rapport aux autres et en les repérant dans la journée, la semaine, le mois ou une saison.

E2- Ordonner une suite de photographies ou d'images, pour rendre compte d'une situation vécue ou d'un récit fictif entendu, en marquant de manière exacte succession et simultanéité.

E3- Utiliser des marqueurs temporels adaptés (puis, pendant, avant, après...) dans des récits, descriptions ou explications.

E4- Situer des objets par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères.

E5- Se situer par rapport à d'autres, par rapport à des objets repères.

E6- Dans un environnement bien connu, réaliser un trajet, un parcours à partir de sa représentation (dessin ou codage).

E7- Élaborer des premiers essais de représentation plane, communicables (construction d'un code commun).

E8- Orienter et utiliser correctement une feuille de papier, un livre ou un autre support d'écrit, en fonction de consignes, d'un but ou d'un projet précis.

E9 - Utiliser des marqueurs spatiaux adaptés (devant, derrière, droite, gauche, dessus, dessous...) dans des récits, descriptions ou explications.

5.2. Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière.

5.2.2. Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle.

E10- Reconnaître les principales étapes du développement d'un animal ou d'un végétal, dans une situation d'observation du réel ou sur une image.

E11- Connaître les besoins essentiels de quelques animaux et végétaux.

E12- Situer et nommer les différentes parties du corps humain, sur soi ou sur une représentation.

E13- Connaître et mettre en œuvre quelques règles d'hygiène corporelle et d'une vie saine.

E14 Choisir, utiliser et savoir désigner des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner...).

E15- Réaliser des constructions ; construire des maquettes simples en fonction de plans ou d'instructions de montage.

E16- Utiliser des objets numériques : appareil photo, tablette, ordinateur.

E17- Prendre en compte les risques de l'environnement familial proche (objets et comportements dangereux, produits toxiques).



LES SAVOIRS

K 1.2 - Savoir que le rapport entre les mots et leur référent <le réel auquel ils renvoient> / entre le signifiant <le mot, la structure, l'intonation...> et le sens est a priori arbitraire.

K 1.2.1 - Savoir que même les onomatopées, pour lesquelles un lien existe entre mot et référent, conservent une part d'arbitraire et varient d'une langue à l'autre.

K 1.2.3.1 - Savoir qu'il ne faut pas confondre genre grammatical et sexe.

K 1.6 - Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement entre langage écrit et langage oral.

K 1.7 - Avoir des connaissances d'ordre linguistique sur une langue particulière (/ la langue maternelle / la langue de l'école / les langues étrangères / ...)

K 2.5 - Connaître quelques caractéristiques de sa situation / son environnement linguistique.

K 2.5.1 - Avoir des connaissances sur la diversité sociolinguistique de l'environnement propre.

K 2.5.3 - Savoir que son identité linguistique propre peut être complexe (en lien avec l'histoire personnelle, familiale, nationale...).

K 2.5.3.1 - Connaître les éléments déterminants de sa propre identité linguistique.

K 3.1 - Savoir qu'il existe d'autres formes de communication que la communication linguistique [que la communication linguistique n'est qu'une des formes possibles de la communication].

K 3.1.1 - Connaître quelques exemples de communication animale.

K 3.1.2 - Connaître quelques exemples de communication humaine non linguistique {gestique, mimique...}.

- K 3.2 - Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif {langues et variétés, genres discursifs, formes de communication...}.
- K 4.1 - Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites «de parenté» / savoir qu'il existe des «familles» de langues.
- K 6.8 - Savoir que l'organisation des énoncés peut être différente selon les langues.
- K 6.9 - Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement dans les systèmes scripturaux.
- K 6.9.1 - Savoir qu'il existe plusieurs sortes d'écriture {phonogrammes, idéogrammes, pictogrammes}.
- K 7.1.2 - Savoir qu'il est normal de faire des erreurs lorsqu'on ne maîtrise pas encore la langue.
- K 7.1.3 - Savoir qu'il est possible d'aider celui qui apprend par son comportement, mais qu'on peut également le «bloquer» si on le corrige sans cesse ou qu'on se moque de lui.
- K 8.7.1.1 - Connaître quelques pratiques sociales / coutumes des cultures de l'environnement proche.
- K 8.7.2 - Connaître quelques particularités de la culture propre par rapport à certaines pratiques sociales / coutumes d'autres cultures.
- K 9.4 - Connaître quelques caractéristiques de sa situation / son environnement culturel(le).
- K 9.4.1 - Savoir (au moins en partie) quelles sont les cultures auxquelles on participe.
- K 10.9.1 - Savoir qu'il faut rechercher / expliciter en commun les causes de malentendu.
- K 12.3.1 - Savoir qu'il ne faut pas confondre culture et pays / culture et langue.
- K 12.4 - Savoir que diverses cultures sont sans cesse en contact dans notre environnement le plus proche.
- K 14.3 - Savoir que l'on peut avoir une identité multiple / plurielle / composite.
- K 14.6 - Savoir que son identité culturelle propre peut être complexe (en lien avec l'histoire personnelle, familiale, nationale...).
- K 14.6.1 - Connaître quelques éléments déterminants de sa propre identité culturelle.



## SAVOIR-ÊTRE

A1 - Attention pour les langues / cultures / personnes «étrangères» pour la diversité linguistique / culturelle / humaine de l'environnement pour le langage en général pour la diversité linguistique / culturelle / humaine en général [en tant que telle].

A 2.2.1.1 - Être sensible à la diversité des univers langagiers {formes sonores, formes graphiques, agencements syntaxiques, etc.} / univers culturels {manières de tables, règles de circulation, etc.}.

A 2.4.1 - Être sensible «à la fois» à la grande diversité des façons de se saluer, d'entrer en communication, de marquer la temporalité, de se nourrir, de jouer, etc., ainsi qu'aux similitudes dans le besoin universel auquel elles répondent.

A 2.5.2 - Être sensible à [avoir conscience de] la diversité langagière / culturelle de la classe.

A4 - Acceptation positive de la diversité linguistique / culturelle / de l'autre / du différent.

A 4.2 - Accepter qu'une autre langue / culture peut fonctionner de manière différente de sa propre langue / culture.

A 5.1 - empathie [ouverture] envers l'altérité.

A 5.2 - ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues).

A 5.3.3 - Ouverture au non-familier (linguistique ou culturel).

A 7.2.1 - Disponibilité à essayer de communiquer dans la langue de l'autre et de se comporter de manière considérée comme appropriée par l'autre.

A 8.5.1 - Désir de se confronter à d'autres langues / d'autres cultures / d'autres peuples liés à l'histoire personnelle ou familiale de personnes qu'on connaît.

A 8.6.3.1 - Engagement pour aider les personnes d'une autre culture / langue.

A 12.2.2 - Être disposé à se mettre à la place de l'autre.

A 15.2.1 - Sentiment (progressif) de familiarité avec de nouvelles caractéristiques / pratiques d'ordre linguistique ou culturel (nouvelles sonorités, nouvelles graphies, nouveaux comportements ...).

A 16.1.1 - Disponibilité à considérer son propre rapport aux diverses langues / cultures à travers son histoire / sa place actuelle dans le monde.

### SAVOIR-FAIRE

S 1.1 - Savoir utiliser / maîtriser des démarches d'observation / d'analyse (segmenter en éléments/ les classer / les mettre en relation).

S 1.1.1 - Maîtriser une démarche inductive appliquée à l'analyse de phénomènes linguistiques / culturels.

S 1.1.3 - Savoir prendre appui sur une langue / culture connue pour élaborer des démarches d'analyse dans une autre langue / culture.

S 1.2.1 - Savoir écouter attentivement / de manière ciblée des productions dans différentes langues.

S 1.2.2 - Savoir isoler les sons [phonèmes].

S 1.2.3 - Savoir isoler / segmenter les syllabes.

S 1.3.1 - Savoir isoler les unités graphiques (phrases / mots / unités minimales).

S 2.1 - Savoir identifier [repérer] des formes sonores [savoir reconnaître auditivement].

S 2.1.1 - Savoir identifier [repérer] des éléments phonétiques simples [des sons].

S 2.1.3 - Savoir identifier [repérer] à l'écoute un morphème ou un mot.

S 2.2.1 - Savoir identifier [repérer] des signes graphiques élémentaires [lettres, idéogrammes, signes de ponctuation...].

S 3.2.4 - Savoir comparer les langues à l'écoute.

S 3.3.1 - Savoir percevoir les ressemblances et différences entre signes graphiques.

S 3.4.1 - Savoir percevoir la proximité lexicale directe.

S 3.4.2 - Savoir percevoir la proximité lexicale indirecte [à partir d'une proximité avec des termes de la même famille de mots dans une des langues].

5 3.10.5 - Savoir relier des documents / événements d'une autre culture à des documents / événements de sa propre culture.

5 7.1 - Être capable de mémoriser des éléments non familiers.

5 7.1.1 - Être capable de mémoriser des éléments sonores non familiers {éléments phonétiques simples, éléments prosodiques, mots...}.

5 7.1.2 - Être capable de mémoriser des éléments graphiques non familiers {lettres, idéogrammes, mots...}.

5 7.2.1 - Savoir reproduire des éléments sonores non familiers {éléments phonétiques simples, éléments prosodiques, mots...}.

5 7.2.2 - Savoir reproduire des éléments graphiques non familiers {lettres, idéogrammes, mots...}.



## EXPERIENCES

*Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.* Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier et Johanna Panthier (Division des Politiques linguistiques)

### A) DIVERSITÉ ET PLURALITÉ LINGUISTIQUES ET CULTURELLES

- expérience pour chaque enfant de l'accueil par l'enseignant (et par les autres enfants) de sa ou ses propre(s) langue(s) et variété(s) linguistiques ainsi que de sa propre expression.
- expérience de la pluralité des modes d'expression (langues, variétés, « dialectes » et sociolectes) des autres, enseignant et enfants.
- expérience des modes de vie de diverses cultures (habillement, nourriture, expression musicale, etc.).

### B) ÉDUCATION AU RESPECT DE L'ALTÉRITÉ

- expérience de l'écoute des autres, mais aussi du silence.
- expérience des normes de l'interaction en groupe (ne pas parler tous à la fois, savoir écouter et savoir se faire entendre, etc.).
- expérience et comparaison de pratiques d'interaction propres à une culture (par exemple dans les relations parents / enfants).

### C) DIVERSIFICATION DES FORMES D'EXPRESSION

- expérience de la relation entre corps, parole, rythme ...
- expérience de la mise en espace, en gestes et mouvements de la parole (affichage, jeu théâtral, écoute de contes et histoires...).
- expérience de premières formes de littérature oralisée (petits poèmes, saynètes, récits) et d'autres modes d'entrée dans la littérature (manipulation et observation de différents types de livres, albums, etc.).
- expérience d'autres formes de littérature propres à des cultures représentées dans la classe ou dans l'environnement.
- expérience de jeux de rôle qui favorisent la variation des registres (simuler des situations de la vie quotidienne, ...).
- expérience de l'enrichissement guidé des moyens d'expression (articulation des moments d'une narration, élargissement et précision du lexique, ...).

#### **D) EXPÉRIENCES MULTIMODALES ET MULTISENSORIELLES**

- expérience du contact avec différents systèmes sémiologiques et graphiques (signalisation, formes artistiques, musiques non limitées à une seule tradition culturelle), y compris de la communication multimédia.
- expérience de restitution par un mode d'expression d'un contenu perçu par le biais d'un autre sens (écouter un extrait musical et en parler, dessiner après l'écoute d'un récit).
- expérience de la discipline gestuelle par rapport en particulier à la préparation à l'écriture.

#### **E) LANGUES ÉTRANGÈRES**

- expérience d'une première langue et culture étrangère, à partir éventuellement des comptines dans les langues parlées par d'autres élèves; cela peut aller, selon les contextes, de la sensibilisation ludique à l'immersion précoce.

#### **F) RÉFLEXIVITÉ**

- expérience de premières formes de réflexivité sur les langues, la communication humaine et les identifications culturelles qui soient à la portée (affective et cognitive) des enfants.



# ACTIVITÉS



Biographie  
Langagière



# MON NOM

SOURCE/INSPIRATION:	
DOMAINES ET COMPÉTENCES OFFICIELLES:	<p>L1- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.</p> <p>L9- Manipuler des syllabes.</p> <p>L12- Écrire son prénom en écriture cursive, sans modèle.</p> <p>A3- Réaliser une composition personnelle en reproduisant des graphismes. Créer des graphismes nouveaux.</p>
EXPÉRIENCES:	<p><b>B) ÉDUCATION AU RESPECT DE L'ALTÉRITÉ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expérience de l'écoute des autres, mais aussi du silence.</li> <li>- Expérience des normes de l'interaction en groupe (ne pas parler tous à la fois, savoir écouter et savoir se faire entendre, etc.).</li> </ul> <p><b>D) EXPÉRIENCES MULTICULTURALES ET MULTISÉCURITAIRES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expérience du contact avec différents systèmes sémiologiques et graphiques (signalisation, formes artistiques, musiques non limitées à une seule tradition culturelle), y compris de la communication multimédia.</li> </ul> <p><b>F) RÉFLEXIVITÉ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expérience de premières formes de réflexivité sur les langues, la communication humaine et les identifications culturelles qui soient à la portée (affective et cognitive) des enfants.</li> </ul>
OBJECTIFS: SAVOIR (K) SAVOIR-ÊTRE (A) SAVOIR-FAIRE (S)	<p><b>E 2.5 - Connaître quelques caractéristiques de sa situation / son environnement linguistique.</b></p> <p>K 2.5.2.1- Connaître les éléments déterminants de sa propre identité linguistique.</p> <p><b>E 14.6 - Savoir que son identité culturelle propre peut être complexe (en lien avec l'histoire personnelle, familiale, nationale...).</b></p> <p>K 14.6.1 - Connaître quelques éléments déterminants de sa propre identité culturelle.</p>
ORGANISATION:	4 séances de 20 minutes
DESCRIPTION DE LA SÉANCE:	À partir de la lecture de l'album édité par Les Petits Plurons, proposer une réflexion sur son nom. Partir d'un point commun.
DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 1:	<p>Mode de travail: grand groupe</p> <p>Temps: 30 minutes</p> <p>Matériel: Album Pourquoi les choses ont-elles un nom ?, feuille A2, feutre.</p> <p><b>BIEN EN SITUATION:</b></p> <p>Pour attirer l'attention et éveiller la curiosité des enfants dire que tous ceux qui ont un prénom doivent faire très attention à ce qui va se passer. Demander à ceux qui ont un prénom de lever la main. « Tout ceux qui ont levé la main, écoutez attentivement. »</p>

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 1:



### SITUATION DE RECHERCHE:

Lecture par l'enseignante de l'album *Pourquoi les choses ont-elles un nom ?*

Après lecture, donner la parole aux enfants. Voici quelques suggestions de questions pour déclencher la discussion :

- Quand est-ce qu'on choisit le nom d'un enfant ?
- Ça fait combien de temps que tu portes ce prénom ?
- Vous avez déjà entendu parler d'un faire-part ?
- Comment dit-on ton nom dans d'autres langues ?
- Comment maman t'appelle ?
- Comment papa t'appelle ?
- Ça vient d'où ?
- Tu sais ce que ton nom veut dire ?

### SYNTHÈSE:

Les enfants disent leur prénoms et l'enseignante les note au fur et à mesure sur une grande feuille. Coller sur le cahier de liaison un mot aux parents pour leur demander:

- d'écrire le nom de leur enfant dans la langue parlée à la maison;
- à ce qu'ils parlent du choix du prénom à leur enfant ou, s'ils veulent, qu'ils le notent dans le cahier de liaison;
- une photocopie du faire-part de naissance de leur enfant (s'il n'en ont pas, il peuvent noter les informations du faire-part sur le cahier de liaison).

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 2:

Mode de travail: grand groupe

Temps: 20 minutes

Matériel: ---

### MISE EN SITUATION:

Rappeler ce qui a été travaillé et demandé lors de la séance précédente.

### SITUATION DE RECHERCHE:

Regarder les cahiers de liaison. Avec chaque enfant enfant commencer par l'histoire notée par les parents autour du nom (lire ou laisser l'enfant raconter). Regarder les noms écrits par les parents (scanner pour imprimer et coller sur la grande feuille utilisée au cours de la première séance) et les faire-part. Les enfants qui n'ont pas de faire-part peuvent en fabriquer un pendant le cours.

### SYNTHÈSE:

Observer tout ce qu'on peut apprendre quand on parle de notre prénom. Un prénom vient avec la naissance d'un enfant. C'est un moment important pour la famille, pour le père et pour la mère. Expliquer que, pour la prochaine séance, on va regarder de plus près comment les prénoms sont écrits et prononcés.

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 3:

Mode de travail: grand groupe

Temps: 20 minutes

Matériel: bandes de papier, liste de prénoms dans une autre langue (système graphique différent)

### MISE EN SITUATION:

Regarder sur la grande feuille où les prénoms sont notés. Demander à chaque enfant s'il reconnaît son prénom.



# MON NOM

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 3:

### SITUATION DE RECHERCHE 1:

Sur une bande de papier chaque enfant écrit son prénom.

### SITUATION DE RECHERCHE 2:

Dans le coin regroupement, remarquer que sur la grande feuille il y a des noms écrits dans d'autres langues. Choisir un ou deux enfants pour en montrer des exemples.

Mettre en place un jeu oral où on écoute comment ces noms sont prononcés dans d'autres langues (demander de l'aide aux enfants) et on répète en essayant de bien reproduire les sons.

### SITUATION DE RECHERCHE 3:

Expliquer que tous les enfants vont s'entraîner à écrire leur prénom dans une autre langue.

Sur une feuille A5, affichée verticalement, l'enfant essaye de reproduire les graphismes de son nom.

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 4:

Mode de travail: grand groupe

Temps: 20 minutes

Matériel: fiche « Mon nom »

### MISE EN SITUATION:

Rappeler toutes les étapes de cette séquence. Expliquer qu'on va tout mettre sur des papiers pour en constituer une trace.

### SITUATION DE RECHERCHE:

Distribution de la fiche « Mon nom ».

Se dessiner. Coller la bande de papier avec son nom écrit. Coller le faire-part. Dictier à l'adulte une phrase qui raconte ce que l'enfant a appris sur son prénom. Ajouter la peinture où le nom est écrit dans une autre langue.

### SYNTHÈSE:

Les fiches sont affichées dans un coin de la salle. Les enfants ont quelques minutes pour les observer.

## ACTIVITÉS EN PARALLÈLE:

Déclinaison en atelier philo :

Et si tout avait le même nom ?

Comment différencier les gens qui ont le même prénom ? (initier une réflexion sur les surnoms)

## PROLONGEMENTS OU MISE EN CONTEXTE PAR L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE:

## LEXIQUE:

## OBS :

# MON PORTRAIT

SOURCE/INSPIRATION:	
DOMAINES ET COMPÉTENCES OFFICIELLES:	<p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</p> <p>L2- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.</p> <p>Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques</p> <p>A2- Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant.</p> <p>Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière</p> <p>E12- Situer et nommer les différentes parties du corps humain, sur soi ou sur une représentation.</p>
EXPÉRIENCES:	<p><b>C) DIVERSIFICATION DES FORMES D'EXPRESSION</b> -Expérience de la relation entre corps, parole, rythme...</p> <p><b>E) DE L'AUTO CONNAISSANCE ET DE LA DÉCOUVERTE DE LA DIVERSITÉ (DES PRÉSENTES DANS LA CLASSE...)</b></p>
OBJECTIFS: SAVOIR (K) SAVOIR-ÊTRE (A) SAVOIR-FAIRE (S)	<p><b>A2 - Sensibilité à l'existence d'autres langues / cultures / personnes / à l'existence de la diversité des langues / cultures / personnes</b></p> <p><b>A4 - Acceptation positive de la diversité linguistique / culturelle / de l'autre / du différent</b></p> <p><b>A5 - Ouverture à la diversité des langues / des personnes / des cultures du monde / à la diversité en tant que telle (à la différence en soi) (à l'altérité)</b></p>
ORGANISATION:	Une séance de 20 minutes et cinq séances de 40 minutes
DESCRIPTION DE LA SÉANCE:	L'idée de cette séance est de créer un espace pour observer son corps, apprendre à parler de soi et apprécier les caractéristiques qui rendent chacun unique.
DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 1:	<p>Mode de travail: grand groupe Temps: 20 minutes Matériel: une mascotte</p> <p><b>MISE EN SITUATION:</b> Présenter la mascotte à la classe. Elle ou il a un nom, une histoire et une famille.</p> <p><b>SITUATION DE RECHERCHE 1:</b> La mascotte dit que les enfants sont très beaux et très différents. Elle veut savoir si les enfants savent de quelle couleur sont ses cheveux. Elle demande si les enfants aiment ses cheveux et s'ils veulent les toucher. Chaque enfant peut dire de quelle couleur sont ses cheveux. Découvrir les cheveux des camarades.</p>

# MON PORTRAIT

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 1:

### SYNTHÈSE:

Commentaires sur l'activité. Dictier à l'adulte pour raconter la rencontre avec la mascotte.

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 2:



Mode de travail: grand Groupe

Temps: 40 minutes

Matériel: tableau et craie, silhouette dessinée sur une grande feuille

### MISE EN SITUATION:

Comptine avec le vocabulaire du corps (Doc. 1). Faire deux ou trois variations, par exemple remplacer un mot par un bruit. Cette même comptine sera proposée en plusieurs langues postérieurement.

### SITUATION DE RECHERCHE 1:

L'enseignant remarque que nous avons beaucoup plus de parties du corps que celles mentionnées dans la comptine. À l'aide d'un miroir, observer le corps et en nommer les parties. Quelles sont les parties de notre corps ?

### SITUATION DE RECHERCHE 2:

Jeu : un enfant nomme une partie du corps et tous les autres doivent toucher la partie nommée.

### SYNTHÈSE:

On reprend toutes les parties du corps nommées en notant les noms sur une grande feuille sur laquelle il y a une silhouette dessinée.

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 3:



Mode de travail: petits groupes

Temps: 40 minutes

Matériel: peinture qui peut être mise sur la peau

### MISE EN SITUATION:

On se met en cercle et on se rapproche le plus possible. L'enseignant demande à ce que tous mettent leurs bras en avant. Observer la variété des couleurs de peau.

### SITUATION DE RECHERCHE:

Autour d'une table avec de la peinture corporelle (bleu, jaune, marron et rouge) les enfants cherchent leur couleur de peau. Mélanger les peintures petit à petit sur sa main pour obtenir la couleur la plus proche possible de sa peau. L'enseignant peut commencer en verbalisant chaque couleur qu'il va ajouter.

### SYNTHÈSE:

Échange sur les couleurs qui ont été utilisées par chaque enfant. Les 10 minutes qui restent seront utilisées pour tracer le contour du corps de chaque enfant sur papier kraft.

# MON PORTRAIT

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 4:



Mode de travail: petit groupe  
Temps: 40 minutes  
Matériel: un miroir par enfant, peinture gouache et pinceaux

### MISE EN SITUATION:

Rappeler les deux activités précédentes concernant les parties du corps et la couleur de la peau.

### SITUATION DE RECHERCHE:

Chaque enfant s'installe devant sa silhouette qui est déjà posée par terre et commence la peinture. Le miroir reste à disposition pour ceux qui veulent se regarder.

### SYNTHÈSE:

On regarde les peintures des uns et des autres et assis en demi cercle, on peut commenter l'activité.

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 5:



Mode de travail: grand groupe  
Temps: 40 minutes  
Matériel: les silhouettes dessinées pendant la séance 2, peinture gouache, pinceaux

### MISE EN SITUATION:

Rappel des découvertes faites lors de la séance précédente, les parties du corps et les couleurs].

### SITUATION DE RECHERCHE 1:

Jeu du toucher. Un enfant met un bandeau sur les yeux. Un enfant se met devant lui. L'enfant qui a un bandeau touche le visage de son camarade et essaye de deviner qui est-ce. Tous les enfants passent à tour de rôle de qui il s'agit.

### SYNTHÈSE:

Se promener dans la classe pour regarder les silhouettes dessinées des camarades. Assis en demi cercle commenter l'activité.

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 6:

Mode de travail: grand groupe / individuellement  
Temps: 40 minutes  
Matériel: dictaphone

### MISE EN SITUATION:

Expliquer en grand groupe que chaque enfant peut parler de soi pour expliquer le travail qui a été fait. Ce que l'enfant dira sera imprimé et collé à côté de sa silhouette.

### SITUATION DE RECHERCHE:

Descendre sur quoi on peut parler. Noter quelques idées au tableau. Pendant que les enfants décorent une feuille A4 sur laquelle on collera le texte imprimé, l'enseignant note/enregistre individuellement les textes des enfants.

### SYNTHÈSE:

En grand groupe, réécouter un ou deux enfants. Commentaires.

# MON PORTRAIT

<b>ACTIVITÉS EN PARALLÈLE:</b>	
<b>PROLONGEMENTS OU MISE EN CONTEXTE PAR L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE:</b>	<p><b>RITUEL</b> Comptines: <i>Que fait au mois? ; Rond tout rond ; Jean petit</i> Chanson: <i>Saves-vous planter les choux</i></p> <p><b>NUTRICITÉ</b> Qu'est-ce que je peux faire avec mes jambes? Sauter, courir, marcher... Avec ses bras? Me balancer, porter, lancer... Avec son corps? Danser, jouer...</p> <p><b>ATELIER LANGAGE</b> Écrire / décrire garçon ou fille</p> <p><b>JEU DE SOCIÉTÉ</b> Lots des parties du corps</p> <p><b>ATELIER GRAPHISME</b> Je me dessine (tous les mois).</p> <p><b>NOMS</b> <u>Les parties du corps</u> La tête Le cou Les cheveux Le nez Les yeux La bouche Les oreilles La poitrine Le ventre Les bras Les jambes Les fesses Le pied</p> <p><u>Les couleurs</u></p> <p><b>VERBES</b> Avoir/être (description)</p>
<b>LEXIQUE:</b>	
<b>NUMÉRIQUE:</b>	<p>-Un jeu interactif peut aider à comprendre et à produire le lexique travaillé.</p> <p>-Un montage des images prises en classe et produit par l'adulte peut servir de base pour l'atelier langage.</p>
<b>OBS:</b>	

## SOURCE/INSPIRATION:

### DOMAINES ET COMPÉTENCES OFFICIELLES:

L1- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.

L3- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.

A 2.2.1.1 - Être sensible à la diversité des univers langagiers {formes sonores, formes graphiques, agencements syntaxiques, etc.} / univers culturels {manières de tables, règles de circulation, etc.}.

A 2.4.1 - Être sensible «à la fois» à la grande diversité des façons de se saluer, d'entrer en communication, de marquer la temporalité, de se amuser, de jouer, etc., ainsi qu'aux similitudes dans le besoin universel auquel elles répondent.

A 2.5.2 - Être sensible à [avoir conscience de] la diversité langagière / culturelle de la classe.

### EXPÉRIENCES:

#### A) DIVERSITÉ ET PLURALITÉ LINGUISTIQUES ET CULTURELLES

- Expérience pour chaque enfant de l'accueil par l'enseignant (et par les autres enfants) de sa ou ses propre(s) langue(s) et variété(s) linguistiques ainsi que de sa propre expression.

- Expérience de la pluralité des modes d'expression {langues, variétés, « dialectes » et sociolectes} des autres, enseignant et enfants.

#### B) ÉDUCATION AU RESPECT DE L'ALTÉRITÉ

- Expérience de l'écoute des autres, mais aussi du silence.

- Expérience des normes de l'interaction en groupe (ne pas parler tous à la fois, savoir écouter et savoir se faire entendre, etc.).


#### C) RÉFÉRENCES MULTIMÉDIALES ET MULTISÉNSORIELLES

- Expérience de restitution par un mode d'expression d'un contenu perçu par le biais d'un autre sens (écouter un extrait musical et en parler, dessiner après l'écoute d'un récit).

#### D) LANGUES ÉTRANGÈRES

- Expérience d'une première langue et culture étrangère, à partir éventuellement des comptines dans les langues parlées par d'autres élèves. Cela peut aller, selon les contextes, de la sensibilisation ludique à l'immersion précoce.

# MA FAMILLE

<p><b>OBJECTIFS:</b> SAVOIR (K) SAVOIR-ÊTRE (A) SAVOIR-FAIRE (S)</p>	<p><b>K 2.5 - Connaître quelques caractéristiques de sa situation / son environnement linguistique</b></p> <p><b>K 2.5.2 - Savoir que son identité linguistique propre peut être complexe (en lien avec l'histoire personnelle, familiale, nationale...).</b></p> <p><b>K 2.5.3.1- Connaître les éléments déterminants de sa propre identité linguistique</b></p>
<p><b>ORGANISATION:</b></p>	<p>Deux séances de 20 minutes</p>
<p><b>DESCRIPTION DE LA SÉANCE:</b></p>	<p>Cette séance a un double objectif. D'une part, en créant un espace pour parler de sa famille dans le contexte scolaire, on établit un lien pour l'enfant entre sa maison et l'école. D'autre part, les photos et les interventions des enfants permettront d'expliciter les différences et les similitudes entre les familles dans l'ambiance de respect à la diversité qu'on trouve dans le livre de Todd Parr.</p>
<p><b>DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 1:</b></p> 	<p>Mode de travail: grand groupe Temps: 20 minutes Matériel: le livre de La famille de Todd Parr, mot aux parents photocopié préalablement</p> <p><b>MISE EN SITUATION:</b> Au coin bibliothèque, lecture d'album : <i>Le livre de la famille</i> de Todd Parr. La dernière phrase de l'histoire est : « Peu importe comment elle est, ta famille est très spéciale. »</p> <p><b>SITUATION DE RECHERCHE:</b> Donner la parole aux enfants. Question pour déclencher la discussion : Comment est ta famille? Quelle(s) langue(s) vous parlez à la maison? Qu'est-ce que tu aimes faire avec ton papa? Et avec ta maman? L'enseignant peut noter ce qui est dit.</p> <p><b>SYNTHÈSE:</b> Demander une photo de la famille à chaque enfant (mot aux parents). Expliquer le contenu du mot aux enfants.</p>
<p><b>DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 2:</b></p>	<p>Mode de travail: grand groupe Temps: 20 minutes Matériel: <i>Ma famille</i> de Todd Parr, les photos apportées par les enfants, feuille A4 et feutres.</p> <p><b>MISE EN SITUATION:</b> L'enseignant peut reprendre rapidement l'album et en tournant les pages relever la caractéristique de chaque famille (nombreuse / petite / même couleur / habite au même endroit...).</p> <p><b>SITUATION DE RECHERCHE:</b> Regarder les photos apportées par les enfants. Appeler chaque enfant pour présenter sa famille à ses camarades puis afficher la photo sur un coin de la salle.</p> <p><b>SYNTHÈSE:</b> Faire un dessin de sa famille.</p>

# MA FAMILLE

<b>ACTIVITÉ PARALLÈLE:</b>	Atelier philo sur un point soulevé pendant l'intervention des enfants.
<b>PROLONGEMENTS OU MISE EN CONTEXTE PAR L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE:</b>	Le dessin de la famille peut être reproposé aux enfants à plusieurs reprises au cours de l'année. L'évolution des dessins est toujours intéressante du point de vue graphique et des représentations. Par ailleurs, c'est un beau cadeau de fin d'année à faire aux parents! Utiliser les photos de la famille pour travailler les compétences en mathématiques: dénombrer, comparer des quantités, quantifier...
<b>LEXIQUE:</b>	<u>La famille</u> Maman Papa (Petit/grand) Frère (Petite / grande) Sœur Aîné Cadet...
<b>OBS:</b>	



# MON PETIT DÉJEUNER

SOURCE/INSPIRATION:	<i>I am plurilingual et Ouverture aux langues</i>
DOMAINES ET COMPETENCES OFFICIELLES:	<p>L3- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.</p> <p>D2- Réaliser une collection.</p>
EXPÉRIENCES:	<p><b>A) DIVERSITÉ ET PLURALITÉ LINGUISTIQUES ET CULTURELLES</b> - Expérience des modes de vie de diverses cultures (habillement, nourriture, expressions musicales, etc.).</p> <p><b>D) REPRÉSENTATIONS MULTIMÉDIALES ET MULTISÉMIOTIQUES</b> - Expérience du contact avec différents systèmes sémiologiques et graphiques (signalisation, formes artistiques, musiques non limitées à une seule tradition culturelle), y compris de la communication multimédia.</p>
OBJECTIFS: SAVOIR (K) SAVOIR-ÊTRE (A) SAVOIR-FAIRE (S)	<p><b>E 6.9 - Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement dans les systèmes scripturaux</b></p> <p><b>A1 - Attention pour les langues / cultures / personnes «étrangères» pour la diversité linguistique / culturelle / humaine de l'environnement pour le langage en général pour la diversité linguistique / culturelle / humaine en général [en tant que telle].</b></p> <p><b>A 2.4.1 - Être sensible «à la fois» à la grande diversité des façons de se saluer, d'entrer en communication, de marquer la temporalité, de se nourrir, de jouer, etc., ainsi qu'aux similitudes dans le besoin universel auquel elles répondent.</b></p> <p><b>A 2.5.2 - Être sensible à [avoir conscience de] la diversité langagière / culturelle de la classe</b></p>
ORGANISATION:	Quatre séances de 30 minutes et une séance d'une heure
DESCRIPTION DE LA SÉANCE:	L'idée centrale de cette séquence est de rendre visibles les habitudes alimentaires et leurs spécificités en fonction de leur environnement.
DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 1:	<p>Mode de travail: grand groupe Temps: 30 minutes Matériel: images imprimées préalablement des aliments du petit déjeuner et mot aux parents.</p> <p><b>BIEN EN SITUATION:</b> En grand groupe, reprendre l'organisation de la journée avant d'arriver à l'école. (Je me réveille, je m'habille, je prends mon petit déjeuner, je me brosses les dents et je vais à l'école à pied.)</p> <p><b>SITUATION DE DÉMARRAGE:</b> Expliquer qu'on va parler du petit déjeuner. Montrer quelques images d'aliments. Demander de quoi il s'agit et qui en prend au petit déjeuner (pain, œuf, bacon, jus, lait, chocolat, pain au chocolat, croissants, couscous, crêpes, fruits, céréales, thé...).</p> <p>Demander aux enfants de parler un peu de leur petit déjeuner :</p> <p>Est-ce qu'ils aiment ce repas de la journée ? Qu'est-ce qu'ils préfèrent prendre au petit déjeuner ? Où les enfants prennent-ils leur petit déjeuner ? (cuisine, salon...)</p>



# MON PETIT DÉJEUNER

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 1:

### SITUATION DE RECHERCHE 2:

Dessiner son petit déjeuner

### SYNTHÈSE:

Coller un mot dans le cahier de liaison pour demander ou bien une photo du petit déjeuner ou bien les boîtes des aliments consommés au petit déjeuner.

Mode de travail: grand groupe

Temps: 20 minutes

Matériel: photos et emballages apportés par les enfants et un ou deux emballages « de secours », mot aux parents, fiche « Les aliments multilingues ».

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 2:

### MISE EN SITUATION:

Demander ce que les enfants ont pris aujourd'hui au petit déjeuner.

### SITUATION DE RECHERCHE 1:

Regarder les photos et les boîtes apportées. Les enfants sont appelés à parler à partir de la photo ou de l'objet apporté.

Observer les aliments les plus consommés et ceux qui sont occasionnels. Si, sur les photos (il est possible de repérer des aliments spécifiques à d'autres pays, en faire la remarque. Demander comment les aliments s'appellent dans la langue d'origine et en français. Observer les boîtes. Y a-t-il des informations plurilingues ? Identifier les différentes écritures et langues. L'enseignant peut toujours avoir une boîte d'aliment « multilingue » de côté au cas où les items apportés par les enfants ne se prêteraient pas à cette exploitation.

### SITUATION DE RECHERCHE 2:

Choisir deux ou trois items pour regarder l'origine des aliments. Sur la fiche « Les aliments multilingues », coller les étiquettes qui correspondent chacune à une langue. Par exemple, le français, l'arabe, le chinois.

### SYNTHÈSE:

Et si on faisait un petit déjeuner collectif ?

Coller un mot sur le cahier de liaison en proposant un petit déjeuner collectif qui sera l'objet de la quatrième séance de cette séquence.



# MON PETIT DÉJEUNER

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 3:



Mode de travail: grand groupe puis individuel

Temps: 30 minutes

Matériel: fiche «Mon petit déjeuner»

### MISE EN SITUATION:

À partir des informations soulevées lors de la dernière séance l'enseignant pose quelques images de produits sur une table basse. Montrer les images une par une en verbalisant son nom en français puis dans la langue d'origine du produit si possible. Demander aux enfants de répéter les noms des produits.

### SITUATION DE RECHERCHE 1:

Chaque enfant doit choisir 3 images d'aliments fréquemment consommés au petit déjeuner. Expliquer le jeu qui va se dérouler: Les enfants sont en cercle et font passer un ballon. Quand la musique s'arrête l'enfant qui a le ballon fait un pas en avant et doit dire le nom d'un aliment qu'il a choisi tout en levant l'image correspondante. Tous les enfants qui pressent comme lui cet aliment au petit déjeuner doivent se coller à l'enfant qui a le ballon. La musique reprend, les enfants se remettent à leur place et le ballon continue de circuler. Répéter plusieurs fois.

### SITUATION DE RECHERCHE 2:

Chaque enfant colle les images choisies sur la fiche Mon petit déj. Dictée à l'adulte une phrase qui sera notée sur la fiche.

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 4:

Mode de travail: Grand groupe avec les familles

Temps: 1h

Matériel: Les aliments pour le petit déjeuner et un appareil photo

### MISE EN SITUATION:

Accueillir les familles dans la classe. Faire une brève rétrospective avec l'aide des enfants des découvertes faites pendant les séances précédentes comme par exemple les aliments les plus consommés par les enfants de la classe au petit déj, les aliments les moins consommés, les emballages.

### SITUATION DE RECHERCHE 1:

Chaque enfant avec sa famille montre ce qu'il a apporté. Une photo peut être prise. Prévoir des solutions pour les enfants qui n'ont pas apporté de la maison un aliment ou dont les parents ne sont pas présents. Tous les aliments sont mis sur une grande table. La dégustation est ouverte pendant laquelle l'enseignant fait le tour des familles.

### SYNTHÈSE:

Prendre une photo de ce petit déjeuner collectif.

# MON PETIT DÉJEUNER

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 5:

Mode de travail: grand groupe

Temps: 20 minutes

Matériel: photo du petit déjeuner collectif imprimé et fiche «Notre petit déjeuner»

### MISE EN SITUATION:

Montrer la photo du petit déj collectif et les photos des enfants avec les parents et l'aliment apporté. Laisser les enfants verbaliser librement.

### SITUATION DE RECHERCHE:

Distribuer la fiche «Notre petit déjeuner» Les enfants doivent chercher et coller sur la fiche la photo imprimée du petit déjeuner collectif. Dictée à l'adulte une phrase à noter sur la fiche.

### SYNTHÈSE:

Regarder l'ensemble des trois fiches réalisées autour de cette découverte des petits déjeuner. Demander ce que les enfants ont découvert.

## ACTIVITÉS EN PARALLÈLE:


Les aliments

Les recettes

## PROLONGEMENTS OU MISE EN CONTEXTE PAR L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE

## LEXIQUE

## OBS:

SOURCE/INSPIRATION:	
DOMAINES ET COMPETENCES OFFICIELLES:	L2- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.
EXPÉRIENCES:	b) éducation au respect de l'altérité
OBJECTIFS: SAVOIR (K) SAVOIR-ÊTRE (A) SAVOIR-FAIRE (S)	M - Acceptation positive de la diversité linguistique / culturelle / de l'autre / du différent A 5.1 - empathie [ouverture] envers l'altérité
ORGANISATION:	Trois séances de 20 minutes
DESCRIPTION DE LA SÉANCE:	Par le truchement d'un jeu, chaque enfant découvrirà ce qu'il partage (ou pas) avec ses camarades. Ouverture à l'altérité.
<p data-bbox="165 887 464 954">DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 1:</p> 	<p data-bbox="639 887 1086 913">Mode de travail: Grand groupe</p> <p data-bbox="639 920 903 947">Temps: 20 minutes</p> <p data-bbox="639 954 1254 981">Matériel: un appareil photo et une craie</p> <p data-bbox="639 1010 914 1037"><b>MISE EN SITUATION:</b></p> <p data-bbox="639 1043 1495 1216">Dans la salle de motricité ou dans la cours dessiner par terre trois espaces (à gauche, à droite et au centre). Sur celui de gauche écrire par terre j'aime/ je suis ou j'ai (&amp;) et sur celui de droite je n'aime pas / je ne suis pas / je n'ai pas (K). Au centre, rien n'est écrit. Tous les enfants se mettent au centre.</p> <p data-bbox="639 1245 991 1272"><b>SITUATION DE RECHERCHE:</b></p> <p data-bbox="639 1279 1495 1429">Selon la phrase prononcée par l'enseignant les enfants se déplacent à gauche ou à droite. Par exemple "Je suis une fille". Les filles vont à gauche et les garçons à droite. Faire un ou deux essais pour vérifier la compréhension. Refaire en présentant une photo par exemple.</p> <p data-bbox="639 1435 775 1462">Exemples:</p> <p data-bbox="639 1469 914 1496">J'aime les chiens.</p> <p data-bbox="639 1503 882 1529">J'ai des chiens.</p> <p data-bbox="639 1536 882 1563">J'ai quatre ans.</p> <p data-bbox="639 1570 927 1597">J'habite en France.</p> <p data-bbox="639 1603 959 1630">En suis né en France.</p> <p data-bbox="639 1637 914 1664">Je parle français.</p> <p data-bbox="639 1671 1278 1697">Je parle une autre langue que le français.</p> <p data-bbox="639 1704 866 1731">J'aime voyager.</p> <p data-bbox="639 1738 1437 1765">J'ai des copains qui parlent d'autres langues que le français.</p> <p data-bbox="639 1794 775 1821"><b>SYNTHÈSE:</b></p> <p data-bbox="639 1827 1469 1888">Assis en demi-cercle, demander comment les enfants ont trouvé cette activité. Noter.</p>

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 2:

Mode de travail: grand groupe  
 Temps: 20 minutes  
 Matériel: photos prises lors de la séance précédente, feuille A4, feutres

### MISE EN SITUATION:

Demander aux enfants d'expliquer le jeu de la séance précédente.

### SITUATION DE RECHERCHE:

Regarder les photos prises pendant cette activité. Imprimer les phrases qui vont avec chaque photo (pour qu'on puisse les reprendre par la suite). Observer et verbaliser. Demander aux enfants de dire ce qu'ils ont en commun avec un camarade. Ex: «Je suis comme X parce qu'on aime les chiens» ou «X et moi aimons les chiens» ou «Nous vivons tous en France».

### SYNTHÈSE:

Faire un dessin pour illustrer cette activité.

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 3:

Mode de travail: individuel  
 Temps: 20 minutes  
 Matériel: photos imprimées en noir et blanc, colle.

### MISE EN SITUATION:

Des photocopies des photos et les phrases qui vont avec sont posées sur une table. Expliquer que chaque enfant va choisir trois photos qui seront collées dans le cahier.

### SITUATION DE RECHERCHE:

En petits groupes (trois enfants), les enfants vont chercher les photos. Collectivement, l'enseignant demande à quelques enfants de verbaliser en réutilisant les formules employées au cours de la séance précédente : « Je suis comme x parce que... »

### SYNTHÈSE:

Les enfants sont assis à table. Ils collent les photos et l'enseignant note sur le cahier la phrase prononcée par l'enfant.


## ACTIVITÉS EN PARALLÈLE:

## PROLONGEMENTS OU MISE EN CONTEXTE PAR L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE:

## LEXIQUE:

## OBS :

<p><b>SOURCE/INSPIRATION:</b></p>	
<p><b>DOMAINES ET COMPETENCES OFFICIELLES:</b></p>	<p><b>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</b></p> <p>L7- Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.</p> <p><b>Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques</b></p> <p>A4- Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.</p> <p><b>Explorer le monde</b></p> <p>E1- Situer des événements vécus les uns par rapport aux autres et en les repérant dans la journée, la semaine, le mois ou une saison.</p> <p>E16- Utiliser des objets numériques : appareil photo, tablette, ordinateur.</p>
<p><b>EXPÉRIENCES:</b></p>	<p><b>A) DIVERSITÉ ET PLURALITÉ LINGUISTIQUES ET CULTURELLES</b> - Expérience pour chaque enfant de l'accueil par l'enseignant (et par les autres enfants) de sa ou ses propre(s) langue(s) et variété(s) linguistiques ainsi que de sa propre expression.</p> <p><b>C) DIVERSIFICATION DES FORMES D'EXPRESSION</b> - Expérience de jeux de rôle qui favorisent la variation des registres (simuler des situations de la vie quotidienne...).</p>
<p><b>OBJECTIFS:</b> SAVOIR (K) SAVOIR-ÊTRE (A) SAVOIR-FAIRE (S)</p>	<p><b>E 2.5 - Connaître quelques caractéristiques de sa situation / son environnement linguistique</b></p> <p><b>E 2.5.1 - Avoir des connaissances sur la diversité sociolinguistique de l'environnement propre</b></p> <p><b>E 3.2 - Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif (langues et variétés, genres discursifs, formes de communication...)</b></p> <p><b>A 2.4.1 - Être sensible «à la fois» à la grande diversité des façons de se saluer, d'entrer en communication, de marquer la temporalité, de se nourrir, de jouer, etc., ainsi qu'aux similitudes dans le besoin universel auquel elles répondent.</b></p> <p><b>A 2.5.2 - Être sensible à [avoir conscience de] la diversité langagière / culturelle de la classe.</b></p> <p><b>A 15.2.1 - Sentiment (progressif) de familiarité avec de nouvelles caractéristiques / pratiques d'ordre linguistique ou culturel (nouvelles sonorités, nouvelles graphies, nouveaux comportements...)</b></p> <p><b>S 1.2.1 - Savoir écouter attentivement / de manière ciblée des productions dans différentes langues</b></p> <p><b>S 7.2.1 - Savoir reproduire des éléments sonores non familiers (éléments phonétiques simples, éléments prosodiques, mots...)</b></p>

<p><b>ORGANISATION:</b></p>	<p>4 séances de 40 minutes</p>
<p><b>DESCRIPTION DE LA SÉANCE:</b></p>	<p>Découvrir toutes les langues parlées par les enfants de la classe.</p>
<p><b>DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 1:</b></p> 	<p><b>Mode de travail :</b> Grand groupe  <b>Temps :</b> 40 minutes  <b>Matériel :</b> 6 ou 7 appareils photos pour les enfants, un appareil photo pour l'enseignante, tableau, craie, des bandes papier découpées préalablement.</p> <p><b>MISE EN SITUATION :</b>          L'enseignant propose qu'une photo des élèves de la classe soit prise. Où la photo peut être prise? Repérage et verbalisation des espaces de la salle/l'école (bain stanning). L'enseignant note sur des bandes de papiers.</p> <p><b>SITUATION DE RECHERCHE 1:</b>          Jeu à partir des bandes de papiers. On place les bandes de papier dans un tableau à double entrée. Une entrée pour les endroits où on peut/ veut prendre la photo de la classe et une deuxième entrée pour les endroits où on ne veut/peut pas prendre la photo. C'est l'enfant qui a la bande de papier qui décide où la placer. Un seul endroit sera choisit.</p> <p><b>SITUATION DE RECHERCHE 2:</b>          Déplacement jusqu'à l'endroit choisit pour prendre la photo. Plusieurs photos peuvent être prises (suggestion: différentes mimiques).</p> <p><b>SYNTHÈSE :</b>          Dictée à l'adulte. Qu'est-ce que nous avons fait?</p>
<p><b>DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 2:</b></p>	<p><b>Mode de travail :</b> Grand groupe  <b>Temps:</b> 40 minutes  <b>Matériel:</b> Photo des enfants de la classe, tableau et craie.</p> <p><b>MISE EN SITUATION:</b>          On commence cette séance par l'observation de la ou des photos prises. Un endroit de la salle peut être choisi pour afficher ces photos.</p> <p><b>SITUATION DE RECHERCHE 1:</b>          Demander aux enfants à quel moment de la semaine et de la journée on est à l'école (calendrier/frise chronologique).</p> <p><b>SITUATION DE RECHERCHE 2:</b>          L'enseignant demande quelle est la première chose qu'on dit quand on arrive en classe. Réponse attendue : Bonjour. Elle explique qu'elle veut noter au tableau ce mot dans toutes les langues qu'on connaît dans la classe. L'enseignant peut commencer pour inciter les enfants à faire pareil. Noter à l'aide d'un lexique plurilingue imprimé préalablement les bonjours exprimés dans plusieurs langues par les enfants.</p>



## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 2:

### SITUATION DE RECHERCHE 3:

Réécouter un camarade qui dit bonjour dans chacune des langues répertoriées et essayer de répéter.  
Petite mise en scène par deux : un enfant entre dans la classe et dit bonjour dans une autre langue. Le deuxième enfant doit répondre dans la même langue.

### SYNTHÈSE:

Observer toutes les langues qu'on connaît dans cette classe. On peut les compter.

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 3:

Mode de travail: individuel puis grand groupe

Temps: 40 minutes

Matériel: dictaphone, boîtes en carton de plusieurs couleurs, ciseaux, colle, bâtonnets, un grand pot

### MISE EN SITUATION:

L'enseignant explique l'organisation de la séance. Pendant que les enfants feront un travail artistique dans la classe (Groupe A), chaque enfant sera appelé individuellement (B) pour enregistrer le mot bonjour dans toutes les langues qu'il connaît.

### SITUATION DE RECHERCHE:

Groupe A : Enregistrer les enfants qui disent bonjour dans toutes les langues qu'ils connaissent. Il est souhaitable que cette activité soit faite dans un espace silencieux.

Groupe B : Préparation des fleurs des langues. Pour l'instant les enfants fabriquent une fleur en découpant et collant les pétales.

### SYNTHÈSE:

Coller l'étiquette avec son nom sur la tige de la fleur et la poser dans un pot.



## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 4:

Mode de travail : grand groupe

Temps : 40 minutes

Matériel : impression en grand format de la photo de la classe (en noir et blanc)

### MISE EN SITUATION:

Réécouter les enregistrements faits pendant la séance précédente.

### SITUATION DE RECHERCHE:

Identifier la personne qui parle et en quelle langue.  
L'enseignant veut savoir si les enfants connaissent les noms des langues. Noter au tableau au fur et à mesure.  
Placer des étiquettes avec le mot «Bonjour» dans les différentes langues préparé préalablement avec le nom de chaque langue à côté. Chaque enfant doit prendre une étiquette pour chaque langue dans laquelle il sait dire bonjour et la coller sur sa fleur des langues. Colorier en vert les langues dans lesquelles ils croient savoir dire beaucoup de choses et puis en orange les langues dans lesquelles ils ne connaissent que très peu de mots parmi lequel le mot «bonjour».

### SYNTHÈSE:

Placer les fleurs et le panneau/photo.

