



Les parcours d'appropriation du français en contexte scolaire par de jeunes enfants descendants de migrants peu parleurs de la langue de l'école

Sladjana Djordjevic

► To cite this version:

Sladjana Djordjevic. Les parcours d'appropriation du français en contexte scolaire par de jeunes enfants descendants de migrants peu parleurs de la langue de l'école. Linguistique. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2019. Français. NNT : 2019MULH8612 . tel-03671128

HAL Id: tel-03671128

<https://theses.hal.science/tel-03671128>

Submitted on 18 May 2022

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.

UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE
UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

THÈSE

Pour l'obtention du grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE
ÉCOLE DOCTORALE : Humanités ED 520

Discipline : Sciences du langage
Présentée et soutenue publiquement
par

Sladjana DJORDJEVIC

le 16 décembre 2019

**Les parcours d'appropriation du français en
contexte scolaire par de jeunes enfants
descendants de migrants peu parleurs de la
langue de l'école.**

Volume 1 : Thèse

Sous la direction du Professeur **Greta KOMUR-THILLOY**

MEMBRES DU JURY :

Professeur Marzena WATOREK
Présidente du jury

Université de Paris VIII

Professeur Dominique MACAIRE
Rapporteuse

Université de Lorraine-INSPE

Professeur Urszula PAPROCKA-PIOTROWSKA
Rapporteuse

Université Catholique de Lublin Jean Paul II

Professeur Isabelle MORDELLET-ROGGENBUCK
Membre du jury

Pädagogische Hochschule Freiburg

Maître de Conférences JULIA PUTSCHE
Membre du jury

Université de Strasbourg

Professeur Greta KOMUR-THILLOY
Directrice de thèse

Université de Haute-Alsace

À mes enfants

REMERCIEMENTS

Ce long et fructueux travail de thèse n'aura pu voir le jour sans le soutien inébranlable et inestimable de ma directrice de recherche Greta Komur-Thilloy.

Je tenais à lui exprimer ici toute ma gratitude.

Je remercie ma directrice de recherche pour ses années passées à me guider dans la construction d'une pensée scientifique rigoureuse et fondamentalement humaine. Ses conseils, ses remarques, sa rigueur et ses critiques ont guidé mes travaux et aiguisé mon regard tant sur le sujet de ma recherche que sur ma propre personne. Si la rencontre des autres langues et des autres individus nous transforme, ma rencontre avec le professeur Greta Komur-Thilloy marquera à jamais la personne que je suis devenue.

Je remercie de tout mon cœur ma famille.

Julien, mon soutien de tous les jours, la personne qui m'accompagna durant ces années de thèse sans fléchir. Toutes mes pensées vont également à mes enfants, pour la patience et la compréhension dont ils ont su faire preuve et pour tout l'amour que nous nous portons. Mes pensées les plus douces pour mes parents, mon frère, ma nièce et mon neveu se joignent à l'expression de mes remerciements.

Je remercie sincèrement l'ensemble des participants à cette étude.

Mes remerciements s'adressent à Mme Sylvie Birot qui m'a ouvert les portes de sa classe et m'a accordé toute sa confiance. Je remercie également les enfants de l'école Dieppe et plus particulièrement, ALI, BER, EMH, ENE, ESL, MUB et MUS, qui se sont prêtés au jeu et sans lesquels ce projet n'aurait pu aboutir. Merci aussi à l'ensemble de l'équipe de l'école maternelle Dieppe et aux mamans que j'ai rencontrées.

Je remercie chaleureusement mes amis, Mathilde, Marion, Hervé, Manu, et tous ceux que je ne cite pas ici et qui m'ont accompagnée dans les pensées et dans le cœur durant toutes ces années. Mille mercis aussi à mes chères voisines de leur amabilité et à mes collègues qui m'ont accompagnée et soutenue, moralement et physiquement, pendant ce travail de thèse.

Mes remerciements s'adressent enfin aux membres du jury.

Je leur exprime toute ma gratitude d'avoir accepté de participer à cette soutenance ; d'avoir su se rendre disponibles pour porter leur regard d'experts sur ce travail de thèse.

Déclaration sur l'honneur :

Par la présente, je déclare sur l'honneur être l'unique auteure de cette thèse et que son contenu résulte uniquement de mon travail et de mes recherches. Les informations dérivées des travaux antérieurs d'autres chercheurs sont indiqués dans le texte et une liste de référence est donnée en bibliographie. Ce travail n'a été déposé sous aucune forme pour aucun diplôme dans une université ou une institution d'enseignement supérieur.

RÉSUMÉ

Cette recherche de doctorat propose d'examiner les parcours d'appropriation (Castellotti, 2017) du français en contexte scolaire par de jeunes enfants descendants de migrants (désormais EDM) peu parlant de la langue de l'école à leur entrée en petite section de maternelle. Nous nous intéressons aux modalités d'exposition au français en classe ainsi qu'au développement de cette langue chez les EDM. Cette étude de cas, conduite dans une école maternelle pluri/multilingue, s'inscrit dans un cadre théorique et méthodologique relevant de deux disciplines : la didactique et l'acquisition des langues secondes/étrangères. Par l'observation de la classe de PSM, réalisée dans une perspective ethnographique (Hymes, 1977 ; Garfinkel, 1984 ; De Salins, 1992), l'analyse d'entretiens semi-directifs (Blanchet, 2011) menés auprès des parents des EDM et des enseignantes, ainsi que par l'étude relevant d'une approche fonctionnaliste (Watorek, 2004 ; Lenart & Perdue, 2004) des recherches en acquisition des langues secondes des productions en français de sept EDM bilingues, cette recherche longitudinale et qualitative (Goï, 2012) tente de mieux comprendre l'influence de l'âge, des modalités d'exposition au français en classe et des représentations du bi/plurilinguisme (Macaire, 2015) sur l'acquisition du français par les EDM. Située à la croisée de deux champs disciplinaires, distincts et complémentaires (Véronique, 2005), ce travail universitaire vise à démontrer l'intérêt de l'instauration d'un dialogue entre la didactique et l'acquisition des langues (Trévisiol-Okamura & Komur-Thillo, 2011) ainsi que la complexité (Morin, 2005, 2008) inhérente à l'appropriation précoce de la langue de l'école par les enfants bilingues évoluant dans un entre-deux (Sibony, 1991) linguistique et culturel.

MOTS CLÉS :

enfants descendants de migrants, appropriation des langues, bi/plurilinguisme, didactique et acquisition des langues secondes/étrangères, stade acquisitionnel.

Pathways of French early appropriation in school context by young children from immigrant background small speakers of school language.

ABSTRACT :

This PhD research proposes to examine the appropriation (Castellotti, 2017) of French in school context by young children descendants of migrants (now EDM) who didn't speak this language when they entered in preschool. We interested in French's exposure in the classroom and the development of this language by EDM. This case study, conducted in a multilingual school, is leaned on a theoretical and methodological framework based on two disciplines: didactic and acquisition of second/foreign language. By observing, in an ethnographic perspective (Hymes, 1977, Garfinkel, 1984, De Salins, 1992), preschool's first class, through analysis of semi-directive interviews (Blanchet, 2011) conducted with EDM's parents and teachers, as well as by studying, in a functionalist approach (Watorek 2004, Lenart & Perdue, 2004) of second language acquisition, French productions of seven bilingual EDM, this longitudinal and qualitative research (Goï, 2012) attempts to better understand the influence of age, language input in the classroom, and representations of bi/multilingualism (Macaire, 2015) on the acquisition of French by EDM. Located at the crossroads of two distinct and complementary disciplinary fields (Véronique, 2005), this university work aims to demonstrate the interest of establishing a dialogue between didactics and language acquisition (Trévisiol-Okamura & Komur -Thilloy, 2011) as well as the complexity (Morin, 2005, 2008) inherent in the early appropriation of French by bilingual children living in linguistic and cultural in- between (Sibony, 1991).

KEYWORDS :

children descendants of migrants, appropriation of languages, bi/multilingualism, didactic and acquisition of second languages, language acquisition's stages.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AoA :	Age of onset Acquisition
ATSEM :	Assistante Territoriale de Soutien à l'Enseignement en Maternelle
BICS :	Basic Interpersonal Communication Skills
BILEM :	Bilinguisme en École Maternelle
BO :	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
CALP :	Cognitive/Academic Language Proficiency
CASNAV :	Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des élèves issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CECR :	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
CUP :	Common Underlying Proficiency
DDLE :	Didactique des Langues et cultures Étrangères
EDM :	Enfants Descendants de Migrants
ELCO :	Enseignement en Langue et Culture d'Origine
FLE :	Français Langue Étrangère
FLM :	Français Langue Maternelle
FLS :	Français Langue Seconde
FLSCO :	Français Langue de Scolarisation
GSM :	Grande Section de Maternelle
LASS :	Language Acquisition Support System
MSM :	Moyenne Section de Maternelle
PSM :	Petite Section de Maternelle
RAL :	Recherche en Acquisition des Langues
RAL2 :	Recherche en Acquisition des Langues secondes/étrangères
SLASS :	Seconde Language Acquisition Support System
UPE2A :	Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

TABLE DES MATIERES

Introduction	14
Partie 1/ Les enjeux de la recherche et le cadre théorique : un positionnement de chercheure	27
Chapitre 1/ Les langues aux sources de la réussite scolaire	29
1.1 Le français pour réussir en classe	30
1.1.1 Les apprentissages langagiers en classes de maternelle	30
1.1.2 La communication à l'école maternelle	33
1.1.3 L'enseignement du français oral	34
1.2 Des causes probables d'un échec scolaire	36
1.2.1 Des invariants de l'échec scolaire	37
1.2.2 La diversité des causes de l'échec scolaire	39
1.2.3 Les désignations des enfants peu parleurs du français	40
1.3 Des dispositifs d'accompagnement	42
1.3.1 Le Français Langue de Scolarisation pour l'inclusion scolaire	43
1.3.2 L'immersion langagière précoce : un bain langagier en eaux troubles	45
1.3.3 La prise en compte des spécificités langagières des enfants (descendants de) migrants peu parleurs en français	48
Chapitre 2/ Bilinguisme, didactique et acquisition des langues	52
2.1 Le bilinguisme des EDM : entre soi et les autres	53
2.1.1 La reconnaissance externe et interne du bilinguisme	54
2.1.2 Des conditions de développement langagier plus ou moins favorables au bilinguisme	57
2.1.3 Les compétences linguistiques bilingues	61
2.2 La jonction des recherches en didactique et en acquisition des langues	68
2.2.1 La notion de complexité : un des termes du dialogue didactique et acquisitionniste	68
2.2.2 Des divergences entre la didactique et l'acquisition des langues...	71
2.2.3 ... Vers la complémentarité de la didactique et de l'acquisition des langues	76
2.3 Saisir une langue dans un répertoire pluriel	79
2.3.1 Des considérations sur la saisie	79
2.3.2 S'approprier sa L2	80
2.3.3 L'enfant bilingue descendant de migrants au cœur de la recherche	82
Chapitre 3/ Se construire au pluriel	85
3.1 Approche socioconstructiviste de l'appropriation précoce des L2	86
3.1.1 Des étapes de construction dans le développement langagier en L1 et L2	86
3.1.2 Le rôle de l'environnement social dans les apprentissages	88

3.1.3 Le rôle de la L1 dans l'appropriation précoce de la L2	91
3.2 L'approche fonctionnaliste de l'appropriation d'une L2	93
3.2.1 Les principes généraux de l'approche fonctionnaliste	94
3.2.2 Le développement de la macrostructure dans des discours de type narratif	97
3.2.3 Le développement du syntagme nominal et de la référence aux entités.	104
3.3 La didactique des langues secondes/étrangères aux pluriels : tisser des liens	110
3.3.1 Les principes de l'enseignement pluriel des langues	111
3.3.2 L'éveil aux langues et l'interculturel	114
3.3.3 L'identité dans l'appropriation précoce du français : sa voix, son corps	117
Partie 2/ La méthodologie de la recherche	123
Chapitre 4/ Le terrain d'investigation et les participants à la recherche	126
4.1 L'école maternelle Dieppe	127
4.1.1 Une école maternelle relevant du Réseau d'Enseignement Prioritaire +	127
4.1.2 L'organisation structurelle et la configuration linguistique de l'école maternelle Dieppe	129
4.1.3 Le multilinguisme de la classe de PSM	130
4.2 Une classe de petite section ouverte aux langues et à la recherche	130
4.2.1 L'ouverture de l'enseignante de PSM aux questionnements de chercheur	131
4.2.2 L'ouverture de la classe de PSM aux L1 des enfants bilingues	131
4.2.3 L'entrée dans notre terrain d'investigation	133
4.3 Les sujets de nos cohortes bilingue et monolingue	134
4.3.1 Les critères de sélection des sujets bilingues	134
4.3.2 Les critères de sélection des sujets monolingues	135
4.3.3 La présentation des sujets	137
Chapitre 5/ La didactique et l'acquisition : deux versants d'une méthodologie ou les bienfaits d'une vision complémentaire de méthodes de recherches distinctes	140
5.1 Parler en L2 dans un contexte semi-guidé	141
5.1.1 Les supports des tâches narratives et descriptives	141
5.1.2 Le déroulement des sessions de recueil de données langagières	144
5.1.3 Une situation de communication partagée : rituels et formulations des consignes	145
5.2 Observer la classe de PSM	148
5.2.1 Les principes de l'observation participative	148
5.2.2 Les procédés de l'observation participative	150
5.2.3 Les paramètres d'observation	152
5.3 Mener des entretiens semi-directifs	155
5.3.1 Le guide d'entretien auprès des enseignantes	155
5.3.2 Le guide d'entretien avec les mamans	159
5.3.3 Le déroulement des entretiens	161

Chapitre 6/ Le traitement des données	163
6.1 Les transcriptions	164
6.1.1 Le codage des énoncés verbaux	165
6.1.2 Le codage des données non verbales	168
6.2 La sélection des données	174
6.2.1 La sélection des données des entretiens auprès des enseignantes	174
6.2.2 La sélection des données des entretiens auprès des mamans	175
6.2.3 La sélection des données des enregistrements des cohortes	175
6.3 La constitution des corpus dans une approche co-disciplinaire	176
6.3.1 Le corpus LANG	176
6.3.2 Le corpus CLASS	179
6.3.3 Le corpus ENTRE	180
Partie 3/ Analyses et résultats	183
Chapitre 7/ L'emploi des langues dans les interactions libres	186
7.1/ La circulation des langues à l'école Dieppe	187
7.1.1 La répartition générale des langues en PSM	187
7.1.2 Les langues dans les échanges entre adultes	189
7.1.3 Les langues dans les échanges entre les parents et l'enseignante	190
7.2/ Les interactions libres entre les EDM et un membre de leur famille et avec leurs pairs	193
7.2.1 Les langues dans les interactions libres enfants et parents	194
7.2.2 Les langues dans les interactions libres entre pairs parlant la même L1	197
7.2.3 Les interactions libres entre pairs ne partageant pas la même L1	202
7.3/ Les langues dans les interactions libres avec l'enseignante.	206
7.3.1 Créer une relation de confiance	207
7.3.2 Se comprendre les uns les autres : un défi commun	209
7.3.3 Au-delà des langues : la rencontre des autres	212
Chapitre 8/ Représentations de la situation sociolinguistiques des EDM	220
8.1 Les difficultés de l'enseignement à des EDM en classe de maternelle : point de vue des enseignantes	222
8.1.1 Des difficultés d'ordre général	222
8.1.2 Des acquisitions scolaires tardives	223
8.1.3 Un problème de langue, oui mais laquelle ?	224
8.2 Les représentations des enseignantes de la situation sociolinguistique des EDM : clivage et ambiguïté	225
8.2.1 Le bilinguisme des EDM, un atout mais...	226
8.2.2 Des interactions familiales au profit du bilinguisme ?	226
8.2.3 Culture éducative et culture ludique : au-delà des langues	230

8.3 Les représentations des mamans de la situation sociolinguistique des EDM : des rapports composites aux langues et aux cultures	233
8.3.1 Pratiques linguistiques déclarées	234
8.3.2 La transmission et le maintien de la L1	240
8.3.3 Culture éducative et culture de loisirs	243
Chapitre 9/ Enseigner la L2 aux EDM. Parler oui mais pour quoi ?	248
9.1 Les pratiques de classe déclarées	249
9.1.1 Organiser la classe : des modalités de travail variées et figées	250
9.1.2 Encourager la parole singulière. De l'expression libre aux contraintes liées à la situation de communication	254
9.1.3 Des adaptations possibles : faciliter l'accès à l'input	259
9.2 Les interactions didactiques : organiser, parler et agir	264
9.2.1 Macrostructure des discours en classe	265
9.2.2 La parole de l'enseignante dans les activités dédiées aux apprentissages du domaine langagier.	270
9.2.3 Attitudes et prises de paroles des EDM : agir et réagir en classe	278
9.3 Susciter le désir de parler	289
9.3.1 Une place pour la parole de l'enfant	290
9.3.2 LES APC : espace du jeu et du je	299
9.3.3 Les comportements communicatifs en situation semi-guidée.	306
Chapitre 10/ Le développement du français chez les EDM	319
10.1 Aperçu général des discours en français	320
10.1.1 Évolution générale de la LME	320
10.1.2 Évolution de la LME chez les EDM en fonction de l'âge	327
10.1.3 Évolution de la LME en fonction des supports	332
10.2 Développement de la macrostructure et des formes linguistiques.	334
10.2.1 Appropriation de l'organisation macrostructurale des récits en L2	335
10.2.2 Étude des formes langagières dans les discours de type narratifs et descriptifs	343
10.2.3 Les discours de type descriptif : une langue qui s'invente	359
10.3 L'appropriation de les procédés de références aux entités	362
10.3.1 La référence au personnage principal : les sujets monolingues	362
10.3.2 La référence au personnage principal : les sujets bilingues	363
10.3.3 Développement du lexique et acquisition du genre	368
Chapitre 11/ Du bilinguisme au plurilinguisme	374
11.1 La L1 dans les interactions didactiques	375
11.1.1 La L1 pour les interactions didactiques	375
11.1.2 Une lecture bilingue. Influences sur la macrostructure du récit en L2	380
11.1.3 Une lecture bilingue. Influences sur l'acquisition lexicale et syntaxique	382

11.2 Les approches plurielles. Pourquoi pas ? _____	386
11.2.1 Des obstacles aux pratiques plurilingues _____	387
11.2.2 Des besoins en formation : connaissance ou outils ? _____	389
11.2.3 Des pratiques bi/plurilingues _____	390
11.3 Des enfants ouverts aux langues _____	393
11.3.1 Des enfants et des langues qui se rencontrent _____	394
11.3.2 Le désir enfantin des langues : point de vue des enseignantes _____	396
11.3.3 La L1 dans les productions des EDM _____	397
Conclusion _____	404
Bibliographie _____	409

Introduction

En France, l'école maternelle accueille près de la totalité des enfants âgés de trois à six ans (MENESR, 2013 : 83). Tous ces enfants, indépendamment de la situation de leurs parents, sont accueillis à l'école maternelle, la France étant par ailleurs un pays d'accueil. Aujourd'hui, les descendants de migrants représentent 11% de la population française (Héran, 2015). Leur présence explique en partie le nombre important de langues (soixante-quinze) répertoriées par Bernard Cerquiglini (1999)¹ dans son rapport ; même si l'auteur ne retient pas l'intégralité des langues de l'immigration présente sur le territoire national. Ainsi, l'école maternelle comprend en son sein des enfants de toutes origines sociales, économiques, culturelles et linguistiques.

L'entrée à l'école maternelle constitue la première étape dans la scolarisation des enfants. Ils découvrent dès lors un lieu dédié aux apprentissages. Pour les instances gouvernementales, le cycle 1, qui correspond aux trois années de scolarisation en école maternelle, doit permettre aux enfants d'acquérir des connaissances de base qui leur permettront d'entrer dans les apprentissages fondamentaux. Les objectifs d'enseignement de l'école maternelle se déclinent en fonction de différents domaines tels que le sport, l'art ou la connaissance du monde. Le domaine langagier est considéré comme un des piliers des apprentissages en cycle 1 :

L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. (MEN, 2008)

Le domaine "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. (MENESR, 2015)

Les assises de l'école maternelle, organisées en mars 2018, réaffirment la place centrale du langage et proposent de :

Repenser la maternelle pour en faire une véritable « école du langage et de l'épanouissement ». (Les assises de l'école maternelle, 2018)²

Ainsi, maîtriser le langage, soit l'appropriation de bonnes capacités de compréhension et d'expression en français (MENESR, 2015), constitue de fait une priorité de l'enseignement en

¹ Bernard Cerquiglini retient, comme langues de France, l'arabe dialectal, l'arménien et le hmong suite à leur présence depuis de nombreuses années en France. Considérées comme non menacées, les langues de l'immigration récente et celles plus anciennes, enseignées comme LVE dans l'enseignement secondaire et supérieur n'ont pas été retenues par l'auteur.

² Les conférences des assises de la maternelle sont disponibles sur internet : <http://www.education.gouv.fr/cid128437/assises-de-l-ecole-maternelle.html>, dernière consultation le 03 mai 2018.

école maternelle. Si les enfants francophones arrivent à l'école maternelle en ayant déjà acquis certaines habiletés communicatives en français, tel n'est pas toujours le cas pour les enfants descendants de migrants nés en France.

L'installation des migrants dans un pays étranger engendre des processus complexes d'adaptation aux nouvelles conditions de vie (Moro, 1994, 2002, entre autres). Les langues y jouent un rôle certain comme l'indique Jacques Hassoun (1993 : 65) :

L'exil qu'est-ce ? Sinon une affaire de langue le plus souvent.

Si les enfants descendants de migrants vivent au contact de deux ou de plusieurs langues, ce contact des langues ne s'accompagne pas systématiquement d'un développement bi/plurilingue simultané. La transmission des langues familiales et/ou l'emploi d'autres langues, dont celle du pays d'immigration, dépendent dans une large mesure de la « politique linguistique de la famille » (Hélot, 2007 : 73). Certaines familles adoptent la langue du pays d'accueil comme langue vernaculaire, d'autres perpétuent l'utilisation de leur langue familiale avec plus ou moins de réussite (Lüdi & Py, 2002 [1983] ; Cassan & *al.*, 2000 ; Dalgalian, 2000 ; Héran & *al.*, 2002 ; Extramiana & Sibille, 2008 ; Repiso à paraître).

Lorsqu'une famille privilégie l'emploi des langues d'origine, il arrive que leurs enfants débutent leur scolarité sans avoir acquis des connaissances suffisantes dans la langue de l'école pour communiquer en classe. Depuis 2012, s'ils viennent de s'installer en France, ces enfants sont appelés élèves allophones arrivants par l'Éducation Nationale (MENJS, 2012). Malgré l'absence de chiffres officiels sur la part d'enfants bi/plurilingues à l'école maternelle, les enquêtes menées dans les établissements scolaires (Akinici & *ali.*, 2004 ; Oberlin, 2018) indiquent que près de la moitié des enfants³ parlent une autre langue que le français à la maison ce qui témoigne de la diversité linguistique des classes. Cette part d'enfants bi/plurilingues peut être fort élevée. Tel est le cas, à Mulhouse, de l'école maternelle Dieppe sur laquelle nous avons travaillé. Pour l'année scolaire 2012/2013, seule une enfant de la classe de petite section de cet établissement n'était pas bilingue. Pour une partie des enfants bilingues de cette classe, leur développement langagier leur a permis d'acquérir simultanément deux codes linguistiques, pour d'autres, tel n'était pas le cas. Cependant, étant donné que les enfants descendants de migrants nés en France

³ Plus précisément, l'enquête menée à Lyon fait état de plus de 50% d'élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison. Les analyses d'Alfred Oberlin des résultats des questionnaires portant sur 437 élèves scolarisés en petite section dans les écoles maternelles mulhousiennes indiquent que près de 40% des enfants mulhousiens parlent une autre langue à la maison.

vivent le contact des langues et des cultures dès leur plus jeune âge, nous considérons qu'ils sont bi/plurilingues indépendamment de leurs niveaux de maîtrise des langues.

Dans le monde actuel caractérisé par l'ampleur, la facilité d'accès et la disponibilité des moyens de communication et d'échanges entre les populations, par « l'internationalisation [...] qui rend aujourd'hui indispensable l'enseignement précoce des langues vivantes, au plus jeune âge possible » (Porcher & Groux, 2003 : 27-28), la maîtrise de plusieurs langues est considérée comme un atout économique, social et humain (Lüdi, 2016). L'engouement pour l'enseignement précoce des langues témoigne de la prise de conscience générale des avantages du bi/plurilinguisme. Depuis plus d'une dizaine d'années, pour permettre aux jeunes enfants d'apprendre des langues secondes/étrangères, l'enseignement bilingue précoce se répand dans une grande partie des pays de l'Union Européenne (Eurydice, 2018) et aussi en France (Hélot & Erfurt, 2016), comme dans les départements du Haut-Rhin et du Bas-Rhin pour la langue allemande (Geiger-Jaillet, 2013). Les enfants bilingues descendants de migrants devraient pouvoir jouir de cette vision positive du bi/plurilinguisme. Or, alors que certaines langues sont reconnues et leur enseignement soutenu, d'autres, souvent celles associées à l'immigration, ne jouissent pas d'une telle reconnaissance. Cette situation amène Christine Hélot (2004, 2006) à distinguer d'une part un « bilinguisme des élites » souhaité, voulu, reconnu, et d'autre part un « bilinguisme des masses » encore souvent considéré comme un handicap (Chomentowski, 2008) pour l'intégration et la réussite scolaire des enfants descendants de migrants.

Ce paradoxe peut s'expliquer par la forte tradition unilingue de la France, historiquement construite (Héran, 1993 ; Escudé, 2013) et qualifiée par James Costa (2016 : 148) de « dogme monolingue ». En effet, depuis 1995, le français est inscrit au sein du texte de loi le plus important de la République, la Constitution française, à l'article 2, en ces termes : « La langue de la République est le français ». La reconnaissance des langues des enfants descendants de migrants se heurte à cette vision unilingue du pays⁴, ce qui engendre une méconnaissance et une moindre reconnaissance du bilinguisme des enfants descendants de migrants et contribue à générer des représentations encore négatives à l'encontre de certaines

⁴ Le Conseil Constitutionnel, saisi par le président Jacques Chirac en 1999 sur la conformité de la Charte Européenne des Langues aux articles de la Constitution, s'est opposé à sa ratification (cette situation perdure encore actuellement) et soulignait que « sur les principes constitutionnels d'indivisibilité de la République, d'égalité devant la loi et d'unicité du peuple français [...] s'opposent à ce que soient reconnus des droits collectifs à quelque groupe que ce soit, défini par une communauté d'origine, de culture, de langue ou de croyance », Sénat, *décisions n° 99-412 DC du 15 juin 1999 sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, disponible sur internet : <https://www.conseil-constitutionnel.fr/decision/1999/99412DC.htm>, dernière consultation le 03 octobre 2012.

langues, ainsi que des compétences, des connaissances et des pratiques langagières des locuteurs des langues minoritaires ou minorées (Goï & Huver, 2013). Pour reprendre le terme de Goffman (1981), les « façons de parler » jugées légitimes, notamment dans un milieu institutionnel tel que l'école, n'englobent pas le bi/plurilinguisme potentiel des publics accueillis en particulier lorsque le bilinguisme concerne une langue dite minorée⁵. Bien que « le plurilinguisme, loin d'être exceptionnel, constitue la règle » (Gadet & Varro, 2006 : 18), parler une autre langue que le français signifierait s'écarter d'une norme. Or, comme l'écrivent Régine Delamotte et Mehmet-Ali Akinci (2012 : 534) :

On pourrait légitimement inverser la vision dominante de la norme et considérer le plurilinguisme comme le modèle de toute pratique langagière, le monolingue en étant un cas particulier, plutôt défavorable sur les plans linguistique, cognitif et humain.

Le Conseil de l'Union Européenne encourage le bi/plurilinguisme. Cette institution supranationale s'efforce de défendre et de soutenir les langues minoritaires par la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992) par exemple, ainsi que de promouvoir le plurilinguisme, notamment par la conception et la diffusion de référentiels tels que le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (2001, désormais CECR), le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles de l'enseignement des langues et des Cultures* (2012, désormais CARAP) ou encore par la mise en place de projets associés à cette volonté d'éducation plurilingue tels que *Janua Linguarum* (Candelier, 2003a) ou *Evlang* (Candelier, 2003b). L'un des objectifs des approches plurielles de l'enseignement des langues et cultures consiste à favoriser une éducation citoyenne à la diversité et à la pluralité. Outre des recommandations, des orientations, des propositions didactiques, le Conseil de l'Europe se propose d'intervenir dans les politiques linguistiques (Beacco & Byram, 2007). Toutefois, l'État français peine à mettre en place des dispositifs favorables au développement du plurilinguisme en France et/ou à la reconnaissance du multi/plurilinguisme de sa population. Certes la reconnaissance officielle de plusieurs langues n'entraîne pas nécessairement un bi/plurilinguisme individuel actif (voir par exemple Lüdi & Py 1989 pour la Suisse), mais l'absence de toute possibilité de reconnaissance officielle des langues autres que la langue nationale rend délicat de s'appuyer sur les répertoires langagiers pluriels des enfants en contexte scolaire et d'encourager le développement bi/plurilingue.

⁵ Comme par exemple le turc, les langues slaves, africaines ou encore l'arabe.

La scolarisation des enfants descendants de migrants, notamment lorsque la connaissance de la langue de l'école demeure faible, au sein d'une école maternelle caractérisée par son pluri/multilinguisme⁶ interroge ainsi les modalités d'enseignement/ apprentissage du français et les processus d'appropriation de la langue de l'école.

La rencontre du français à l'école par les enfants descendants de migrants peu parleurs en français qui grandissent entre-deux langues et deux cultures modifie le rapport qu'ils entretiennent avec la langue dominante. Celle-ci change ainsi de statut et devient tout autant un (objet de) savoir que la langue des savoirs et des liens socioaffectifs. Le contact avec cette langue en contexte scolaire débute alors que les enfants sont encore en cours d'acquisition de leur langue familiale (Florin, 1999 ; Kail & *ali.*, 2003, parmi d'autres).

De nombreuses questions émergent dès lors que nous nous intéressons à la problématique de l'appropriation précoce du français par les enfants descendants de migrants.

En nous situant du point de vue de l'éducation, nous pouvons nous interroger sur les articulations à construire entre les langues en contexte scolaire. En effet, il serait intéressant de mettre en regard, d'une part, les objectifs d'enseignement du premier cycle définis par le Ministère de l'Éducation Nationale en direction des enfants descendants de migrants, et d'autre part, leurs besoins linguistiques spécifiques (Richterich, 1986). En d'autres termes, il s'agit de savoir si l'enseignement/apprentissage précoce du français à des enfants descendants de migrants correspond à celui du français langue maternelle (désormais FLM), du français langue étrangère (désormais FLE), du français langue seconde (désormais FLS) ou bien du français langue de scolarisation (désormais FLSCO) ? Les réponses à ces questions nous indiqueraient ainsi quel français (Verdelhan-Bourgade & *ali.*, 1999) est ou devrait être enseigné à des enfants descendants de migrants en classe de maternelle.

En nous situant du point de vue de la psychologie de l'enfant, il est pertinent de s'interroger sur les incidences de l'âge et du développement cognitif des enfants descendants de migrants sur leur appropriation précoce du français (Watorek, 2004). Ainsi, les modalités d'acquisition précoce de la langue de l'école correspondent-elles à celles de la langue familiale ou bien à celles d'une langue seconde/étrangère telles qu'observées chez des adultes ? Les

⁶ Nous entendons le multilinguisme comme la coprésence de plusieurs variétés de langue au sein d'un même espace et le plurilinguisme comme la coprésence de plusieurs langues chez l'individu.

réponses à cette ligne de questionnements nous permettraient de comprendre les processus d'appropriation précoce de la langue de l'école par des enfants descendants de migrants.

En nous situant du point de vue linguistico-discursif, il serait utile de préciser comment évoluent les discours en français des enfants descendants de migrants. Ainsi, nous pourrions, tout d'abord, découvrir les formes linguistiques (noms, syntagmes nominaux, verbes, connecteurs discursifs, phrases simples, phrases complexes, *etc.*) qui apparaissent en premier et leurs fonctions au sein des discours des enfants descendants de migrants. Puis, il serait intéressant d'observer si l'appropriation précoce du français passe par différentes stades (Véronique, 2009). Et, si oui, de préciser lesquels. Répondre à de telles interrogations permettrait de mieux connaître les parcours acquisitionnels du français des enfants descendants de migrants et ainsi, d'une part, mieux déterminer les facteurs qui impactent l'acquisition de la langue de l'école et, d'autre part, s'appuyer sur ces parcours et les facteurs explicatifs pour concevoir des activités de classe.

En nous situant au niveau sociocognitif, le français, langue présente au sein de la société mais qui peut être minorée dans les pratiques familiales, devient la langue privilégiée dans les interactions en classe. Or, l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives (Vygotski, 1997). Aussi des relations s'établissent entre la croissance, la socialisation, le langage et l'apprentissage. Avec sa langue l'enfant agit et (s') exprime selon certains usages socioculturels (Bruner, 1983). C'est donc par l'intermédiaire de (la langue de) l'autre (parents, famille, amis, pairs, enseignants) que les représentations culturelles, morales, religieuses ainsi que les savoirs sont transmis. En classe, ce sont ainsi les relations et les échanges entre enseignants-enfants et entre les enfants qui participent à l'appropriation du français. Il devient donc légitime de nous interroger sur les éventuelles adaptations aux spécificités des enfants descendants de migrants mises en œuvre par les professionnels de l'éducation. En outre, le rapport que l'enfant descendant de migrant établit avec le français est différent pour chacun et dépasse la seule dimension sociocognitive :

Mais ces différences mêmes révèlent un aspect essentiel du rapport au savoir : les facultés cognitives ne sont pas seules actives, loin de là. Leur mise en œuvre comme leur développement dépendent de ce qui entre en jeu dans la construction de la personnalité. (Menès, 2012 : 25-26)

En conséquence, la construction de soi interfère dans l'appropriation du français. Aussi, pouvons-nous tenter de savoir dans quelle mesure les facteurs individuels, liés aux aspects identitaires et affectifs, ainsi que les représentations des enseignants du bilinguisme des enfants

descendants de migrants influencent l'apprentissage du français. Quels rôles ces dimensions jouent-elles sur l'évolution des parcours acquisitionnels du français des enfants descendants de migrants ? Les réponses à ces interrogations permettraient de susciter le désir (d'appropriation) du français auprès des enfants descendants de migrants.

Telles sont certaines des questions qui animent actuellement la didactique et l'acquisition des langues. La présente étude propose des pistes de réflexion afin d'apporter des éléments permettant d'éclairer ces questionnements.

À nos yeux, la conception complémentaire et unifiée du bilinguisme comprend le répertoire langagier bilingue non plus en termes de juxtaposition d'une langue et d'une autre langue, d'alternance codique où une langue croiserait une autre langue mais sous la forme d'un ensemble harmonieux (De Houwer, 2006) de langues (Grosjean, 1982) qui rend possible une créativité verbale originale. Nous espérons ainsi démontrer que la reconnaissance du bilinguisme des enfants descendants de migrants, entendue comme la valorisation égale de toutes les langues de leur répertoire, est nécessaire et a deux implications.

La première implication est que le bilinguisme des enfants descendants de migrants est constitutif de leur identité et de leur subjectivité.

Le bilinguisme participe à la construction de l'identité de l'enfant descendant de migrants mais seul l'individu en question et son parcours de vie en détermineront la mesure et l'aboutissement. En conséquence, rien ne permet de préjuger des transformations qui peuvent intervenir dans la restructuration de leur bilinguisme notamment sur le long terme. Il nous paraît ainsi inapproprié de réduire les enfants descendants de migrants par des références à leur situation langagière en termes de potentialité : des enfants potentiellement bilingues (Abdelilah Bauer, 2015 : 165), ou de destinée : des bilingues en devenir⁷. Les enfants descendants de migrants sont, comme tout enfant, des individus en devenir et, pour nous, ils sont déjà bilingues. À l'école maternelle, ce qui est déjà là chez les enfants bilingues peu parleurs du français ce ne sont pas deux langues, mais un entre-deux (Sibony, 1991), un espace potentiel de création (ou de déperdition en fonction de la manière de le cultiver) qu'il s'agirait d'investir pour mieux adapter les pratiques de classe aux désirs de ces enfants et mieux comprendre l'originalité de

⁷ Titre d'un film réalisé par Andrea Young (ESPE de l'Académie de Strasbourg / Université de Strasbourg) et Latisha Mary (ESPE de l'Académie de Nancy-Metz / Université de Lorraine) sur la prise en compte des langues parlées à la maison par l'école et la collaboration école-famille en contexte plurilingue. Ce film a été présenté le 1^{er} février 2017 à la Journée d'études organisée par la Fédération de recherche en éducation de Franche-Comté et le CASNAV de l'Académie de Besançon.

leur créativité langagière en français. Cette créativité peut être perçue soit comme un écart à la norme (par un manque de maîtrise d'une langue, par attrition d'une autre langue), soit comme un continuum entre les langues.

Plus pragmatiquement, nous concevons cette originalité comme un état situé à un temps T des capacités évolutives de l'enfant bilingue descendant de migrants à inventer son dire, à composer avec ses langues, à créer son énonciation. C'est ce que nous désignons chez l'enfant bilingue descendant de migrants comme *sa* langue.

Sans aller jusqu'à affirmer que les enfants bilingues descendants de migrants profiteraient de quelques avantages cognitifs et/ou métalangagiers par rapport à des enfants monolingues, leur situation langagière spécifique devrait se répercuter sur le développement du français tout au long de leurs trois années de scolarisation en école maternelle. Quelle que soit la tâche qui leur est demandée, en classe ou en contexte semi-expérimental, leurs deux langues sont nécessairement activées. La démarche cognitive et linguistique qui incombe aux enfants bilingues descendants de migrants est d'adapter leurs façons de parler en fonction de l'interlocuteur et de la situation de communication et des moyens (verbaux et non verbaux) à leur disposition ; créant ainsi *leur* langue.

Nous supposons ainsi que les enfants descendants de migrants développent une sensibilité particulière au contexte social et discursif lorsqu'ils parlent. Nous estimons que les enfants descendants de migrants, du fait de leur bilinguisme, adoptent d'autres procédés dans leurs productions langagières en français que celle d'enfants francophones monolingues, ce qui révèle l'originalité de leur situation langagière. Les productions langagières individuelles en français d'enfants monolingues ou bilingues peuvent dès lors être comparées et nous instruisent sur les caractéristiques propres du développement du français chez les enfants descendants de migrants à l'école maternelle en situation de diglossie. De ce fait, nous nous sommes concentrée sur la question de l'acquisition précoce du français en contexte scolaire réservant la question du développement de leur langue familiale et de leur bi/plurilinguisme individuel (entendu comme l'étude du développement des deux (ou plus) langues constitutives de leur répertoire) à la sphère privée ou à de possibles recherches ultérieures.

La seconde implication de notre positionnement relatif au bilinguisme de l'enfant descendant de migrant est que la connaissance et la reconnaissance de l'originalité et de la créativité de sa langue par les institutions scolaires et les enseignants touchent au rôle que peut jouer l'école maternelle dans l'appropriation du français par ces enfants et posent des questions d'ordre méthodologique. En conséquence, nous considérons que l'enseignement/ apprentissage

précoce du français à des enfants descendants de migrants en contexte scolaire relève de la didactique du français langue étrangère/seconde.

Notre recherche sur l'appropriation précoce du français par des enfants descendants de migrants s'inscrit dans une perspective double ; individuelle et sociale. Individuelle du fait que nous avons étudié le comportement communicatif et le développement de sa langue chez l'enfant bilingue descendant de migrant. Sociale par l'étude des modalités d'exposition au français rencontrées par l'enfant en classe de petite section de maternelle (désormais PSM).

À notre connaissance, peu de travaux de recherche en acquisition des langues secondes/étrangères (désormais RAL2) portent sur ce type de public. De même, peu d'études longitudinales, en RAL2 ou en didactique des langues et des cultures étrangères (désormais DDLE), analysent le développement précoce du français en contexte scolaire chez les enfants descendants de migrants. Enfin peu de recherches en DDLE sont menées en classe ordinaire. La complexité inhérente à l'étude de l'acquisition d'une langue seconde (Klein, 1990) et à l'objet de la didactique des langues (Puren, 1994) nous rend perplexe. Dès lors pouvons-nous présenter notre étude comme un programme (pré)établi, et mis en œuvre de manière stricte et immuable, ou comme une stratégie adaptative (Morin & *ali.*, 2003 : 33-sq.) qui se risque à la complexité de notre sujet de recherche, de notre positionnement sur le bilinguisme des enfants descendants de migrants, et à celle du double regard - didactique et acquisitionniste - ? Nous avons considéré notre recherche comme une méthode au sens que lui donne Edgar Morin et ses confères (2003 : 22), à savoir :

Loin de l'improvisation mais aussi à la recherche de la vérité, la méthode comme chemin qu'on essaie est une méthode qui se dissout dans la marche.