<p><b>ACTIVITÉS EN PARALLÈLE:</b></p>	
<p><b>PROLONGEMENTS OU MISE EN CONTEXTE PAR L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE:</b></p>	<p><b>ACTIVITÉ</b> Aborder le premier moment de la journée à l'école.</p> <p><b>ATRIUMS PHILÉ</b> A quoi sert d'aller à l'école ? Livre: Bourguini je vais à l'école - <i>Les philoenfants</i>.</p> <p><b>LANGAGE</b> Les objets et le matériel de l'école et ceux de la maison. Ce que je fais quand j'arrive à l'école.</p> <p><b>MATERNITÉ</b> Atelier théâtre pour revivre ce moment de la journée.</p>
<p><b>LEXIQUE:</b></p>	<p><b>NOMS</b> Les locaux de l'école (les toilettes, le dortoir, la salle de maternité, la cour de récréation, la classe et ses coins...)</p> <p>Un appareil photo</p> <p>Une (Des) photo(s)</p> <p>Les noms des langues (français, portugais...)</p> <p>«Bonjour» en français et puis en, au moins, une deuxième langue.</p> <p><b>VERBES</b> Prendre (Je prends des photos de la classe)</p> <p>Être (C'est moi, Davi, l'école...)</p> <p>Parler (Je parle...)</p>
<p><b>OBS:</b></p>	

<b>SOURCE/INSPIRATION:</b>	
<b>DOMAINES ET COMPETENCES OFFICIELLES:</b>	<p>E6- Dans un environnement bien connu, réaliser un projet, un parcours à partir de sa représentation (dessin ou codage).</p>
<b>EXPÉRIENCES:</b>	<p><b>C) DIVERSIFICATION DES FORMES D'EXPRESSION</b>          - Expérience d'autres formes de littérature propres à des cultures représentées dans la classe ou dans l'environnement.</p> <p><b>D) RÉFÉRENCES MULTIMÉDIALES ET MULTISÉMIOTIQUES</b>          - Expérience du contact avec différents systèmes sémiologiques et graphiques (signalisation, formes artistiques, musiques non limitées à une seule tradition culturelle), y compris de la communication multimédia.</p>
<b>OBJECTIFS:</b> SAVOIR (K) SAVOIR-ÊTRE (A) SAVOIR-FAIRE (S)	<p><b>E 2.5 - Connaître quelques caractéristiques de sa situation / son environnement linguistique</b></p> <p><b>E 2.5.1 - Avoir des connaissances sur la diversité sociolinguistique de l'environnement propre</b></p> <p><b>E 3.1 - Savoir qu'il existe d'autres formes de communication que la communication linguistique [que la communication linguistique n'est qu'une des formes possibles de la communication]</b></p> <p><b>E 6.9 - Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement dans les systèmes scripturaux</b></p> <p><b>E 6.9.1 - Savoir qu'il existe plusieurs sortes d'écriture (phonogrammes, idéogrammes, pictogrammes)</b></p> <p><b>E 12.4 - Savoir que diverses cultures sont sans cesse en contact dans notre environnement le plus proche</b></p>
<b>ORGANISATION:</b>	<p>Cinq séances de 30 minutes</p>
<b>DÉSCRIPTION DE LA SÉANCE:</b>	<p>En se promenant autour de l'école on voit des panneaux (sans écriture), des affiches, des noms de magasins. Ces exemples pratiques montrent qu'on peut transmettre une information de plusieurs façons, avec ou sans mots ou même en utilisant plusieurs langues.</p>
<b>DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 1:</b>	<p>Mode de travail: Grand groupe puis individuel          Temps: une heure          Matériel: un plan des alentours de l'école, imprimé préalablement et un appareil photo</p> <p><b>MIEN EN SITUATION:</b>          Demander aux enfants s'ils ont l'habitude de se promener dans les environs et ce qu'ils y voient.</p> <p><b>SITUATION DE RECHERCHE:</b>          Proposer de faire une balade tous ensemble prochainement. Montrer sur un plan imprimé préalablement l'itinéraire qui sera pris.</p>

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 1:

Expliquer que l'enseignant prendra (ou descendra à un élève de prendre) quelques photos sur le chemin.

### **SYNTHÈSE:**

Chaque enfant recevra un plan et devra colorier l'itinéraire parcouru.

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 2:

Sortir pédagogique.

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 3:



Mode de travail: grand groupe

Temps: 30 minutes

Matériel: photos imprimées

### **MISE EN SITUATION:**

Rappeler l'activité de la séance précédente. Rappeler que quelques photos ont été prises sur le chemin.

### **SITUATION DE RECHERCHE:**

Montrer les photos des panneaux de signalisation routiers, les façades des magasins, le nom de l'école, une image/dessin sur un mur ou vitrine de magasin.

Demander aux élèves de quoi il s'agit et où cette photo a été prise. Éventuellement, indiquer sa localisation sur le plan.

À propos d'un panneau sur lequel il n'y a pas de texte, les enfants peuvent dire ce qui est indiqué, comme par exemple qu'il est interdit de stationner.

Le but est de pouvoir montrer différentes façons de transmettre une information.

### **SYNTHÈSE:**

Afficher les images dans un coin de la salle.

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 4:

Mode de travail: grand groupe

Temps: 30 minutes

Matériel: craie pour dessiner par terre, photos imprimées préalablement, fiche «Autour de mon école»

### **MISE EN SITUATION:**

Regarder les photos affichées lors de la séance précédente. Et rappeler ce qu'elles veulent dire.

### **SITUATION DE RECHERCHE:**

Les décrocher au fur et à mesure en les plaçant dans un tableau à trois ou quatre entrées qui peut être dessiné par terre en fonction des photos prises.

L'enseignant place la première photo dans le tableau qui ne possède pas de titre ou d'indication de classification. Par exemple, l'image du panneau routier sera mise dans la première colonne. Chaque enfant à son tour prend une photo et la place dans le tableau.

L'enseignant guide au fur et à mesure en indiquant que le nom de l'école par exemple ne peut pas être placé avec le panneau routier. Petit à petit, les enfants découvrent la catégorisation cherchée par l'enseignant et qui n'a pas été fournie.

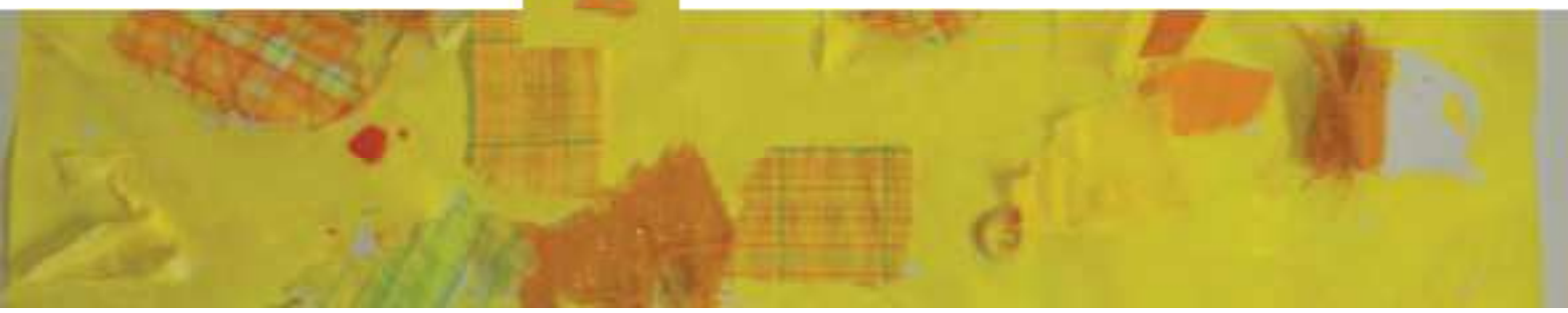
Voici une suggestion : symboles graphiques / écrits en français / écrits dans d'autres langues que le français / des dessins.

<p><b>DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 4:</b></p>	<p><b>SYNTHÈSE:</b> Après avoir fait l'activité collectivement, les enfants vont la refaire individuellement. Sur la fiche «Autour de mon école» qui présente un tableau à plusieurs entrées, coller les images.</p>
<p><b>DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 5:</b></p> 	<p><b>Mode de travail:</b> grand groupe <b>Temps:</b> 30 minutes <b>Matériel:</b> craie pour dessiner par terre, photos imprimées préalablement</p> <p><b>MISE EN SITUATION:</b> Reprendre ce qui a été fait pendant la dernière séance. Demander si il y aurait une façon de transmettre une information et qui n'a pas encore été citée.</p> <p><b>SITUATION DE RECHERCHE:</b> Pour aider les enfants à répondre à cette question leur proposer d'imaginer une situation : un nouvel élève arrive dans la classe. On ne sait rien sur lui. On veut lui dire que c'est le moment d'aller à la cantine pour le repas de midi. Comment peut-on faire?</p> <p><b>Réponses possibles:</b> On lui parle tout simplement. Mais il ne parle pas notre langue... on essaye de parler sa langue. Personne ne parle sa langue... on fait un dessin. Il ne comprend pas le dessin... on fait un geste.</p> <p>Le but est de se rendre compte qu'on peut transmettre des informations en utilisant le corps. Quel serait le geste pour signaler qu'on va à la cantine ?</p> <p><b>SYNTHÈSE:</b> Compléter la fiche «Autour de mon école» en ajoutant une colonne dans laquelle sera collée une image représentant un geste. Terminer par un jeu rapide où différentes situations ou verbes doivent être mis en scène par des gestes. <u>Manger, manger, boire.</u></p>
<p><b>ACTIVITÉS EN PARALLÈLE:</b></p>	<p>La localisation dans l'espace. Les verbes d'action.</p>
<p><b>PROLONGEMENTS OU MISE EN CONTEXTE PAR L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE:</b></p>	<p>Atelier philo Séances autour de l'accueil d'un nouvel élève</p>
<p><b>LEXIQUE:</b></p>	
<p><b>OBS:</b></p>	

# LES COMPTINES

SOURCE/INSPIRATION:	
DOMAINES ET COMPETENCES OFFICIELLES:	<p>A5- Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons et les interpréter de manière expressive.</p> <p>A6- Jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance.</p>
EXPÉRIENCES:	<p><b>A) DIVERSITÉ ET PLURALITÉ LINGUISTIQUES ET CULTURELLES</b> - Expérience de la pluralité des modes d'expression (langues, variétés, « dialectes » et sociolectes) des autres, enseignant et enfants.</p> <p><b>C) DIVERSIFICATION DES FORMES D'EXPRESSION</b> - Expérience de premières formes de littérature oralisée (petits poèmes, saynètes, récits) et d'autres modes d'entrée dans la littérature (manipulation et observation de différents types de livres, albums, etc...).</p>
OBJECTIFS: SAVOIR (K) SAVOIR-ÊTRE (A) SAVOIR-FAIRE (S)	<p><b>K 2.5.1 - Avoir des connaissances sur la diversité sociolinguistique de l'environnement propre.</b></p> <p><b>E 12.4 - Savoir que diverses cultures sont sans cesse en contact dans notre environnement le plus proche.</b></p> <p><b>E 14.6 - Savoir que son identité culturelle propre peut être complexe (en lien avec l'histoire personnelle, familiale, nationale...).</b></p> <p><b>A 2.5.2 - Être sensible à [avoir conscience de] la diversité langagière / culturelle de la classe.</b></p>
ORGANISATION:	Des petites moments pendant l'année ou à la fin du cours peuvent être consacrés à la découverte des comptines et chansons dans les langues de la famille.
DESCRIPTION DE LA SÉANCE:	Chaque enfant apprend au reste de la classe une comptine ou chanson chantée chez lui dans une langue qui n'est pas la langue de scolarisation. Les parents peuvent être invités pour chanter avec son enfant. Un spectacle peut être préparé.
OBS:	

ALBUMS  
DE  
JEUNESSE



# NOTRE IMAGIER PLURILINGUE

<p><b>SOURCE/INSPIRATION:</b></p>	
<p><b>DOMAINES ET COMPÉTENCES OFFICIELLES:</b></p>	<p>III- Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire : cursive, script, capitales d'imprimerie. Copier à l'aide d'un clavier.</p>
<p><b>EXPÉRIENCES:</b></p> 	<p><b>A) DIVERSITÉ ET PLURALITÉ LINGUISTIQUES ET CULTURELLES</b>          - Expérience pour chaque enfant de l'accueil par l'enseignant (et par les autres enfants) de sa ou ses propre(s) langue(s) et variété(s) linguistiques ainsi que de sa propre expression.          - Expérience de la pluralité des modes d'expression (langues, variétés, « dialectes » et sociolectes) des autres, enseignant et enfants.</p> <p><b>D) RÉFÉRENCES MULTICULTURALES ET MULTIMÉDIATIQUES</b>          - Expérience du contact avec différents systèmes sémiologiques et graphiques (signalisation, formes artistiques, musiques non limitées à une seule tradition culturelle), y compris de la communication multimédia.</p> <p><b>E) LANGUES ÉTRANGÈRES</b>          - Expérience d'une première langue et culture étrangère, à partir éventuellement des comptines dans les langues parlées par d'autres élèves ; cela peut aller, selon les contextes, de la sensibilisation ludique à l'immersion précoce.</p> <p><b>F) RÉFLEXIVITÉ</b>          - Expérience de premières formes de réflexivité sur les langues, la communication humaine et les identifications culturelles qui soient à la portée (affective et cognitive) des enfants.</p>
<p><b>OBJECTIFS:</b>          SAVOIR (K)          SAVOIR-ÊTRE (A)          SAVOIR-FAIRE (S)</p> 	<p><b>A1 - Attention pour les langues / cultures / personnes étrangères» pour la diversité linguistique / culturelle / humaine de l'environnement pour le langage en général pour la diversité linguistique / culturelle / humaine en général (en tant que telle)</b></p> <p>A 2.5.2 - Être sensible à [avoir conscience de] la diversité langagière / culturelle de la classe          A 15.2.1 - Sentiment (progressif) de familiarité avec de nouvelles caractéristiques / pratiques d'ordre linguistique ou culturel (nouvelles sonorités, nouvelles graphies, nouveaux comportements...)</p> <p><b>3 7.1 - Être capable de mémoriser des éléments non familiers</b></p> <p>3 7.1.1 - Être capable de mémoriser des éléments sonores non familiers [éléments phonétiques]</p> <p>3 7.2.1 - Savoir reproduire des éléments sonores non familiers [éléments phonétiques simples, éléments prosodiques, mots...]</p> <p>3 7.2.2 - Savoir reproduire des éléments graphiques non familiers (lettres, idéogrammes, mots...)</p>



# NOTRE IMAGIER PLURILINGUE

<b>ORGANISATION:</b>	Plusieurs séances de 20 minutes (10 séances pour 10 mots)
<b>DESCRIPTION DE LA SÉANCE:</b>	L'objectif est de créer un livre qui regroupe les mots connus en différentes langues utilisés fréquemment dans la classe ou qui ont été utilisés lors d'un projet. Plusieurs séances de courte durée et étalées dans le temps peuvent être prévues. Ci-dessous le descriptif de la première séance.
<b>DÉROULEMENT DE LA SÉANCE 1:</b>	<p> <b>Mode de travail:</b> grand groupe  <b>Temps:</b> 10 minutes  <b>Matériel:</b> Livre plurilingue (Exemple: <i>L'abécédaire du camion école</i>). D'autres exemples de dictionnaires plurilingues sont disponibles sur le site <a href="https://www.migrilude.com">https://www.migrilude.com</a>, liste plurilingue pour le mot bonjour.                 </p> <p> <b>MISE EN SITUATION:</b>                  Regarder un livre plurilingue comme <i>L'abécédaire du camion école</i>. Observer que pour chaque dessin il y a deux ou trois mots écrits dans différentes langues.             </p> <p> <b>SITUATION DE RECHERCHE 1:</b>                  Proposer aux enfants d'essayer de faire pareil. Premier essai : si la séquence sur le «Bonjour» a déjà été mise en place prendre cette salutation matinale pour ce premier exemple.             </p> <p>                 Demander aux enfants comment on dit «Bonjour» dans d'autres langues. Noter sur une feuille (à l'aide d'un lexique plurilingue imprimé préalablement). Choisir un enfant pour illustrer ce mot.             </p> <p> <b>SITUATION DE RECHERCHE 2:</b>                  Demander aux enfants de prononcer le mot dans chaque langue. De façon ludique ils s'entraînent à découvrir et à prononcer des phonèmes inconnus.             </p> <p> <b>SYNTHÈSE:</b>                  Choisir un coin de la classe pour afficher au fur et à mesure les mots et les illustrations. Expliquer que d'autres mots peuvent être ajoutés.             </p> <p>                 Cette activité peut être le projet d'une période au terme de laquelle les feuilles seront réunies pour créer un livre à qui pourra être photocopié et distribué aux familles. (environ 10 mots)             </p> <p> <b>LES SÉANCES 2 à ET SUIVANTES ...</b>                  Les prochaines séances suivent le même fonctionnement.             </p>
<b>ACTIVITÉS EN PARALLÈLE:</b>	
<b>PROLONGEMENTS OU MISE EN CONTEXTE PAR L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE:</b>	
<b>LEXIQUE:</b>	
<b>OBS:</b>	



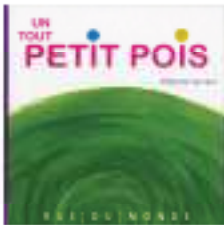
# SAC BIBLIO





SOURCE/INSPIRATION:	
DOMAINES ET COMPÉTENCES OFFICIELLES:	
EXPÉRIENCES:	<p><b>A) DIVERSITÉ ET PLURALITÉ LINGUISTIQUES ET CULTURELLES</b> - Expérience de la pluralité des modes d'expression (langues, variétés, « dialectes » et sociolectes) des autres, enseignant et enfants.</p> <p><b>C) DIVERSIFICATION DES FORMES D'EXPRESSION</b> - Expérience de premières formes de littérature oralisée (petits poèmes, saynètes, récits) et d'autres modes d'entrée dans la littérature (manipulation et observation de différents types de livres, albums, etc.).</p>
OBJECTIFS: SAVOIR (K) SAVOIR-ÊTRE (A) SAVOIR-FAIRE (S)	<p><b>K 2.5.1 - Avoir des connaissances sur la diversité sociolinguistique de l'environnement propre.</b></p> <p><b><u>K 12.4 - Savoir que diverses cultures sont sous cesse en contact dans notre environnement le plus proche.</u></b></p> <p><b><u>K 14.6 - Savoir que son identité culturelle propre peut être complexe (en lien avec l'histoire personnelle, familiale, nationale...).</u></b></p> <p><b>A 2.5.2 - Être sensible à [avoir conscience de] la diversité langagière / culturelle de la classe.</b></p>
ORGANISATION:	<p>Pour mettre en place cette activité, il faut connaître les langues parlées dans les familles des élèves et trouver des livres dans ces langues.</p>
DESCRIPTION DE LA SÉANCE:	<p>L'objectif de cette activité est de créer un lien entre l'école et la maison de l'enfant basé sur la reconnaissance de la (des) langue(s) parlées à la maison.</p> <p>Un système de prêts de livre est organisé par l'enseignant. Deux ou trois enfants par semaine ramènent chez eux un sac biblis où ils trouveront quelques albums plurilingues. L'objectif de cette activité est double. D'une part, on cherche à stimuler la lecture d'albums à la maison. D'autre part, les langues parlées dans la famille sont légitimées par la présence d'albums dans cette même langue.</p>
OBS:	

# RÉPERTOIRE DES ALBUMS

## RÉPERTOIRE DES ALBUMS POUR LA MATERNELLE EN LIEN AVEC LE THÈME DE LA DIVERSITÉ


	Titre	Auteur	Éditeur	Description
	Un tout petit puis	Stéphane Servant	Rue du monde	Il suffit de quelques formes géométriques pour évoquer tout un univers : celui d'un bébé qui grandit dans le ventre de sa mère avant de découvrir le monde qui l'entoure. C'est l'histoire de Petit Pois. On voit l'enfant élargir petit à petit le cercle de ses aventures, passant de sa chambre à tout l'espace maison, de son foyer à la cour d'école. Le plus fort et tout de ce livre réside dans les illustrations minimalistes qui accompagnent ce texte. Les personnages sont évoqués par de simples ronds. Des ronds dans des triangles, des carrés, des cercs... On a l'impression d'avoir devant nous, sous les yeux, un terrain de jeu. La géométrie n'est pas ici un simple exercice formel. Les émotions liées à la réalité sont bien là, portées par du rythme et une grande limpidité.


	Titre	Auteur	Éditeur	Description
	Quatre petits coins de rien du tout	Jérôme Raillier	Mijade	Petit-Carré joue avec ses amis les Petits Ronds, mais lorsque la cloche sonne il ne peut pas rentrer par la porte comme ses amis. Malgré tous ses efforts, Petit-Carré ne sera jamais rond, alors chacun cherche une solution pour lui permettre d'entrer dans la grande maison. Un album sur le partage qui permet de lutter contre l'exclusion.


	Titre	Auteur	Éditeur	Description
	Pourquoi les choses ont-elles un nom?	Jean Paul Mungin	Les petits plats	Pourquoi un cheval s'appelle-t-il un cheval ? pas une girafe ? ou une carabistouille ? Dans la presse: « Un livre malicieux et un projet joliment mené. » Le Point « Un album plein de drôlerie et de surprise. » France Info

# RÉPERTOIRE DES ALBUMS

## RÉPERTOIRE DES ALBUMS POUR LA MATERNELLE EN LIEN AVEC LE THÈME DE LA DIVERSITÉ

	Titre	Auteur	Éditeur	Description
	Le pingouin qui avait froid	Philip Giordano	Milan	Une très belle histoire initiatique. Un petit pingouin qui a froid dans l'univers unicolore de la banquise part avec son amie la baleine vers les tropiques à la découverte de la chaleur. Ses amis des îles lui confèrent une écharpe de toutes les couleurs. Il rentrera dans sa famille avec elle, et il n'aura plus jamais froid.

	Titre	Auteur	Éditeur	Description
	O Livro da família	Todd Parr	Panda Books	The Family Book celebrates the love we feel for our families and all the different varieties they come in. Whether you have two moms or two dads, a big family or a small family, a clean family or a messy one, Todd Parr assures readers that no matter what kind of family you have, every family is special in its own unique way. Parr's message about the importance of embracing our differences is delivered in a playful way. With his trademark bold, bright colors and silly scenes, this book will encourage children to ask questions about their own families. Perfect for young children just beginning to read, The Family Book is designed to encourage early literacy, enhance emotional development, celebrate.

	Titre	Auteur	Éditeur	Description
	Tous Pareils ! Petites pensées de sagesse caribou	Edouard Manceau	Milan	Chez les caribous, on rencontre toutes sortes d'individus : les trop timides, ceux qui se trouvent toujours trop petits, ceux qui ne voient pas plus loin que le bout de leur nez... De page en page, les images étonnantes et poétiques se succèdent, suscitant le rire et la réflexion. Car personne ne s'y trompera, ces drôles de caribous nous parlent avant tout... de nous !

# ATELIERS PHILO



# ATELIER PHILO

Dans ce document vous trouverez quelques suggestions pour pouvoir mettre en place les ateliers philosophiques. Nous nous sommes inspirés des différentes méthodes de philosophie avec les enfants. On vous invite à les découvrir et à construire une démarche qui correspond à vos possibilités et à votre sensibilité.

<b>QU'EST CE QUE C'EST ? :</b>	C'est un moment dédié aux échanges entre les enfants sur un thème soulevé par les enfants eux-mêmes ou proposé par l'enseignant.
<b>ÇA DURE COMBIEN DE TEMPS ? :</b>	Entre 10 à 15 minutes par séance.
<b>LA FRÉQUENCE :</b>	Nous vous proposons de les mettre en place au moins deux fois par mois. À cette fréquence, les ateliers philo restent un moment privilégié.
<b>UN RITUEL :</b>	Pour bien marquer le moment et fournir un repère dans le temps et dans le cadre de la séance l'enseignant peut utiliser une bougie. La séance, durera aussi longtemps que la bougie restera allumée.
<b>LA PLACE DANS LES PROGRAMMES :</b>	<b>HD</b> <b>I1*</b> Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. <b>I2*</b> S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre. <b>I3*</b> Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
<b>EXPÉRIENCES :</b>	<b>B) ÉDUCATION AU RESPECT DE L'ALTÉRITÉ</b> - Expérience de l'écoute des autres, mais aussi du silence. - Expérience des normes de l'interaction en groupe (ne pas parler tous à la fois, savoir écouter et savoir se faire entendre, etc). - Expérience et comparaison de pratiques d'interaction propres à une culture (par exemple dans les relations parents / enfants).



<p><b>EXPÉRIENCES:</b></p>	<p><b>C) DIVERSIFICATION DES FORMES D'EXPRESSION</b>          - Expérience de jeux de rôle qui favorisent la variation des registres (simuler des situations de la vie quotidienne, ...).</p> <p><b>F) RÉFLEXIVITÉ</b>          - Expérience de premières formes de réflexivité sur les langues, la communication humaine et les identifications culturelles qui soient à la portée (affective et cognitive) des enfants.</p>
<p><b>UNE PROGRESSION POSSIBLE:</b></p>	<p><b>PETITE SECTION:</b>          Permettre à l'enfant d'entrer en relation avec l'autre, prendre sa place dans les échanges collectifs, de contrôler la parole et de lui donner un cadre. Les affiches fonctionnent bien à ce niveau : par description d'images, petit à petit les élèves vont se questionner, les enfants se positionnent et parlent d'eux-mêmes. Ce n'est plus une situation langagière traditionnelle.</p> <p><b>Moyenne SECTION:</b>          participer à un échange collectif, relater un événement inconnu des autres, s'essayer à des techniques d'argumentation (ex. « parce que » : commencer à prendre plaisir à l'utiliser), lister énumérativement d'exemples, produire des phrases de plus en plus longues, acquérir du vocabulaire.</p> <p><b>GRANDE SECTION:</b>          Insister sur la justification de l'acte, relater un événement inconnu des autres, participer à une conversation en restant dans le sujet, acquérir du vocabulaire (en rapport avec les émotions, les ressentis...)</p>
<p><b>POUR LANCER LE DÉBAT:</b></p>	<p>Question sous la forme « imaginez » (voir fin du document)</p> <p>Lecture d'un album (voir liste d'albums en lien avec la diversité)</p> <p>Situation vécue par les enfants (conflits)</p> <p>Extrait vidéo de la séance d'atelier philo précédente</p>

# ATELIER PHILO

<p><b>ORGANISATION DANS L'ESPACE:</b></p>	<p>En demi-cercle, pour que tous les participants puissent se regarder. Assis confortablement.</p>
<p><b>ORGANISATION DES INTERACTIONS:</b></p>	<p><b>DEUX SYSTÈMES PEUVENT ÊTRE MIS EN PLACE:</b></p> <p>Dans un premier cas, les règles d'interaction sont explicitées avant le début de la séance. Une affiche qui rappelle les règles peut être accrochée dans le coin philo. (Attendre son tour de parole, écouter quand un camarade parle, ne pas se moquer, lever la main pour parler.)</p> <p>Une deuxième possibilité consiste à ne pas fournir préalablement les règles d'interaction. À partir de l'observation de la manière dont les enfants interagissent les prises de parole, l'enseignant peut proposer une séance pour établir les règles. La première question "se sentir bien/bien accueilli" peut être un point de départ pour que les enfants établissent les règles des interactions à partir de leurs propres expériences et ressentis.</p>
<p><b>L'ENSEIGNANT:</b></p>	<p>L'enseignant est un médiateur. Il ne juge pas les interventions des élèves ni ne fournit la «bonne réponse». Il garantit la dynamique des échanges et assure que tous ceux qui veulent participer y trouvent leur place, fait respecter le temps de parole de chaque enfant et gère les situations conflictuelles.</p> <p>En fin de séance, reprendre ce qui a été dit par les élèves (cahier philo / coin affiches philo).</p>
<p><b>PRÉPARATION:</b></p>	<p>Anticiper la question sous forme d'affiche présentée quelques jours avant la séance dans un endroit visible à tous (enfants et parents).</p> <p>L'utilisation de marionnettes (toujours les mêmes personnages) - permet de mettre en scène les situations vécues et lancer des hypothèses.</p>
<p><b>LIEN AVEC LA FAMILLE:</b></p>	<p>Un cahier philo qui sert de lien avec la famille.</p> <p>Une boîte à questions peut être mise à disposition des familles (annexes).</p> <p>Une séance d'ateliers philo parents/enfants.</p>



## SUGGESTIONS DE QUESTIONS:

### ORIENTER LA DISCUSSION VERS LA CONFRONTATION DE DEUX NOTIONS CONTRAIRES:

Le beau et le laid

La vérité et le mensonge (la relativité des normes)

La gentillesse et la méchanceté

Le sale et le propre

### ORIENTER LE DÉBAT VERS UNE QUESTION PHILOSOPHIQUE (utiliser le support *Les philosophes enfants*)

Qu'est-ce qui me fait sentir bien ou bien accueilli ?

Qu'est-ce qu'un ami ?

Est-ce que tout le monde est pareil ?

A quoi ça sert d'aider les autres ?

Est-ce que les enfants ont le droit de tout faire ?

Quand on se trompe, est-ce que ça veut dire qu'on est bête ?

A quoi sert l'école ?

Est-ce que tout le monde doit nous plaire ?

Est-ce que quand quelqu'un fait quelque chose qui nous déplaît ça veut dire que ce n'est pas mon ami ?

A quoi sert la parole ? Pourquoi on parle ?

### ORIENTER LA DISCUSSION VERS UNE SITUATION HYPOTHÉTIQUE:

L'enseignant introduit en faisant mention d'une situation connue, standard, qu'on cherche à bousculer. Par exemple : Dans la classe il y a des filles et des garçons.

« Maintenant imaginez ... »

L'enseignant présente ainsi la nouvelle situation. Imaginez que les garçons et les filles étudient dans des écoles différentes.

L'utilisation du présent les aide à entrer dans la situation jeu.

# FICHE PHILO

**QUESTION ABORDÉE :**

**SUPPORT :**

**NOMBRE DE SÉANCES :**

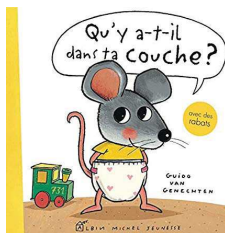
**ENREGISTREMENT VIDÉO ?**

**DÉMARCHE :**

**NOTES :**



## Albums racontés par les enfants de la Classe exploratoire



Qu'y a-t-il dans ta  
couche ?  
de Guido VAN GENE-  
CHTEN

Bébé Souris est terriblement curieuse.  
Elle veut toujours tout savoir,  
même ce qu'il y a dans la couche de ses amis !  
Mais toi, bébé Souris, où as-tu fait ta crotte ?



Chien Bleu  
de Nadja

Charlotte a un ami qui n'est pas comme les autres.  
C'est un chien au pelage bleu et aux yeux verts  
brillants comme des pierres précieuses. Il vient  
la voir tous les soirs. Charlotte aimerait le garder  
mais sa maman s'y oppose. C'est alors qu'elle se  
perd dans la forêt.



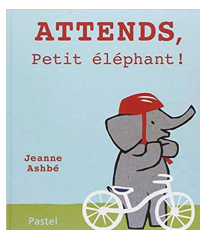
Un, deux, trois petits  
chats...  
de Michel Van Zeveren

Il était une fois une maman qui avait 1, 2, 3 petits  
chats qui savaient compter jusqu'à 3. Avant d'aller  
dormir, ils prenaient leur bain dans 1, 2, 3 petites  
bassines. Une pour chacun. «Maman, Maman, il  
manque un petit canard ! Il manque un seau ! Il  
manque un ballon !»



**Le déjeuner de la petite  
ogresse**  
de Anaïs Vaugelade

Une ogresse, ça mange des enfants, ça tout le mon-  
de le sait. Notre petite ogresse à nous rencontre un  
jour un problème : le petit garçon qu'elle a capturé  
pour son déjeuner n'a pas du tout peur d'elle, il  
sort de sa cage pour passer un peu la serpillère  
ou ranger des casseroles. Bref, la petite ogresse se  
rend compte qu'elle n'a plus vraiment envie de le  
manger. Et ça, quand on est une ogresse de sept  
ans, c'est très difficile à accepter...



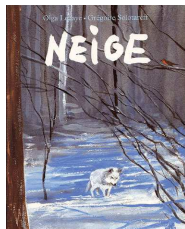
Attends, Petit éléphant !  
de Jeanne Ashbé

Grand éléphant appelle Petit éléphant pour man-  
ger. Mais Petit éléphant a bien mieux à faire : jouer,  
lire, travailler... «Ce n'est pas grave, dit Grand  
éléphant, nous mangerons ton goûter !» Alors là,  
Petit éléphant court très, très vite. Parce que l'heu-  
re du goûter, c'est l'heure du goûter !



Petit-Bleu et Petit-Jaune  
de Leo Lionni

Un rond bleu apparaît sur la première page. C'est Petit-Bleu. Il a beaucoup d'amis (un rond rouge, un orange, un marron...), mais celui qu'il préfère, c'est Petit-Jaune... Entièrement illustrée de collages avec des ronds et des formes de couleurs, cette belle histoire d'amitié est aujourd'hui un livre de référence dans les crèches et les écoles maternelles (dès deux ans). Elle offre bien sûr une excellente occasion d'apprendre les couleurs aux enfants.



Neige  
de Grégoire Solotareff

Il y avait une fois un loup blanc...» Blanc comme la neige, blanc comme un mouton, blanc comme du pain blanc, mais les loups, eux, sont bruns ou gris. Pas blancs. Abandonné par sa famille, sans même avoir un nom à lui, le loup blanc commence sa longue marche dans les bois. Jusqu'au jour où il rencontre un loup noir, lui aussi différent des autres loups. De ces deux différences peut naître, au prix d'une attente patiente, une belle amitié et... un prénom.



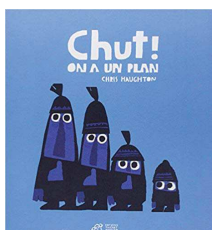
Pirate Tétine  
de Jean-Charles Sarrazin

C'est plus fort que lui : Lapinou le pirate ne peut plus se passer de sa maudite tétine. Papa et Maman commencent à en avoir ras-le-bol. Cette tétine ne fait faire que des bêtises à leur enfant : il ne les aide pas, il hurle, il ne pense qu'à jouer. Mais d'abord, est-ce qu'un pirate digne de ce nom suce encore sa totoche ? Il faudra une aventure mémorable, sa capture par un renard, papa lui aussi, pour que Lapinou accepte de lâcher sa tétine. Et encore ! Pas complètement.



Ma voiture  
de Byron Barton

Sam nous présente sa voiture : «Il faut beaucoup de choses pour faire une voiture : un moteur, des roues, un volant...» Des couleurs vives, des contours très nets, des dessins d'une lisibilité parfaite, des personnages très expressifs, Byron Barton est l'un des tout premiers à avoir su captiver le regard des petits, et même des tout-petits. Il leur raconte des choses qui les passionnent, en transportant la réalité dans l'univers du jeu.



Chut ! On a un plan  
de Chris Haughton

Dans une forêt sombre, quatre chasseurs armés de filets de papillon à la poursuite d'un bel oiseau... Le plus petit voudrait bien faire ami-ami, mais chut ! les autres, pour l'attraper, ont un plan.



3 sorcières  
de Grégoire Solotareff

Il y avait une fois trois sœurs qui ne riaient jamais. Elles étaient assez laides et portaient des noms horribles dont elles étaient très satisfaites. Un jour, elles virent deux enfants si mignons qu'elles en furent écœurées. Elles les kidnappèrent. Elles avaient un certain nombre de questions à leur poser...



Je suis le plus grand  
de Stephanie Blake

Maman mesure Simon et son petit frère Gaspard. Simon a grandi de 1 cm et Gaspard de 3 ! C'est N'IMPORTE QUOI ! Simon décide alors de montrer qui est le plus grand. Pour cela, il a décidé de ne plus s'occuper de Gaspard. Sauf quand celui-ci se fait embêter par un grand de la classe de Simon !



Le roi, sa femme et le  
petit prince  
de Mario Ramos

Jeudi matin, le roi, sa femme, le petit prince, le pingouin, l'hippopotame à vélo et le lion farceur sont venus chez moi pour me serrer la pince. Comme j'étais pas là, ha ! Le petit prince a dit, hi ! Puisque c'est ainsi, nous reviendrons vendredi !



Non pas dodo !  
de Stephanie Blake

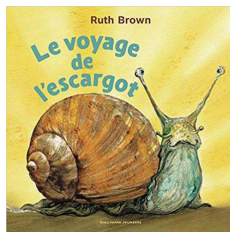
Après une journée de rêve, Gaspard s'aperçoit qu'il a oublié son doudou dans la cabane. Sans doudou, pas de dodo ! Que faire ? « Gaspard, va chercher ma cape ! » dit Simon. C'est décidé. Il est temps pour lui de révéler à son frère qu'il est Superlapin, le héros sans peur.

## Albums racontés par les enfants de la classe témoin



**Le déjeuner sur l'herbe**  
de Isabelle Gil

Papa escargot a préparé une salade pour le pique-nique de toute la famille. Il fait beau, tout se passe bien jusqu'à ce qu'un horrible chauffard bouleverse l'organisation de cette journée qui s'annonçait parfaite. Le pique-nique va-t-il être gâché ?



**Le voyage de l'escargot**  
de Ruth Brown

Le périple de l'escargot dans le jardin ressemble à une grande aventure... Les somptueuses illustrations de Ruth Brown nous plongent dans un univers riche où les choses ne sont pas toujours celles que l'on croit. Pour tous les petits qui ont aimé le classique «Dix petites graines».



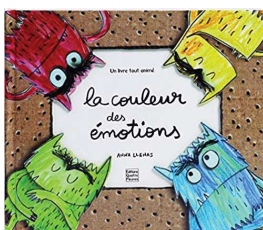
**La maison la plus grande du monde**  
de Leo Lionni

Quand les petits escargots ont la folie des grandeurs, heureusement qu'il se trouve quelquefois des papas escargots pour remettre les pendules à l'heure. Une maison époustouflante, gigantesque, plus belle qu'un palais, plus grandiose qu'une cathédrale ? Pourquoi pas... mais réfléchis, petit escargot. Avec une maison pareille sur le dos, pourras-tu encore bouger, manger, aller de chou frisé en chou pommelé ? Et pour mieux convaincre son petit, papa raconte une histoire exemplaire...



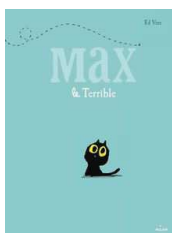
**La princesse, le dragon et le chevalier intrépide**  
de Geoffroy de Pennart

Prenez une gentille princesse, maîtresse d'école, mettez à ses côtés un vieux dragons protecteur et acariâtre... et posez-vous la question capitale : comment diable l'intrépide chevalier pourra-t-il conquérir le cœur de la douce ? Ah, mais sachez qu'un chevalier vient TOUJOURS à bout de ses défis.



**La couleur des émotions**  
de Anna Llenas

Le monstre des couleurs se sent tout barbouillé aujourd'hui. Ses émotions sont sens dessus dessous ! Il ne comprend pas ce qui lui arrive. Réussira-t-il à mettre de l'ordre dans son cœur et à retrouver son équilibre ?



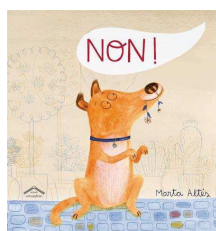
**Max le terrible**  
de Ed Vere

Max est un chat qui n'a peur de rien. Max est un chat terrible. Max est un chat qui pourchasse les souris. Mais Max ne sait pas à quoi ressemble une souris...



**Le tout petit roi**  
de Taro Miura

Une très belle fable sur le bonheur et la quiétude que ce petit album qui nous vient du Japon ! L'histoire d'un tout petit roi pour qui tout est trop grand : son château, son armée... Jusqu'à ce qu'il rencontre une très très grande dame. Ou l'art et la satisfaction de trouver « chaussure à son pied », au-delà des apparences et des vanités.



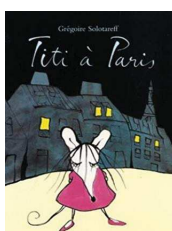
**Non !**  
de Marta Altés

Non ! est l'histoire d'un sympathique chien et du mystère qui entoure son nom. Persuadé d'être un bon animal de compagnie, il n'hésite pas à mettre la main à la patte pour plaire à ses maîtres. Mais toutes ses bonnes intentions ne semblent pas du goût de tout le monde...



**Et vogue la petite souris !**  
de Coline Promeyrat

C'est l'histoire d'une petite souris trop gourmande qui a envie de voir du pays ! Dans son bateau en coquille de noix, elle est partie au fil de l'eau. Sur son chemin, elle rencontre des enfants qui lui offrent de la soupe ou du poisson séché... Pouah ! Mais quand enfin on lui propose des gâteaux, la toute petite souris en mange tant et tant que bientôt son ventre éclate ! Un conte inuit.



**Titi à Paris**  
de Grégoire Solotareff

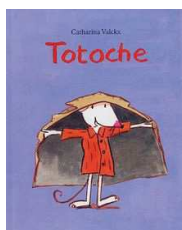
Titi était heureuse dans sa campagne, mais, à l'adolescence, elle en a un peu marre de ne manger que des brochettes de scarabées, de la purée de pissenlit aux ailes de papillon grillées et de passer ses soirées à regarder bouillir l'eau dans sa casserole. Titi rêve d'ailleurs. Et comme elle a ouï dire à la radio que Paris était la plus belle ville du monde, c'est décidé : elle part, le nez au vent. Arrivée sur place, quelle déception ! Que d'agressions ! Et rien à manger ! Patience, Titi, une rencontre incroyable t'attend...





### **Jules le chevalier agaçant** de Geoffroy de Pennart

Le bon vieux dragon Georges, qui ne peut absolument rien refuser à sa princesse chérie, se voit contraint d'accompagner le chevalier Jules au volcan Boum-Boum. C'est leur unique chance de renflouer les caisses de l'État et ce faisant de construire une nouvelle école. Le voilà donc embarqué dans une chasse au trésor avec le chevalier sur le dos. Mais, sincèrement, Jules a beau être courageux, avoir des ressources variées et de la suite dans les idées, « Qu'est-ce qu'il est agaçant ! »



### **Totoche** de Catharina Valckx

C'est une belle journée d'automne, mais Totoche s'ennuie. Il est prêt à beaucoup de choses pour un peu de compagnie. Même à faire le portemanteau chez Joséphine la taupe, qui vient de s'acheter un manteau mais n'a rien pour l'accrocher. Totoche montre tellement d'enthousiasme et de volubilité dans ses nouvelles fonctions que Joséphine en est vite épuisée. C'est d'un portemanteau qu'elle a besoin, pas d'un moulin à paroles comme Totoche. Alors elle le congédie gentiment. Totoche tente de poursuivre sa carrière de portemanteau chez Lazare. Lazare est un oiseau qui aime la compagnie, il semble enchanté de la présence de Totoche. Mais quand il lui propose une assiette de soupe aux châtaignes, Totoche montre tellement d'enthousiasme - pour la soupe, cette fois - qu'il en oublie son travail. Voilà le manteau de Lazare tout taché. Et Totoche est navré. Doublement navré. Que va-t-il faire maintenant? Mais au fond, peut-être que Lazare a davantage besoin d'un ami avec qui partager de la soupe que d'un portemanteau?

## ALBUM PAR ECHANGE

Halima	
	Qu'y-a-t-il dans ta couche?
	Chien Bleu
	Le déjeuner de la petite ogresse
Nora	
	Qu'y-a-t-il dans ta couche?
	Chien Bleu
	Le petit éléphant
Fayçal	
	Petit Bleu et Petit Jaune.
	Chien Bleu
	Chien Bleu
Bilal	
	Qu'y-a-t-il dans ta couche?
	Chien Bleu
	Qu'y-a-t-il dans ta couche?
Julie	
	Qu'y-a-t-il dans ta couche?
	Les 3 petits chats qui savaient compter jusqu'à trois
	La couleur des émotions
Omar	
	qu(y a til dans ta couche
	Chien Bleu
	Bébé à tétine
Adel	
	Qu'y-a-t-il dans ta couche?
	Chien Bleu
	Neige
Rachid	
	Ma voiture
	Les 3 petits chats qui savaient compter jusqu'à trois
	Non, pas dodo
Safia	
	Qu'y-a-t-il dans ta couche?
	Chien Bleu
	Les animaux à la colonie
Said	
	Ma voiture
	Chien Bleu
	CHUT! On a un plan
Hassan	
	Qu'y-a-t-il dans ta couche?
	Chien Bleu
	Les trois sorcières
YASSINE	
	Qu'y-a-t-il dans ta couche?
	Les 3 petits chats qui savaient compter jusqu'à trois
	Je suis le plus grand

## ALBUM PAR ECHANGE

Karim	
	Le déjeuner sur l'herbe
	L'escargot à la plus grande maison du monde
	La princesse, le dragon et le chevalier intrépide + la couleur des émotions
Djamel	
	Max le terrible
	L'escargot à la plus grande maison du monde
	L'escargot à la plus grande maison du monde
Adnan	
	Max le terrible
	Le tout petit roi
	Non
Anissa	
	Le déjeuner sur l'herbe
	L'escargot à la plus grande maison du monde
	La couleur des émotions
Aïcha	
	L'escargot
	Le tout petit roi
	La couleur des émotions
Samy	
	Le voyage de l'escargot
	Et Vogue la petite souris
	La couleur des émotions
Loïc	
	Le déjeuner sur l'herbe
	Le tout petit roi
	Titi à Paris
Rachida	
	Le voyage de l'escargot
	Et Vogue la petite souris
	Le tout petit roi
Sarah	
	Le voyage de l'escargot
	Le tout petit roi
	Le chevalier agaçant
Zyad	
	Max le terrible
	Le petit roi
	La couleur des émotions + Totoche
Marwan	
	Le petit déjeuner
	Et Vogue la petite souris
	La couleur des émotions

## Transcription du moment d'échange - Classe exploratoire

1 @Begin  
2 @Languages: fra  
3 @Participants: CHI adel Target\_Child, OBS nara Observer  
4 @ID: fra | change\_corpus\_later | CHI | | | | Target\_Child | | |  
5 @ID: fra | change\_corpus\_later | OBS | | | | Observer | | |  
6 @Media: Adel13nov video  
7 @Date: 13-NOV-2017  
8 @Transcriber: Naraina de M. M. Kuyumjian  
9 @Location: Ecole Copernic  
10 @Situation: CHI OBS dans la classe  
11 \*OBS: je cherche mon stylo .  
12 %mor: pro:subj | je v | chercher-PRES&SUB&13s det:poss | mon&m&sg n | stylo&m .  
13 @Bg: album  
14 @Time Start:  
15 \*OBS: Adel, tu connais tous ces livres ?  
16 %mor: n:prop | Adel cm | cm pro:subj | tu v | connaître-PRES&IMP&12s  
17 det:gen | tous&m&pl det:dem | ces&m&pl n | livre-PL ?  
18 \*CHI: oui .  
19 %mor: co | oui=yes .  
20 \*OBS: tu vas choisir un de ces livres pour me  
21 raconter l'histoire d'accord ?  
22 %mor: pro:subj | tu v:mdl | aller&PRES&2s v | choisir-INF det:art | un&m&sg  
23 prep | de det:dem | ces&m&pl n | livre-PL prep | pour pro:obj | me  
24 v | raconter-INF det:art | le\$n | histoire&f adv | d'accord ?  
25 \*CHI: celui-là .  
26 %mor: pro:dem | celui-là .  
27 \*OBS: celui-là ?  
28 %mor: pro:dem | celui-là ?  
29 \*OBS: tout le monde aime celui-là .  
30 %mor: adv | tout det:art | le&m&sg n | monde&m v | aimer-PRES&SUB&13s  
31 pro:dem | celui-là .  
32 \*OBS: alors Adel, je t'écoute .  
33 %mor: adv | alors n:prop | Adel cm | cm pro:subj | je  
34 pro:obj | te\$v | écouter-PRES&SUB&13s .  
35 \*CHI: Qu'y\_a\_t\_il\_Dans\_ta\_Couche ?  
36 %mor: n:prop | Qu'y\_a\_t\_il\_Dans\_ta\_Couche ?  
37 \*OBS: Qu'y\_a\_t\_il\_Dans\_ta\_Couche ?  
38 %mor: n:prop | Qu'y\_a\_t\_il\_Dans\_ta\_Couche ?  
39 \*CHI: Qu'y\_a\_t\_il\_Dans\_ta\_Couche ?  
40 %mor: n:prop | Qu'y\_a\_t\_il\_Dans\_ta\_Couche ?  
41 \*CHI: bébé souris, il est très gentil [//] il est gentil .  
42 %mor: n | bébé&m n | souris&f cm | cm pro:subj | il v:aux | être&PRES&3s adv | très  
43 pro:subj | il v:aux | être&PRES&3s adj | gentil&m .  
44 \*CHI: il travaillait sur toutes les choses .  
45 %mor: pro:subj | il v | travailler-IMPF&3s prep | sur pro | toutes&f&pl  
46 det:art | les&pl n | chose-PL=thing .  
47 \*CHI: il fessait des trous dans son sommeil[?] .  
48 %mor: pro:subj | il v | fesser-IMPF&3s prep | de&les n | trou&m-PL prep | dans  
49 det:poss | son&m&sg n | sommeil&m .  
50 \*CHI: il cherche partout avec son coin .  
51 %mor: pro:subj | il v | chercher-PRES&SUB&13s adv | partout prep | avec  
52 det:poss | son&m&sg n | coin&m .  
53 \*OBS: il cherche partout par quoi ?  
54 %mor: pro:subj | il v | chercher-PRES&SUB&13s adv | partout prep | par  
55 pro:rel | quoi ?  
56 \*CHI: avec son coin [//] son nez .  
57 %mor: prep | avec n | son&m=sound det:poss | son&m&sg n | nez&m .  
58 \*OBS: ah@i, d'accord, son nez .  
59 %mor: co | ah cm | cm prep | de\$v | accorder cm | cm det:poss | son&m&sg n | nez&m .  
60 \*CHI: jusqu'à bébé souris rencontra  
61 [::rencontra] bébé lapin .

62 %mor: prep | jusque\$prep | à n | bébé&m n | souris&f v | rencontrer-PASS&3s  
63 n | bébé&m n | lapin&m .

64 \*CHI: +” dis-moi bébé lapin, qu’y\_a\_t\_il dans ta  
65 couche ?

66 %mor: v | dire-PRES&PASS&12s~pro | moi n | bébé&m n | lapin&m cm | cm ? | qu’y\_a\_t\_il  
67 prep | dans det:poss | ta&f&sg n | couche&f ?

68 \*CHI: +” j’ai donné .

69 %mor: pro:subj | je\$v:aux | avoir&PRES&1s part | donner-PP&m .

70 \*CHI: dit bébé lapin +” .

71 %mor: part | dire-PP&m n | bébé&m n | lapin&m +” .

72 \*CHI: +” un, deux, trois, quatre, cinq, six,  
73 sept petites crottes .

74 %mor: det:art | un&m&sg cm | cm n | deux&m cm | cm n | trois&m cm | cm n | quatre&m  
75 cm | cm n | cinq&m cm | cm n | six&m cm | cm n | sept&m adj | petit&f-PL  
76 n | crotte&f-PL .

77 \*CHI: +” dis-moi bébé cerve [: cerf], qu’y\_a\_t\_il dans ta couche ?

78 %mor: v | dire-PRES&PASS&12s~pro | moi n | bébé&m n | cerf&m cm | cm ? | qu’y\_a\_t\_il  
79 prep | dans det:poss | ta&f&sg n | couche&f ?

80 \*CHI: +” moi ?

81 %mor: pro | moi&sg ?

82 \*CHI: +” viens voir .

83 %mor: v | venir-PRES&12s v | voir&INF .

84 \*CHI: +” un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit,  
85 neuf, dix, onze, douze, treize, quatorze petites crottes .

86 %mor: det:art | un&m&sg cm | cm n | deux&m cm | cm n | trois&m cm | cm n | quatre&m  
87 cm | cm n | cinq&m cm | cm n | six&m cm | cm n | sept&m cm | cm n | huit&m cm | cm  
88 adj | neuf&m cm | cm n | dix&m cm | cm n | onze&m cm | cm n | douze&m cm | cm  
89 n | treize&m cm | cm n | quatorze&m adj | petit&f-PL n | crotte&f-PL .

90 \*CHI: jusqu’ elle rencontra bébé chien .

91 %mor: prep | jusque\$pro:subj | elle v | rencontrer-PASS&3s n | bébé&m n | chien&m .

92 \*CHI: +” dis-moi bébé chien, qu’y a-t-il  
93 dans ta couche ?

94 %mor: v | dire-PRES&PASS&12s~pro | moi n | bébé&m n | chien&m cm | cm  
95 pro:rel | que\$pro:y | y v:aux | avoir&PRES&3s~pro | il prep | dans  
96 det:poss | ta&f&sg n | couche&f ?

97 \*CHI: +” jette un oeil .

98 %mor: v | jeter-PRES&SUB&13s det:art | un&m&sg n | oeil&m .

99 \*CHI: dit bébé chien +” .

100 %mor: part | dire-PP&m n | bébé&m n | chien&m +” .

101 \*CHI: +” ah@i, un gros caca de chien [/] de chien .

102 %mor: co | ah cm | cm det:art | un&m&sg n | gros&m n | caca&m=poopoo prep | de  
103 prep | de n | chien&m .

104 \*CHI: jusqu’à elle raontra [: rencontra] bébé vache .

105 %mor: prep | jusque\$prep | à pro:subj | elle v | rencontrer-PASS&3s n | bébé&m  
106 n | vache&f .

107 \*CHI: +” dis-moi bébé vache, combien [/ /] qu’y\_a\_t\_il dans ta couche ?

108 %mor: v | dire-PRES&PASS&12s~pro | moi n | bébé&m n | vache&f cm | cm ? | qu’y\_a\_t\_il  
109 prep | dans det:poss | ta&f&sg n | couche&f ?

110 \*CHI: +” moi ?

111 %mor: pro | moi&sg ?

112 \*CHI: +” regarde .

113 %mor: v | regarder-PRES&SUB&13s .

114 \*CHI: +” une grosse bouse .

115 %mor: det:art | une&f&sg adj | gros&f n | bouse&f .

116 \*CHI: +” hum@i, je veux goûter mais maintenant j’ai pas le temps .

117 %mor: co | hum cm | cm pro:subj | je v:mdl | vouloir&PRES&12s v | goûter-INF  
118 n | mai&m-PL adv | maintenant pro:subj | je\$v:aux | avoir&PRES&1s  
119 adv:neg | pas det:art | le&m&sg n | temps&m .

120 \*CHI: c’est quand [?] elle rencontra bébé cheval .

121 %mor: pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s adv | quand pro:subj | elle  
122 v | rencontrer-PASS&3s n | bébé&m n | cheval&m&sg .

123 \*CHI: +” dis-moi bébé souris, qu’y\_a\_t\_il dans ta couche ?

124 %mor: v | dire-PRES&PASS&12s~pro | moi n | bébé&m n | souris&f cm | cm  
125 ? | qu'y\_a\_t\_il prep | dans det:poss | ta&f&sg n | couche&f ?  
126 \*CHI: +" oh@i trois petites crottes .  
127 %mor: co | oh n | trois&m adj | petit&f-PL n | crotte&f-PL .  
128 \*CHI: +" dis-moi bébé cochon, qu'y\_a\_t\_il dans ta couche ?  
129 %mor: v | dire-PRES&PASS&12s~pro | moi n | bébé&m n | cochon&m cm | cm  
130 ? | qu'y\_a\_t\_il prep | dans det:poss | ta&f&sg n | couche&f ?  
131 \*CHI: il regarde le caleçon .  
132 %mor: pro:subj | il v | regarder-PRES&SUB&13s det:art | le&m&sg n | caleçon&m .  
133 \*CHI: il dit .  
134 %mor: pro:subj | il part | dire-PP&m .  
135 \*CHI: +" eh@i, moi ?  
136 %mor: co | eh cm | cm pro | moi&sg ?  
137 \*CHI: +" regarde .  
138 %mor: v | regarder-PRES&SUB&13s .  
139 \*CHI: +" ah@i un vrai caca .  
140 %mor: co | ah det:art | un&m&sg n | vrai&m n | caca&m=poopoo .  
141 \*CHI: très bon .  
142 %mor: adv | très co | bon .  
143 \*OBS: très bon [=! rit] .  
144 %mor: adv | très co | bon .  
145 \*CHI: tous [//] tout, bébé cerf, bébé lapin, bébé souris, bébé vache, bébé  
146 vache, bébé cochon et bébé cervre [: cerf] disent à bébé souris .  
147 %mor: n | tout&m cm | cm n | bébé&m n | cerf&m cm | cm n | bébé&m n | lapin&m cm | cm  
148 n | bébé&m n | souris&f cm | cm n | bébé&m n | vache&f cm | cm n | bébé&m  
149 n | vache&f cm | cm n | bébé&m n | cochon&m conj | et n | bébé&m n | cerf&m  
150 v | dire-PRES&SUB&3p prep | à n | bébé&m n | souris&f .  
151 \*CHI: +" et toi, qu'y\_a\_t\_il dans ta couche ?  
152 %mor: conj | et pro | toi&sg cm | cm ? | qu'y\_a\_t\_il prep | dans det:poss | ta&f&sg  
153 n | couche&f ?  
154 \*CHI: +" moi ?  
155 %mor: pro | moi&sg ?  
156 \*CHI: +" tala@i !  
157 %mor: co | tala !  
158 \*CHI: +" quoi ?  
159 %mor: pro:int | quoi ?  
160 \*CHI: +" t'as rien !  
161 %mor: pro:subj | tu\$v:aux | avoir&PRES&2s adv:neg | rien !  
162 \*CHI: +" dis-nous qu'on a .  
163 %mor: v | dire-PRES&PASS&12s~pro | nous pro:rel | que\$pro:subj | on  
164 v:aux | avoir&PRES&3s .  
165 \*CHI: +" parce que moi mes besoins je les fais dans mon pot .  
166 %mor: adv | parce adv | que pro | moi&sg det:poss | mes&pl n | besoin&m-PL  
167 pro:subj | je det:art | les&pl v:mdl | faire-PRES&12s prep | dans  
168 det:poss | mon&m&sg n | pot&m=pot .  
169 \*CHI: +" ah@i le@i hop@i !  
170 %mor: co | ah co | le co | hop !  
171 \*CHI: +" on enlève la couche et le pot .  
172 %mor: pro:subj | on v | enlever-PRES&SUB&13s det:art | la&f&sg n | couche&f  
173 conj | et det:art | le&m&sg n | pot&m=pot .  
174 \*OBS: oh@i j'adore .  
175 %mor: co | oh pro:dem | ce\$v:exist | être&PRES&3s adv | trop n | mignon&m cm | cm  
176 pro:subj | je\$v | adorer-IMP&2s .  
177 %tim: 00:09-04:25  
178 @Eg: album  
179 \*OBS: alors, merci beaucoup Adel .  
180 %mor: adv | alors cm | cm co | merci adv | beaucoup n:prop | Adel .  
181 \*OBS: on va continuer .  
182 %mor: pro:subj | on v:mdl | aller&PRES&3s v | continuer-INF .  
183 \*OBS: merci pour cette géniale histoire .  
184 %mor: co | merci prep | pour det:dem | cette&f&sg adj | génial&f&sg n | histoire&f  
185 .

186 \*OBS: c'est très mignon .  
187 %mor: pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s adv | très adj | mignon&m .  
188 \*OBS: j'adore ta façon de raconter .  
189 %mor: pro:subj | je\$v | adorer-IMP&2s det:poss | ta&f&sg n | façon&f prep | de  
190 v | raconter-INF .  
191 \*OBS: t(u) es fatigué ?  
192 %mor: pro:subj | tu v:aux | être&PRES&2s part | fatiguer-PP&m ?  
193 \*OBS: on continu un peu ?  
194 %mor: On | on adj | continu&m det:art | un&m&sg n | peu&m ?  
195 \*OBS: www .  
196 %exp: l'adulte trie les photos .  
197 @Bg: photos  
198 @Time Start:  
199 \*OBS: je vais te montrer quelques photos .  
200 %mor: pro:subj | je v:mdl | aller&PRES&1s pro:obj | te v | montrer-INF  
201 det:gen | quelques n | photo&f-PL .  
202 \*OBS: tu me racontes ce que tu  
203 veux d'accord ?  
204 %mor: pro:subj | tu pro:obj | me v | raconter-PRES&SUB&2s On | ce adv | que  
205 pro:subj | tu v:mdl | vouloir&PRES&12s adv | d'accord ?  
206 \*CHI: assis dans la classe .  
207 %mor: v | assir-PRES&12s=sit prep | dans det:art | la&f&sg n | classe&f .  
208 \*OBS: assis dans la classe .  
209 %mor: v | assir-PRES&12s=sit prep | dans det:art | la&f&sg n | classe&f .  
210 \*CHI: sur le tapis .  
211 %mor: prep | sur det:art | le&m&sg n | tapis&m .  
212 \*OBS: sur le tapis .  
213 %mor: prep | sur det:art | le&m&sg n | tapis&m .  
214 \*OBS: tu sais quel moment c'est de la journée ?  
215 %mor: pro:subj | tu v:mdl | savoir&PRES&12s det:gen | quel&m&sg n | moment&m  
216 pro:dem | ce\$v:exist | être&PRES&3s prep | de det:art | la&f&sg n | journée&f  
217 ?  
218 \*CHI: hun@i ?  
219 %mor: co | hun ?  
220 \*OBS: tu sais quel est le moment de la journée ?  
221 %mor: pro:subj | tu v:mdl | savoir&PRES&12s det:gen | quel&m&sg  
222 v:aux | être&PRES&3s det:art | le&m&sg n | moment&m prep | de  
223 det:art | la&f&sg n | journée&f ?  
224 \*OBS: comment on appelle ce  
225 moment ?  
226 %mor: n | comment&m pro:subj | on v | appeler-PRES&SUB&13s pro:dem | ce  
227 n | moment&m ?  
228 \*OBS: qui est là ?  
229 %mor: pro:int | qui v:aux | être&PRES&3s adv:place | là ?  
230 \*CHI: la maîtresse .  
231 %mor: det:art | la&f&sg n | maîtresse&f .  
232 \*OBS: qu'est-ce qu'elle a dans ses mains ?  
233 %mor: pro:int | que\$v:int | est-ce pro:rel | que\$pro:subj | elle  
234 v:aux | avoir&PRES&3s prep | dans det:poss | ses&pl n | main&f-PL ?  
235 \*CHI: la boîte mystère .  
236 %mor: det:art | la&f&sg n | boîte&f n | mystère&m .  
237 \*OBS: t(u)'aime bien ce jeu ?  
238 %mor: ? | tu'aime n | bien&m pro:dem | ce n | jeu&m ?  
239 \*OBS: qu'est-ce que les enfants font ici ?  
240 %mor: pro:int | que\$v:int | est-ce prep | que det:art | les&pl n | enfant-PL  
241 v:mdllex | faire-PRES&3p adv:place | ici ?  
242 \*CHI: ils devinent .  
243 %mor: pro:subj | ils v | deviner-PRES&3p .  
244 \*OBS: non, ils font quoi ?  
245 %mor: co | non=no cm | cm pro:subj | ils v:mdl | faire-PRES&3p pro:int | quoi ?  
246 \*OBS: comment on appelle ça ?  
247 %mor: n | comment&m pro:subj | on v | appeler-PRES&SUB&13s pro:dem | ça ?

248 \*CHI: ils lèvent la main .  
249 %mor: pro:subj | ils v | lever-PRES&3p det:art | la&f&sg n | main&f .  
250 \*OBS: pourquoi ils lèvent la main ?  
251 %mor: adv:int | pourquoi pro:subj | ils v | lever-PRES&3p det:art | la&f&sg  
252 n | main&f ?  
253 \*CHI: pour qu'ils répondent la question .  
254 %mor: conj | pour pro:rel | que\$pro:subj | ils re#v | pondre-PRES&SUB&3p  
255 det:art | la&f&sg n | question&f .  
256 \*OBS: ah@i bon on ne peut pas parler comme ça, sans lever la main ?  
257 %mor: co | ah co | bon pro:subj | on adv:neg | ne v:mdl | pouvoir&PRES&3s  
258 adv:neg | pas v | parler-INF prep | comme pro:dem | ça cm | cm prep | sans  
259 v | lever-INF det:art | la&f&sg n | main&f ?  
260 \*CHI: si .  
261 %mor: n | si&m .  
262 \*OBS: t(u)'aimes bien le jeu de la boîte mystère ?  
263 %mor: ? | tu'aimes n | bien&m det:art | le&m&sg n | jeu&m prep | de det:art | la&f&sg  
264 n | boîte&f n | mystère&m ?  
265 \*CHI: on était dans la sortie .  
266 %mor: pro:subj | on v:aux | être&IMPF&3s prep | dans det:art | la&f&sg n | sortie&f  
267 .  
268 \*OBS: quelle sortie ?  
269 %mor: det:gen | quelle&f&sg n | sortie&f ?  
270 \*CHI: la sortie de heu@i la Serre\_Amazonnienne .  
271 %mor: det:art | la&f&sg n | sortie&f prep | de co | heu det:art | la&f&sg  
272 n:prop | Serre\_Amazonnienne .  
273 \*OBS: oui .  
274 %mor: co | oui=yes .  
275 \*OBS: et puis c'est qui et qu'est-ce que vous faites ?  
276 %mor: conj | et adv | puis pro:dem | ce\$v:exist | être&PRES&3s pro:int | qui  
277 conj | et pro:rel | que\$v:int | est-ce adv | que pro:subj | vous  
278 part | faire-PP&f&pl ?  
279 \*CHI: ça c'est Mohamed\_Amine, ça c'est Wassim et ça c'est # moi .  
280 %mor: pro:dem | ça pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s n:prop | Mohamed\_Amine cm | cm  
281 pro:dem | ça pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s n:prop | Wassim conj | et  
282 pro:dem | ça pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s pro | moi&sg .  
283 \*OBS: et qu'est-ce que vous faites ?  
284 %mor: conj | et pro:rel | que\$v:int | est-ce adv | que pro:subj | vous  
285 part | faire-PP&f&pl ?  
286 \*CHI: on regarde jaluma [?] .  
287 %mor: pro:subj | on v | regarder-PRES&SUB&13s ? | jaluma .  
288 \*OBS: comment il s'appelle cet animal ?  
289 %mor: n | comment&m pro:subj | il pro:refl | se\$v | appeler-PRES&SUB&13s  
290 det:dem | cet&m&sg n | animal&m&sg ?  
291 \*CHI: je (ne) me rappelle plus .  
292 %mor: pro:subj | je adv:neg | ne pro:obj | me v | rappeler-PRES&SUB&13s adv | plus  
293 .  
294 \*OBS: moi je dirais un crocodile mais il paraît que ce n'est pas le nom  
295 par ce que les crocodiles sont plus grands .  
296 %mor: pro | moi&sg pro:subj | je v | dire-COND&12s det:art | un&m&sg  
297 n | crocodile&m adv | mais pro:subj | il v | paraître-PRES&3s adv | que  
298 pro:dem | ce neg | ne\$v:aux | être&PRES&3s adv:neg | pas det:art | le&m&sg  
299 n | nom&m adv | par pro:dem | ce adv | que det:art | les&pl n | crocodile&m-PL  
300 v:aux | être&PRES&3p adv | plus adj | grand&m-PL .  
301 \*CHI: oui je sais il est tout petit .  
302 %mor: co | oui=yes pro:subj | je v:mdl | savoir&PRES&12s pro:subj | il  
303 v:aux | être&PRES&3s n | tout&m adj | petit&m .  
304 \*OBS: oui .  
305 %mor: co | oui=yes .  
306 \*OBS: je pense que ç(a) a un autre nom je pense que c'est cayman je  
307 pense .  
308 %mor: pro:subj | je v | penser-PRES&SUB&13s adv | que pro:dem | ça  
309 v:aux | avoir&PRES&3s det:art | un&m&sg pro | autre&sg n | nom&m pro:subj | je



310 v | penser-PRES&SUB&13s prep | que pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s  
311 ? | cayman pro:subj | je v | penser-PRES&SUB&13s .  
312 \*CHI: caiman .  
313 %mor: ? | caiman .  
314 \*OBS: c'est ça ?  
315 %mor: pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s pro:dem | ça ?  
316 \*OBS: dans la Serre\_Amazonienne .  
317 %mor: prep | dans det:art | la&f&sg n:prop | Serre\_Amazonienne .  
318 \*OBS: tu as aimé cette promenade ?  
319 %mor: pro:subj | tu v:aux | avoir&PRES&2s part | aimer-PP&m det:dem | cette&f&sg  
320 n | promenade&f ?  
321 \*OBS: tu te souviens de comment on y est allé ?  
322 %mor: pro:subj | tu pro:obj | te v | souvenir-PRES&12s prep | de n | comment&m  
323 pro:subj | on pro:y | y v:aux | être&PRES&3s part | aller&PP&m&sg ?  
324 \*CHI: avec le bus .  
325 %mor: prep | avec det:art | le&m&sg n | bus&m .  
326 \*OBS: t(u) aimes bien prendre le bus ?  
327 %mor: pro:subj | tu v | aimer-PRES&SUB&2s adv | bien v | prendre-INF  
328 det:art | le&m&sg n | bus&m ?  
329 \*CHI: aussi en voiture .  
330 %mor: adv | aussi prep | en n | voiture&f .  
331 \*OBS: en voiture aussi .  
332 %mor: prep | en n | voiture&f adv | aussi .  
333 \*OBS: t(u) es trop curieux .  
334 %mor: pro:subj | tu v:aux | être&PRES&2s adv | trop n | curieux&m .  
335 \*OBS: et là qu'est-ce que tu vois ?  
336 %mor: conj | et adv:place | là pro:int | que\$v:int | est-ce adv | que pro:subj | tu  
337 v | voir&IMP&PRES&12s ?  
338 \*CHI: l'anniversaire .  
339 %mor: det:art | le\$n | anniversaire&m .  
340 \*CHI: de cinq ans .  
341 %mor: prep | de num | cinq n | an&m-PL .  
342 \*OBS: de qui ?  
343 %mor: prep | de pro:rel | qui ?  
344 \*CHI: Bilal, Safia, Omar et Nayia .  
345 %mor: n:prop | Imad cm | cm n:prop | Safa cm | cm n:prop | Mohamed\_Amine conj | et  
346 n:prop | Nayia .  
347 \*OBS: qu'est-ce que c'est ?  
348 %mor: pro:int | que\$v:int | est-ce adv | que pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s ?  
349 \*CHI: un gâteau de cinq ans .  
350 %mor: det:art | un&m&sg n | gâteau&m prep | de num | cinq n | an&m-PL .  
351 \*OBS: tu veux me raconter comment ça se passe dans la classe pour les  
352 gâteaux ?  
353 %mor: pro:subj | tu v:mdl | vouloir&PRES&12s pro:obj | me v | raconter-INF  
354 adv | comment pro:dem | ça pro:refl | se v | passer-IMP&2s prep | dans  
355 det:art | la&f&sg n | classe&f conj | pour det:art | les&pl n | gâteau&m-PL ?  
356 \*CHI: on met des bougies, on fabrique de la farine .  
357 %mor: pro:subj | on v | mettre-PRES&3s prep | de&le n | bougie&f-PL cm | cm  
358 pro:subj | on v | fabriquer-PRES&SUB&13s prep | de det:art | la&f&sg  
359 n | farine&f .  
360 \*CHI: mais pour faire un gâteau  
361 au chocolat on fabrique de la farine et du chocolat .  
362 %mor: adv | mais conj | pour v:mdl | faire-INF det:art | un&m&sg n | gâteau&m  
363 prep | à&le n | chocolat&m pro:subj | on n | fabrique&f prep | de  
364 det:art | la&f&sg n | farine&f conj | et prep | de&le n | chocolat&m .  
365 \*CHI: et après on met du sucre dessus comme si [///] et on les cuit .  
366 %mor: conj | et adv | après pro:subj | on v | mettre-PRES&3s prep | de&le n | sucre&m  
367 prep | dessus adv | comme conj | et pro:subj | on det:art | les&pl adj | cuit&m  
368 .  
369 \*CHI: on la [:le] fait grandir et après on met du sucre là et après on  
370 met une bougie .  
371 %mor: pro:subj | on det:art | la&f&sg part | faire-PP&m v | grandir-INF conj | et

372 adv | après pro:subj | on v | mettre-PRES&3s prep | de&le n | sucre&m  
373 adv:place | là conj | et adv | après pro:subj | on v | mettre-PRES&3s  
374 det:art | une&f&sg n | bougie&f .  
375 \*OBS: t(u) aimes bien les gâteaux au chocolat ?  
376 %mor: pro:subj | tu v | aimer-PRES&SUB&2s adv | bien det:art | les&pl  
377 n | gâteau&m-PL prep | à&le n | chocolat&m ?  
378 \*OBS: tu aides à faire les gâteaux ?  
379 %mor: part | taire-PP&m n | aide-PL prep | à v:mdl | faire-INF det:art | les&pl  
380 n | gâteau&m-PL ?  
381 \*OBS: super .  
382 %mor: n | super&m .  
383 \*OBS: je vais juste noter le numéro qui est derrière .  
384 %mor: pro:subj | je v:mdl | aller&PRES&1s adv | juste v | noter-INF  
385 det:art | le&m&sg n | numéro&m pro:int | qui v:aux | être&PRES&3s  
386 n | derrière&m .  
387 \*CHI: on regardait les souris .  
388 %mor: pro:subj | on v | regarder-IMPF&3s det:art | les&pl n | souris&f .  
389 \*OBS: les souris !  
390 %mor: det:art | les&pl n | souris&f !  
391 \*OBS: tu peux me raconter un peu sur les souris ?  
392 %mor: pro:subj | tu n | peu&m-PL pro:obj | me v | raconter-INF det:art | un&m&sg  
393 adv | peu prep | sur det:art | les&pl n | souris&f ?  
394 \*CHI: les souris, le mercredi [/] le mercredi ils étaient nés les bébés  
395 souris .  
396 %mor: det:art | les&pl n | souris&f cm | cm det:art | le&m&sg det:art | le&m&sg  
397 n | mercredi&m pro:subj | ils v | étayer-PRES&3p adj | né&m-PL  
398 det:art | les&pl n | bébé&m-PL n | souris&f .  
399 \*OBS: c'était le mercredi ?  
400 %mor: pro:dem | ce\$v:aux | être&IMPF&3s det:art | le&m&sg n | mercredi&m ?  
401 \*CHI: humhum@i .  
402 %mor: co | humhum .  
403 \*OBS: ah ouais ah oui !  
404 %mor: co | ah co | ouais=yes co | ah co | oui=yes !  
405 \*OBS: c'est vrai .  
406 %mor: pro:dem | ce\$v:exist | être&PRES&3s adj | vrai&m .  
407 \*CHI: et après on les  
408 [::leur] donnait  
409 [::a donné] à manger et à boire .  
410 %mor: conj | et adv | après pro:subj | on pro:obj | les v | donner-IMPF&3s prep | à  
411 n | manger&m=food conj | et prep | à v | boire&INF .  
412 \*CHI: mais des fois il y a quelqu'un qui  
413 touche le biberon et ça coince et ils boivent pas .  
414 %mor: n | mai&m-PL prep | de&les n | fois&f pro:subj | il pro:y | y  
415 v:aux | avoir&PRES&3s det:gen | quelque\$det:art | un&m&sg pro:int | qui  
416 n | touche&f det:art | le&m&sg n | biberon&m conj | et pro:dem | ça  
417 v | coincer-PRES&SUB&13s conj | et pro:subj | ils v | boire&PRES&SUB&3p  
418 adv:neg | pas .  
419 \*OBS: il faut pas trop toucher alors .  
420 %mor: pro:subj | il v:mdl | falloir&PRES&3s adv:neg | pas adv | trop n | toucher&m  
421 adv | alors .  
422 \*CHI: humhum@i .  
423 %mor: co | humhum .  
424 \*OBS: d'accord .  
425 %mor: adv | d'accord .  
426 \*OBS: et tu aimais bien observer les souris ?  
427 %mor: conj | et pro:subj | tu v | aimer-IMPF&12s n | bien&m v | observer-INF  
428 det:art | les&pl n | souris&f ?  
429 \*CHI: humhum@i .  
430 %mor: co | humhum .  
431 \*OBS: c'est génial .  
432 %mor: pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s adj | génial&m&sg .  
433 \*OBS: c'est quel numéro ?

434 %mor: pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s det:gen | quel&m&sg n | numéro&m ?  
435 \*OBS: douze .  
436 %mor: n | douze&m .  
437 \*CHI: douze .  
438 %mor: n | douze&m .  
439 \*CHI: là c'était la maman souris quand ils étaient pas encore nés leurs  
440 [::ses] petits bébés .  
441 %mor: adv:place | là pro:dem | ce\$v:exist | être&IMPF&3s det:art | la&f&sg  
442 n | maman&f n | souris&f adv | quand pro:subj | ils v | étayer-PRES&3p  
443 adv:neg | pas adv | encore adj | né&m-PL det:poss | leurs&pl adj | petit&m-PL  
444 n | bébé&m-PL .  
445 \*OBS: pour quoi tu penses que +..?  
446 %mor: prep | pour pro:rel | quoi pro:subj | tu v | penser-PRES&SUB&2s adv | que  
447 +..?  
448 \*OBS: bah@i oui elle a un gros ventre .  
449 %mor: co | bah co | oui=yes pro:subj | elle v:aux | avoir&PRES&3s det:art | un&m&sg  
450 n | gros&m n | ventre&m .  
451 \*OBS: c'est quoi comme numéro ?  
452 %mor: pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s 0n | quoi prep | comme n | numéro&m ?  
453 \*CHI: treize .  
454 %mor: n | treize&m .  
455 \*OBS: trente et un .  
456 %mor: n | trente&m conj | et pro | un&m&sg .  
457 \*OBS: alors .  
458 %mor: adv | alors .  
459 \*CHI: l'écolothèque .  
460 %mor: det:art | le\$n | écolothèque .  
461 \*OBS: oui, on étaient à l'écolothèque .  
462 %mor: co | oui=yes cm | cm pro:subj | on v | étayer-PRES&3p prep | à  
463 det:art | le\$n | écolothèque .  
464 \*OBS: et c'est qui ?  
465 %mor: conj | et pro:dem | ce\$v:exist | être&PRES&3s pro:rel | qui ?  
466 \*CHI: là c'est Faress et là c'est xxx .  
467 %mor: adv:place | là pro:dem | ce\$v:exist | être&PRES&3s n:prop | Faress conj | et  
468 adv:place | là pro:dem | ce\$v:exist | être&PRES&3s .  
469 \*OBS: c'est toi .  
470 %mor: pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s pro | toi&sg .  
471 \*OBS: et qu'est-ce qu'il te montre Faress ?  
472 %mor: conj | et pro:int | que\$v:int | est-ce pro:rel | que\$pro:subj | il pro:obj | te  
473 v | montrer-PRES&SUB&13s n:prop | Faress ?  
474 \*OBS: il te montre quelque chose .  
475 %mor: pro:subj | il pro:obj | te v | montrer-PRES&SUB&13s 0n | quelque  
476 n | chose=thing .  
477 \*CHI: le cheval .  
478 %mor: det:art | le&m&sg n | cheval&m&sg .  
479 \*OBS: c(e) (n')est pas un cheval .  
480 %mor: pro:dem | ce neg | ne\$v:aux | être&PRES&3s adv:neg | pas det:art | un&m&sg  
481 n | cheval&m&sg .  
482 \*OBS: regardes .  
483 %mor: v | regarder-PRES&SUB&13s .  
484 \*CHI: un âne .  
485 %mor: det:art | un&m&sg n | âne&m .  
486 \*OBS: oui .  
487 %mor: co | oui=yes .  
488 \*OBS: c'est un âne .  
489 %mor: pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s det:art | un&m&sg n | âne&m .  
490 \*OBS: c'est quoi comme numéro ?  
491 %mor: pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s 0n | quoi prep | comme n | numéro&m ?  
492 \*OBS: neuf .  
493 %mor: adj | neuf&m .  
494 \*OBS: qu'est ce qui se passe ?  
495 %mor: pro:int | que\$v:aux | être&PRES&3s pro:dem | ce pro:rel | qui pro:refl | se

496 v | passer-PRES&SUB&13s ?

497 \*CHI: on jouait au ballon à [::dans] la cour .

498 %mor: pro:subj | on v | jouer-IMPF&3s prep | à&le n | ballon&m prep | à

499 det:art | la&f&sg n | cour&f .

500 \*OBS: pendant quel moment de la journée ?

501 %mor: adj | pendant&m=pending det:gen | quel&m&sg n | moment&m prep | de

502 det:art | la&f&sg n | journée&f ?

503 \*CHI: le matin .

504 %mor: det:art | le&m&sg n | matin&m .

505 \*OBS: le matin ?

506 %mor: det:art | le&m&sg n | matin&m ?

507 \*OBS: t(u) aimes bien jouer au football ?

508 %mor: pro:subj | tu v | aimer-PRES&SUB&2s adv | bien v | jouer-INF prep | à&le

509 n | football&m ?

510 \*OBS: oui ?

511 %mor: co | oui=yes ?

512 \*CHI: mais Wassim ne court pas assez rapide [::vite] .

513 %mor: n | mai&m-PL n:prop | Wassim adv:neg | ne n | court&m adv:neg | pas adv | assez

514 n | rapide&m .

515 \*CHI: c'est juste Safouane, moi et

516 Mohamed\_Rida .

517 %mor: pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s adv | juste n:prop | Safouane cm | cm

518 pro | moi&sg conj | et n:prop | Mohamed\_Rida .

519 \*OBS: ah@i c'est Safouane et qui ?

520 %mor: co | ah pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s n:prop | Safouane conj | et

521 pro:int | qui ?

522 \*OBS: et Mohamed\_Rida et moi .

523 %mor: conj | et n:prop | Mohamed\_Rida conj | et pro | moi&sg .

524 \*OBS: qui court vite ?

525 %mor: pro:int | qui n | court&m adv | vite ?

526 \*CHI: humhum@i .

527 %mor: co | humhum .

528 \*OBS: ah oui, d'accord .

529 %mor: co | ah co | oui=yes cm | cm adv | d'accord .

530 \*CHI: et les autres [/] et les autres ils court pas assez rapide .

531 %mor: conj | et det:art | les&pl conj | et det:art | les&pl pro | autres&pl

532 pro:subj | ils v | courir-PRES&3s adv:neg | pas adv | assez n | rapide&m .

533 \*CHI: sauf Khalil, il court presque à notre taille .

534 %mor: prep | sauf n:prop | Khalil cm | cm pro:subj | il v | courir-PRES&3s

535 adv | presque prep | à det:poss | notre&sg n | taille&f .

536 \*OBS: ah oui !

537 %mor: co | ah co | oui=yes !

538 \*OBS: qui Nora ?

539 %mor: pro:int | qui n:prop | Nora ?

540 \*CHI: Khalil .

541 %mor: n:prop | Karim .

542 \*CHI: le vingt .

543 %mor: det:art | le&m&sg n | vingt&m .

544 \*CHI: on faisait une photo comme on voulait sortir à l'écolothèque .

545 %mor: pro:subj | on v | fesser-IMPF&3s det:art | une&f&sg n | photo&f adv | comme

546 pro:subj | on v:mdl | vouloir&IMPF&3s n | sortir&m prep | à

547 det:art | le\$n | écolothèque .

548 \*OBS: c'est vrai .

549 %mor: pro:dem | ce\$v:exist | être&PRES&3s adj | vrai&m .

550 \*OBS: vous êtes copains tous les trois ?

551 %mor: pro:subj | vous v:exist | être&PRES&2p n | copain&m-PL pro | tous&m&pl

552 det:art | les&pl n | trois&m ?

553 \*CHI: avec Said aussi .

554 %mor: prep | avec n:prop | Said adv | aussi .

555 \*OBS: avec Said aussi .

556 %mor: prep | avec n:prop | Said adv | aussi .

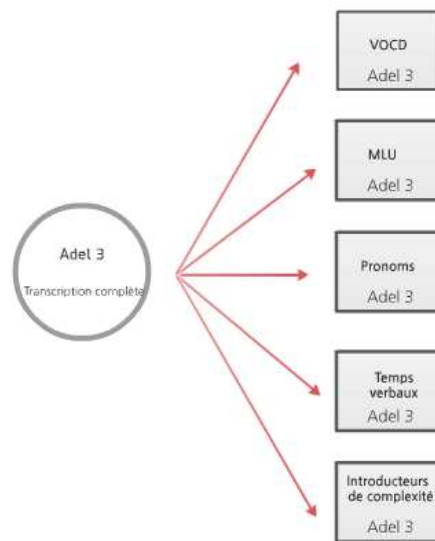
557 \*OBS: c'est une belle photo hein@i .

558 %mor: pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s det:art | une&f&sg adj | beau&f&sg=pretty  
559 n | photo&f co | hein .  
560 \*OBS: t(u) aimes bien cette photo ?  
561 %mor: pro:subj | tu v | aimer-PRES&SUB&2s adv | bien det:dem | cette&f&sg  
562 n | photo&f ?  
563 \*CHI: oui .  
564 %mor: co | oui=yes .  
565 \*CHI: dix .  
566 %mor: num | dix .  
567 \*CHI: dans la salle de motricité .  
568 %mor: prep | dans det:art | la&f&sg n | salle&f prep | de n | motricité .  
569 \*OBS: qu'est-ce que vous faites ?  
570 %mor: pro:int | que\$v:int | est-ce adv | que pro:subj | vous part | faire-PP&f&pl ?  
571 \*CHI: lancer .  
572 %mor: v | lancer-INF .  
573 \*CHI: on lançait .  
574 %mor: pro:subj | on v | lancer-IMPF&3s .  
575 \*OBS: on quoi ?  
576 %mor: pro:subj | on pro:int | quoi ?  
577 \*CHI: on joue .  
578 %mor: pro:subj | on v | jouer-PRES&SUB&13s .  
579 \*CHI: on étaient assis et on [/] et on lançait .  
580 %mor: pro:subj | on v | étayer-PRES&3p  
581 v | asseoir&PASS&12s^v | assir-PASS&12s=sit conj | et conj | et pro:subj | on  
582 v | lancer-IMPF&3s .  
583 \*OBS: on lance la quoi ?  
584 %mor: pro:subj | on v | lancer-PRES&SUB&13s det:art | la&f&sg pro:int | quoi ?  
585 \*CHI: la balle .  
586 %mor: det:art | la&f&sg n | balle&f .  
587 \*OBS: oui c'est qui [///] qui lance ?  
588 %mor: co | oui=yes pro:dem | ce\$v:exist | être&PRES&3s pro:rel | qui pro:int | qui  
589 n | lance&f ?  
590 \*CHI: c'est moi et Nora elle ne sais pas l'attraper .  
591 %mor: pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s pro | moi&sg conj | et n:prop | Cali  
592 pro:subj | elle adv:neg | ne v:mdl | savoir&PRES&12s adv:neg | pas  
593 pro:obj | le\$v | attraper-INF=catch .  
594 \*OBS: elle essaye de l'attraper mais elle n'arrive pas hein@i .  
595 %mor: pro:subj | elle v | essayer-PRES&SUB&13s prep | de  
596 pro:obj | le\$v | attraper-INF=catch n | mai&m-PL pro:subj | elle  
597 neg | ne\$v | arriver-PRES&SUB&13s adv:neg | pas co | hein .  
598 \*CHI: comme je tire fort moi, elle ne sais même pas l'attraper .  
599 %mor: adv | comme pro:subj | je v | tirer-PRES&SUB&13s n | fort&m pro | moi&sg  
600 cm | cm pro:subj | elle adv:neg | ne v:mdl | savoir&PRES&12s adv | même 0n | pas  
601 pro:obj | le\$v | attraper-INF=catch .  
602 \*CHI: t(u) aimes bien la salle de motricité ?  
603 %mor: pro:subj | tu v | aimer-PRES&SUB&2s adv | bien det:art | la&f&sg n | salle&f  
604 prep | de n | motricité ?  
605 \*OBS: quelle est ton moment préféré quand tu es dans l'école ?  
606 %mor: det:gen | quelle&f&sg v:aux | être&PRES&3s n | ton&m=tone n | moment&m  
607 ? | préféré adv | quand part | taire-PP&m v:aux | être&PRES&2s prep | dans  
608 det:art | le\$n | école&f ?  
609 \*CHI: la cour .  
610 %mor: det:art | la&f&sg n | cour&f .  
611 \*OBS: t(u) aimes bien la récréation et la cour .  
612 %mor: pro:subj | tu v | aimer-PRES&SUB&2s adv | bien det:art | la&f&sg  
613 n | récréation&f conj | et det:art | la&f&sg n | cour&f .  
614 \*CHI: et l'écolothèque .  
615 %mor: conj | et det:art | le\$n | écolothèque .  
616 \*OBS: d'accord .  
617 %mor: adv | d'accord .  
618 \*CHI: et la Serre\_Amazonnienne .  
619 %mor: conj | et det:art | la&f&sg n:prop | Serre\_Amazonnienne .

620 \*OBS: t(u) aimes tout toi .  
621 %mor: pro:subj | tu v | aimer-PRES&SUB&2s n | tout&m pro | toi&sg .  
622 \*OBS: tu aimes les sorties c'est ça ?  
623 %mor: pro:subj | tu v | aimer-PRES&SUB&2s det:art | les&pl n | sortie&f-PL  
624 pro:dem | ce\$v:aux | être&PRES&3s pro:dem | ça ?  
625 \*OBS: très bien .  
626 %mor: adv | très n | bien&m .  
627 %tim: 05:49-15:28  
628 @Eg: photos  
629 \*OBS: tu es fatigué Adel .  
630 %mor: pro:subj | tu v:aux | être&PRES&2s part | fatiguer-PP&m n:prop | Adel .

## Point Résultats individuels

Nous allons exploiter toutes les données analysées à partir de l'exemple d'un seul enfant. Ci-dessus une transcription complète du troisième moment d'échange avec l'enfant Adel de la Classe exploratoire. La transcription a donné lieu à différentes recherches automatiques de la langue. Nous avons utilisé le logiciel CLAN pour vérifier la présence et la fréquence de cinq indicateurs linguistiques systématisés dans le tableau ci-dessous.



Les résultats CLAN des requêtes sont présentés à suivre et dans l'ordre présenté plus haut. Trois observations sont nécessaires:

- Pour le pronoms nous n'avons pas pris en compte dans nos analyses le pronom *en* malgré le fait qu'il apparaisse dans nos résultats CLAN;
- Pour les verbes une vérification manuelle des verbes recherchés a été nécessaire. Comme montré dans le chapitre 11, le logiciel identifie seulement les temps verbaux simples;
- L'analyse des données individuelles est exploitée sous une perspective synchronique (par mesure) et dyachronique (la dynamique construite par les trois mesures).

### VOCD Adel 3

1 vocd +t\*CHI +t%mor -t\* +g»nv|\*-%%» +g»dn|\*-%%» +f  
2 Thu Jun 13 16:18:03 2019  
3 vocd (20-Oct-2017) is conducting analyses on:  
4 ONLY dependent tiers matching: %MOR;  
5 \*\*\*\*\*  
6 From file <Adel3.cha>  
7 v|croire&IMPF&3p  
8 v|enfuir&PASS&12s  
9 v|grandir  
10 v|trouver  
11 v|chercher  
12 v|grandir  
13 v|grandir  
14 v|promener  
15 v|dire  
16 v|chercher  
17 v|chercher  
18 v|chercher  
19 v|grandir  
20 v|pardonner  
21 v|gratter  
22 v|gratter  
23 v|voir&INF  
24 v|chercher  
25 v|enlever v|mettre  
26 v|croire&IMPF&3s  
27 v|tenir  
28 v|basculer  
29 v|marcher  
30 v|attendre  
31 v|tirer  
32 v|mettre  
33 v|croire&PRES&12s  
34 v|rappeler  
35 v|plier  
36 v|modeler  
37 v|monter v|couler  
38 v|jouer  
39 v|trouver v|chercher  
40 v|regarder



41 v|attendre v|chercher  
 42 v|mélanger  
 43 v|regarder  
 44 v|dire v|couler  
 45 v|couler  
 46 v|visser  
 47 v|couler  
 48 v|parler  
 49 v|attendre v|chercher  
 50 v|montrer v|effacer  
 51 v|mettre v|tirer  
 52 v|plonger  
 53 v|attendre  
 54 v|attendre  
 55 v|attendre  
 56 v|attendre  
 57 v|attendre  
 58 v|étayer  
 59 v|ouvrir v|voir&IMPF&12s  
 60 v|étayer

61	tokens	samples	ttr	st.dev	D
62	35	100	0.6540	0.056	21.633
63	36	100	0.6539	0.049	22.236
64	37	100	0.6505	0.044	22.404
65	38	100	0.6537	0.042	23.443
66	39	100	0.6359	0.049	21.656
67	40	100	0.6365	0.047	22.291
68	41	100	0.6307	0.041	22.085
69	42	100	0.6224	0.039	21.542
70	43	100	0.6156	0.044	21.194
71	44	100	0.6139	0.039	21.470
72	45	100	0.6138	0.034	21.947
73	46	100	0.6167	0.035	22.826
74	47	100	0.6066	0.036	21.980
75	48	100	0.6042	0.037	22.132
76	49	100	0.6037	0.034	22.528
77	50	100	0.6004	0.030	22.553

79

80 D: average = 22.120; std dev. = 0.550

81 D\_optimum <22.11; min least sq val = 0.000>

82

83	tokens	samples	ttr	st.dev	D
84	35	100	0.6540	0.049	21.633
85	36	100	0.6533	0.051	22.163
86	37	100	0.6427	0.048	21.388
87	38	100	0.6461	0.043	22.405
88	39	100	0.6433	0.043	22.628
89	40	100	0.6325	0.046	21.772
90	41	100	0.6315	0.041	22.180
91	42	100	0.6205	0.038	21.302
92	43	100	0.6221	0.037	22.017
93	44	100	0.6225	0.042	22.583
94	45	100	0.6213	0.037	22.939
95	46	100	0.6065	0.036	21.503
96	47	100	0.6060	0.038	21.898
97	48	100	0.5988	0.034	21.443
98	49	100	0.5996	0.031	21.998
99	50	100	0.6012	0.030	22.658

100

101 D: average = 22.032; std dev. = 0.492

102 D\_optimum <22.03; min least sq val = 0.000>

103

104	tokens	samples	ttr	st.dev	D
105	35	100	0.6523	0.050	21.414
106	36	100	0.6514	0.056	21.908
107	37	100	0.6541	0.057	22.877
108	38	100	0.6421	0.048	21.888
109	39	100	0.6377	0.045	21.887
110	40	100	0.6305	0.039	21.517
111	41	100	0.6266	0.050	21.554
112	42	100	0.6267	0.044	22.090
113	43	100	0.6265	0.041	22.595
114	44	100	0.6195	0.039	22.196
115	45	100	0.6184	0.038	22.554
116	46	100	0.6148	0.030	22.567
117	47	100	0.6070	0.031	22.035
118	48	100	0.6038	0.031	22.078
119	49	100	0.5984	0.034	21.841
120	50	100	0.5942	0.033	21.752

121

122 D: average = 22.047; std dev. = 0.408

123 D\_optimum <22.04; min least sq val = 0.000>  
124  
125 VOCD RESULTS SUMMARY  
126 =====  
127 Types,Tokens,TTR: <35,63,0.555556>  
128 D\_optimum values: <22.11, 22.03, 22.04>  
129 D\_optimum average: 22.06  
130  
131 n|fois&f n|deux&m n|loup&m n|loup&m n|loup&m  
132 n|couleur&f  
133 n|bébé&m n|couleur&f n|bébé&m n|couleur&f  
134 n|lait&m=milk n|neige&f  
135 n|couleur&f  
136 n|son&m=sound n|terrier&m  
137 n|manger&m=food  
138 n|manger&m=food  
139 n|manger&m=food  
140 n|gorge&f  
141 n|moyen&m  
142 n|bois&m n|bruit&m  
143 n|lézard&m  
144 n|loup&m  
145 n|loup&m n|couleur&f  
146 n|loup&m  
147 n|loup&m  
148 n|couleur&f  
149 n|tout&m n|fantôme&m  
150 n|manger&m=food  
151 n|loup&m  
152 n|manger&m=food  
153 n|ami&m  
154 n|ton&m=tone n|nom&m  
155 n|nom&m  
156 n|nom&m  
157 n|prénom&m  
158 n|comment&m  
159 n|oreille&f  
160 n|revenu&m n|loup&m  
161 n|ami&m  
162 n|ami&m  
163 n|premier&m

164 n|loup&m  
165 n|corbeau&m  
166 n|grotte&f  
167 n|cric&m n|sac&m  
168 n|loup&m n|prénom&m n|prénom&m  
169 n|loup&m n|prénom&m  
170 n|neige&f n|titre&m  
171 n|piscine&f  
172 n|habit&m n|bonnet&m n|lunette&f n|mets&m n|reste&m n|maillot&m  
173 n|piscine&f  
174 n|père&m  
175 n|activité&f  
176 n|corde&f  
177 n|si&m  
178 n|piscine&f n|toboggan&m n|fois&f n|toboggan&m n|pied&m n|toucher&m n|sol&m=dirt  
179 n|piscine&f  
180 n|sol&m=dirt  
181 n|gros&m n|tricheur&m  
182 n|double&m  
183 n|cube&m  
184 n|cube&m n|binôme&m  
185 n|si&m  
186 n|cube&m n|trinôme&m  
187 n|cube&m n|trinôme&m n|peu&m  
188 n|porte&f=door n|personne&f  
189 n|bout&m  
190 n|vie&f  
191 n|poupée&f n|poupée&f n|lego&m n|tapis&m n|tapis&m n|train&m n|dînette&f=tea\_party  
n|dînette&f=tea\_party n|dînette&f=tea\_party n|dînette&f  
192 n|voiture&f n|train&m n|dînette&f=tea\_party n|poupée&f  
193 n|maison&f n|poupée&f  
194 n|lego&m=toy  
195 n|voiture&f n|cheval&m&sg  
196 n|voiture&f  
197 n|voiture&f  
198 n|histoire&f  
199 n|basket&m  
200 n|garçon&m n|fille&f  
201 n|maîtresse&f  
202 n|chat&m  
203 n|chat&m

204 n|fille&f n|chat&m n|chien&m  
205 n|garçon&m  
206 n|rond&m  
207 n|marron&m  
208 n|chien&m  
209 n|photo&f  
210 n|soi&m n|dernier&m  
211 n|dernier&m  
212 n|troisième  
213 n|fois&f n|premier&m n|fois&f n|deuxième n|troisième  
214 n|bébé&m  
215 n|bébé&m  
216 n|bébé&m  
217 n|trois&m  
218 n|trois&m  
219 n|trois&m  
220 n|soeur&f n|frère&m  
221 n|fabrique&f n|bonhomme&m  
222 n|fils&m  
223 n|fils&m  
224 n|forme&f  
225 n|terre&f n|pâte&f  
226 n|trempe&f  
227 n|bandeau&m n|yeux&m  
228 n|tour  
229 n|règle&f  
230 n|deux&m  
231 n|fini&m  
232 n|bandeau&m n|yeux&m  
233 n|bandeau&m n|yeux&m  
234 n|ensemble&m  
235 n|maîtresse&f n|tour n|si&m n|flotte&f  
236 n|clou&m  
237 n|métal&m&sg  
238 n|métal&m&sg  
239 n|ardoise&f  
240 n|ardoise&f n|dire&m n|syllabe&f n|son&m=sound n|croix&f  
241 n|maîtresse&f  
242 n|besoin&m n|modèle&m n|montre&f  
243 n|piscine&f n|main&f n|sou&m n|pied&m n|sou&m n|main&f  
244 n|mai&m n|si&m n|lunette&f

245 n|photo&f n|cadre&m  
 246 n|cadre&m  
 247 n|laisse&f  
 248 n|cadre&m  
 249 n|lunette&f  
 250 n|plein&m n|lunette&f  
 251 n|ferme&f n|envie&f  
 252 n|groupe&m  
 253 n|maître&m n|nageur&m  
 254 n|groupe&m n|maîtresse&f  
 255 n|yeux&m n|rien&m  
 256 n|yeux&m  
 257 n|maître&m n|nageur&m  
 258 n|maître&m n|nageur&m  
 259  
 260 tokens samples ttr st.dev D  
 261 35 100 0.8609 0.056 93.205  
 262 36 100 0.8619 0.057 96.867  
 263 37 100 0.8589 0.053 96.740  
 264 38 100 0.8558 0.058 96.492  
 265 39 100 0.8610 0.053 104.024  
 266 40 100 0.8558 0.051 101.533  
 267 41 100 0.8468 0.053 95.978  
 268 42 100 0.8524 0.051 103.358  
 269 43 100 0.8460 0.050 99.963  
 270 44 100 0.8477 0.042 103.828  
 271 45 100 0.8378 0.054 97.349  
 272 46 100 0.8365 0.046 98.451  
 273 47 100 0.8243 0.050 90.847  
 274 48 100 0.8298 0.051 97.089  
 275 49 100 0.8276 0.043 97.296  
 276 50 100 0.8304 0.046 101.646  
 277  
 278 D: average = 98.417; std dev. = 3.633  
 279 D\_optimum <98.35; min least sq val = 0.000>  
 280  
 281 tokens samples ttr st.dev D  
 282 35 100 0.8657 0.054 97.669  
 283 36 100 0.8642 0.055 98.960  
 284 37 100 0.8722 0.047 110.080  
 285 38 100 0.8511 0.051 92.392

```

286 39 100 0.8603 0.046 103.266
287 40 100 0.8505 0.051 96.769
288 41 100 0.8434 0.052 93.129
289 42 100 0.8464 0.049 97.969
290 43 100 0.8528 0.042 106.216
291 44 100 0.8423 0.049 98.951
292 45 100 0.8358 0.052 95.704
293 46 100 0.8402 0.046 101.621
294 47 100 0.8274 0.058 93.245
295 48 100 0.8290 0.045 96.422
296 49 100 0.8233 0.043 93.956
297 50 100 0.8190 0.050 92.647
298
299 D: average = 98.062; std dev. = 4.926
300 D_optimum <97.69; min least sq val = 0.000>
301
302 tokens samples ttr st.dev D
303 35 100 0.8717 0.052 103.659
304 36 100 0.8717 0.046 106.570
305 37 100 0.8611 0.051 98.741
306 38 100 0.8553 0.056 96.023
307 39 100 0.8579 0.049 101.044
308 40 100 0.8427 0.057 90.331
309 41 100 0.8483 0.049 97.239
310 42 100 0.8500 0.047 101.150
311 43 100 0.8393 0.051 94.247
312 44 100 0.8382 0.048 95.515
313 45 100 0.8327 0.051 93.227
314 46 100 0.8367 0.049 98.634
315 47 100 0.8300 0.051 95.230
316 48 100 0.8200 0.049 89.653
317 49 100 0.8271 0.046 96.971
318 50 100 0.8180 0.049 91.913
319
320 D: average = 96.884; std dev. = 4.524
321 D_optimum <96.42; min least sq val = 0.000>
322
323 VOCD RESULTS SUMMARY
324 =====
325 Types, Tokens, TTR: <118,216,0.546296>
326 D_optimum values: <98.35, 97.69, 96.42>