La théorie de la pensée complexe a permis d'ancrer notre étude dans une dynamique favorable à l'articulation des théories issues de la DDLE et des RAL2. Ainsi, si notre positionnement de chercheur peut s'avérer original, il reflète toute la complexité de notre étude sur l'appropriation précoce du français chez des enfants descendants de migrants en classes de maternelle.

Nous émettons l'hypothèse que le développement du français par les EDM peu parleurs de la langue suit un parcours d'appropriation qui subit les influences du milieu socioéducatif et de la subjectivité des enfants bilingues.

Nous souhaitons ainsi démontrer que, premièrement, une co-valorisation des langues des enfants descendants de migrants, de leur(s) langue(s) familiales(s) et de leur français, favorise

l'appropriation de cette dernière et constitue, de fait, une condition nécessaire, voir *sine qua non*, pour leur permettre de se considérer comme locuteur légitime des unes et des autres langues de leur répertoire et pour les accompagner dans la construction d'une identité bilingue positive et que, deuxièmement, leurs situation spécifique demande à instaurer un apprentissage du français relevant de la didactique des langues secondes/étrangères afin qu'ils soient exposés à la langue de l'école dans des conditions les plus propices à l'appropriation du français.

Pour ce faire, nous avons étudié les processus d'appropriation du français de sept enfants descendants de migrants à leur entrée en classe de PSM. Nous avons voulu mieux cerner les facteurs qui peuvent entraver ou favoriser l'appropriation du français par ces enfants, d'une part, en analysant les pratiques (déclarées et observées) des enseignantes de l'école Dieppe, et d'autre part, en analysant les discours en français (productions verbales initiées à partir de différents supports) des enfants de notre cohorte.

Plus précisément, nous avons observé et étudié les formes d'exposition au français en contexte scolaire et analysé les comportements des enfants descendants de migrants en classe au tout début de la scolarisation en PSM. Conjointement à ce travail, nous avons mené une étude longitudinale et multi-cas du développement du français des sept enfants de notre cohorte. Le cadre de référence de cette étude longitudinale et qualitative repose à la fois sur les travaux menés en DDLE ainsi que sur ceux relevant des RAL2. Nous estimons que l'association de la DDLE et de la RAL2 s'est révélée complémentaire pour notre étude et que les rapprochements entre ces deux domaines permettront « d'optimiser la formation des enseignants et par ce biais la qualité de l'enseignement des langues étrangères » (Trévisiol-Okamura & Komur-Thilloy, 2011 : 12). Consciente des différences qui existent dans les assises théoriques de la DDLE et de la RAL2, dans les objectifs visés par les études didactiques et acquisitionnistes ainsi que dans les méthodes de recherche relatives à chacun de ces domaines, nous avons relevé le défi d'instaurer un dialogue constructif et scientifique. Comme le précise Beacco (2008 : 273), la question des liens entre ces deux champs d'études « n'est pas encore venue à maturation ». Nous avons examiné notre problématique de l'appropriation précoce du français en contexte scolaire sous l'angle de la DDLE **et** de la RAL2 dans une visée intégrative afin que notre étude et les résultats auxquels nous avons abouti participent à la connaissance des parcours d'appropriation précoce du français en école maternelle et permettent de réfléchir à des activités didactiques propices à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue de l'école par les enfants bilingues descendants de migrants.

La première partie de notre thèse est consacrée à préciser les enjeux de notre recherche et notre cadre théorique. Dans le chapitre 1, nous développons le rôle des langues, dont celui de la langue de l'école, dans les parcours scolaires des enfants descendants de migrants. En effet, les causes probables de l'échec scolaire des enfants issus de l'immigration ne sauraient se limiter à des questions de langues. De plus, l'enseignement/apprentissage du français nous interroge sur l'objet d'enseignement, la langue de l'école, et sur les mesures prises au niveau institutionnel pour en permettre l'acquisition par des enfants non ou peu parleurs en français. Cette question s'avère d'autant plus pertinente qu'aucun dispositif particulier n'est mis en œuvre au cycle 1 pour soutenir les enfants descendants de migrants et les enseignantes dans l'appropriation du français à l'oral. Le chapitre 2 nous permet de revenir sur la terminologie que nous employons et d'indiquer clairement notre conception du bilinguisme des enfants descendants de migrants. En effet, loin d'être uniforme, la situation linguistique de ces enfants met en jeu de nombreux facteurs qui mettent en lumière toute la complexité d'étudier l'appropriation précoce d'une des langues de leur répertoire bilingue. De ce fait, nous revenons sur l'intérêt de porter un double regard, acquisitionniste et didactique, sur l'enseignement/apprentissage du français auprès d'enfants descendants de migrants à l'école maternelle. Nous indiquons ainsi ce que peut signifier s'approprier une langue pour ces enfants. Dans le troisième chapitre nous précisons notre cadre théorique et nos hypothèses. Nous nous sommes appuyée sur une conception socioconstructiviste du développement langagier. Nous examinons l'acquisition des langues au niveau discursif et phrastique. En effet, nous estimons que les enfants descendants de migrants vont, comme les adultes apprenants du français langue étrangère ou seconde, développer des stratégies pour s'exprimer en français. Ainsi, l'étude de leurs productions orales nous a permis de découvrir le parcours acquisitionnel du français chez les enfants descendants de migrants. Nous pouvons en conséquence mieux comprendre l'influence de l'âge, des données exposées en classe et des spécificités des enfants descendants de migrants sur les étapes d'acquisition de la langue de l'école. Enfin, nous estimons que cette compréhension du chemin emprunté par les enfants descendants de migrants pour s'approprier *leur* langue s'inscrit nécessairement dans une dynamique plurielle.

La deuxième partie de notre thèse est consacrée à la description de notre méthodologie. Au chapitre 4, nous présentons en détail notre terrain d'investigation et les participants à notre étude. En effet, l'école maternelle Dieppe est un petit établissement caractérisé d'une part par son inscription au sein du réseau d'enseignement prioritaire plus et d'autre part par son multi/plurilinguisme et la présence d'un nombre importante d'enfants descendants de migrants parmi les effectifs. De ce fait, l'enseignante de la PSM est très sensible à la question du

bilinguisme de ces enfants. En conséquence, en tant que directrice de l'établissement, elle a ouvert les portes de l'école Dieppe aux langues des familles et à la recherche scientifique. Aussi, nous avons pu durant trois années consécutives investir ce terrain favorable pour mener notre examen du parcours d'appropriation du français par des enfants descendants de migrants. Nous avons suivi sept de ces enfants, les sujets de notre cohorte bilingue, tout au long de leur scolarisation au sein de cet établissement scolaire. De plus, afin de réaliser des analyses comparatives transversales, nous avons rencontré huit enfants francophones, les sujets de notre cohorte monolingue. Nous avons ainsi mené une étude longitudinale et qualitative. Le chapitre 5 nous permet de revenir sur les méthodes utilisées pour constituer nos corpus. Nous avons d'une part recueilli les productions orales en français auprès des sujets de nos cohortes bilingue et monolingue ainsi qu'auprès de l'enseignante de la PSM à partir de supports variés (des livres d'histoire, une séquence d'images et une image fixe). Ces données ont été recueillies dans une situation de communication semi-guidée dont nous indiquons les spécificités. D'autre part, nous avons observé la classe de PSM dans une approche relevant de l'ethnographie de la communication. Enfin, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès de cinq mamans des sujets de notre cohorte bilingue et auprès des enseignantes de l'école Dieppe. Ainsi, nous avons pu accéder d'une part aux pratiques déclarées des maîtresses et aux pratiques d'enseignement/apprentissage du français observées en classe de PSM et d'autre part aux représentations des mamans et des enseignantes du bilinguisme des enfants descendants de migrants. Le chapitre 6 explicite le traitement de l'ensemble de nos données, de la transcription à la constitution de nos corpus. En effet, nous avons trois corpus. Le premier, le corpus LANG, regroupe les productions en français recueillies en situation-semi guidée. Le deuxième, le corpus CLASS comprend les données issues de l'observation participative. Enfin, le troisième, le corpus ENTRE, contient les données de nos entretiens semi-directifs. Pour une plus grande lisibilité, chacun de ces corpus a été divisé en sous-corpus. Ainsi, il nous a été possible de croiser les données afin de mener des analyses complémentaires.

La troisième partie de notre thèse est consacrée à la présentation de nos analyses et de nos résultats. Elle comprend cinq chapitres en tout. Chacun des chapitres se conclue par une synthèse des résultats qui y furent exposés. Le chapitre 7 porte sur l'étude des interactions en classe qui se ne se présentaient pas sous le schéma interactionnel didactique. Nous y examinons la circulation des langues et les échanges premièrement entre adultes, deuxièmement entre un parent d'enfants descendants de migrants et son enfant ainsi qu'entre enfants et troisièmement entre l'enseignante de PSM et les enfants descendants de migrants. Le chapitre 8 concerne les représentations de la situation sociolinguistique de ces enfants. Nous y abordons les conceptions

sous-jacentes de l'enseignement/apprentissage présentes chez les enseignantes. Nous continuons par l'étude des représentations du bilinguisme des enfants descendants de migrants chez les maîtresses. Nous terminons par l'examen du point de vue des mamans sur les liens tissés et à tisser entre les langues de leurs enfants. L'étude des interactions de type didactique est exposée au chapitre 9. Nous y détaillons les conditions de l'enseignement/apprentissage du français en PSM ainsi que les comportements communicatifs des enfants descendants de migrants en classe. Nous réservons un espace pour présenter les échanges entre la maîtresse et ces enfants qui se sont déroulés à un moment scolaire particulier : les ateliers pédagogiques consolidés. Le développement du français chez les sept sujets de notre cohorte bilingue constitue le cœur du chapitre 10. Nous y présentons premièrement l'évolution générale de l'acquisition de la langue de l'école par ces enfants en fonction de l'âge et des supports qui ont servi à initier leurs discours. Deuxièmement, nous nous intéressons plus spécifiquement à l'appropriation de la macrostructure des discours de type narratif par les enfants descendants de migrants. Nous examinons les formes linguistiques présentes dans leurs productions. Ainsi, nous observons comment ces enfants nous ont raconté leurs histoires, en quoi celles-ci se distinguent des narrations de l'enseignante ainsi que des discours de type narratif des sujets de la cohorte monolingue. Nous étudions en plus la créativité des enfants descendants de migrants dans les discours de type descriptif. Troisièmement, nous présentons l'étude des procédés de référenciation aux personnages principaux et aux items dans les discours de type narratif des sujets de notre cohorte bilingue. Le chapitre 11 explore la place et le rôle du bi/plurilinguisme en classe et pour l'appropriation du français. Nous nous intéressons ainsi à l'influence de la langue des enfants, présente lors d'une lecture à deux voies, sur le développement discursif et phrastique de trois sujets de notre cohorte bilingue. Nous examinons la position des enseignantes par rapport aux approches plurielles. Nous terminons par l'exposé des relations enfantines au bi/plurilinguisme.

La conclusion est consacrée à la synthèse de l'ensemble de nos résultats. Nous y développons les interprétations que nous en proposons et nous soulignons les avantages de notre double inscription pour l'étude de l'appropriation précoce des langues. Enfin nous soulevons les questionnements et les interrogations qui demeurent et les ouvertures vers d'autres recherches que ce travail de thèse nous a permis d'entrevoir.

Partie 1/ Les enjeux de la recherche et le cadre théorique : un positionnement de chercheure

Il est indéniable que les liens entre un chercheur et son objet d'étude comportent une part certaine de subjectivité. En d'autres termes, nier son implication dans sa recherche en tant qu'individu ayant son propre parcours signifierait nier l'interférence de ses propres représentations, de son histoire dans la conceptualisation des théories, la mise en œuvre pratique de la recherche et dans l'interprétation des résultats.

Nous écrivons pourtant nos recherches avec nos mots, avec le sens que nous leur donnons, avec des métaphores que nous choisissons : pourquoi, alors, prétendre s'appuyer essentiellement sur des traces (qu'elles soient numériques ou verbales, comme les corpus) qui seraient extérieures à nous ? C'est nous qui fabriquons ces traces, dans les relations de recherche que nous instaurons, comment pourraient-elles alors avoir une réalité et un *sens* en dehors de nous, de notre histoire ? (Castellotti, 2017 : 15)

Descendante de migrants et mère de deux enfants, la rencontre avec les enfants descendants de migrants (désormais EDM), que nous avons suivis pendant les trois premières années de notre travail de thèse, nous a renvoyé l'image de notre enfance ; la rencontre avec leurs parents rappelait la condition de nos parents et de nous-mêmes et les questionnements sur le bilinguisme des deuxième et troisième générations concernent notre sujet de thèse, notre propre plurilinguisme et celui de nos enfants.

La reconnaissance de notre implication en tant qu'individu et chercheure avec nos émotions, nos craintes, nos certitudes et nos doutes a constitué un enrichissement pour notre travail de recherche. Dans un souci d'exactitude, parfois avec difficulté, nous avons mis la distance nécessaire pour mener un travail scientifique par l'explicitation non du lien entre subjectivité et objet d'étude mais de leur articulation. Aussi, cette première partie a pour but d'indiquer avec précision les objectifs de notre recherche et d'explicitier notre position de chercheure conçue à partir de cadres théoriques relevant des domaines de la didactique et de l'acquisition des langues.

L'élaboration d'une méthodologie de recueil des données est étroitement liée aux objectifs de la recherche et au cadre théorique dans lequel cette recherche se situe.
(Lenart & *ali.*, 2005 : 395)

Nous débutons cette partie par la mise en avant des enjeux (chapitre 1) de notre étude de l'appropriation précoce du français par des EDM. Nous poursuivons par la mise en lumière de notre positionnement de chercheure (chapitre 2), établi à partir des ancrages théoriques issus du champ de la didactique et de l'acquisition des langues secondes/étrangères, qui souligne la complexité de mener des recherches sur l'appropriation précoce des langues en contexte

scolaire. Nous terminons par l'exposition détaillée des théories (chapitre 3) sociocognitives, fonctionnalistes et psycholinguistique du développement du langage et de l'acquisition des langues, ainsi que des approches plurilingues dans l'enseignement des langues, sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour concevoir et mener notre étude.

Chapitre 1/ Les langues aux sources de la réussite scolaire

Première étape du parcours scolaire, l'école maternelle se veut un espace bienveillant qui familiarise les jeunes enfants à la vie à l'école. La finalité de l'école maternelle est de « garantir la réussite de tous les élèves » (MENESR, 2015). Sa mission est donc « de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre » (MENESR, 2015), et « devenir élève » (MEN, 2008). Ainsi bien que la scolarisation en école maternelle demeure facultative⁸, cette première étape s'avère essentielle afin que l'enfant acquière les connaissances de base pour une scolarisation réussie. La maîtrise du français fait partie des savoirs fondamentaux des apprentissages du cycle 1. Le français constitue de fait une priorité de l'enseignement en école maternelle (chapitre 1.1). Pour les EDM peu parleurs en français, l'apprentissage fondamental et systématique de la langue de l'école en contexte scolaire se tisse avec l'acquisition d'au moins une autre langue. Par ailleurs, les EDM se retrouvent plus fréquemment que les autres dans les catégories d'élèves en situation d'échec scolaire (Chomentowski, 2009). Leur bilinguisme a longtemps été considéré comme la principale cause de leurs difficultés scolaires malgré la diversité de leur parcours (chapitre 1.2). Par ailleurs, le Ministère de l'Éducation Nationale (désormais MEN) a mis en place des dispositifs d'accompagnement et de soutien pour les enfants qui nécessitent un apprentissage spécifique du français comme langue de l'école. Les Unités Pédagogiques pour les Élèves Allophones Arrivants (désormais UPE2A), visent plus particulièrement les enfants qui viennent de s'installer sur le territoire français ; pour ceux nés en France ou arrivés très jeunes rien de tel n'existe. Néanmoins, l'organisation et les visées éducatives des UPE2A nous renseignent sur la conception de l'objet d'enseignement qu'est le français en contexte scolaire : entre langue maternelle et langue de scolarisation (chapitre 1.3).

⁸ Cette situation devrait évoluer. À partir de la rentrée 2019 et afin de lutter contre les inégalités, le président Emmanuel Macron souhaite rendre obligatoire la scolarisation dès l'âge de trois ans.

1.1 Le français pour réussir en classe

Le chapitre dédié à l'appropriation du français dans le programme d'enseignement de l'école maternelle établi par le MEN met d'entrée de jeu l'emphase sur le langage :

Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle.
(MEN, 2008).

En effet, les travaux d'Agnès Florin (1991) indiquent que la maîtrise du langage oral en fin de cycle 1 est un bon prédicateur de la réussite scolaire ultérieure des enfants. Or, les conditions d'exposition au français en classe sont peu propices à l'interaction individuelle et passent principalement par l'oral.

1.1.1 Les apprentissages langagiers en classes de maternelle

Les classes de l'école maternelle ne sont pas des classes de langue destinées spécifiquement à l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde/étrangère mais un lieu destiné aux apprentissages scolaires, sociaux et humains.

Dans les programmes d'enseignement du cycle 1 de 2008 et de 2015, le langage occupe une place primordiale. Les apprentissages langagiers s'effectuent dans toutes les disciplines scolaires car « la pratique du langage [est] associée à l'ensemble des activités » (MEN, 2008) ainsi « la stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, (...) concernent l'ensemble des domaines » (MENESR, 2015). Ces principes envisagent le langage (le français ?)⁹ non seulement comme un objet d'enseignement/apprentissage spécifique mais également comme ressource dans tous types d'activités et dans tous types d'apprentissages menés dans les classes de l'école maternelle.

Aussi, tout en favorisant l'apprentissage du français par les enfants, et en faisant parfois face à de jeunes enfants ne communiquant pas ou peu dans cette langue, les enseignants doivent être en mesure de conjuguer les attentes en termes d'acquis dans plusieurs domaines d'apprentissage.

⁹ Nous renvoyons le lecteur à l'introduction pour les informations concernant le statut juridique du français (Constitution et Conseil Constitutionnel) qui peut conduire les instances éducatives institutionnelles à amalgamer le développement langagier et le développement en français, seule langue officielle de la République Française.

Ceux-ci se déclinent comme suit (tableau 1.1) :

Programme de 2008 6 domaines d'apprentissage	Programme de 2015 5 domaines d'apprentissage
S'approprier le langage Découvrir l'écrit	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
Agir et s'exprimer avec son corps	Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
Percevoir, sentir, imaginer, créer	Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
Découvrir le monde	Construire les premiers outils pour structurer sa pensée Explorer le monde
Devenir élève	

Tableau 1.1 Domaines d'apprentissages du cycle 1 (réalisé à partir des programmes de cycle 1)

Les intitulés construits sur la base de verbes à l'infinitif instaurent une hiérarchie entre les domaines d'apprentissage plus explicitement tournés vers l'action ("*mobiliser*", "*agir*", "*construire*") dans le programme de 2015.

En ce qui concerne plus spécifiquement le domaine langagier, en 2008, il était question d'appropriation du langage et de découverte de l'écrit : deux domaines d'apprentissages à différencier. Le programme de 2015 demande de mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, à l'oral et à l'écrit. Le langage ne se conçoit plus comme deux habiletés, écrites et orales, à travailler distinctement mais comme un ensemble qui fonctionne à l'unisson et également dans tous les autres domaines d'apprentissage comme en témoigne l'utilisation à deux reprises, au sein des intitulés des domaines d'apprentissage de 2015, du verbe "*s'exprimer*".

Les enfants de l'école maternelle n'ont pas encore développé des compétences à l'écrit. Ce sont les corrélations existantes entre la maîtrise de l'oral et l'accès à l'écrit (Florin, 1991 ; Florin & Guimard, 2007 ; Pégaz Paquet, 2014) qui expliquent l'importance accordée par les instances éducatives au domaine langagier au sein des programmes de cycle 1 et témoignent l'intérêt d'étudier l'appropriation du français par des EDM scolarisés à l'école maternelle.

Si les liens entre la maîtrise du français et la réussite scolaire ont été établis dès les classes de maternelle, les enfants plus âgés, ayant suivi une formation linguistique au sein des UPE2A, comprennent tout autant l'importance de savoir parler le français pour réussir à l'école :

Il faut agir en conformité avec ce que l'école attend, il faut savoir comprendre et écrire dans la classe, ce que S-3G synthétise clairement : *c'est parce que j'ai bien appris le français que j'ai passé.* (Miguel Addisu, 2016 : 89)

Outre l'apprentissage et la maîtrise du français, il est également essentiel pour ces élèves d'être capable d'adapter leurs comportements au contexte spécifique de l'école.

Nous supposons que l'appropriation des attitudes et comportements communicatifs en adéquation au contexte scolaire se joue dès l'école maternelle (Florin & *ali.*, 1999 : 72). De plus, nous émettons l'hypothèse que les EDM, comme tout enfant intégrant l'école maternelle, devront extraire puis intégrer, à partir des données langagières auxquelles ils sont exposés en classe de PSM, les comportements et les attitudes communicatives qui entrent en conformité avec leur rôle d'élève. Cette acquisition se déroule alors qu'ils ne maîtrisent pas nécessairement les codes sociolinguistiques et discursifs du français et de l'école ni nécessairement la langue de la famille. Au cycle 1, les apprentissages relevant du domaine langagier sont ainsi primordiaux pour les EDM.

Or, dans ses différents rapports, Alain Bentolila (2006, 2007) insiste sur le rôle de l'école pour permettre aux enfants d'accéder à la langue française dans une perspective extrêmement normée par l'écrit des connaissances linguistiques ; normes qu'il s'agirait d'intégrer dans l'enseignement/apprentissage du français dès l'école maternelle :

La découverte du principe syntaxique nous paraît ainsi faire partie intégrante des apprentissages de la maternelle. [...] L'écart grandissant entre les constructions grammaticales utilisées à l'oral par les élèves et celles qui organisent les premières phrases soumises à leur lecture exige que dès la moyenne section on accompagne avec soin le jeune enfant dans la découverte d'une organisation et de conventions que l'oral ne lui a parfois pas révélées. (Bentolila, 2007 : 19)

Tout écart dans les pratiques langagières témoignerait d'un manque de connaissances du français néfaste pour la réussite scolaire. Cette vision normative s'inscrit au détriment d'une variabilité source de créativité. Cette dimension normée de la langue interroge d'autres spécialistes, des psychologues comme Hubert Montagner¹⁰, spécialiste de la communication enfantine, des sociolinguistes tels Jo Arditty et Philippe Blanchet qui estiment que derrière ce qu'ils nomment une ghettoïsation des pratiques langagières se dévoile une *xénophobie qui s'ignore* (Arditty & Blanchet, 2008).

En conséquence, nous constatons l'existence d'une tension entre une langue française héritée des usages et pratiques familiales et/ou sociales hors l'école et une langue française de

¹⁰ MONTAGNER, HUBERT, n.c., *Les dérives du professeur Alain Bentolila dans son rapport à Monsieur Xavier Darcos, Ministre de l'Education Nationale*, disponible sur internet : http://pedagopsy.eu/hubert_montagner.html, dernière consultation le 21 juin 2019.

l'école. Cette tension peut se manifester de manière plus intense lorsque l'enfant communique peu ou pas en français que ce soit hors et/ou à l'école.

Aussi, pour favoriser le développement du langage, l'appropriation du français oral, encourager la participation des enfants aux interactions en classes de maternelle et faire naître leur désir de communiquer, il est nécessaire de leur proposer un environnement propice à l'engagement de soi (Florin & Guimard, 2007) dans les échanges.

1.1.2 La communication à l'école maternelle

Les travaux menés par Agnès Florin (1989, 1991) et le rapport de 2002 (Florin & *ali.*, 2002), nous ont permis d'avoir une vue d'ensemble des pratiques de classe et de la communication à l'école maternelle. Les auteurs du rapport *l'Apprentissage de la communication en milieu scolaire* affirment que :

Le développement des capacités communicatives à l'oral et à l'écrit en milieu scolaire semble avoir été peu étudié. (Florin & *ali.*, 2002 : 16)

L'ensemble des travaux sur la communication en contexte scolaire indique que cette dernière se caractérise par la primauté de la parole de l'enseignant. Celui-ci monopolise la parole (en termes de quantité), décide du thème (à traiter complètement), distribue la parole et oriente la conversation et les échanges (*ibid.* : 24-sq.). Par ailleurs, peu d'activité de langage de l'école maternelle s'appuie sur les activités quotidiennes (*ibid.* : 80-81) qui permettraient aux enfants de mobiliser davantage leurs connaissances. Ajoutons que la plupart des activités s'organisent autour des histoires pour enfants (Bishop & Joole, 2012), et que le principal thème d'échanges porte sur la nature (Agnès Florin mentionne le chiffre de 49,5%, dans Florin, 1989 : 81). La narration, l'écoute d'histoires constitue un support pédagogique primordial en classes de maternelle.

Agnès Florin insiste également sur le fait que les échanges entre l'enseignant et le groupe d'élèves ne correspondent que peu à « l'interaction éducative » (Florin et *ali.*, 2002 : 25), c'est-à-dire à un échange du type : question-réponse-évaluation, sauf à considérer le groupe classe comme un individu (Florin, 1989). Dans le cas des questions énoncées dans des phrases ou des textes comprenant des blancs, des vides à combler, la mémoire associative et lexicale de l'enfant est sollicitée au détriment d'un engagement individuel dans l'interaction :

L'action verbale de l'enfant est ainsi minimale. Il n'est responsable ni de la planification conceptuelle ni de l'organisation formelle de son discours. Il se contente d'activer sa mémoire sémantique afin de compléter le mot manquant. (Carol & *ali.*, 2016 : 99)

Les interactions individuelles demeurent rares en classes de maternelle : la préoccupation essentielle des enseignants est la gestion des classes. Ainsi les modalités d'échanges privilégient l'aspect verbal, notamment par la répétition des mots par l'enfant :

Ces répétitions révèlent une conception plutôt naïve de la cognition et repose sur l'idée que pour apprendre un mot ou la construction de phrases il suffit de les faire répéter (*rapid mapping* – Clark, 1993). Répéter ne signifie pas reconstruire. (*Ibid.* : 100).

Dans ces conditions, « développer le langage des enfants semble un objectif très partiellement atteint » (Florin, 1989 : 86). Les activités de classe, les modalités d'échanges et d'interactions ne favoriseraient pas le développement de réelles compétences de communication (Hymes, 1984) chez les enfants. En d'autres termes, l'école maternelle ne serait pas l'endroit idéal pour s'approprier le langage. Aussi, nous nous sommes demandée dans quelle mesure les EDM sont exposés à des genres discursifs, des interactions et des actes de langage riches et variés en classe de petite section.

Ainsi, nous supposons que la richesse et les modalités des échanges influencent l'appropriation précoce du français par les EDM. Aussi, plus l'enfant peut s'impliquer dans les échanges en classes de maternelle et varier les interlocuteurs, plus il bénéficie de ses interactions comme ressources pour s'approprier le français à l'oral.

1.1.3 L'enseignement du français oral

À l'école maternelle, l'apprentissage du français auprès d'enfants non encore scripteurs passe prioritairement par l'exposition à de l'oralité. Or, l'oral demeure un objet d'enseignement difficile à circonscrire (Nonnon, 1999 ; Weber, 2013).

Tout d'abord, l'oral, « médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles » (Nonnon, 1999 : 91), est le vecteur des autres apprentissages. Son enseignement renvoie ainsi à la notion de genre de discours (Schneuwly & *ali.*, 1997 ; Dolz & *ali.*, 2002), ou genres discursifs, notamment ceux des discours scolaires.

Les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves — en particulier ceux issus de milieux défavorisés ou de la migration — sont reductibles tout aussi bien aux décalages entre leurs savoirs spontanés et les savoirs savants qu'à leur expérience de la langue de scolarisation [...]. La construction des connaissances et des compétences dépend largement de la maîtrise des discours scientifiques et techniques qui sont produits dans la langue de scolarisation. (Beacco, 2004 : 196)

Ces nouvelles pratiques langagières affectent l'ensemble des enfants de l'école maternelle qui devront développer des compétences communicatives, discursives et sociolinguistiques

associées aux situations de communication et aux genres discursifs rencontrés en contexte scolaire (Nonnon, 1991). Or, l'apprentissage des normes d'usage de la langue s'effectue de manière implicite en classes de maternelle :

Dans ces conditions, les difficultés de communication des enfants sont nombreuses [...] si quelques enfants parlent beaucoup, environ un tiers de l'effectif ne participe pas ou quasiment pas aux échanges. (Florin & *ali.* 2002 : 25-26)

Ensuite, l'enseignement de l'oral touche aux dimensions cognitive et affective. Elisabeth Nonnon (1999 : 91) précise ainsi que la classe est un espace social où la circulation de la parole reste inséparable des relations de pouvoir qui s'y établissent ainsi que des représentations socioculturelles que se construisent les acteurs de l'éducation (enfants et enseignants). De ce fait, le développement de compétences à l'oral ne peut faire l'impasse sur l'inscription personnelle (identitaire, affective, relationnelle) de l'enfant dans son dire :

La langue maternelle, à l'école, a un statut multiple et complexe : elle est tout à la fois objet d'apprentissage, véhicule privilégié de tous les enseignements, comme le rappelle Rondal (1983) ; mais aussi, faut-il le souligner, support essentiel de l'expression personnelle et de la communication interindividuelle. (Florin, 1989 : 76)

Si Florin (Florin & *ali.*, 1985) effectue une distinction entre petits, moyens et grands parleurs en fonction de la proportion des enfants à prendre la parole en classe et propose de mettre en place des ateliers pour favoriser la prise de parole des petits parleurs et agir ainsi sur « le comportement verbal des enfants en maternelle » (Florin, 1989 : 77), pour les EDM le contact avec le français à l'école maternelle entraîne non seulement une rupture entre les pratiques langagières qu'ils connaissent depuis leur enfance et les nouvelles pratiques rencontrées en classe mais également l'acquisition nécessaire du code linguistique. Ceci est particulièrement saillant pour les EDM qui communiquent peu en français que ce soit à ou hors l'école. L'étude de l'appropriation du français en classes de maternelle par ce public ne saurait ignorer cette dimension proprement linguistique.

Enfin, enseigner l'oral est alors inséparable de l'acquisition d'outils linguistiques et se joue au niveau des compétences linguistiques et métalinguistiques (Schneuwly & *ali.*, 1997 : 95 ; Nonnon, 1999 : 92). S'approprier précocement le français à l'école maternelle implique d'acquérir de bonnes compétences orales pour construire les premiers liens, phonétiques, discursifs et grammaticaux, entre l'oral et l'écrit. Pour Corinne Weber (2013 : 100), la grammaire française peut se décliner en trois zones. La première concerne une grammaire propre à l'écrit. La deuxième comprend des usages grammaticaux communs à l'oral et à l'écrit.

Enfin, la troisième, envisage les spécificités de la grammaire de l'oral. L'enseignement/apprentissage de l'oral interroge ainsi les spécificités de la grammaire de l'oral : structures elliptiques plus présentes ; construction syntaxique particulière comme, par exemple les dislocations ou les structures présentatives et existentielles du type : "c'est" ; "ya", *etc.* (Blanche-Benveniste, 1997 ; Weber, 2013 : 158-177). Or, si les grammaires, de l'oral et/ou de l'écrit, peuvent être dissociées en partie, les apprenants du FLE ne semblent pas effectuer de telles distinctions. En effet :

Rien n'indique que l'une ou l'autre des dimensions grammaticales doive être privilégiée, car d'après les travaux sur l'acquisition des langues (Véronique, 2009), il semble que les notions grammaticales, sémantiques et pragmatiques soient fortement imbriquées dans les interlangues des apprenants. (Weber, 2013 : 100)

Nous nous sommes demandée comment les EDM jonglaient avec l'ensemble de ces zones pour construire leurs outils linguistiques (grammaticaux et lexicaux). Comment les utilisent-ils pour construire leurs discours ? Nous avons souhaité investir cette dimension linguistique et discursive dans notre étude du développement du français chez ces enfants par l'étude de leurs productions orales en situation semi-guidée.

Pour les EDM, s'approprier le français à l'école maternelle, où l'importance de développer des compétences orales se heurte à des situations de communication peu favorables à de telles acquisitions et à un objet d'enseignement (l'oral) difficilement circonscriptible, représente à nos yeux un exploit.

1.2 Des causes probables d'un échec scolaire

L'appropriation d'un français oral riche et varié dès le cycle 1 dote les EDM du principal vecteur des savoirs et des connaissances à l'école. Ils bénéficient ainsi d'un atout essentiel pour poursuivre leur scolarité dans les conditions les meilleures. Ce truisme contribue à associer l'échec scolaire des EDM à la question langagière.

De nos jours, la variété des trajectoires scolaires des EDM conduit à relativiser le lien de causalité direct entre bilinguisme, connaissance du français et échec scolaire. De la diversité des parcours scolaires nous avons dégagé les facteurs explicatifs qui demeurent invariables de ceux qui varient en fonction de l'hétérogénéité des profils des enfants. L'évolution des termes de désignation des enfants peu parleurs du français conforte, a priori, une reconnaissance de l'hétérogénéité linguistique des classes et des capacités linguistiques des EDM.

1.2.1 Des invariants de l'échec scolaire

Les EDM, souvent issus de milieux peu favorisés, se retrouvent fréquemment en échec scolaire. La comparaison des résultats obtenus lors de différentes évaluations, nationales et internationales (PISA, 2007), par les enfants issus des classes d'origine sociale défavorisée et de l'immigration à ceux issus de classes favorisées montrent que l'écart mesuré en France entre ces deux catégories d'élèves est parmi les plus élevés des pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques¹¹. Le principe d'égalité des chances à l'école serait mis à mal :

"Toutes choses égales par ailleurs", les systèmes scolaires traitent plus favorablement les élèves issus des milieux privilégiés. (Dubet, 2015 : 18)

Dans l'état actuel de l'organisation de l'enseignement public, un élément explicatif constant de l'échec scolaire des EDM est l'inégalité des chances.

Un second invariable est la précocité de l'échec scolaire. En effet, les difficultés scolaires rencontrées par les enfants les plus fragiles ne sauraient être imputées à des difficultés cognitives d'apprentissage. Pour des élèves au profil socioéconomique comparable et à un niveau scolaire initial similaire, l'analyse comparative des progrès et des parcours scolaires des enfants français à ceux des EDM indique une progression supérieure de ces derniers, en français et en mathématiques, et un taux de redoublement inférieur (Caille & Rosenwald, 2006 : 124).

En définitive, les enfants d'immigrés progressent davantage que les autres élèves au cours de leur scolarité élémentaire, mais cela reste insuffisant pour combler globalement l'important déficit d'acquis qui était le leur au début de celle-ci. (*Ibid.* : 135)

Ainsi, l'échec scolaire des EDM serait imputable au fait qu'ils entrent au cours préparatoire avec des acquis plus faibles que ceux des autres enfants. Ces difficultés initiales se répercutent tout au long de leur scolarité (Nau, 2011). Pour contrer l'apparition précoce de difficultés scolaires, il semble essentiel d'investir dans l'éducation dès l'école maternelle.

La situation langagière des EDM a longtemps (parfois encore actuellement) été considérée comme un phénomène engendrant un semilinguisme (Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976 ; Cummins, 1981) caractérisé par une connaissance partielle et insuffisante

¹¹ Ces résultats ont été confirmés par les enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de 2015 (PISA, 2016) qui renforcent l'idée que l'école en France ne favorise plus l'ascension sociale des élèves les plus démunis.

par l'enfant de l'une et de l'autre de ses langues¹². Ce semilinguisme a conduit à des représentations négatives (Hélot, 2006 ; Goï & Huver, 2013 ; Simon & Bensekhar-Bennabi, 2013, Auger, 2013) du développement langagier des EDM. Pourtant les nombreuses études menées par Mehmet-Ali Akinci et ses collaborateurs (1998, 2001, 2002, 2006) ont démontré que les écarts entre les productions d'enfants monolingues francophones et ceux d'enfants bilingues franco-turcs tendent à disparaître. Ainsi, l'analyse de l'emploi des connecteurs dans une production narrative par des enfants bilingues franco-turcs et des enfants monolingues francophones et turcophones indiquent que :

Les jeunes sujets (5-6 ans bilingues) présentent « des retards » par rapport aux enfants monolingues du même âge dans les deux langues en ce qui concerne l'utilisation des formes complexes. [...] À 9 ans, les différences concernant les formes complexes en turc persistent par rapport aux monolingues turcs de Turquie, tandis que pour les 10 ans en français, les bilingues et les monolingues ont des résultats très proches. (Akinci & Jisa, 2001 : 14-15)

Ainsi, le développement, sur un temps long, du répertoire bilingue des EDM se caractérise par de meilleures compétences en français. De plus, Mehmet-Ali Akinci (2002) précise que le facteur âge et les facteurs socio-économiques sont plus déterminants dans l'appropriation des capacités de production des discours de type narratif chez les enfants âgés de cinq ans¹³.

Cependant, la situation langagière des EDM continue à être considérée à l'origine d'un retard cognitif et de fait être la cause principale de leurs difficultés scolaires :

Citons encore comme dernier exemple d'une attitude négative face au plurilinguisme le fait que certains pédagogues confrontés avec des enfants migrants ne maîtrisant pas suffisamment la langue scolaire officielle ne considère toujours point la langue maternelle des élèves comme un enrichissement mais plutôt comme un handicap, en alléguant le danger d'un double « semi-linguisme » (Lüdi & Py, 2002 : 2)

Ainsi, de telles idées négatives sur le bilinguisme des migrants persistent (Varro, 1990, 2012 ; Hélot, 2004, entre autres) et conduisent les enseignants à considérer que « les enfants issus de l'immigration ne devraient apprendre que le français » (Akinci, 2006 : 94). Si la dureté de cette remarque peut heurter, elle nous conduit à questionner la place accordée au français et aux autres langues, non pas au sein des pratiques linguistiques des familles migrantes, mais dans le parler de l'enfant lorsqu'il se trouve à l'école. Entre valoriser la langue de la famille des EDM et la dénigrer, il existe, selon nous, une troisième voie qui consiste à estimer et valoriser sa

¹² Nous précisons au chapitre "Le bilinguisme des enfants descendants de migrants : entre soi et les autres" (chapitre 2.1.1) les modalités de désignation des langues des EDM.

¹³ Nous détaillons les résultats de l'étude développement du discours narratif chez des EDM bilingues franco-turcs au chapitre "Le développement de la macrostructure dans les discours de type narratif" (chapitre 3.2.2).

langue chez l'enfant descendant de migrant et ainsi son bilinguisme révélateur de son identité et de son parcours de vie.

Cet état de fait nous amène à considérer que la connaissance et la reconnaissance de l'originalité des pratiques linguistiques des EDM, par les institutions scolaires et par les enseignants, comme la condition première à l'instauration d'un cadre favorable à l'appropriation précoce du français par ce public.

1.2.2 La diversité des causes de l'échec scolaire

Parmi les causes probables de l'échec scolaire des EDM, outre les invariants évoqués plus haut, les récentes études ont démontré la multiplicité des facteurs qui entrent en jeu pour comprendre leurs parcours scolaires. Ainsi, Mathieu Ichou estime nécessaire de prendre davantage en compte « les propriétés sociales et les expériences prémigratoires » (Ichou, 2015 : 43) des populations migrantes pour mieux comprendre leur situation ainsi que celles de leurs descendants. L'auteur ajoute « plus que l'échec, c'est la diversité qui caractérise » (*ibid.* : 44) les trajectoires scolaires des EDM. En conséquence, leurs difficultés scolaires ne peuvent pas être corrélées à un seul facteur.

En effet, à l'école, les difficultés rencontrées par ces enfants peuvent dépendre de variables socioéconomiques (Fouquet-Chauprade, 2015) comme la localisation des EDM, le nombre d'enfants dans la famille, la nationalité et le pays d'origine (Brinbaum & *ali.*, 2012) ou encore être tributaires du niveau d'éducation des parents, du capital culturel des familles (Caille & *ali.*, 2016 : 92).

Au croisement de différents mondes, de plusieurs cultures qui entretiennent des rapports distincts au savoir et à la connaissance les EDM (se) construisent, d'une manière ou d'une autre, leurs propres référents culturels. Pour reprendre les propos de Marie-Rose Moro (2002), cette rencontre entre les mondes peut parfois mener à des situations conflictuelles et de crise mais elle est également source d'une créativité révélatrice de la capacité à transformer en richesse une pluralité consécutive à la migration. En accord avec Marie-Rose Moro (Moro & *ali.*, 2012), nous pensons que le rôle de l'école serait d'instaurer les conditions propices à une rencontre positive des langues et des cultures aboutissant à l'enrichissement réciproque des cultures de l'école et des cultures de l'enfant et permettant de « rompre avec cette conception commune de l'immigration comme problème social » (Ichou, 2015 : 33). Les EDM sont depuis leur naissance en contact avec le français et évoluent dans un entre-deux linguistique et culturel

(Sibony, 1991 ; Hassoun, 1993) : entre la culture d'origine, de la famille, et la culture d'accueil, du pays où ils sont nés.

Il est admis aujourd'hui que la didactique des langues ne saurait se passer d'une réflexion sur la part du culturel dans l'enseignement. Puisque l'enseignement d'une langue est indissociable de celui de sa culture, enseignement qui peut être abordé dans une perspective socio-culturelle (Byram & *ali*. 1994, 1998 ; Byram, 2001 ; Zarate 2004, 2009), interculturelle (Camilleri & *ali*., 1989 ; Abdallah-Pretceille, 1996, 1999 ; Gohard-Radenkovic, 2005 ; De Carlo, 2008) ou encore dans une approche par compétences (Beacco, 2000, 2007), comment pourrions-nous contourner cette dimension culturelle dans l'étude de l'appropriation précoce du français en contexte scolaire et de migration ?