```

327 D\_optimum average: 97.49

328

329

330 VOCD: LIMITING-TYPE-TYPE-RATIO RESULTS SUMMARY

331 =====

332 Numerator: +sv|\*-%%

333 Denominator: +sn|\*-%%

334 Numerator D\_optimum: 22.06

335 Denominator D\_optimum: 97.49

336 SQRT(Num.)/SQRT(Den.): 0.48

337



### Pronoms Adel 3

1 freq +s@subjectpronouns.cut +f +t\*CHI  
2 Fri Jun 14 11:16:31 2019  
3 freq (20-Oct-2017) is conducting analyses on:  
4 ONLY speaker main tiers matching: \*CHI;  
5 \*\*\*\*\*  
6 From file Adel 3  
7 Speaker: \*CHI:  
8 16 elle  
9 29 en  
10 63 il  
11 16 ils  
12 31 je  
13 13 nous  
14 57 on  
15 9 tu  
16 1 vous  
17 -----  
18 9 Total number of different item types used  
19 235 Total number of items (tokens)  
20 0.038 Type/Token ratio  
21 This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.  
22 If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.  
23

### Temps verbaux Adel 3

1 freq +t%mor +sv\* +f +t\*CHI  
2 Fri Jun 14 13:08:17 2019  
3 freq (20-Oct-2017) is conducting analyses on:  
4 ONLY dependent tiers matching: %MOR;  
5 \*\*\*\*\*  
6 From file </Users/narainakuyumjian/Documents/1 DOCTORAT 2018:19/données/langue  
structure/Evals enfants/tousMOR/Explo/EXPLO/exploMOR/Mouad3.cha>  
7 Speaker: \*CHI:  
8 2 v:aux|être&IMPF&12s  
9 1 v:aux|être&IMPF&3p  
10 20 v:aux|être&IMPF&3s  
11 4 v:aux|être&INF  
12 1 v:aux|être&PRES&1s  
13 1 v:aux|être&PRES&2s  
14 7 v:aux|être&PRES&3p  
15 44 v:aux|être&PRES&3s  
16 1 v:aux|avoir&IMPF&3p  
17 4 v:aux|avoir&IMPF&3s  
18 17 v:aux|avoir&PRES&1s  
19 3 v:aux|avoir&PRES&2s  
20 6 v:aux|avoir&PRES&3p  
21 59 v:aux|avoir&PRES&3s  
22 3 v:exist|être&IMPF&3s  
23 1 v:exist|être&INF  
24 2 v:exist|être&PRES&3s  
25 8 v:int|est-ce  
26 2 v:mdl|aller&PRES&1s  
27 1 v:mdl|aller&PRES&2p  
28 1 v:mdl|aller&PRES&3p  
29 2 v:mdl|aller&PRES&3s  
30 6 v:mdl|devoir&PRES&3s  
31 1 v:mdl|faire-INF  
32 2 v:mdl|falloir&IMPF&3s  
33 4 v:mdl|falloir&PRES&3s  
34 1 v:mdl|pouvoir&IMPF&3p  
35 2 v:mdl|pouvoir&PRES&12s  
36 3 v:mdl|pouvoir&PRES&3s  
37 11 v:mdl|savoir&PRES&12s  
38 1 v:mdl|savoir&PRES&3s  
39 1 v:mdl|vouloir&PRES&12s

- 40 2 v:mdl|vouloir&PRES&3s  
41 2 v:poss|avoir&IMPF&3s  
42 2 v:poss|avoir&PRES&1s  
43 1 v:poss|avoir&PRES&3p  
44 1 v:poss|avoir&PRES&3s  
45 2 v|étayer-PRES&3p  
46 1 v|aimer-IMP&2s  
47 1 v|arriver-PRES&3p  
48 1 v|attendre-IMP&2p  
49 7 v|attendre-IMP&2s  
50 1 v|basculer-INF  
51 3 v|chercher-IMPF&12s  
52 5 v|chercher-INF  
53 2 v|couler-IMPF&3s  
54 2 v|couler-PRES&SUB&13s  
55 1 v|croire&IMPF&3p  
56 1 v|croire&IMPF&3s  
57 1 v|croire&PRES&12s  
58 2 v|dire-IMPF&3s  
59 1 v|effacer-INF  
60 1 v|enfuir&PASS&12s  
61 1 v|enlever-IMP&2s  
62 1 v|essayer-IMP&2s  
63 1 v|grandir-PASS&12s  
64 3 v|grandir-PASS&3s  
65 2 v|gratter-IMPF&3s  
66 1 v|jouer-IMPF&3s  
67 1 v|mélanger-INF  
68 1 v|marcher-IMPF&3s  
69 3 v|mettre-PRES&3s  
70 1 v|modeler-INF  
71 1 v|monter-INF  
72 1 v|montrer-INF  
73 1 v|ouvrir-PASS&3s  
74 1 v|pardonner-PRES&SUB&13s  
75 1 v|parler-INF  
76 1 v|plier-INF  
77 1 v|plonger-INF  
78 1 v|promener-INF  
79 1 v|rappeler-PRES&SUB&13s  
80 1 v|regarder-INF

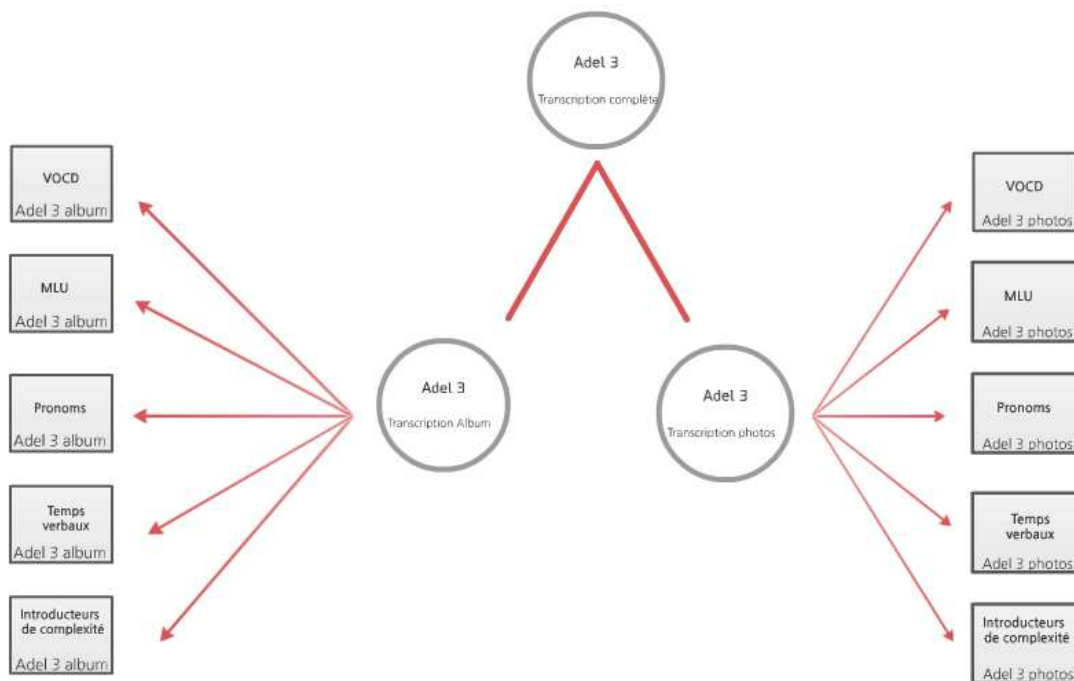
81 1 v|regarder-PRES&SUB&2s  
82 1 v|tenir-INF  
83 1 v|tirer-IMPF&3s  
84 1 v|tirer-PRES&SUB&13s  
85 1 v|trouver-INF  
86 1 v|trouver-PRES&SUB&13s  
87 1 v|visser-PRES&SUB&13s  
88 1 v|voir&IMPF&12s  
89 1 v|voir&INF  
90 -----  
91 82 Total number of different item types used  
92 296 Total number of items (tokens)  
93 0.277 Type/Token ratio  
94

### Introduceurs de complexités Adel 3

1 freq +s@complexites.cut +f +t\*CHI  
2 Fri Jun 14 11:54:20 2019  
3 freq (20-Oct-2017) is conducting analyses on:  
4 ONLY speaker main tiers matching: \*CHI;  
5 \*\*\*\*\*  
6 From file Adel3  
7 Speaker: \*CHI:  
8 12 à  
9 3 alors  
10 32 après  
11 5 aussi  
12 34 comme  
13 1 comment  
14 16 dans  
15 24 de  
16 2 dessus  
17 53 et  
18 1 loin  
19 5 même  
20 6 mais  
21 2 où  
22 1 ou  
23 6 plus  
24 2 pour  
25 1 puis  
26 6 quand  
27 24 que  
28 4 qui  
29 1 sans  
30 12 si  
31 2 sous  
32 1 sur  
33 -----  
34 25 Total number of different item types used  
35 256 Total number of items (tokens)  
36 0.098 Type/Token ratio  
37 This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.  
38 If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.  
39

## Point Résultats individuels 2

Pour chaque indicateur nous présentons également les résultats partiels provenant des mêmes requêtes faites, cette fois-ci, avec des extraits issus de la transcription complète. Ces extraits sont sélectionnés en fonction du support utilisé pendant le moment d'échange (supports photos ou albums). Pour Adel nous proposons ci-dessous les résultats CLAN pour les cinq indicateurs linguistiques recherchés pour, premièrement, le moment album et puis pour le moment photos.



### VOCD Album Adel 3

1 vocd +t\*CHI +t%mor -t\* +g»nv|\*-%%» +g»dn|\*-%%» +f  
2 Fri Jun 14 12:48:06 2019  
3 vocd (20-Oct-2017) is conducting analyses on:  
4 ONLY dependent tiers matching: %MOR;  
5 \*\*\*\*\*  
6 From file <Adel album 3  
7 v|croire&IMPF&3p  
8 v|enfuir&PASS&12s  
9 v|grandir  
10 v|trouver  
11 v|chercher  
12 v|grandir  
13 v|grandir  
14 v|promener  
15 v|dire  
16 v|chercher  
17 v|chercher  
18 v|chercher  
19 v|grandir  
20 v|pardonner  
21 v|gratter  
22 v|gratter  
23 v|voir&INF  
24 v|chercher  
25 n|fois&f n|deux&m n|loup&m n|loup&m n|loup&m  
26 n|couleur&f  
27 n|bébé&m n|couleur&f n|bébé&m n|couleur&f  
28 n|lait&m=milk n|neige&f  
29 n|couleur&f  
30 n|son&m=sound n|terrier&m  
31 n|manger&m=food  
32 n|manger&m=food  
33 n|manger&m=food  
34 n|gorge&f  
35 n|moyen&m  
36 n|bois&m n|bruit&m  
37 n|lézard&m  
38 n|loup&m  
39 n|loup&m n|couleur&f  
40 n|loup&m

41	n loup&m
42	n couleur&f
43	n tout&m n fantôme&m
44	n manger&m=food
45	n loup&m
46	n manger&m=food
47	n ami&m
48	n ton&m=tone n nom&m
49	n nom&m
50	n nom&m
51	n prénom&m
52	n comment&m
53	n oreille&f
54	n revenu&m n loup&m
55	n ami&m
56	n ami&m
57	n premier&m
58	n loup&m
59	n corbeau&m
60	n grotte&f
61	n cric&m n sac&m
62	n loup&m n prénom&m n prénom&m
63	n loup&m n prénom&m
64	n neige&f n titre&m
65	
66	tokens samples ttr st.dev D
67	35 100 0.5851 0.053 14.443
68	36 100 0.5808 0.048 14.487
69	37 100 0.5800 0.052 14.818
70	38 100 0.5763 0.051 14.895
71	39 100 0.5585 0.047 13.774
72	40 100 0.5798 0.041 15.996
73	41 100 0.5646 0.038 15.012
74	42 100 0.5619 0.041 15.135
75	43 100 0.5533 0.037 14.731
76	44 100 0.5593 0.033 15.618
77	45 100 0.5440 0.035 14.602
78	46 100 0.5461 0.035 15.110
79	47 100 0.5383 0.032 14.749
80	48 100 0.5383 0.028 15.066
81	49 100 0.5292 0.030 14.572



82 50 100 0.5304 0.023 14.977  
 83  
 84 D: average = 14.874; std dev. = 0.484  
 85 D\_optimum <14.86; min least sq val = 0.000>  
 86

87	tokens	samples	ttr	st.dev	D
88	35	100	0.5834	0.050	14.300
89	36	100	0.5781	0.053	14.255
90	37	100	0.5741	0.041	14.313
91	38	100	0.5639	0.045	13.858
92	39	100	0.5664	0.038	14.428
93	40	100	0.5675	0.043	14.893
94	41	100	0.5624	0.041	14.821
95	42	100	0.5550	0.044	14.536
96	43	100	0.5540	0.040	14.791
97	44	100	0.5498	0.035	14.769
98	45	100	0.5438	0.030	14.583
99	46	100	0.5398	0.035	14.561
100	47	100	0.5355	0.036	14.511
101	48	100	0.5377	0.027	15.010
102	49	100	0.5392	0.028	15.457
103	50	100	0.5304	0.028	14.977

104  
 105 D: average = 14.629; std dev. = 0.364  
 106 D\_optimum <14.62; min least sq val = 0.000>  
 107

108	tokens	samples	ttr	st.dev	D
109	35	100	0.5829	0.044	14.252
110	36	100	0.5814	0.050	14.534
111	37	100	0.5819	0.046	14.982
112	38	100	0.5724	0.047	14.556
113	39	100	0.5749	0.044	15.159
114	40	100	0.5700	0.045	15.112
115	41	100	0.5685	0.042	15.358
116	42	100	0.5552	0.038	14.556
117	43	100	0.5530	0.038	14.711
118	44	100	0.5548	0.038	15.208
119	45	100	0.5469	0.040	14.852
120	46	100	0.5411	0.036	14.673
121	47	100	0.5385	0.034	14.767
122	48	100	0.5365	0.028	14.900

123 49 100 0.5357 0.029 15.144  
124 50 100 0.5304 0.025 14.977  
125  
126 D: average = 14.859; std dev. = 0.291  
127 D\_optimum <14.85; min least sq val = 0.000>  
128  
129 VOCD RESULTS SUMMARY  
130 =====  
131 Types, Tokens, TTR: <30, 59, 0.508475>  
132 D\_optimum values: <14.86, 14.62, 14.85>  
133 D\_optimum average: 14.78  
134  
135  
136 VOCD: LIMITING-TYPE-TYPE-RATIO RESULTS SUMMARY  
137 =====  
138 Numerator: +sv|\*-%%  
139 Denominator: +sn|\*-%%  
140 Numerator D\_optimum: 0.00  
141 Denominator D\_optimum: 14.78  
142 SQRT(Num.)/SQRT(Den.): 0.00  
143

### Pronoms album Adel 3

1 freq +s@subjectpronouns.cut +f +t\*CHI  
2 Fri Jun 14 12:45:58 2019  
3 freq (20-Oct-2017) is conducting analyses on:  
4 ONLY speaker main tiers matching: \*CHI;  
5 \*\*\*\*\*  
6 From file Adel album 3  
7 Speaker: \*CHI:  
8 2 elle  
9 4 en  
10 40 il  
11 12 ils  
12 9 je  
13 2 on  
14 3 tu  
15 -----  
16 7 Total number of different item types used  
17 72 Total number of items (tokens)  
18 0.097 Type/Token ratio  
19 This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.  
20 If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.  
21

### Temps verbaux album Adel 3

1 freq +t%mor +sv\* +f +t\*CHI  
2 Fri Jun 14 13:05:55 2019  
3 freq (20-Oct-2017) is conducting analyses on:  
4 ONLY dependent tiers matching: %MOR;  
5 \*\*\*\*\*  
6 From file Adel album 3  
7 Speaker: \*CHI:  
8 1 v:aux|être&IMPF&3p  
9 5 v:aux|être&IMPF&3s  
10 2 v:aux|être&INF  
11 1 v:aux|être&PRES&2s  
12 5 v:aux|être&PRES&3p  
13 16 v:aux|être&PRES&3s  
14 2 v:aux|avoir&IMPF&3s  
15 1 v:aux|avoir&PRES&1s  
16 3 v:aux|avoir&PRES&3p  
17 26 v:aux|avoir&PRES&3s  
18 2 v:exist|être&PRES&3s  
19 3 v:int|est-ce  
20 1 v:mdl|aller&PRES&3p  
21 1 v:mdl|aller&PRES&3s  
22 2 v:mdl|pouvoir&PRES&3s  
23 6 v:mdl|savoir&PRES&12s  
24 1 v:poss|avoir&PRES&3p  
25 3 v|chercher-IMPF&12s  
26 2 v|chercher-INF  
27 1 v|croire&IMPF&3p  
28 1 v|dire-IMPF&3s  
29 1 v|enfuir&PASS&12s  
30 1 v|grandir-PASS&12s  
31 3 v|grandir-PASS&3s  
32 2 v|gratter-IMPF&3s  
33 1 v|pardonner-PRES&SUB&13s  
34 1 v|promener-INF  
35 1 v|trouver-PRES&SUB&13s  
36 1 v|voir&INF  
37 -----  
38 29 Total number of different item types used  
39 96 Total number of items (tokens)  
40 0.302 Type/Token ratio

### Introducteurs de complexité album Adel 3

1 freq +s@complexites.cut +f +t\*CHI  
2 Fri Jun 14 12:42:58 2019  
3 freq (20-Oct-2017) is conducting analyses on:  
4 ONLY speaker main tiers matching: \*CHI;  
5 \*\*\*\*\*  
6 From file Adel album 3  
7 Speaker: \*CHI:  
8 4 à  
9 2 alors  
10 22 après  
11 1 aussi  
12 7 comme  
13 1 comment  
14 4 dans  
15 11 de  
16 2 dessus  
17 21 et  
18 4 même  
19 1 mais  
20 1 où  
21 3 plus  
22 3 quand  
23 8 que  
24 -----  
25 16 Total number of different item types used  
26 95 Total number of items (tokens)  
27 0.168 Type/Token ratio  
28 This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.  
29 If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.  
30

### VOCD photos Adel 3

1 vocd +t\*CHI +t%mor -t\* +g»nv|\*-%%» +g»dn|\*-%%» +f +t\*CHI  
2 Fri Jun 14 12:57:06 2019  
3 vocd (20-Oct-2017) is conducting analyses on:  
4 ONLY dependent tiers matching: %MOR;  
5 \*\*\*\*\*  
6 From file Adelphotos 3  
7 v|enlever  
8 v|croire&IMPF&3s  
9 v|tenir  
10 v|basculer  
11 v|marcher  
12 v|attendre  
13 v|tirer  
14 v|croire&PRES&12s^v|croire&IMP&2s  
15 v|rappeler  
16 v|plier  
17 v|modeler  
18 v|monter v|couler  
19 v|trouver  
20 v|mélanger  
21 v|dire v|couler  
22 v|couler  
23 v|voir&PASS&SUB&1s^v|visser  
24 v|couler  
25 v|parler  
26 v|montrer v|effacer  
27 v|tirer  
28 v|plonger  
29 v|ouvrir  
30 n|oui&m^co|oui=yes  
31 n|piscine&f^0n|piscine  
32 n|habit&m n|bonnet&m n|si&m^adv|si^0n|si^conj|si n|lunette&f n|reste&m^v|rester  
n|maillot&m  
33 n|piscine&f^0n|piscine  
34 n|père&m  
35 n|premier&f^adj|premier&f^num|première n|activité&f n|deuxième^num|deuxième  
36 n|corde&f^v|corder  
37 n|si&m^adv|si^0n|si^conj|si  
38 n|piscine&f^0n|piscine n|toboggan&m^0n|toboggan n|fois&f n|toboggan&m^0n|toboggan  
n|pied&m n|toucher&m^v|toucher n|sol&m=dirt

39 n|piscine&f^0n|piscine  
 40 n|sol&m=dirt  
 41 n|tricheur&m  
 42 n|double&m^num|double^v|doubler  
 43 n|cube&m^v|cuber  
 44 n|cube&m^v|cuber n|binôme&m  
 45 n|si&m^adv|si^0n|si^conj|si  
 46 n|cube&m^v|cuber n|trinôme&m  
 47 n|cube&m^v|cuber n|trinôme&m  
 48 n|porte&f=door^v|porter  
 49 n|bout&m^0n|bout  
 50 n|vie&f  
 51 n|oui&m^co|oui=yes  
 52 n|poupée&f n|poupée&f n|lego&m n|tapis&m^v|tapir n|tapis&m^v|tapir n|train&m  
 n|dînette&f=tea\_party n|dînette&f=tea\_party n|dînette&f=tea\_party n|dînette&f  
 53 n|oui&m^co|oui=yes n|train&m n|dînette&f=tea\_party n|poupée&f  
 54 n|maison&f^0n|maison n|poupée&f  
 55 n|lego&m=toy  
 56 n|voiture&f n|prêté&m^part|prêter n|cheval&m&sg  
 57 n|voiture&f  
 58 n|voiture&f  
 59 n|histoire&f  
 60 n|basket&m  
 61 n|garçon&m n|fille&f  
 62 n|maîtresse&f  
 63 n|chat&m  
 64 n|chat&m  
 65 n|fille&f n|chat&m n|chien&m  
 66 n|garçon&m  
 67 n|rond&m  
 68 n|marron&m^adj|marron&m  
 69 n|chien&m  
 70 n|photo&f  
 71 n|oui&m^co|oui=yes  
 72 n|dernier&m^det:gen|dernier&m&sg^adj|dernier&m  
 73 n|dernier&m^det:gen|dernier&m&sg^adj|dernier&m  
 74 n|troisième^num|troisième  
 75 n|fois&f n|premier&m^adv|premier^adj|premier&m^num|premier n|fois&f  
 n|deuxième^num|deuxième n|troisième^num|troisième  
 76 n|bébé&m  
 77 n|bébé&m

78 n|bébé&m  
79 n|trois&m^num|trois  
80 n|trois&m^num|trois  
81 n|trois&m^num|trois  
82 n|oui&m^co|oui=yes n|soeur&f n|frère&m  
83 n|fabrique&f^v|fabriquer n|bonhomme&m  
84 n|fils&m  
85 n|fils&m  
86 n|tout&m^adv|tout^det:gen|tout&m&sg^pro|tout&m&sg n|forme&f^0n|forme^v|former  
87 n|terre&f^0n|terre^v|terrorer n|pâte&f  
88 n|manche n|si&m^adv|si^0n|si^conj|si n|trempe&f^v|tremper  
89 n|bandeau&m n|yeux&m^0n|yeux  
90 n|si&m^adv|si^0n|si^conj|si n|premier&m^adv|premier^adj|premier&m^num|premier  
91 n|son&m=sound^0n|son^det:poss|son&m&sg n|tour  
92 n|règle&f  
93 n|fini&m^adj|fini&m^v|finir  
94 n|bandeau&m n|yeux&m^0n|yeux  
95 n|bandeau&m n|yeux&m^0n|yeux  
96 n|ensemble&m^adv|ensemble  
97 n|maîtresse&f n|son&m=sound^0n|son^det:poss|son&m&sg n|tour  
n|si&m^adv|si^0n|si^conj|si n|flotte&f^v|flotter  
98 n|clou&m  
99 n|oui&m^co|oui=yes n|métal&m&sg  
100 n|métal&m&sg  
101 n|si&m^adv|si^0n|si^conj|si  
102 n|ardoise&f  
103 n|ardoise&f n|rond&m n|si&m^adv|si^0n|si^conj|si n|si&m^adv|si^0n|si^conj|si  
n|dire&m^0n|dire^v|dire n|syllabe&f n|si&m^adv|si^0n|si^conj|si  
n|son&m=sound^0n|son^det:poss|son&m&sg n|croix&f  
104 n|maîtresse&f n|tout&m^adv|tout^det:gen|tout&m&sg^pro|tout&m&sg  
105 n|besoin&m^0n|besoin n|modèle&m^v|modeler n|montre&f^v|montrer  
106 n|piscine&f^0n|piscine n|si&m^adv|si^0n|si^conj|si n|main&f n|pied&m n|main&f  
107 n|si&m^adv|si^0n|si^conj|si n|lunette&f  
108 n|photo&f n|cadre&m^v|cadrer n|rose^adj|rose  
109 n|cadre&m^v|cadrer  
110 n|laisse&f^v|laisser  
111 n|stop&m^co|stop  
112 n|cadre&m^v|cadrer  
113 n|lunette&f  
114 n|plein&m^adv|plein^adj|plein&m^prep|plein n|lunette&f  
115 n|ferme&f^0n|ferme^v|fermer n|envie&f^0n|envie^v|envier



116 n|groupe&m^v|grouper  
 117 n|maître&m n|nageur&m  
 118 n|groupe&m^v|grouper n|maîtresse&f  
 119 n|yeux&m^0n|yeux n|tout&m^adv|tout^det:gen|tout&m&sg^pro|tout&m&sg  
 120 n|yeux&m^0n|yeux  
 121 n|maître&m n|nageur&m  
 122 n|maître&m n|nageur&m  
 123 n|oui&m^co|oui=yes  
 124 n|oui&m^co|oui=yes  
 125

126	tokens	samples	ttr	st.dev	D
127	35	100	0.8309	0.060	71.423
128	36	100	0.8356	0.054	76.419
129	37	100	0.8335	0.053	77.200
130	38	100	0.8187	0.054	70.235
131	39	100	0.8215	0.052	73.747
132	40	100	0.8140	0.052	71.247
133	41	100	0.8124	0.052	72.143
134	42	100	0.8121	0.047	73.732
135	43	100	0.7949	0.057	66.229
136	44	100	0.8050	0.051	73.111
137	45	100	0.8007	0.050	72.361
138	46	100	0.7963	0.045	71.599
139	47	100	0.7964	0.038	73.198
140	48	100	0.7762	0.055	64.633
141	49	100	0.7771	0.044	66.396
142	50	100	0.7736	0.045	66.084

143  
 144 D: average = 71.235; std dev. = 3.573  
 145 D\_optimum <70.91; min least sq val = 0.001>

147	tokens	samples	ttr	st.dev	D
148	35	100	0.8300	0.058	70.916
149	36	100	0.8292	0.056	72.441
150	37	100	0.8251	0.059	72.031
151	38	100	0.8229	0.043	72.646
152	39	100	0.8151	0.053	70.084
153	40	100	0.8090	0.054	68.532
154	41	100	0.8122	0.048	72.006
155	42	100	0.8033	0.053	68.910
156	43	100	0.7988	0.053	68.204

157 44 100 0.8036 0.047 72.357  
 158 45 100 0.7942 0.049 68.971  
 159 46 100 0.7876 0.051 67.176  
 160 47 100 0.7891 0.046 69.408  
 161 48 100 0.7744 0.051 63.786  
 162 49 100 0.7784 0.051 66.973  
 163 50 100 0.7688 0.049 63.911  
 164  
 165 D: average = 69.272; std dev. = 2.737  
 166 D\_optimum <69.01; min least sq val = 0.000>  
 167

168	tokens	samples	ttr	st.dev	D
169	35	100	0.8369	0.050	75.123
170	36	100	0.8308	0.055	73.449
171	37	100	0.8219	0.061	70.164
172	38	100	0.8205	0.054	71.275
173	39	100	0.8185	0.063	71.955
174	40	100	0.8077	0.055	67.876
175	41	100	0.8088	0.053	70.127
176	42	100	0.8026	0.051	68.538
177	43	100	0.8016	0.052	69.647
178	44	100	0.8075	0.052	74.521
179	45	100	0.7920	0.049	67.853
180	46	100	0.7854	0.048	66.129
181	47	100	0.7902	0.048	69.948
182	48	100	0.7888	0.049	70.679
183	49	100	0.7827	0.046	69.048
184	50	100	0.7880	0.042	73.225

185  
 186 D: average = 70.597; std dev. = 2.456  
 187 D\_optimum <70.46; min least sq val = 0.000>  
 188

189 VOCD RESULTS SUMMARY

190 =====  
 191 Types, Tokens, TTR: <91,175,0.520000>  
 192 D\_optimum values: <70.91, 69.01, 70.46>  
 193 D\_optimum average: 70.13

194  
 195  
 196 VOCD: LIMITING-TYPE-TYPE-RATIO RESULTS SUMMARY  
 197 =====

198 Numerator:  $+sv|^{*-\% \%}$   
199 Denominator:  $+sn|^{*-\% \%}$   
200 Numerator D\_optimum: 0.00  
201 Denominator D\_optimum: 70.13  
202  $\text{SQRT}(\text{Num.})/\text{SQRT}(\text{Den.}): 0.00$   
203

### Pronoms photos Adel 3

1 freq +s@subjectpronouns.cut +f +t\*CHI  
2 Fri Jun 14 12:52:19 2019  
3 freq (20-Oct-2017) is conducting analyses on:  
4 ONLY speaker main tiers matching: \*CHI;  
5 \*\*\*\*\*  
6 From file <Adel3photos.cha>  
7 Speaker: \*CHI:  
8 14 elle  
9 25 en  
10 23 il  
11 4 ils  
12 22 je  
13 13 nous  
14 55 on  
15 6 tu  
16 1 vous  
17 -----  
18 9 Total number of different item types used  
19 163 Total number of items (tokens)  
20 0.055 Type/Token ratio  
21 This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.  
22 If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.  
23

### Temps verbaux photos Adel 3

1 freq +t%mor +sv\* +f +t\*CHI  
2 Fri Jun 14 13:02:55 2019  
3 freq (20-Oct-2017) is conducting analyses on:  
4 ONLY dependent tiers matching: %MOR;  
5 \*\*\*\*\*  
6 From file <Adel photos 3>  
7 Speaker: \*CHI:  
8 2 v:aux|être&IMPF&12s  
9 7 v:aux|être&IMPF&3s  
10 17 v:aux|être&PRES&3s  
11 1 v:aux|être&PRES&3s^pro:refl|se  
12 15 v:aux|avoir&PRES&1s  
13 2 v:aux|avoir&PRES&1s^pro:obj|le  
14 1 v:aux|avoir&PRES&3s  
15 1 v:aux|avoir&PRES&3s^pro:obj|le  
16 1 v:exist|être&IMP&2s^v:exist|être&PRES&SUB&12s^v:aux|être&IMP&2s^v:aux|être  
&PRES&SUB&12s^n|soi&m-PL  
17 2 v:exist|être&IMPF&12s^neg|ne  
18 2 v:exist|être&IMPF&3p^v:aux|être&IMPF&3p^v|étayer-PRES&3p  
19 7 v:exist|être&IMPF&3s^pro:dem|ce  
20 11 v:exist|être&IMPF&3s^v:aux|être&IMPF&3s  
21 3 v:exist|être&INF^v:aux|être&INF  
22 1 v:exist|être&PRES&3s^conj|si  
23 2 v:exist|être&PRES&3s^neg|ne  
24 14 v:exist|être&PRES&3s^pro:dem|ce  
25 1 v:exist|être&PRES&3s^pro:refl|se  
26 5 v:int|est-ce  
27 1 v:int|est-ce^pro:int|que  
28 2 v:mdllex|falloir&IMPF&3s^v:mdl|falloir&IMPF&3s  
29 1 v:mdllex|pouvoir&IMPF&3p^v:mdl|pouvoir&IMPF&3p  
30 2 v:mdllex|vouloir&PRES&3s^v:mdl|vouloir&PRES&3s  
31 1 v:poss|avoir&IMPF&3p^v:aux|avoir&IMPF&3p  
32 4 v:poss|avoir&IMPF&3s^v:aux|avoir&IMPF&3s  
33 2 v:poss|avoir&PRES&1s  
34 2 v:poss|avoir&PRES&1s^neg|ne  
35 13 v:poss|avoir&PRES&1s^pro:subj|je  
36 1 v:poss|avoir&PRES&3s  
37 1 v:poss|avoir&PRES&3s^neg|ne  
38 32 v:poss|avoir&PRES&3s^v:aux|avoir&PRES&3s  
39 1 v|aimer-IMP&2s^pro:subj|je

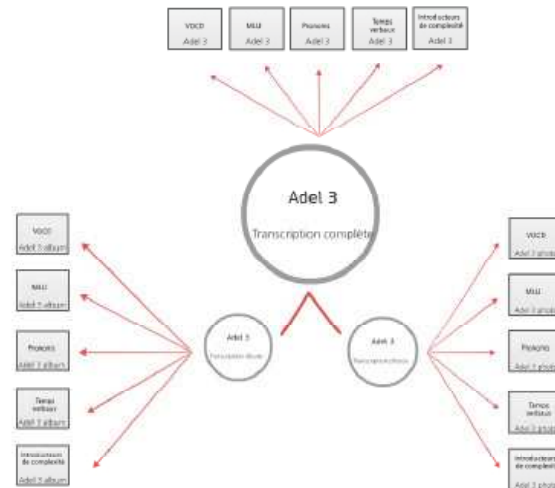
40 1 v|aimer-PRES&SUB&13s  
 41 1 v|arriver-PRES&3p  
 42 1 v|attendre-PRES&2p^v|attendre-IMP&2p  
 43 1 v|basculer-INF  
 44 2 v|couler-IMP&2s^v|couler-PRES&SUB&13s  
 45 2 v|couler-IMPF&3s  
 46 1 v|croire&IMPF&3s  
 47 1 v|croire&PRES&12s^v|croire&IMP&2s  
 48 1 v|dire-IMPF&3s  
 49 1 v|effacer-INF  
 50 2 v|encrer-IMP&2s^pro:obj|le  
 51 2 v|encrer-PRES&SUB&13s  
 52 1 v|enlever-IMP&2s^v|enlever-PRES&SUB&13s  
 53 1 v|essayer-IMP&2s^pro:subj|je  
 54 1 v|essayer-PRES&SUB&13s  
 55 1 v|mélanger-INF  
 56 1 v|marcher-IMPF&3s  
 57 1 v|modeler-INF  
 58 1 v|monter-INF  
 59 1 v|montrer-INF  
 60 1 v|ouvrir-PASS&3s  
 61 1 v|parler-INF  
 62 1 v|plier-INF  
 63 1 v|plonger-INF  
 64 1 v|rappeler-IMP&2s^v|rappeler-PRES&SUB&13s  
 65 1 v|tenir-INF  
 66 1 v|tirer-IMP&2s^v|tirer-PRES&SUB&13s  
 67 1 v|tirer-IMPF&3s  
 68 1 v|trouver-INF  
 69 1 v|voir&PASS&SUB&1s^v|visser-IMP&2s^v|visser-PRES&SUB&13s  
 70 -----  
 71 62 Total number of different item types used  
 72 192 Total number of items (tokens)  
 73 0.323 Type/Token ratio  
 74

### Introducteurs de complexité photos Adel 3

1 freq +s@complexites.cut +f +t\*CHI  
2 Fri Jun 14 12:54:21 2019  
3 freq (20-Oct-2017) is conducting analyses on:  
4 ONLY speaker main tiers matching: \*CHI;  
5 \*\*\*\*\*  
6 From file </Users/narainakuyumjian/Documents/1 DOCTORAT 2018:19/données/langue  
structure/Evals enfants/tousMOR/Explo/EXPLOphotos/explophotosmor/Mouad3photos.cha>  
7 Speaker: \*CHI:  
8 8 à  
9 1 alors  
10 10 après  
11 4 aussi  
12 27 comme  
13 12 dans  
14 13 de  
15 32 et  
16 1 loin  
17 1 même  
18 5 mais  
19 1 où  
20 1 ou  
21 3 plus  
22 2 pour  
23 1 puis  
24 3 quand  
25 16 que  
26 4 qui  
27 1 sans  
28 12 si  
29 2 sous  
30 1 sur  
31 -----  
32 23 Total number of different item types used  
33 161 Total number of items (tokens)  
34 0.143 Type/Token ratio  
35 This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.  
36 If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line.  
37

### Point résultats individuels 3

Ci-dessous un schéma qui organise les données présentées jusqu'à présent. Pour l'enfant Adel nous avons découvert plus haut les résultats CLAN pour les cinq indicateurs syntaxiques recherchés pour une transcription. Chaque transcription fait l'objet de différents découpages. Une première recherche est faite sur toute la transcription, ensuite sur le moment album et finalement sur le moment photos.



Le même protocole de traitement des données est mis en place pour les deux autres moments d'échange d'Adel qui a eu lieu pendant l'année scolaire. La mise en parallèle des résultats des trois transcriptions offre la possibilité d'apporter un regard longitudinal, d'un processus qui s'organise dans le temps.






Trouvez ci-dessous les résultats des requêtes présentés selon une perspective diachronique. Pour l'indicateur VOCD par exemple nous avons présenté les résultats des requêtes pour la totalité de la première, deuxième et troisième transcription. La même procédure a été mise en place pour les autres indicateurs syntaxiques (MLU, Pronoms, Temps verbaux et Introduceurs de complexité) et par moment (total, album et photos).






## VOCD Adel Measure 123

VOCD  
MLU

### VOCD

Adel	Echange 1	Echange 2	Echange 3	Sparklines
EXPLO	97,51	105,08	76,12	
EXPLO album	60,67	88,39	47,67	
EXPLO photos	68,75	79,78	73,37	

### MLU

Adel	Echange 1	Echange 2	Echange 3	Sparklines
Explo	4,783	6,95	6,566	
Explo album	4,776	6,967	6,203	
Explo photo	2,906	4,513	4,23	

**Complex**

	Adel1	Adel2	Adel3
à	6	12	12
alors		1	3
après	4	8	32
aussi	2		5
autour			
avant			
bien	1	1	
car			
comme	3	9	34
comment		1	1
contre			
dans	12	12	16
de	9	25	24
derrière			
dès			
dessous			
dessus	1		2
devant		1	
donc			
et	23	30	53
entre			
loin			1
mais	4	5	6
même	1		5
ni		1	
ou		1	1
où			2
pendant			
plus	1	9	6
pour	2	3	2
pourquoi			
près			
puis			1
qu'			
quand	2	8	6
que	1	15	24
qui	1	11	4
sans			1
sauf	1	1	
si	1	8	12
sienc			
sous			2
sur	2	3	1
vers			

**Pronoms**

Adel1	Adel2	Adel3	
			elle
			elles
			il
			ils
			je
			nous
			on
			tu
			vous

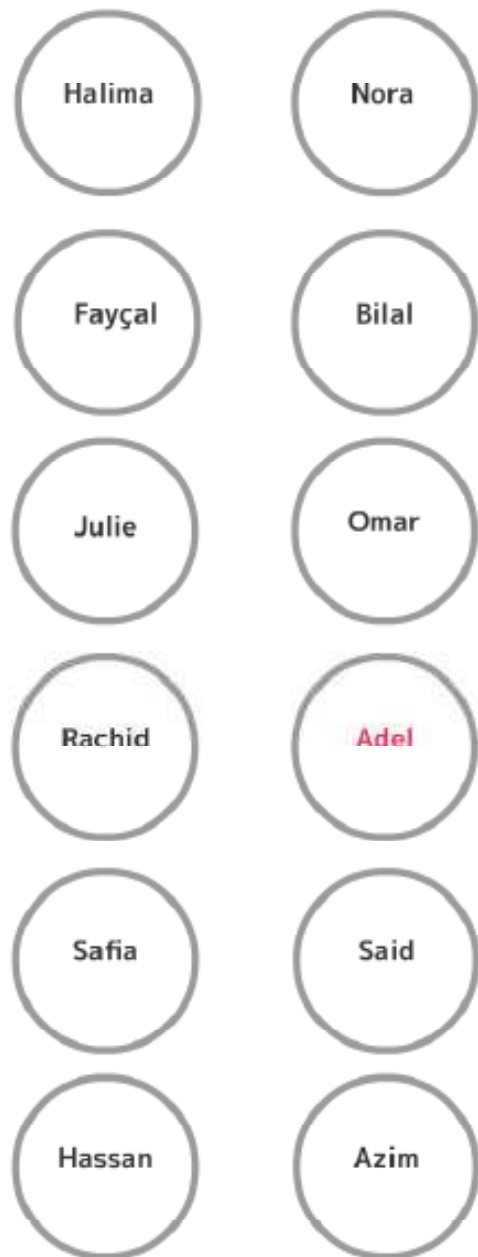
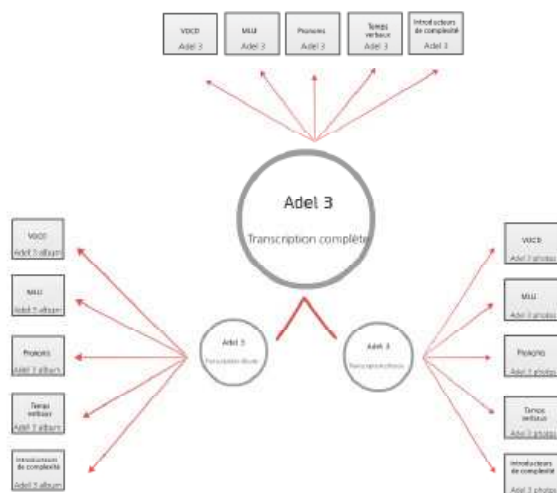
**Verbes**

Adel1	Adel2	Adel3	
			en train
			va+inf
			INF
			PRES
			PC
			IMPF
			POF
			PASS
			FUT
			SUB
			COND
			IMP
			PPRE

## Point Résultats holistiques 1

Ces analyses peuvent être maintenant répliquées à l'ensemble des enfants de la Classe d'Adel. Les mêmes étapes du traitement de données seront mis en place pour les 12 enfants de GS de la classe participant à la recherche.

Nous présentons les données concernant chaque indicateur linguistique pour l'ensemble des enfants de la classe pour les trois moments d'échange et par support employé. Nous avons maintenant une vision holistique des données. Les analyses proposées sont d'ordre dyachronique et synchronique.



Analyse holistique (tous les enfants de la GS)

Perspectique synchronique et diachronique

### VOCD Explo 1

Explo 1

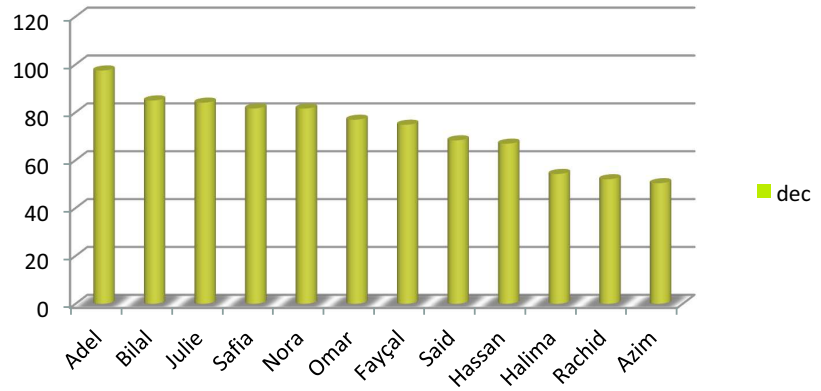
Explo album 1

Explo photos 2

EXPLO

File	VOCD
Column1	dec
Adel	97,51
Bilal	84,99
Julie	84,07
Safia	81,67
Nora	81,64
Omar	76,94
Fayçal	74,84
Said	68,32
Hassan	66,93
Halima	54,29
Rachid	52,07
Azim	50,4

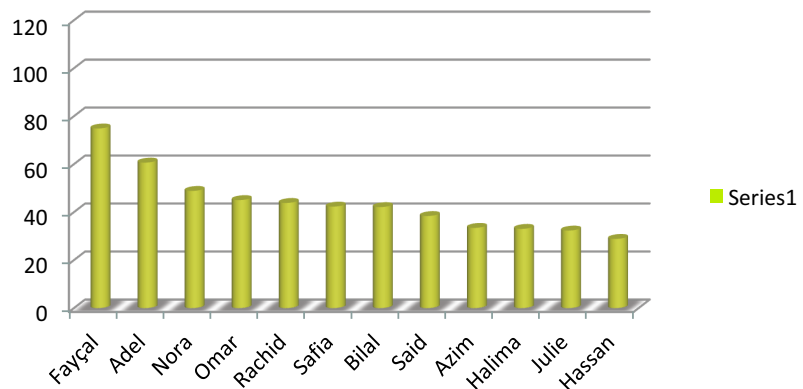
### VOCD.Explo.1



EXPLO album

File	VOCD D_optimumr
Explo	mesure
Fayçal	74,89
Adel	60,67
Nora	48,86
Omar	45,04
Rachid	43,85
Safia	42,32
Bilal	42,12
Said	38,39
Azim	33,45
Halima	33,04
Julie	32,33
Hassan	28,85

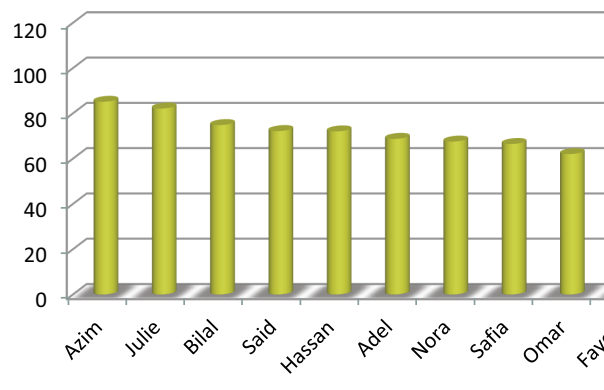
### VOCD.Explo.album.1



EXPLO photos

File	D_optimumr
EXPLO	mesure 1
Azim	85,12
Julie	82,16
Bilal	74,83
Said	72,2
Hassan	72,04
Adel	68,75
Nora	67,55
Safia	66,48
Omar	62,04
Fayçal	62,02
Halima	43,83
Rachid	38,47

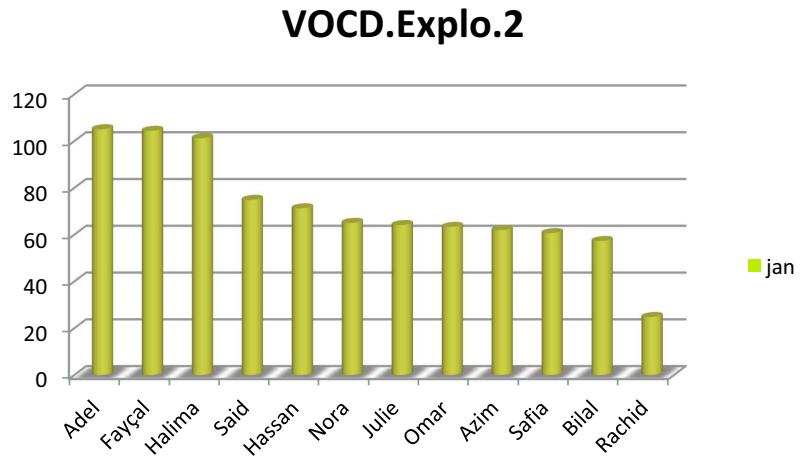
### VOCD.Explo.photos.1



## VOCD Explo 2

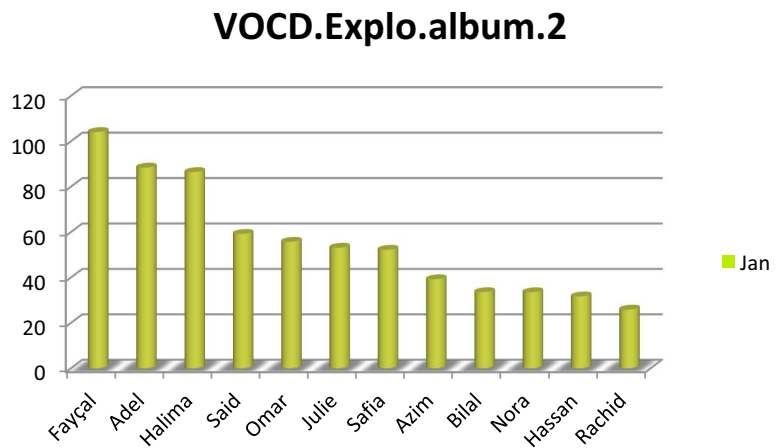
Explo 2  
Explo album 2  
Explo photos 2

EXPLO	VOCD
File	jan
Column1	jan
Adel	105,08
Fayçal	104,43
Halima	101,29
Said	74,91
Hassan	71,29
Nora	65,06
Julie	64,14
Omar	63,35
Azim	62,01
Safia	60,68
Bilal	57,31
Rachid	24,82



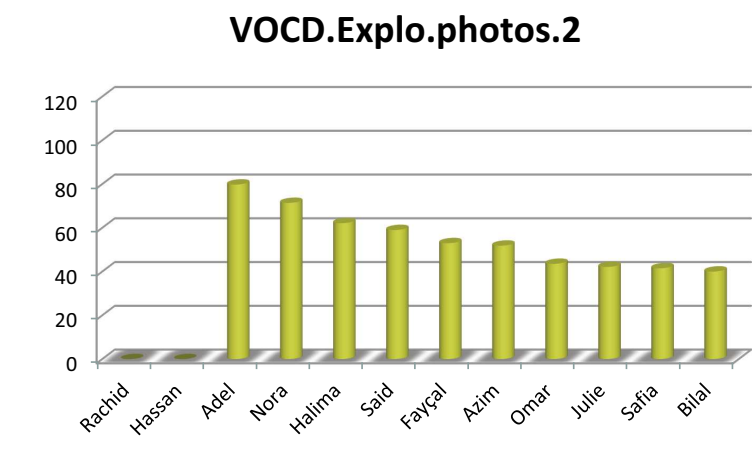
EXPLO album

File	VOCD D_optimum
Explo	Jan
Fayçal	104,06
Adel	88,39
Halima	86,44
Said	59,19
Omar	55,72
Julie	53,12
Safia	52,21
Azim	39,24
Bilal	33,55
Nora	33,51
Hassan	31,66
Rachid	25,86



EXPLO photos

File	VOCD D_optimum_aver
EXPLO	mesure 2
Rachid	N/A
Hassan	N/A
Adel	79,78
Nora	71,39
Halima	62,13
Said	59
Fayçal	52,98
Azim	51,85
Omar	43,54
Julie	42,13
Safia	41,53
Bilal	40,03



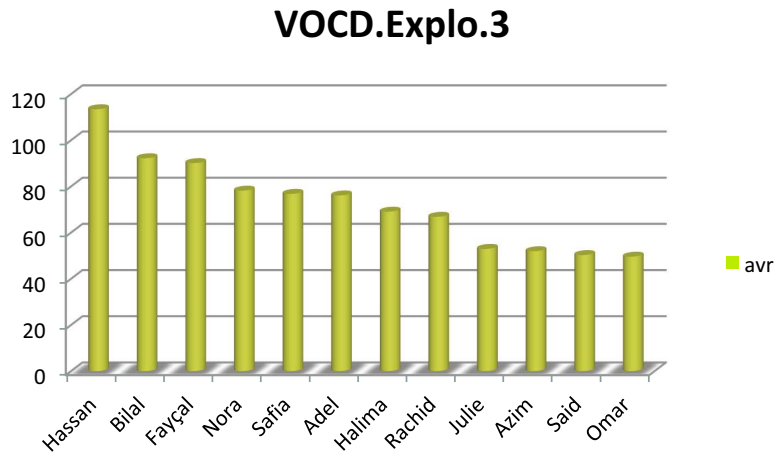
## VOCD Explo 3

Explo 3

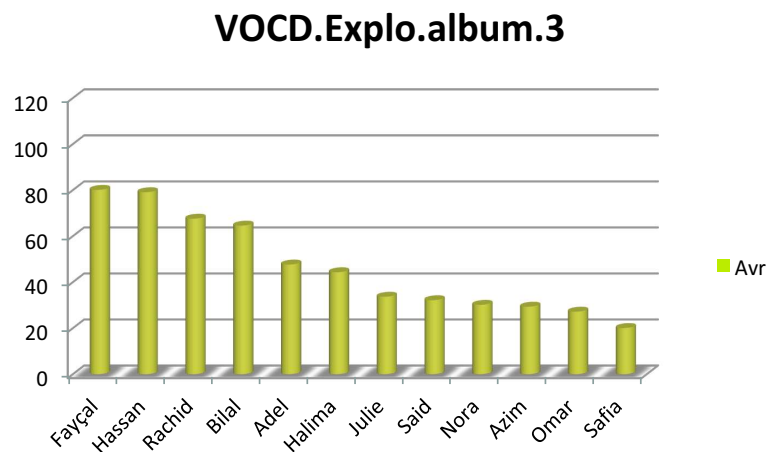
Explo album 3

Explo photos 3

EXPLO	VOCD
File	avr
Column1	avr
Hassan	113,45
Bilal	92,23
Fayçal	90,13
Nora	78,2
Safia	76,8
Adel	76,12
Halima	69,09
Rachid	66,87
Julie	52,97
Azim	51,97
Said	50,3
Omar	49,6

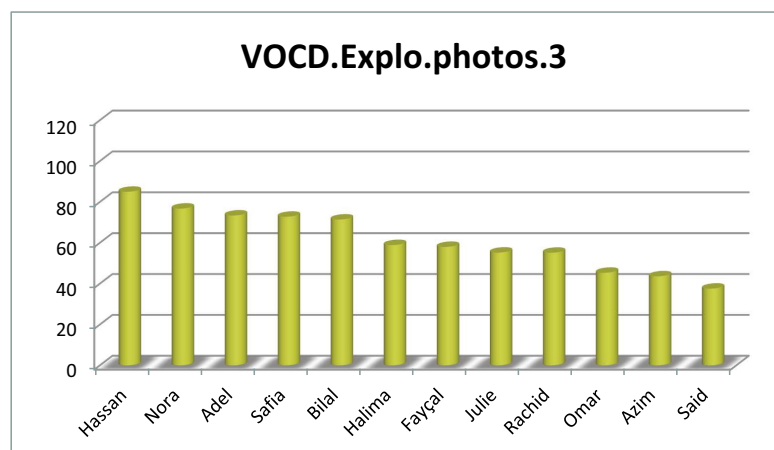


EXPLO album	VOCD
File	Avr
Column1	Avr
Fayçal	80,11
Hassan	79,1
Rachid	67,58
Bilal	64,58
Adel	47,67
Halima	44,32
Julie	33,67
Said	32,17
Nora	30,15
Azim	29,35
Omar	27,19
Safia	20,08



EXPLO photos

File	D D_optimum_
EXPLO	mesure 3
Hassan	84,98
Nora	76,74
Adel	73,37
Safia	72,77
Bilal	71,39
Halima	58,9
Fayçal	58,01
Julie	55,21
Rachid	55,14
Omar	45,33
Azim	43,6
Said	37,57



## VOCD Explo 123

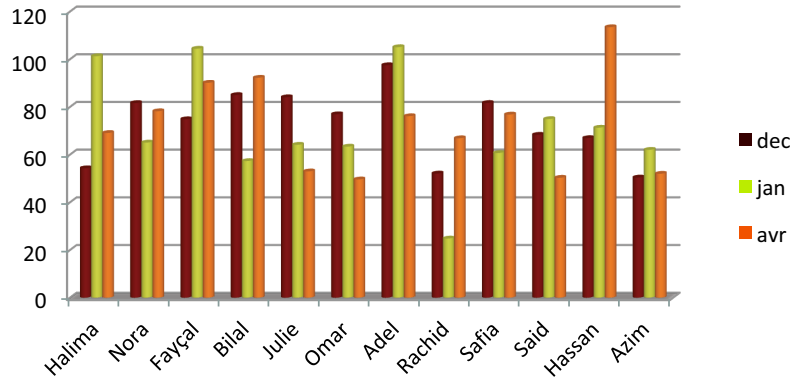
Explo 123

Explo album 123

Explo photos 123

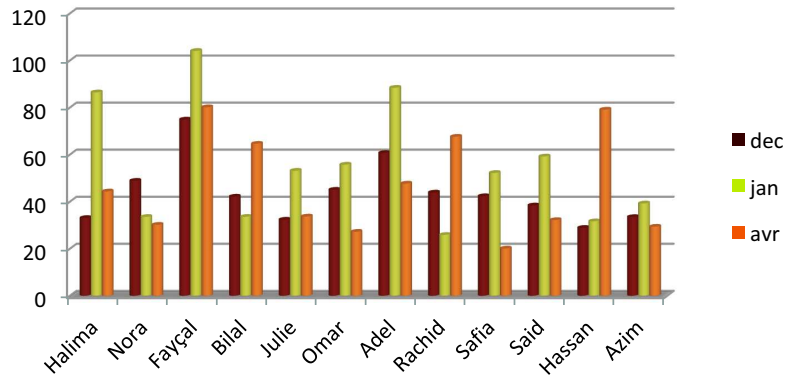
EXPLO File	VOCD D_optimum_average		
	dec	jan	avr
Halima	54,29	101,29	69,09
Nora	81,64	65,06	78,2
Fayçal	74,84	104,43	90,13
Bilal	84,99	57,31	92,23
Julie	84,07	64,14	52,97
Omar	76,94	63,35	49,6
Adel	97,51	105,08	76,12
Rachid	52,07	24,82	66,87
Safia	81,67	60,68	76,8
Said	68,32	74,91	50,3
Hassan	66,93	71,29	113,45
Azim	50,4	62,01	51,97

### VOCD.Explo.123



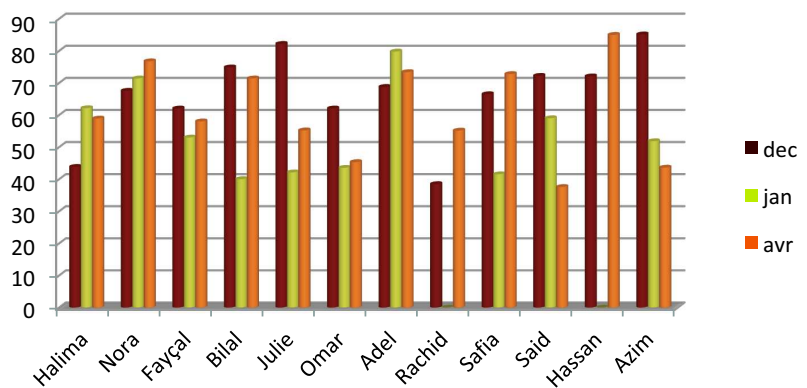
EXPLO album File	VOCD D_optimum_average		
	dec	jan	avr
Halima	33,04	86,44	44,32
Nora	48,86	33,51	30,15
Fayçal	74,89	104,06	80,11
Bilal	42,12	33,55	64,58
Julie	32,33	53,12	33,67
Omar	45,04	55,72	27,19
Adel	60,67	88,39	47,67
Rachid	43,85	25,86	67,58
Safia	42,32	52,21	20,08
Said	38,39	59,19	32,17
Hassan	28,85	31,66	79,1
Azim	33,45	39,24	29,35

### VOCD.Explo.album.123



EXPLO photos File	VOCD D_optimum_average		
	dec	jan	avr
Halima	43,83	62,13	58,9
Nora	67,55	71,39	76,74
Fayçal	62,02	52,98	58,01
Bilal	74,83	40,03	71,39
Julie	82,16	42,13	55,21
Omar	62,04	43,54	45,33
Adel	68,75	79,78	73,37
Rachid	38,47	N/A	55,14
Safia	66,48	41,53	72,77
Said	72,2	59	37,57
Hassan	72,04	N/A	84,98
Azim	85,12	51,85	43,6

### VOCD.Explo.photos.123



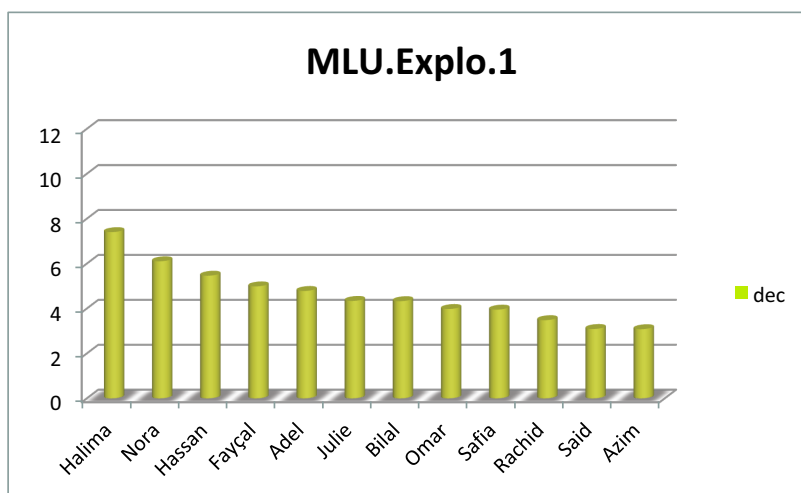
## MLU Explo 1

Explo album

Explo photos

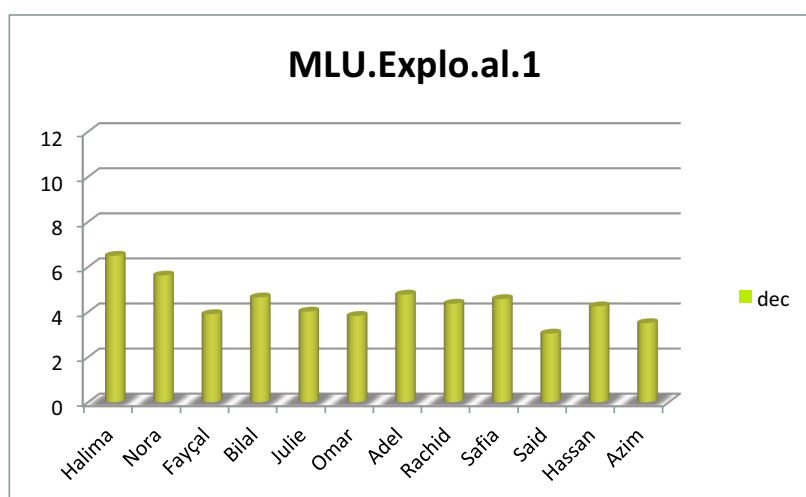
### EXPLO

File	MLU Words
Column1	dec
Halima	7,403
Nora	6,105
Hassan	5,462
Fayçal	4,987
Adel	4,783
Julie	4,34
Bilal	4,329
Omar	3,981
Safia	3,952
Rachid	3,483
Said	3,09



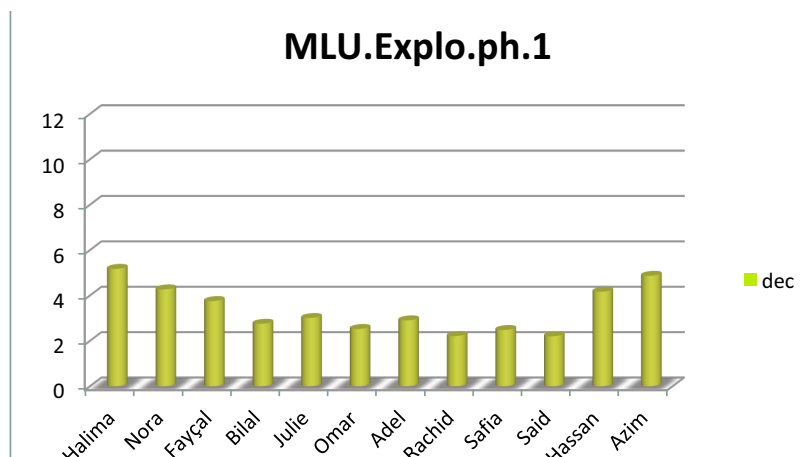
### Album

File	MLU Words
Column1	dec
Halima	6,5
Nora	5,625
Fayçal	3,911
Bilal	4,655
Julie	4,025
Omar	3,833
Adel	4,776
Rachid	4,375
Safia	4,579
Said	3,048
Hassan	4,259
Azim	3,513



### EXPLOphotos

File	MLU Words
Column1	dec
Halima	5,176
Nora	4,272
Fayçal	3,756
Bilal	2,756
Julie	3,01
Omar	2,527
Adel	2,906
Rachid	2,217
Safia	2,482
Said	2,207
Hassan	4,169
Azim	4,871





## MLU Explo 2

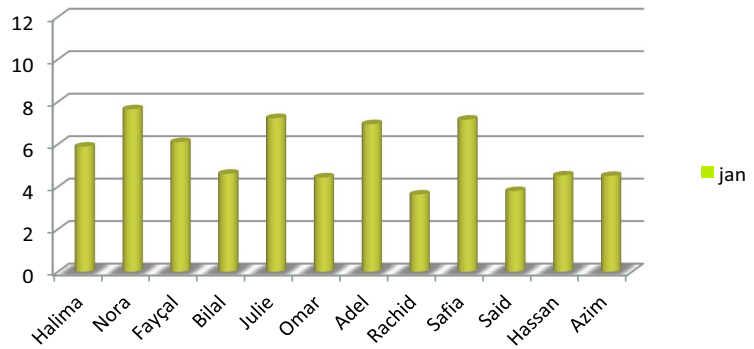
Explo album

Explo photos

### EXPLO

File	MLU Words
Column1	jan
Halima	5,892
Nora	7,652
Fayçal	6,103
Bilal	4,614
Julie	7,235
Omar	4,443
Adel	6,95
Rachid	3,636
Safia	7,162
Said	3,798
Hassan	4,536
Azim	4,513

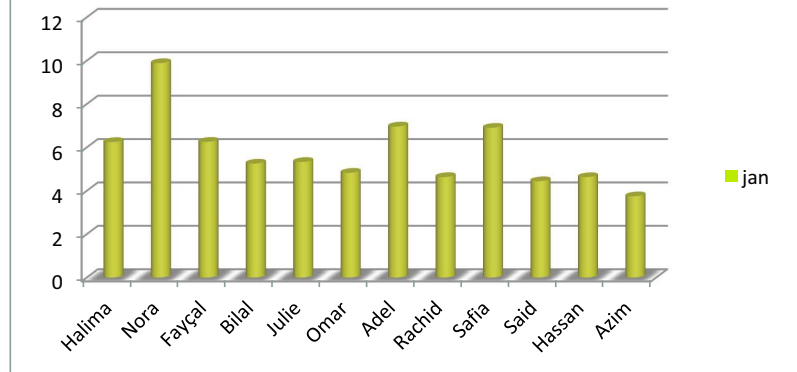
### MLU.Explo.2



### Album

File	MLU Words
Column1	jan
Halima	6,25
Nora	9,889
Fayçal	6,262
Bilal	5,257
Julie	5,333
Omar	4,833
Adel	6,967
Rachid	4,636
Safia	6,909
Said	4,446
Hassan	4,633
Azim	3,75

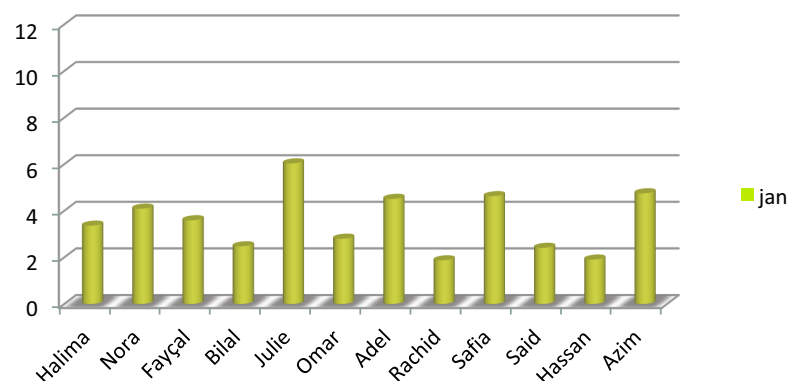
### MLU.Explo.al.2



### EXPLOphotos

File	MLU Words
Column1	jan
Halima	3,364
Nora	4,094
Fayçal	3,595
Bilal	2,478
Julie	6,037
Omar	2,804
Adel	4,513
Rachid	1,875
Safia	4,629
Said	2,412
Hassan	1,909
Azim	4,753

### MLU.Explo.ph.2



## MLU Explo 3

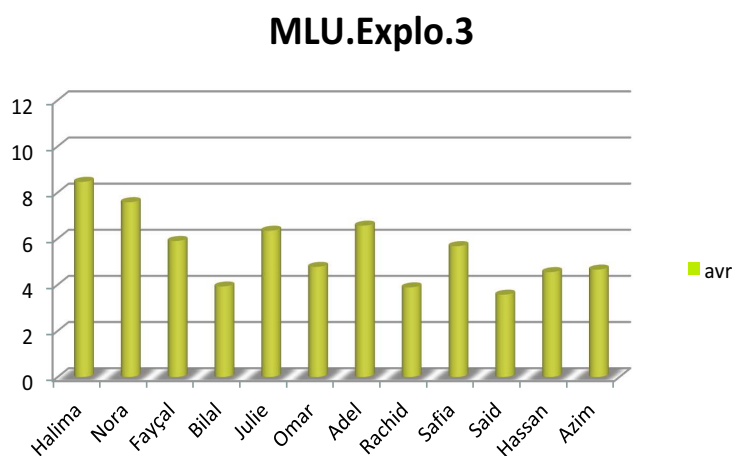
Explo 3

Explo album 3

Explo photos 3

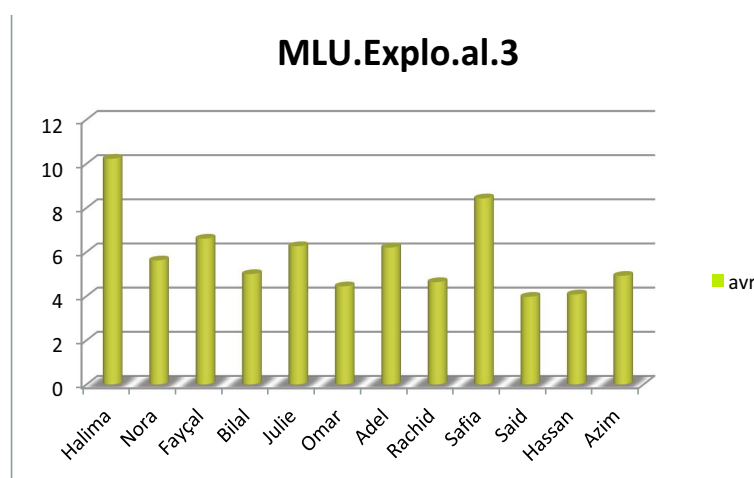
### EXPLO

File	MLU Words
Column1	avr
Halima	8,465
Nora	7,583
Fayçal	5,901
Bilal	3,928
Julie	6,346
Omar	4,777
Adel	6,566
Rachid	3,89
Safia	5,677
Said	3,572
Hassan	4,551
Azim	4,66



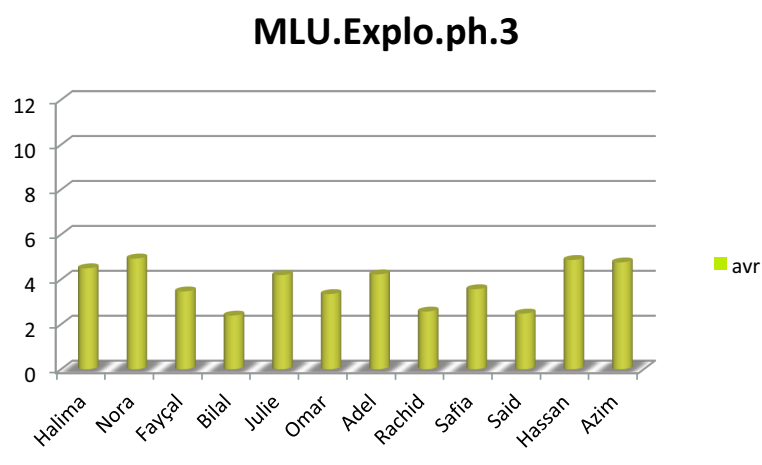
### Album

File	MLU Words
Column1	avr
Halima	10,226
Nora	5,619
Fayçal	6,605
Bilal	5
Julie	6,263
Omar	4,444
Adel	6,203
Rachid	4,636
Safia	8,429
Said	3,971
Hassan	4,078
Azim	4,92



### EXPLOphotos

File	MLU Words
Column1	avr
Halima	4,5
Nora	4,936
Fayçal	3,471
Bilal	2,393
Julie	4,196
Omar	3,352
Adel	4,23
Rachid	2,573
Safia	3,568
Said	2,483
Hassan	4,871
Azim	4,762



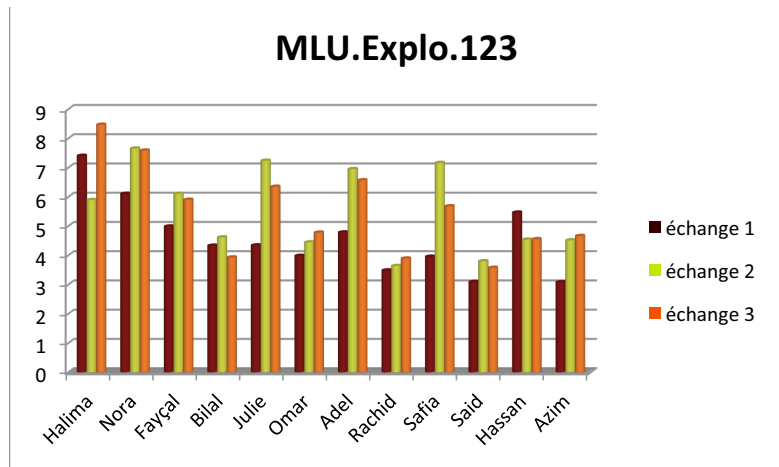
## MLU Explo 123

Explo 123

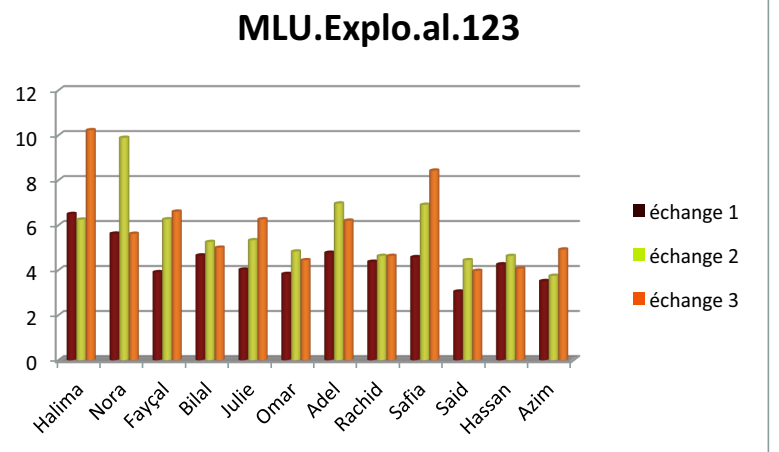
Explo album 123

Explo photos 123

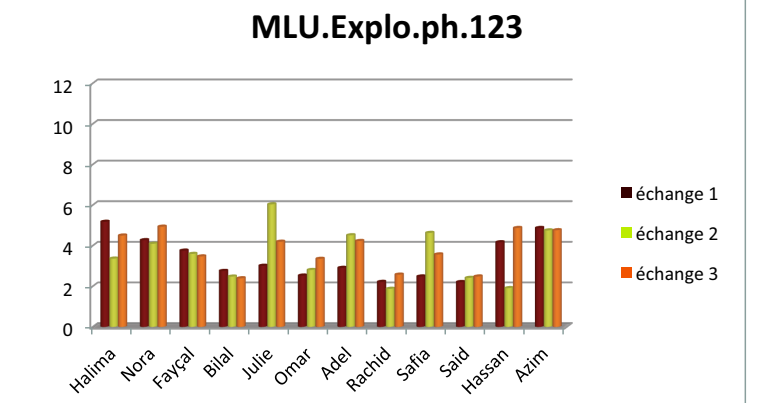
EXPLO File	MLU Words		
	échange 1	échange 2	échange 3
Halima	7,403	5,892	8,465
Nora	6,105	7,652	7,583
Fayçal	4,987	6,103	5,901
Bilal	4,329	4,614	3,928
Julie	4,34	7,235	6,346
Omar	3,981	4,443	4,777
Adel	4,783	6,95	6,566
Rachid	3,483	3,636	3,89
Safia	3,952	7,162	5,677
Said	3,09	3,798	3,572
Hassan	5,462	4,536	4,551
Azim	3,081	4,513	4,66



Album File	MLU Words		
	échange 1	échange 2	échange 3
EXPLO Halima	6,5	6,25	10,226
Nora	5,625	9,889	5,619
Fayçal	3,911	6,262	6,605
Bilal	4,655	5,257	5
Julie	4,025	5,333	6,263
Omar	3,833	4,833	4,444
Adel	4,776	6,967	6,203
Rachid	4,375	4,636	4,636
Safia	4,579	6,909	8,429
Said	3,048	4,446	3,971
Hassan	4,259	4,633	4,078
Azim	3,513	3,75	4,92



EXPLOphotos File	MLU Words		
	échange 1	échange 2	échange 3
Halima	5,176	3,364	4,5
Nora	4,272	4,094	4,936
Fayçal	3,756	3,595	3,471
Bilal	2,756	2,478	2,393
Julie	3,01	6,037	4,196
Omar	2,527	2,804	3,352
Adel	2,906	4,513	4,23
Rachid	2,217	1,875	2,573
Safia	2,482	4,629	3,568
Said	2,207	2,412	2,483
Hassan	4,169	1,909	4,871
Azim	4,871	4,753	4,762





## Pronoms Explo 2

Explo 2  
Explo album 2  
Explo photos 2

EXPLO.pronoms.mesure2

	1	2	3	4	5	6	7
	elle	il	je	on			
de 10 à 12	12	12	12	11			
	ils	tu					
de 7 à 9	9	9					
	nous						
de 4 à 6	6						
	elles						
de 1 à 3	1						
	vous						
0	0						

EXPLO.album.pronom.mesure2

	1	2	3	4
	elle	il	je	
de 10 à 12	12	12	11	
	on	tu		
de 7 à 9	9	9		
	ils			
de 4 à 6	6			
	nous			
de 1 à 3	1			
	elles	vous		
0	0	0		

EXPLO.photos.pronoms.mesure2

	1	2	3	4	5	6	7
	il	je	on				
de 10 à 12	10	11	10				
	elle						
de 7 à 9	8						
	ils	nous	tu				
de 4 à 6	5	4	5				
	elles						
de 1 à 3	1						
	vous						
0	0						

## Pronoms Explo 3

Explo 3

Explo album 3

Explo photos 3

EXPLO.pronoms.mesure3

	1	2	3	4	5	6
	elle	il	ils	je	on	tu
de 10 à 12	12	12	11	12	12	10
	nous					
de 7 à 9	8					
de 4 à 6						
	elles	vous				
de 1 à 3	3	3				
0						

EXPLO.photos.pronoms.mesure3

EXPLO.album.pronoms.mesure3

	1	2	3	4	5	6	7
	il						
de 10 à 12	12						
	ils	je	on				
de 7 à 9	8	9	8				
	elle	tu					
de 4 à 6	6	5					
	elles	nous	vous				
de 1 à 3	2	1	1				
0							

	1	2	3	4	5	6	7
	elle	il	je	on			
de 10 à 12	10	12	12	12			
	ils	nous	tu				
de 7 à 9	8	8	9				
de 4 à 6							
	elles	vous					
de 1 à 3	1	2					
0							

# Pronoms Explo 123

Explo 123

Explo album 123

Explo photos 123

EXPLO.pronoms.mesure123

	1	2	3	4	5	6	7
	elle	il	ils	je	nous	on	tu
de 10 à 12	12	12	12	12	11	12	12
	<i>elles</i>						
de 7 à 9	5						
	<i>vous</i>						
de 4 à 6	3						
de 1 à 3							
0							

EXPLO.album.pronoms.mesure123

	1	2	3	4	5	6	7
	elle	il	ils	je	on	tu	
de 10 à 12	12	12	11	12	11	10	
de 7 à 9							
de 4 à 6							
	<i>elles nous vous</i>						
de 1 à 3	2	2	1				
0							

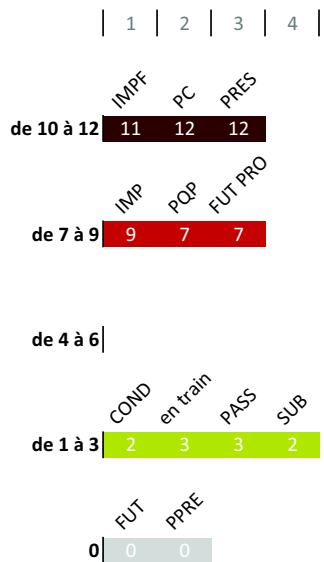
EXPLO.photos.pronoms.mesure123

	1	2	3	4	5	6	7
	elle	il	ils	je	nous	on	tu
de 10 à 12	12	12	11	12	10	12	10
de 7 à 9							
de 4 à 6							
	<i>elles vous</i>						
de 1 à 3	3	3					
0							

# Verbes Explo 1

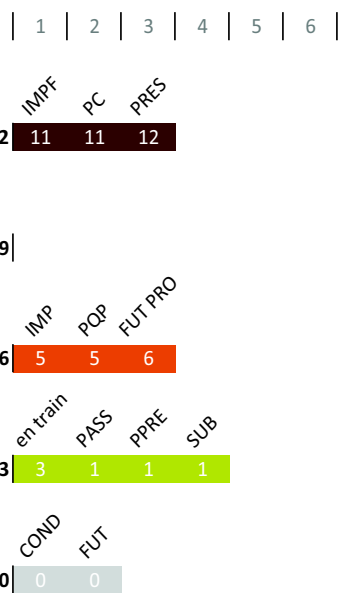
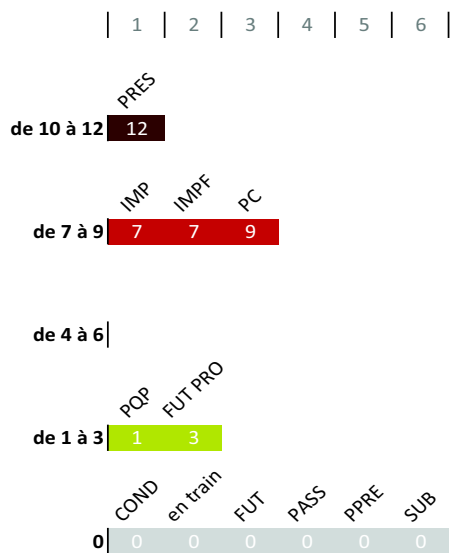
Explo 1  
 Explo album 1  
 Explo photos 1

## VERBES.Explo.1



## VERBES.Explo.ph.1

### VERBES.Explo.al.1





## Verbes Explo 2

Explo 2  
Explo album 2  
Explo photos 2

### VERBES.Explo.2

	1	2	3
de 10 à 12	IMPF 12	PC 11	PRES 12
de 7 à 9	IMP 7	FUT PRO 8	
de 4 à 6	PASS 6	PQP 5	SUB 4
de 1 à 3	COND 2	en train 1	FUT 3
0	PPRE 0		

### VERBES.Explo.al.2

	1	2	3	4	5	6
de 10 à 12	IMPF 10	PC 12	PRES 12			
de 7 à 9	PASS 7	FUT PRO 9				
de 4 à 6	IMP 6					
de 1 à 3	COND 2	en train 1	FUT 2	PPRE 1	PQP 1	SUB 3
0						

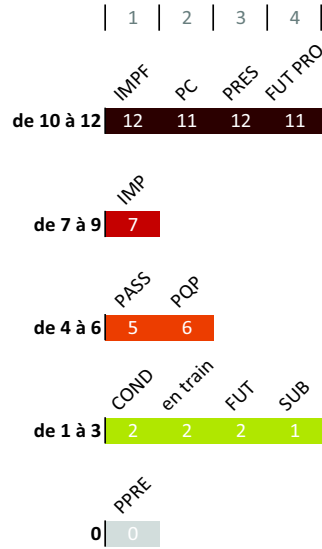
### VERBES.Explo.ph.2

	1	2	3
de 10 à 12	IMPF 11	PC 10	PRES 12
de 7 à 9	FUT PRO 7		
de 4 à 6	IMP 5	PQP 4	
de 1 à 3	COND 1	FUT 1	SUB 1
0	en train 0	PASS 0	PPRE 0

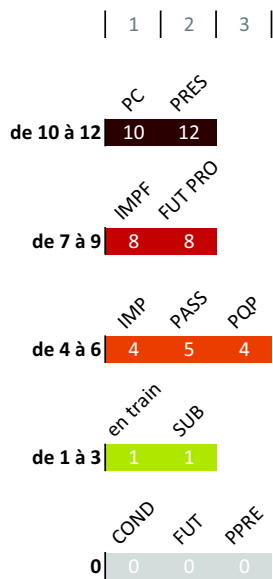
# Verbes Explo 3

Explo 3  
Explo album 3  
Explo photos 3

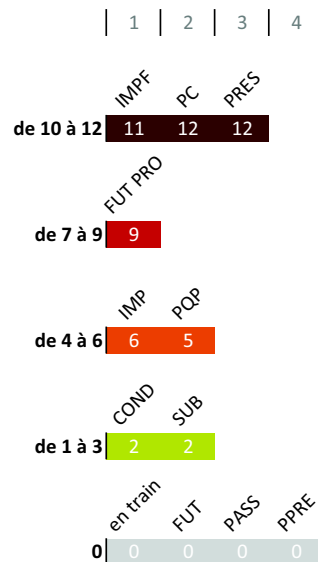
## VERBES.Explo.3



## VERBES.Explo.al.3



## VERBES.Explo.ph3



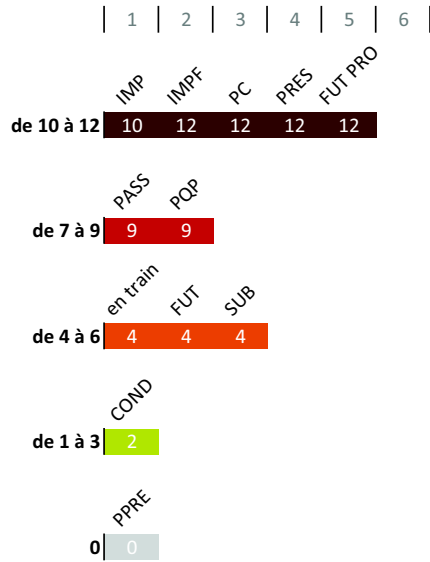
# Verbes Explo 123

Explo 123

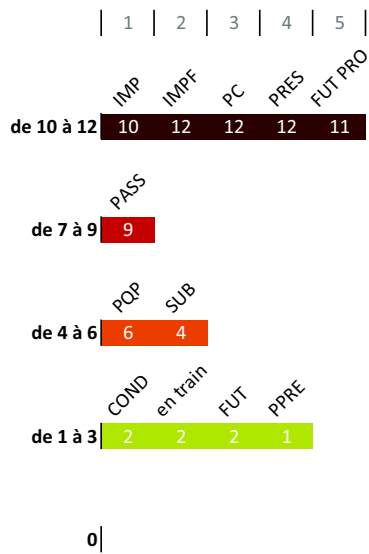
Explo album 123

Explo photos 123

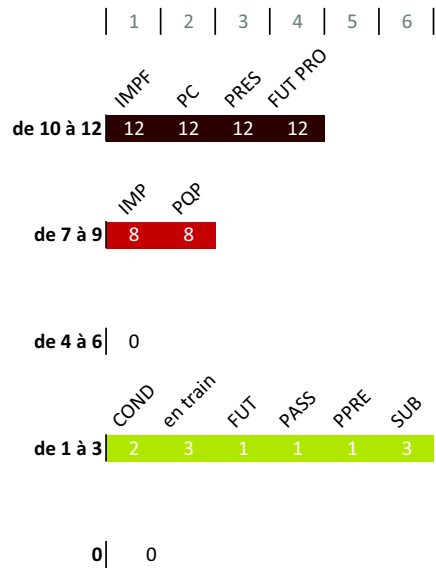
VERBES.Explo.123



VERBES.Explo.al.123



VERBES.Explo.ph.123

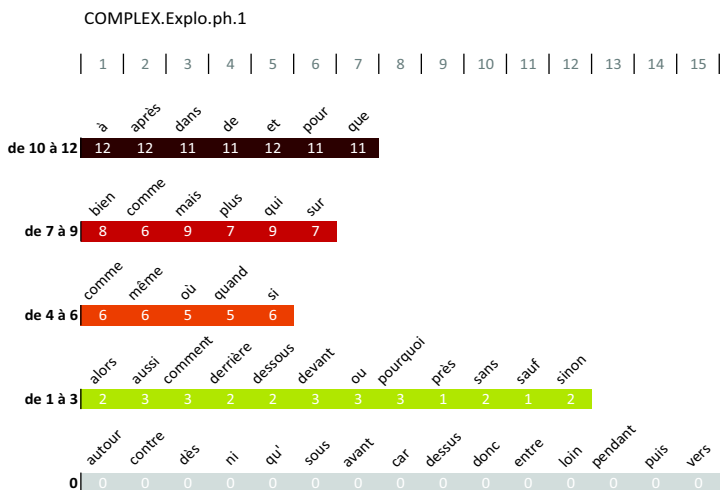
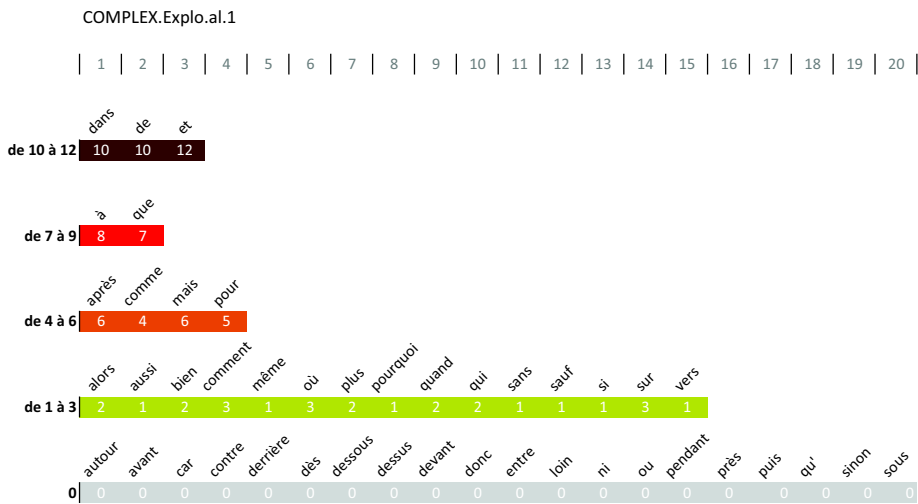
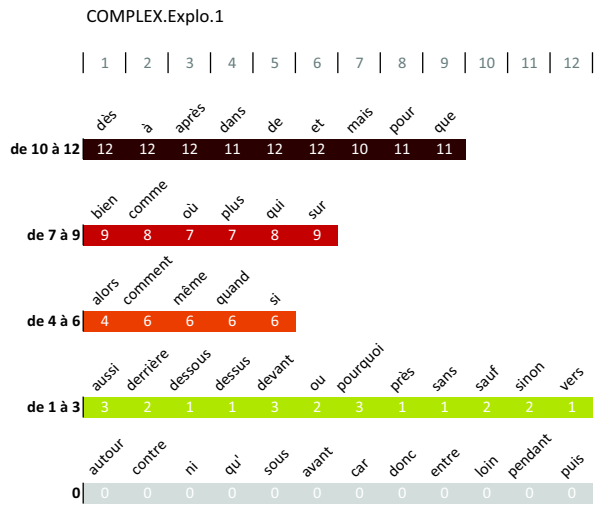


# Complex Explo 1

Explo 1

Explo album 1

Explo photos 1

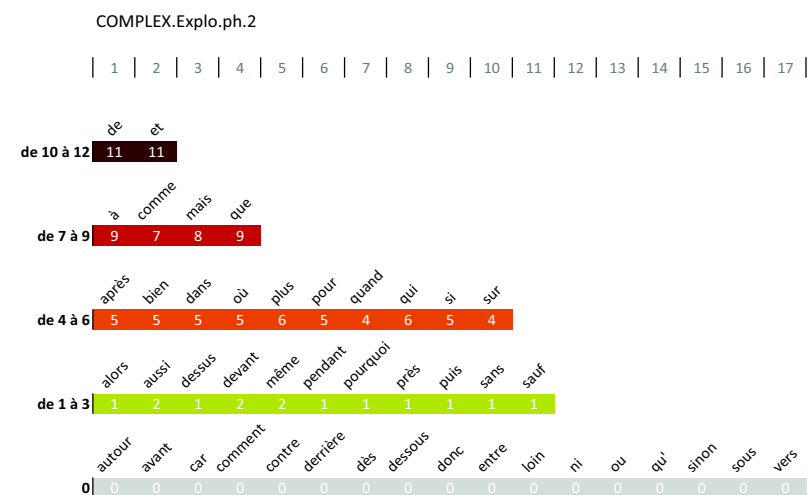
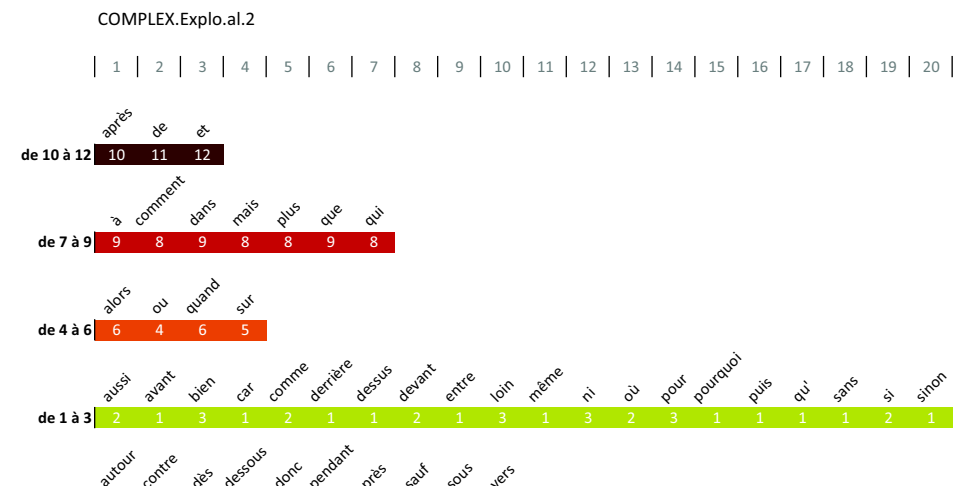
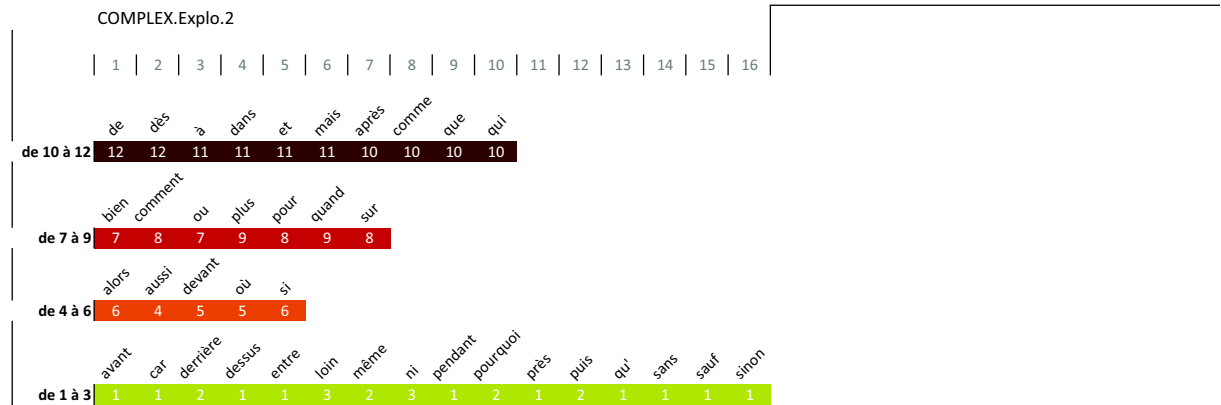


## Complex Explo 2

Explo 2

Explo album 2

Explo photos 2



# Complex Explo 3

Explo 3

Explo album 3

Explo photos 3

## COMPLEX.Explo.3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	à	après	dans	de	dès	et	mais	plus	pour	que	qui			
de 10 à 12	12	12	12	12	12	12	11	11	10	11	12			
	bien	comme	même	ou	quand	si								
de 7 à 9	7	9	7	9	8	9								
	alors	aussi	comment	pourquoi	puis	sans	sous	sur						
de 4 à 6	6	5	6	6	5	4	5	4						
	autour	contre	ni	qu'	avant	derrière	dessous	dessus	devant	donc	loin	où	pendant	vers
de 1 à 3	1	1	2	1	2	1	3	2	2	1	2	2	1	1
0	car	entre	près	sauf	sinon									
0	0	0	0	0	0									

## COMPLEX.Explo.al.3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	à	et														
de 10 à 12	10	12														
	après	comme	dans	de	que											
de 7 à 9	8	7	8	9	9											
	alors	mais	plus	pour	pourquoi	quand	qui									
de 4 à 6	5	5	4	6	4	5	5									
	bien	comment	aussi	même	ou	sans	si	autour	derrière	dès	dessus	ni	où	puis	sous	vers
de 1 à 3	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	avant	car	contre	dessous	devant	donc	entre	loin	pendant	près	qu'	sauf	sinon	sur		
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

## COMPLEX.Explo.ph.3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	à	après	dans	de	et	que											
de 10 à 12	10	10	11	11	11	10											
	comme	mais	même	ou	plus	pour	qui	si									
de 7 à 9	9	9	7	7	9	9	9	7									
	sous	alors	aussi	bien	quand	sur											
de 4 à 6	5	6	4	5	6	4											
	autour	ni	qu'	avant	comment	dessous	dessus	devant	donc	loin	où	pourquoi	puis	sans			
de 1 à 3	1	1	1	1	2	3	1	2	1	2	1	2	1	3	3		
	contre	dès	car	derrière	entre	pendant	près	sauf	sinon	vers							
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

# Complex Explo 123

Explo 123

Explo album 123

Explo photos 123

COMPLEX.Explo.123

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
de 10 à 12	dès	à	après	bien	comme	comment	dans	de	et	mais	ou	où	plus	pour	pourquoi	quand	que	qui	à	sur
	12	12	12	12	11	11	12	12	12	12	10	11	12	12	10	11	11	12	11	11
de 7 à 9	après	avant	devant	même																
	7	8	8	9																
de 4 à 6	ni	sans	dessous	loin	plus	sans														
	4	5	4	5	5	6														
de 1 à 3	autour	contre	qui	avant	car	derrière	dessous	donc	entre	pendant	près	sur	si	soin						
	1	1	2	3	1	3	3	1	1	2	1	2	2	2						

0|

## COMPLEX.Explo.al.123

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
de 10 à 12	à	après	dans	de	et	mais	plus	que	qui								
	11	12	12	12	12	11	10	10	10								
de 7 à 9	bien	comme	comment	pour	quand												
	7	9	9	9	7												
de 4 à 6	alors	même	ou	où	pourquoi	sans	si	sur									
	6	4	5	5	6	4	5	6									
de 1 à 3	aussi	autour	avant	car	derrière	dès	dessous	devant	entre	loin	ni	puis	qui	sauf	sinon	sous	vers
	3	1	2	1	2	1	2	2	1	3	3	2	1	1	1	1	2
0	contre	dessous	donc	pendant	près												
	0	0	0	0	0												

## COMPLEX.Explo.ph.123

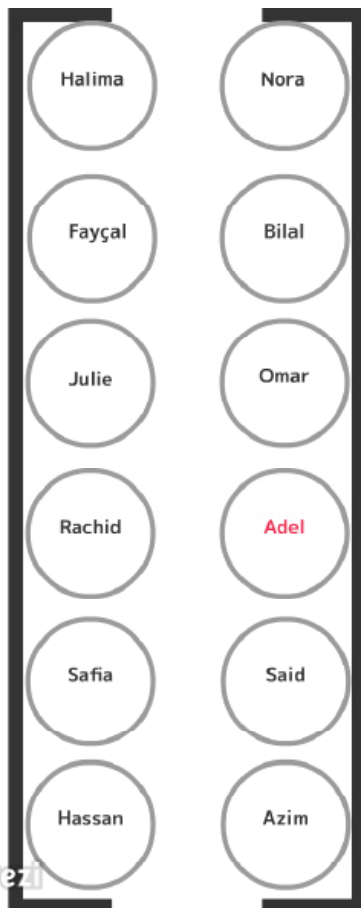
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
de 10 à 12	à	après	comme	dans	de	et	mais	plus	pour	que	qui	si		
	11	11	10	11	11	11	10	11	11	10	11	11		
de 7 à 9	bien	même	ou	où	quand	sur								
	9	8	7	7	9	8								
de 4 à 6	alors	aussi	comment	devant	pourquoi	plus	sans	sous						
	6	5	4	5	4	4	5	4						
de 1 à 3	autour	contre	ni	qui	avant	derrière	dessous	dessus	donc	loin	pendant	près	sauf	sinon
	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1

## Point Résultats holistiques 2

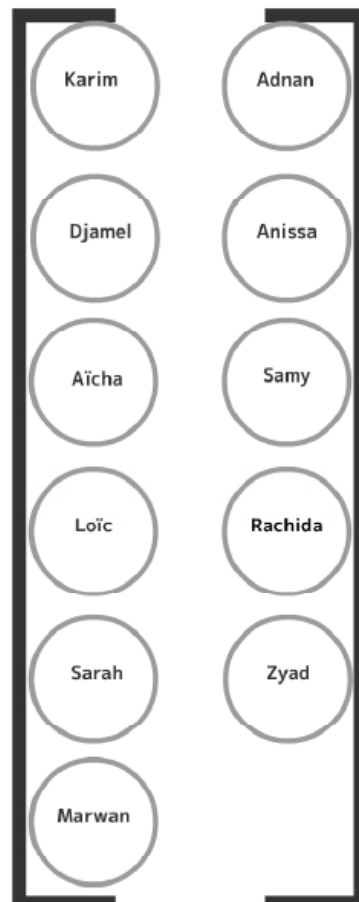
Afin d'établir un contraste entre les résultats des deux classes participant à cette étude nous avons respecté la même procédure dans le traitement des données de la Classe témoin.