Il n'en demeure pas moins que, l'influence des variables structurelles neutralisée, les écarts constatés entre les groupes d'enfants lors des différentes évaluations demeurent. Or, les écarts ne peuvent être mesurés qu'en fonction d'un étalon de valeur :

La notion de difficultés et les acceptations qui s'y rattachent comme celles d'insécurité linguistique, d'hétérogénéité, d'inégalité, de fragilité, voire d'échec, sont d'abord des objets de discours social et médiatique, pour mettre en mots des situations, des contextes, des pratiques ou des processus d'enseignement/apprentissage divergents par rapport à des attentes. (Galligani & *ali* ; 2013 : 9)

D'une part la question de l'appropriation du français, celle de la réussite/échec scolaire et celle de la migration sont étroitement liées à des problématiques d'ordre social. Nous avons étudié l'appropriation précoce du français par des EDM issus d'un même milieu socioéconomique afin de minimiser l'impact de ces variables sur notre étude. D'autre part, les notions de réussite et d'échec scolaire sont relatives à la norme, sociale ou linguistique (Vigner, 2011), ainsi qu'à son corollaire : les préhensions de chacun de ces normes.

Les différentes dénominations des enfants peu parleurs en français (étrangers, non-francophones, allophones) sont révélatrices de la manière d'appréhender une de ces normes : (savoir parler) le français.

1.2.3 Les désignations des enfants peu parleurs du français

Lorsque nous considérons les modalités de désignation des enfants qui ne maîtrisent pas ou que peu le français par les instances officielles, il est impossible de distinguer clairement les enfants migrants, qui viennent de s'installer en France, des EDM nés ou arrivés depuis longtemps (Galligani, 2008 : 119). Les discours produits à leur encontre tendent à amalgamer

les EDM ou étrangers aux élèves rencontrant et posant des difficultés à l'école (Varro, 1999a, 1999b ; Galligani, 2010). L'usage du vocable étranger nous paraissait inapproprié pour désigner les enfants nés en France¹⁴ que nous avons suivis durant leurs trois années de scolarisation à l'école maternelle. Aussi, nous avons retenu la définition de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (désormais INSEE) de la locution descendant direct d'immigrés¹⁵ (que nous avons modifiée en descendant de migrants) :

Un descendant direct d'immigrés (ou dans le texte un "descendant d'immigrés") est une personne née en France d'au moins un parent né étranger à l'étranger. (Brinbaum & *ali.*, 2012 : 43)

Cette définition des EDM nous convint par sa neutralité factuelle. En effet, l'expansion nominale "*descendant de migrants*" ne donne aucune indication quant à la situation langagière de ces enfants.

Au niveau langagier, nous constatons que, malgré des évolutions (Galligani, 2008), la catégorisation des enfants (descendants de) migrants s'effectue en termes de déficit langagier :

Mais dans bien des cas, c'est plus la qualité d'étranger de l'enfant qui lui est renvoyée par le regard des autres, par ces actes de catégorisation qui le plonge au cœur d'un réseau de représentations interculturelles mettant l'accent sur ce qu'il n'est pas : « non francophone », sur ce qu'il ne possède pas : « sans maîtrise suffisante », etc. et non sur ce qu'il est déjà : « turcophone », « arabophone », et sur ce qu'il possède déjà : « compétences linguistiques dans une ou d'autres langues que le français », etc. (Galligani, 2012 : n. c.)

Depuis 2012, l'emploi du terme allophone pour désigner les enfants (descendants de) migrants dans les textes officiels modifie le regard porté sur ce public (Cherqui & Peutot, 2015 : 12) et incite les enseignants à « considérer l'élève allophone comme celui (ou celle) qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues » (Goï, 2016 : 30), à reconnaître leurs capacités linguistiques. La dénomination d'allophone encourage les acteurs de l'éducation à prendre en compte le bi/plurilinguisme de l'enfant (descendant de) migrants dans une vision inclusive.

Pour Cécile Goï, il existe dans les institutions scolaires un continuum dans les modalités d'inclusion des allophones allant de l'exclusion par « assignation à l'altérité » à l'inclusion complète caractérisée par les « indifférences aux différences » (Goï, 2018 : 23)

¹⁴ Les enfants descendants de migrants vivant en France acquièrent la nationalité française à leur majorité s'ils ont résidé dans le pays pendant une durée d'au moins cinq ans depuis l'âge de onze ans.

¹⁵ Nous employons le terme d'immigré/e dans la définition retenue par le Haut-Conseil à l'Intégration : « Personne née étrangère à l'étranger et entrée en France en cette qualité en vue de s'établir sur le territoire français de façon durable », disponible sur internet : <http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html#I>, dernière consultation le 12 octobre 2017.

Toutefois, la transposition dans les écoles et les classes de la notion d'allophonie est paradoxale. En effet, l'ambition et la volonté politiques de mettre en valeur les capacités langagières plurielles des enfants (descendants de) migrants sont concurrencées par le poids normatif de la langue de l'école :

Le terme « allophone » devrait permettre de décrire des enfants s'exprimant théoriquement dans une « autre » langue mais on s'aperçoit dans les faits qu'il désigne des enfants qui, tout en parlant cette langue « autre » ne maîtrisent pas la langue française de scolarisation. Cette construction d'une altérité globale se fait donc « en creux » d'une norme imposée (la maîtrise du français scolaire) mais non véritablement assumée (remplacement du terme « non-francophone » par « allophone » et valorisation rhétorique et théorique du plurilinguisme) [...] En somme, la dénomination « allophone » prétend reconnaître une altérité pour la valoriser scolairement mais en ne parvenant pas à le faire concrètement, elle réifie une catégorisation et permet la mise à l'écart de l'enfant. (Armagnague & Tersigni, 2019 : 82)

Ainsi, le vocable "*allophone*" demeure ambivalent dans son acceptation par les acteurs de l'éducation : valorisation de compétences langagières plurielles et/ou désignation d'élèves qui ne parlent pas français. De plus, son emploi par les instances éducatives renvoie plus généralement aux enfants migrants : les élèves allophones arrivants.

En conséquence, nous avons estimé que l'utilisation du terme allophone ne pouvait s'appliquer aux enfants ayant participé à notre étude. Ainsi, lorsque nous portons notre attention sur la question des langues pour les désigner, nous les considérons bilingues.

Avant d'approfondir et préciser notre conception du bilinguisme des EDM¹⁶, nous nous attardons sur les besoins en formation linguistique des élèves dits allophones en analysant les dispositifs d'accompagnement de ce public dans leur intégration scolaire.

1.3 Des dispositifs d'accompagnement

Il faut attendre l'école élémentaire pour que des dispositifs spécifiques soient mis en place afin de soutenir les élèves allophones arrivants dans l'acquisition du français. En effet, ces enfants peuvent éventuellement suivre des cours spécifiques au sein des UPE2A. Antérieurement au cycle 2, les enfants peu ou pas parleurs en français ne peuvent profiter d'un tel dispositif.

¹⁶ Notre perception du bilinguisme des EDM est précisée au chapitre "Le bilinguisme des enfants descendants de migrants : entre soi et les autres" (chapitre 2.1).

Or, ce manque structurel peut avoir des impacts négatifs, comme le souligne Cécile Goï (2018 : 29) :

Ainsi, intégrer les élèves allophones dans une classe ordinaire, sans accompagnement d'aucune sorte et sans prise en compte de leur singularité, revient à négliger voire à nier leurs nécessités d'apprentissages, et – notamment – le besoin d'une appropriation accompagnée et didactisée du français qui n'est pas leur langue première.

Nous pouvons expliquer cet état de fait, par la croyance populaire, aujourd'hui remise en doute (cf. 1.3.2), en la facilité d'acquisition d'une langue des enfants. Dès lors l'immersion langagière pourrait paraître comme une réponse suffisante et adéquate pour répondre à leurs besoins en termes d'appropriation du français en contexte scolaire.

Les Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des élèves issus de familles itinérantes et de Voyageurs (désormais CASNAV) soutiennent les professeurs qui interviennent dans les UPE2A et plus généralement les enseignants qui accueillent dans leur classe des élèves dits allophones. De plus, la prise en compte croissante de la diversité linguistiques des enfants des écoles et du multilinguisme des classes a conduit le MEN à introduire l'éveil aux langues, une des approches de l'enseignement/apprentissage des langues relevant de la didactique du plurilinguisme dont nous parlerons plus loin, au sein du programme de cycle 1 de 2015.

1.3.1 Le Français Langue de Scolarisation pour l'inclusion scolaire

Le principal objectif des UPE2A est de permettre aux élèves bénéficiant de ce dispositif d'intégrer un cursus ordinaire le plus rapidement possible (MENJS, 2012 : 5). Cette visée intégrative ne permet pas à l'ensemble des enfants peu parleurs en français d'accéder à des UPE2A. Cette situation est d'autant plus vraie pour les enfants (descendants de) migrants pour lesquels l'appropriation du français se joue à et dès l'école maternelle : « les élèves allophones sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle » (Chomentowski, 2014 : 3). Ajoutons que le français étant « la langue de la République » (article 4 de la Constitution), tout enfant né en France est considéré comme francophone. Il est ainsi difficile d'accéder à des données précises sur le nombre d'enfants (descendants de) migrants pas ou peu parleurs en français accueillis dans les écoles maternelles.

De plus, la circulaire ministérielle relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones arrivants, évoquée plus haut, précise que :

À partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants pour un enseignement de français comme langue de scolarisation. (MENJS, 2012 : 3)

Nous savons que la distinction entre le FLM et le FLE s'est construite progressivement. De plus, une prise en compte effective des contextes d'enseignement et du statut du français a conduit à la conception de la notion de FLS¹⁷. La langue française est ainsi considérée dans une perspective fonctionnelle. De ce fait, le français de et à l'école présente des spécificités mais également des points communs avec le français considéré comme langue maternelle et le FLS. En contexte scolaire, l'objet d'enseignement langue française se situe ainsi entre le FLM et le FLS (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 25). Aussi parle-t-on de FLSCO pour préciser l'objet d'enseignement et d'apprentissage du français au sein des UPE2A.

Dans l'enseignement du FLSCO, l'accent est mis sur la maîtrise de la langue de l'école et des spécificités de l'emploi du français en contexte scolaire : énoncés des exercices, lexique des disciplines, discours scientifique, *etc.* Certains auteurs, comme Michèle Verdelhan-Bourgade (2002 : 241), estiment que la didactique du FLSCO devrait se focaliser sur le développement des compétences écrites et la compréhension orale du français. Pour d'autres (Defays, 2010), toutes les habiletés devraient être travaillées et la part culturelle dans l'enseignement du FLSCO ne saurait être négligée.

Les particularités de l'enseignement du FLS ou FLSCO s'expliquent d'une part à la variété de leurs contextes d'enseignement/apprentissage et d'autre part à l'objet d'enseignement lui-même. Jean Marc Defays (2010) évoque l'existence d'un continuum entre le FLM et FLE et pose la question du partage entre l'enseignement du FLM, du FLE et du FLS/FLSCO (Chomentowski, 2014a). Un rapprochement de ces trois domaines, susceptibles de s'enrichir mutuellement, devient dès lors envisageable (Vigner, 2008 ; Davin-Chnane & *ali.*, 2011).

Enfin, bien que les professeurs du premier degré ayant suivi une formation universitaire en FLS soient prioritaires pour une affectation en UPE2A, la mise en place de ce type de dispositif ne s'est pas systématiquement accompagnée d'une formation spécifique à destination des intervenants. Tout enseignant, spécialisé ou non dans l'enseignement des langues et du FLE/S,

¹⁷ Pour connaître l'histoire de la notion de FLS, nous pouvons nous référer à l'ouvrage de CUQ, JEAN-PIERRE, 1991, *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.

peut assurer les cours de FLSCO dans les UPE2A (MENJS, 2012 : 6)¹⁸. La formation des enseignants (Berchoud, 2011 ; Monjo & Pax, 2014 ; Chomentowski, 2014b) constitue un pan important de réflexion et un des enjeux des études sur l'appropriation précoce du français en contexte scolaire par des enfants peu parleurs de la langue.

La preuve en est que les questions de contexte d'apprentissage, de méthodologie, de pratiques enseignantes et de formation des enseignants animent les travaux scientifiques autour des notions de FLS/FLSCO et du plurilinguisme. Sans réelle formation relative au développement de l'enfant, à la gestion de la diversité linguistique et culturelle en classe, ni aux spécificités de l'enseignement précoce d'une langue seconde ; sans bénéficier de dispositifs particuliers dédiés à l'appropriation du français, les enseignants de l'école maternelle se retrouvent seuls à gérer l'hétérogénéité linguistique et culturelle de leur classe.

1.3.2 L'immersion langagière précoce : un bain langagier en eaux troubles

L'environnement linguistique des classes de maternelle se caractérise par la présence dominante et quasi exclusive de la langue française. La fréquentation de l'école permet aux enfants peu parleurs en français d'être immergés dans la langue. Aussi, pour une arrivée en début de petite section, les recommandations du MENJS (2011) préconisaient l'immersion totale de l'enfant. Ce bain langagier, sans aucune distinction dans l'accueil si ce n'est des précautions accrues quant à la langue et aux échanges, était considéré comme la meilleure solution.

L'idée que l'immersion totale ou le bain de langage suffit pour permettre l'acquisition de la langue vient d'une conception innéiste (Chomsky, 1972, 1975) de l'acquisition du langage, telle que l'expriment Christina Romain et Marie-Noëlle Roubaud (2013 : 277) :

Les enfants ont une connaissance innée de la grammaire élémentaire commune à tous les langages humains et qu'il suffit de les immerger dans des bains de langage pour que, naturellement, ils parlent à leur tour.

Encore faudrait-il que le dit bain de langage soit possible. En effet, peut-on parler d'un réel bain langagier lorsque dans une classe maternelle de vingt enfants plus de la moitié ne parle pas en français ? Sylvie Birot (2016 : 75), enseignante et directrice de l'école maternelle Dieppe, alerte

¹⁸ Dans la *Circulaire ministérielle relative à l'organisation des UPE2A* de 2012, il est précisé que : « dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français langue seconde » et aussi que : « tout enseignant volontaire est susceptible d'être affecté à une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » p. 6.

sur les difficultés rencontrées par les EDM pour interagir avec leurs pairs dans des conditions favorables à l'appropriation de la langue française :

Quant à leurs camarades, un grand nombre d'entre eux présentent eux aussi des difficultés à s'exprimer en français, soit qu'ils soient aussi eux-mêmes non-francophones, soit qu'ils aient un retard de langage plus ou moins important, ce qui est assez fréquent en Zone d'Éducation Prioritaire. Les interactions orales dans un français de qualité sont limitées.

La croyance en la facilité d'acquisition et d'apprentissage des langues par les enfants persiste (Torras Cherta, & *ali.*, 1997) et permet d'expliquer en partie le manque d'attention portée par le MEN aux besoins linguistiques spécifiques des enfants peu ou pas parleurs en français des écoles maternelles. Grâce à la plasticité de leur cerveau, de leur capacité à imiter et reproduire des sons ou un modèle, les enfants apprendraient facilement les langues étrangères. Dans ce cas, le bain langagier, l'immersion totale, serait suffisant et efficace pour leur permettre de s'approprier la langue de l'école. Pourtant cette capacité quasi-innée des enfants à apprendre des langues secondes/étrangères est remise en cause (Komur-Thilloy & Paprocka-Piotrowska, 2012). De plus, l'immersion langagière précoce des enfants peu parleurs en français par la fréquentation des classes ordinaires sans précautions particulières quant aux spécificités de leur situation langagière et culturelle peut aussi mener à un mutisme sélectif (Rezzoug & *ali.*, 2007) qui engendre parfois des troubles du comportement. Dans certains cas, le bain langagier risque d'aboutir à la noyade.

Pour éviter la noyade langagière, les enseignants peuvent consulter *Le langage à l'école maternelle* (MENJS, 2011). Cet ouvrage, divisé en cinq chapitres¹⁹, a particulièrement retenu notre attention. Le chapitre cinq (pages 96-107) intitulé *les élèves aux besoins particuliers* mentionnait les enfants peu parleurs en français :

Ce chapitre traite à la fois des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français et des enfants qui ont des difficultés avec le langage qu'il s'agisse de retards ou de troubles spécifiques. (*Ibid.* : 96)

L'association des enfants ayant des troubles du langage avec « des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français » peut conduire les enseignants :

À se débarrasser du problème d'aide par la médicalisation de la langue en catégorisant la difficulté des non francophones de "handicap linguistique" [cette catégorisation] a, souvent, des conséquences sur le parcours scolaire de l'élève. (Chnane-Davin, 2013 : 215)

¹⁹ Le premier chapitre concerne le langage à l'école, le deuxième l'appropriation du langage à la maternelle. Les troisième et quatrième portent sur la découverte et l'acquisition de l'écrit

À de nombreuses occasions (colloques, journées d'études, journées de formation), Mehmet-Ali Akinci²⁰ a dénoncé le nombre important d'enfants turcophones qui sont orientés vers des orthophonistes témoignant ainsi de la confusion entre les troubles du développement langagier et les besoins spécifiques de formation linguistique des enfants (descendants de) migrants peu parleurs en français.

Dans la suite du chapitre cinq (déjà mentionné ci-dessus, MENJS, 2011 : 96), les notions comme langue maternelle, langue étrangère et langue de scolarisation sont précisées dans leur acceptation la plus générale, respectivement, langue de la mère et de la toute première socialisation, la langue en dehors de tout contact apprise en contexte institutionnel et la langue de la scolarisation apprise et utilisée à l'école. D'après les auteurs de cet ouvrage (*ibid.*), les enfants (descendants de) migrants peu parleurs en français doivent acquérir le français comme langue seconde et comme langue de scolarisation.

En ce qui concerne les aspects relevant de la *praxis*, il est recommandé aux enseignants de veiller plus particulièrement à la compréhension par les enfants (descendants de) migrants peu parleurs en français des attentes en classe en préparant par exemple certaines activités en amont ou en facilitant l'entrée dans les activités grâce au contexte et au matériel. Les enseignants sont invités à mettre des mots sur tous les objets, activités et actions rencontrés en classe et à employer un langage bien construit, adapté aux petits, tout en acceptant les phases d'observation et de silence qui peuvent apparaître chez ces enfants. Nous retrouvons ainsi l'idée que l'appropriation précoce du FLS/FLSCO serait aisée puisque « les acquisitions peuvent être très rapides mais il faut tolérer des phases d'observation parfois longues, des silences » (*ibid.* : 98). Les professeurs des écoles peuvent ainsi prévoir des séances spécifiques autour du langage avec les enfants (descendants de) migrants peu parleurs en français dans l'objectif d'acquérir des formes sonores, prononcées de manière exagérées car « l'enseignant doit veiller à renvoyer en écho de bonnes formulations, à articuler même exagérément certains mots » (*ibid.* : 99.), ainsi que du vocabulaire. Pour ce faire, les enseignants disposent des mêmes moyens que ceux à destination des enfants francophones : partir du vécu, s'appuyer sur des jeux, de la manipulation ainsi que sur des échanges en situation. Ces recommandations sont somme toute peu éloignées de celles concernant tout enfant qu'il soit ou non francophone. En d'autres termes, hormis quelques ajustements et une certaine souplesse dans les attentes en termes de

²⁰ Pour les liens entre enfants descendants de migrants et orthophonie, nous pouvons consulter l'article de DELAMOTTE REGINE, AKINCI, MEHMET-ALI, 2012, « Enfants de migrants et enfants créolophones : un défi pour les orthophonistes », dans : GATIGNOL, PEGUY, TOPOUZKHANIAN, SYLVIA, (dir.), *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ?*, Isbergue, Ortho Edition, p. 527-548.

productions langagières, à l'école maternelle en France, l'enseignement/ apprentissage du français demeurent similaires quels que soient les besoins et la situation linguistique et culturelle des publics accueillis dans les classes.

1.3.3 La prise en compte des spécificités langagières des enfants (descendants de) migrants peu parleurs en français

Afin d'articuler les langues des enfants, une légère place aux autres langues que le français était accordée. Les professeurs des écoles étaient ainsi invités à valoriser la langue et la culture d'origine des enfants, en utilisant les supports bilingues par exemple. Cette prise en compte de la langue d'origine des enfants est justifiée par le fait que, d'une part, la dévalorisation de cette langue peut rendre « l'apprentissage beaucoup plus difficile et les motivations plus complexes » (*ibid.* : 96), et que, d'autre part, une bonne maîtrise de la langue d'origine facilite le développement langagier en français (nous y reviendrons). Cependant il n'était aucunement fait allusion aux modalités précises de l'articulation des langues en classe, ni sur les approches plurielles de l'enseignement des langues.

Il est intéressant de pointer cette antinomie dans les recommandations à destination des enseignants. En effet, il leur est conseillé, d'un côté, de s'appuyer sur les compétences bi/plurilingues des enfants, par la reconnaissance des langues, et, d'un autre côté, de s'appuyer sur le bain langagier en français comme principale mesure adaptative aux besoins des enfants peu parleurs dans la langue de l'école. À l'école maternelle, l'enseignement du langage relèverait ainsi de l'enseignement du français comme langue maternelle pour tous les enfants.

La France se situe ainsi à la charnière entre l'ombre et la lumière, dans un clair-obscur où, malgré les travaux des didacticiens et chercheurs, et les initiatives du terrain, l'Institution résiste à donner à la question [du français langue seconde] une place pleine. (Verdehlan-Bourgade, 2007 : 163)

Pour un enseignant peu (ou non) sensible ou sensibilisé à la question du bi/plurilinguisme, peu (ou non) formé à la DDLE ainsi qu'en acquisition des langues, il est difficile de se repérer dans ces méandres d'instructions qui paraissent parfois contradictoires. Aussi « faire connaître le profil des enfants allophones pour aider les enseignants en classe est devenue une nécessité » (Chomentowski, 2014 : 103) ; cette recommandation est d'autant plus importante que l'avenir scolaire des enfants (descendants de) migrants dépend en partie de leurs compétences en français.

Actuellement, se dessine une tendance forte à la reconnaissance des langues des enfants (descendants de) migrants. Cette perspective inclusive des langues, dont celle de l'immigration, est non seulement louable mais doit aussi être encouragée, poursuivie et questionnée.

Depuis 2012, les différentes actions (les publications, les colloques, les journées d'études, le programme d'enseignement du cycle 1 de 2015, les sites d'informations sur le plurilinguisme et de formations aux approches plurielles de l'enseignement/apprentissage des langues, la diffusion des ressources pédagogiques, etc.) encourageant l'enseignement dans une vision bi/plurilingue des contextes d'apprentissage se sont considérablement accrues.

En 2014, par exemple, Canopé éditions publient *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde. Maternelle et début du cycle 2*. À notre connaissance, cet ouvrage composé sous la direction de Mélanie Klein demeure, jusqu'en 2019, la seule publication d'un Centre Régional et National de Documentation Pédagogique traitant de questions relatives à la formation des enseignants et à l'appropriation précoce du français par des enfants peu parlants de la langue au cycle 1.

En 2015, l'inscription de l'éveil aux langues au sein du programme de cycle 1 a témoigné de la prise en compte de plus en plus effective des spécificités des enfants peu parlants en français. En effet, l'éveil aux langues (Candelier, 2003a et 2003b) favorise la reconnaissance et la valorisation de toutes les langues présentes dans une classe, et au-delà, et par voie de conséquence des langues de la migration.

Par ailleurs, les CASNAV soutiennent particulièrement les professeurs engagés dans cette dynamique plurilingue et inclusive et les aident par l'accueil des enfants peu parlants en français, par des actions de formation, par la diffusion d'informations, de recommandations, théoriques et pratiques, par la participation à des projets de recherche, ou encore par la mise à disposition d'outils pédagogiques²¹. Actuellement, tout enseignant peut se former, approfondir ses connaissances, se documenter, disposer, dès le cycle 1, de ressources pour faire classe et d'outils pour travailler le français dans une approche inclusive et plurilingue.

Suite à un projet portant sur l'enseignement du français comme langue seconde au cycle 1, l'académie de Besançon, en partenariat avec le CASNAV, l'ESPE de Besançon, de Canopé et de nombreux contributeurs, - acteurs, chercheurs, enseignants, responsables pédagogiques-, a

²¹ Pour des informations plus développées sur le rôle des CASNAV, nous pouvons consulter COSTE, DANIEL, 2013, *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, Bruxelles, Fernemont, Éditions Modulaires Européennes, Collection Proximités, et plus particulièrement le chapitre 4, « Les langues du territoire : langues régionales et langues de la migration », pp. 141 et sq.

créé un site collaboratif mis en ligne en juin 2019²². Ce site, intitulé *BILEM : Bilinguisme à l'école maternelle*²³, est une plateforme regroupant des ressources pédagogiques pour construire des activités de classe propices à l'appropriation du français mais aussi pour connaître la réglementation en vigueur et mieux accueillir l'enfant et sa famille, ou encore se former à l'enseignement précoce du français auprès d'enfants bilingues peu parleurs de la langue. Parmi les ressources diffusées sur le site *BILEM*, nous en trouvons consacrées à l'éveil aux langues. Quatre axes se dessinent pour la prise en compte des spécificités langagières des enfants (descendants de migrants) peu parleurs en français : l'accueil de l'enfant et de sa famille (Goï, 2008), accueil qui se veut bienveillant et inclusif (Behra & *ali.* 2016 ; Goï, 2018) ; la reconnaissance du bilinguisme des enfants, la mise en œuvre de pratiques relevant des approches plurilingues et pluriculturelles de l'enseignement des langues (Hu, 2008 ; Goletto, 2018) ; la formation des enseignants (Krüger & *ali.*, 2016 ; Raoul & *ali.*, 2016 ; Auger & *ali.*, 2018 ; Behra & Macaire, 2018 ; Birot-Freyburger & *ali.*, 2018 ; Clerc Conan, 2019).

À nos yeux, les quatre axes de réflexion susmentionnés prouvent la complexité qui englobe l'appropriation précoce du français, langue de la République, et fer de lance de l'inclusion et de la réussite scolaire des enfants (descendants de) migrants, dans un contexte éducatif marqué tant par l'inégalité des chances que par la recherche d'une certaine équité. La profusion de ressources pédagogiques se heurte à des pratiques scolaires envisagées sous le prisme du monolinguisme (Tomc & Totozani, 2019) et une formation des enseignants aux approches plurielles et à l'acquisition des langues encore à consolider.

Les avancées positives de la prise en compte des spécificités de l'enseignement/apprentissage du français auprès d'EDM ne doivent pas contribuer à minimiser l'importance de réfléchir, en tant que jeune chercheure, aux contradictions qui ont émergé lors de notre étude : bilinguisme *versus* approches plurielles ; langue maternelle *versus* langue seconde/de scolarisation ; bilinguisme *versus* valorisation d'une langue-monolinguisme ; acquisition par un individu unique (un sujet) des langues *versus* enseignement/apprentissage à un public. Nous nous sommes ainsi interrogée sur ce que signifie le bilinguisme des EDM. Pour quelles raisons, pour quels résultats et comment mettre en place des approches plurilingues en classe de maternelle ? Comment valoriser le bilinguisme des EDM ? Quelle(s) langue(s) valorisée(s) ?

²² Pour une courte présentation du site BILEM, il est possible de consulter sur internet la page suivante : <http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article8198>, dernière consultation le 17 juillet 2019.

²³ Le site *BILEM : Bilinguisme à l'école maternelle* est accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://bilem.ac-besancon.fr/>, dernière consultation le 17 juillet 2019.

Que se joue-t-il pour l'enfant lors de l'appropriation du français ? Que représente pour un enfant bilingue descendant de migrant l'appropriation de la langue de l'école ? Comment se forge-t-il sa langue, par sa relation avec l'autre, par sa relation aux autres et en relation avec soi-même ? Que s'approprie l'enfant descendant de migrant des données exposées en classe pour élaborer sa langue ?

Nous avons émis l'hypothèse que les représentations du bilinguisme des EDM, marquées par une vision monolingue des langues, des attitudes, des pratiques et des comportements communicatifs de ces enfants se reflètent dans les pratiques de classe.

La vigilance est donc de mise : bien accueillir un élève migrant à l'école passe par des dispositifs institutionnels bien pensés, prenant en compte les spécificités des parcours et les besoins des élèves, sans stigmatisation ou assignation à l'altérité mais, sans, pour autant, négliger leur singularité. (Goï, 2018 : 46)

L'équilibre est fragile. Il est essentiel de dépasser les croyances, de questionner les savoirs théoriques qui peuvent se transformer en dogme (Adami & André, 2015), d'approfondir nos connaissances des premières productions en français des EDM pour essayer de maintenir ce délicat équilibre et parvenir d'une reconnaissance stigmatisant des spécificités de l'enfant et de son appropriation du français à une reconnaissance opérante de sa langue. Pour ce faire, nous avons envisagé notre problématique sous l'angle de la co-disciplinarité et de la complexité.

Chapitre 2/ Bilinguisme, didactique et acquisition des langues

Définir le bilinguisme nous a demandé de prendre position parmi un large panel de possibles. Or, prendre position n'est jamais un acte neutre ; cela nous a engagée au-delà de nos connaissances pratiques et au cœur de nos savoirs théoriques.

Nous nous sommes ainsi essayée au délicat exercice de définition pour préciser ce que nous entendons par bilingue lorsque nous parlons d'EDM bilingues (chapitre 2.1). En effet, de nombreux facteurs sont à considérés pour caractériser le bilinguisme des EDM. Notre positionnement sensible à cette complexité (de fait- et au sens d'Edgar Morin) nous a confortée dans le choix de faire dialoguer deux disciplines complémentaires, la DDLE et la RAL2. Les assises théoriques, les enjeux et les implications des recherches en DDLE et des RAL2 divergent et se recoupent (Trévisiol-Okamura & Komur-Thilloy, 2011, notamment la première partie, « Acquisition et didactique des langues » : 36-152). Nous avons sondé les ancrages épistémologiques et théoriques des recherches en didactique et en acquisition des langues secondes/étrangères (chapitre 2.2). Ainsi, les notions de saisie et d'appropriation, nous ont paru particulièrement pertinentes pour consolider notre ancrage théorique relatif à deux disciplines distinctes et complémentaires (chapitre 2.3).

2.1 Le bilinguisme des EDM : entre soi et les autres

Il y aura probablement des moments où tu sentiras une certaine frustration du fait de ton bilinguisme et biculturalisme. Tu hésiteras parfois à utiliser une de tes langues afin de ne pas être perçu comme différent. Certains te feront peut-être une remarque désobligeante au sujet de tes racines culturelles, alors que d'autres auront du mal à te situer. (Grosjean, 2015 : 204)

In a bilingual profile all aspects of the matter should, then, be taken into account. Both competence, function and attitudes must be included (Skutnabb-Kangas, 1981: 92)

Pour préciser notre conception du bilinguisme des EDM nous avons examiné les critères définitoires du terme bilinguisme qui « décrit des situations linguistiques hétérogènes qui recouvrent d'autres concepts qui lui sont proches » (Rachidi, 2011 : 24). Sans prétendre présenter une liste exhaustive des possibles définitions du bilinguisme²⁴, nous avons dégagé les principales caractéristiques des bilinguismes et situé celui qui nous préoccupe en priorité : le bilinguisme des EDM. Pour ce faire, nous avons déterminé trois axes de réflexion portant sur le bilinguisme et les bilingues.

Le premier axe de réflexion nous a amené à considérer le bilinguisme en fonction de la reconnaissance de celui-ci. Skutnabb-Kangas (1981 : 88-89) indique que la reconnaissance du bilinguisme concerne d'une part l'identification interne du bilinguisme (auto-catégorisation) et d'autre part l'identification externe (hétéro-catégorisation) où un individu est identifié par les autres « as bilingual/as a native speaker of two languages »²⁵ (*ibid.* : 91). Nous suivons Alain Duchêne (2013) pour dire que ces deux types de catégorisations ne sauraient être parfaitement délimités et distincts chez le sujet bilingue lui-même. Dans le deuxième axe, nous avons examiné le rôle joué par le contexte du développement bilingue et ses conséquences sur le développement cognitif pour déterminer le bilinguisme des EDM. Enfin, le troisième axe, nous a permis de penser le bilinguisme en fonction des langues et de leur maîtrise. Les notions de

²⁴ Pour une synthèse, nous pouvons consulter :

HAMERS, JOSIANE F., BLANC, MICHEL, 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, P. Mardaga, collection Psychologie et sciences humaines 129, 2^{ème} édition, notamment le chapitre 1, « Dimensions de la bilingualité et du bilinguisme : quelques considérations méthodologiques » et plus particulièrement les pages 21 à 31 « Quelques définitions » dont le *Tableau 1-1 : Tableau récapitulatif des dimensions psychologiques de la bilingualité*, à la page 27 ;

RACHIDI, AMAL, 2011, *La valorisation du bilinguisme franco-arabe un avantage pour la réussite scolaire ?* Thèse dirigé par Agnès Florin et Jacqueline Feuillet, soutenue à l'université de Nantes, disponible sur internet : <http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=3f484d78-c547-4590-a209-42e321b2be50>, dernière consultation le 19 avril 2013, notamment le chapitre concernant les « Précisions terminologiques sur le bilinguisme », pp. 17-25 ainsi que ;

SKUTNABB-KANGAS, TOVE, 1981, *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters 7, notamment le chapitre 4, « What is Bilingualism? », p. 66-95.

²⁵ Notre traduction : comme bilingue/comme locuteur natif de deux langues.

langue maternelle, langue seconde, de répertoire linguistique, de parler bilingue ont ainsi émergé.

2.1.1 La reconnaissance externe et interne du bilinguisme

Les attitudes de chacun face au bilinguisme, nos subjectivités, interfèrent dans les conceptions du bilinguisme et des possibles bilingues. Une considération du bilinguisme est déterminée par la valeur (marchande et/ou symbolique) accordée aux langues du répertoire bilingue, phénomène que décrit avec précision Christine Hélot (2008 : 10)

C'est la raison pour laquelle il importe d'insister sur le fait que le bilinguisme et le plurilinguisme sont avant tout liés à des phénomènes politiques et économiques : au niveau social, les représentations que les locuteurs ont des langues en contact dans les situations de plurilinguisme sont fortement influencées par la valeur économique des langues sur le marché linguistique.

Cette distinction sociolinguistique des bilingues entraîne une hiérarchisation des bilinguismes. Le *folk bilingualism*²⁶ (Sknutabb-Kangas, 1981) ou bilinguisme des masses (Deprez, 1999 ; Hélot, 2004) concerne les bilingues de minorités linguistiques (turc, marocain, serbe, polonais, albanais, swahili, etc.) qui peuvent être obligés d'apprendre l'autre langue « in practical contact with people who speak it (and who can oblige others to speak their languages) »²⁷ (Sknutabb-Kangas, 1981 : 97). Ce bilinguisme des masses, perçu « comme étant « déficitaire » dans le cadre éducatif » (Akinci, 2002 : 93 ; Thamin, 2015), reste dévalorisé. Pourtant, en contexte scolaire, ce qui demeure problématique ne serait pas le bilinguisme mais l'organisation de l'éducation auprès d'EDM, comme le souligne Skutnabb-Kangas (1981 : 97) :

Folk bilingualism is not problematic in itself, but rather that educational problems arise if the teaching of children bilingual in this way is wrongly organized.²⁸

À ce bilinguisme populaire s'oppose un bilinguisme de prestige, reconnu et encouragé par les politiques éducatives et linguistiques. Ce bilinguisme, qualifié de bilinguisme des élites par Christine Hélot (2004), concerne les langues telles que l'espagnol, l'allemand ou l'anglais par exemple. Leur enseignement est institué dès la première scolarisation dans des classes ou des sections bilingues. Ainsi, des parents (monolingues ou non) inscrivent leurs enfants dans ces

²⁶ Traduit par nos soins : bilinguisme populaire.

²⁷ Traduit par nos soins : en contact direct avec les personnes qui la parlent (et qui peuvent obliger les autres à parler leur langue).

²⁸ Traduit par nos soins : le bilinguisme populaire n'est pas problématique en soi, mais plutôt que les problèmes d'éducation surviennent si l'enseignement aux enfants bilingues de cette manière est mal organisé.

cursus bilingues à forte reconnaissance sociale, tandis que le bilinguisme des familles migrantes et de leurs enfants demeurent méconnus dans les institutions scolaires.

Ainsi si certaines langues sont valorisées et d'autres dévalorisées, la question peut donc légitimement se poser de savoir si les EDM développent, dès l'âge de trois ans, cette même attitude vis-à-vis de leurs langues. En outre, nous pouvons nous demander si une attitude positive envers la langue de l'émigration impacte profondément l'appropriation précoce de la langue de l'immigration. De ce fait, il s'agit de savoir si la reconnaissance sociale, par l'école, du bilinguisme populaire constitue une condition suffisante pour faciliter l'appropriation précoce du français.

Aussi, il demeure important de considérer que « l'endroit où les langues entrent en contact n'est pas un lieu géographique mais bien l'individu bilingue » (Weinreich cité dans Lüdi & Py, 2002 : 6). Étant entendu que le bilinguisme des EDM est constitutif de leur identité et de leur développement personnel, certains auteurs, tels Josiane Hamers et Michel Blanc (1983 : 57), se demandent « quelle forme prend cette relation dans le cas de développement bilingue ».

La connaissance intime de notre sujet de thèse²⁹ nous a permis de mesurer toute la complexité des liens entre bilinguisme, identité et affectivité. Dans *Être bilingue*, Georges Lüdi et Bernard Py (2002) relatent les expériences d'une sœur et d'un frère, tous deux enfants bilingues franco-lusophones descendants de migrants avec la langue d'origine de leur famille. Si la fille accorde une attention particulière au portugais alors que le garçon présente un attachement à cet aspect de son identité moins prégnant, tous deux ont acquis des compétences linguistiques similaires en portugais. Georges Lüdi et Bernard Py (2002 : 25) concluent que « le bilinguisme des migrants est d'une manière générale une affaire passagère ».

En effet, la transmission et le maintien d'une langue (première, d'origine, faible, minorée) au cours des générations tend à se réduire au bénéfice de l'autre langue (seconde, d'accueil, forte, dominante). Chez les EDM (et leurs parents installés depuis longtemps dans leur pays d'immigration), les inférences de la langue du pays d'accueil dans le système linguistique de la langue d'origine (par transfert linguistique) sont fréquentes ; même si les pratiques familiales supportent la transmission et le maintien de la langue d'origine (Akinci, 1996 ; Extramania & Sibille, 2008). Avec le temps, les connaissances et la maîtrise de la langue de la famille par les

²⁹ Nous renvoyons le lecteur à l'introduction, page 15.

EDM diminue au profit de ceux de la langue de l'école (Akinci, 2002 ; Lüdi & Py, 2002) et se pose ainsi la question du bi/monolinguisme de ces enfants (Rezzoug & *al.*, 2007).

Cependant, l'auto-catégorisation bilingue dépend-elle uniquement ou principalement de la capacité des individus à s'exprimer dans leurs langues ? L'étude de Jacqueline Billiez (1985) indique que le sentiment d'appartenir à sa culture d'origine, d'être bilingue, déborde les questions de compétences linguistiques. Ainsi, les jeunes arabophones qui s'expriment avec difficulté en arabe considèrent toutefois que cette langue fait partie intégrante de leur identité. Le sentiment d'appartenir à une autre culture, de développer un sentiment d'appartenance à une autre langue que celle du pays d'accueil suffit-il à qualifier de bilingues les EDM ?

Une approche de l'étude de la part subjective et identitaire des bi/plurilingues consiste à leur proposer de conscientiser la présence de plusieurs langues et de leurs interrelations au sein de leurs répertoires langagiers. Ces méthodes s'inscrivent dans une recherche du pour/quoi (Castellotti, 2015 : 17). Il peut s'agir de demander aux apprenants, aux enseignants de rédiger des biographies langagières (Deprez, 1996), de réaliser des dessins réflexifs (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2013 ; Castellotti & Moore, 1999, 2011) ou encore de répondre à des enquêtes sociolinguistiques portant sur les représentations qu'ils se sont construites de leur bi/plurilinguisme (Nantes & Trimaille, 2013). Ces différentes techniques permettent d'analyser les relations établies par les locuteurs bi/plurilingues avec leurs langues. Ils peuvent par exemple affecter l'une ou l'autre langue à telle ou telle activité (la langue avec laquelle j'apprends à l'école ; la langue du cœur) ; développer une conception unitaire de leur répertoire ou bien en avoir une vision fragmentée où chaque langue demeure séparée de l'autre ; associer les langues avec les pays correspondants ; ou encore effectuer des comparaisons entre les langues dans l'apprentissage d'une autre langue (voir par exemple les travaux de Cenoz, 1997).

À nos yeux, ces procédés favorisent la prise de conscience individuelle du bi/plurilinguisme consécutif à l'appropriation des langues en contexte scolaire et/ou familiale. Ils peuvent renseigner le chercheur sur le pour/quoi apprendre/enseigner les langues, sur les représentations que les individus ont construites des langues présentes dans leur répertoire langagier et expliquer, du moins en partie, leurs comportements ou leurs attitudes.