Toutes les étapes décrites plus haut sont reproduites avec chaque enfant de la Classe témoin.

### Classe exploratoire



### Classe témoin





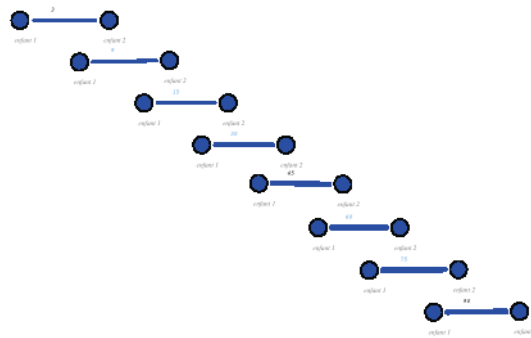
## Les graphes

L'enregistrement des temps de jeu libre nous a permis d'élaborer des graphes qui systématisent le temps et le type d'interactions entre les enfants de la classe.

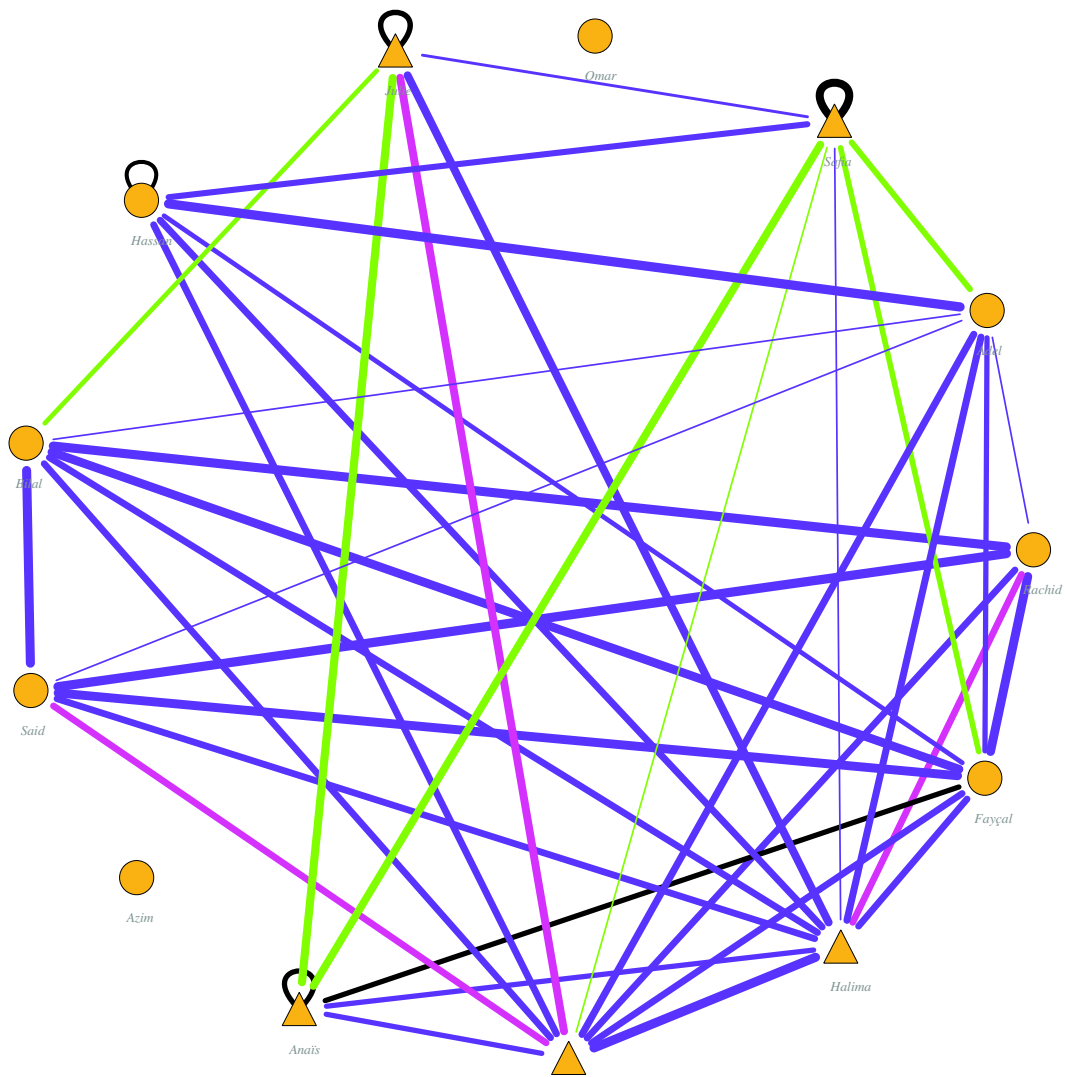


### Légende:

Equivalence durée de l'interaction et/ épaisseur du lien

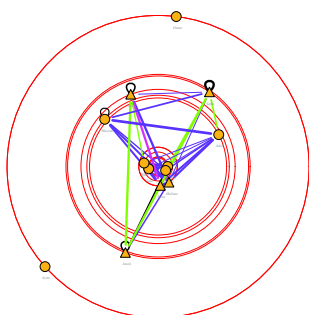


Equivalence type i / couleur du lien	
non	
un peu	
beaucoup	
jouent ensemble	

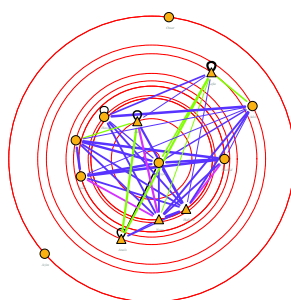


Classe exploratoire  
 décembre/2017  
 43 edges  
 2 absents

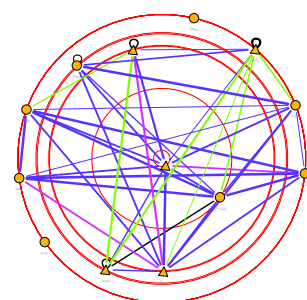
V1 DC

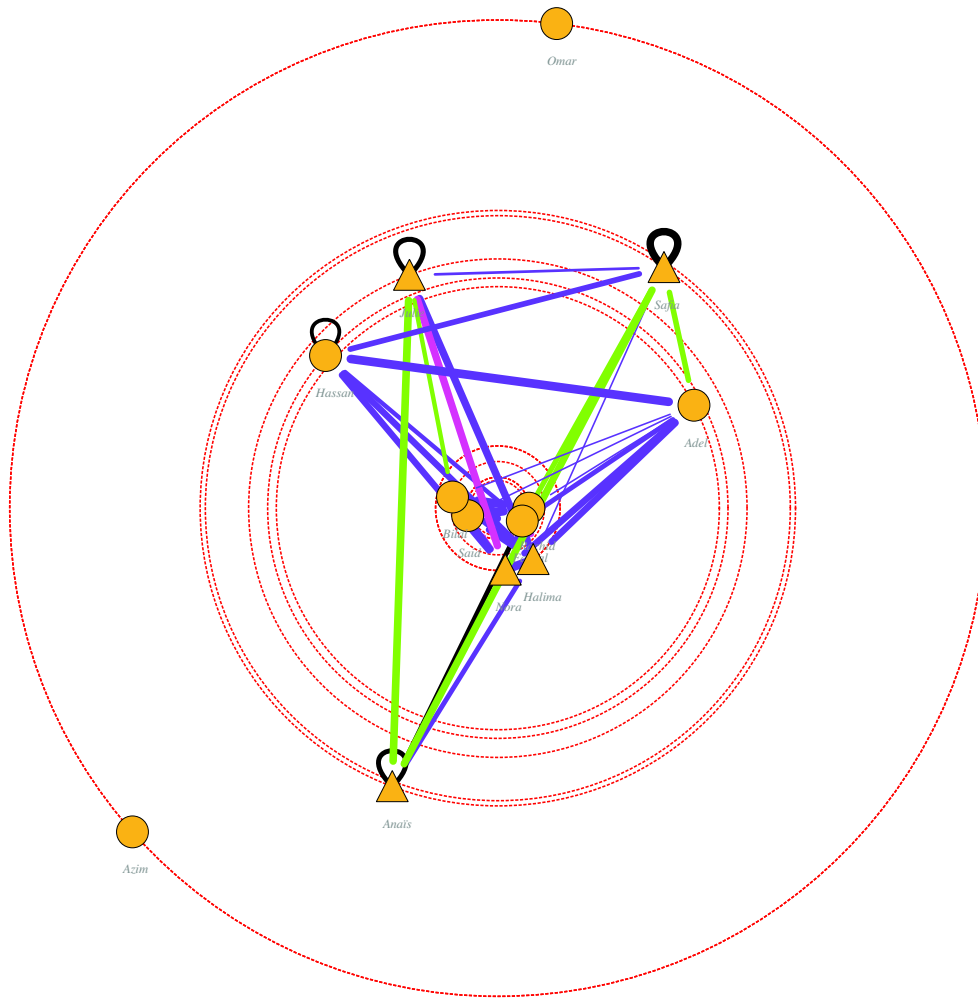


V1 CC



V1 BC





## DEGREE CENTRALITY (DC) REPORT

Network name: '  
Actors: 13

In undirected networks, the DC index is the sum of edges attached to a node  $u$ .  
In directed networks, the index is the sum of outbound arcs from node  $u$  to all adjacent nodes (also called "outDegree Centrality").  
If the network is weighted, the DC score is the sum of weights of outbound edges from node  $u$  to all adjacent nodes.  
Note: To compute inDegree Centrality, use the Degree Prestige measure.  
DC' is the standardized index (DC divided by  $N-1$  (non-valued nets) or by sumDC (valued nets).

DC range:  $0 \leq DC \leq \infty$

DC' range:  $0 \leq DC' \leq 1$

Node↓	Label↓	DC↓	DC'↓	%DC'↓
1	Rachid	264.000	0.120	11.973
2	Fayçal	266.000	0.121	12.063
3	Halima	246.000	0.112	11.156
4	Nora	246.000	0.112	11.156
5	Anais	110.000	0.050	4.989
6	Azim	0.000	0.000	0.000
7	Said	264.000	0.120	11.973
8	Bilal	255.000	0.116	11.565
9	Hassan	149.000	0.068	6.757
10	Julia	138.000	0.063	6.239
11	Omar	0.000	0.000	0.000
12	Safia	113.000	0.051	5.125
13	Adel	154.000	0.070	6.984

DC Sum = 2205.000

Max DC' = 0.121 (node 2)

Min DC' = 0.000 (node 6)

DC' classes = 10

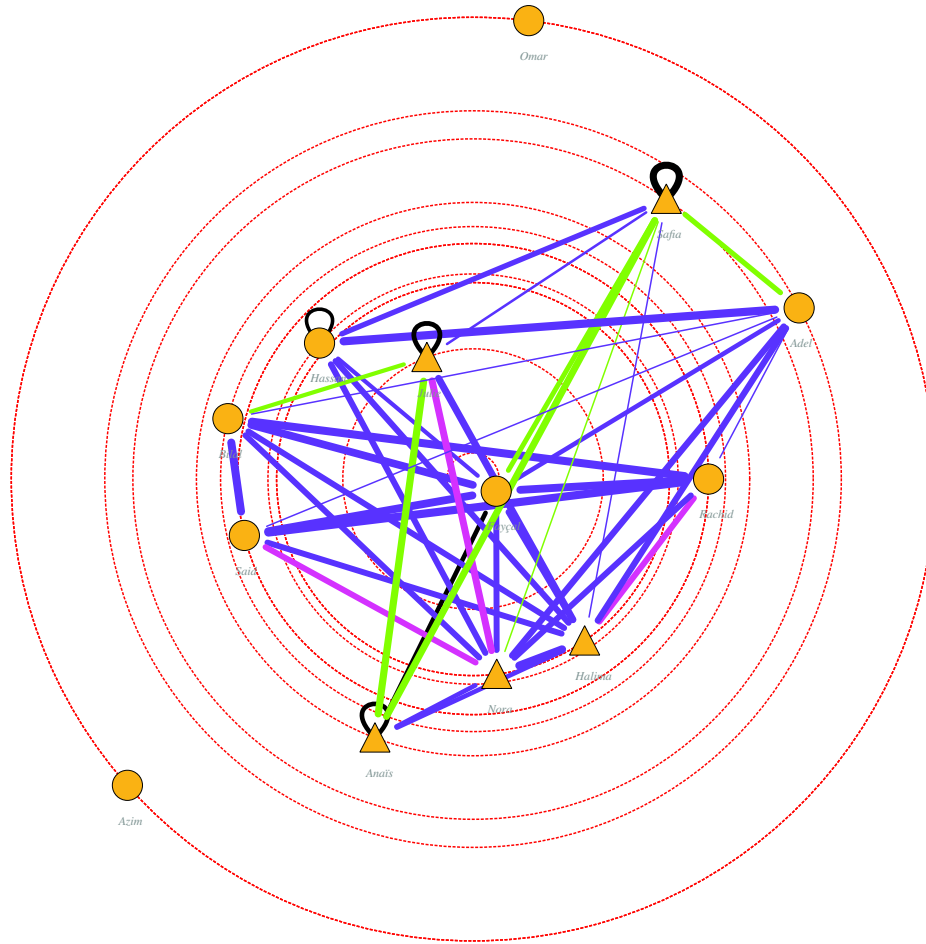
DC' Sum = 1.000

DC' Mean = 0.077

DC' Variance = 0.002

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.

Degree Centrality report.  
Created by [Social Network Visualizer](#) v2.4 - ven., 06.mars.2020 19:24:21  
Computation time: 1178 msec



### CLOSENESS CENTRALITY (CC) REPORT

Network name: '  
Actors: 13

The CC index is the inverted sum of geodesic distances from each node u to all other nodes.  
Note: The CC index considers outbound arcs only and isolate nodes are dropped by default.  
Read the Manual for more.  
CC' is the standardized index (CC multiplied by (N-1 minus isolates)).

CC range:  $0 \leq CC \leq 0.1$  (1 / Number of node pairs excluding u)  
CC' range:  $0 \leq CC' \leq 1$  (CC-1 when a node is the center of a star graph)

Node↓	Label↓	CC↓	CC'↓	%CC'↓
1	Rachid	0.456	4.564	456.429
2	Fayçal	0.879	8.788	878.781
3	Halima	0.535	5.352	535.215
4	Nora	0.535	5.352	535.154
5	Anaïs	0.373	3.735	373.468
6	Azim	--	--	--
7	Said	0.456	4.564	456.429
8	Bilal	0.422	4.222	422.203
9	Hassan	0.518	5.178	517.773
10	Julie	0.669	6.688	668.800
11	Omar	--	--	--
12	Safia	0.245	2.453	245.294
13	Adel	0.189	1.886	188.642

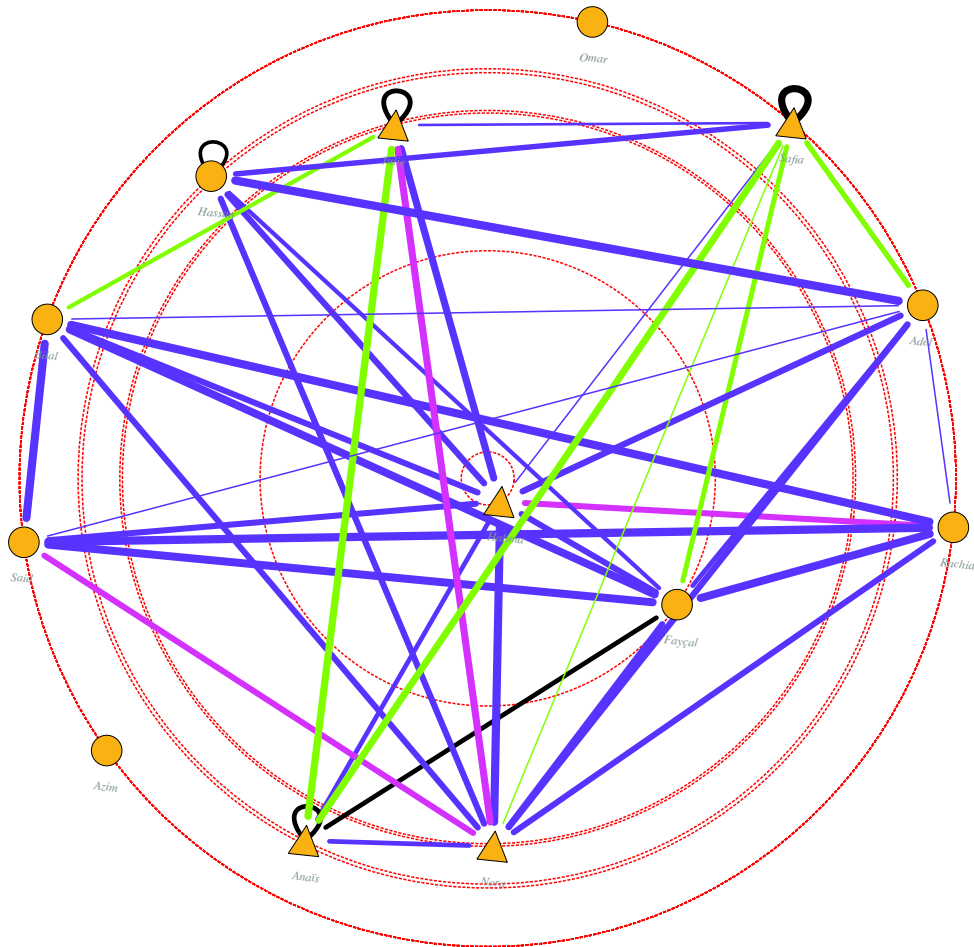
CC Sum = 5.278

Max CC' = 8.788 (node 2)  
Min CC' = 1.886 (node 13)  
CC' classes = 10

CC' Sum = 52.782  
CC' Mean = 4.798  
CC' Variance = 3.254

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.

Closeness Centrality report,  
Created by [Social Network Visualizer](#) v2.4: ven., 06 mars 2020 19:22:07  
Computation time: 1911 msec



06/03/2020 18:16

## BETWEENNESS CENTRALITY (BC)

Network name: '  
Actors: 13

The BC index of a node  $u$  is the sum of  $\delta_{(s,t,u)}$  for all  $s,t \in \bar{V}$  where  $\delta_{(s,t,u)}$  is the ratio of all geodesics between  $s$  and  $t$  which run through  $u$ .  
Read the Manual for more.  
 $BC'$  is the standardized index (BC divided by  $(N-1)(N-2)/2$  in symmetric nets or  $(N-1)(N-2)$  otherwise.

BC range:  $0 \leq BC \leq 66$  (Number of pairs of nodes excluding  $u$ )  
BC' range:  $0 \leq BC' \leq 1$  ( $BC'=1$  when the node falls on all geodesics)

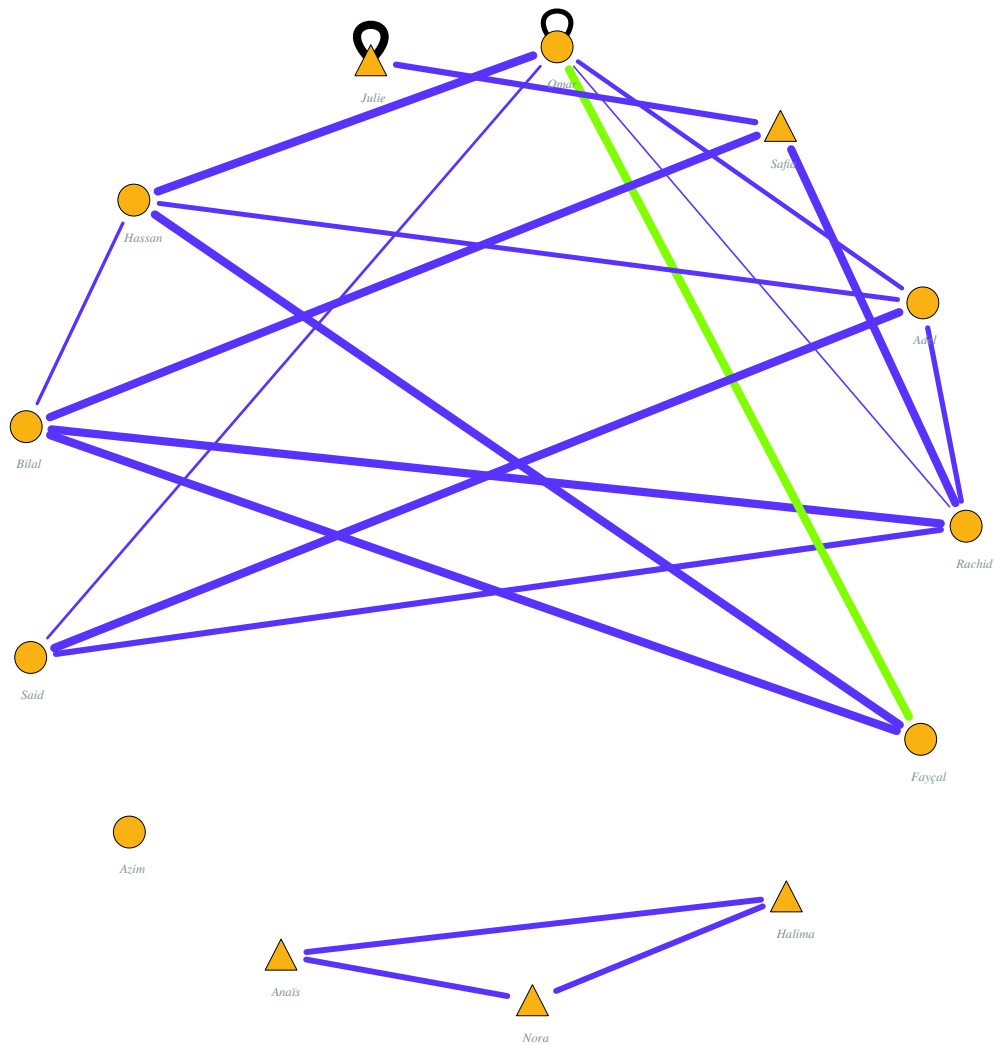
Node	Label	BC	BC'	%BC'
1	Rachid	0.000	0.000	0.000
2	Fayçal	92.333	1.399	139.899
3	Halima	169.500	2.568	256.818
4	Nora	38.500	0.583	58.333
5	Anais	24.000	0.364	36.364
6	Azim	0.000	0.000	0.000
7	Said	0.000	0.000	0.000
8	Bilal	0.000	0.000	0.000
9	Hassan	22.500	0.341	34.091
10	Julie	39.500	0.598	59.848
11	Omar	0.000	0.000	0.000
12	Safia	0.000	0.000	0.000
13	Adel	0.000	0.000	0.000

BC Sum = 386.333  
Max BC' = 2.568 (node 3)  
Min BC' = 0.000 (node 1)  
BC' classes = 7

BC' Sum = 5.854  
BC' Mean = 0.450  
BC' Variance = 0.528

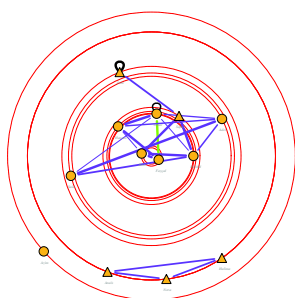
Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.

Betweenness Centrality report,  
Created by [Social Network Visualizer v2.4](#): ven., 06 mars 2020 19:18:28  
Computation time: 1328 msec

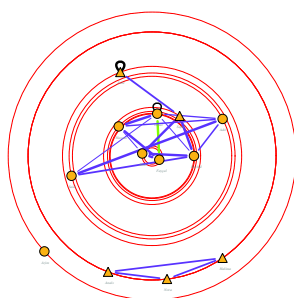


Classe exploratoire  
février/2018  
21 edges  
1 absents

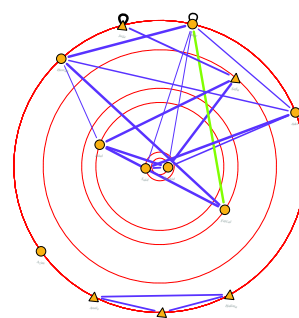
V2 DC

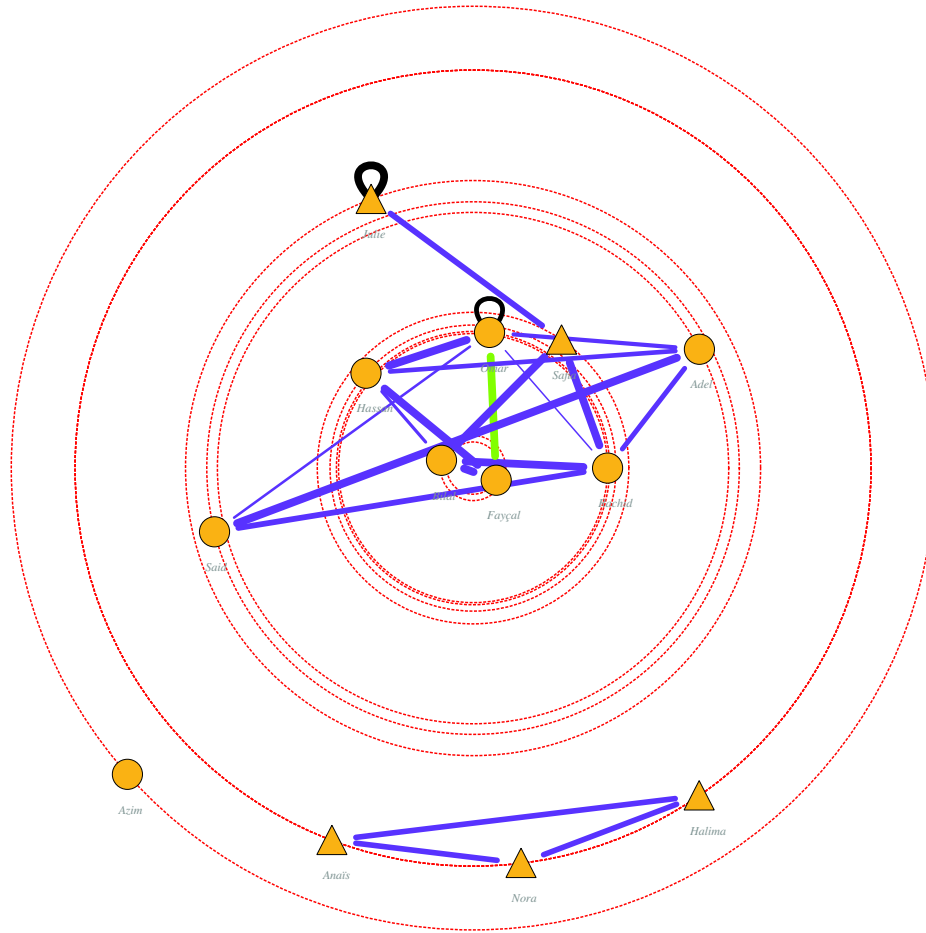


V2 CC



V2 BC





06/03/2020 18:34

## DEGREE CENTRALITY (DC) REPORT

Network name:  
Actors: 13

In undirected networks, the DC index is the sum of edges attached to a node  $u$ .  
In directed networks, the index is the sum of outbound arcs from node  $u$  to all adjacent nodes (also called "outDegree Centrality").  
If the network is weighted, the DC score is the sum of weights of outbound edges from node  $u$  to all adjacent nodes.  
Note: To compute inDegree Centrality, use the Degree Prestige measure.  
DC' is the standardized index (DC divided by  $N-1$  (non-valued nets) or by  $sumDC$  (valued nets).

DC range:  $0 \leq DC \leq \infty$

DC' range:  $0 \leq DC' \leq 1$

Node	Label	DC	DC'	%DC'
1	Rachid	154.000	0.112	11.249
2	Fayçal	205.000	0.150	14.974
3	Halima	30.000	0.022	2.191
4	Nora	30.000	0.022	2.191
5	Anaïs	30.000	0.022	2.191
6	Azim	0.000	0.000	0.000
7	Said	92.000	0.067	6.720
8	Bilal	202.000	0.148	14.755
9	Hassan	150.000	0.110	10.957
10	Julie	82.000	0.060	5.990
11	Omar	153.000	0.112	11.176
12	Safia	144.000	0.105	10.519
13	Adel	97.000	0.071	7.085

DC Sum = 1369.000

Max DC' = 0.150 (node 2)

Min DC' = 0.000 (node 6)

DC' classes = 11

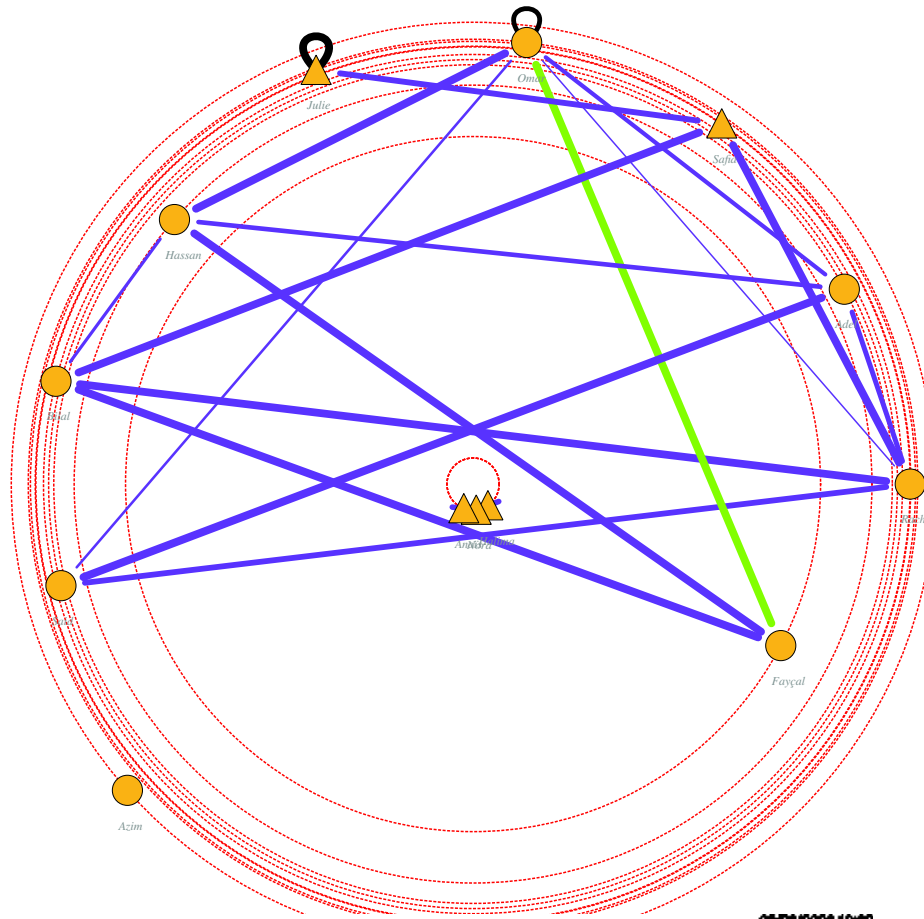
DC' Sum = 1.000

DC' Mean = 0.077

DC' Variance = 0.002

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.

Degree Centrality report,  
Created by [Social Network Visualizer](#) v2.4 - ven., 06 mars 2020 19:24:47  
Computation time: 1178 ms/secs



## CLOSENESS CENTRALITY (CC) REPORT

Network name:

Actors: 13

The CC index is the inverted sum of geodesic distances from each node  $u$  to all other nodes.

Note: The CC index considers outbound arcs only and isolate nodes are dropped by default.

Read the Manual for more.

CC' is the standardized index (CC multiplied by  $(N-1)$  minus isolates).

CC range:  $0 \leq CC \leq 0.0909$  ( $1 / \text{Number of node pairs excluding } u$ )

CC' range:  $0 \leq CC' \leq 1$  (CC'=1 when a node is the center of a star graph)

Node↓	Label↓	CC↓	CC'↓	%CC'↓
1	Rachid	0.423	4.658	465.787
2	Fayçal	1.967	21.638	2163.818
3	Halima	7.500	82.500	8249.999
4	Nora	7.500	82.500	8249.999
5	Anafs	7.500	82.500	8249.999
6	Azim	--	--	--
7	Said	0.643	7.071	707.071
8	Bilal	0.535	6.102	610.171
9	Hassan	1.082	11.907	1190.712
10	Julie	0.329	3.623	362.295
11	Omar	0.293	3.219	321.892
12	Safia	0.412	4.536	453.592
13	Adel	0.732	8.047	804.690

CC Sum = 28.936

Max CC' = 82.500 (node 3)

Min CC' = 3.219 (node 11)

CC' classes = 10

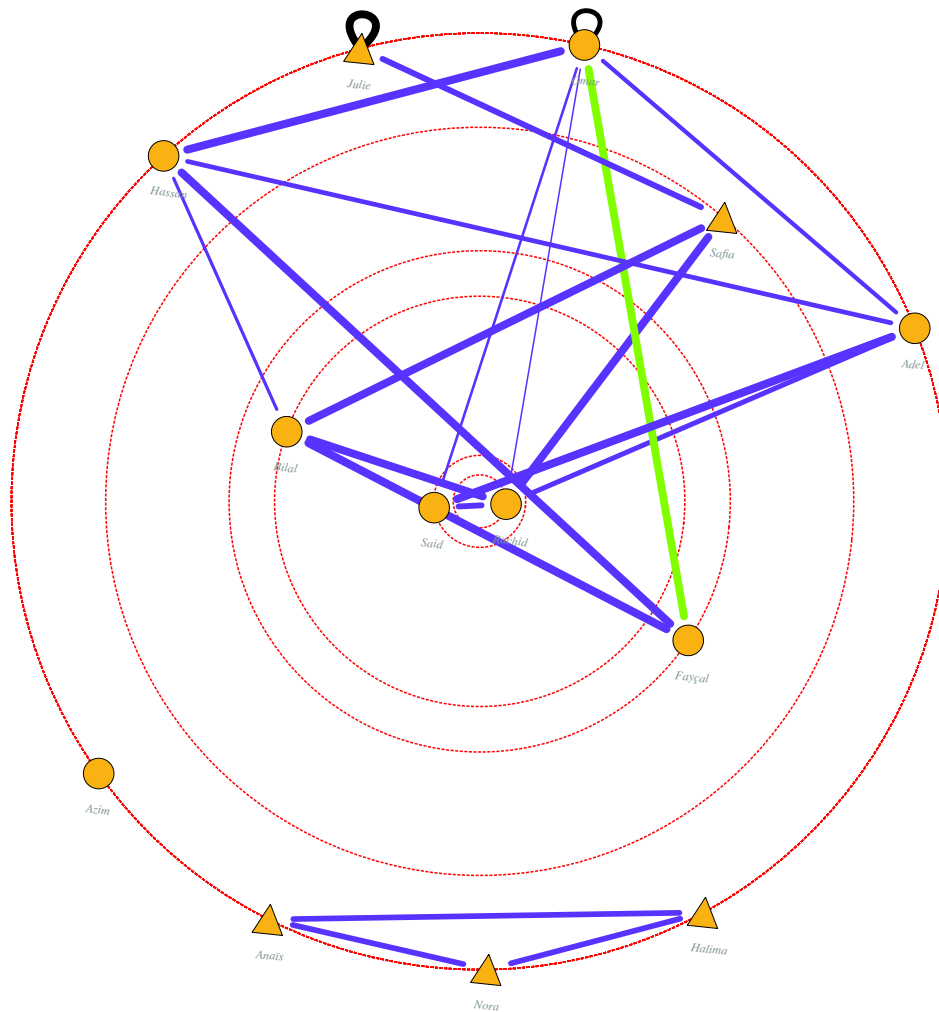
CC' Sum = 318.300

CC' Mean = 26.525

CC' Variance = 1066.963

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.





08/03/2020 18:10

## BETWEENNESS CENTRALITY (BC)

Network name:  
Actors: 13

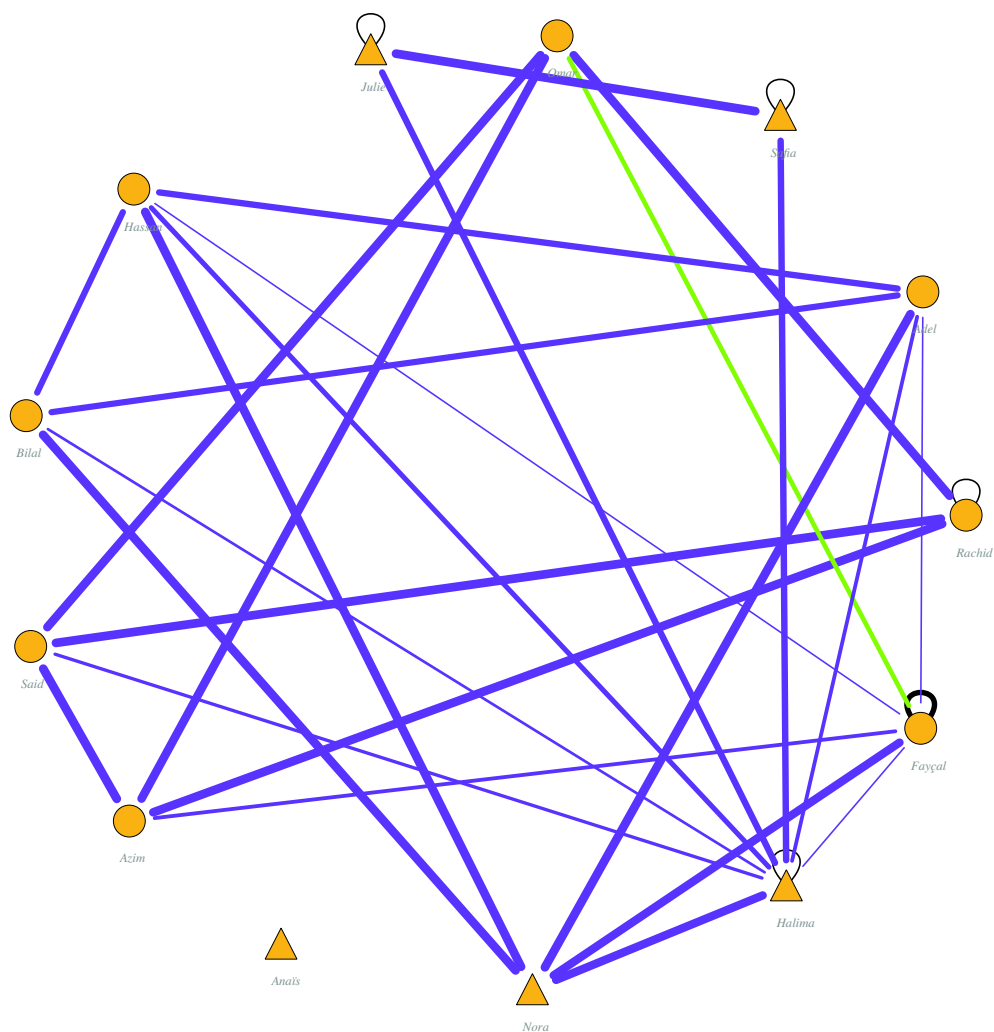
The BC index of a node  $u$  is the sum of  $\delta_{(s,t,u)}$  for all  $s, t \in V$   
 where  $\delta_{(s,t,u)}$  is the ratio of all geodesics between  $s$  and  $t$  which run through  $u$ .  
 Read the Manual for more.  
 BC' is the standardized index (BC divided by  $(N-1)(N-2)/2$  in symmetric nets or  $(N-1)(N-2)$  otherwise.

BC range:  $0 \leq BC \leq 66$  (Number of pairs of nodes excluding  $u$ )  
 BC' range:  $0 \leq BC' \leq 1$  (BC'=1 when the node falls on all geodesics)

Node↓	Label↓	BC↓	BC'↓	%BC'↓
1	Rachid	68.000	1.030	103.030
2	Fayçal	33.500	0.508	50.758
3	Halima	0.000	0.000	0.000
4	Nora	0.000	0.000	0.000
5	Anaïs	0.000	0.000	0.000
6	Azim	0.000	0.000	0.000
7	Said	65.000	0.985	98.485
8	Bilal	40.500	0.614	61.364
9	Hassan	0.000	0.000	0.000
10	Julie	0.000	0.000	0.000
11	Omar	0.000	0.000	0.000
12	Safa	14.500	0.220	21.970
13	Adel	0.000	0.000	0.000

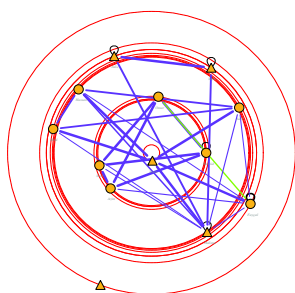
BC Sum = 221.500  
 Max BC' = 1.030 (node 1)  
 Min BC' = 0.000 (node 3)  
 BC' classes = 6  
 BC' Sum = 3.356  
 BC' Mean = 0.258  
 BC' Variance = 0.142

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
 You can use variance as a group-level centralization measure.

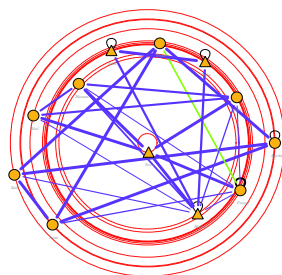


Classe exploratoire  
 avril/2018  
 31 edges  
 1 absents

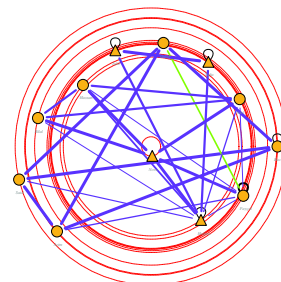
V3 DC

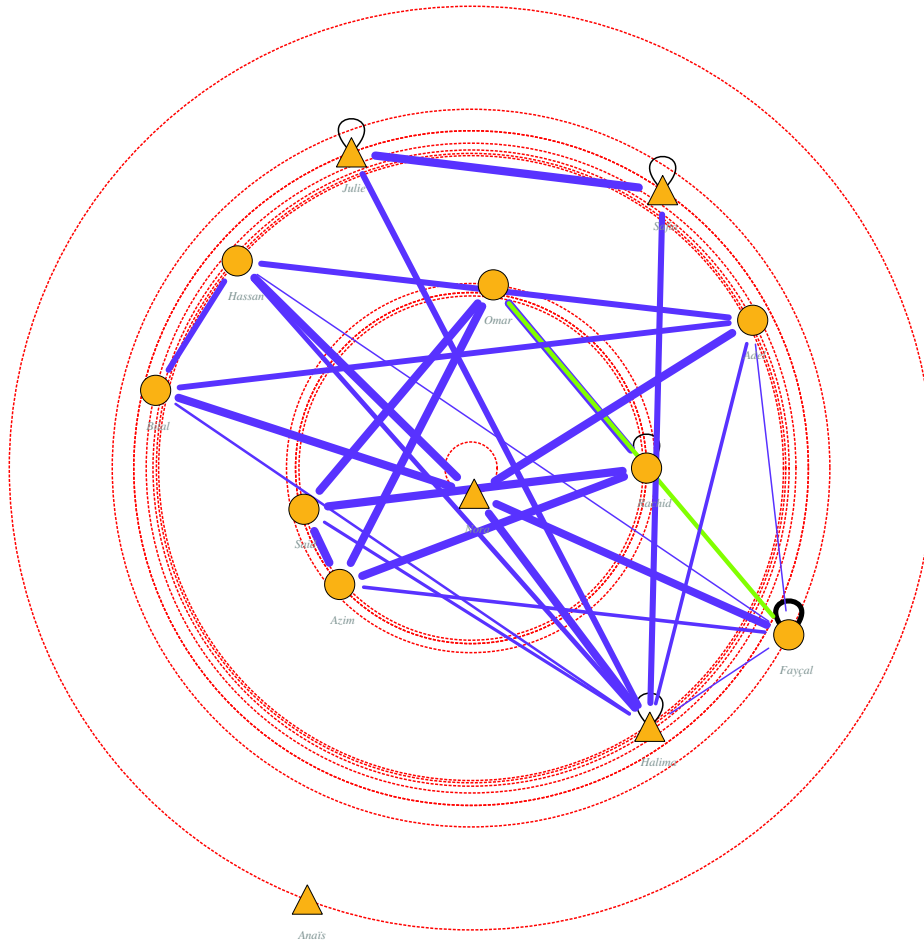


V3 CC



V3 BC





09/04/2020 10:35

## DEGREE CENTRALITY (DC) REPORT

Network name:  
Actors: 13

In undirected networks, the DC index is the sum of edges attached to a node u.  
In directed networks, the index is the sum of outbound arcs from node u to all adjacent nodes (also called "outDegree Centrality").  
If the network is weighted, the DC score is the sum of weights of outbound edges from node u to all adjacent nodes.  
Note: To compute inDegree Centrality, use the Degree Prestige measure.  
DC' is the standardized index (DC divided by N-1 (non-valued nets) or by sumDC (valued nets).

DC range:  $0 \leq DC \leq \infty$   
DC' range:  $0 \leq DC' \leq 1$

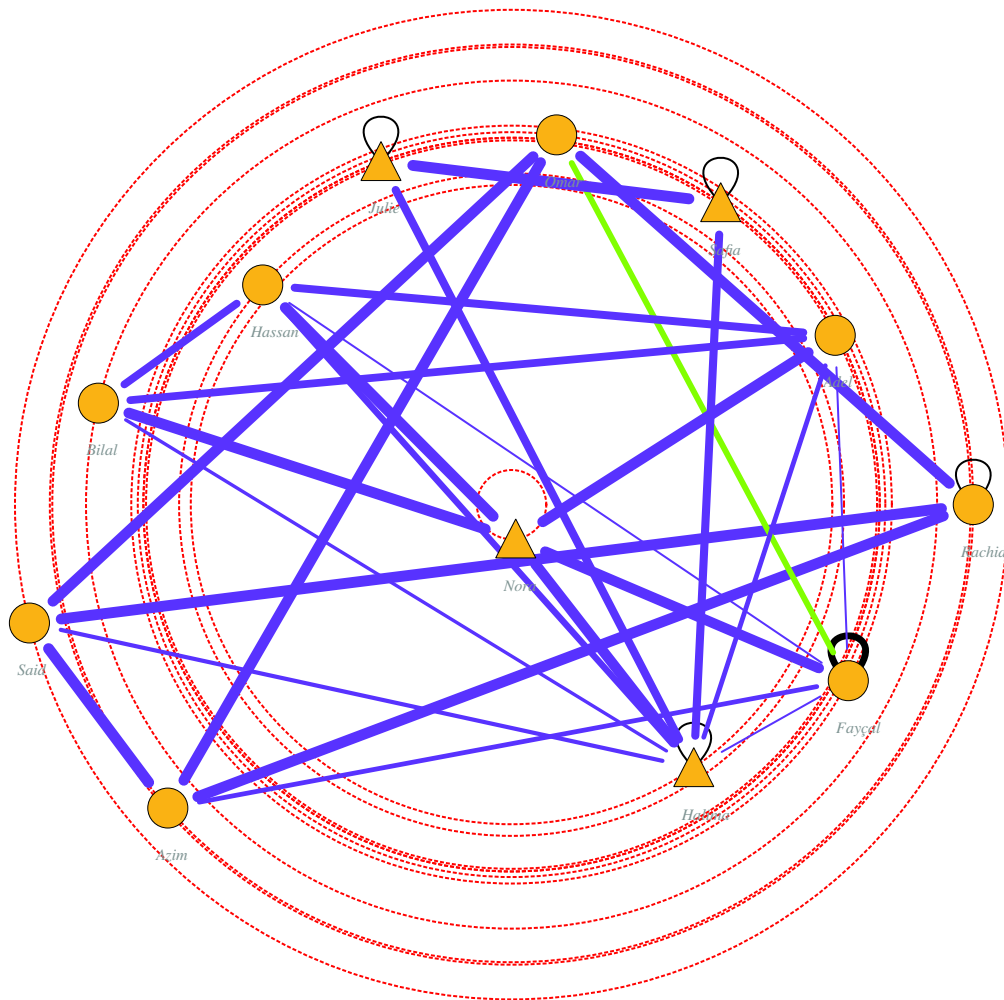
Node↓	Label↓	DC↓	DC'↓	%DC'↓
1	Rachid	253.000	0.114	11.432
2	Fayçal	91.000	0.041	4.112
3	Halima	130.000	0.059	5.874
4	Nora	385.000	0.174	17.397
5	Anais	0.000	0.000	0.000
6	Azim	253.000	0.114	11.432
7	Said	256.000	0.116	11.568
8	Bilal	121.000	0.055	5.468
9	Hassan	132.000	0.060	5.965
10	Julie	110.000	0.030	4.971
11	Omar	245.000	0.111	11.071
12	Safia	110.000	0.050	4.971
13	Adel	127.000	0.057	5.739

DC Sum = 2213.000

Max DC' = 0.174 (node 4)  
Min DC' = 0.000 (node 5)  
DC' classes = 11

DC' Sum = 1.000  
DC' Mean = 0.077  
DC' Variance = 0.002

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.



06/03/2020 19:23

### CLOSENESS CENTRALITY (CC) REPORT

Network name: '  
Actors: 13

The CC index is the inverted sum of geodesic distances from each node u to all other nodes.  
Note: The CC index considers outbound arcs only and isolate nodes are dropped by default.  
Read the Manual for more.  
CC' is the standardized index (CC multiplied by (N-1 minus isolates)).

CC range:  $0 \leq CC \leq 0.0909$  (  $1 / \text{Number of node pairs excluding u}$  )

CC' range:  $0 \leq CC' \leq 1$  (  $CC'-1$  when a node is the center of a star graph )

Node↓	Label↓	CC↓	CC'↓	%CC'↓
1	Rachid	0.130	1.425	142.494
2	Fayçal	0.199	2.188	218.818
3	Halima	0.250	2.746	274.605
4	Nora	0.493	5.427	542.673
5	Anafis	--	--	--
6	Azim	0.132	1.448	144.822
7	Said	0.100	1.098	109.845
8	Bilal	0.160	1.764	176.413
9	Hassan	0.240	2.636	263.647
10	Julie	0.209	2.302	230.172
11	Omar	0.204	2.249	224.924
12	Safia	0.209	2.302	230.172
13	Adel	0.212	2.327	232.667

CC Sum = 2.538

Max CC' = 5.427 (node 4)

Min CC' = 1.098 (node 7)

CC' classes = 11

CC' Sum = 27.913

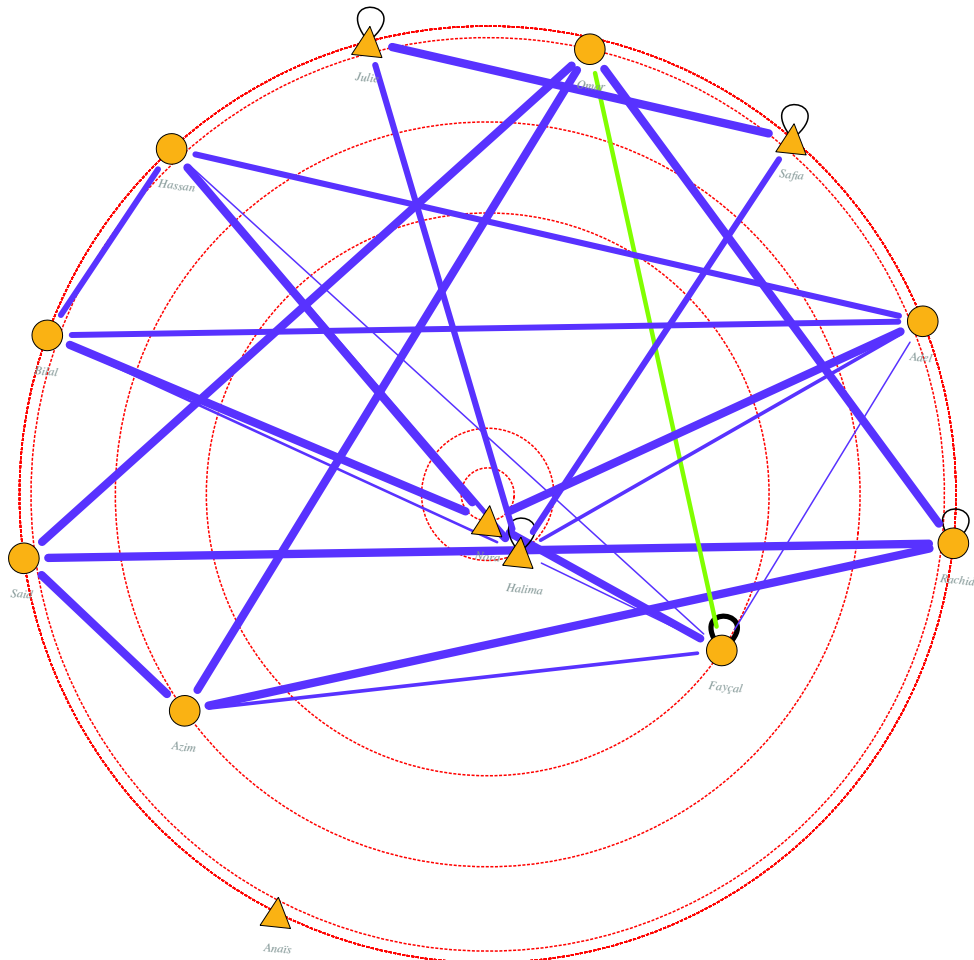
CC' Mean = 2.326

CC' Variance = 1.110

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization

You can use variance as a group-level centralization measure.

Closeness Centrality report,  
Created by [Social Network Visualizer](#) v2.4: ver., 06.mars.2020 19:23:14  
Computation time: 18+4 msec



08/09/2020 18:30

## BETWEENNESS CENTRALITY (BC)

Network name:  
Actors: 13

The BC index of a node  $u$  is the sum of  $\delta_{(s,t,u)}$  for all  $s, t \in V$   
 where  $\delta_{(s,t,u)}$  is the ratio of all geodesics between  $s$  and  $t$  which run through  $u$ .  
 Read the Manual for more.  
 BC' is the standardized index (BC divided by  $(N-1)(N-2)/2$  in symmetric nets or  $(N-1)(N-2)$  otherwise.

BC range:  $0 \leq BC \leq 66$  (Number of pairs of nodes excluding  $u$ )  
 BC' range:  $0 \leq BC' \leq 1$  (BC'=1 when the node falls on all geodesics)

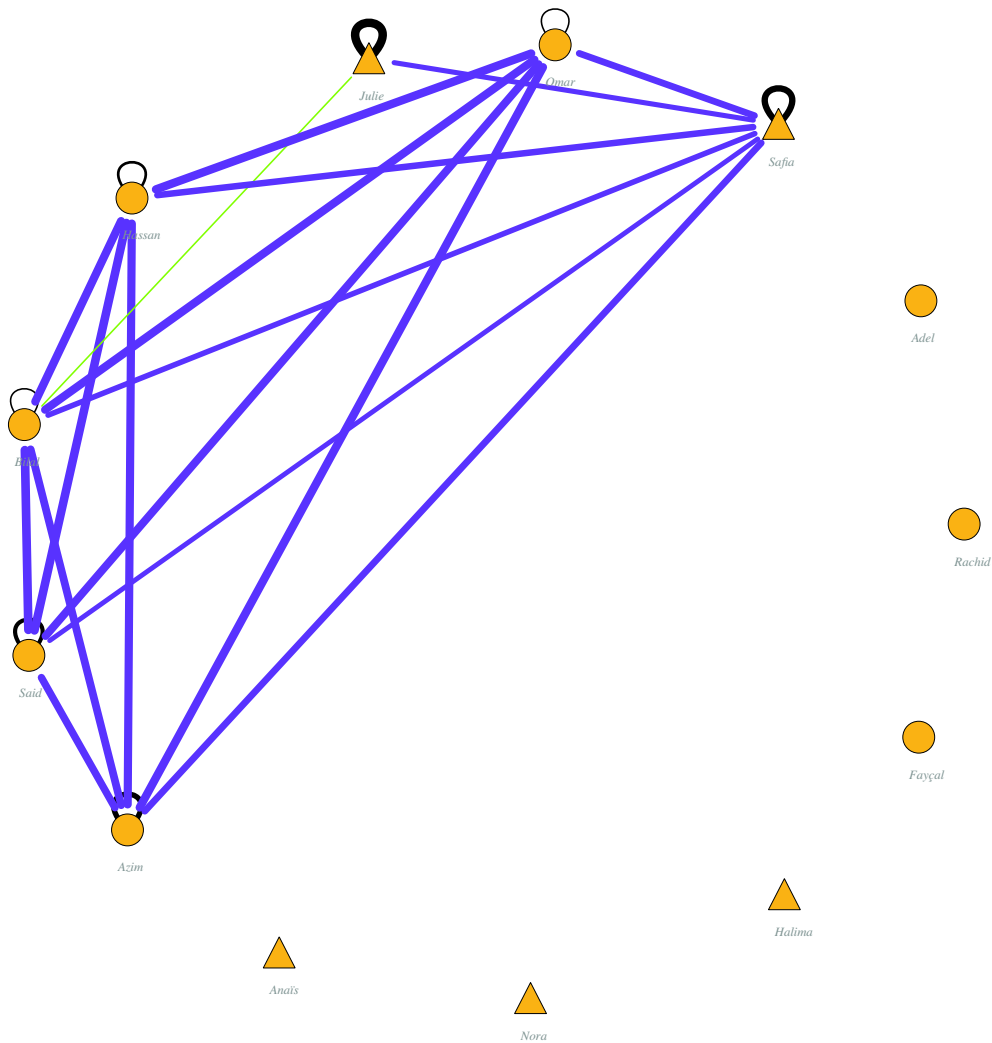
Node↓	Label↓	BC↓	BC'↓	%BC'↓
1	Rachid	0.000	0.000	0.000
2	Fayçal	2955.750	44.784	4478.409
3	Halima	6360.500	96.371	9637.121
4	Nora	6987.000	105.864	10586.364
5	Anaïs	0.000	0.000	0.000
6	Azim	1516.500	22.977	2297.727
7	Said	0.000	0.000	0.000
8	Bilal	0.000	0.000	0.000
9	Hassan	0.000	0.000	0.000
10	Julie	0.000	0.000	0.000
11	Omar	182.750	2.769	276.894
12	Safia	0.000	0.000	0.000
13	Adel	0.000	0.000	0.000

BC Sum = 18002.500

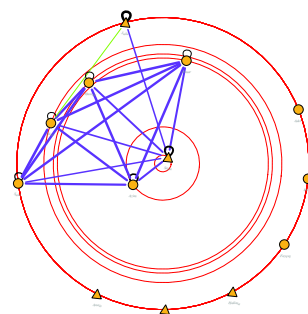
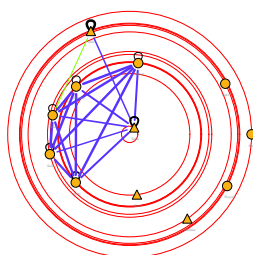
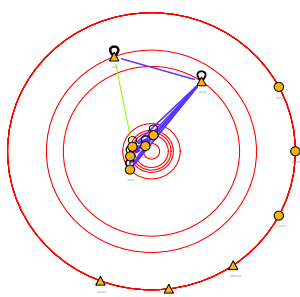
Max BC' = 105.864 (node 4)  
 Min BC' = 0.000 (node 1)  
 BC' classes = 6

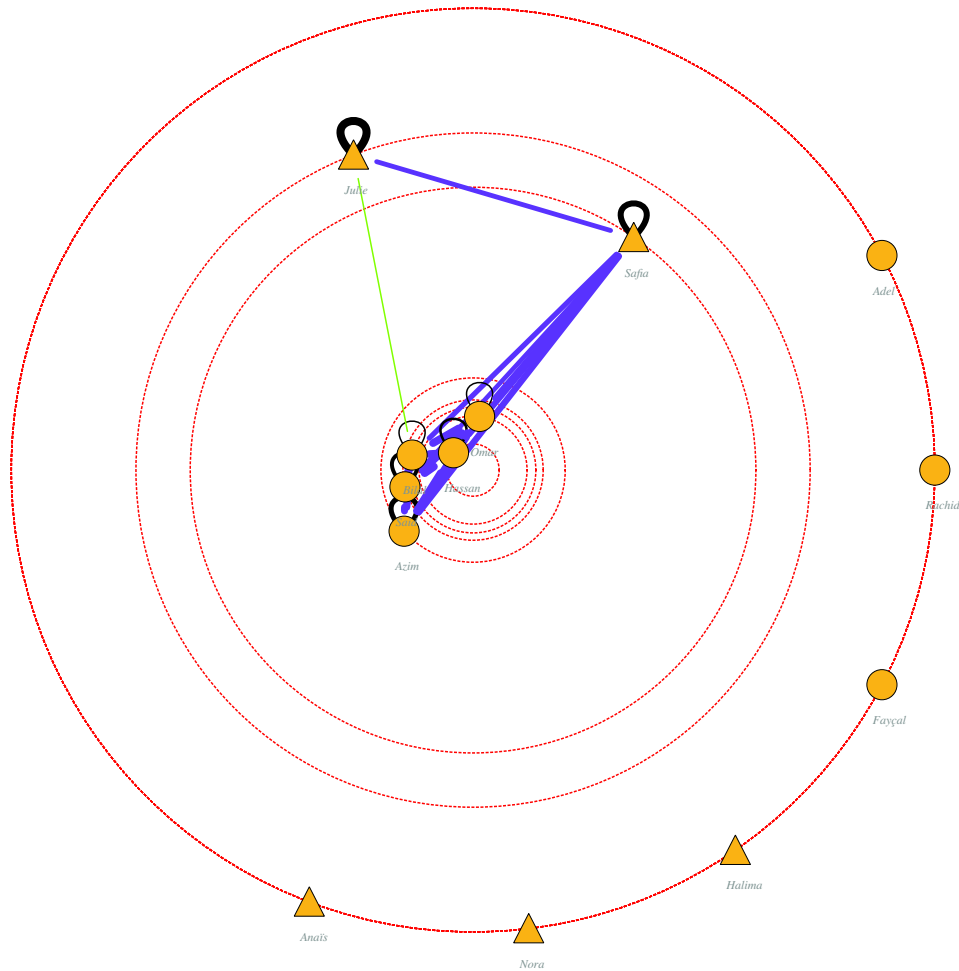
BC' Sum = 272.765  
 BC' Mean = 20.982  
 BC' Variance = 1331.740

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
 You can use variance as a group-level centralization measure.



Classe exploratoire  
juin/2018  
20 edges  
6 absents





06/04/2020 16:35

## DEGREE CENTRALITY (DC) REPORT

Network name: '  
Actors: 13

In undirected networks, the DC index is the sum of edges attached to a node  $u$ .  
In directed networks, the index is the sum of outbound arcs from node  $u$  to all adjacent nodes (also called "outDegree Centrality").  
If the network is weighted, the DC score is the sum of weights of outbound edges from node  $u$  to all adjacent nodes.  
Note: To compute inDegree Centrality, use the Degree Prestige measure.  
DC' is the standardized index (DC divided by  $N-1$  (non-valued nets) or by sumDC (valued nets).

DC range:  $0 \leq DC \leq \infty$

DC' range:  $0 \leq DC' \leq 1$

Node↓	Label↓	DC↓	DC'↓	%DC'↓
1	Rachid	0.000	0.000	0.000
2	Fayçal	0.000	0.000	0.000
3	Halima	0.000	0.000	0.000
4	Nora	0.000	0.000	0.000
5	Anais	0.000	0.000	0.000
6	Azim	252.000	0.160	16.020
7	Said	267.000	0.170	16.974
8	Bilal	272.000	0.173	17.292
9	Hassan	297.000	0.189	18.881
10	Julie	85.000	0.054	5.404
11	Omar	278.000	0.177	17.673
12	Safia	122.000	0.078	7.756
13	Adel	0.000	0.000	0.000

DC Sum = 1573.000

Max DC' = 0.189 (node 9)

Min DC' = 0.000 (node 1)

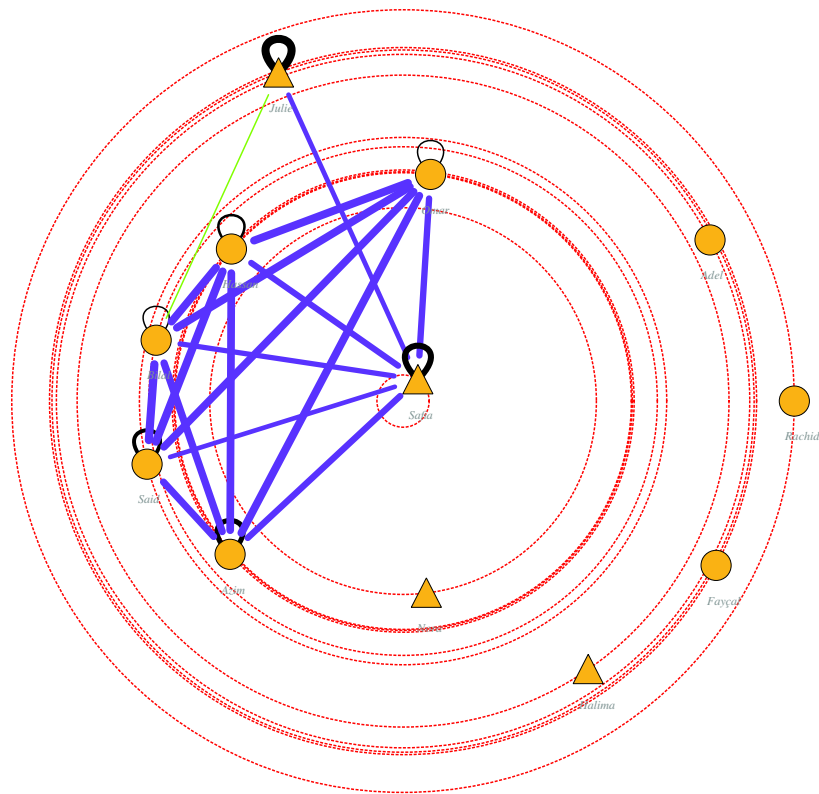
DC' classes = 8

DC' Sum = 1.000

DC' Mean = 0.077

DC' Variance = 0.006

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.



06/09/2020 10:34

## INFLUENCE RANGE CLOSENESS CENTRALITY (IRCC)

Network name:  
Actors: 13

The IRCC index of a node  $u$  is the ratio of the fraction of nodes reachable by node  $u$  to the average distance of these nodes from  $u$  (Wasserman & Faust, formula 5.22, p. 201)  
Thus, this metric is similar to Closeness Centrality but it counts only outbound distances from each actor to other reachable nodes.  
This metric is useful for directed networks which are not strongly connected (thus the ordinary CC index cannot be computed).  
In undirected networks, the IRCC has the same properties and yields the same results as the ordinary Closeness Centrality.  
Read the Manual for more.  
IRCC is standardized.

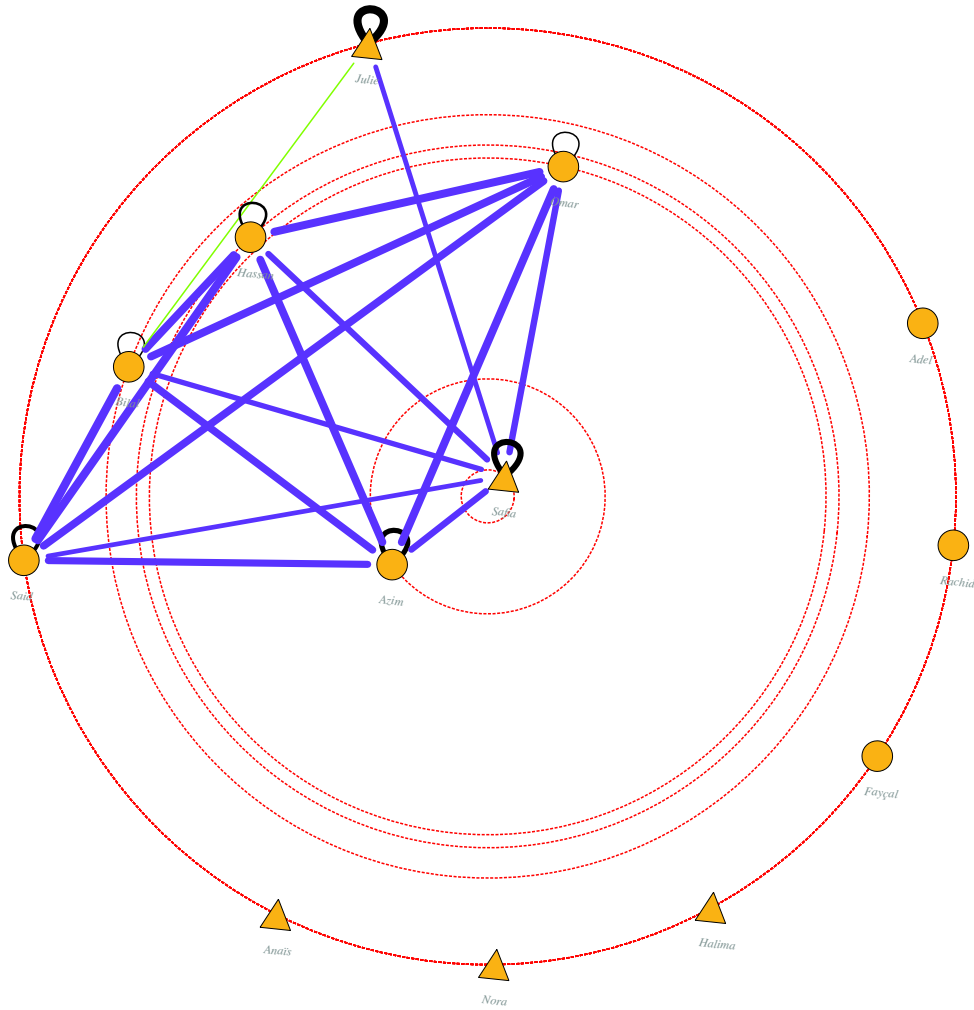
IRCC range:  $0 \leq \text{IRCC} \leq 1$  (IRCC is a ratio)

Node↓	Label↓	IRCC↓	%IRCC↓
1	Rachid	0.000	0.000
2	Fayçal	0.000	0.000
3	Halima	0.000	0.000
4	Nora	0.000	0.000
5	Amal	0.000	0.000
6	Azim	11.287	1128.714
7	Said	10.099	1009.946
8	Bilal	10.422	1042.169
9	Hassan	11.492	1149.219
10	Julie	3.314	331.436
11	Omar	11.756	1175.568
12	Saïa	8.581	858.129
13	Adel	0.000	0.000

Max IRCC = 11.756 (node 11)  
Min IRCC = 3.314 (node 10)  
IRCC classes = 7

IRCC Sum = 66.952  
IRCC Mean = 5.150  
IRCC Variance = 26.776





06/03/2020 18:20

## BETWEENNESS CENTRALITY (BC)

Network name:

Actors: 13

The BC index of a node  $u$  is the sum of  $\delta_{(s,t,u)}$  for all  $s, t \in \bar{V}$

where  $\delta_{(s,t,u)}$  is the ratio of all geodesics between  $s$  and  $t$  which run through  $u$ .

Read the Manual for more.

BC' is the standardized index (BC divided by  $(N-1)(N-2)/2$  in symmetric nets or  $(N-1)(N-2)$  otherwise).

BC range:  $0 \leq BC \leq 66$  (Number of pairs of nodes excluding  $u$ )

BC' range:  $0 \leq BC' \leq 1$  (BC'=1 when the node falls on all geodesics)

Node ↓	Label ↓	BC ↓	BC' ↓	%BC' ↓
1	Rachid	0.000	0.000	0.000
2	Fayçal	0.000	0.000	0.000
3	Halima	0.000	0.000	0.000
4	Nora	0.000	0.000	0.000
5	Anais	0.000	0.000	0.000
6	Azim	13.500	0.205	20.455
7	Said	0.000	0.000	0.000
8	Bilal	3.333	0.051	5.051
9	Hassan	4.500	0.068	6.818
10	Julie	0.000	0.000	0.000
11	Omar	5.000	0.076	7.576
12	Safa	17.000	0.258	25.758
13	Adel	0.000	0.000	0.000

BC Sum = 43.333

Max BC' = 0.258 (node 12)

Min BC' = 0.000 (node 1)

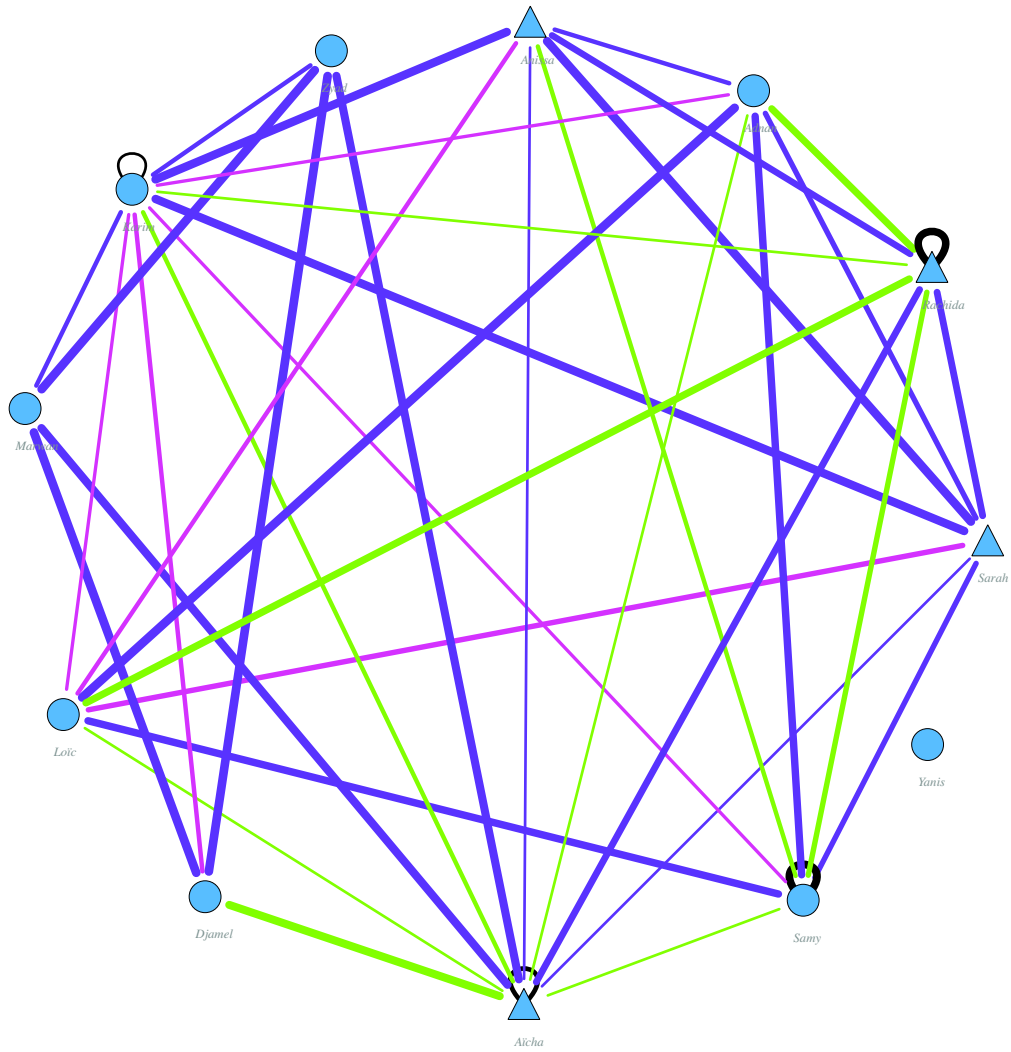
BC' classes = 6

BC' Sum = 0.657

BC' Mean = 0.051

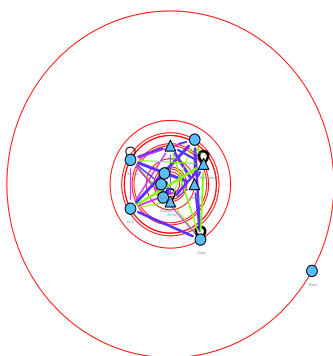
BC' Variance = 0.007

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.

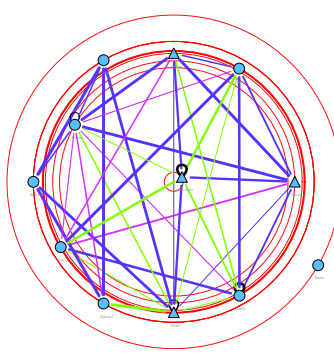


Classe témoin  
 décembre/2017  
 42 edges  
 1 absents

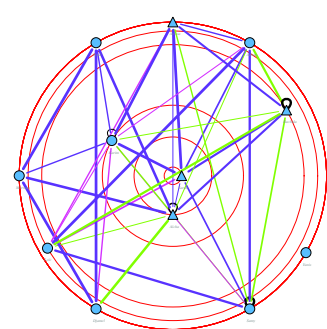
V1 DC

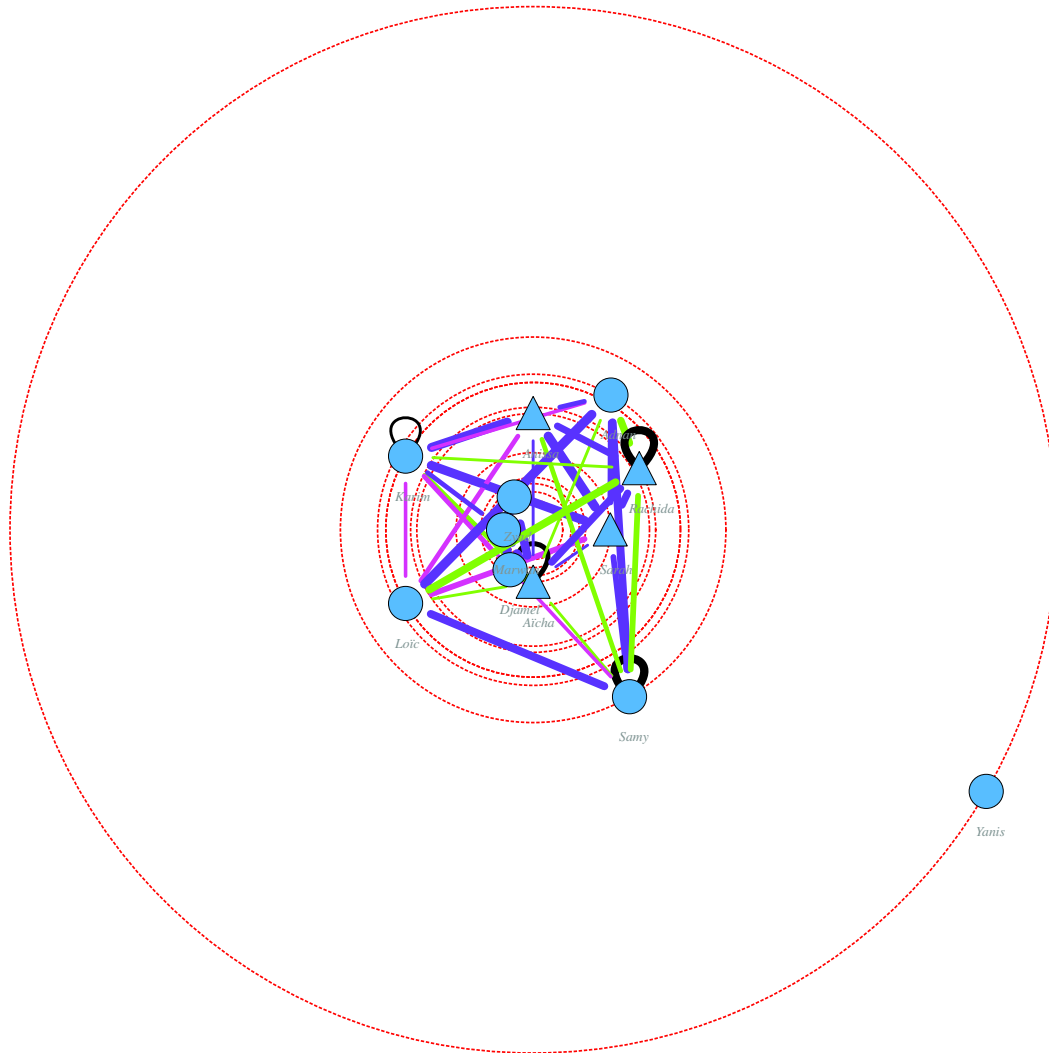


V1 CC



V1 BC





## DEGREE CENTRALITY (DC) REPORT

Network name:  
Actors: 12

In undirected networks, the DC index is the sum of edges attached to a node *u*.  
In directed networks, the index is the sum of outbound arcs from node *u* to all adjacent nodes (also called "outDegree Centrality").  
If the network is weighted, the DC score is the sum of weights of outbound edges from node *u* to all adjacent nodes.  
Note: To compute inDegree Centrality, use the Degree Prestige measure.  
DC' is the standardized index (DC divided by N-1 (non-valued nets) or by sumDC (valued nets)).

DC range:  $0 \leq DC \leq \infty$

DC' range:  $0 \leq DC' \leq 1$

Node ↓	Label ↓	DC ↓	DC' ↓	%DC' ↓
1	Sarah	216.000	0.096	9.634
2	Yanis	0.000	0.000	0.000
3	Samy	160.000	0.071	7.136
4	Aïcha	228.000	0.102	10.169
5	Djamel	231.000	0.103	10.303
6	Loïc	182.000	0.081	8.118
7	Marwan	239.000	0.107	10.660
8	Karim	182.000	0.081	8.118
9	Zyad	235.000	0.105	10.482
10	Anoussa	197.000	0.088	8.787
11	Adnan	178.000	0.079	7.939
12	Rachida	194.000	0.087	8.653

DC Sum = 2242.000

Max DC' = 0.107 (node 7)

Min DC' = 0.000 (node 2)

DC' classes = 11

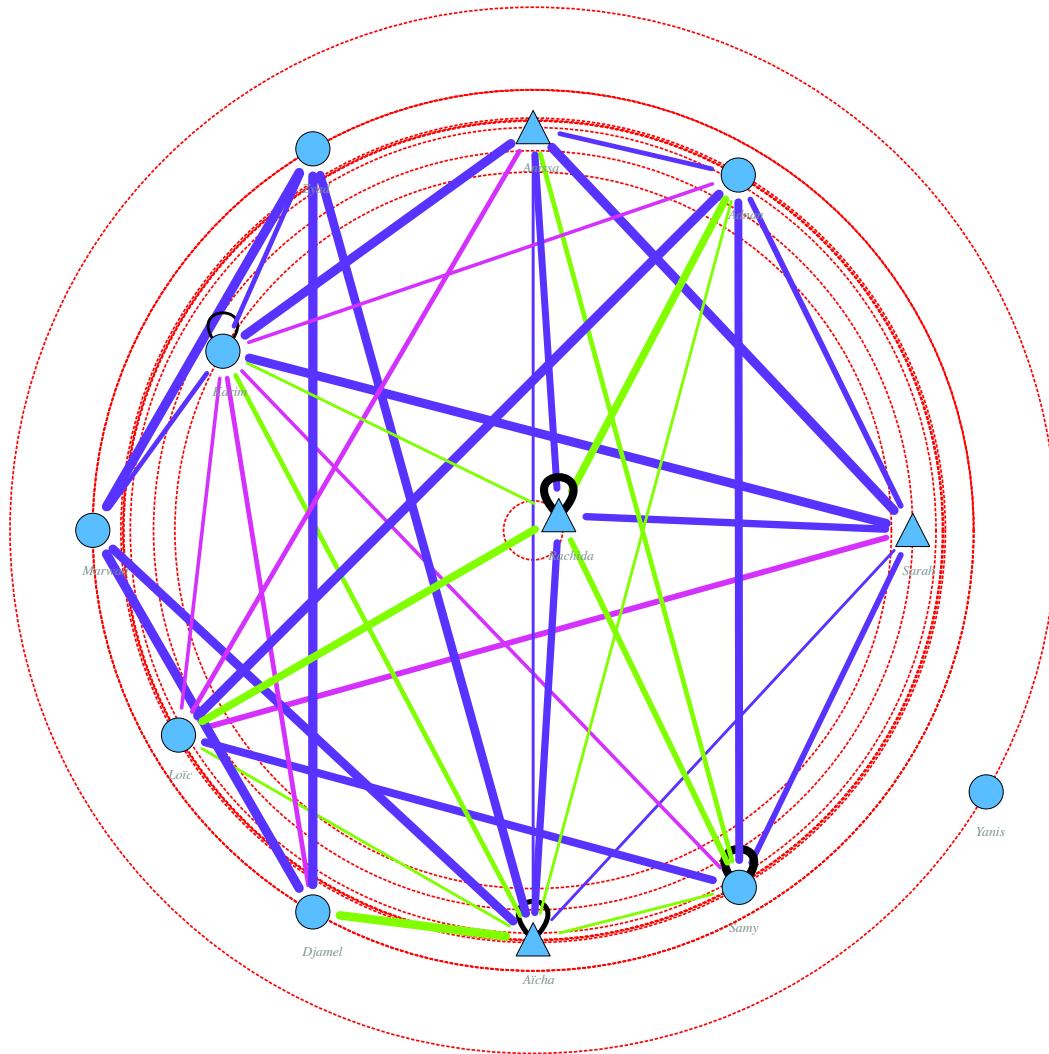
DC' Sum = 1.000

DC' Mean = 0.083

DC' Variance = 0.001

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.

Degree Centrality report,  
Created by [Social Network Visualizer v2.4](#): jew., 13 août 2020 16:47:15  
Computation time: 1260 msecs



## CLOSENESS CENTRALITY (CC) REPORT

Network name: '  
Actors: 12

The CC index is the inverted sum of geodesic distances from each node *u* to all other nodes.  
Note: The CC index considers outbound arcs only and isolate nodes are dropped by default.  
Read the Manual for more.  
CC' is the standardized index (CC multiplied by (N-1 minus isolates)).

CC range:  $0 \leq CC \leq 0.1$  ( 1 / Number of node pairs excluding *u*)

CC' range:  $0 \leq CC' \leq 1$  (CC'=1 when a node is the center of a star graph)

Node ↓	Label ↓	CC ↓	CC' ↓	%CC' ↓
1	Sarah	0.278	2.780	277.962
2	Yanis	--	--	--
3	Samy	0.215	2.147	214.721
4	Aicha	0.220	2.202	220.159
5	Djamel	0.160	1.597	159.713
6	Loic	0.220	2.200	220.017
7	Marwan	0.160	1.603	160.319
8	Karim	0.319	3.193	319.276
9	Zyad	0.160	1.599	159.933
10	Arissa	0.233	2.330	232.955
11	Adnan	0.219	2.185	218.509
12	Rachida	0.956	9.557	955.715

CC Sum = 3.139

Max CC' = 9.557 (node 12)

Min CC' = 1.597 (node 3)

CC' classes = 11

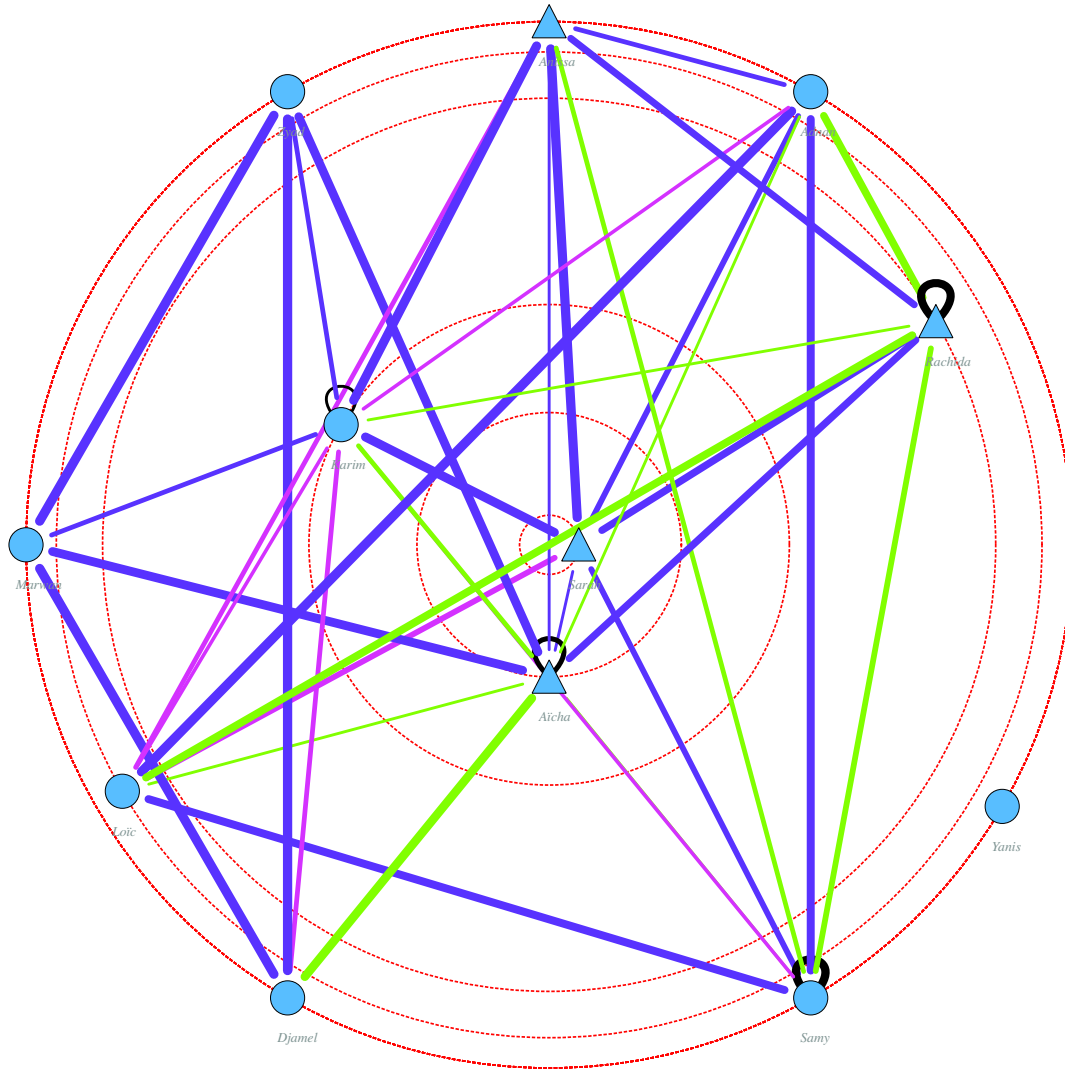
CC' Sum = 31.393

CC' Mean = 2.854

CC' Variance = 4.713

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.

Closeness Centrality report,  
Created by Social Network Visualizer v2.4: jeu., 13 août 2020 16:46:21  
Computation time: 1974 msec



## BETWEENNESS CENTRALITY (BC)

Network name:  
Actors: 12

The BC index of a node  $u$  is the sum of  $\delta_{(s,t,u)}$  for all  $s, t \in \bar{V}$   
 where  $\delta_{(s,t,u)}$  is the ratio of all geodesics between  $s$  and  $t$  which run through  $u$ .  
 Read the Manual for more.  
 BC' is the standardized index (BC divided by  $(N-1)(N-2)/2$  in symmetric nets or  $(N-1)(N-2)$  otherwise).

BC range:  $0 \leq BC \leq 55$  (Number of pairs of nodes excluding  $u$ )

BC' range:  $0 \leq BC' \leq 1$  (BC'=1 when the node falls on all geodesics)

Node ↓	Label ↓	BC ↓	BC' ↓	%BC' ↓
1	Sarah	431.750	7.850	785.000
2	Yanis	0.000	0.000	0.000
3	Samy	0.000	0.000	0.000
4	Aïcha	342.000	6.218	621.818
5	Djamel	0.000	0.000	0.000
6	Loïc	26.500	0.482	48.182
7	Marwan	0.000	0.000	0.000
8	Karim	247.500	4.500	450.000
9	Ziad	0.000	0.000	0.000
10	Aïssa	0.000	0.000	0.000
11	Adnan	0.000	0.000	0.000
12	Rachida	67.000	1.218	121.818

BC Sum = 1114.750

Max BC' = 7.850 (node 1)

Min BC' = 0.000 (node 2)

BC' classes = 6

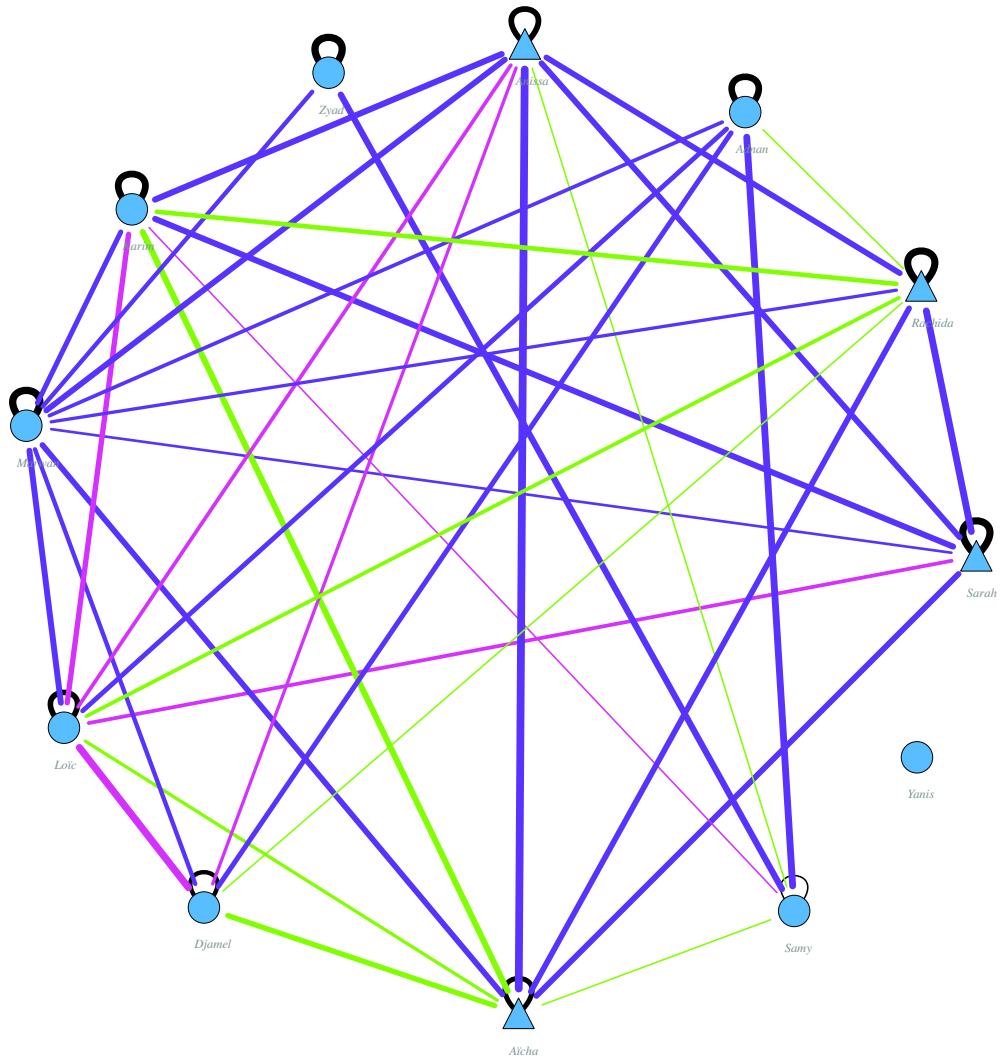
BC' Sum = 20.268

BC' Mean = 1.689

BC' Variance = 7.335

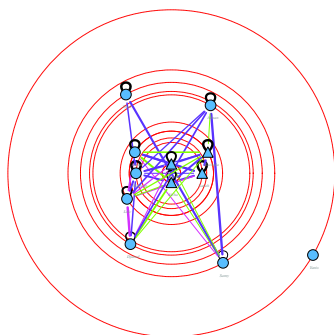
Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
 You can use variance as a group-level centralization measure.

Betweenness Centrality report,  
 Created by [Social Network Visualizer](#) v2.4: jeu., 13 août 2020 16:49:11  
 Computation time: 1511 msec

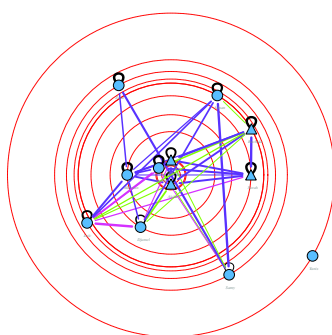


Classe témoin  
 février /2017  
 94 edges  
 1 absents

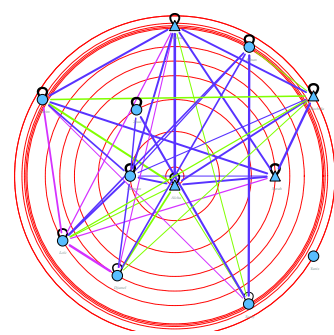
V2 DC

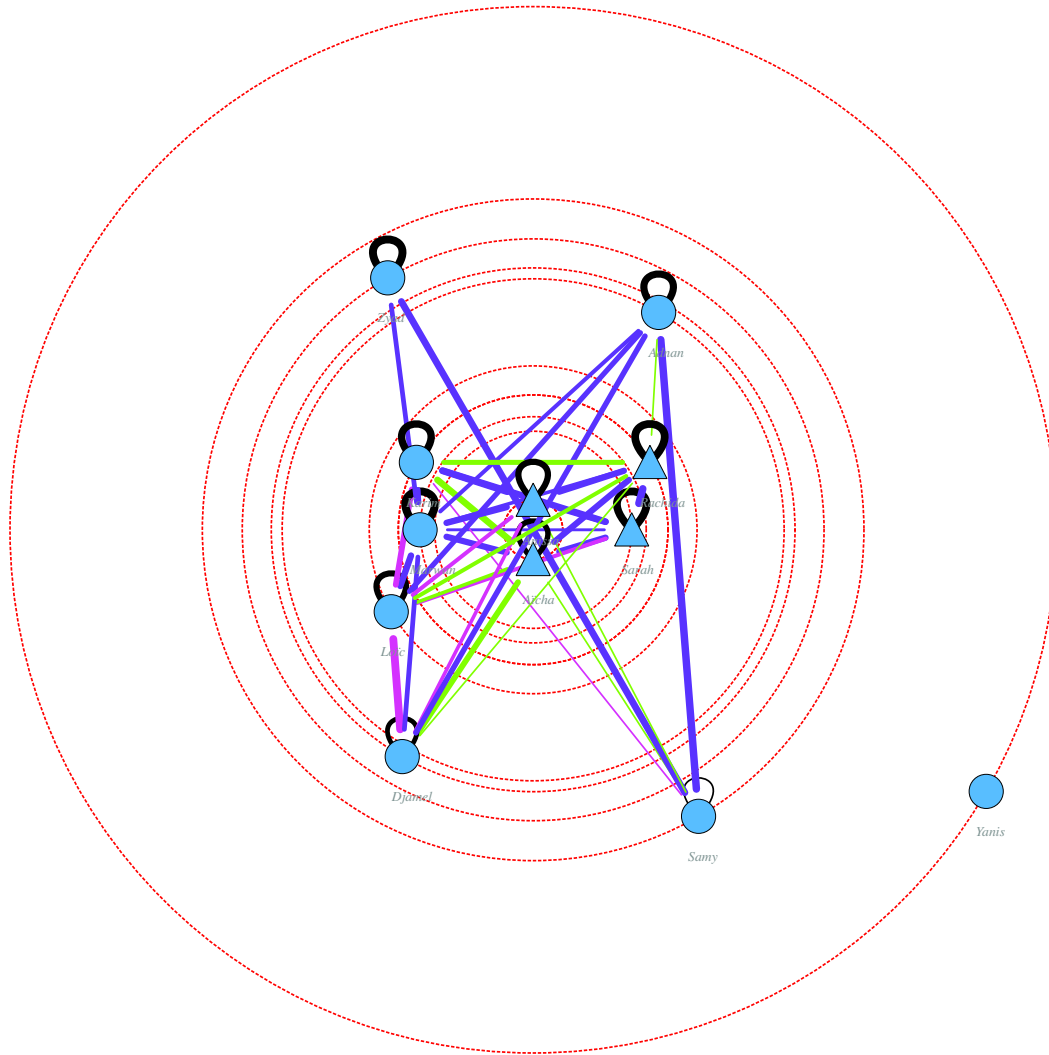


V2 CC



V2 BC





## DEGREE CENTRALITY (DC) REPORT

Network name:  
Actors: 12

In undirected networks, the DC index is the sum of edges attached to a node *u*.  
In directed networks, the index is the sum of outbound arcs from node *u* to all adjacent nodes (also called "outDegree Centrality").  
If the network is weighted, the DC score is the sum of weights of outbound edges from node *u* to all adjacent nodes.  
Note: To compute inDegree Centrality, use the Degree Prestige measure.  
DC' is the standardized index (DC divided by N-1 (non-valued nets) or by sumDC (valued nets)).