Toutefois, nous estimons que la conscientisation du bi/plurilinguisme par les individus, de leurs représentations, les engage dans une démarche réflexive et objective qui peut produire un biais dans l'étude de la perception de sa situation bilingue par un individu. Ainsi, par exemple, si dans tout type d'interaction la représentation de soi, le jeu de face est engagée (Goffman, 1981,

1982, 1990), nous pouvons légitimement nous questionner sur l'influence du chercheur sur les productions obtenues par de tels procédés autoréflexifs³⁰.

En d'autres termes, - nous parlons ici à partir de notre histoire -, la plupart des individus que nous avons rencontrés au cours de notre parcours professionnel et personnel (étudiants en didactique du FLE, apprenants du FLE, descendants de migrants bi/plurilingues ou non, de première, deuxième ou troisième génération) ne vivent pas leur répertoire linguistique de manière consciente sans avoir été invités à le faire ou sans avoir développé une certaine sensibilité à cet aspect de leur identité. Nous ne signifions pas ainsi que ces personnes ne vivent pas concrètement leur situation bi/plurilingue. Nous soulignons la possibilité de l'existence d'écarts entre le vécu réel (brut) du bi/plurilinguisme chez et par un individu et la prise de conscience volontaire (et dans une certaine mesure dirigée par une personne tierce, le chercheur ou l'enseignant) de leur bi/plurilinguisme. En d'autres termes, pour un EDM, lier ses langues (et ses identités) n'est jamais un tissage absolu.

Aussi, la reconnaissance, externe ou interne, du bilinguisme se confronte à des représentations sociales : je suis bilingue car je parle deux langues valorisées ou je ne suis pas bilingue et je parle la langue dominante au détriment de la langue minorée ; à des sentiments d'appartenance et à la construction d'une identité bilingue : je suis bilingue même si je ne parle qu'une seule langue ou je ne suis pas bilingue car je ne parle qu'une seule langue, les deux plans étant fortement entremêlés. Nous estimons que les comportements, les attitudes, les pratiques langagières des EDM et des enfants francophones (en classe ou dans une situation semi-guidée) révèlent leurs représentations. En effet, les pratiques, attitudes, comportements et les représentations sont étroitement imbriqués les uns aux autres (Castellotti, 2012 : 29) et liés à l'environnement.

2.1.2 Des conditions de développement langagier plus ou moins favorables au bilinguisme

Les EDM développent leur bilinguisme dans des conditions plus ou moins favorables. Ces conditions sont fonction de l'âge ainsi que du contexte d'acquisition des langues. Elles ont un impact sur la manifestation de capacités cognitives particulières relatives au développement bilingue.

³⁰ Dans quelle mesure les biographies langagières ou les dessins réflexifs répondent à la demande du chercheur et de ce fait ne reflète pas le rapport originel de l'apprenant à ses langues ? Dans quelle mesure les interprétations de ce type de production par le chercheur s'orientent-elles (même inconsciemment) de manière à satisfaire ses attentes ?

L'école, comme espace social et éducatif, offre une voie d'accès au bilinguisme. Il peut alors être défini en fonction du contexte d'acquisition : un bilinguisme familial ou scolaire (Geiger-Jaillet, 2005). L'engouement pour l'éducation bilingue s'explique par les représentations favorables en direction du bilinguisme d'élite et par les atouts cognitifs et métalangagiers associés au développement bilingue précoce. Cependant, si l'apprentissage précoce d'une langue en contexte scolaire permet de développer de bonnes compétences orales, tel n'est pas nécessairement le cas pour les compétences grammaticales (Watorek, 2018). En outre, dans le cadre de l'enseignement bilingue, la durée d'exposition à la langue ne serait pas « déterminante dans le développement de la compétence linguistique en L2 » (Colin, 2012 ; 2016 : 173). Ce résultat questionne la pertinence de débiter l'apprentissage d'une L2 dès l'âge de trois ans (Muñoz, 2003). Ajoutons que l'inscription d'un enfant dans un cursus bilingue n'implique pas automatiquement le développement de compétences métalinguistiques ; une approche de type éveil aux langues s'avérerait plus fructueuse pour une telle acquisition (Moore & Castellotti, 2001 ; Castellotti & Moore, 2005).

Le cadre scolaire pose par ailleurs, pour les EDM, la question de la partition entre la langue de l'école et la langue de la famille, une répartition certes commode mais bien trop réductrice pour mettre en lumière les pratiques diversifiées qui peuvent :

Se concevoir comme une alternance entre des moments d'apprentissage d'une langue singulière (ici le français) et des moments d'apprentissage de savoir-faire déclinables en plusieurs langues et appliqués au français. (Miguel Addisu, 2018 : 88)

À ce stade de réflexion, nous comprenons le vaste faisceau de liens existant entre la construction d'une identité bilingue et le milieu scolaire. Aussi, pouvons-nous raisonnablement considérer que l'accès au français ne s'effectue pour les EDM qu'en contexte scolaire. Ils s'approprieraient ainsi le français comme une langue seconde, une langue de scolarisation. De plus, le contact avec la langue de l'école en classe influence certainement la créativité verbale et l'originalité de son français chez l'EDM. La spécificité des enfants bilingues descendants de migrants n'est-elle pas, ainsi, un éveil inéluctable, mais pas nécessairement opérationnel, aux langues ?

Les EDM ont toujours été en contact, de manière plus ou moins importante, avec le français. La fréquentation de l'école les expose de manière systématique à cette langue dans des situations de communication extra familiale. Chez les EDM bilingues, la construction des compétences langagières et cognitives s'effectue dans les deux langues (Akinci, 2002). Pour Josiane Hamers (1988) le développement de leur bilinguisme se déroule en même temps que le

processus de socialisation, en situation de groupe minoritaire. En outre, ces enfants ne sont pas inscrits dans un cursus bilingue mais dans une classe ordinaire où la seule langue de scolarisation est le français. La distinction entre bilinguisme scolaire ou familial n'est, à nos yeux, pas applicable pour le public qui nous intéresse.

Une typologie du bilinguisme peut être établie en fonction du critère de l'âge. Il est ainsi distingué, entre autres, un bilinguisme précoce (acquis avant l'âge de trois ans) et tardif (Skutnabb-Kangas, 1981 : 81) ; ou encore simultané, quand l'enfant acquiert les deux langues dès son plus jeune âge (Abdelilah Bauer, 2015), et successif (Meisel, 2009) lorsque l'enfant acquiert une première puis une deuxième langue (Jisa, 1998)³¹. Dépassé un âge critique, les apprenants d'une langue seconde/étrangère acquise tardivement ne pourraient atteindre des compétences similaires à celles d'un natif (Hyltenstam & Abrahamsson, 2013).

Cette question de l'âge nous intéresse particulièrement car elle interroge les processus d'acquisition d'une langue (Meisel, 2011 ; Cenoz 2003). En effet, au-delà de la question de l'existence d'un âge critique, nous nous sommes demandée si les EDM, s'approprient le français par les mêmes procédés d'acquisition que les adultes apprenants le français langue étrangère ou seconde ? D'après les études de Jürgen Meisel (2008), lorsque l'âge d'acquisition d'une deuxième langue (*Age of onset Acquisition*, désormais AoA) est inférieur ou égal à trois ans, l'enfant se trouve en situation d'acquisition de deux langues simultanément. Si l'AoA est supérieur ou égal à quatre ans, les processus d'acquisition de la deuxième langue se rapprochent de celle des adultes (Grandfeldt, 2012 : 158)³². Selon Sharon Unsworth (2011), c'est vers sept ans que les enfants commencent à traiter une nouvelle langue de façon différente du traitement de la première langue acquise. Pour Daniel Gaonac'h (1987) l'apprentissage d'une langue (seconde, étrangère) en contexte scolaire se distingue de l'appropriation naturelle des langues quel que soit l'âge des individus. L'impact de l'AoA dans l'appropriation d'une langue nous semble important puisqu'il renvoie aux modalités de l'enseignement du français à l'école

³¹ Harriet Jisa (1998 : 81) précise que : « Dans les études sur le bilinguisme précoce, on distingue entre « bilinguisme simultané » et « bilinguisme consécutif ». Certains chercheurs (cf. McLaughlin 1984, 1985) considèrent comme bilingues simultanés les enfants qui ont été en contact avec les deux langues avant l'âge de trois ans. D'autres encore (cf. De Houwer 1990, Padilla & Lindholm 1984, Meisel 1989) sont plus exigeants dans leur définition : ils considèrent comme bilingues simultanés uniquement les enfants qui ont été en contact avec les deux langues depuis la naissance, « bilinguisme comme première langue ».

³² Dans son étude du développement des pronoms clitiques par des enfants en français langue seconde, Jonas Grandfeldt (2012) a montré, par exemple, que seuls les enfants dont l'AoA est supérieur à 4 ans suivent le même parcours que les adultes apprenant du français langue seconde (soit le pronom clitique situé après le verbe). L'auteur précise qu'il faudrait ajouter l'analyse de l'omission du pronom clitique pour interpréter plus finement les résultats auxquels il a abouti.

maternelle auprès des enfants de notre cohorte³³, âgées de trois à six ans, âges à la charnière des AoA.

Il faut cependant noter que l'existence d'un âge critique est fortement nuancée et réexaminée (Singleton, 2003 ; Montrul, 2008), en particulier sous deux aspects. Le premier aspect invite à penser que les conditions d'exposition influencent plus fortement l'appropriation précoce d'une langue seconde ou étrangère que l'âge (Delpy, 2005 : 143). La seconde nuance est apportée par Mizubayashi qui pointe la prédominance du désir d'apprendre sur l'âge d'apprentissage.

Aussi, nous pouvons devenir bilingues à tout âge, comme l'écrit Mizubayashi (2011 : 18) :

Ma vie se divise en deux portions de durée inégale : mes dix-huit premières années *monolingistiques*, même si j'ai appris l'anglais au collège et au lycée (l'anglais chez moi a toujours gardé le statut de langue étrangère, c'est-à-dire *extérieure à moi*) ; la suite de mon existence, de la dix-neuvième année à aujourd'hui placée sous le signe de la double appartenance au japonais et au français.

Nous estimons que l'enseignement/apprentissage précoce d'une langue et le bilinguisme concernent autant les pratiques de classe, l'attitude des enfants que des questions d'AoA.

Wallace Lambert (1978), quant à lui, distingue un bilinguisme additif d'un bilinguisme soustractif. Par bilinguisme additif, l'auteur entend un bilinguisme qui permettrait à l'individu bilingue de bénéficier des atouts cognitifs liés au développement bilingue.

Le développement bilingue précoce s'accompagnerait ainsi de l'acquisition d'atouts cognitifs (Byalistok & Miller, 1999 ; Byalistok, 2009) : une meilleure capacité à sélectionner les informations pertinentes dans la résolution de problèmes liée à une plus grande facilité à sélectionner l'information pertinente et à inhiber les informations interférentes (Bialystok & *ali.*, 1998, 1999, 2011, 2013 ; Goetz, 2003) ; une plus grande créativité (Byalistok & Shapero, 2005) ; des compétences métalinguistiques et une sensibilité accrue à la situation de communication (Lüdi, 1987 ; Byalistok, 1987, 1988 ; Campbell & Sais, 1995).

Toutefois d'autres études ont montré des désavantages liés au bilinguisme, par exemple au niveau de la vitesse d'accès au vocabulaire, de la fluence verbale (Portocarrero & *ali.*, 2007 ; Sandoval & *ali.*, 2010). Ces travaux se sont principalement appuyés sur des référents monolingues ou ont demandé aux locuteurs bilingues de résoudre les problèmes dans une seule

³³ Sur les questions de l'AoA, le lecteur peut consulter le chapitre "Des conditions de développement langagier plus ou moins favorables au bilinguisme" (chapitre 2.1.2).

langue sans recourir à leur deuxième langue. Comme l'écrivent Georges Lüdi et Bernard Py (2012 : 119) :

Du point de vue de la compétence bilingue, on observera l'absence de toute norme explicite et encore moins écrite, en dehors bien entendu des normes unilingues.

Les travaux en neurolinguistique (Kroll & *ali.*, 2008) cherchant à analyser dans quelle mesure les bilingues font appel à l'une ou l'autre langue lors d'activités verbales ont démontré que chez les bilingues précoces simultanés une même aire du cerveau est activée, au sein de l'aire de Brocca et ainsi, alors que la deuxième langue n'est pas sollicitée, elle interfère dans la tâche (Oker & Akinci, 2012). Josiane Hamers et Michel Blanc (1983) précisent qu'il est également possible de parler de bilinguisme additif au niveau sociocognitif si le bilinguisme de l'individu est reconnu et que les deux langues sont socialement valorisées.

Le bilinguisme soustractif, qui ne permet pas de bénéficier des atouts cognitifs associés au développement bilingue, correspond à un bilinguisme déséquilibré où une langue domine l'autre. Il est souvent associé au bilinguisme successif en situation de diglossie. Cependant, ainsi que Malika Bensekhar-Bennabi (2010 : 59) le note :

Un bilinguisme plus tardif peut également permettre d'atteindre les avantages qui le caractérisent. Les enfants allophones qui n'intègrent le français que lorsqu'ils entrent à l'école peuvent également dépasser le cap de la « soustractivité » bilingue.

2.1.3 Les compétences linguistiques bilingues

Le bilinguisme des EDM peut être déterminé en fonction de leur niveau de compétences en langues. Dans les années 1930, Léon Bloomfield considère bilingue tout individu qui possède « la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles » (cité dans Grosjean, 2015 : 14). À l'opposé de cette définition, nous pourrions considérer bilingue tout locuteur qui maîtrise au moins une des compétences (compréhension ou expression, orale ou écrite) dans une deuxième langue même à un degré moindre (Macnamara 1969, cité dans Skutnabb-Kangas, 1981 : 82). Ainsi défini le bilinguisme se situe entre deux pôles de maîtrise des langues, de partielle à parfaite.

Ce critère définitoire interroge ceux d'évaluation des compétences linguistiques des bilingues. L'acceptation du bilinguisme tend vers la maîtrise totale des langues, où, pour reprendre les termes de Christine Hélot (2005 : 11) :

Les représentations restent marquées par des conceptions puristes qui recherchent la « perfection » dans la maîtrise d'une langue.

In fine, le critère de compétence construit un bilinguisme sur le modèle de deux monolinguisms. Dans son enquête sur la prise en compte des compétences dans les deux langues comme critères définitoires du bilinguisme menée auprès d'enseignants et d'étudiants, Daniel Elmiger (2000 : 71-72) souligne que la maîtrise parfaite renvoie à l'idéalisation de la langue maternelle.

Citons pour illustrer un aspect contradictoire relatif au bilinguisme des enfants (descendants de) migrants, le cas de Maryam (Wallon & *ali.*, 2008)³⁴, enfant de cinq ans d'une famille migrante dont les parents sont plurilingues français-arabe et berbère. L'évaluation quantitative de ses compétences linguistiques en arabe s'effectue dans une perspective de connaissance parfaite des deux langues tant au niveau de la compréhension que de l'expression. Ainsi, malgré les bons résultats de Maryam en compréhension de l'arabe, Maryam n'est pas considérée comme bilingue³⁵. L'analyse avancée des résultats montre la multiplicité des facteurs, conscients ou inconscients, (la précocité du départ du pays d'origine, les motifs du départ, le niveau socioéconomique acquis dans le pays d'origine, les éléments liés au contexte sociolinguistique dans le pays d'origine, la valorisation de la langue française chez les parents), qui influent sur le niveau de compétence en langues de bilingues. Il existe donc des liens forts entre l'histoire familiale et la position des parents relative aux langues dans le parcours développemental des langues du répertoire plurilingue des EDM, comme le souligne Wallon et ses collaborateurs (2008 : 619) :

Au cours de l'entretien, la mère insiste sur l'idée que l'avenir de ses enfants se trouve en France. L'investissement de la langue française chez Maryam est majeur ; il semble se faire au détriment de sa langue maternelle.

La question se pose de savoir si cette part inconsciente, étrangère à nous-même, qui démontre l'influence de l'histoire migratoire sur le développement bilingue ne peut être considérée comme l'effet bilingue sur les EDM. Le bilinguisme de ces derniers dépasse une vision purement linguistique de leur situation. En effet, au vu des résultats de Maryam aux tests d'évaluation des

³⁴ L'exemple de Maryam que nous présentons est issu des travaux menés par Rose-Marie Moro et ses collaborateurs au sein du Centre du langage du Service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Avicenne (Bobigny, Seine-Saint-Denis, France).

³⁵ Les auteurs écrivent que : « Contrairement à ce qu'en dit sa mère, Maryam n'est pas bilingue français/arabe : malgré une bonne compréhension, elle ne parle pas sa langue maternelle. À l'ELAL d'Avicenne, les résultats en arabe dialectal nous montrent que Maryam n'est pas bilingue : elle comprend bien mais ne parle pas la langue de ses parents. Ses résultats globaux sont faibles (22/100). Une telle insuffisance est due au fait que dans la partie production, notamment dans celle de récits, elle n'obtient aucun point (0/32 pour la production composite et 0/36 pour la production de récit). Maryam ne répond qu'en français à tous les items du test alors même qu'elle est fortement incitée à utiliser l'arabe. En compréhension, les résultats sont meilleurs (22/32) ». (Wallon & *ali.*, 2008 : 618)

compétences linguistiques en arabe-dialectal, elle n'est pas bilingue. Cependant, à la fin de l'épreuve, cette jeune fille souhaite fortement chanter une « une chanson rigolote » (Wallon & ali., 2008 : 618) en arabe. À nos yeux, le désir de l'enfant de chanter dans la langue de la famille, prouve que le bilinguisme des enfants (descendants de) migrants se réalise dans la construction de son identité même s'il ne se manifeste pas nécessairement dans des productions langagières monolingues parfaites, comme l'a démontré Christine Deprez (1999 : 99). Aussi, il nous semble que procéder à des évaluations quantitatives des capacités en langue des EDM ne reflètent pas nécessairement leur vécu bilingue. En outre, il peut s'avérer que ces types d'évaluations, corrélés à une vision parfaite des compétences bilingues, entravent le développement d'un bilinguisme harmonieux (De Houwer, 2006) que nous entendons comme vivre sans heurts son bilinguisme. En conséquence, déterminer le bilinguisme en fonction du niveau de compétences et de la notion de langue maternelle nous questionne sur la pertinence d'utiliser le qualificatif de maternel (ou premier, ou natif, ou d'origine) pour désigner l'une ou l'autre langue des EDM nés en France.

Jacques Hassoun (1993) distingue la langue maternelle de la première langue que l'enfant use et qui lui permet de se séparer de la figure maternelle. La langue maternelle participerait ainsi à la construction du parler de l'enfant (son "je"), car selon cet auteur :

[La langue maternelle] conjugue le babil enfantin et les mots familiers ou étrangers. Ces mots, ces expressions sont désormais *accueillis par la langue* dans laquelle ils entrent en composition. Ils n'y sont pas abolis, ils y travaillent et lui sont homogènes, ils lui donnent *son style*. [...] À ce titre, il n'existe pas d'alternative monolingue/bilingue, car à l'instant où *Je* parle *Je* ne traduit pas, *Je* ne se traduit pas, car il est toujours - ce que j'ai dénommé depuis la première rédaction de mon texte "[l'enfant-mort]" (1972) - le *Il* du *Je*. (Hassoun, 1993 : 73)

La langue de l'enfant existe par l'appropriation qu'il se fait de l'étrangeté de sa langue maternelle et par le manque lié à la séparation (l'enfant-mort) de la figure maternelle.

Pour Jacques Hassoun (*ibid.*), la langue maternelle renvoie au concept de « lalangue » (Lacan, 1971)³⁶, langue qui nous accompagne dans toutes les manifestations de la vie (sociale, intellectuelle, amoureuse) et demeure d'une certaine manière une langue morte. La langue maternelle inaccessible est celle qui permet d'englober l'hétérogène, l'Autre. Frédéric Pillon

³⁶ « Lalangue » est un concept créé par Lacan et employé pour la première fois en 1971. Lacan considère lalangue comme la langue maternelle. Nous n'approfondirons pas notre réflexion dans cette direction psychanalytique qui nous éloignerait de notre propos. Pour une vue d'ensemble du concept de lalangue, nous pouvons consulter : SIMONNEY, DOMINIQUE, 2012, « Lalangue en questions. », *Essaim* 29, n° 2, p. 7-16, disponible sur internet : <https://www.cairn.info/revue-essaim-2012-2-page-7.htm>, dernière consultation le 22 juin 2019.

(2012) engage une réflexion sur le concept de la langue qui peut jouer un rôle positif dans le choix d'une éducation bilingue pour des enfants malentendants en désacralisant la notion de langue maternelle :

Le schéma freudien installe donc le plurilinguisme au centre du psychique. Voilà, sans trop anticiper, qui devrait contribuer à déplacer la question de la langue « maternelle » – question tout à fait cruciale, comme on le verra, dans les débats sur « le choix de la langue » des jeunes sourds. (Pillon, 2012 : 56-57)

Dans la situation d'EDM, cette ouverture à l'Autre, à l'étrangeté, nous paraît particulièrement importante pour ne pas risquer la recherche de l'unicité, de l'origine idéalisée (d'une langue maternelle, première) au détriment de l'hétérogénéité (et plus pragmatiquement de la présence de l'autre (dans la) langue) ; et par voie de conséquence d'un bilinguisme parfait.

Cette question de l'inconscient nous occupe particulièrement car, d'une part, notre étude porte sur des enfants en pleine construction de leur identité, qui à nos yeux peuvent (ou non) se revendiquer et (ni) de l'une ou/et (ni) de l'autre langue et culture, et, d'autre part, car elle peut se retourner vers l'autre langue et concerner ainsi non plus la langue de la famille mais également l'appropriation précoce du français à l'école. Nous restons de ce fait perplexes quant aux conséquences possibles d'un surinvestissement de la langue familiale en contexte scolaire. En effet, pourrait-il se faire au détriment de l'appropriation harmonieuse du français ? Encore une fois, nous souhaitons ainsi souligner l'équilibre délicat à trouver pour conjuguer les langues en contexte scolaire où entrent en relation des langues aux statuts différents et également des personnes avec leur histoire.

Pour englober cette dimension familiale et inconsciente, Martine Menès (2017 : 112)³⁷ précise qu'il est plus important de « traiter le sujet et non son trouble » ce qui nous a encouragée à mener une étude de cas individuels qualitative³⁸.

Ainsi, ni le niveau de compétence, ni la distinction langue maternelle et langue non maternelle nous sont pertinents pour désigner les langues du bilingue. Nous avons considéré qu'aucun élément objectif ne nous permettait de qualifier une des langues des EDM comme

³⁷ MENES, MARTINE, 2017, *L'enfant et le savoir d'où vient le désir d'apprendre ?* Paris, Éditions du Seuil, Collection Points Essais. Les influences de l'histoire familiale sur la part inconsciente de l'enfant qui impacte le déroulement de l'apprentissage et la monstration des capacités acquises sont également soulignées dans l'ouvrage de Martine Menès. Citons par exemple l'histoire de Mélanie (pp. 23-25) qui apprend à jouer du piano, réalisant ainsi le rêve de son père. La jeune fille, tiraillée par les positions contradictoires de sa mère qui tient un discours l'encourageant à jouer du piano tout en, de manière inconsciente, lui reprochant de ressembler à son père, peine à réussir aux examens de pratique instrumentale malgré des habiletés positives dans ses compétences de musicienne.

³⁸ Nous développerons notre méthodologie dans la partie 2 : « *Méthodologie de la recherche* »

langue maternelle et/ou langue étrangère/seconde. Pour des raisons de simplification formelle et d'aisance de lecture nous désignons, dans la suite de notre travail, le français par L2 et l'autre langue par L1.

Ce choix peut nous mettre en contradiction avec une certaine tradition en didactique qui demanderait de s'interroger sur le statut de ce français : langue étrangère, langue seconde, langue de scolarisation. Dans le domaine de l'acquisition, il est habituel de parler de langue seconde (apprise dans un second temps), étrangère ou cible pour la distinguer de la/les langues dans laquelle/lesquelles un individu a appris à parler. Nous aurions pu de manière pratique et pragmatique qualifier le "français" de "langue seconde". Nous n'avons pas retenu ce premier choix qui permettait de questionner le statut du français compris comme une langue seconde bénéficiant d'un statut spécifique dans l'environnement social de l'individu (Cuq, 1991), d'appliquer une épithète propice à rattacher notre travail de thèse aux travaux menés RAL2 et en DDLE, d'insister sur l'apprentissage du français, entendu comme discipline scolaire, qui s'effectue dans un second temps pour les jeunes enfants sur lesquels porte notre sujet.

La particularité langagière des EDM est la construction d'un répertoire bilingue où les langues se complètent et s'unifient. Ils acquièrent « un ensemble linguistique qui n'est pas décomposable » (Grosjean, 2015 : 33). Pour François Grosjean (1982, 2018) les compétences linguistiques et fonctionnelles d'une personne bilingue consistent en la création d'un système original, d'un seul répertoire verbal où les langues cohabitent, s'intègrent, s'influencent, se composent et recomposent : les langues des bilingues sont dès lors complémentaires. Ainsi défini, leur bilinguisme ne consiste pas en l'accumulation de deux langues (maternelles ou non) qui resteraient isolées. Cette conception du répertoire bilingue permet d'envisager le bilinguisme comme un cas particulier du plurilinguisme.

Dans cette acceptation du bilinguisme, le niveau de compétences linguistiques des bi/plurilingues oscille le long d'un continuum (Grosjean, 2015 : 33-38) évolutif dans le temps et dans l'espace (*ibid.* : 48-56). La connaissance des langues n'est pas figée et ne consiste pas en une maîtrise parfaite ou partielle des deux langues constitutives du répertoire bilingue ; l'unique répertoire bilingue (ou plurilingue) se caractérise par son dynamisme. En outre, le développement langagier étant un processus long (Kail, 2012) susceptible de se dérouler tout au long de la vie d'un individu, rien ne nous permet de décider d'un moment (dans le temps et dans l'espace) où un niveau de langue pourrait servir d'étalon de valeur à l'évaluation de leur maîtrise. L'évolution des compétences linguistiques peut s'inverser en fonction des aléas de la vie (Grosjean, 2015 : 48). Un enfant descendant de migrant peut tout autant développer un

bilinguisme que développer un monolinguisme puis se réapproprier un bilinguisme et inversement. Ainsi leurs compétences langagières évoluent tout au long de leur vie et ne nous permettent pas de juger a priori de la nature de leur bilinguisme.

Parallèlement à cette conception du bilinguisme au niveau du répertoire bilingue, il est intéressant de prendre en compte les caractéristiques sociales dans l'emploi des langues chez les individus bilingues. Cette définition sociale et fonctionnelle du bilinguisme s'appuie sur le fait que les bilingues ont la possibilité d'alterner les codes linguistiques lorsqu'ils parlent. L'alternance codique est définie par Gumpres (1982 : 59) comme « la juxtaposition au sein d'un même échange de passages de discours appartenant à deux systèmes grammaticaux ou sous-systèmes différents »³⁹. Suivant le contexte, les locuteurs en présence, ou encore le sujet abordé au cours de l'échange, les bilingues peuvent employer une langue ou une autre, voire les deux, au cours d'une même interaction (Grosjean 1982 : 152 ; Auer, 1996 ; Dolitsky & *ali.*, 2000 ; Meuter, 2005 ; Akinci & Backus, 2008) qu'il s'agisse d'énoncés mélangés ou d'emprunts. Les études du parler bilingue révèlent l'existence de règles discursives, macrostructurales et microstructurales, qui apparaissent dès le plus jeune âge (De Houwer, 1995) et résultent d'un choix conscient ou non du locuteur mais toujours effectué à des fins discursives précises (Lüdi & Py, 2002 : 131-171). Ainsi l'enfant bilingue développe une réelle sensibilité à la situation discursive et tient compte d'indices extra discursifs dans le choix de la langue (Hamers et Blanc, 1983 ; Lüdi, 1987).

Cette complémentarité tend vers une conception unitaire du bi/plurilinguisme et trouve son aboutissement dans la notion de *translanguaging* (voir principalement les travaux de García et ses collaborateurs, 2014, 2016). Si Ricardo Otheguy, Ofelia García et Wallis Reid (2015) estiment qu'une distinction entre les langues peut être réalisée – et ainsi il est possible de désigner des langues comme le français, le japonais, le turc, l'alsacien *etc.* – et celle-ci ne serait pas pertinente dès lors que nous considérons les langues en termes d'idiolecte⁴⁰. Il n'y aurait

³⁹ Notre traduction

⁴⁰ Ricardo Otheguy, Ofelia García et Wallis Reid (2015 : 289) définissent l'idiolecte en ces termes : « An idiolect is for us a person's own unique, personal language, the person's mental grammar that emerges in interaction with other speakers and enables the person's use of language. [...] An idiolect, then, is the system that underlies what a person actually speaks, and it consists of ordered and categorized lexical and grammatical features. Those are the things that linguists actually analyze and study, not a named language even when, confusedly, they use named languages to report on their research ». Notre traduction : Un idiolecte est pour nous la personne, le langage personnel, la grammaire mentale de la personne qui émerge dans l'interaction avec d'autres locuteurs et lui permet d'utiliser son langage. [...] Un idiolecte, alors, est le système qui soutient ce qu'une personne énonce, et qui se compose de caractéristiques lexicales et grammaticales ordonnées et catégorisées. Ce sont ces éléments que les linguistes analysent et étudient réellement, et non une langue donnée, même si, confusément, ils nomment les langues pour rendre compte de leur recherche.

dans ce cas plus de distinction à réaliser entre les langues, entre un monolingue et un bilingue, qui tous deux parlent différents idiolectes. De cette notion d'idiolecte, nous soulignons l'importance accordée à l'individu et à l'usage personnel qu'il fait de son répertoire langagier. À ce titre, lorsqu'ils parlent en classe ou en situation semi-guidée, les EDM et les enfants francophones monolingues exploitent leurs langues, leurs idiolectes, respectifs et individuels. Jim Cummins (2016 : 541) précise toutefois que la notion de *translanguaging* ne peut totalement dénier « la réalité sociale des différentes langues, entendues comme des constructions historiques, culturelles, idéologiques ayant des conséquences matérielles et déterminant l'action sociale ».

Alors, le bilinguisme des migrants ne peut « justement être décrite comme un bilinguisme sans diglossie », c'est-à-dire :

La situation d'un groupe social (famille, ethnie, ville, région, etc.) qui utilise deux ou plusieurs variétés (langues, idiomes, dialectes, etc.) à des fins de communication, fonctionnellement différenciées, pour quelque raison que ce soit. (Lüdi & Py, 2002 : 15)

Les critères définitoires du bilinguisme exposés tout au long de ce chapitre ne nous permettent pas de définir aisément le bilinguisme des EDM de notre étude. Il pourrait être qualifié de bilinguisme des masses, soustractif, précoce et successif, scolaire et dominant.

Un bilinguisme des masses car il concerne des langues à faible valeur socio-économique ; soustractif car dans ces conditions les enfants ne pourraient retirer tous les bénéfices de leur bilinguisme ; précoce car il s'agit pour ces enfants de développer leur bilinguisme avant l'âge de 4 ans ; successif car l'acquisition de la L2 de leur répertoire linguistique s'effectuerait suite au développement de la L1 ; scolaire car l'exposition systématique au français s'effectuerait de manière privilégiée en classes à partir de leur entrée en école maternelle ; dominant puisque, au cas où les enfants et leur famille demeureraient en France, la L2 bénéficierait d'un statut privilégié et deviendrait la langue dominante pour une grande partie des interactions et des situations de communication dans lesquelles les EDM se retrouveraient (interactions à l'école avec les enseignants et leurs pairs, interactions en dehors de l'école avec leurs pairs et les autres locuteurs francophones rencontrés dans des contextes variés).

Dans ce chapitre, nous avons examiné chacun des critères définitoires du bilinguisme et relevé les limites de l'utilisation de telle ou telle catégorisation pour déterminer le bilinguisme des EDM. En conséquence, les EDM sont bilingues de fait. L'enjeu est, pour eux comme pour tout individu, d'être en mesure de s'adapter constamment à un environnement instable et pluriel. L'objectif pour l'école serait de bénéficier de leur bilinguisme de fait pour susciter auprès de ces

enfants le désir de langues et participer ainsi au développement chez les EDM bilingues d'une relation positive envers les langues : les leurs, et par extension, celles des autres.

2.2 La jonction des recherches en didactique et en acquisition des langues

Si les problématiques actuelles se redéfinissent de manières incessantes, il me semble que la didactique des langues et des cultures a autant à apprendre de l'acquisition des langues et du langage que l'inverse. L'unique objet de recherche dont il est ici question est l'appropriation des langues.
(Sauvage, 2015)

Nous recourons au terme de complexité en nous référant à la théorie de la *pensée complexe* développée par Edgar Morin entre 1977 et 2001. Cette théorie nous est apparue comme un cadre pertinent pour mener notre étude par les possibilités qu'elle offre de penser le variable et de faire dialoguer la DDLE et la RAL2. Si le rapprochement entre la DDLE et la RAL2 est envisageable et souhaitable, il ne doit pas conduire à déconsidérer les spécificités de chaque discipline. La co-disciplinarité que nous avons mise en œuvre demande à être saisie dans ses divergences et ses rapprochements. La notion d'appropriation participe à la construction de cet échange entre didactique et acquisition. À nos yeux, le sens accordé par Véronique Castellotti à l'appropriation s'inscrit pleinement dans cette perspective complexe des études sur l'acquisition et l'enseignement/apprentissage précoce des langues et permet d'accorder une place centrale à l'enfant descendant de migrant.

2.2.1 La notion de complexité : un des termes du dialogue didactique et acquisitionniste

L'incertitude peut être considérée comme une conséquence de la complexité
(Puren, 1993 : 108)

Pour Edgar Morin (2005 : 98-104), trois principes participent à la concrétisation de la complexité : le principe dialogique, celui de récursivité et le celui de l'hologramme.

Le principe dialogique permet d'envisager un phénomène qui peut apparaître sous des perspectives contradictoires non plus en termes d'opposition ou de juxtaposition mais sous une forme unifiée. Ainsi « le principe dialogique nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes » (Morin, 2005 : 99).

La prise en compte du caractère multidimensionnel de l'enseignement/apprentissage des langues est primordiale dans toute recherche théorique et pratique à visée didactique. L'association de ces deux champs disciplinaires a permis à nos yeux d'éviter une forme de sur-simplification de notre objet d'étude et de mettre en œuvre le principe dialogique qui « consiste

à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres » (Morin, 1991, cité dans Puren, 1994 : 126)⁴¹. Nous avons ainsi pensé le dialogue entre la DDLE et la RAL2 dans une optique de co-disciplinarité que Stéphane Gaston (2013 : 24) définit comme suit :

Tout projet nécessitant tant pour son élaboration que pour sa réalisation la coopération de plusieurs disciplines, la contribution de chacune étant indispensable pour le mener à bien.

Le principe de « récursion organisationnelle », nous engage à rompre « avec l'idée linéaire de cause/effet » (Morin, 2005 : 100). Prenant en exemple le développement des compétences phonologiques d'un jeune enfant francophone, Jérémie Sauvage (2015) montre en quoi la description et l'analyse du parcours acquisitionnel et du développement des compétences phonétiques de l'enfant ne sauraient à elles seules permettre d'appréhender dans sa globalité le mécanisme d'acquisition langagière. L'auteur estime que recourir à la notion de complexité permet de dépasser une vision fractionnée de l'appropriation des langues. Heather Hilton (2017) dresse un inventaire non exhaustif des facteurs internes et externes impliqués dans le processus d'appropriation d'une langue en contexte scolaire : la personnalité de l'enfant, ses capacités cognitives et sociales, ses rapports au groupe, sa biographie langagière et individuelle, son sexe et son âge, sa motivation ainsi que le contexte institutionnel, l'enseignant, les outils et les méthodes d'enseignement, les interactions en classe, les caractéristiques et le statut des langues, les attitudes envers les langues et l'école, *etc.* et nous avertit que chacun de ces paramètres, « chaque ligne de chaque colonne correspond presque à un domaine de recherche » (Hilton, 2017 : 10). Pour cette auteure, les RAL2 doivent étudier l'ensemble des facteurs et leurs interactions « ainsi que le comportement du « système » au fil du temps » (Hilton, 2017 : 8). Jérémie Sauvage (2015 : 11) recommande d'examiner plus particulièrement la « non-linéarité » du développement de la langue et du langage chez l'enfant. Pour comprendre ces ruptures, il ne faudrait négliger aucun des nombreux facteurs explicatifs d'une telle évolution et multiplier les observables et les paramètres. Notre longue fréquentation de l'école Dieppe et des EDM et de leurs parents, nous a permis d'apprécier une grande partie de ces facteurs⁴².

⁴¹ Christian Puren consacre l'intégralité du chapitre 2.2.2 de son ouvrage, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, à la pensée complexe d'Edgar Morin qui jalonne par ailleurs l'ensemble du volume.

⁴² Nous précisons les caractéristiques de notre investissement de l'école maternelle Dieppe et des liens avec les acteurs de l'école dans la partie 2 « La méthodologie de la recherche », notamment au chapitre "Le terrain d'investigation et les participants à la recherche" (chapitre 4).

Néanmoins, Edgar Morin et ses collaborateurs nous mettent en garde via le principe de l'hologramme, qui propose la possibilité « d'enrichir la connaissance des parties par le tout et du tout par les parties » (Morin, 2005 : 101), que la connaissance complexe implique toujours par conséquent, un double jeu qui consiste à « simplifier/ complexifier. Dans ce double jeu la complexité se montre consciente de l'insuffisance de nos moyens intellectuels face au réel ». (Morin, Motta & Ciurana, 2003 : 76). Sensible à cet aspect, nous avons enrichi notre compréhension et (ré)examiné nos interprétations du développement de la L2 et de son enseignement chez des EDM en fonction des éléments (théoriques et empiriques) qui sont apparus tout au long de notre étude longitudinale et des questions qui en découlaient pour dépasser une vision causale simple de l'appropriation des langues⁴³.

⁴³ Nous exposons nos résultats ainsi que nos interprétations de ceux-ci et les questions qui en découlent dans la partie 3 « Analyses et résultats ».

Les critiques formulées à l'encontre de la théorie des systèmes complexes, et plus largement des méthodes de recherches en DDLE, peuvent se résumer en cinq points (Castellotti 2015, 2017) :

1. une conception utilitariste de la langue ;
2. une primauté des processus interactionnels et communicatifs sur les processus identitaires :
Certes, les dimensions identitaires ne sont pas exclues, loin s'en faut. Mais elles sont le plus souvent conçues comme « accessibles » à travers le prisme interactionnel. En outre, pour ce qui concerne plus particulièrement la didactique des langues, la primauté des approches méthodologiques « communicatives » (au sens large) n'est que rarement associée à des formes de prises en compte des aspects identitaires. (Castellotti, 2017 : 3)
3. une valorisation de l'universalisme aux dépens de la diversité ;
4. une visée technique/pragmatique des recherches en didactique des langues ;
5. une préséance à ce qui apparaît (émerge) au détriment de ce qui demeure immergé.

Bien que nous n'ayons pu embrasser toute la complexité de l'appropriation précoce d'une langue, l'articulation entre la DDLE et RAL2 nous a permis de dépasser une vision utilitariste de la langue sans pour autant délaisser l'aspect fonctionnel, c'est-à-dire de ne négliger ni le facteur identitaire ni la pluralité. Ainsi, nous avons dépassé une vision techniciste de l'appropriation des langues et accédé à ce qui émerge tout comme à ce qui demeure immergé et qui aurait pu rester immergé sans cette co-disciplinarité. Cette co-disciplinarité a été mise en œuvre dans le cadre du projet VILLA⁴⁴, *Variétés d'apprenants débutants dans l'acquisition de langues : contrôle de l'input en classe de langue et formes élémentaires d'organisation linguistique*, (Rast & ali., 2011) qui a montré que le va et vient constant entre deux disciplines s'est avéré fort constructif.

2.2.2 Des divergences entre la didactique et l'acquisition des langues...

De la variété des objets d'études en DDLE

Il est impossible de dresser un inventaire complet des recherches menées en didactique et en acquisition des langues ainsi que de leurs objets d'étude (Blanchet & Chardenet, 2011 : 193-363). Les interactions en classe (Klett, 2011 ; Rispail, 2011 ; Lopez Suso, 2011 ; Cicurel, 2011), le bi/plurilinguisme (Narcy-Combes & Toffoli, 2009 ; les travaux de l'Association pour le Développement Bilingue⁴⁵, pour n'en citer que quelques-uns),

⁴⁴ Le projet VILLA, soutenu par l'Agence Nationale de la Recherche, ANR-10-ORAR-0002, est un projet mené en partenariat avec le Centre National de la Recherche Scientifique, l'Unité Mixte de Recherche 7023 Structures Formelles du Langage de l'Université Paris 8, le Centre d'Etudes des Langues, et l'Institut für Psycholinguistik.

⁴⁵ Les travaux de l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bilingue, ADEB, sont disponibles sur internet : www.adeb-asso.org, dernière consultation le 05 août 2014.

l'interculturalité (avec les nombreux travaux du Conseil de l'Europe), les pratiques enseignantes (Pescheux, 2007, Maurer, 2011), les méthodes et les manuels d'enseignement (Puren, 2011 ; Auger, 2011 ; Verdelhan-Bourgade & Auger, 2011), les approches didactiques (Haydée, 2011), les programmes scolaires (Krüger, 2016) les politiques linguistiques (Beacco & Byram, 2007 ; Raoul & Dubois, 2016), *etc.* sont autant d'objets d'étude des recherches en didactique des langues.

Pour Christian Puren (1994 : 32-33), cette tendance à la complexification des travaux en DDLE particulièrement manifeste depuis l'élaboration de l'approche communicative s'explique par la multiplication des problématiques, par la difficulté d'établir des liens directs entre pratique et recherche ainsi que par la diversification des cadres théoriques. L'auteur souligne ainsi que « l'idée fondamentale qui tend à s'imposer, c'est que la didactique des langues est un objet d'une grande complexité » (Puren, 1994 : 163). De plus, Jacqueline Billiez considère que les terrains multi/plurilingues fortement marqués par la pluralité (du public, des langues et des cultures) ont leurs particularités propres.

Mener l'enquête sur ces nouveaux terrains et/ou avec de nouvelles lunettes plus aptes à éclairer des phénomènes brouillés par des regards monolingues représente encore un véritable défi pour les chercheurs en sociolinguistiques et didacticiens. (Billiez, 2011 : 203)

Nous estimons que la nature complexe de l'objet de la didactique des langues invite tout chercheur en DDLE à une certaine humilité, et ce particulièrement lorsque ses recherches le conduisent en dehors d'une classe de langue et vers des terrains plurilingues comme cela fut notre cas. Mener une étude sur les EDM nous a ainsi sortie des terrains balisés. En outre, comme le souligne Dominique Macaire (2008 : 12) :

Une pédagogie du plurilinguisme se construit au jour le jour et ne peut faire l'économie de la centration sur les acteurs, leurs environnements et leurs interactions.

À nos yeux, la prise en compte de la diversité et de la pluralité ainsi que l'implication du chercheur dans son étude constituent les principes fondamentaux des recherches en DDLE menées dans un contexte multi/plurilingue.

De la diversité des approches en RAL/2

L'objet principal de la RAL/2 est le développement de la/des langue/s (première/s ou cible/s) au sein du répertoire langagier de l'individu. Face à cette homogénéité, les recherches en acquisition des langues se caractérisent par des approches distinctes : innéiste,

fonctionnaliste, interactionniste, écologique, émergentiste pour n'en citer que quelques-unes. Chacune a sa propre conception de son objet de recherche.

Pour nous, il s'est agi de déterminer avec précision la ou les approches qui pouvaient convenir au mieux, d'une part, à notre perception du bilinguisme des EDM⁴⁶ et, d'autre part, à raccorder notre étude à sa double inscription disciplinaire, la DDLE et la RAL2.

L'approche innéiste et l'approche fonctionnaliste des RAL2 instaurent une primauté aux langues et aux discours au sein de leurs études. Toutefois, leur ancrage épistémologique les distingue. Le courant innéiste (ou générativiste) d'inspiration chomskyenne s'appuie sur les théories innéistes de l'acquisition des langues. Les études menées dans cette perspective se donnent comme objectif de repérer les universaux linguistiques, de démontrer l'existence d'une grammaire universelle (Matthey & Véronique, 2004 : 5), et portent leur attention sur les phénomènes grammaticaux⁴⁷. Les travaux d'Annette Karmiloff-Smith (1979) ainsi que ceux de Kyra Karmiloff et d'Annette Karmiloff-Smith (2010) s'inscrivent dans le courant générativiste mais en élargissent les objectifs par une prise en compte plus importante du contexte et de l'interaction dans le processus d'acquisition des langues. Les travaux de Jérôme Bruner (1983), également d'inspiration chomskyenne, se détachent de ce courant par l'importance accordée aux facteurs sociaux et interactionnistes dans le développement du langage chez le jeune enfant. Jérôme Bruner a ainsi développé le concept du *Language Acquisition Support System* (désormais LASS). Par la suite, Ulrich Krafft et Ulrich Dausendschön-Gay (1993) reprennent ce concept dans leurs travaux sur l'acquisition d'une L2 et propose l'existence du *Second Language Acquisition Support System* (désormais SLASS). Ainsi, se dessine une prise en compte de plus en plus manifeste du contexte dans l'étude de l'acquisition des langues.

L'approche fonctionnaliste donne, quant à elle, la primauté à l'étude des formes linguistiques et de leur emploi en discours (Arditty, 2004 : 3). En d'autres termes, la spécificité de cette approche est de concilier les aspects linguistiques et les aspects discursifs de la langue. Dans cette perspective, il s'agit « essentiellement de montrer comment la mise en œuvre des connaissances discursives contraint la représentation grammaticale, voire l'appropriation linguistique » (Matthey & Véronique, 2004 : 7). L'approche fonctionnaliste a particulièrement

⁴⁶ Pour une définition du bilinguisme des EDM, le lecteur peut se référer au chapitre "Le bilinguisme des enfants descendants de migrants : entre soi et les autres" (chapitre 2.1) et plus particulièrement à celui consacré aux compétences en langue, "Les compétences linguistiques bilingues" (chapitre 2.1.3).

⁴⁷ Nous pouvons mentionner la notion de *pro-drop* qui stipule qu'au niveau syntaxique la réalisation du sujet ou non s'effectue en fonction de la typologie des langues. Pour résumer brièvement, les travaux en RAL et en RAL2 relevant du courant générativiste/innéiste postulent l'existence d'un *Language Acquisition Device*, qui permet au langage de se développer chez l'enfant indépendamment de facteurs autres que linguistiques.

retenu notre attention car, d'une part, elle permet d'étudier le développement en L2 de chaque EDM ayant participé à notre recherche à partir de leurs productions verbales en L2, et, d'autre part, d'initier la parole chez ces enfants à partir de supports utilisés en classe⁴⁸.

Les approches interactionnistes en RAL2 s'inscrivent davantage dans une conception sociale de l'acquisition des langues, dans les travaux éthnométhodologiques ou encore ceux relevant de la psychologie sociale (Pekarek Doehler, 2000 ; Arditty, 2004). L'approche interactionniste s'appuie sur la linguistique interactionnelle et visent à comprendre « la manière dont les locuteurs apprennent à se servir des ressources linguistiques pour organiser l'interaction » (Matthey & Véronique, 2004 : 8). L'objet d'étude de l'acquisition se déplace de la langue dans ses aspects linguistiques et discursifs vers la langue dans les échanges.

Si la recherche interactionniste veut véritablement dépasser la primauté souvent accordée à l'aspect linguistique, cela présuppose qu'elle commence à aborder l'interaction non seulement comme lieu, mais aussi comme objet d'acquisition. (Pekarek Doehler, 2000 : 11)

Cette approche permet d'envisager des interactions en classe dans une perspective acquisitionniste et didactique. En effet, les interactions sont marquées socialement et se déroulent dans des contextes spécifiques.

L'approche écologique considère la primauté du contexte pour comprendre les processus acquisitionnels.

Qui veut s'engager dans une approche écologique de la seconde langue fait de la description du contexte et de ses rapports avec le processus d'acquisition l'objet central de sa propre recherche. (Palotti, 2002 : 3-4)

Les courants interactionnistes et écologiques de la RAL2 proposent notamment d'analyser les corpus langagiers constitués à partir de données recueillies lors d'interactions en classes de langues (Matthey, 2003 ; Pekarek Doehler, 2000 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2000 ; Palotti, 2002). Ces courants s'appuient sur les notions telles que celle des séquences potentiellement acquisitionnelles ou celle du contrat didactique (De Pietro, & *ali.*, 1989 ; Py, 1990) dans l'analyse de leurs données et pour l'interprétation de leurs résultats. Ces approches de la RAL2, ont retenu notre attention car elles nous ont permis de déterminer si certains types d'interactions en classe de PSM se révéleraient plus apte à fournir un cadre propice à l'appropriation précoce de la L2 par des EDM.

⁴⁸ Nous précisons la sélection des supports utilisés pour déclencher la parole chez les EDM de notre étude au chapitre "Les supports des tâches narratives et descriptives" (chapitre 5.1.1).

Enfin, l'approche émergentiste s'appuie principalement sur la théorie socioconstructiviste du développement langagier et la cognition située. Elle tente d'embrasser la multiplicité des facteurs explicatifs des processus d'acquisition des langues. L'avènement de l'approche émergentiste encourage à prendre en compte un nombre important de facteurs dans l'étude de l'appropriation d'une langue.

On commence donc à mesurer l'envergure de la tâche qui nous attend... Pour ne suivre qu'un seul enfant en situation d'apprentissage, il faudra sans doute des centaines de prises d'information, des milliers d'informations et des méthodes pour apprécier les éventuels liens entre elles. (Hilton, 2017 : 10)

L'approche émergentiste des RAL2 considère ainsi que la complexité est la principale caractéristique de l'appropriation d'une L2. Nous rejoignons ainsi, en partie, cette perspective des études acquisitionnistes, notamment grâce à notre investissement en classe de PSM ainsi qu'à notre rencontre avec les EDM ayant participé à cette étude. De plus, cette vision complexe de l'acquisition ouvre de nouvelles voies pour réfléchir à un dialogue entre la DDLE et la RAL2 (Véronique, 2017), rapprochement auquel nous avons aspiré.

Des différentes approches que nous avons présentées, il ressort que les RAL2 visent à révéler les éléments de diverses natures, – linguistiques, discursifs, interactionnistes, cognitifs, individuels – qui expliquent les processus acquisitionnels. *In fine*, ces recherches visent à transcender la variabilité des parcours acquisitionnels. En ce sens, les recherches en acquisition des langues ont une conception universelle du langage, au détriment « de la diversité et l'hétérogénéité des *langues* humaines » comme le souligne Véronique Castellotti (2017) en réponse à Heather Hilton.

À nos yeux, par les études de cas, la RAL2 embrasse la diversité pour déterminer les modalités de l'appropriation des L2. La DDLE, quant à elle, questionne la prise en compte du bi/plurilinguisme dans les modalités de l'appropriation d'une L2 en contexte scolaire. Pour nous, ces deux disciplines ont ainsi tout intérêt à se rejoindre.

Cela veut dire que chacun doit y mettre du sien, en sachant abandonner une part de son pouvoir spécifique, lié à la seule logique interdisciplinaire. (Goury, 2008 : 76)

De plus, si les études menées en DDLE visent *in fine* à améliorer l'enseignement/ apprentissage des langues secondes/étrangères et relèvent de la *praxis* ; celles menées en RAL/2 se consacrent à l'étude du développement langagier des individus afin de comprendre les mécanismes et les facteurs impliqués dans le processus d'appropriation d'une ou des langues qu'elles soient (Véronique, 2005 : 8). De ce fait, quoiqu'à première vue divergents, les résultats des RAL2 et

de la DLE intéressent le praticien, enseignant, formateur, qui a comme rôle de participer à l'appropriation de la langue chez les individus qu'ils rencontrent dans le cadre professionnel. Les divergences entre la RAL2 et la DDLE s'estompent.

2.2.3 ... Vers la complémentarité de la didactique et de l'acquisition des langues

Les études en DDLE considèrent la pluralité et la relation comme le centre de leurs travaux et tendent vers une approche qualitative/interprétative (Goï, 2012) et inclusive de la recherche. Les RAL2 visent à dégager, au-delà des variations individuelles, les principes généraux des processus d'acquisition des langues. Nous remarquons que du côté acquisitionniste ressort la complexité des processus d'appropriation des langues due à la multiplicité des facteurs explicatifs et du côté didactique ressort la multiplicité des acteurs et des objets d'études due à la complexité des processus d'appropriation des langues.

L'enseignant⁴⁹ en tant que praticien est au point de jonction entre la DDLE et la RAL2. Il conjugue une position double. À la recherche d'une certaine efficacité dans la transmission de la langue aux enfants, afin de leur permettre d'acquérir des compétences communicationnelles, des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire, des savoir-apprendre (CECR, 2001 : 81-101), il se questionne sur sa pratique. Il essaie d'adapter son enseignement aux objectifs fixés par les institutions et/ou par lui-même, au contexte et aux conditions dans lesquels il est amené à transmettre ses connaissances, ainsi qu'aux besoins et aux désirs des apprenants. Dans ce sens, l'enseignant s'interroge sur comment les élèves apprennent. Tous les aspects, didactiques et acquisitionnistes, processus individuels et procédés généraux, de l'appropriation des langues préoccupent les praticiens. Les liens entre la DDLE et la RAL2 ne peuvent que s'avérer fructueux pour l'ensemble de la communauté éducative et scientifique (responsables pédagogiques ou politiques, chercheurs, enseignants) (Trévisol-Okamura & Komur-Thilloy, 2011).

Les échanges entre la didactique et l'acquisition des langues existent depuis plusieurs décennies (Hilton, 2011) et de nombreux chercheurs soulignent l'intérêt de l'instauration d'un dialogue plus conséquent entre ces deux disciplines. Ce dialogue se construit autour de trois axes. Tout d'abord, l'articulation entre les deux disciplines peut être mise en œuvre au sein de programme de recherche associant la RAL2 et la DDLE, tel que le projet VILLA (Rast & ali., 2011), déjà évoqué plus haut. Puis, ce sont des concepts en partage et des questionnements

⁴⁹ Nous employons le terme enseignant de manière générique. Il peut s'agir de professeur des écoles, formateurs linguistiques, professeurs de langues, etc.

communs (Véronique, 2005 ; Howard, 2011 : 87-101) qui participent aux échanges entre les deux champs d'étude. Enfin, nous pouvons évoquer le transfert des résultats obtenus en RAL2 sur les parcours acquisitionnels (les lectures des apprenants) en direction de l'élaboration de parcours d'enseignement (Hilton, 2007 ; Canac-Marquis & Sabatier, 2011 ; Ferrari & Nuzzo, 2011). Aussi, les divergences (Chiss, 2011) entre la RAL2 et la DDLE se réduisent (Lüdi, 2011 ; Elmiger & Matthey, 2017).

Mené dans une perspective fonctionnaliste de l'acquisition des langues, le projet VILLA est précurseur dans le sens où il s'est construit dans le cadre d'une réflexion conjointe, dans et à partir des deux champs disciplinaires. Ce projet s'est articulé autour des modalités d'exposition à la L2 (Watorek & *ali.*, 2017) et l'analyse des lectures des apprenants et il a pris en considération, d'une part, l'environnement et sa diversité constituée en variables : modalités d'exposition à la L2, âge des apprenants, L1 des apprenants, *etc.* ; et, d'autre part, l'individu notamment en accédant aux lectures des apprenants. Afin d'étudier les parcours acquisitionnels et les stratégies que les apprenants ont mises en œuvre pour s'approprier le polonais L2, les dispositifs mis en place dans le projet VILLA ont permis d'enregistrer les interactions en classe et faire réaliser différents tests aux apprenants pour mieux connaître leur profil social, cognitif et linguistique. Les tests en L2 consistaient par exemple à mesurer la compétence grammaticale des apprenants dans la langue cible, leur capacité à évaluer le respect de règles syntaxiques du polonais dans des propositions isolées. D'autres évaluations consistaient à demander aux apprenants de produire des discours en polonais L2. L'étude des données ainsi recueillies a permis, entre autres, d'évaluer la pertinence ou non de focaliser l'enseignement/ apprentissage d'une L2 sur les aspects linguistiques dans les premiers temps d'apprentissage ou encore de mesurer l'influence de la transparence des mots sur l'acquisition du lexique et de la grammaire de la L2. Elle permet également de mesurer l'impact du facteur âge sur les processus acquisitionnels du polonais (Watorek, 2018). Ainsi, lors de l'appropriation du polonais L2, les enfants semblent moins sensibles aux mots morphologiquement proches de leur L1. De même, ils n'infèrent pas automatiquement des règles morphosyntaxiques dans leur production en L2, et ce que l'enseignement ait ou non focalisé sur les aspects linguistiques (*focus on form*).

Bien que, le double ancrage du projet Villa n'aille pas de soi, comme l'a noté, non sans un certain humour Marzena Watorek (2016)⁵⁰ : « les acquisitionnistes trouvent le projet VILLA

⁵⁰ WATOREK, MARZENA, communication orale lors de la journée d'étude internationale Acquisition-Didactique 2 GDRI « Second Language Acquisition and Teaching. », *Les premières étapes dans l'acquisition d'une langue étrangère : dialogue entre Acquisition et Didactique des langues*, INALCO, le 19 mars 2016.

pas suffisamment acquisitionniste et les didacticiens pas suffisamment didactique », il demeure, cependant, un manifeste pour la complémentarité entre la DDLE et la RAL2, dont les résultats ne peuvent qu'être fructueux.

La théorie de Krashen (1976) sur le système d'acquisition langagière, les concepts d'enseignabilité et d'apprenabilité (Pienemann, 1984, 1985, 199), sont quelques illustrations des théories qui ont été investies tant dans le champ de la didactique que celui de l'acquisition des langues. Le concept d'interlangue et celui de transfert (Selinker, 1972) ont aussi contribué au dialogue entre ces deux disciplines⁵¹. Ces différentes notions ont questionné, par exemple, la place à accorder aux L1 dans les cours de langue seconde/étrangère. Elles ont permis de considérer les filtres auditifs, affectifs qui peuvent entraver ou favoriser l'acquisition des langues. Elles ont contribué à envisager les productions grammaticales des apprenants comme révélatrices d'un système linguistique en construction, l'interlangue. Pour nous, qu'il soit dénommé interlangue, ou lecte, ou interlecte, le système en construction chez les EDM subit l'influence physiologique et psychologique et, en même temps, révèle leurs aptitudes à créer leur L2. Il nous semble que mieux connaître les manifestations de leur créativité peut être utile pour les soutenir dans l'appropriation précoce de la langue de l'école. Or, pour ce faire, les EDM ont besoin de matière.

En effet, la construction du lecte de l'apprenant nécessite un apport (Py, 1996) : *l'input* ou les données exposées ; et son traitement : *l'intake* ou la saisie. Il semblerait que la DDLE se focalise de par ses démarches davantage sur les apports (*l'input*) et la RAL2 sur les productions (*l'output*). Nous postulons que l'association des deux disciplines dévoile, du moins en partie, les éléments de la saisie (*l'intake*) : ce que l'enfant bilingue crée en français grâce à son exposition à la langue en contexte scolaire et l'appropriation (les transformations) de sa L2.

L'analyse des lectes des apprenants du français L2 au regard des recommandations diffusées dans l'enseignement des langues ont montré l'existence de décalage entre le parcours acquisitionnel des apprenants et par exemple les contenus des descripteurs du CECR et/ou les manuels de langues (par exemple, Véronique, 2009, 2017 pour le français ; Felce, 2017 pour l'allemand). À titre illustratif, nous pouvons mentionner les résultats de Daniel Véronique (2009 : 340-344) qui montrent l'existence d'un décalage entre l'ordre d'apparition de certains éléments linguistiques et discursifs dans le parcours acquisitionnel des individus et l'ordre

⁵¹ Nous explorons plus avant la notion d'apprenabilité et celle d'enseignabilité au chapitre "Des étapes de construction dans le développement langagier en L1 et en L2" (chapitre 3.1.1).

d'apparition de ces éléments dans les recommandations ou les ouvrages de FLE. Les manuels plus récents ont pris en compte certains de ces résultats. Tel est le cas, par exemple, du manuel *Entre Nous 1. Méthode de français* (Pruvost, 2015) qui, en adéquation avec les résultats issus des travaux de la RAL2, traite des articles définis avant les articles indéfinis. Toutefois, la transposition directe des résultats issus des travaux acquisitionnistes vers l'enseignement n'est pas évidente et continue à poser question. L'une d'entre elles concerne les différences qui existent entre les analyses réalisées par les acquisitionnistes et les attentes didactiques.

La formulation d'une progression linguistique pour l'enseignement à partir des séquences de développement dégagées par les travaux en acquisition suppose une reformulation du format des descriptions acquisitionnelles pour qu'elles soient compatibles avec les options méthodologiques et linguistiques de toute instanciation didactique et pédagogique. (Véronique, 2017 : 10).

Une autre question est de mesurer l'impact d'une progression en langue calquée sur les analyses des lectures des apprenants sur les appropriations des apprenants. Une troisième s'interroge sur l'analogie possible entre les productions (*l'output*) des apprenants et leur appropriation de la langue (Véronique, 2009 : 342).

2.3 Saisir une langue dans un répertoire pluriel

La pluralité linguistique et culturelle est constitutive de notre sujet de recherche. La prise de conscience de l'extrême diversité des travaux menés en DDLE a renforcé l'idée qu'il est nécessaire de tenir compte des apports des pratiques issus du terrain et des apports théoriques des autres disciplines dans les recherches en DDLE tout en incluant les praticiens directement dans la réflexion (Lüdi, 2011 : 66-68) et le chercheur lui-même. Pour Véronique Castellotti (2015), une réelle prise en compte de la diversité en DDLE entraîne une (re)conceptualisation des recherches et des méthodes d'enseignement des langues et cultures étrangères. Elle propose de placer la relation au cœur des études. Nous pensons que la question de la saisie est cruciale pour tous travaux scientifiques relevant de la DDLE et de la RAL2. Notre compréhension de la saisie nous a conduite à considérer l'appropriation des langues secondes à partir d'un triple point de vue : acquisitionniste, didactique et relationnel. Nous avons ainsi décidé de penser notre étude en accordant à l'enfant bilingue une place prépondérante.

2.3.1 Des considérations sur la saisie

La saisie (Wong & Simard, 2001) constitue le pivot entre l'extérieur et l'intérieur, entre soi et l'autre, entre l'enseignant et les enfants, entre les données exposées reçues et les données

exposées extériorisées, les productions des enfants. Or, la saisie est investie de manière distincte par la DDLE et la RAL2 :

- a) quels éléments de la langue sont saisis par les apprenants ?
- b) quelles façons d'enseigner engendrent des saisies ?

Alors que le didacticien s'interroge principalement sur les façons d'enseigner/apprendre et répond ainsi à la question b) ; l'acquisitionniste porte son attention sur l'évolution du répertoire des apprenants et s'intéresse davantage à la question a). Or, l'objectif des recherches sur les interactions en classe est double : dégager les spécificités de l'interaction en classe (Cicurel, 2002), la façon d'envisager l'enseignement pour enclencher des saisies. Étudier ces interactions comme une voie d'appropriation des langues (Gajo & Mondada, 2000 ; Matthey, 2003) permet de lier donc RAL2 et DDLE (Pekarek Doehler, 2000 : 9). Si cette perspective est utile pour mener notre étude, elle nous paraît insuffisante pour exploiter plus avant notre problématique et vérifier nos hypothèses. En effet, la saisie de l'apprenant, envisagée comme un processus, correspond à « une phase postulée du processus d'acquisition, elle n'est pas directement observable » (Noyau, 1980 : 77). Pour Bange (1992), l'enseignant ne peut y accéder directement. En outre, les éléments déclencheurs de la saisie ne sont pas précisément déterminés : la perception sensorielle, la capacité à associer les données exposées et le sens véhiculé, l'attention portée aux données exposées, l'activité de compréhension, *etc.*

L'association de la DDLE et de la RAL2 permet de développer les questions relatives à la saisie et de les reformuler en ces termes :

1. quels éléments de la langue sont saisis par les apprenants à partir des données présentées ?
2. quelles façons d'enseigner engendrent de telles saisies apparentes dans les productions des apprenants ?

Nous considérons que saisir une langue doit être perçu « comme un stade d'acquisition d'une L2. Il ne s'agit donc plus ici d'un produit fixe mais plutôt d'un processus qui évolue » (Wong & Simard, 2001 : 60). Cette conception de la saisie entre en résonnance avec notre positionnement sur le bilinguisme des EDM accordant une large place à la créativité de l'enfant et à l'originalité de sa L2.

2.3.2 S'approprier sa L2

La notion d'appropriation constitue, à nos yeux, un des termes centraux du rapprochement entre DDLE et RAL2.

Dans les années 1980, Stephen Krashen (1982, 1985, 1989) réservait le terme d'acquisition aux processus considérés comme naturels à l'œuvre dans le développement de la langue et celui d'apprentissage pour désigner les processus relevant d'un travail conscient, faisant appel à des habiletés cognitives, au raisonnement et à la réflexion, et qui permettrait de connaître une langue sans nécessairement savoir l'employer. Cette distinction a posé directement la question de la possibilité d'acquérir une langue en contexte scolaire. L'école et la classe seraient ainsi des lieux dédiés à l'apprentissage conscient et non naturel des langues qui n'en permettrait pas leur acquisition.

Aujourd'hui « Le temps n'est plus où la classe de langue apparaissait comme le lieu où l'acquisition avait le moins de chances de se produire » (Coste, 2002 : 1). En effet, à la suite de Daniel Coste (Coste, 2002 : 13), nous considérons l'école comme « un lieu social d'apprentissage où des interactions et des contacts de langue s'opèrent en relation à des contextes et des finalités plus larges ». La dichotomie établie par Stephen Krashen entre d'un côté l'acquisition et de l'autre côté l'apprentissage s'est vue ainsi dépassée.

Le terme d'appropriation englobe les notions d'acquisition et d'apprentissage (Besse & Porquier, 1984 ; Porquier & Py, 2004). Il devient alors un mot générique, l'hyperonyme d'apprentissage/acquisition, et se veut neutre. Parfois il est possession. Or « on ne possède pas une langue » (Derrida, 1996). Il faut ainsi considérer le terme d'appropriation au-delà de l'idée de propriété ou de possession. En effet, nous ne pouvons limiter le sens du terme appropriation à la possession, étant donné que « s'approprier quelque chose ne signifie pas le posséder, mais le porter à ce qu'il a de propre, le laisser advenir en propre » (Dastur, 2001 : 95). Dès lors, l'appropriation d'une langue ne saurait ni se résumer ni se concentrer sur l'étude des méthodes d'enseignement, des interactions verbales en classe, ou encore à celle du développement de la L2. En effet, l'appropriation se joue avec et entre les personnes (Castellotti, 2017 : 45) « dont il convient à ne pas limiter la capacité d'action à l'échange verbal » (Cicurel & Véronique, 2002 : 279).

L'enseignant (de langues ou de l'école maternelle), quant à lui, essaie de s'adapter et d'adapter son enseignement au profil et à la personnalité des apprenants (Lambert, 1994) ainsi qu'à la diversité des modes d'apprentissage et des formes d'intelligence (Gardner, 1996). Il tente donc de répondre aux imprévus et aux imprévisibles qui jalonnent le temps et l'espace scolaires tout en visant une certaine unité dans sa pratique. En d'autres termes, si l'adaptation est nécessaire, la configuration des classes et la diversité des profils ne la permettent pas toujours.

Nous entendons le terme d'appropriation au sens que lui donne Véronique Castellotti (2017 : 50), soit « comme une transformation, en confrontation avec l'histoire et l'altérité des personnes, des situations, des "langues" ». C'est-à-dire qu'apprendre/acquérir une langue se situe toujours dans une interaction et une co-construction des savoirs d'une part et que, d'autre part, l'appropriation dépasse l'aspect interactionniste ou co-constructiviste dans la mesure où elle concerne d'abord et avant tout l'individu. En effet, celui-ci est pleinement engagé dans et par la « transformation » que l'appropriation d'une L2 engendre. Son affectivité et son identité la ressentent et l'influent. Aussi, il est impératif de travailler avec les acteurs de l'éducation pour « construire avec elles une relation qui permette de produire une interprétation des usages linguistico-culturels et des rapports qu'ils entretiennent avec ces phénomènes » (Castellotti, 2012 : 29). De ce fait, nous avons veillé à inclure l'EDM bilingue dans toute sa subjectivité au sein de notre étude.

2.3.3 L'enfant bilingue descendant de migrants au cœur de la recherche

L'enfant bilingue, descendant de migrant est à la fois un élève, un sujet (Anderson, 1999) et surtout un individu. Les EDM se situent ainsi au cœur de notre problématique et en constituent le point névralgique.

Plutôt qu'un programme de recherche, nous avons davantage appliqué une stratégie de recherche centrée sur l'enfant, en considérant la situation d'entre-deux de l'enfant descendant de migrants, son histoire, son expérience (Castellotti, 2010 : 7), le lieu d'où part sa L2 pour mieux comprendre les lieux où se (re)trouve sa L2.

Véronique Castellotti (2015 : 10) interroge cette approche des recherches en DDLE qui tend à se centrer sur un aspect de l'appropriation des langues et « réduit considérablement la diversité et l'hétérogénéité des situations, [...] unifie et [...] homogénise » (Castellotti, 2015 : 10). Aussi, afin d'échapper à une vision trop homogène et simplificatrice, nous avons privilégié d'une part les études qualitatives de cas individuels inscrits dans un contexte scolaire spécifique et d'autre part la co-disciplinarité. En effet, si la didactique des langues nous renseigne sur l'interaction en classe, le travail de co-construction des savoirs et sur l'*input*, la RAL2 nous donne à connaître les transformations successives du lecte des EDM bilingues. Nous pouvons dès lors accéder aux productions de leur créativité en français.

En effet, il est admis que le répertoire des apprenants se caractérise par la pluralité des systèmes linguistiques dont la langue en cours d'appropriation. Cependant, l'objectif visé par

les enseignants demeure la maîtrise de la langue cible au niveau d'un locuteur natif. Il en va de même dans les recherches. Aussi, comme l'indique Jean-Marc Dewaele (2003 : 158), « toute différence est généralement interprétée comme une déficience ». Nous avons résolu de sortir de cette perception de l'appropriation d'une L2. Cependant, les langues sont encore enseignées et analysées séparément comme juxtaposées les unes aux autres. Cet état de fait a constitué une difficulté supplémentaire à surmonter pour la conception de notre recherche. À nos yeux, afin de prendre toute la mesure du bi/plurilinguisme des EDM et du multi/plurilinguisme des écoles maternelles, l'étude de sa langue, des lectures, chez les EDM nous a paru primordiale. En effet, bilingue de fait, seule une perspective identitaire nous permet de considérer « la pluralité et l'instabilité comme constitutives de cette compétence » (Castellotti, 2010 : 6) plurilingue et pluriculturelle. Nous estimons que, pour l'enfant descendant de migrant, la jonction entre l'intérieur (soi) et l'extérieur (la classe), entre ses perceptions sensorielles (*l'input*) et l'intégration abstraite et concrète de la L2 (*l'output*) n'est possible qu'à partir du moment où l'enfant est considéré dans toute la plénitude de sa subjectivité.

La dimension « spécifiquement humaine » n'est donc ni celle de l'agent engagé pris dans la finitude du contexte du monde vécu, ni celle de la Raison universelle dégagée du monde vécu, mais la discordance même, le « médiateur évanouissant » qui se situe dans l'entre-deux. (Žižek, 2007 : 24)

Sans tomber dans un dogmatisme bi/plurilingue (Adami & André, 2015) ni dans l'idéologie monolingue (Costa, 2016), nous émettons l'hypothèse que l'appropriation du français par les EDM nécessite que sa langue, sa L2 en l'occurrence, constitue le centre, le moyen et le but, de l'enseignement/apprentissage.

Cela demande de voir l'apprentissage comme un parcours non linéaire. Fait de quelques zigzags pratiques et cognitifs, le cheminement d'appropriation ne ressemble pas à un tableau de curriculum. (Lefranc, 2015 : 285-286)

D'après nous, centrer notre étude sur les EDM bilingues présente trois avantages. Tout d'abord, cela nous a permis de ne pas négliger les aspects pluriels et généraux de l'appropriation de la L2. Ensuite, nous avons pu considérer l'enfant comme individu unique et sujet/acteur de l'appropriation de sa L2. Et, enfin, nous avons posé dans toute son ampleur l'entre-deux. Nous supposons ainsi que l'objet de la saisie est, tel un objet transitionnel (Winnicott, 1984), ce qui rencontre l'entre-deux. Il constitue ainsi le moteur de l'appropriation. À ce stade de réflexion, il nous faut préciser les formes que pourrait prendre la saisie. À nos yeux, ce sont l'imagination et la créativité des EDM qui activent la saisie et l'appropriation de la L2.

L'imagination est simultanément réceptive et productive, « passive » (nous sommes, à travers elle, affectés d'images sensibles) et « active » (c'est le sujet lui-

même qui donne naissance à ces images, de sorte que son affection est auto-affection). (Žižek, 2007 : 40)

L'association de la DDLE à la RAL2 nous a permis d'étudier les parcours d'appropriation de leur L2 par les EDM dans les aspects linguistiques, psycholinguistiques, interactionnistes et relationnels et de concilier un positionnement pluriel à une vision plus généralisante de l'appropriation des langues. Nous estimons que le temps, la liberté de s'exprimer, le plaisir de la lecture à haute-voix d'histoires, de textes, la suscitation du désir de parler chez l'enfant sont autant de conditions, essentielles et nécessaires pour encourager et faciliter l'appropriation du français. Sans négliger l'intérêt de favoriser le développement des L1 chez les enfants bilingues descendants de migrants, nous nous questionnons sur leur cheminement dans l'appropriation de leur L2.

Chapitre 3/ Se construire au pluriel

Le développement cognitif et langagier de l'enfant ainsi que l'acquisition d'une L2 sont des processus qui se déroulent en différentes étapes ou stades. Ces développements sont conditionnés non seulement par des facteurs génétiques mais également par l'environnement social (Vygotski, 1997). En conséquence, il est nécessaire de considérer le langage dans ses dimensions discursives et linguistiques et aussi accorder toute son importance à la personnalité de l'EDM (Mallet, 1991 : 85-86).

La reconnaissance des L1 des enfants bi/plurilingues est un préalable au développement d'un bilinguisme additif et d'une bilingualité harmonieuse (Hamers & Blanc 1983). Ainsi, soutenir l'appropriation précoce de la L2 des EDM peut se réaliser par la valorisation de leur L1 en contexte scolaire (chapitre 3.1). Par ailleurs, la réussite scolaire des enfants (descendants de) migrants est liée à leur maîtrise des discours scolaires et du français (Castellotti & *ali.*, 2008 : 11). L'étude des comportements communicatifs des EDM doit ainsi porter tant sur les formes que sur les fonctions linguistiques employées par les enfants dans leurs productions en L2. Aussi, pour réaliser notre étude dans sa dimension acquisitionniste, nous nous sommes appuyée sur l'approche fonctionnaliste (chapitre 3.2). Enfin, l'insécurité linguistique, ressentie par les populations migrantes (Adami & *ali.*, 2012), se manifeste par un sentiment d'incapacité à s'exprimer en L2 et une tendance à la surgrammaticalisation des productions linguistiques. Pour les EDM, cette insécurité résulte du contexte multi/plurilingue et des valeurs attribuées à ses langues (Chiss, 2013 : 264-265). De ce fait, les approches plurilingues (chapitre 3.3), par la place qu'elles accordent à la pluralité linguistique et culturelle dans leur mise en œuvre, constituent des pratiques à adapter dans le cadre de l'enseignement précoce du français aux EDM.

3.1 Approche socioconstructiviste de l'appropriation précoce des L2

Le développement du langage est un processus long (Kail, 2012) qui passe par différentes étapes. Il débute dès le stade intra-utérin et se poursuit durant une grande partie de la vie. En ce qui concerne les adultes apprenant une L2, des parcours acquisitionnels se profilent. Ainsi, tout comme pour la L1, le développement d'une L2 passe par différents stades (Bartning & Kirchmeyer, 2003 ; Véronique, 2009). Pour les EDM, l'appropriation de la L2 se déroule ainsi pendant leur développement langagier où, foncièrement, la L1 et la L2 sont étroitement imbriquées. En outre, ces enfants sont en pleine construction de leur pensée. La théorie constructiviste, telle que développée par Jean Piaget, (1984 [1977]) indique que le développement cognitif de l'enfant résulte principalement de l'expérimentation et de la manipulation. Si Jean Piaget et Lev Vygotski se rejoignent sur l'existence d'étapes de développement et la nécessité pour l'enfant de (se) construire ses savoir, celui-ci s'éloigne de la conception piagétienne quant au rôle attribué à l'environnement social. Pour Lev Vygotski (1997 [1934]), l'entourage joue un rôle fondamental dans le développement de l'enfant. Ainsi, les adultes guident l'enfant dans ses acquisitions en s'adaptant à ses capacités. De ce fait, le recours aux L1 en classe lors de l'appropriation précoce d'une la L2 rend possible cette adaptation car il permet de tenir compte des compétences déjà acquises par les EDM.

3.1.1 Des étapes de construction dans le développement langagier en L1 et L2

Le développement du langage est un processus long qui passe par différentes étapes communes à l'ensemble des enfants bilingues et monolingues, ne présentant pas de troubles du langage telle une surdité précoce et ce quel que soit leurs milieux socioculturels (Bernicot, 1988)⁵². La première étape, correspond aux cris et aux pleurs suivie de celle du babillage. Dès ces premiers stades, des différences entre les langues surgissent, comme par exemple la prosodie des pleurs ou le rythme et les sons du babille. Par la suite apparaissent les premiers mots. Vers l'âge de deux ans, le répertoire lexical de l'enfant progresse notablement et ses énoncés se construisent sur la base de l'articulation de deux mots remplissant des fonctions différenciées. Il s'agit de la grammaire enfantine ou grammaire pivot. Cette étape est précurseur de l'acquisition des structures morphosyntaxiques de la grammaire de l'adulte. La grammaire enfantine témoigne de la spécification progressive chez l'enfant des formes linguistiques et de leurs rôles fonctionnels. Enfin, vers quatre ans, l'enfant produit des énoncés proches de la

⁵² Bernicot, Josie, 1998, « L'acquisition du langage : étapes et théories. », dans : Ghiglione, Rodolphe, Richard, Jean-François, *Cours de psychologie. Tome 3 : Développement et intégration des fonctions cognitives*, p. 420-439.

structure de sa ou ses L1. L'enfant en cours d'acquisition de sa (ses) L1, tout en ne maîtrisant pas l'ensemble des formes et des fonctions de sa (ses) langue(s), a déjà développé une compétence grammaticale particulière et possède un lexique important. Chez l'adulte, cet état de fait est encore plus manifeste.

Par ailleurs, la notion d'apprenabilité (Pienmann, 1985 ; Clahsen, 1991) postule que tout individu a la possibilité d'apprendre une langue suivant un parcours développemental. Suite à l'analyse des erreurs d'apprenants de langues, Larry Selinker (1972) développe la notion d'interlangue. L'interlangue correspond à un état transitoire des capacités productives des apprenants en L2 témoignant de la construction d'une grammaire provisoire. Le risque demeure de la fossilisation des erreurs dans les interlangues des apprenants. La DDLE et la RAL2 se rencontrent autour de cette notion, ainsi que celle d'enseignabilité. La notion d'enseignabilité (Pienemann, 1984) pose le principe que l'acquisition d'une langue étrangère suit une trajectoire précise qui ne saurait être modifiée par l'intervention didactique. Ces parcours développementaux sont particulièrement étudiés en RAL2. Les résultats ont démontré l'existence de stades d'appropriation de la L2 : les lectes des apprenants. L'acquisition d'une L2 passe ainsi par différentes phases : du lecte pré-basique au lecte avancé et natif (Klein & Perdue, 1992 : 225-300 ; Bartning, 1997 ; Véronique, 2009 : 312-318). Toutefois, Stéphanie Galligani (2003) considère préférable de désigner les constructions progressives en L2 des apprenants par des termes tels que le parler des sujets ou les pratiques langagières plutôt que d'interlangue. Pour notre part, nous avons rapproché les notions d'interlangue et de lectes des apprenants. Ainsi, nous employons le terme de comportement communicatif pour référer aux lectes, aux interlangues et aux pratiques langagières en français des EDM de notre étude.

En RAL2, les résultats issus du projet *European Science Foundation* (Perdue, 1982) montrent qu'au stade initial, les variétés pré-basique et basique, les lectes des apprenants présentent des structures grammaticales similaires indépendamment des L1 des apprenants et opérantes pour satisfaire aux principaux actes et objectifs de communication (Klein & Perdue, 1997 : 305). L'étude des lectes plus avancés montre des variations plus importantes entre les apprenants dues, entre autres, à l'influence de la L1 sur l'acquisition de la L2 (Bartning, 1997 ; Bartning & Schylter 2004 ; Watorek, 1998). Toutefois, bien que les parcours acquisitionnels en français L2 se recouvrent, des variations apparaissent. Ces différences sont imputables à des différences de rythme d'appropriation de la L2, à des variations individuelles ou encore à des effets de l'enseignement (Véronique, 2009 : 318). Les lectes des apprenants intéressent les

didacticiens. En effet, en s'appuyant sur les étapes de l'acquisition de la grammaire révélées par l'étude des lectures de différents types d'apprenants du FLE, il serait possible de réfléchir sur les contenus et la progression à mettre en place pour l'enseignement de la grammaire en DDLE (Véronique, 2009 : 341). Jean-Claude Beacco (2007 : 273) estime que, si cette idée est acceptée en DDLE, elle amènerait à considérer davantage « les capacités acquisitionnelles et des acquis des apprenants » que les moyens mis en œuvre pour enseigner les langues.