DC range:  $0 \leq DC \leq \infty$

DC' range:  $0 \leq DC' \leq 1$

Node ↓	Label ↓	DC ↓	DC' ↓	%DC' ↓
1	Sarah	117.000	0.108	10.843
2	Yanis	0.000	0.000	0.000
3	Samy	53.000	0.049	4.912
4	Aicha	136.000	0.126	12.604
5	Djamel	72.000	0.067	6.673
6	Loic	99.000	0.092	9.175
7	Marwan	113.000	0.105	10.473
8	Karim	107.000	0.099	9.917
9	Ziad	64.000	0.059	5.931
10	Anissa	136.000	0.126	12.604
11	Adnan	75.000	0.070	6.951
12	Rachida	107.000	0.099	9.917

DC Sum = 1079.000

Max DC' = 0.126 (node 4)

Min DC' = 0.000 (node 2)

DC' classes = 10

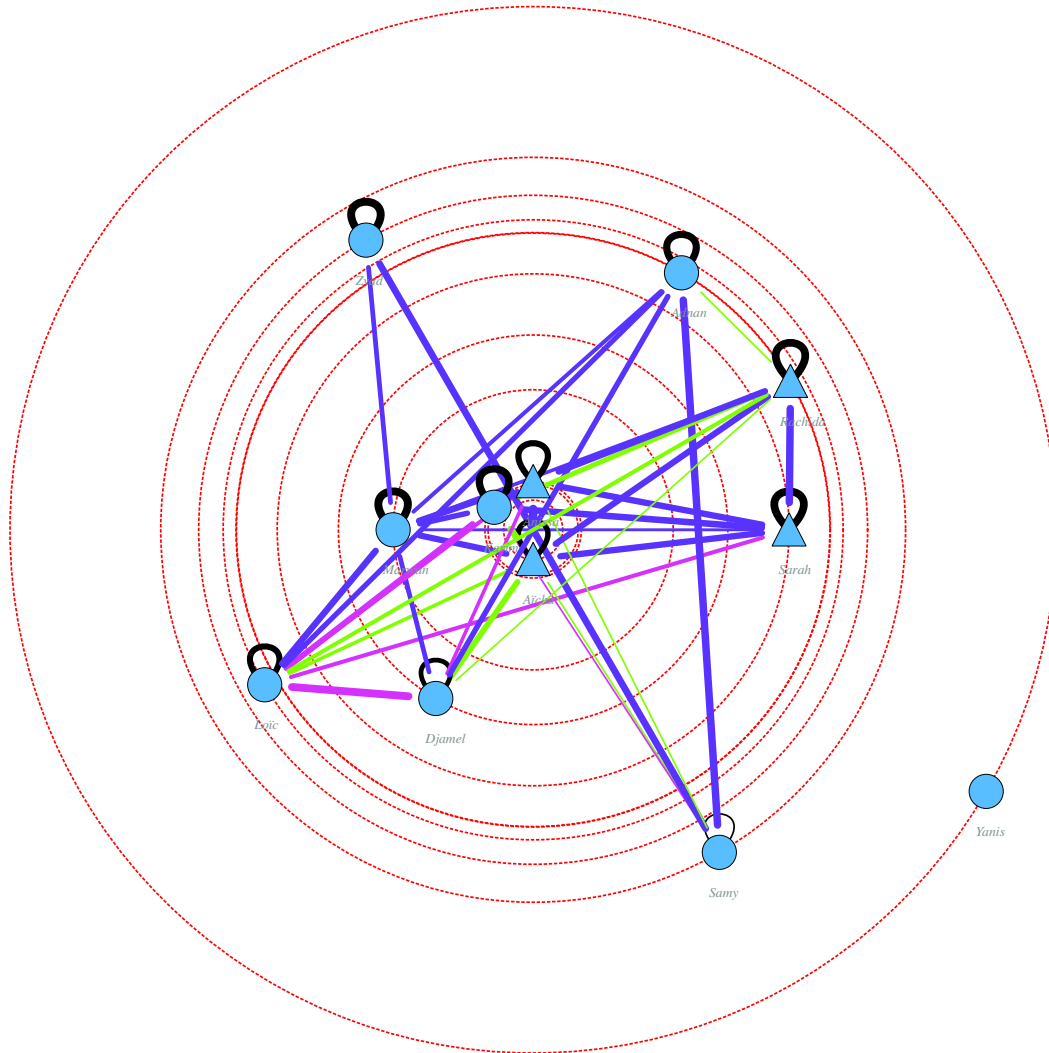
DC' Sum = 1.000

DC' Mean = 0.083

DC' Variance = 0.001

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.

Degree Centrality report,  
Created by [Social Network Visualizer](#) v2.4: jcu., 13 août 2020 16:56:29  
Computation time: 1311 msccs



## CLOSENESS CENTRALITY (CC) REPORT

Network name:  
Actors: 12

The CC index is the inverted sum of geodesic distances from each node *u* to all other nodes.  
Note: The CC index considers outbound arcs only and isolate nodes are dropped by default.  
Read the Manual for more.  
CC' is the standardized index (CC multiplied by (N-1 minus isolates)).

CC range:  $0 \leq CC \leq 0.1$  ( 1 / Number of node pairs excluding *u*)

CC' range:  $0 \leq CC' \leq 1$  (CC'=1 when a node is the center of a star graph)

Node ↓	Label ↓	CC ↓	CC' ↓	%CC' ↓
1	Sarah	0.174	1.740	173.986
2	Yanis	--	--	--
3	Samy	0.098	0.981	98.148
4	Aicha	0.321	3.213	321.348
5	Djamel	0.214	2.138	213.818
6	Loïc	0.139	1.388	138.794
7	Marwan	0.249	2.494	249.441
8	Karim	0.311	3.113	311.283
9	Ziad	0.123	1.229	122.856
10	Anissa	0.309	3.092	309.238
11	Adnan	0.147	1.474	147.435
12	Rachida	0.147	1.471	147.149

CC Sum = 2.233

Max CC' = 3.213 (node 4)

Min CC' = 0.981 (node 3)

CC' classes = 11

CC' Sum = 22.335

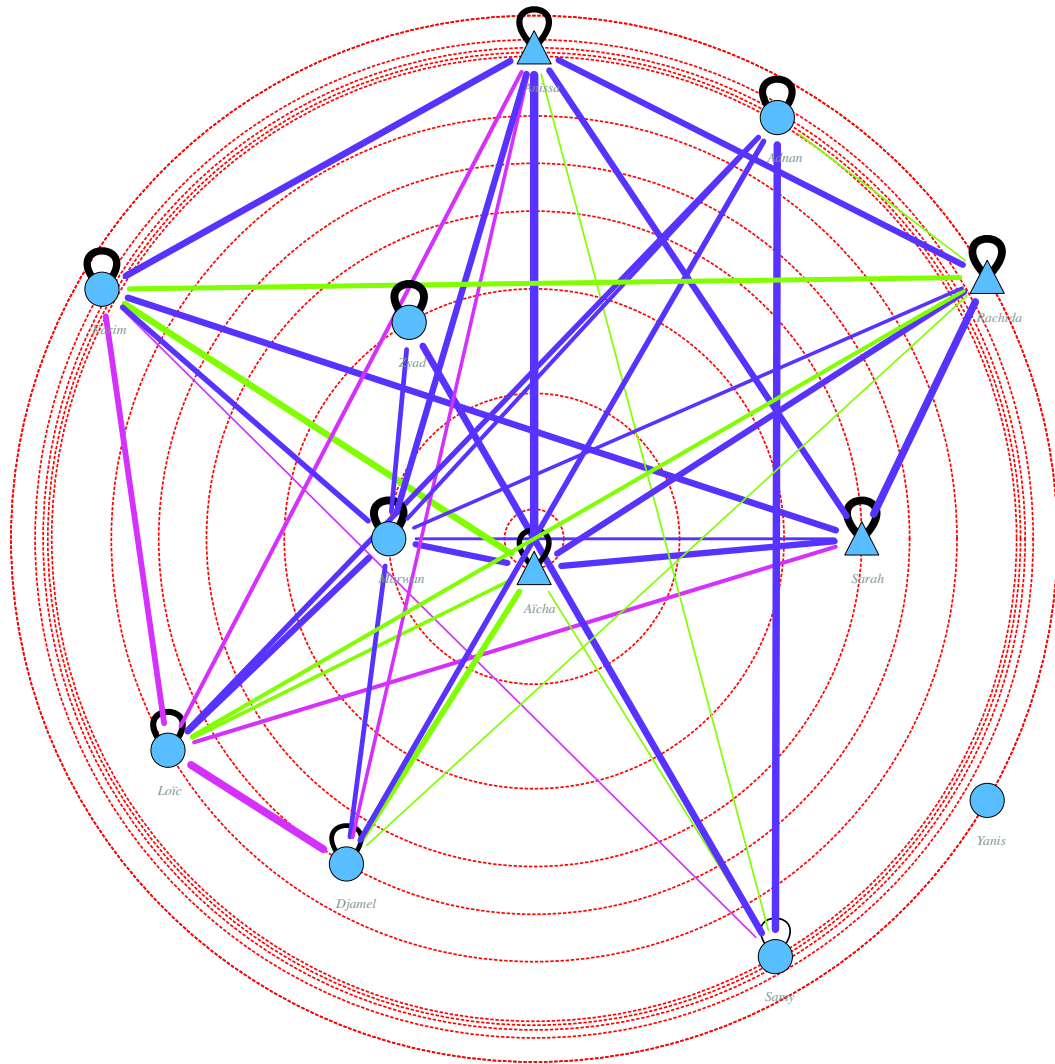
CC' Mean = 2.030

CC' Variance = 0.617

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.

Closeness Centrality report,  
Created by Social Network Visualizer v2.4: jcu., 13.aout.2020 16:57:40  
Computation time: 1910 msec





## BETWEENNESS CENTRALITY (BC)

Network name:  
Actors: 12

The BC index of a node  $u$  is the sum of  $\delta_{(s,t,u)}$  for all  $s,t \in V$   
 where  $\delta_{(s,t,u)}$  is the ratio of all geodesics between  $s$  and  $t$  which run through  $u$ .  
 Read the Manual for more.  
 BC' is the standardized index (BC divided by  $(N-1)(N-2)/2$  in symmetric nets or  $(N-1)(N-2)$  otherwise.

BC range:  $0 \leq BC \leq 55$  (Number of pairs of nodes excluding  $u$ )  
 BC' range:  $0 \leq BC' \leq 1$  (BC'=1 when the node falls on all geodesics)

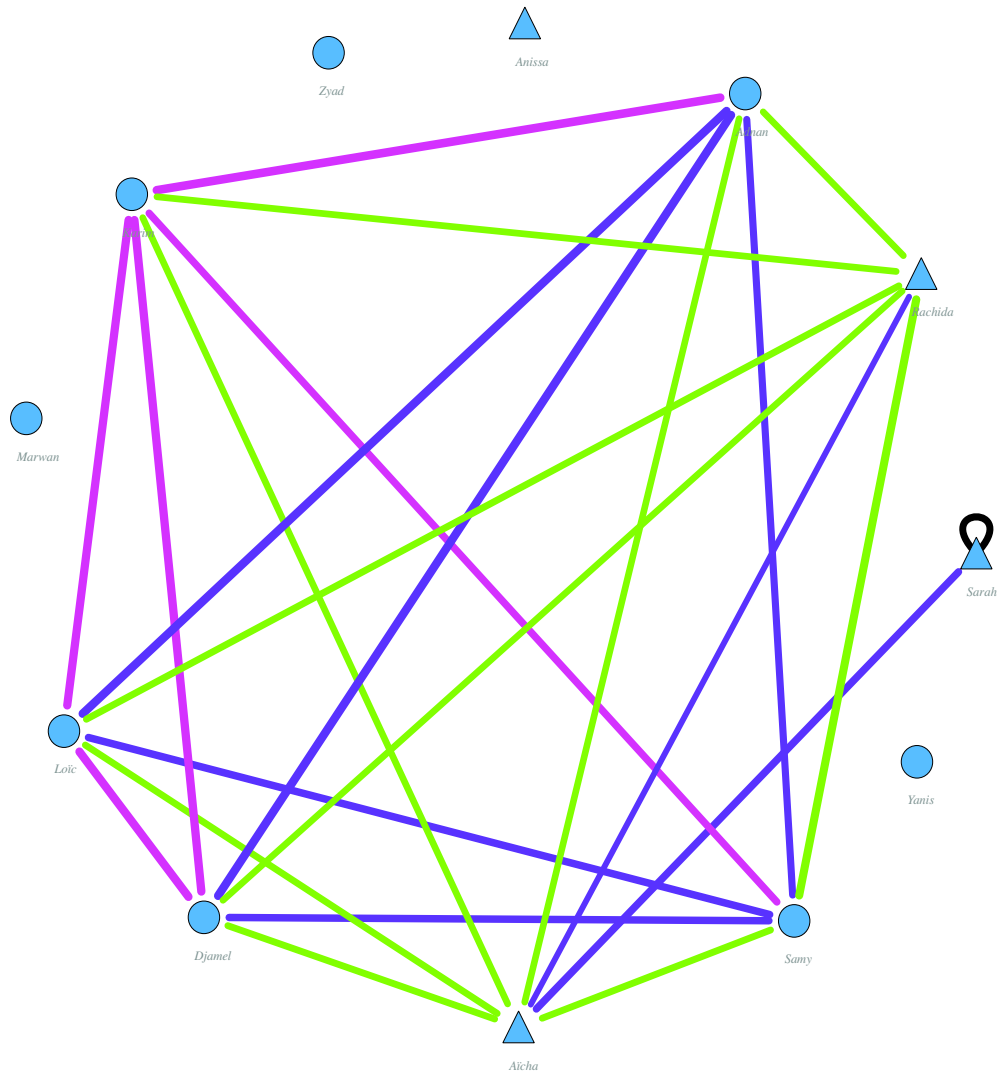
Node ↓	Label ↓	BC ↓	BC' ↓	%BC' ↓
1	Sarah	170.500	3.100	310.000
2	Yanis	0.000	0.000	0.000
3	Samy	35.500	0.645	64.545
4	Aicha	430.500	7.827	782.727
5	Djamel	128.833	2.342	234.242
6	Loïc	87.500	1.591	159.091
7	Marwan	329.500	5.991	599.091
8	Karim	21.000	0.382	38.182
9	Zyad	238.333	4.333	433.333
10	Arissa	28.000	0.509	50.909
11	Adnan	32.083	0.583	58.333
12	Rachida	0.000	0.000	0.000

BC Sum = 1501.750  
 Max BC' = 7.827 (node 4)  
 Min BC' = 0.000 (node 2)  
 BC' classes = 11

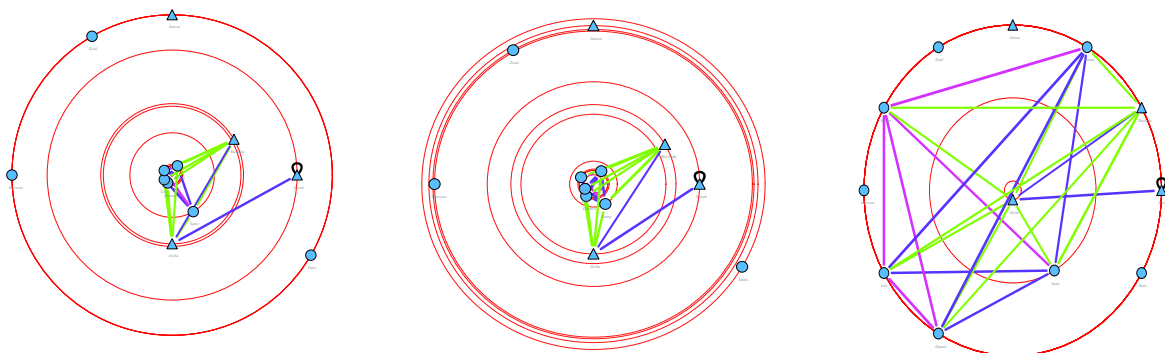
BC' Sum = 27.305  
 BC' Mean = 2.275  
 BC' Variance = 6.050

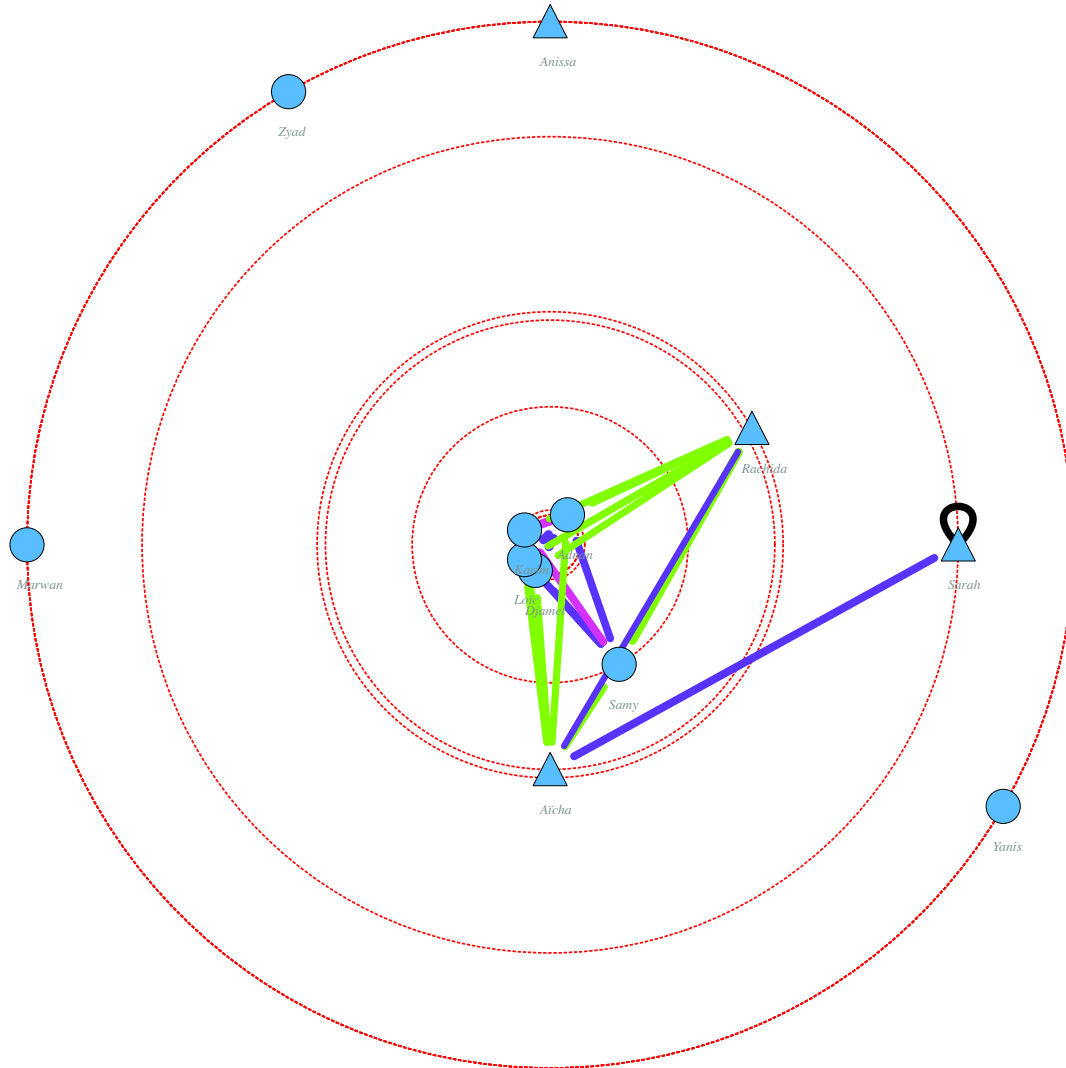
Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
 You can use variance as a group-level centralization measure.

Betweenness Centrality report,  
 Created by [Social Network Visualizer v2.4](#): jeu., 13 août 2020 16:58:17  
 Computation time: 1477 msec



Classe témoin  
 avril /2017  
 15 edges  
 4 absents





## DEGREE CENTRALITY (DC) REPORT

Network name:  
Actors: 12

In undirected networks, the DC index is the sum of edges attached to a node *u*.  
In directed networks, the index is the sum of outbound arcs from node *u* to all adjacent nodes (also called "outDegree Centrality").  
If the network is weighted, the DC score is the sum of weights of outbound edges from node *u* to all adjacent nodes.  
Note: To compute inDegree Centrality, use the Degree Prestige measure.  
DC' is the standardized index (DC divided by N-1 (non-valued nets) or by sumDC (valued nets).

DC range:  $0 \leq DC < \infty$

DC' range:  $0 \leq DC' \leq 1$

Node	Label	DC	DC'	%DC'
1	Sarah	69.000	0.038	3.762
2	Yanis	0.000	0.000	0.000
3	Samy	231.000	0.126	12.595
4	Aicha	179.000	0.098	9.760
5	Djamel	296.000	0.161	16.140
6	Loic	296.000	0.161	16.140
7	Marwan	0.000	0.000	0.000
8	Karim	296.000	0.161	16.140
9	Zyad	0.000	0.000	0.000
10	Anissa	0.000	0.000	0.000
11	Adnan	293.000	0.160	15.976
12	Rachida	174.000	0.095	9.487

DC Sum = 1834.000

Max DC' = 0.161 (node 5)

Min DC' = 0.000 (node 2)

DC' classes = 7

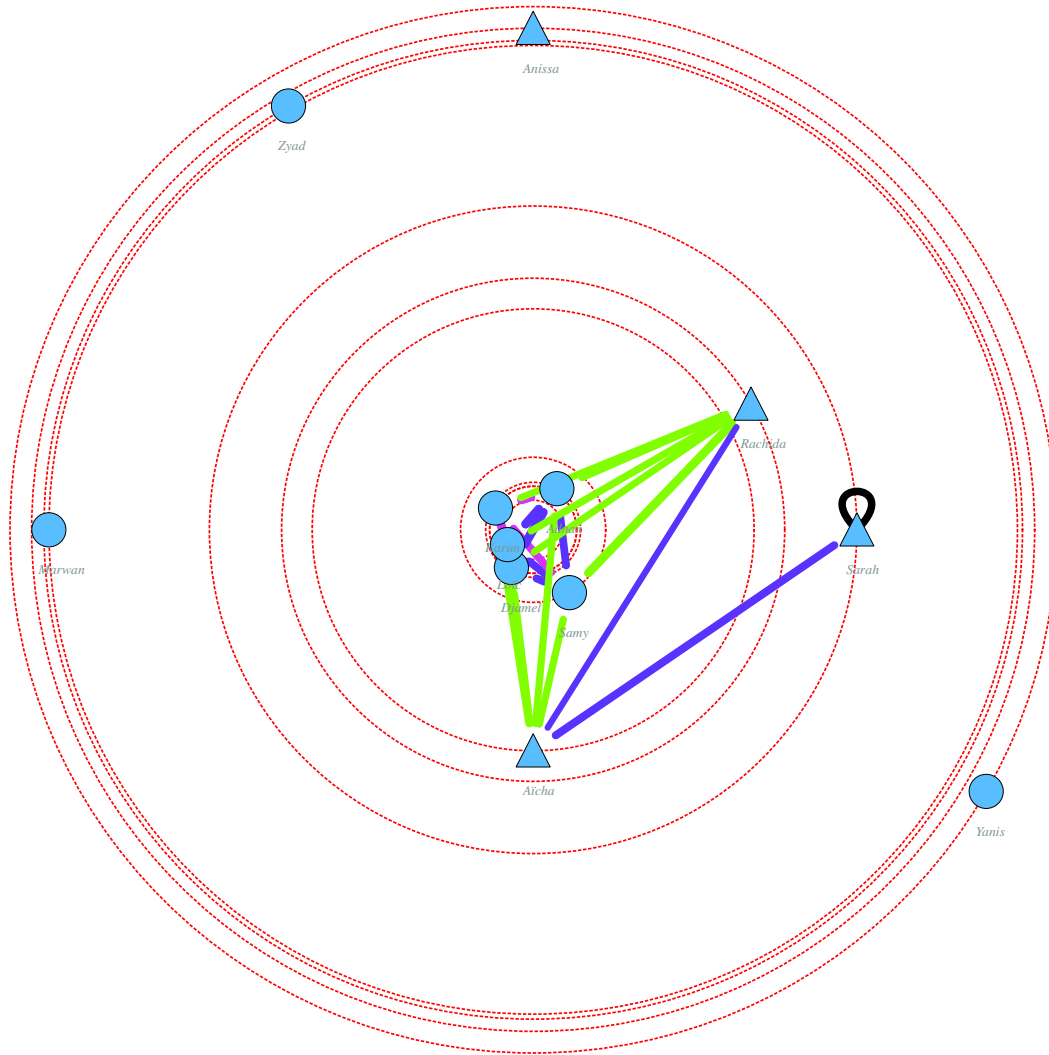
DC' Sum = 1.000

DC' Mean = 0.083

DC' Variance = 0.005

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.

Degree Centrality report,  
Created by Social Network Visualizer v2.4: jcu., 13 août 2020 17:00:26  
Computation time: 1295 msec



### CLOSENESS CENTRALITY (CC) REPORT

Network name:  
Actors: 12

The CC index is the inverted sum of geodesic distances from each node u to all other nodes.  
Note: The CC index considers outbound arcs only and isolate nodes are dropped by default.  
Read the Manual for more.  
CC' is the standardized index (CC multiplied by (N-1 minus isolates)).

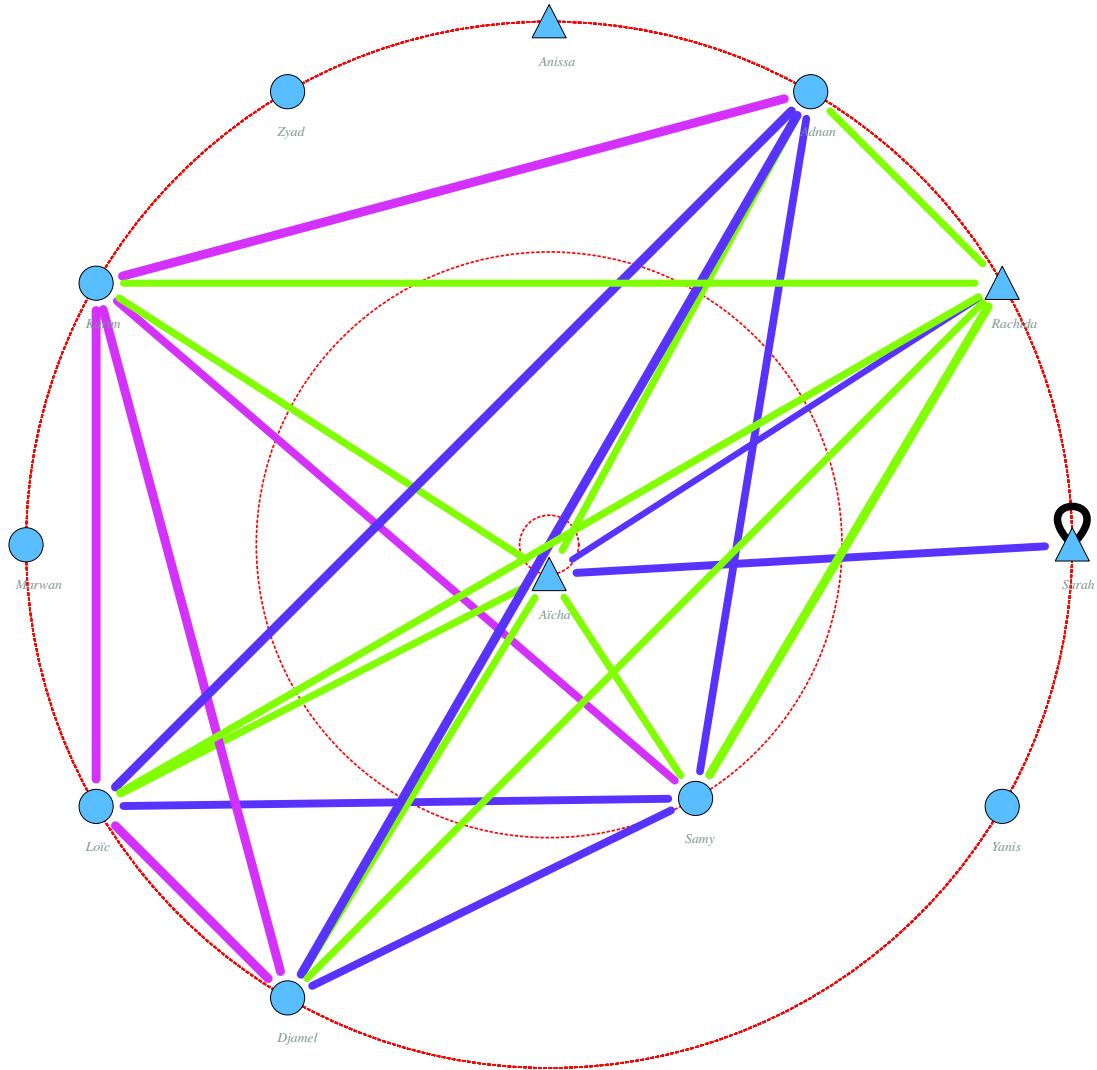
CC range:  $0 \leq CC \leq 0.143$  (1 / Number of node pairs excluding u)  
CC' range:  $0 \leq CC' \leq 1$  (CC'=1 when a node is the center of a star graph)

Node ↓	Label ↓	CC ↓	CC' ↓	% CC' ↓
1	Sarah	1.895	13.266	1326.592
2	Yanis	--	--	--
3	Samy	4.283	29.978	2997.751
4	Aicha	2.872	20.105	2010.450
5	Djamel	4.559	31.911	3191.055
6	Loic	4.691	32.836	3283.559
7	Marwan	--	--	--
8	Karim	4.559	31.911	3191.055
9	Zyad	--	--	--
10	Anissa	--	--	--
11	Adnan	4.521	31.647	3164.660
12	Rachida	2.581	18.069	1806.925

CC Sum = 29.960  
Max CC' = 32.836 (node 6)  
Min CC' = 13.266 (node 1)  
CC' classes = 7  
CC' Sum = 209.720  
CC' Mean = 26.215  
CC' Variance = 52.967

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.

Closeness Centrality report.  
Created by [Social Network Visualizer v2.4](#): jeu., 13 août.2020 17:01:23  
Computation time: 1943 msecs



## BETWEENNESS CENTRALITY (BC)

Network name:   
 Actors: 12

The BC index of a node  $u$  is the sum of  $\delta_{(s,t,u)}$  for all  $s,t \in V$  where  $\delta_{(s,t,u)}$  is the ratio of all geodesics between  $s$  and  $t$  which run through  $u$ .  
 Read the Manual for more.  
 BC' is the standardized index (BC divided by  $(N-1)(N-2)/2$  in symmetric nets or  $(N-1)(N-2)$  otherwise).

BC range:  $0 \leq BC \leq 55$  (Number of pairs of nodes excluding  $u$ )  
 BC' range:  $0 \leq BC' \leq 1$  (BC'=1 when the node falls on all geodesics)

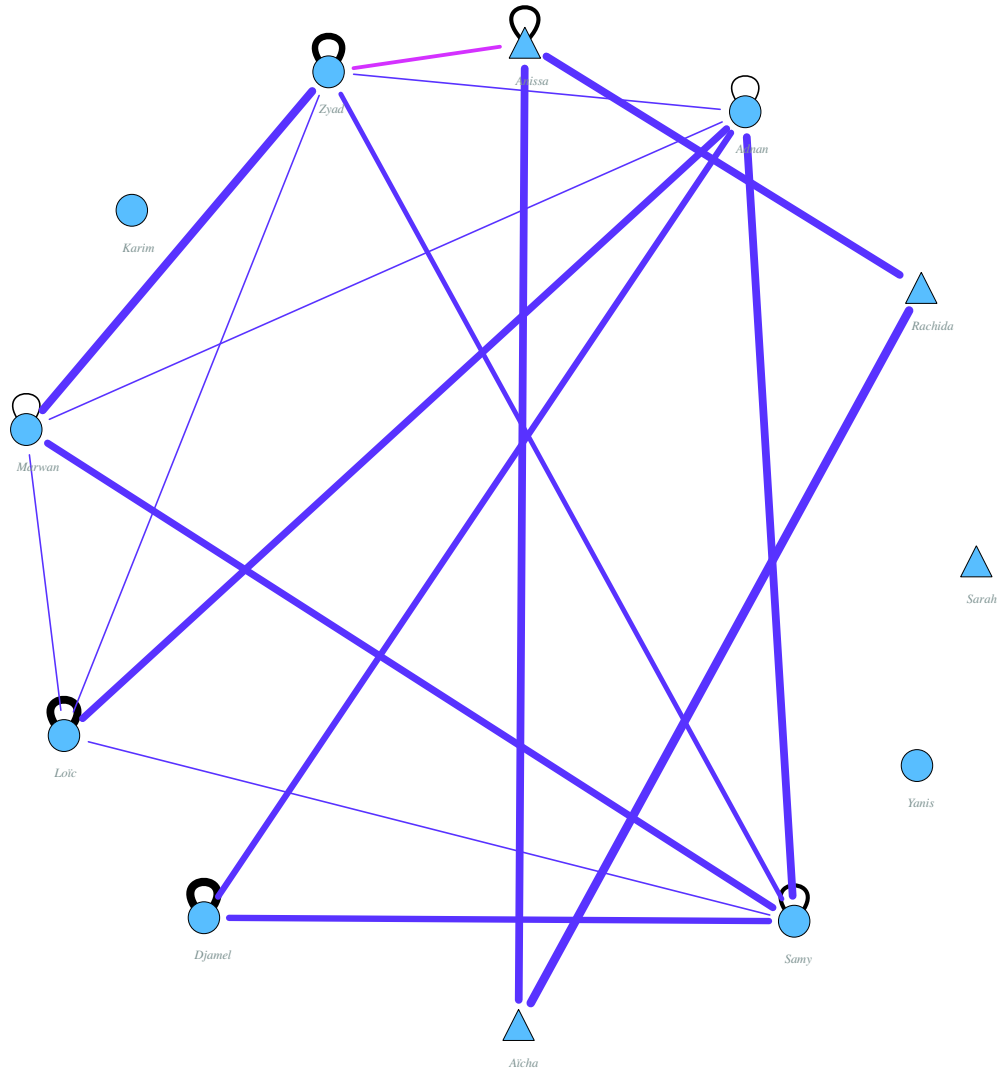
Node ↓	Label ↓	BC ↓	BC' ↓	%BC' ↓
1	Sarah	0.000	0.000	0.000
2	Yanis	0.000	0.000	0.000
3	Samy	3.500	0.064	6.364
4	Aicha	7.500	0.136	13.636
5	Djamel	0.000	0.000	0.000
6	Loic	0.000	0.000	0.000
7	Marwan	0.000	0.000	0.000
8	Karim	0.000	0.000	0.000
9	Zyad	0.000	0.000	0.000
10	Anissa	0.000	0.000	0.000
11	Adnan	0.000	0.000	0.000
12	Rachida	0.000	0.000	0.000

BC Sum = 11.000  
 Max BC' = 0.136 (node 4)  
 Min BC' = 0.000 (node 1)  
 BC' classes = 3

BC' Sum = 0.200  
 BC' Mean = 0.017  
 BC' Variance = 0.002

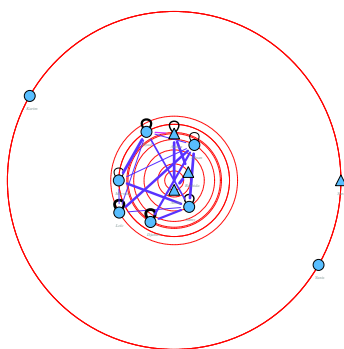
Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
 You can use variance as a group-level centralization measure.

Betweenness Centrality report,  
 Created by [Social Network Visualizer](#) v2.4: jeu., 13 août 2020 17:01:52  
 Computation time: 1345 msec

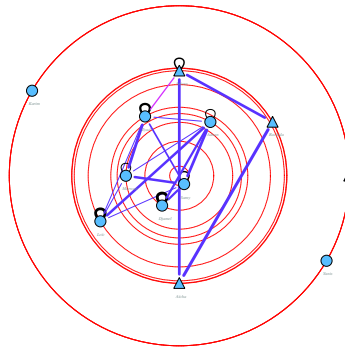


Classe témoin  
 juin /2017  
 42 edges  
 3 absents

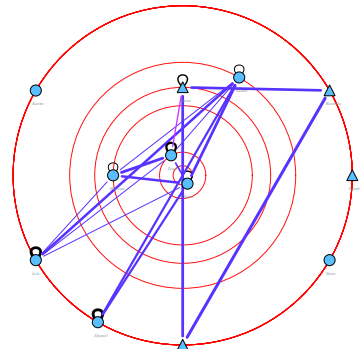
V4 DC

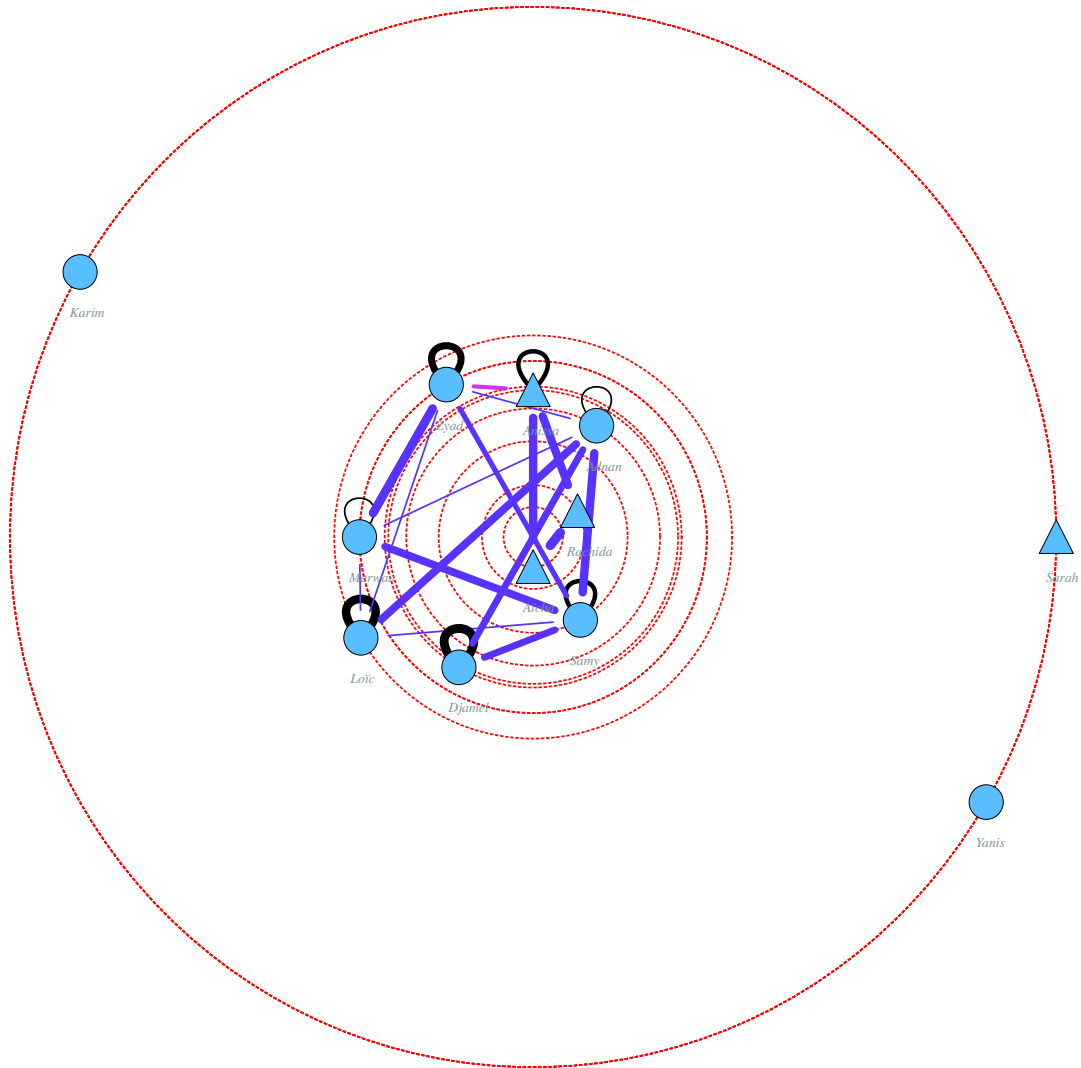


V4 CC



V4 BC





## DEGREE CENTRALITY (DC) REPORT

Network name:

Actors: 12

In undirected networks, the DC index is the sum of edges attached to a node  $u$ .

In directed networks, the index is the sum of outbound arcs from node  $u$  to all adjacent nodes (also called "outDegree Centrality").

If the network is weighted, the DC score is the sum of weights of outbound edges from node  $u$  to all adjacent nodes.

Note: To compute inDegree Centrality, use the Degree Prestige measure.

DC' is the standardized index (DC divided by  $N-1$  (non-valued nets) or by  $\text{sumDC}$  (valued nets)).

DC range:  $0 \leq DC \leq \infty$

DC' range:  $0 \leq DC' \leq 1$

Node ↓	Label ↓	DC ↓	DC' ↓	%DC' ↓
1	Sarah	69.000	0.038	3.762
2	Yanis	0.000	0.000	0.000
3	Samy	231.000	0.126	12.595
4	Aicha	179.000	0.098	9.760
5	Djamel	296.000	0.161	16.140
6	Loic	296.000	0.161	16.140
7	Marwan	0.000	0.000	0.000
8	Karim	296.000	0.161	16.140
9	Ziad	0.000	0.000	0.000
10	Anissa	0.000	0.000	0.000
11	Adnan	293.000	0.160	15.976
12	Rachida	174.000	0.095	9.487

DC Sum = 1834.000

Max DC' = 0.161 (node 5)

Min DC' = 0.000 (node 2)

DC' classes = 7

DC' Sum = 1.000

DC' Mean = 0.083

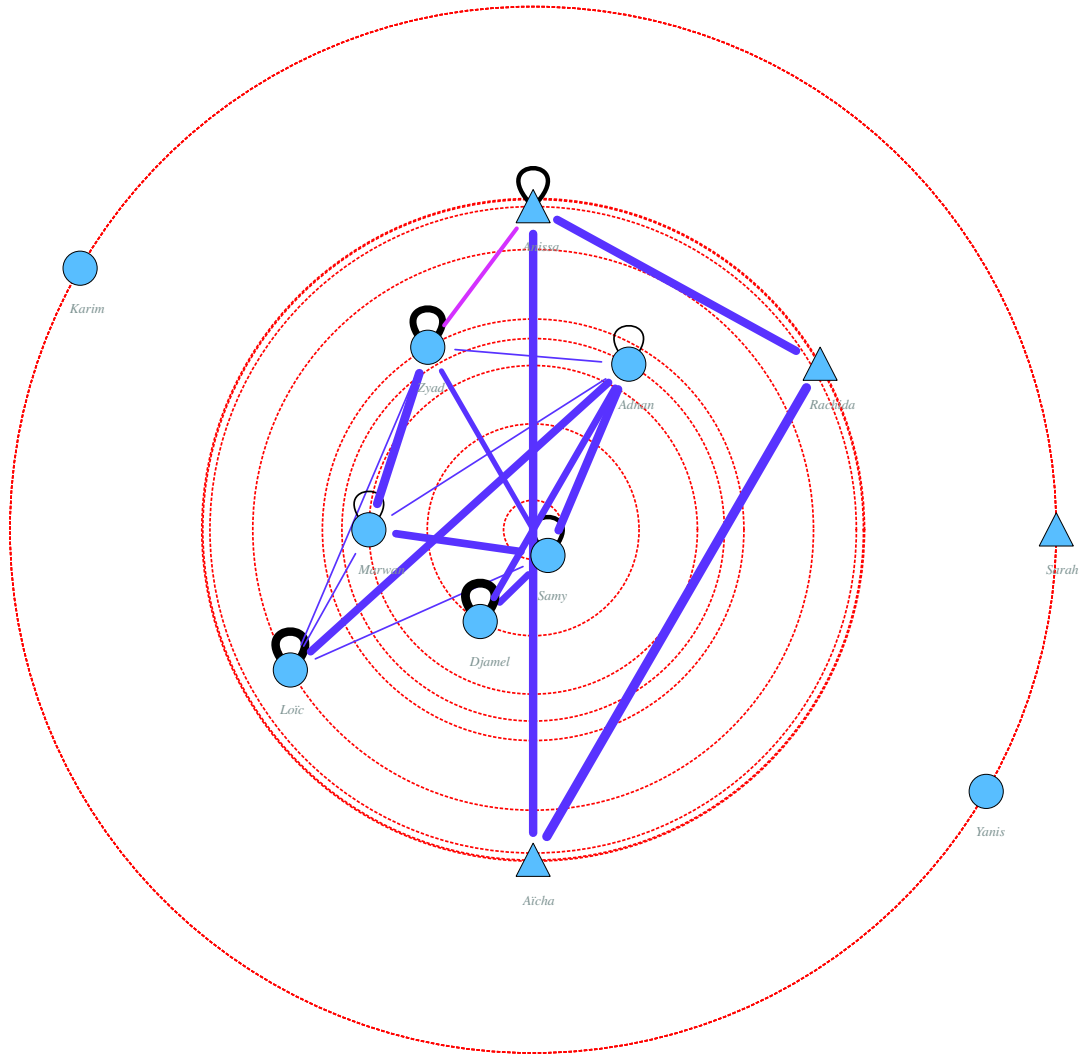
DC' Variance = 0.005

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.

Degree Centrality report.

Created by [Social Network Visualizer v2.4](#): jeu., 13 août 2020 17:00:26

Computation time: 1295 msec



### CLOSENESS CENTRALITY (CC) REPORT

Network name:  
Actors: 12

The CC index is the inverted sum of geodesic distances from each node u to all other nodes.  
Note: The CC index considers outbound arcs only and isolate nodes are dropped by default.  
Read the Manual for more.  
CC' is the standardized index (CC multiplied by (N-1 minus isolates)).

CC range:  $0 \leq CC \leq 0.143$  (1 / Number of node pairs excluding u)  
CC' range:  $0 \leq CC' \leq 1$  (CC=1 when a node is the center of a star graph)

Node ↓	Label ↓	CC ↓	CC' ↓	% CC' ↓
1	Sarah	1.895	13.266	1326.592
2	Yanis	--	--	--
3	Samy	4.283	29.978	2997.751
4	Aicha	2.872	20.105	2010.450
5	Djamel	4.559	31.911	3191.055
6	Loic	4.691	32.836	3283.559
7	Marwan	--	--	--
8	Karim	4.559	31.911	3191.055
9	Ziyad	--	--	--
10	Arissa	--	--	--
11	Adnan	4.521	31.647	3164.660
12	Rachida	2.581	18.069	1806.925

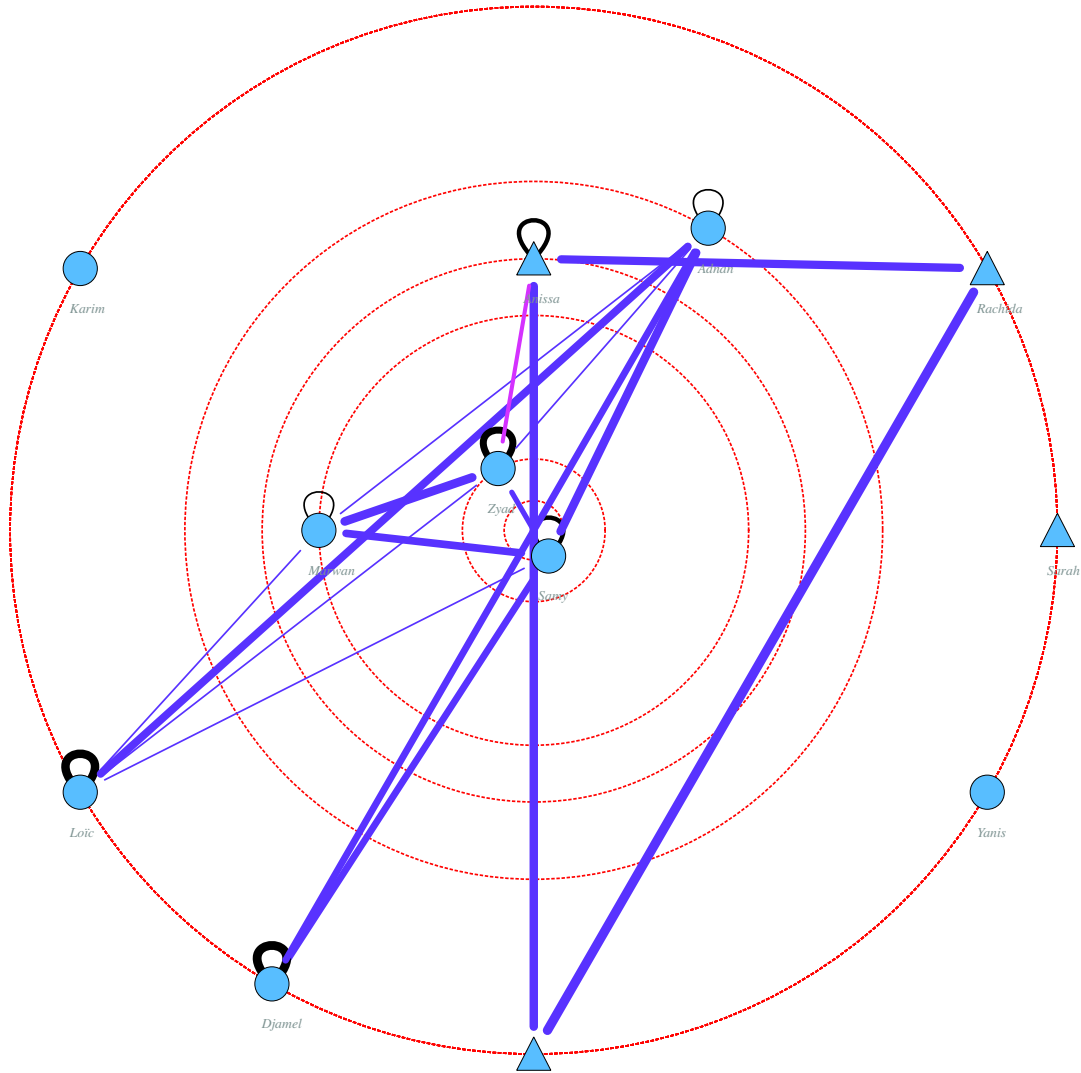
CC Sum = 29.960  
Max CC' = 32.836 (node 6)  
Min CC' = 13.266 (node 1)  
CC' classes = 7

CC' Sum = 209.720  
CC' Mean = 26.215  
CC' Variance = 52.967

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
You can use variance as a group-level centralization measure.

Closeness Centrality report.  
Created by Social Network Visualizer v2.4: jeu., 13 août 2020 17:01:23  
Computation time: 1943 msec





### BETWEENNESS CENTRALITY (BC)

Network name:  
Actors: 12

The BC index of a node  $u$  is the sum of  $\delta_{(s,t,u)}$  for all  $s, t \in V$   
 where  $\delta_{(s,t,u)}$  is the ratio of all geodesics between  $s$  and  $t$  which run through  $u$ .  
 Read the Manual for more.  
 BC' is the standardized index (BC divided by  $(N-1)(N-2)/2$  in symmetric nets or  $(N-1)(N-2)$  otherwise).

BC range:  $0 \leq BC \leq 55$  (Number of pairs of nodes excluding  $u$ )  
 BC' range:  $0 \leq BC' \leq 1$  (BC=1 when the node falls on all geodesics)

Node ↓	Label ↓	BC ↓	BC' ↓	%BC' ↓
1	Sarah	0.000	0.000	0.000
2	Yannis	0.000	0.000	0.000
3	Samy	3.500	0.064	6.364
4	Aicha	7.500	0.136	13.636
5	Djamel	0.000	0.000	0.000
6	Loic	0.000	0.000	0.000
7	Marwan	0.000	0.000	0.000
8	Karim	0.000	0.000	0.000
9	Zyad	0.000	0.000	0.000
10	Anissa	0.000	0.000	0.000
11	Adnan	0.000	0.000	0.000
12	Rachida	0.000	0.000	0.000

BC Sum = 11.000  
 Max BC' = 0.136 (node 4)  
 Min BC' = 0.000 (node 1)  
 BC' classes = 3  
 BC' Sum = 0.200  
 BC' Mean = 0.017  
 BC' Variance = 0.002

Because this graph is weighted, we cannot compute Group Centralization  
 You can use variance as a group-level centralization measure.

Betweenness Centrality report,  
 Created by Social Network Visualizer v2.4: jcu., 13.aout.2020 17:01:52  
 Computation time: 1345 msec