L'ensemble de ces éléments nous permet d'émettre l'hypothèse de l'existence d'un parcours acquisitionnel du français L2 en contexte scolaire se caractérisant par la présence de structures grammaticales identiques répondant aux mêmes fonctions discursives, indépendamment de la L1 des EDM, au sein de leurs comportements communicatifs. En outre, la connaissance du parcours d'appropriation précoce du français L2 en contexte scolaire peut nous aider à préciser les objectifs d'apprentissage du français en classes de maternelle. Nous pensons que les éventuelles variations individuelles s'expliqueraient, d'une part, par le développement cognitif et l'âge des enfants et, d'autre part, par les influences du milieu familial et scolaire.

3.1.2 Le rôle de l'environnement social dans les apprentissages

Jean Piaget (1948) distingue cinq étapes du développement cognitif allant du stade sensori-moteur (le nourrisson) au stade opératoire concret (l'adolescent). Vers l'âge de deux ans, l'enfant entre dans le stade préopératoire, moment où se développe le langage. À ce niveau de développement, l'enfant pratique les jeux d'imitation, les jeux symboliques et s'approprie ses savoirs par l'intériorisation des schèmes d'action. Au niveau du développement langagier, l'auteur considère, qu'avant l'âge de six ans, l'enfant se démarque de l'adulte par son langage égoцентриque où il semble ne s'adresser à personne (Piaget, 1948 : 18). Plus précisément, Jean Piaget distingue trois types de langage égoцентриque : l'écholalie, le monologue et le monologue à deux ou collectif. Tout en ne constituant pas une réelle interaction avec l'autre, le monologue collectif est le plus sociable :

L'enfant qui parle de cette manière ne réussit pas à se faire écouter des interlocuteurs, parce qu'il ne s'adresse en fait pas à eux. Il ne s'adresse à personne. Il parle tout haut pour soi, devant les autres. (Piaget, 1948 : 24)

Pour Lev Vygotski (1997), le développement cognitif de l'enfant est conditionné non seulement par des facteurs génétiques, tel que l'âge, ou les expérimentations, mais également par des facteurs sociaux. Au cours de la formation de son intelligence, l'enfant passe par l'assimilation de fonctions psychiques inférieures pour aboutir au développement de fonctions

psychiques supérieures. Il intègre ainsi des éléments de plus en plus complexes. Le langage de l'enfant n'est dès lors pas foncièrement caractérisé par son égoïsme ou égocentrisme. En effet, lorsque l'enfant réfléchit à haute voix, dans un discours qui à priori ne s'adresse à personne, ce type de langage témoigne du passage de l'interpsychique à l'intrapsychique :

En soi l'existence ou l'absence d'expression orale est non la raison qui nous explique la nature du langage intérieur mais la conséquence découlant de cette nature. On peut dire en un certain sens que non seulement le langage intérieur n'est pas ce qui précède le langage extériorisé ou qui le reproduit dans la mémoire mais qu'il se situe à l'opposé de celui-ci. Le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée en paroles, sa matérialisation, son objectivation. Le langage intérieur est un processus de volatilisation⁵³ du langage dans sa pensée. (Vygotski, 1997 : 442-443)

Grâce aux expériences que l'enfant mène sur son environnement, il adapte ses capacités aux nouvelles situations qu'il rencontre. Par ce biais, l'enfant construit de nouveaux savoir qu'il intériorise. Lev Vygotski (1997) a ainsi développé la notion de zone prochaine de développement (désormais ZPD), largement investie dans les recherches en éducation et didactique (Brossard, 2004). La ZPD est une zone située entre ce qu'un enfant est susceptible de réaliser de lui-même, sans aide extérieure, et le niveau qui se situe légèrement au-dessus. Ainsi, l'apprentissage permet l'apparition de « toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement » (Vygotski, 1997 : 358).

La notion de ZPD nous renvoie à la théorie développée par Stephen Krashen (1985) sur le rôle de l'*input* dans l'appropriation d'une langue étrangère/seconde. Pour cet auteur, afin que les apprenants puissent saisir des éléments de la langue, il est nécessaire que les données qui leur sont présentées se situent au niveau juste au-dessus de leurs compétences acquises. L'auteur indique cette zone par « n+1 ». Toutefois, Stephen Krashen ne précise pas comment déterminer le niveau « n ». Ajoutons, que l'acquisition consciente de formes linguistiques de la L2 ne peut se réaliser qu'après son emploi à l'oral par l'apprenant. Le rôle de l'enseignant est ainsi de proposer aux apprenants des formes linguistiques accessibles afin d'être potentiellement acquises.

⁵³ Dans l'édition soviétique (1956, 1982) il est indiqué que l'expression imagée de « volatilisation du langage dans la pensée » signifie la modification qualitative du processus verbal dans l'acte de pensée.

Pour l'EDM, le rôle de l'entourage serait de l'aider et de le guider afin qu'il s'approprie de nouvelles compétences en langue situées dans la ZPD :

Ainsi l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. (Vygotski, 1997 : 355)

Nous constatons que Lev Vygotski et Jean Piaget insistent sur l'importance de la répétition (imitation, écholalie) dans les acquisitions de l'enfant. Or, la seule répétition en L2 ne signifie pas l'appropriation de la langue.

Jérôme Bruner (1983), quant à lui, explique le développement de l'enfant et de son langage par l'action. Le développement du langage se réalise par le biais de l'attention conjointe et la participation active de l'enfant à l'interaction.

Or l'interaction n'est pas un pur échange informatif, c'est un échange qui met en jeu des relations interpersonnelles (qui préexistent à l'échange et que l'échange peut modifier) ; c'est un échange qui réalise des intentions et par conséquent poursuit des objectifs de modification de l'environnement ou du partenaire. (Dalgalian, 1991 : 92)

En effet, les cadres conversationnels (Bruner 2012 : 111) familiers et routiniers se mettent en place entre l'enfant et ses interlocuteurs, notamment sous la forme de jeu. À mesure que les capacités langagières de l'enfant se développent, les cadres conversationnels se complexifient. Un cadre conversationnel (ou scénario) est un modèle d'interaction qui permet l'inversion des rôles. Ainsi, les interlocuteurs (l'enfant et sa mère, par exemple) peuvent échanger leurs places lors des interactions de sorte que si l'adulte engage ou mène la conversation, l'enfant peut à son tour prendre cette initiative. De plus, l'étude approfondie de l'acte de demande (Bruner, 2012 : 84-108) a permis de démontrer que le développement du langage ne saurait être indépendant de l'apprentissage de la culture. L'enfant développe son langage par l'acquisition de la langue et des actes de parole correspondant à des façons de parler et d'agir inscrits dans sa culture. Il est certain, comme le souligne Martine Menès (2012 : 142), que :

L'enfant choisit certains mots plutôt que d'autres pour s'exprimer, et ce choix lui donne sa marque d'individu distinct et singulier. Ce passage du « tu seras... » à un « je suis... » est une condition nécessaire à devenir sujet de sa parole, de son désir.

Ajoutons que cette condition première s'avère d'autant plus importante pour des EDM bilingues qui expriment plus ce qu'ils désirent que ce qu'ils peuvent dire. De ce fait, « l'enjeu est davantage

dans le fait de *se dire* plutôt que de *dire* dans une ou plusieurs langues » (Abdallah-Pretceille, 1991 : 98).

L'ensemble de ces éléments nous amène à penser que pour favoriser l'appropriation précoce du français par des EDM, il est primordial de créer un environnement propice aux interactions (Cicurel, 2002) et aux échanges caractérisés par les possibilités offertes à l'enfant d'être à l'initiative de sa parole. Si les compétences en L2 de ces enfants nécessitent des adaptations au niveau linguistique, leur développement cognitif ne se présente pas comme lacunaire. Dès lors dans quelle mesure la L1 peut jouer un rôle dans l'enseignement/apprentissage précoce du français auprès des EDM ?

3.1.3 Le rôle de la L1 dans l'appropriation précoce de la L2

La reconnaissance des L1 des EDM favorise le développement d'un sentiment de confiance et d'estime de soi (Auguste & al., 2006 ; Hamers, 2007 ; Hélot, 2007) dispositions nécessaires pour la co-construction des savoirs. Cependant cette reconnaissance par l'institution scolaire ne va pas de soi (Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988 ; Cummins, 2000 ; Auger, 2013). Les recherches de Jim Cummins, de Merrill Swain (Cummins & Swain, 1986 ; Cummins, 2000), de Christiane Perregaux (2004), pour ne citer que quelques auteurs, attirent notre attention sur l'importance de permettre aux enfants bilingues de développer leur L1 pour mieux acquérir celle de l'école.

Plus précisément, dans ses travaux, Jim Cummins (1979, 1981, 1991) a développé la théorie de l'interdépendance qui suggère que les compétences de communication s'appuient sur un fond général commun, la *Common Underlying Proficiency* (désormais CUP), indépendant des langues. Ainsi, l'acquisition de compétences communicatives et cognitives générales est transférée de la L1 à la L2. En outre, l'auteur (1979) a distingué, d'une part, les compétences communicatives générales, les *Basic Interpersonal Communication Skills* (désormais BICS) et, d'autre part, les compétences communicatives scolaires, les *Cognitive/Academic Language Proficiency* (désormais CALP). Les BICS, relativement aisément et rapidement acquises par les enfants de minorités linguistiques, concernent les conversations et les échanges ordinaires. Les CALP, à développer pour les apprentissages scolaires, nécessitent un temps d'apprentissage plus long. Aussi pour que le transfert vers la L2 de la CUP se produise dans des conditions optimales, les enfants bilingues doivent avoir atteint un certain seuil de compétences en L1. Ces théories des seuils (*threshold theories*, Cummins, 1976) suggèrent que les enfants atteignent au

moins le niveau bas dans leurs compétences bilingues pour neutraliser les possibles effets négatifs de leur bilinguisme et, afin de bénéficier pleinement des avantages du bilinguisme dans leur développement cognitif, ils doivent atteindre un niveau élevé⁵⁴. De ce fait, le recours à la L1 en classe constitue une démarche propice à l'appropriation précoce de la L2 ainsi qu'au développement commun de la CUP et à l'acquisition de CALP.

Les L1 peuvent donc et méritent d'être investies dans l'enseignement/apprentissage des langues que ce soit en classe de langue ou en classe ordinaire. Elles jouent un rôle de soutien, peuvent aider les enfants et les apprenants à maintenir le contact, à demander de l'aide ou à créer des ponts entre les langues (Moore, 1996). Une voie de reconnaissance des L1 des enfants consiste en leur valorisation par une présence effective en classe :

Lorsque l'école introduit la L1 sous n'importe quelle forme, les résultats scolaires des enfants de minorités allophones s'améliorent. (Hamers, 2005 : 283)

De nombreuses expériences d'enseignement bilingue des langues minoritaires (en immersion, à parité horaire, *etc.*) ont ainsi été menées aux États-Unis, au Canada, au pays Basque, (Garcia & *ali.*, 2006) ou encore à la Réunion (Prudent & *ali.*, 2005) et en Guyane Française (Gourdy & *ali.*, 2000). Les résultats de ces différentes expériences se sont tous révélés positifs pour l'appropriation de la langue de l'école et des connaissances des autres disciplines par des enfants de minorités linguistiques. Cet état de fait s'explique car la L1 est « le socle des apprentissages ultérieurs » (Simon & Bensekhar-Bennabi, 2013 : 63).

Nous pouvons mentionner par exemple, l'étude comparative réalisée par Zohra Akif (2010) qui portait sur l'influence de l'apprentissage du marocain par des enfants issus de l'immigration âgés de trois à six ans sur l'appropriation du français. L'auteure a étudié leurs compétences verbales et non verbales. Ces résultats ont prouvé que les différences socioéconomiques ont un impact plus important que le niveau de compétences en L1 ou L2 sur l'appropriation du français par ces enfants. L'auteure précise que l'entraînement verbal et non-verbal en arabe, effectué sur trente-deux sujets, a eu un effet positif sur les compétences en arabe et en français, au niveau syntaxique, en production et en compréhension, ainsi qu'au niveau phonologique. Cependant, les résultats de Zohra Akif ne montrent pas d'effets significatifs de tels entraînements sur l'appropriation lexicale en français que ce soit en production ou en compréhension.

Pour sa part, Michel Paradis (1994, 2004), a distingué deux types de mémoire : la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. Si la première permet à l'enfant de se remémorer le

⁵⁴ Pour une critique de l'hypothèse des seuils, nous pouvons consulter, par exemple, TAKAKUWA, MITSUNORI (2005 : 2222-2223).

contenu des apprentissages, seule la mémoire procédurale engage la mémoire à long terme. La L2 doit ainsi être acquise de façon inconsciente et implicite pour ensuite être utilisée automatiquement. L'essentiel réside donc dans la qualité des interactions :

Thus whether English or a minority language is use at home is, in itself, relatively non important for students' academic development. As Wells (1979) study as shown, what is important for students academic success is the quality of interaction experience with adults. (Cummins, 1981 : 46)⁵⁵

L'ensemble de ces éléments nous amène à supposer, premièrement, que le recours à la L1 facilite l'accès à la L2 et, deuxièmement, que la qualité des échanges en français, langue académique et langue de communication, entre les EDM et leur entourage de la PSM influence particulièrement leur appropriation de la L2.

3.2 L'approche fonctionnaliste de l'appropriation d'une L2

Les principes généraux de l'approche fonctionnaliste des RAL2 s'accordent particulièrement à notre propos : analyser, dans leur pluri-dimensionnalité, les comportements communicatifs et les productions verbales en L2 des EDM. En effet, les propriétés fondamentales du langage sont sa plurifonctionnalité et son rapport avec le contexte d'énonciation (Givón, 1984). L'approche fonctionnaliste propose ainsi d'étudier l'acquisition des langues en prenant en compte d'une part le développement cognitif de l'individu et d'autre part les contraintes formelles et discursives :

La tradition fonctionnaliste en linguistique maintient que pour comprendre l'outil de communication humaine qu'est le langage, il faut analyser l'interaction entre ses différents niveaux d'organisation – phonologie, (morpho) syntaxe, lexicale – et des contextes d'utilisation effective. (Lenart & Perdue, 2004 : 2)

En effet, les productions langagières s'élaborent au niveau de la phrase (le niveau phrastique) et au niveau du discours (le niveau discursif). Les études en RAL2 sont marquées par des analyses approfondies d'un aspect précis des productions langagières. Elles nécessitent un investissement conséquent pour procéder à des analyses très pointilleuses, voire sourcilleuses, et interpréter les résultats ainsi obtenus par de nombreux croisements avec les résultats de recherches antérieures. Elles demandent de travailler avec des cohortes regroupant un nombre conséquent de participants (perspective quantitative) ou avec un nombre très restreint (un ou deux) de sujets (perspective longitudinale).

⁵⁵ Notre traduction : Ainsi, que l'anglais ou une langue minoritaire soit utilisée à la maison est, en soi, relativement peu important pour le développement de capacités académiques chez les élèves. Comme l'étude de Wells (1979) l'a montrée, ce qui est important pour la réussite des élèves est la qualité des interactions avec les adultes.

Dans notre étude, nous nous sommes démarquée des procédures usuelles des RAL2 en associant deux champs disciplinaires ainsi qu'en nous servant de supports inédits pour enclencher les productions verbales des enfants et enfin par le nombre de sujets (sept) relativement restreint de nos cohortes (perspective qualitative et longitudinale). Aussi avons-nous privilégié une vue d'ensemble des travaux menés en RAL2, au prix, parfois, d'une exigence disciplinaire altérée et au profit, surtout, d'une codisciplinarité enrichissante. Nous avons dégagé de nos nombreuses lectures, pas toutes reportées et/ou référencées dans les règles de l'art au sein du corps de notre texte, les bases substantielles qui constituent le fondement de l'approche fonctionnaliste en RAL2 afin de nous constituer un cadre théorique pertinent.

Nous avons choisi d'étudier l'appropriation du français L2 à partir de l'analyse de discours, principalement de type narratif, recueillis en situation semi-guidée auprès des EDM, en considérant les différents niveaux organisationnels de leurs productions langagières ainsi que la variabilité due à l'âge et aux contraintes contextuelles. En outre, pour dégager l'influence des différents facteurs (linguistiques, discursifs, contextuels, didactiques et cognitifs) sur l'appropriation précoce du français L2, nous avons procédé à une étude contrastive transversale, entre, d'une part, les productions des enfants bilingues et les enfants monolingues et d'autre part avec celles de l'enseignante de PSM. Nous avons parcouru les résultats de nombreuses études acquisitionnistes et avons relevé les plus fréquents afin de formuler nos hypothèses sur l'appropriation précoce en L2 des procédés de référence aux entités ainsi que de la macrostructure des discours de type narratif.

3.2.1 Les principes généraux de l'approche fonctionnaliste

Dans le langage, ce qui relève de l'éminent ne se situe pas au niveau formel mais au niveau psychologique. L'approche fonctionnaliste de l'acquisition des langues considère ainsi que le locuteur doit apprécier l'objectif communicatif à atteindre et organiser ses énoncés dans une visée discursive-pragmatique (Watorek, 2004b : 129). Pour ce faire, il sélectionne, au niveau de la construction lexico-morpho-syntaxique des phrases, les formes linguistiques adaptées à son propos. Or le rapport entre une forme linguistique et sa fonction n'est pas univoque (Hickmann, 2008 : 84). L'objectif premier des analyses fonctionnalistes dans l'appropriation des langues est d'expliquer la manière dont un apprenant d'un L2 construit progressivement l'organisation phrastique en contextualisant ses énoncés par rapport à une situation de communication donnée. Or, les catégories grammaticales (Givón, 1979) et psychologiques ne se recoupent pas nécessairement.

Partout – dans la phonétique, la morphologie, le lexique, le sémantique, et même dans la rythmique, la métrique et la musique – des catégories psychologiques se cachent derrière les catégories grammaticales ou formelles. Si dans un cas elles se recouvrent apparemment, dans d'autres elles divergent à nouveau. On peut parler non seulement d'aspects psychologiques de la forme et de significations psychologiques, de sujets et de prédicats psychologiques mais même, à tout aussi juste titre, de nombre, de genre, de cas, de pronom, d'article, de superlatif, de futur, etc., psychologiques. (Vygotski, 1997 : 434-435)

Ruth Anderson Berman et ses associés (1994) ont développé le concept de penser pour parler. Pour ces auteurs, les contraintes linguistiques et discursives d'une langue acquise influent sur les choix psychologiques des locuteurs et déterminent leur manière d'indiquer les différents actants et arguments, d'organiser leurs énoncés, d'en assurer la cohérence et la cohésion au sein de discours. Ce concept est examiné en RAL2 dans la mesure où les apprenants d'une L2 sont amenés à réorganiser leurs façons de parler. Il est légitime de se demander ainsi si, pour les apprenants d'une L2, il ne s'agit pas également de parler pour penser :

En d'autres termes, au cours de l'acquisition adulte d'une L2, jusqu'à quel point est-il possible de « restructurer » la manière de « Penser pour parler » qui s'est « installée » au cours de l'acquisition de la L1 ? (Benazzo & *ali.*, 2012 : 168)

Cette interrogation est d'autant plus juste que nous étudions l'appropriation précoce d'une L2 par des EDM bilingues au cours de leur développement cognitif et langagier. Les travaux en acquisition des langues permettent ainsi d'envisager plusieurs types de comparaison (Benazzo, 2009).

Les analyses comparatives peuvent considérer les L1 des individus (Lambert & *ali.*, 2008) ou les L2, langue cible de l'apprenant, (Chini, 1995 ; Dimroth, 1998). Les recherches sur l'acquisition d'une langue seconde menées dans une perspective translinguistique souhaitent :

Déterminer comment la variation typologique concernant différents aspects du lexique et de la grammaire peut influencer la conceptualisation d'unités informationnelles pour la *production langagière*. (Benazzo & *ali.*, 2012 : 167)

Ces comparaisons ont démontré que les difficultés rencontrées par les apprenants concernent davantage leur capacité à (ré)organiser leurs productions au niveau discursif que leur capacité à appliquer les règles grammaticales de la L2 (Benazzo & *ali.*, 2012 : 177). En outre, les différences relevées ne donnent pas lieu à des productions agrammaticales, mais tout simplement à un biais inusuel, un « accent étranger » dans l'organisation du discours en L2, qui est ressenti comme non-natif. Il s'avère difficile de corriger, en raison de l'absence de preuve négative, les écarts relevés dans les productions d'apprenants avancés. En outre, il est délicat de préciser les facteurs explicatifs de ce phénomène qui pourraient être l'impact de la L1, le style d'apprentissage, ou encore la personnalité de l'apprenant.

D'autres études retiennent comme paramètre de comparaison l'âge et les L1 des individus (Bates & *ali.*, 1994, qui s'appuient sur le modèle de compétition⁵⁶ ; Berman & *ali.*, 1994). Les comparaisons prenant en compte le facteur de l'âge ont démontré que les moyens verbaux exprimant des notions telles que la temporalité ou l'espace apparaissent progressivement dans les productions orales en L1 (Hendriks, 1998 ; Hendriks & *ali.*, 2004). Il en va de même chez les apprenants adultes du français L2. L'appropriation des temps verbaux, par exemple, débute par l'emploi d'adverbes temporels et de quelques verbes conjugués au passé composé ainsi que du futur périphrastique (stade initial et post-initial chez Inge Bartning et Nathalie Kirchmeyer, 2003 ; stade initial chez Daniel Véronique, 2009). Elle se poursuit par l'emploi du futur simple et de l'imparfait ainsi qu'une opposition entre le présent et le passé plus marquée (stade intermédiaire chez Inge Bartning et Nathalie Kirchmeyer ; stades post-initial et intermédiaire chez Daniel Véronique) et aboutit, au stade avancé, à l'apparition du conditionnel et du plus-que-parfait avant de s'achever par des productions proches de celles de locuteurs natifs.

Les comparaisons entre les discours d'enfants produits en L1 et ceux d'apprenants adultes de cette L1 ont démontré que ceux-ci utilisent les moyens dont ils disposent dans la langue cible et les adaptent pour s'assurer de la cohérence de leurs discours allant d'une réalisation minimale à celle de discours plus complexes (Watorek, 2004a). Les enfants rencontrent plus de difficultés à structurer leurs productions car :

Pour ce qui est de l'acquisition enfantine, le « coût cognitif » d'opérations plus ou moins centrales pour accomplir une tâche complexe se trouve reflété dans l'ordre d'acquisition des éléments linguistiques. En règle générale, c'est la complexification du discours (prise de perspective, différenciation de plans, conceptualisation synthétique de l'information) qui provoque l'utilisation de moyens linguistiques plus complexes (phénomènes de concordance, de subordination, etc.). (Watorek, 2004b : 133)

Certaines études (Akinci & Kern, 1998 ; Akinci 2006) se proposent de comparer les discours produits par des enfants monolingues et des enfants bilingues dans l'objectif de « mettre en évidence des différences entre les monolingues et les bilingues » (Akinci, 2002 : 52) et/ou entre les bilingues eux-mêmes en prenant en considération les pratiques langagières familiales (Hamurcu, 2016 ; Süverdem-Hamurcu & Akinci, 2018). Les résultats ainsi obtenus

⁵⁶ Le modèle de compétition développé par Elizabeth Bates et Brian Mac Whinney stipule que les enfants s'appuient sur des indices (*clues*) pour interpréter les énoncés. Ils doivent ainsi sélectionner entre les différents indices pour proposer une interprétation valide. À l'inverse de l'approche innéiste, le modèle de compétition considère que les enfants s'approprient la grammaire en fonction non seulement des contraintes syntaxiques de leur L1 mais également de l'importance des indices telles que la saillance d'une structure ou d'un mot, leur position, leur fréquence d'emploi, etc.

permettent de préciser quels sont les écarts constatés dans les productions langagières des enfants en L1 ou en L2, l'impact du maintien ou non de la L1 dans la famille sur l'acquisition d'une L2 en contexte scolaire ou encore de déterminer dans quelle mesure une des langues des bilingues subit des attritions :

Le but de ces comparaisons aux monolingues n'est pas de porter un jugement sur les éventuelles lacunes dans l'acquisition des enfants bilingues, mais d'évaluer les changements éventuels que l'emploi de la langue a subi dans un environnement qui ne lui est pas favorable. (Akinci, 2002 : 18)

Pour notre part, nous émettons l'hypothèse que les comparaisons des productions en français d'enfants monolingues francophones et d'EDM bilingues, recueillis dans des contextes énonciatifs similaires, nous permettent d'observer l'existence ou non d'écarts ainsi que de distinguer ceux dus à l'acquisition de compétences morphosyntaxiques et lexicales (écarts de langue) et ceux relatifs au développement de compétences discursives (écarts de discours) et d'examiner l'articulation des deux niveaux sur les productions en L2. Nous souhaitons que les résultats ainsi obtenus permettent :

De proposer, et cela est certainement le plus important, des procédés de remédiation pour une appréhension de la L2 dans les "normes". (Lopez-Garcia, 2015 : 13-14)

Les recherches fonctionnalistes de l'acquisition des langues sont nombreuses et les analyses proposées portent sur des éléments précis : le lexique, les verbes de mouvement, les particules de portée, les phrases complexes, *etc.* Pour mener notre étude dans sa double inscription, didactique et acquisitionniste, nous avons décidé d'analyser des productions orales en français relevant de discours de type narratif. Pour ce faire, nous avons examiné le développement lexical et syntaxique par le biais de l'étude des procédés de référenciation aux entités ainsi que la macrostructure. Notre décision de consacrer cette recherche au discours de type narratif, entendu au sens large, s'explique par la forte présence d'activités de langage organisées à partir d'albums jeunesse en PSM (Bishop, 2012 ; Charvy, 2019), par l'importance accordée par les instructions ministérielles à l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire aux enfants de l'école maternelle et par le fonctionnement fondamentalement narratif de l'être humain (Bruner, 2002 ; Victorri, 2002).

3.2.2 Le développement de la macrostructure dans des discours de type narratif

Une narration est une organisation textuelle de plusieurs sous-ensembles : une visée illocutoire (la cohérence), un repérage énonciatif, une cohésion sémantique, une connectivité, une structure compositionnelle (Adam, 2001). La dimension linguistique des discours de type narratif fait intervenir deux niveaux d'organisation du discours : la structure des textes et les

aspects lexico-syntaxiques. La mise en forme langagière du récit s'organise autour de superstructures narratives. Jean Mandler et Nelsy Johnson (1977) ont montré que tout récit comporte un cadre, situé au début de l'histoire, permettant d'exposer la situation initiale, « une mise en scène, introduisant les paramètres principaux » (Hickmann, 2004). Un événement, dénommé déclencheur (Propp, 1970), engendre une nouvelle situation entraînant le personnage principal dans diverses aventures, jusqu'à l'événement conclusif et l'avènement de la situation finale. Les adultes sont particulièrement sensibles à ce script narratif (Yussen & *ali.*, 1991) tant au niveau de la compréhension que de la production d'un récit.

Construire un discours de type narratif demande à ce que la production langagière soit planifiée pour ordonner les éléments constitutifs de la narration ; soit structurée temporellement ; soit cohérente notamment dans la référence aux entités et l'ancrage spatio-temporel ; soit organisée par l'articulation au niveau suprasegmental et segmental des propositions afin d'indiquer les liens entre les événements relatés et modalisés. Les premiers récits en L1 (vers quatre ans) se caractérisent davantage par la juxtaposition des faits que par la structuration globale du texte (Fayol, 1983 ; Berman, 1988 : 473 ; Hickmann, 2000). De manière générale, les écarts constatés entre les productions enfantines et celles d'adultes s'expliquent par des différences liées à l'âge et relèvent du développement cognitif des enfants. La densification des événements de la trame narrative apparaît ultérieurement sous la forme de chaînes causales qui se complexifient avec l'âge et suite à l'exposition à des corpus de récits écrits (Cain, 1996).

Ruth Berman (1988), en étudiant les productions de type narratif en L1 chez des enfants âgés de trois à douze ans, indique que tous les enfants sont en mesure de décrire des images. Avec l'âge les enfants mentionnent davantage d'événements. À cinq ans, ils font référence aux six (Berman, 1988 : 477) événements (ou *spot*), déterminés dans l'histoire *Frog where are you ?* (Mayer, 1969).

À trois ans, ils n'en mentionnent que deux et l'accroissement de la quantité de *spots* indiqués dans les narrations enfantines augmentent considérablement entre l'âge de trois et quatre ans.

Les jeunes enfants se focalisent plus sur certains aspects, omettant d'en mentionner d'autres, en comparaison avec les enfants plus âgés ou les adultes. Par exemple, leurs récits ne contiennent pas de motivations internes de la part des personnages et peu ou pas de mention explicite du problème à résoudre, même si ces aspects peuvent être suscités par un étayage de la part de l'adulte. (Hickmann, 2004 : 24)

Ainsi chez les enfants plus jeunes, les événements sont juxtaposés et indépendants les uns des autres « ayant chacun le statut d'une annonce nouvelle » (Fayol, 1987 : 233). Les liens entre les différents événements ne sont pas indiqués. Un schéma minimal ou schéma canonique, se dégage des récits oraux produits par les enfants. Plus précisément, vers l'âge de quatre ans, les enfants produisent des récits uniformes. À cinq ans, leur récit se caractérise :

Par une chaîne thématique. On voit alors apparaître un personnage central avec une vraie séquence d'événements. Les relations temporelles sont logiques. Les qualités des personnages n'ont rien à voir cependant avec le dénouement de l'histoire. Parfois, la fin de l'histoire n'est pas une conséquence logique du début. (Godard, 1994 : 76-77)

Les résultats obtenus par Mehmet-Ali Akinci (2002 : 73 et *sq.*), suite à l'analyse de la macrostructure dans les récits produits en français par des enfants bilingues à partir du support *Frog where are you ?*, montrent que le développement de la macrostructure ne suit pas une progression linéaire. L'auteur précise que les enfants les plus jeunes ne parviennent pas à mentionner la totalité (soit quatre *spot*) des événements constitutifs de la trame narrative et précise que leurs difficultés sont plus importantes en L1 (le turc) qu'en L2 (le français). Parallèlement, Mehmet-Ali Akinci a mesuré le degré de mention des *spot* entre les bilingues et les monolingues francophones. Les résultats obtenus montrent l'existence d'écart entre les deux populations, hormis, pour les enfants de cinq ans, pour la situation initiale et la résolution de l'action. Nous retrouvons dans ces résultats concernant l'aptitude des jeunes enfants à produire des récits présentant un schéma canonique et nous supposons que l'influence de l'âge pèse plus fortement que celle de la maîtrise du français sur les capacités narratives des enfants bilingues descendants de migrants.

Régine Delamotte-Legrand (2004 : 22) estime que l'interprétation des récits enfantins connaît un biais qualifié par l'auteure d'adultocentré. Ainsi, dès l'âge de deux ans, deux ans et demi, apparaissent les premiers discours de type narratif.

Les premiers récits ne sont ni des narrations d'événements passés ni la construction d'événements imaginaires mais la mise en mots d'activités en cours, non pas seulement pour décrire mais pour partager. (Morgenstein 2013 : 22)

Nous sommes restée attentive, dans l'analyse des discours de type narratif, à notre implication dans l'interaction et à notre interprétation de locuteur adulte francophone des productions enfantines en L2.

Les moyens verbaux utilisés pour indiquer les événements initiaux et conclusifs des récits sont marqués, pour une culture donnée, par des formes canoniques d'organisation des énoncés. Ainsi, en France, il est courant d'employer, au début et la fin des récits, des termes tels qu' « il était une fois », « c'est l'histoire de ». L'enfant signale la fin d'un récit davantage suite à la demande de l'adulte ou par l'imitation, en stipulant que l'histoire est finie, plutôt que dans la structuration générale des événements narratifs (Gippet, 2013). En outre, les différences culturelles amènent à privilégier telle ou telle séquence narrative et exercent une influence sur la structure générale d'un récit en L2 (Pavlenko, 2006).

Pour Ruth Berman (1988), un des rôles de l'école est de conduire les enfants à comprendre ce que signifie raconter une histoire. Les albums jeunesse constituent un média entre les langues et les subjectivités intéressant à exploiter en classe (Burgain, 2018). L'organisation formelle et les contenus culturels des histoires soutiennent les EDM dans l'acquisition de la langue de l'école :

D'un point de vue interculturel, raconter des histoires, le plus souvent à l'aide d'albums, apparaît pour les enfants issus de l'immigration comme une activité emblématique de l'école maternelle et de la petite enfance. La pratique narrative en français remplit ses fonctions de développement de capacités narratives langagières globales des enfants. (Leconte, 2013 : 305)

En effet, l'appropriation d'une langue se réalise toujours par l'acquisition de genres discursifs (François, 1987 ; Beacco, 2013) :

Le lien entre les deux domaines « genre de discours » et « grammaire de la langue » est un des points cruciaux de l'idée de Bakhtine pour qui l'acquisition de la langue s'effectue par le biais de propositions saisies à travers des énoncés. Ces derniers sont toujours structurés, moulés dans des genres de discours qui diffèrent d'une culture à l'autre. Il s'en suit que l'acquisition de la langue s'accomplit à travers des énoncés, eux-mêmes faisant partie d'un genre discursif. (Paprocka-Piotrowska & Komur-Thillo, 2014 : 129)

De manière générale, les enfants éprouvent des difficultés à comprendre les récits lus en classes de maternelle et ce notamment pour identifier les locuteurs présents dans l'histoire. Aussi deux axes de réflexion se dégagent : le choix des supports et le rôle de l'adulte. En effet, les analyses linguistiques des comportements communicatifs des enfants ont permis de souligner l'importance de la construction syntaxique dans le développement langagier des enfants en contexte scolaire (Vertalier, 2006 : 56). Le premier axe de réflexion porte ainsi sur

le choix des livres jeunesse à investir en classe de maternelle en fonction de leur degré de complexité linguistique (Lentin, 1983). Dès les années 1970, Laurence Lentin⁵⁷, après avoir analysé un nombre conséquent d'activités de lecture en contexte scolaire, constate que les enfants, notamment ceux issus des milieux défavorisés, peinent à identifier les instances énonciatives de l'histoire et ce malgré les adaptations (changement de timbre de voix, d'intonation, pointage) de l'enseignant ou les illustrations (trop éloignées du texte) de l'album. Les enfants se trouvent, parfois, face à du vocabulaire qui leur est peu accessible. Avec son groupe de recherche, Laurence Lentin sélectionne des ouvrages en fonction de leur accessibilité voire en adapte certains. En outre :

Les praticiens chercheurs de l'équipe ont pris conscience de la confusion qu'ils avaient involontairement entretenue entre lire et raconter. Ils ont alors entrepris une réflexion sur la nécessité de distinguer ces deux pratiques, et de les nommer clairement dans leurs activités avec les enfants, d'autant que, pour eux, elles sont encore toutes deux mystérieuses et mal identifiées. (Vertalier, 2006 : 61)

Pour pallier à la confusion entre lecture et narration, il a été proposé de sélectionner des ouvrages dans lesquels les pronoms déictiques sont absents et qui se rapprochent du langage enfantin (peu d'incise, pas d'inversement sujet verbe, *etc.*) et de proposer une introduction progressive des formes linguistiques complexes (subordonnée, enchâssée, *etc.*). À l'inverse une simplification extrême du langage contenu dans les récits ne permet pas de renforcer l'appropriation du français.

Le deuxième axe de réflexion porte sur le rôle de l'adulte. Médiateur entre les enfants et l'histoire ainsi que dans les échanges, le rôle de l'adulte, par son travail d'étayage, est essentiel. L'analyse de Nathalie Salignac (2013) des interventions d'adultes lors d'activités autour des livres en MSM et en GSM indiquent que la plupart d'entre elles consistent en des questions (catégorielles, fermées où la réponse attendue est oui ou non, et des questions ouvertes où les réponses sont libres) ainsi que des relances pour que l'enfant prenne le récit en cours. L'augmentation du nombre d'exposition de l'enfant à une même histoire et la présence du support matériel lui permet de produire des discours de type narratif de manière de plus en plus autonome, sans l'intervention de l'adulte. Ajoutons que le rôle de l'enseignant a une incidence au niveau interprétatif. La dramatisation du texte lu par l'enseignant met en relief certains éléments de la trame narrative et constitue une première intervention qui favorise

⁵⁷ Pour une synthèse des travaux de Laurence Lentin, nous pouvons consulter l'article de VERTALIER, MARTINE (2006)

l'interprétation par les enfants du contenu des histoires. L'étayage de l'adulte doit s'ajouter aux échanges entre les enfants (Boiron & Bensalah, 2006 : 46).

Ainsi, la fonction des activités de classe organisées autour du livre jeunesse est de favoriser le développement du langage, de permettre aux enfants de développer la capacité à donner du sens aux histoires et par là d'entrer dans une communauté de penser (Bruner, 2013). Ils partagent leurs conceptions avec les autres et ils prennent alors du recul par rapport à leur propre interprétation par la rencontre des points de vue (Boiron & Bensalah, 2006 : 53) différents. Ainsi les enfants acquièrent des compétences interactionnelles.

Toutefois, nous pensons que les pratiques d'étayage et d'interaction portant sur l'interprétation des histoires n'est envisageable qu'à partir du moment où l'enfant bilingue peu parleur en français s'est approprié les moyens langagiers suffisants pour participer activement aux échanges. Cette appropriation de la L2 en lien avec les livres pour enfants peut s'effectuer par des lectures à deux voix, réunissant des locuteurs de la L1 et de la L2, par l'utilisation d'ouvrages bi/plurilingues (nous y reviendrons). Nous estimons en outre que la lecture d'histoire en situation dialoguée, c'est-à-dire où l'enfant bénéficie d'une lecture individuelle où il se retrouve seul avec un adulte, participe à l'amélioration des modalités d'étayage et impacte favorablement la compréhension de l'histoire par l'enfant et ses compétences communicationnelles. Une telle expérience a été menée à Angers (Bosseau, 2006) dans le cadre des ateliers « Plaisir de lire et de parler » et a abouti à des résultats positifs comme en témoignent les observations effectuées par une enseignante sur six enfants ayant participé aux ateliers susmentionnés. Les effets positifs se rapportent au langage. Les enfants ont eu davantage l'envie de parler avec les adultes et comprenaient mieux leur enseignante, une attitude plus positive à l'égard des livres et une amélioration de leur comportement général en classe (Bosseau, 2006 : 83). Lors d'une conférence⁵⁸ proposée par Christine Hélot, Jim Cummins a souligné l'importance, pour les enfants issus des minorités, de développer l'amour des livres et de la littérature en général. Les activités de lecture individuelles, bi/plurilingues et interactionnelles, semblent constituer une voie positive pour l'appropriation précoce d'une L2.

Avant de conclure ce chapitre, nous souhaitons ajouter quelques mots sur le développement des connecteurs.

⁵⁸ Cette conférence organisée par le Centre d'Apprentissage et de Ressources pour une Éducation aux Langues de l'ESPE de l'Académie de Strasbourg a eu lieu le mercredi 20 septembre 2017 de 16h15 à 18h15 sur le site de la Meinau.

Les connecteurs marquent les relations qui existent entre les différents niveaux d'organisation des récits au niveau suprasegmentale et segmentale (Bronckart, 1996). Différentes recherches (Fayol, 2000 ; Salzar-Orvig, 2004 ; Jisa, 2004) ont révélé que les connecteurs intraphrastiques ne sont pas acquis en L1 avant l'âge de dix ou onze ans. Aux alentours de trois et quatre ans, les enfants recourent principalement à des conjonctions de coordination, énumérant les événements les uns après les autres, ainsi qu'à des déictiques situationnels, exophoriques. Vers cinq ans, des liens plus clairs s'établissent dans les récits. Ils utilisent d'une part les archi connecteurs, des conjonctions de coordination, du type « et », « et puis » pour relier les énoncés et des actions isolées (Manterola & *ali*, 2013) ainsi que des connecteurs temporels (« après ») et des connecteurs d'ancrage du type « un jour ». Les locutions du type « il était une fois » sont plus rares. En outre, le rôle fonctionnel des connecteurs diverge entre les enfants et les adultes (Kern, 1997 : 272-*sq.*) puis évolue vers des usages plus conformes. L'étude de Mehmet-Ali Akinci et d'Hariette Jisa (2001) sur l'emploi des connecteurs en langue faible et forte montre que les enfants turcophones, vers l'âge de quatre ans, recourent à des connecteurs simples de type coordination, juxtaposition ou déictiques au cours de leur récit en français L2. Les études menées sur l'acquisition de la connexion par des apprenants adultes d'une L2 (Benzanno, 2004) indiquent que les adultes fournissent un scénario minimal et recourent au marqueur de succession comme, par exemple, « après ». L'apparition du connecteur de causalité « parce que » révèle la complexification de leurs énoncés avec l'apparition de phrases subordonnées (Perdue, 1993) mais sa fonction ne recouvre pas nécessairement celle que lui attribue des locuteurs natifs. Ainsi la locution « parce que » peut servir à expliciter ou « indiquer de façon systématique la conclusion de leur raisonnement » (Véronique, 2009 : 270) et n'indique pas nécessairement un lien de causalité.

En ce qui concerne la macrostructure des discours du type narratif, à partir des études et des résultats présentés ci-dessus nous avons émis les hypothèses suivantes :

- L'étayage de l'enseignante influe sur l'organisation des discours des enfants bilingues.
- La construction au niveau macro des discours de type narratif répond à un schéma minimal mais tend à se complexifier.
- La macrostructure des discours de type narratif est plus développée chez les enfants monolingues.
- Le degré de complexité, la connaissance ou non et la nature des supports utilisés pour initier les productions des enfants a un impact sur l'organisation structurelle de leurs discours de type narratif.

3.2.3 Le développement du syntagme nominal et de la référence aux entités.

L'acquisition du vocabulaire, un « lexique riche et varié », forme, à nos yeux, l'autre pan des apprentissages langagiers prioritaires de l'école maternelle. Le poids considérable du développement lexical s'explique par les parallèles effectués avec le développement langagier en L1 (et la phase dite d'explosion lexicale) ainsi que par l'influence des travaux de Philippe Boisseau (2011) sur le lexique prioritaire à acquérir en classes de maternelle.

De manière générale, les résultats des études menées en acquisition sur le développement lexical ont démontré l'influence i) du style des enfants (pour expliquer les parcours d'appropriation du lexique en L1) ; ii) de la fréquence d'apparition des mots au sein des données exposées en L1 et en L2 ; iii) de la catégorie des mots en L1 et en L2 ; iv) de la syntaxe en L1 et L2.

Le style des enfants, expressifs ou référentiels en fonction de leur propension à privilégier l'interaction et les marques de subjectivité dans les échanges ou l'échange d'informations, impacte les catégories de mots présents dans le répertoire lexical précoce (Bassano, 1998a) :

Cette variabilité stylistique se trouve atténuée chez les enfants de 30 mois, dont la grande majorité présente un profil où dominant les mots grammaticaux, ce qu'on peut voir comme un effet de l'intégration des contraintes linguistiques dans le langage de l'enfant. (Bassano, 1998a : 123)

Dominique Bassano (1998a) indique également que les premiers verbes qui apparaissent dans le répertoire lexical d'enfants francophones se rapportent au partage du contexte et permettent d'attirer l'attention ou de réaliser des actes de demande. La catégorie des noms et de quasi nom propre (*maman, papa*) domine leur répertoire lexical. L'auteure note également la forte présence de termes relevant du lexique des animaux et de ceux liés aux activités quotidiennes. Ce phénomène s'explique par la fréquence d'apparition de cette catégorie de mots dans les échanges auxquels participent les enfants (Bassano, 1998b).

Chez les apprenants adultes, ce sont principalement des formes verbales figées qui caractérisent le stade initial (Bartning & Kirchmeyer, 2003) de l'appropriation du français L2.

Les apprenants adultes du français L2 s'appuient sur leurs connaissances antérieures pour s'approprier le lexique.

Le développement lexical en L2 est un processus complexe d'acquisition des noms, relatifs à leur signification (sémantique), à leurs fonctions (discursif) et aux capacités mémorielles (cognitif) des apprenants :

Plusieurs variables exercent une influence plus ou moins grande sur le déroulement dudit processus et la structuration du lexique mental, et définissent ainsi le niveau de maîtrise langagière que l'apprenant pourrait atteindre. En FLE, l'acquisition du lexique dépend des acquisitions antérieures en langue maternelle et dans d'autres langues étrangères apprises avant le français. Les apprenants ont en effet tendance à prendre la structure de leur lexique natif comme base pour construire leur lexique en langue étrangère. (Luste-Chaa, 2009 : 128)

La diversité lexicale en français L2 d'enfants bilingues franco-turcs augmente tout au long de leur scolarisation (Hamurcu, 2016) et plus particulièrement à partir du milieu de l'année de PSM. Les variations constatées dans l'appropriation du lexique chez des enfants bilingues scolarisés en PSM dépendent principalement de leur fréquence d'apparition dans les données exposées (*input*) en classe (Djordjevic, 2016a).

Outre l'influence des langues et de la fréquence d'emploi des mots (lexicaux, grammaticaux), les interrelations entre le lexique et la syntaxe (Bassano 2010) affectent le développement lexical précoce des enfants. Comparativement à des enfants anglophones, les francophones acquièrent rapidement les mots grammaticaux comme par exemple les déterminants. Ces phénomènes s'expliquent d'une part par la forte présence de mots relevant de la catégorie des mots grammaticaux et paragrammaticaux en français (Bassano, 1998a) et d'autre part par les contraintes syntaxiques des langues. Ainsi, dans les productions spontanées d'enfants germanophones ou japonophones, les verbes sont plus fréquents (Bassano, 1998a ; Hickmann, 2000) et apparaissent plus précocement que chez les enfants francophones. La place des verbes, situés en fin de proposition, explique de tels résultats. Les recherches interlangues (menées dans une approche davantage générativiste que fonctionnaliste) ont montré l'existence de trois stades de développement des articles. Au premier stade, l'enfant les omet systématiquement. Cette phase, qui n'a pas été observée chez tous les enfants, est appelée la phase prédéterminant. La deuxième phase, la phase de la variation libre, se caractérise par l'emploi optionnel de l'article et s'observe chez tous les enfants. Enfin, le troisième et dernier stade se caractérise par une production des articles conformément à l'usage des adultes. Les variations observées dans l'omission des articles sont expliquées par la théorie du paramètre de l'« application nominale » développée par Gennaro Chierchia (1998)⁵⁹. Malgré la complexité du système linguistique des

⁵⁹ Selon la théorie du paramètre, les noms sont universellement marqués par leur valeur argumentative [+arg] ou prédicative [+préd]. Si une langue est spécifiée [+préd], l'emploi d'un déterminant devant un nom dans une position d'argument est obligatoire. Les langues romanes sont spécifiées [+préd]. Par conséquent, les noms nus

déterminants en français, les enfants francophones utilisent de manière quasi-systématique (dans 80 % des contextes obligatoires) un déterminant devant les noms dès l'âge de deux ans (Jakubowicz & *ali.*, 1998 ; Velde, 2004). Notons également qu'aucune erreur de genre ou de nombre n'a été relevée dans les productions enfantines francophones. Ainsi, les enfants français (et italiens) cessent d'omettre les articles de manière abrupte et plus précocement que les enfants anglais et suédois ou les enfants sinophones. Chez des enfants bilingues turc-français âgés de cinq ans (tout comme pour des apprenants adultes), l'influence des L1 se révèlent dans l'emploi des déterminants en français L2 (Akinci, 2002 : 168-169).

Le système complexe français de détermination nominale est acquis progressivement (vers l'âge de sept ans) par les enfants bilingues turc-français. Chez les apprenants adultes du français L2, les syntagmes nominaux constitués de nom sans déterminant ou de nom précédé de l'article défini apparaissent en premier. L'utilisation des déterminants ne peut se comprendre en dehors de leur emploi au niveau discursif (Véronique, 2009 : 79-80), leur propension à référer aux entités.

Pour Roman Jakobson (1963 : 216), la fonction référentielle du langage sert à indiquer « ce dont on parle ». Tout récit met en scène un ou plusieurs personnages. Afin d'assurer la cohésion du récit, il est nécessaire d'introduire, de maintenir ou éventuellement de réintroduire (Akinci, 2013) un protagoniste dans ce que Wolfgang Klein et Christine Von Stutterheim (1991) ont décrit comme le mouvement référentiel. Pour étudier la référence aux entités, les RAL2 s'appuient sur le modèle de *quaestio* développé par Wolfgang Klein et Christine Von Stutterheim (1987 : 163) :

Der Text in seiner Gesamtheit dazu dient, eine - explizite oder implizite — Frage zu beantworten — die Quaestio des Textes⁶⁰.

La réponse à la *quaestio* peut s'effectuer par différentes options qu'une langue met à disposition (Hickmann, 2000, 2003). Wolfgang Klein et Christine Von Stutterheim (1987 : 163) mentionnent, entre autres, la macrostructure et la microstructure, l'organisation en avant-plan et en arrière-plan, la structure thématique (topic-focus), les relations anaphoriques, *etc.*

sont généralement exclus dans ces langues. L'exposition des enfants de langues romanes à des données uniformes, dépourvues de noms nus dans les positions d'arguments, les conduit à fixer plus rapidement le paramètre de l'application nominale.

⁶⁰ Traduit par nos soins : le texte dans son ensemble vise ainsi à répondre – explicitement ou implicitement—la *quaestio* du texte.

Ainsi, ceux dédiés à la référence aux entités, pour assurer le mouvement référentiel, ne résultent pas de choix anodins mais répondent à la *quaestio*. Le principe serait celui d'indiquer en premier, et donc en situation de topic, les éléments déjà connus (le *given-new contract*, Clark & Haviland, 1974). Cependant :

Givón (1984) fait aussi état d'un autre principe d'ordre psychologique « présenter d'abord l'information la plus importante » (*first thing first*), et qui activerait l'ordre *comment-topic*, allant à l'encontre du principe *given before new*. Cependant, les travaux du projet ESF (*cf.* Perdue, 1993) montrent que les énoncés des apprenants du niveau initial (la variété pré-basique et la variété basique, Bartning 1997) sont structurés selon le principe pragmatique « focus en dernier » (*focus last*). (Hendriks & Watorek, 2008 : 151)

Ajoutons qu'en situation de dialogue, les formes linguistiques employées pour référer aux entités peuvent également être interprétées par rapport à leur rôle dans l'interaction (Arditty, 2004 : 3)

Chez les enfants le marquage du statut des entités, nouvelles ou anciennes, la maîtrise du système référentiel demeurerait une acquisition tardive (Hickmann, 1987). Jérôme Bruner (1983 : 176-189) précise que la maîtrise de la fonction référentielle est corrélée à leur développement et dépend autant des connaissances de l'enfant des règles linguistiques et discursives que des règles socio-langagières. Aussi Lyons (1970 : 212-217) indique que le premier procédé de référenciation utilisée par les enfants est la deixis (Weck, 1991). Toutefois, Sophie Kern (2002 : 207) souligne les capacités des enfants à construire un discours en prenant en compte le contexte. Lors de la production de discours de type narratif en français L1, les enfants se trouvent dans des situations où plusieurs contraintes (communicatives, textuelles et linguistiques) pèsent sur le choix des stratégies adoptées dans la construction de leur système référentiel. Ainsi, ils se conformeraient relativement tôt (vers l'âge de cinq ans) aux régularités morphosyntaxiques et aux contraintes discursives et communicationnelles dans la gestion du statut des référents et des procédés de référence aux entités lors de la production de discours de type narratif. Les recherches sur l'acquisition en L1 du système référentiel par les enfants sont nombreuses et les résultats sont parfois contradictoires.

Une des variables importantes, dans l'étude de l'acquisition de la référenciation, est le partage des connaissances (Hickmann & *ali* 1996 ; Hickmann, 2004 : 18). L'enfant, même plus jeune, emploie davantage les déterminants indéfinis pour introduire un référent lorsque le contexte situationnel n'est pas partagé avec son interlocuteur. Lorsque l'adulte et l'enfant connaissent le contexte, l'enfant emploie davantage l'article défini. Notons également que le

statut du personnage, principal ou secondaire, influence le choix des procédés de référenciation (Bamberg 1987 ; McGann & Schwartz, 1988 ; Wigglesworth, 1990).

Les moyens langagiers de référenciation varient donc au niveau intralinguistique et interlinguistique (Lambert & Lenart, 2004). L'introduction des personnages, en français oral, se réalise sous la forme de syntagmes nominaux indéfinis au sein d'une structure clivée et dans une position postverbale (Jisa 2004 ; Lambrecht 1996) Ewa Lenart et Clive Perdue (2004 : 93) précisent les différences entre l'oral et l'écrit :

La distinction entre l'information nouvelle et ancienne est donc principalement marquée par les déterminants (marquage local) ; une entité nouvelle est introduite avec un SN indéfini, les autres formes nominales et pronominales marquent l'information ancienne. Toutefois, en français parlé, le marquage local de l'information nouvelle (*un N*) peut être associé au marquage global (niveau phrastique). Ainsi, pour introduire un nouveau référent dans le discours, le locuteur peut utiliser un SN indéfini associé au présentatif *c'est (l'histoire de) un N* ou à la structure existentielle *il y a un N*.

Vers l'âge de quatre ans, ce sont les constructions présentatives ou existentielles du type « il y a un/le + nom » ou « c'est le/un + nom » qui sont privilégiées (Fayol, 2000 : 19-27 ; Lambert & Lenart, 2004). Aussi, les enfants n'introduisent pas systématiquement le référent en position initiale, ne respectant pas en cela les stratégies préférentielles en français (Kern, 2002 : 207).

Alors que l'enfant acquiert progressivement le fonctionnement du système référentiel de sa L1, les apprenants adultes d'une L2, plus attentifs à la cohérence de leur récit, recourent à d'autres procédés que l'emploi en situation postverbale de syntagmes nominaux indéfinis. Ils utilisent ainsi, dans les premiers stades d'acquisition de la langue, des locutions existentielles du type « il y a » ou présentatives comme « c'est » (Véronique, 2009 : 240). Ils recourent aussi aux constructions disloquées à des fins d'organisation du récit et de gestion de l'interaction. En effet, ce procédé permet d'éviter les ambiguïtés liées à la nécessaire reconnaissance du référent et/ou de focaliser l'attention de l'auditeur sur le sujet qui sera prédiqué dans la suite de l'énoncé. En effet, l'introduction d'un élément en position de topic présuppose que le référent en question soit défini, générique ou identifiable (Givón, 1983 ; Lambrecht, 1996). Les résultats obtenus par Mehmet Ali Akinci (2002 : 169) sur l'introduction en français des personnages de l'histoire *Frog where are you ?* (Mayer, 1969) indiquent l'emploi préférentiel des formes indéfinies chez les enfants bilingues âgés de cinq ans. Le maintien du référent s'accomplit principalement par l'emploi de formes pronominales. Les résultats observés en français chez des enfants bilingues sont identiques avec en plus l'emploi de formes nominales définies et des dislocations (Akinci, 2002 : 209 et sq.).

Annette Karmiloff-Smith (1979) a démontré que l'enfant focalise son attention sur un personnage principal. Ainsi, le rôle des personnages (principal ou secondaire) exerce une influence considérable sur les procédés linguistiques utilisés pour maintenir un référent. Les études de Henriëtte Hendriks (1998) ou de Maya Hickmann (2003), pour ne citer que celles-ci, montrent que le maintien du personnage principal au cours du récit s'effectue à l'aide du pronom personnel « il », sujet thématique, dans un emploi déictique. L'étude de Salazar-Orvig et ses collaborateurs (2006) aboutit à un résultat inverse. Ainsi les enfants francophones âgés d'un an à trois ans n'emploient pas nécessairement les pronoms de la troisième personne de manière déictique mais recourent à des proto-anaphoriques qui sont des reprises référentielles dans la continuité d'un discours co-construit avec l'interlocuteur. Pour ces auteurs, les premiers pronoms qui apparaissent sont les indéfinis (Salazar-Orvig & *ali.*, 2006 : 23). Ajoutons, que l'analyse du maintien des référents en français par des enfants bilingues âgés de cinq à sept ans réalisée par Mehmet-Akinci (2002 : 220) indique qu'ils utilisent principalement deux stratégies, l'emploi des pronoms personnels et les dislocations à gauche.

Nous restons attentive au fait que :

Le choix du codage grammatical de la référence et, plus spécifiquement, l'organisation syntaxique de l'énoncé ne sont plus situés sur l'axe bipolaire entre les possibilités offertes par le système linguistique et les demandes communicatives liées à la structure informationnelle ; ils sont au contraire ancrés dans un rapport à trois polarités, l'organisation socio-interactive occupant le troisième pôle. (Pekarek-Doehler, 2004 : 8)

De plus, le processus de grammaticalisation chez l'enfant est affecté par la prosodie de la langue (Bassano & Mendes-Maillochon, 1995). Cet aspect mérite d'être souligné notamment lorsque nous sommes avertie de l'importance pour un apprenant d'une L2 de segmenter le flux constant de paroles en unité de sens.

Pour résumer, nous considérons que l'étude de la référence aux entités nous a permis d'analyser le développement lexical en L2 des enfants bilingues de notre cohorte ainsi que celui de la référence aux entités.

À partir de l'ensemble des résultats nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- La fréquence d'apparition d'un mot joue sur sa mémorisation par l'enfant.
- Les procédés employés par l'enseignante de PSM pour référer aux entités impactent ceux employés par les enfants bilingues.
- Le statut du personnage (rôle principal ou secondaire) influe les modalités de référence aux entités.
- L'utilisation des dislocations à gauche et des structures existentielles ou présentatives pour introduire un référent à l'aide de SN définis ainsi que l'emploi de pronoms de la troisième personne et de SN définis pour leur maintien sont privilégiées.
- Les procédés de référenciation des enfants bilingues évoluent vers le recours à des structures similaires à ceux des enfants monolingues et plus conformes aux possibilités offertes par la langue française.

3.3 La didactique des langues secondes/étrangères aux pluriels : tisser des liens

Les études sur l'appropriation précoce du français L2 par des enfants (descendants de) migrants au cycle 1 sont relativement récentes et peu nombreuses. À notre connaissance, en France métropolitaine, les travaux de l'ESPE et de l'académie de Besançon, *le Bilinguisme à l'École Maternelle*, et le projet scientifique de l'ESPE et de l'Université de Lorraine, *Plurilinguisme en herbe* constituent les recherches les plus abouties abordant cette problématique. Des intitulés des deux projets susmentionnés, nous voyons se dégager les thèmes principaux qui alimentent la réflexion en DDLE sur l'appropriation précoce du français : bilinguisme et plurilinguisme. Les méthodes d'enseignement/apprentissage précoce du français se conçoivent sous ces deux angles : la reconnaissance et la valorisation des L1 des enfants bilingues (Cummins, 1981)⁶¹, et la didactique plurilingue et pluriculturelle (Candelier, 2009), thème principal de ce chapitre.

À nos yeux, si l'enseignement précoce de la langue de l'école comme L2 envisagé dans sa dimension bilingue ressort, au final, de la didactique plurilingue et pluriculturelle (Cortier, 2006 ; Hélot, 2007 ; Feunteun, 2015 ; Iccardo & *ali.*, 2015), les deux perspectives ne se fondent pas sur une conception identique des liens à tisser entre les langues et, pour l'enfant descendant de migrants, entre soi, comme entité individuelle unique, et les autres (famille, fratrie, pairs, figures tutélaires).

La didactique plurilingue et pluriculturelle ne se laisse pas aisément appréhender. Elle ne se résume pas en la conception et la diffusion d'outils pour la classe ou d'expérimentations

⁶¹ Le chapitre "Le rôle de la L1 dans l'appropriation précoce de la L2" (chapitre 3.1.3) expose les théories de Jim Cummins.

de pratiques en situation scolaire tout enrichissantes et prometteuses qu'elles soient. Ajoutons que les enseignants eux-mêmes ressentent une certaine forme d'insécurité linguistique dès lors qu'il leur est proposé des démarches didactiques plurielles de l'enseignement des langues (Auger, 2013 : 127). Cette didactique plurilingue et pluriculturelle mérite ainsi que nous nous attardions aux principes qui la fondent et la soutiennent pour mieux en comprendre les contours, les tenants et aboutissants. Dans sa dimension plurilingue et pluriculturelle, l'enseignement/apprentissage précoce du français L2 à des EDM se construit à partir d'activités relevant de l'éveil aux langues et aux cultures étrangères (Hawkins, 1984), de l'interculturel (Abdallah-Pretceille, 1996), de l'apprentissage ludique et de l'énaction (Varela & *ali.*, 1993). En outre, l'appropriation précoce du français en contexte scolaire demande à ce que les parents aient un rôle actif. Nous touchons ici aux aspects relationnels (entre les langues et entre les individus) et identitaires qui sont en jeu dans la pratique pédagogique et didactique ainsi que dans les pratiques communicatives bi/plurilingues.

3.3.1 Les principes de l'enseignement pluriel des langues

La didactique plurilingue et pluriculturelle se joue nécessairement sur trois niveaux : le politique, le didactique et l'individuel (Zarate & *ali.*, 2008).

L'idée première de la didactique plurilingue et pluriculturelle est de valoriser toutes les langues et les cultures (CECR, 2001 ; Candelier, 2009) dans une visée éducative éminemment humaniste : le respect de tous, toutes et de chacune, chacun dans une société elle-même multiple et plurielle. De ce point de vue, la didactique plurilingue et pluriculturelle (entendue au sens large) est foncièrement une histoire politique (Beacco & Byram, 2007). Dans le champ de la DDLE, l'émergence de la notion de plurilinguisme a conduit à un bouleversement épistémologique nous invitant à déporter notre regard de l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde/étrangère vers la diversité des acteurs, des espaces plurilingues et pluriculturels (Auger, 2018), des profils des apprenants, des répertoires, – qu'ils soient désignés par les termes communicatifs, langagiers ou linguistiques, et, nous ajoutons, lectes ou interlangues –, pluriels eux aussi. Le bilinguisme est ainsi une variété du plurilinguisme. Cette diversité et diversification (l'hétérogénéité) n'échappent pas au politique. Cependant, comme le soulignent Martine Verdlehan-Bourgade (2007), Martine Chomentowski (2015), ou encore Yannick Lefranc (2015), la vision politique positive du plurilinguisme et du pluriculturalisme laisse dans

l'ombre les enjeux socioéconomiques⁶². Ainsi, le plurilinguisme des migrants souffre de son statut de minorité (Castellotti, 2010 : 4, parmi de nombreux autres).

Une pluralité / diversité "niée" ou pour le moins dévalorisée : celle de certains migrants, en particulier ceux venant du continent africain, (y compris le Maghreb) et dans une moindre mesure de ceux provenant d'Europe orientale et d'Asie centrale ; celle aussi de personnes autochtones dont les "langues" ne sont pas reconnues comme telles ou celle dont les usages, ne correspondant pas à un standard plus ou moins fantasmé, sont considérés comme déviants. (Castellotti, 2010 : 4)

Nous n'avons pas abordé directement cette dimension politique mais elle est demeurée en filigrane tout au long de notre travail. En effet, « le plurilinguisme n'est pas quelque chose qui se situe avant tout dans l'esprit, un processus intellectuel ; il concerne plutôt des personnes » (Krumm, 2005 : 39). Nous nous sommes ainsi focalisée sur l'appropriation précoce de la L2 par des individus singuliers.

Les objectifs de la didactique plurilingue et pluriculturelle peuvent se décliner en fonction des différentes approches (Castellotti & *ali.*, 2008 : 22-23) relevant de cette conception de l'enseignement des langues. Il s'agit :

- de soutenir la diversité des langues par la sensibilisation des individus à la diversité linguistique et culturelle : l'éveil aux langues et aux cultures étrangères, (Candelier, 2003b ; Matthey, 2005) ;
- de relier les langues entre-elles : l'intercompréhension, (Degache & Melo, 2008 ; Escudé, 2011, 2018) ;
- de décloisonner l'enseignement des langues : enseignement des langues dans les disciplines non linguistiques ou enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère, (Duverger & Maillard, 1996 ; Eurydice, 2006 ; Gajo, 2007) ;
- de favoriser la construction de répertoire linguistique plurilingue : le portfolio, (Castellotti & Moore, 2005b) ;
- de reconnaître la diversité des comportements sociaux et communicatifs : l'interculturel, (Camilleri & *ali.*, 1989a, 1989b ; Abdallah-Pretceille, 1999 ; De Carlo, 2008).

Dans son ensemble, la mise en œuvre de la didactique plurilingue et pluriculturelle se fait au profit du développement de compétences plurilingues et interculturelles (Coste, 1997) ainsi que de l'acquisition de compétences métalangagières (Moore, 2015 ; Candelier, 2016).

Les quatre approches de la didactique plurilingue et pluriculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension, la didactique intégrée et l'interculturel, ne condensent pas en elles seules

⁶² Nous pouvons évoquer, par exemple, la valorisation du plurilinguisme au sein d'institutions européennes mais la forte domination de l'anglais dans les échanges. L'anglais est institué comme langue scientifique dans les universités. Nous assistons également à la réduction du nombre de langues proposées dans les cursus scolaires (*cf.* Eurydice, 2017).

les possibilités offertes par les approches plurielles dans l'enseignement des langues. Chacune de ces approches nécessiteraient un développement conséquent pour analyser finement leurs similitudes et leurs spécificités tant au niveau épistémologique que pratique (Candelier, 2008 ; Montagne-Macaire, 2008 ; Castellotti, 2010).

Véronique Castellotti, Daniel Coste et Jean Duverger (2008 : 14-15) exposent les sept principes de la mise en œuvre effective d'une éducation plurilingue en contexte scolaire. Le premier et le deuxième principe envisagent une éducation plurilingue inclusive, en direction de tous les enfants, qui reconnaît et valorise la diversité linguistique des classes et les langues des enfants. L'expression les langues des enfants s'entend comme leur L1. Le troisième principe précise que l'apprentissage d'une langue étrangère/seconde s'effectue en lien avec l'enseignement de L1 (comme, par exemple, cela fût le cas à la Réunion, voir Fioux, 2005). Ainsi, il serait possible de proposer « des parcours d'enseignement partiellement ou totalement bilingues avec la langue de scolarisation et une langue d'immigration » (Castellotti & *ali.*, 2008 : 27). Si nous considérons ce principe, il serait intéressant, pour les EDM bilingues des écoles maternelles, que l'enseignement/apprentissage de la langue de l'école s'articule avec celle de leur L1 grâce la mise en place d'une étroite collaboration avec l'enseignement de la langue et culture d'origine (désormais ELCO), qu'il s'agisse de cours assurés par l'école, par des instances diplomatiques ou par des associations (Auger, 2007). De plus, Christiane Blondin et ses collaborateurs (1998) ont synthétisé les enquêtes et les résultats de l'enseignement des langues étrangères à l'école maternelle et primaire. De leur synthèse, nous avons retenu l'importance d'assurer la continuité dans l'apprentissage des langues secondes. Pour nous, il s'agit bien d'encourager la transmission et l'apprentissage des L1 des EDM et en même temps d'encourager la transmission et l'apprentissage de la L2.

La didactique intégrée (DNL ou EMILE) concerne les filières bilingues. Or, dans notre cas, les classes de maternelle sont des classes ordinaires ne relevant pas de cursus bilingue. L'intercompréhension en langues proches nous semble être particulièrement bénéfique dès lors que les enfants ont développé des compétences à l'écrit (Meißner & *ali.*, 2003). L'objectif de l'intercompréhension est l'acquisition de compétences partielles dans d'autres langues de la même famille linguistique, notamment au niveau de la compréhension écrite et des compétences linguistiques et discursives. Toutefois, il serait envisageable de proposer des activités d'intercompréhension pour des langues éloignées syntaxiquement mais se rapprochant phonétiquement ou encore de sensibiliser les enfants de l'école maternelle à la diversité des

comportements communicatifs. Ajoutons que Christiane Blondin et ses collègues (2008) insistent sur l'importance du facteur temporel et de la qualité de l'enseignement sur l'appropriation précoce de la L2 qui supplantent la question de l'AoA. Aussi l'éveil aux langues et la pédagogie interculturelle constituent les deux approches de la didactique plurilingue et pluriculturelle les plus à même de participer à l'appropriation précoce du français L2 auprès des EDM.

3.3.2 L'éveil aux langues et l'interculturel

L'éveil aux langues consiste en un réel investissement du multilinguisme des espaces sociaux, dont l'école, et du plurilinguisme des acteurs, dont les EDM, et non en l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde/étrangère ni en une simple sensibilisation aux langues et aux cultures. Cette approche veut développer, premièrement, l'ouverture et la découverte aux autres langues et cultures, dont les L1, par les enfants, deuxièmement, des compétences métalinguistiques grâce à l'observation et l'analyse d'un ample panel de langues et, troisièmement, le désir d'apprendre des langues (Candelier, 2005 : 419). Louise Dabène (1991 : 61-63) indique que l'objectif principal de l'éveil aux langues est l'acquisition de compétences métalinguistiques dans une approche fondamentalement comparative des langues. L'auteure précise :

La relation, dans ce domaine, devrait être évident avec l'enseignement de langues d'origine comme l'arabe ou le chinois [...] Cela dit, l'opération perdrait une grande partie de son sens si elle ne constituait pas l'occasion d'intégrer comme objet de réflexion les langues pratiquées par les enfants d'origine étrangère.

L'éveil aux langues est ainsi une approche pertinente pour tisser des liens entre les langues et nous comprenons l'intérêt de son inscription au sein des programmes scolaires du cycle 1.

Les projets *Evlang* (Candelier, 2003a) et *Janualinguarum* (Candelier, 2003b) ont permis de mettre en place des pratiques de classe et de construire des activités relevant de l'éveil aux langues comme par exemple le support *Le Petit chaperon rouge*, élaboré par Dominique Macaire dans le cadre du projet *Evlang*, qui crée des liens entre les langues diverses (allemand, finnois, italien) et le français, langue commune et langue de l'école. Cette activité d'éveil aux langues favorise la réflexion métalinguistique en créant de ponts entre les langues, notamment pour l'emploi du suffixe diminutif *-etto* en italien et *-et/ette* en français. Nathalie Auger (2005) a développé une vidéo et un fascicule pédagogique pour encourager la mise en place d'activités d'éveil aux langues à l'école. L'institut de recherche et de pédagogie de Neuchâtel a mis en ligne

en 2014 un site, *le site d'EOLE Éducation et Ouverture aux Langues à l'Ecole* spécialement dédié aux activités relevant de l'éveil aux langues (pour le cycle 1, voir Perregaux & *ali.*, 2003). Au total, ce sont près de quatre-vingt-dix activités, disponibles en ligne, qui sont répertoriées, diffusées et développées et qui peuvent être investies ou servir d'inspiration : objectifs précis (linguistiques, phonétiques, grammaticaux, *etc.*) visés ; matériaux nécessaires mis à disposition ; déroulement (nombre de séances, volume horaire, âge des enfants) ; élargissements possibles (dont, entre autre, l'articulation avec la langue de l'école). Nous pouvons de plus mentionner les sacs à histoire (Perregaux, 2006, 2009 ; Vernetto, 2017 ; Roth & De Pietro, 2019) qui ont l'avantage de tisser des liens entre les langues, avec l'ensemble des enfants de la classe et avec les familles des enfants.

Les activités relevant de l'éveil aux langues ne manquent pas. En France, c'est la mise en œuvre de telles pratiques, incluant les L1 des enfants bilingues (descendants de) migrants, qui se heurte à des réactions négatives (Auger, 2007 : 80-81). Du côté des enseignants, ces réactions peuvent s'expliquer par une certaine forme d'insécurité linguistique qu'ils ressentent dès lors qu'il leur est proposé des démarches didactiques plurielles de l'enseignement des langues :

Les enseignants pensent que s'ils ne connaissent pas la langue des élèves, ils ne pourront pas mettre en place ces activités. (Auger, 2013 : 127)

L'interculturel, en lien avec l'éveil aux langues (Candelier & Macaire, 2001), constitue un autre pendant de l'appropriation précoce de la L2 en contexte scolaire dès lors que cette interculturalité est comprise en termes de rencontre non seulement d'une pluralité de cultures et de cultures plurielles mais également comme une rencontre avec soi-même :

Rencontre avec l'Autre, mais aussi rencontre avec Soi, l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas un savoir neutre, il interroge directement l'individu dans sa singularité personnelle et collective. (Abdallah-Pretceille, 1991 : 96)

L'objectif premier de l'interculturalité est de favoriser le développement de compétences interculturelles entendues comme la capacité à prendre du recul sur ses représentations et devenir ainsi médiateur entre les langues et les cultures. Elle met en jeu des questions relatives à l'identité, l'altérité et l'étrangeté. La notion de culturalité, telle que développée par Martine Abdallah-Pretceille (1999 : 16-17), souligne particulièrement le caractère dynamique et pluriel de la culture.

Processus dynamique, données contextuelles, culturelles et sociales, permettant de se représenter une situation liée intrinsèquement à la langue, la culture constitue un objet à

enseigner en DDLE. Jean-Claude Beacco (2000) analyse les différentes approches de l'enseignement de la culture. Cependant, de et par sa complexité même, il reste délicat de préciser les contours de cet objet d'enseignement.

Toutefois, cette dimension culturelle ne saurait être négligée dans de l'appropriation précoce d'une L2.

Chaque groupe possède une conception de l'enfant et de l'enfance ainsi que des valeurs et des modes de socialisation spécifiques. [...] Les différences entre cultures et l'utilisation de la langue sont caractérisées par des variations de fréquence et d'extension à plusieurs contextes (Ochs, 1986). Il est rare qu'un comportement communicatif observé dans une société n'existe dans aucune autre. (Jisa & Richaud, 1994 : 18-19)

Pour les EDM, aux écarts de langue s'ajoutent les écarts de culture. Évoluant dans cet entre-deux, nous supposons que les enfants créent des liens et se cherchent des repères, à partir desquels construire leur bilinguisme, tout au long de l'appropriation précoce du français à l'école maternelle.

Tout comme pour l'éveil aux langues, l'approche interculturelle se heurte à une méconnaissance des tenants et des aboutissants d'une telle didactique, souvent considérée dans ses aspects folkloriques (Auger, 2007 : 82 ; Goletto, 2018). Ainsi, la formation des enseignants est indéniablement un enjeu majeur de la didactique plurilingue et pluriculturelle (Castellotti & *ali.*, 2008 : 33 ; Guillén Díaz & Castro Pietro, 2009 ; Causa 2012a, 2012b ; Udave, 2014 ; Chomentowski, 2014b ; Young & Mary, 2016 ; Behra & Macaire, 2018). La réflexion portant sur la formation des enseignants et les propositions de formation proposées s'articulent autour i) de la conscientisation par les enseignants des plurilinguismes, celui de leurs élèves et le leur ; ii) de la nécessité de tisser des liens avec les familles des enfants ; iii) de la conjugaison des apports de la recherche, notamment la didactique des langues, la psycholinguistique, l'acquisition, les études sur le bilinguisme et l'interculturel, et la pratique, comme le proposait l'Institut de Formation des Maîtres de Lorraine (Behra & *ali.*, 2012).

Ajoutons, pour terminer, que la didactique plurilingue et pluriculturelle mène à une conception de l'enseignement/apprentissage précoce des langues ancrée dans la corporalité des langues :

Les implications au plan pédagogique ne sauraient se traduire en une formation et une démarche d'objectivation et d'analyse comme pour les adultes. Toutefois, dans la mesure où les comportements non verbaux ont une influence considérable sur la communication, le passage par une forme de théâtralisation des apprentissages semble indispensable. (Abdallah-Pretceille, 1991 : 101)

En outre, cette didactique au pluriel touche à la dimension identitaire (Manço Altay, 2010 : 145).

Comme nous l'avons souligné, nous considérons que les langues ne sont qu'un reflet de la situation des EDM⁶³. Les relations entre les langues et entre les cultures qui s'établissent dans ce contexte particulier débordent l'aspect linguistique ou utilitaire.

Notre hypothèse est qu'il ne s'agit pas uniquement pour l'enseignant d'inclure les L1 mais bien de prendre en compte toutes les spécificités qui découlent de la complexité des liens familiaux, sociaux, individuels, qui se tissent chez ces enfants bilingues.

3.3.3 L'identité dans l'appropriation précoce du français : sa voix, son corps

À l'école maternelle, les EDM vont à la rencontre de nouveaux usages du français et de nouveaux acteurs de leur développement sociocognitif et affectif. L'étymologie du mot « rencontre » renvoie au combat. Elle nous rend attentif à la « violence symbolique » (Bourdieu & Passeron, 2005 [1970]) de la transmission des savoirs en contexte scolaire qui atteint tous les enfants et plus particulièrement les enfants issus de milieux défavorisés.

Nous estimons qu'au niveau langagier, le recours aux L1 des enfants bilingues peu parleurs en français dans ces activités de classe réalisée dans les deux langues leur permettent d'acquérir des compétences linguistiques en L2. Mais nous devons rester vigilante. En effet, au-delà des aspects linguistiques, pour les enfants (descendants de) migrants, des enjeux identitaires (Prieur, 2006 ; Martinez & *ali.* 2008 ; Krumm, 2008 ; Billiez, 2012 ; Bemporad, 2016) forts sont ainsi engagés. Cependant, il est juste de se demander dans quelle mesure les EDM souhaitent que leurs langues familiales soient investies en classe (Chomentowski, 2015 : 191).

⁶³ Nous indiquons notre positionnement relatif à la situation sociolinguistique des EDM au chapitre "La jonction des recherches en didactique et en acquisition des langues" (chapitre 2.2).

En effet, cette question de la place des L1 et des origines en contexte scolaire est épineuse, comme l'écrit malicieusement Julia Kristeva (1988 : 46) :

« Et vos origines ? Parlez-nous-en, cela doit être passionnant ! » Les gaffeurs ne manquent pas de poser la question. Leur amabilité apparente cache cette lourdeur poisseuse qui exaspère tant l'étranger. À l'«origine» précisément, l'étranger - tel un philosophe en action – n'accorde point le poids que le sens commun attribue. [...] Il est étranger : il est de nulle part, de partout, citoyen du monde cosmopolite. Ne le renvoyez pas à ses origines. Si la question vous brûle, allez la poser à votre propre mère...

Nés en France, les EDM peuvent jouir pleinement de leur biculture et de leur bilinguisme, dès lors qu'ils ne sont pas assignés à choisir ou différencier mais ont la possibilité de conjuguer harmonieusement leurs altérités.

Le plurilinguisme et la didactique plurilingue et pluriculturelle ont une incidence sur la construction de soi puisqu'ils permettent à l'individu de sortir d'une vision dichotomique de son identité pour tendre vers l' (sa propre) altérité. Bien que Paul Ricœur (1990 : 367) examine la notion d'identité par le biais de la narrativité (l'ipséité), il nous présente une définition de l'altérité en nous-mêmes :

Que l'altérité ne s'ajoute pas du dehors à l'ipséité, comme pour en prévenir la dérive solipsiste, mais qu'elle appartienne à la teneur de sens et à la construction ontologique de l'ipséité.

Soulignons, encore une fois, l'importance de (se) narrer pour exalter sa propre identité. C'est très certainement chez Sigmund Freud (1993), que l'identité s'ouvre à l'*alter*. Ainsi, le champ d'opération de l'inclusion scolaire des enfants peu parleurs en français se situe dans l'espace où la propre altérité, l'étrangeté, de l'enfant descendant de migrant et des autres (les pairs, les enseignants) se fond en lui-même.

À reconnaître notre inquiétante étrangeté, nous n'en souffrons ni n'en jouirons en dehors. L'étrange est en moi, donc nous sommes tous des étrangers. Si je suis étranger, il n'y a pas d'étrangers. (Kristeva, 1988 : 284)

En d'autres termes, la reconnaissance des langues du bilinguisme des EDM ne saurait suffire à reconnaître l'étrangeté ; les liens doivent être noués au-delà du simple langagier.

Pour Cécile Goï (2005 : 64), l'EDM doit être plein de son origine pour pouvoir s'en éloigner et rencontrer l'autre. Cet espace de rencontre avec l'autre devient alors tiers. Nous nous éloignons de cette conception de l'entre-deux culturel et linguistique chez les EDM. À nos yeux, leur entre-deux ne peut s'envisager comme un espace tiers. Il est constitutif de sa situation et de son identité. Il y vit, s'y construit et s'y développe. Si l'enfant descendant de migrants né en

France demeure dans son statut d'étranger, hérité de l'histoire familiale et de la sienne, il risque d'être fortement tiraillé :

Ou bien il essaie à tout prix de se confondre avec ce tissu homogène qui ne connaît pas d'autre, de s'y identifier, de s'y perdre, de s'assimiler ; la démarche est flatteuse, car l'exilé valorise autant – sinon plus – que les Français eux-mêmes les bienfaits de cette civilisation auprès de laquelle il vient chercher refuge. Ou bien il se replie dans son isolement, humilié et offensé, conscient du terrible handicap de ne pouvoir jamais être un français... (Kristeva, 1988 : 58)

De fait, les EDM peuvent profiter pleinement de leur situation de bilingue dès lors qu'ils parviennent à des stratégies individuanes et accèdent à l'autonomie « où l'acceptation des diverses facettes de l'identité en situation multiculturelle facilite la valorisation de l'ensemble » (Manço-Altay, 2010 : 158).

Cette stratégie demeure paradoxale il s'agit de « devenir autre en restant soi-même » (Abou, 1981 : 94). Là peut se situer toute la complexité des EDM.

Nous formulons ainsi l'hypothèse que des pratiques de classe promouvant la pluralité de l'ensemble des enfants, une didactique plurilingue et pluriculturelle, participe davantage à l'appropriation précoce de L2 que des pratiques d'enseignement bilingue. À l'école maternelle, la valorisation du bilinguisme des EDM, et au niveau linguistique de leur L1 et de leur français, contribuent à nos yeux à développer des stratégies individuanes et éviter l'incompatibilité des identités plurielles (Todorov, 1985 : 25). Toutefois, cette unité de l'identité n'empêche aucunement à l'enfant bilingue d'acquérir précocement une sensibilité à la diversité des discours. Le bilinguisme ne devient alors qu'un reflet du dialogisme, de la présence de l'autre.

Pour un développement sociocognitif, affectif et langagier serein de l'enfant bilingue, il est primordial d'établir une relation bienveillante, compréhensive et dynamique (Barth, 1985 ; Cyrulnik, 2010 : 237). En effet, la vie intellectuelle et affective sont indissociables (Piaget, 1964 : 26-27). L'enfant cherche davantage à s'épanouir qu'à apprendre : il « s'imprègne pour s'adapter à son environnement ; *il n'apprend pas* il s'empare des outils sociaux nécessaires pour vivre et s'épanouir au sein du milieu » (Dalgalian, 1991 : 94). C'est donc dans sa relation avec autrui, que l'enfant trouve les (res)sources pour s'approprier les savoir, dont les savoir langagiers. L'une de ces sources est les parents, l'environnement familial (Briquet-Duhazé, 2010 : 33-34). Aussi, l'entourage familial ne peut être mis à l'écart de la scolarisation et l'enseignement/apprentissage précoce des langues (Cenoz, 1997 ; Simon & Bennabi-Bensekhar, 2013 : 66).

Les résultats de travaux portant sur les médiations démontrent l'importance du lien éducatif et de la médiation (Aden, 2012 ; Behra & *ali.*, 2018), entre l'enfant et l'enseignant, pour réussir la « co-construction linguistique et relationnelle » (Goï, 2018 : 47). L'aspect relationnel, entre l'enfant et ses pairs, entre l'enfant et les figures tutélaires, conditionnent l'acquisition de savoir, savoir-être et savoir-faire.

Les connaissances doivent passer de l'un à l'autre pour être intégrées, modifiées, repensées. Le savoir reconstruit devient différent ; il devint celui du sujet qui l'a acquis et intériorisé, parfois durement, parfois sans même s'en apercevoir. (Menès, 2012 : 23)

L'apprentissage résulte ainsi des liens tissés entre soi et les autres et entre les langues. Mais cette appropriation précoce d'une langue autre ne pourrait aboutir si l'enfant ne peut s'énoncer, parvenir à dire « je » (Abdelilah-Bauer, 2015 : 94). Pour ce faire, il suffit de privilégier les interactions en classe, car, comme nous le fait remarquer Gilbert Dalgalian (1991 : 92)

C'est un échange qui met en jeu des relations interpersonnelles (qui préexistent à l'échange et que l'échange peut modifier) ; c'est un échange qui réalise des intentions et par conséquent poursuit des objectifs de modification de l'environnement ou du partenaire [...] qui permet à l'enfant de s'impliquer davantage dans les interactions langagières, personnaliser son discours et apprendre peu à peu à modéliser son expression.

De ce fait, davantage qu'un espace situé entre-deux langues favorisant le tissage des liens entre celles-ci, nous estimons que la création d'un espace d'avènement du « je » serait plus propice à l'appropriation précoce du français par des enfants bilingues descendants de migrants. Ainsi, accorder de la place à la création ludique, qui permet à l'enfant de s'engager de tout son être et son corps (Akinci & *ali.*, 2016) favorise l'appropriation du français. En effet, le jeu, sous toutes ses formes, est important dans l'appropriation précoce d'une L2 (Cohen, 1991 ; Mallet, 2005 : 43). Donald Winnicott (1984) estime que le jeu concrétise l'espace potentiel propice à l'enfant pour se construire. Il reste à concrétiser la mise en place de tels espaces (ré)créatifs (Mallet, 2005 : 42).

Cet espace de création peut se concrétiser dans les activités théâtrales (Auger, 2007 ; Pierra, 1998, 2017) mimées, et/ou ludiques, où l'enfant est acteur agissant :

Ils veulent agir avec ce qu'ils savent, donc savoir pour agir. La personnalité qui se construit par l'action d'abord, ne peut pas se payer le luxe du désintéressement (Pocher, 1991 : 108)

Gilbert Dalgalian (1991 : 94), pour ne citer que cet exemple, fait part des méthodes employées par une école de Cuba qui forme de très jeunes danseurs qui apprennent le français. Ces enfants

s'approprient cette L2 par le biais de nombreuses activités, telles que le mime, le dessin, la comptine, la gymnastique, les saynètes théâtrales, le conte, le chant, la marionnette, *etc.*

L'importance du jeu et des activités ludiques s'explique par les modalités d'appropriation des langues par les enfants qui passent par une inscription corporelle :

L'enfant ne peut véritablement acquérir une langue autre que maternelle qu'à partir d'un vécu global, d'un engagement total de la personnalité – des fonctions motrices aux fonctions symboliques et représentatives. [...] Dans des jeux, l'activité langagière fonctionne à la fois comme verbalisation d'une action ou d'une observation précise et comme phase intermédiaire entre l'action et la production du signe élaboré par le groupe d'enfants pour référer aux éléments stables de la situation. En retour, le signe produit dans l'activité de symbolisation devient à son tour générateur d'actions et de langage, lorsqu'on le fait réapparaître dans des situations nouvelles. (Decime, 1991 : 317)

Cette inscription corporelle du langage et des langues ne peut se réaliser qu'à deux conditions. La première condition concerne directement la praxis didactique. Elle consiste à préparer et organiser des activités associant les gestes, la voix, le regard, la posture, les mimiques, mais également les mouvements corporels à l'appropriation de la L2. Ses activités se réalisent par une approche théâtrale de l'enseignement des langues (Pierra, 1998, 2017 ; Aden, 2017) ou artistiques (Gentaz, 2016). Ces pratiques instaurent des ponts entre la conscience, la créativité (Capron Puzzon, 2015), l'émotion (Tule-Blanc & *ali.*, 2006 ; Pairon, 2015), le corps et la symbolisation (Collige, 2015).

L'autre condition est de prendre conscience que :

Le symbole – et en particulier la parole – ne peut advenir que dans cet espace libre entre le corps et le code, la subjectivité et l'objectivité. [...] L'énonciation verbale est alors bien une *création*, un lieu et un processus où s'inscrit l'expérience subjective et corporelle. (Gori, 2003 : 71, 92)

Ainsi, notamment pour des enfants d'école maternelle, les liens entre le corps et le code, demande à instaurer un espace de liberté qui peut être investie émotionnellement et corporellement par l'enfant. ~~En conséquence,~~

~~L'enfant choisit certains mots plutôt que d'autres pour s'exprimer, et ce choix lui donne sa marque d'individu distinct et singulier. Ce passage du « tu seras... » à un « je suis... » est une condition nécessaire à devenir sujet de sa parole, de son désir. (Menès, 2012 : 142)~~

Cette primauté accordée à la créativité, à la liberté et au corps s'explique par l'importance de pouvoir (se) dire dans l'appropriation précoce d'une L2 et le rôle premier joué par l'enveloppe corporelle dans le développement psychique de l'enfant (Anzieu, 1995 : 61). Cette vision de l'appropriation précoce d'une L2 fait écho avec la théorie de l'énaction (Varela & *ali.*, 1993) ou

embodiment ou encore de cognition incarnée (Bronckart & *ali.*, 2015). En outre, penser l'appropriation par l'affectivité et l'enracinement corporel permet de concevoir la compétence bilingue des EDM comme foncièrement plurielle (Pekarek-Doehler, 2005 : 65).

L'ensemble de ces éléments nous conduit à penser que l'EDM s'approprie sa L2 et développe des compétences sociolinguistiques et communicatives par un processus de cognition incarnée et située non seulement dans un contexte, une situation, des genres discursifs mais également dans l'action. En d'autres termes, ce sont des enfants qui ont le désir de parler, de jouer, de communiquer, et se trouvent dans une position de rencontre de plusieurs cultures (celle de la maison, celle de l'école, celle du pays d'accueil des parents) et d'au moins deux langues (le français et les L1). Nous supposons ainsi que les EDM seront particulièrement affectés et sensibles aux activités qui les engagent physiquement et affectivement. En outre, nous estimons que la jonction de la RAL2 et de la DDLE nous a permis de réfléchir à des pratiques de classe dans une visée inclusive, entendue comme la reconnaissance et la valorisation non seulement des L1 des enfants bilingues mais des spécificités de leur situation ainsi que de leur désir.

Partie 2/ La méthodologie de la recherche

La problématique de notre étude, à savoir comment et pour/quoi des EDM s'approprient le français L2 à l'école maternelle, nous a décidé à concevoir une méthodologie de recherche qui nous permette d'observer et d'analyser les transformations des comportements communicatifs de ces enfants, au moment où ils sont au contact de leur L2 à l'école. L'enjeu de notre étude est de participer à une meilleure compréhension des facteurs impactant l'appropriation précoce de la L2 pour favoriser l'enseignement/apprentissage de la langue de l'école et ainsi la réussite scolaire des EDM⁶⁴. La conceptualisation de notre problématique s'est fixée dans les notions de complexité⁶⁵ et d'appropriation⁶⁶. Pour concrétiser notre étude, nous avons résolument placé l'EDM au cœur de notre recherche⁶⁷.

La principale incidence de ce positionnement a été de nous défaire d'une conception monolingue du répertoire langagier des EDM⁶⁸, de sortir des dichotomies tel que langue faible et langue forte, langue minorée et langue majorée, bilinguisme de prestige et bilinguisme des masses, langue maternelle et langue étrangère, sans pour autant réfuter entièrement l'existence et la pertinence d'une telle catégorisation.

Précisément, nous avons retenu, tout d'abord, de la dimension fonctionnelle du bilinguisme, l'évolutivité et le dynamisme permanents des répertoires et des comportements communicatifs des EDM. En second lieu, de la dimension psychologique, nous avons souligné la co-construction de l'identité de l'EDM saisie dans son bilinguisme. Troisièmement, au niveau didactique, nous nous sommes attachée, dans une approche plurilingue et pluriculturelle de l'enseignement/apprentissage de la L2⁶⁹, aux possibilités de créer des liens constructifs et positifs entre l'individu et les langues. Enfin, du point de vue acquisitionniste⁷⁰, nous avons

⁶⁴ Le lecteur peut se référer au chapitre "Les langues aux sources de la réussite scolaire" pour un aperçu des parcours scolaires des EDM et du rôle de la langue de l'école (chapitre 1).

⁶⁵ Pour notre appréhension de la notion de complexité, le lecteur peut se référer au chapitre "La notion de complexité : un des termes du dialogue didactique et acquisitionniste" (chapitre 2.2.1).

⁶⁶ Le lecteur peut se référer au chapitre "S'approprier sa L2" pour une précision sur la notion d'appropriation (chapitre 2.3.2).

⁶⁷ Les implications de la centration de notre recherche sur les EDM sont exposées au chapitre "L'enfant bilingue descendant de migrants au cœur de la recherche" (chapitre 2.3.3).

⁶⁸ Le lecteur peut se référer au chapitre "Le bilinguisme des enfants : entre soi et les autres" pour des précisions sur notre conception du répertoire langagier des EDM (chapitre 2.1).

⁶⁹ Les approches plurilingues et pluriculturelles sont abordées au chapitre "La didactique des langues secondes/étrangères aux pluriels : tisser des liens" (chapitre 3.3).

⁷⁰ Notre ancrage théorique en RAL2 est indiqué au chapitre "L'approche fonctionnaliste de l'appropriation d'une L2" (chapitre 3.2).

retenu que l'évolution des lectures des apprenants nous renseigne sur l'aptitude de l'EDM à s'approprier la L2 ainsi que sur le déroulement de cette appropriation.

Notre méthodologie devait s'accorder à ce cadre théorique. En outre, notre double inscription disciplinaire demandait de notre part de structurer en un ensemble cohérent des pratiques de recherche qui ne s'appuient ni sur des fondements théoriques similaires, ni sur des pratiques de recherche partagées. Nous avons donc avancé de manière empirique, par tâtonnements, pour, d'une part, élaborer une méthodologie efficiente, et, d'autre part, concilier les méthodes de recherche élaborées dans le champ de la DDLE et celles relevant de la RAL2. Nos connaissances des deux disciplines, de leurs techniques et procédés de recherches et aux enjeux afférents, nous ont permis de construire une méthodologie originale.

Notre méthodologie résulte ainsi d'un travail permanent sur les possibilités de conjuguer des méthodes distinctes.

Pour englober les deux versants de notre étude au sein d'une démarche méthodologique rationnelle nous avons décidé de nous engager dans une recherche qualitative (Goï, 2012) que Pierre Pallié et Alex Mucchielli (2012 : 11) définissent en ces termes :

Une démarche qualitative discursive de reformulation, d'explication ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens.

Pour réaliser notre étude dans ce cadre méthodologique, nous sommes allée sur le terrain à la rencontre des personnes qui y vivent, y enseignent et y apprennent et peuvent au travers de leurs témoignages et des phénomènes observés nous permettre de donner du sens à leurs activités.

Plus précisément, du côté didactique, l'espace social particulier qui nous a intéressé est l'école maternelle fréquentée par les EDM. Nous voulions examiner d'une part les données qui y sont exposées (*input*) par la voix des enseignants et d'autre part les comportements communicatifs des EDM en classe. Du côté acquisitionniste, nous avons voulu étudier le parcours développemental du français chez les EDM. Pour ce faire, nous avons mené une étude longitudinale, seul type de recherche susceptible de nous faire accéder à l'évolution des comportements communicatifs en français des EDM (De Cock & Tyne, 2014), au dynamisme, aux points de rupture et de continuité, aux transformations de sa langue, de son français, chez l'enfant. Du point de vue didactico-acquisitionniste, nous avons voulu inclure dans notre étude les positions relatives aux langues de l'EDM, d'une part du côté des familles (les pratiques linguistiques, la place accordée aux langues) et d'autre part du côté des enseignants (les

pratiques de classe et les approches plurilingues et pluriculturelles dans leur enseignement aux EDM), paramètres non directement observables.

Pour nous assurer de la validité des interprétations, nous avons effectué une étude multi-cas qui nous a permis, premièrement, d'analyser en profondeur les phénomènes relevés, deuxièmement, de considérer des paramètres socio-familiaux et historiques, troisièmement de nous assurer de la validité interne des phénomènes authentiques observés (Gagnon, 2005), et finalement de croiser nos résultats.

En résumé, nous avons mené une étude qualitative, longitudinale, de septembre 2012 à juin 2015, et multi-cas, dans un contexte précis : l'école maternelle Dieppe.

La description détaillée (chapitre 4) de notre terrain de recherche et des participants à notre étude contribue à la compréhension de notre travail. Notre méthode de recherche comprend quatre volets : 1) l'observation participante ; 2) le recueil de productions langagières en français auprès d'enfants de l'école maternelle Dieppe en situation semi-guidée ; 3) les entretiens semi-directifs auprès des mamans des enfants de notre cohorte bilingue et, 4) ainsi que les entretiens menés auprès des enseignantes de l'école Dieppe. Le recours à ces quatre techniques a été pensé de manière à se compléter ; respectant en cela notre position de didacticienne et d'acquisitionniste. Par souci de transparence et d'honnêteté scientifique, nous présentons (chapitre 5) les procédures, les modalités et les conditions dans lesquelles nous avons opéré pour collecter l'ensemble de nos données. Grâce à notre méthodologie, nous avons recueilli un volume conséquent⁷¹ de données de nature différente. Nous avons organisé (chapitre 6) l'ensemble de ces données en trois corpus distincts : le corpus langagier, le corpus classe, le corpus entretien. Leur constitution a été pensée dans l'objectif de favoriser l'interrelation entre la DDLE et la RAL2 lors des analyses.

⁷¹ Nous avons au total 26 heures 28 minutes et 40 secondes d'enregistrement auxquels s'ajoutent les nombreuses heures d'observation de classe non enregistrées sur support multimédia.

Chapitre 4/ Le terrain d'investigation et les participants à la recherche

Notre étude est circonscrite à un terrain d'investigation précis. Nous avons durant trois années consécutives eût la possibilité de fréquenter l'école maternelle Dieppe (chapitre 4.1) et plus particulièrement la classe de PSM (chapitre 4.2). Cette inscription dans un contexte social délimité nous a permis de limiter l'influence des facteurs socioéconomiques sur nos résultats. Notre investissement au sein de l'établissement scolaire a dépassé le cadre de cette recherche : nous y avons travaillé comme formatrice de français auprès des parents migrants. Nous avons ainsi mené cette étude au contact des acteurs de l'éducation de l'école maternelle Dieppe, des enseignantes, des mamans, des assistantes territoriales de soutien à l'enseignement en maternelle (désormais ATSEM) et des enfants, dont ceux ayant participé plus avant à notre recherche. Afin de recueillir des données verbales en situation semi-guidée et constituer une cohorte bilingue et une cohorte monolingue, nous avons sélectionné, sur la base de critères établis conjointement avec l'enseignante (chapitre 4.3), sept enfants bilingues descendants de migrants peu parleurs du français à leur entrée de PSM ainsi que huit enfants francophones monolingues.

4.1 L'école maternelle Dieppe

Pour parvenir à une vision holistique des éléments entrant en jeu dans l'appropriation précoce du français par les EDM, il était primordial de circonscrire notre étude à un terrain d'investigation et une situation concrète d'enseignement/apprentissage du français L2. Nous avons ainsi investi l'école maternelle Dieppe. Ce petit établissement regroupe moins d'une centaine d'élèves. Il se caractérise par son multi/plurilinguisme et la présence en son sein de nombreux EDM.

Nous retenons la définition du terme terrain dans une perspective sociolinguistique telle que proposée par Jacqueline Billiez (2011 : 463) :

À ce titre elle désigne les sujets parlants en les situant à la fois dans l'espace social, géographique, culturel, politique, en allant du plus macro au plus micro, et dans le temps, avec toutes les caractéristiques ainsi que celles des interactions.

Pour saisir les particularités de notre terrain d'investigation, nous en proposons une description détaillée : du quartier de l'école maternelle Dieppe aux sujets ayant participé à notre étude.

4.1.1 Une école maternelle relevant du Réseau d'Enseignement Prioritaire +

L'école maternelle Dieppe est située dans le quartier de Bourtzwiller. Ce quartier de Mulhouse compte sept mille cinq cent huit résidents⁷² (sur un total de cent dix mille cinq cent quatorze habitants pour la commune de Mulhouse dans son ensemble). Les jeunes de moins de vingt-ans y représentent près de 32% de la population et 26,7 % des habitants du quartier sont des personnes de nationalité étrangère. Le nombre moyen de personnes par foyer est de 2,9. Le revenu fiscal médian mensuel des ménages (six mille trois cent quatre-vingt-dix-huit ménages) est de 854,5 euros. La part de demandeurs d'emploi, toutes catégories confondues, est de 21,2%, soit neuf cent trente-deux individus dont sept cent trente-huit sont inscrits en catégorie A, c'est à dire n'exerçant aucune activité professionnelle. Parmi les sept mille cinq cent huit habitants du quartier de Bourtzwiller, quatre mille quatre cent trente-deux bénéficient d'allocations de la Caisse Allocations Familiales.

Au niveau de la carte scolaire, le quartier de Bourtzwiller comprend quatre écoles publiques : deux primaires et deux écoles maternelles⁷³. Une grande majorité (74,2 %) des

⁷² Sauf mention contraire, l'ensemble des données sur le quartier de Bourtzwiller et la situation scolaire des élèves fréquentant les établissements scolaires de ce quartier sont tirés des données de l'INSEE disponibles sur internet : <http://www.insee.fr/fr/themes/comparateur.asp?codgeo=com-68224>, dernière consultation le 17 octobre 2014.

⁷³ Le quartier de Bourtzwiller ne compte aucune école privée.

élèves inscrits dans le secondaire sont issus d'un milieu dit défavorisé⁷⁴. De plus, de nombreux élèves du quartier Bourtzwiller font face au risque d'échec scolaire. Le taux de retard à l'entrée en sixième et en troisième est d'environ 34,5% (respectivement 34,8% et 34,1 %). Au niveau national, pour la même période, le taux de retard à l'entrée en sixième est de 12,0 % et de 20,4 % pour les établissements relevant de zone d'éducation sensible (MENESR, 2013).

Cet aperçu en chiffres du quartier nous permet d'en dresser le paysage : quartier sensible, plutôt jeune, comprenant une forte proportion d'habitants d'origine étrangère ainsi qu'une population importante vivant dans une situation économique et sociale difficiles. Les taux de retard importants relevés dans les écoles sont révélateurs des difficultés scolaires rencontrées par les enfants fréquentant les établissements d'enseignement de ce quartier. De par sa situation, l'école maternelle Dieppe bénéficie depuis de nombreuses années des différents dispositifs mis en place au niveau national à destination des établissements scolaires fragiles.

L'école Dieppe a fait partie des écoles pilotes pour la réforme des temps scolaires⁷⁵, mis en œuvre dès 2010 dans cet établissement. En 2012, cette maternelle relevait du dispositif « Écoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition l'Innovation et la Réussite » (anciennement appelée Zone d'Éducation Prioritaire). Depuis 2015, l'école Dieppe dépend du Réseau d'Enseignement Prioritaire + (dorénavant REP+).

Le dispositif REP+ se donne comme objectif de faciliter la réussite de chacun par « un ensemble de 14 mesures-clés qui bénéficient prioritairement aux écoles et établissements accueillant les élèves les plus défavorisés » (MENESR, 2015). Parmi ces mesures, l'une concerne plus spécifiquement l'acquisition du langage oral. Aussi est-il préconisé de mettre en place dès l'école maternelle « un enseignement structuré de la langue orale » (MENSR, n.c.), un accueil bienveillant comprenant le respect de la diversité, la mise en place d'un climat scolaire de bien-être ainsi qu'une coopération plus importante avec les parents notamment par leur accueil en classe. Les enseignants sont encouragés à travailler en équipe pour s'assurer de la cohérence des projets pédagogiques mis en place. Pour ce faire, les établissements de REP+ bénéficient de moyens humains supplémentaires, d'heures de travail consacrées aux échanges entre les enseignants et d'une formation plus importante de l'équipe éducative.

⁷⁴ L'INSEE classe parmi les catégories socioprofessionnelles défavorisées les ouvriers, les retraités employés et les personnes en recherche d'emploi dont ceux n'ayant jamais exercé une activité professionnelle ainsi que les personnes sans activité professionnelle.

⁷⁵ Réforme applicable depuis la rentrée 2014 à l'ensemble des établissements scolaires publics de France et depuis 2016 en vigueur en fonction des communes.

4.1.2 L'organisation structurelle et la configuration linguistique de l'école maternelle Dieppe

Au niveau structurel, en septembre 2012, l'école maternelle Dieppe comprenait trois classes, la PSM, une classe de moyenne section (dorénavant MSM) et une classe de grande section (désormais GSM). Le nombre total d'élèves fréquentant l'établissement était d'environ quatre-vingt enfants, chaque classe comptait en moyenne vingt-cinq élèves. L'école ne dispose pas de cantine scolaire.

Bien que la population d'élèves soit moindre que dans des écoles maternelles ne relevant pas du REP+, un nombre moyen de vingt-cinq enfants par classe reste élevé pour favoriser les interactions individuelles.

Les rythmes scolaires à l'école maternelle en France se caractérisent par un enseignement le matin pour les élèves de PSM et le matin et l'après-midi pour ceux de la MSM et de la GSM⁷⁶. Le temps scolaire est rythmé par les vacances, toutes les six semaines environ, ainsi qu'une rupture plus importante pendant la période estivale. À l'école maternelle Dieppe, les enfants se rendaient en classe de 8h30 à 11h30 et de 13h30 à 15h45 pendant trente-six semaines. Pour les enfants de la PSM, le temps passé au sein de l'école était donc, dans le meilleur des cas, de cinq cent quarante heures annuelles. De ce volume horaire général, il est nécessaire de déduire les heures d'absences dues à des périodes de maladie ou des départs en vacances précoces (dès le mois de mai) ou des retours de vacances tardifs (courant octobre). Cet aspect de l'organisation de l'école est important à souligner. En effet, Wolfgang Klein (1989) indique qu'un enfant consacre neuf mille cinq cents heures à l'acquisition de sa L1 pendant les cinq premières années de sa vie. L'exposition au français en contexte scolaire des enfants bilingues de PSM correspondait à un volume horaire de quarante-cinq heures par mois sur toute l'année soit un peu plus d'une dizaine d'heures par semaine. Ce temps d'exposition au français en PSM est relativement faible pour permettre une appropriation précoce aisée de la L2.

En 2012, l'équipe éducative de l'école maternelle Dieppe se composait de quatre enseignantes et de trois ATSEM⁷⁷. Deux ATSEM sont bilingues franco-arabe. Une intervenante bilingue franco-turque était également présente une matinée par semaine. Rattachée à la ville de Mulhouse, sa mission était d'assurer un lien entre l'école et les familles turques afin de

⁷⁶ L'école Dieppe a participé comme école pilote pour la réforme des rythmes scolaires obligatoire depuis la rentrée 2014 au sein de toutes les écoles maternelles publiques françaises.

⁷⁷ Une Atsem intervenait dans chaque classe de niveau. Elles ont pour rôle d'apporter leur aide notamment logistique aux professeurs des écoles

faciliter l'intégration des EDM d'origine turque en les rassurant et en apportant son aide aux enfants lors des différentes activités de la classe⁷⁸. L'école maternelle Dieppe est un espace multilingue où de nombreuses langues sont représentées grâce à la présence de locuteurs adultes plurilingues.

4.1.3 Le multilinguisme de la classe de PSM

L'année scolaire 2012/2013, la classe de PSM se démarquait des années précédentes et suivantes par le nombre conséquent d'EDM bilingues peu parleurs en français qui la fréquentaient.

Plus précisément, en septembre 2012, au moment où a débuté notre travail de thèse, vingt-cinq enfants étaient accueillis dans la classe de PSM. Le nombre de garçons était supérieur à celui des filles (respectivement dix-sept contre huit). Selon les informations fournies par l'enseignante et les parents, un seul enfant de la PSM est monolingue français et cinq sont bilingues parleurs en français et en arabe dialectal. Les enfants bilingues peu parleurs en français étaient au nombre de dix-neuf, représentant ainsi plus de 70% des élèves de cette classe, et, parmi ceux-ci, seize sont turcophones.

Les langues parlées par les enfants de la PSM étaient le français, le turc, l'albanais, le perse, le vietnamien et l'arabe dialectal. Enfin, deux élèves nécessitaient une attention particulière suite à des problèmes de développement général signalés par l'enseignante et constatés par les instances compétentes telles que la psychologue scolaire ou la Protection Maternelle et Infantile.

L'école Dieppe est une petite structure, caractérisée par son multi/plurilinguisme, où les moyens humains sont relativement importants. Elle accueillait, en septembre 2012, de nombreux enfants bilingues peu parleurs dans la langue de l'école. De ce fait, cette école et la classe de PSM en particulier ont constitué un champ d'investigation particulièrement intéressant pour étudier l'appropriation précoce du français en contexte scolaire.

4.2 Une classe de petite section ouverte aux langues et à la recherche

La directrice de l'école Dieppe et enseignante de la classe de PSM, suite à ses années expériences d'enseignement en école au contact d'enfants peu parleurs en français, a constaté

⁷⁸ Sa mission s'est achevée en novembre 2014.

l'absence de prise en considération des besoins spécifiques des enfants bilingues dans les programmes scolaires. De plus, elle a observé qu'aucun aménagement pédagogique n'était prévu pour adapter les modalités d'enseignement, notamment du langage, à ce public. Elle a décidé de s'engager vers d'autres pratiques de classe et mène depuis de nombreuses années un travail de compréhension et d'expérimentation.

4.2.1 L'ouverture de l'enseignante de PSM aux questionnements de chercheur

Pendant ses années d'enseignement au sein d'une école élémentaire, Sylvie Birot⁷⁹ constate avec regret que de nombreux enfants, « ayant par ailleurs toutes les compétences nécessaires pour réussir à l'école »⁸⁰, se trouvent en situation d'échec scolaire. Animée du désir d'identifier les causes de cet échec, elle a intégré une école maternelle située en Zone d'Éducation Prioritaire (désormais ZEP) où elle a constaté que les difficultés rencontrées par ces enfants en école élémentaire trouvaient leur origine dans le manque de maîtrise du code linguistique de l'école. Elle a pris ainsi la mesure de la tâche qui incombe aux professeurs des écoles maternelles.

Intéressée par notre projet d'études, l'enseignante de PSM a fait appel à Greta Komur-Thilloy et à nous-mêmes pour mener un travail approfondi sur la problématique de l'appropriation précoce du français L2. Suite à notre rencontre, nous avons proposé à Sylvie Birot d'apporter notre regard de didacticienne et d'acquisitionniste ainsi que nos compétences de chercheuse, soutenue en cela par notre directrice de recherche, au travail réflexif entrepris par l'enseignante depuis plusieurs années.

4.2.2 L'ouverture de la classe de PSM aux L1 des enfants bilingues

Sensible aux difficultés rencontrées par le corps enseignant et au manque de moyens et d'outils dédiés à l'enseignement/apprentissage du français aux enfants peu parleurs de cette langue, Sylvie Birot publie rapidement sur le site de l'académie de Strasbourg des documents⁸¹ explicitant le travail qu'elle mène autour du langage avec ce public depuis de nombreuses années. Consciente de l'importance pour les enfants bilingues d'acquérir de bonnes compétences dans leur L1, elle accorde une place aux langues des enfants au sein de son établissement. Elle

⁷⁹ Dans la suite de notre travail, pour en faciliter la lecture et dans un souci de neutralité, nous désignons Sylvie Birot, directrice de l'école Dieppe en charge de la PSM, par la locution enseignante de PSM.

⁸⁰ Paroles de l'enseignante elle-même issues de notre échange informel mené le 09 septembre 2012.

⁸¹ *Apprentissage du français en Petite Section pour des enfants non francophones et socialement défavorisés*. Sylvie Birot Petite Section École maternelle Dieppe. RAR de Bourtzwiller. Circonscription de Mulhouse 2.

les autorise à employer leurs L1 en classe et n'hésite pas à en apprendre certains termes et/ou phrases afin de s'appuyer sur le répertoire bilingue des enfants dans les apprentissages. Ajoutons que, dès avant la diffusion du programme de 2015, elle invite les parents des enfants bilingues à investir l'établissement et plus particulièrement sa classe de PSM.

Encouragée dans sa démarche par l'inspectrice de son secteur d'enseignement, l'enseignante de PSM a eu l'opportunité de collaborer avec différents chercheurs. Dans le cadre d'un projet autour du bilinguisme mené dans les écoles Dieppe et Bourtzwiller, elle, ainsi que son homologue de l'école maternelle Bourtzwiller, ont travaillé sur la question de l'enseignement du français aux enfants bilingues peu parleurs et bénéficié pour cela du soutien des professeurs Mehmet-Ali Akinci et Christine Hélot. Ce projet a compris une formation sur le plurilinguisme à destination des enseignants assurée par Christine Hélot⁸², une présentation du professeur Mehmet-Ali Akinci, réservée à un public plus restreint, sur le développement langagier des enfants bilingues, notamment d'origine turque. La collaboration entre les directrices des écoles Dieppe et Bourtzwiller consistait à réfléchir et développer des outils pour l'enseignement du français aux enfants bilingues. Ce travail a abouti à la traduction en langue turque de livres de l'école Dieppe et à la mise à disposition d'outils numériques, de tablettes, dans les deux écoles. Si l'enseignante de PSM Dieppe bénéficia des conseils et de l'aide de certains chercheurs, son travail intéressait également les enseignants-chercheurs. Elle n'hésite pas à ouvrir les portes de son établissement à ces derniers. Au cours de la troisième année de notre travail sur le terrain (2014-2015), Mary Latisha et Young Andréa ont réalisé des captations vidéo de la PSM et des entretiens des parents des EDM. Elles utilisent ce matériel, entre autres, dans le cadre de la formation de futurs enseignants du premier degré à l'ESPÉ de Strasbourg.

L'école maternelle Dieppe constitue un terrain d'investigation propice à la réalisation de notre recherche. En effet, l'engagement de l'enseignante de PSM vis-à-vis du bilinguisme des enfants, notamment ceux issus de familles immigrées de Turquie, donnent un caractère particulier à notre étude qui mérite d'être soulignée. Dans cet établissement, le bilinguisme des EDM est reconnu et cette reconnaissance tend vers une conception bilingue de l'appropriation précoce du français. Nous avons ainsi pu questionner les limites et les avantages d'une telle conception de l'enseignement sur l'appropriation effective de la L2 par les EDM et investir plus

⁸² Ce projet a abouti à une conférence en décembre 2014 sur le plurilinguisme assurée par Christine Hélot, organisée par les services de l'inspection et réservée aux enseignants de l'Éducation Nationale du secteur de Mulhouse à laquelle les enseignantes de l'école maternelle Dieppe ont assisté.

avant la question de la place à accorder aux L1. Pour ce faire, il a fallu nous intégrer totalement au sein de l'établissement Dieppe.

4.2.3 L'entrée dans notre terrain d'investigation

Pour nous fondre dans notre terrain de recherche, nous nous y sommes rendue durant une longue période (trois années consécutives) à intervalle régulier. Pour nous faire accepter des acteurs institutionnels, nous avons cumulé notre place de chercheure, à notre place de formatrice en FLE/FLS auprès des mamans ainsi qu'à notre place en tant qu'individu.

Nous avons fréquenté l'école Dieppe lors de nos séances d'observation de classe et de recueil de données langagières, qui constituent la dimension savante, que nous développerons dans les chapitres qui suivent, de la pénétration de notre terrain d'enquête. Pendant ces journées consacrées au travail de recherche, nous avons partagé nos repas lors de la pause méridienne avec les enseignantes et les ATSEM de l'école Dieppe. Nous les avons également assistées dans la réalisation de certaines tâches quotidiennes. Nous avons participé à la surveillance des récréations, apporté notre aide dans l'organisation des activités de la classe de PSM, répondu aux sollicitations des enfants : nouer leurs lacets, leur tenir la main pour qu'ils puissent sauter, les accompagner aux toilettes, les aider à réaliser des puzzles, jouer, *etc.* La deuxième année de notre recherche (2013-2014), nous avons eu l'opportunité de travailler avec certaines mamans des enfants fréquentant l'école. Nous avons été engagée comme enseignante de FLE/FLS dans le cadre du dispositif « l'école ouverte aux parents » mis en place par la mairie de Mulhouse. Notre présence à l'école, en tant que formatrice, a renforcé les liens et les relations noués avec l'ensemble du personnel de l'école, a affermi la confiance que les enseignantes ont montrée à notre égard et a consolidé notre rencontre et notre connaissance des familles. Les relations que nous avons établies avec les acteurs de l'école nous ont permis d'avoir une connaissance fine de notre terrain d'investigation et des individus qui le composent. La longue et régulière fréquentation de cet établissement, lieu de recherche et de travail, espace de rencontres, ainsi que de l'ensemble du personnel y œuvrant, des enfants et des familles a pleinement participé à notre ambition d'avoir une vision globale de notre problématique tout en nous inscrivant dans un contexte spécifique. Ces nombreux moments de partage, tant avec les adultes qu'avec les enfants, constituent la dimension humaine de notre implication au sein de l'école maternelle Dieppe. Ces temps en commun, s'ils n'ont pu être captés par des moyens d'enregistrement nous permettant ainsi d'en garder une trace matérielle, n'en demeurent pas moins des instants privilégiés pour enrichir notre compréhension des dimensions sociales et humaines de notre

terrain d'investigation et donner de la profondeur à notre étude. Cet état de fait nous a permis de mettre en place une méthodologie de recherche qui a non seulement visé à faire avec des personnes mais à être avec eux. Nous avons ainsi eu l'occasion d'observer des situations d'échanges diversifiées au sein de l'école maternelle Dieppe.

4.3 Les sujets de nos cohortes bilingue et monolingue

Pour étudier le développement des comportements communicatifs en français des élèves de l'école maternelle Dieppe, nous avons constitué deux cohortes d'enfants. La cohorte bilingue regroupait les EDM peu parleurs en français fréquentant l'école maternelle Dieppe. La cohorte monolingue comprenait les enfants francophones. Pour sélectionner les sujets de nos cohortes, nous avons déterminé des critères précis tout en nous adaptant aux possibilités que nous offrait notre terrain d'investigation

4.3.1 Les critères de sélection des sujets bilingues

Pour choisir les sujets de notre cohorte bilingue, nous avons déterminé trois critères de sélection :

1. Tous les enfants devaient accepter de participer à notre étude ;
2. Tous les enfants devaient être scolarisés en PSM afin de pouvoir mener une étude durant leurs trois années de scolarisation à l'école maternelle Dieppe ;
3. Tous les enfants devaient avoir débuté leur scolarité sans s'exprimer en français en classe.

Faire parler des enfants pour constituer un corpus langagier n'est pas chose aisée. Comme l'indique Ruth Berman (1984), de nombreuses heures d'enregistrement sont nécessaires pour que l'enfant réponde à une tâche verbale dans sa L1. Lorsque de plus l'enfant doit répondre à cette tâche en L2, il nous a paru essentiel de nous assurer de la disponibilité des sujets bilingues à participer à notre recherche. L'enseignante de PSM nous a proposé les sept enfants de notre cohorte bilingue en s'appuyant sur leur aptitude à interagir avec un adulte qu'ils ne connaissaient pas. Aussi, les sujets de notre cohorte bilingue ont participé volontairement à notre étude. Nous avons veillé à maintenir cette attitude volontaire tout au long des trois années de recueil de données même s'il est arrivé que certains enfants ne répondent pas à l'ensemble des tâches verbales proposées.

Le respect de notre deuxième critère de sélection entraîna une composition de notre cohorte bilingue reflétant celle de la classe de PSM. Ainsi, au sein de notre cohorte bilingue, seule une enfant n'est pas turcophone et nous comptons deux filles pour cinq garçons.

Pour valider notre dernier critère de sélection, nous n'avons pas effectué de tests individuels auprès des sujets de notre cohorte bilingue sur leurs compétences de compréhension et/ou d'expression en L2 et en L1. Nous avons estimé que, pour des raisons déontologiques et de respect des enfants, il n'était pas souhaitable d'évaluer de manière formelle leur niveau de compétence en langues. En effet, nous estimions que prendre une position d'évaluatrice pouvait engendrer une relation par trop dissymétrique et mettre ainsi dans une position de faiblesse les enfants lorsqu'ils échangeaient avec nous (Goffman, 1982, 1990). Aussi, seules les évaluations informelles et les informations fournies par l'enseignante et les parents nous ont assurée que les enfants de notre cohorte bilingue ne s'exprimaient pas en L2 au début de leur scolarisation et qu'ils s'exprimaient dans leur L1 sans difficultés particulières.

4.3.2 Les critères de sélection des sujets monolingues

Dans la perspective de mener des analyses comparatives, nous avons constitué un corpus de données langagières recueillies auprès d'enfants monolingues. Si nous souhaitions dans l'absolu obtenir un corpus monolingue longitudinal, cela s'est avéré impossible. En effet, en septembre 2012 la classe de PSM de l'école Dieppe n'accueillait pas suffisamment d'enfants monolingues francophones en mesure de participer à notre recherche. Aussi, avons-nous opté pour la constitution d'un corpus monolingue transversal. Pour ce faire nous avons recueilli les données langagières en juin 2015 auprès d'enfants monolingues francophones.

Tout comme pour notre cohorte bilingue, nous avons retenu différents critères pour sélectionner les sujets.

Les trois critères idéaux de sélections des enfants de notre cohorte monolingue furent :

1. Que le nombre de sujets par section de maternelle correspondent au nombre de sujets de la cohorte bilingue ;
2. Que tous les sujets retenus soient monolingues francophones et ne soient pas au contact d'une autre langue en contexte familial ;
3. Que tous les sujets soient issus de familles présentant les mêmes caractéristiques socio-économiques que celles des enfants de la cohorte bilingue.

La réalité sociolinguistique de l'école maternelle Dieppe ne nous permit pas de respecter les trois critères initialement posés. En effet, le nombre d'enfants monolingues s'avérait insuffisant pour respecter notre premier critère de sélection, à savoir constituer un échantillon comprenant sept élèves par niveau scolaire. Aussi, pour y remédier, nous avons collecté les données langagières supplémentaires auprès de huit élèves fréquentant l'école maternelle Filozof située au centre-ville de Mulhouse. Finalement, nous avons décidé de ne pas retenir ces données dans le cadre de cette étude pour cinq raisons.

La première raison fut que nous ne pouvions être assurée du respect de notre deuxième critère à savoir le monolingisme familial des enfants⁸³. La deuxième raison est liée au niveau des productions verbales des enfants de l'école Filozof, plus complexes et riches en comparaison de celles de nos sujets (bilingues et monolingues) de l'école Dieppe. Nous avons attribué ces différences à une éventuelle préparation des enfants de l'école Filozof antérieure à la collecte des données. La troisième raison est liée aux différences socio-économiques⁸⁴ entre les familles des deux écoles qui pouvaient s'avérer importantes. La quatrième raison est liée à notre ambition de relier les productions verbales des enfants et les données présentées par l'enseignante de PSM de l'école Dieppe. Or, nous n'aurions pu comparer les données recueillies auprès des enfants de l'école Filozof. Nous aurions ainsi disposé d'un corpus plus important en termes quantitatif mais nous aurions manqué l'articulation entre le versant acquisitionniste et le versant didactique de notre étude. La cinquième raison fut que le projet pédagogique et l'organisation de l'enseignement⁸⁵ au sein de l'école Filozof se distinguaient particulièrement de l'organisation pédagogique de l'école Dieppe. L'ensemble de ces éléments pouvait exercer une influence sur

⁸³ En effet, lorsque nous avons pu échanger avec la maman d'un des enfants de l'école maternelle Filozof, elle nous a indiqué que la langue de la famille était le créole guyanais. Aussi, nous ne pouvions certifier du "monolingisme" des enfants.

⁸⁴ Nous connaissons personnellement certains enfants de l'école maternelle Filozof et leurs parents. Malgré nos demandes explicites, nous avons constaté que certains parents des élèves de l'école Filozof qui ont participé à notre étude ont un niveau de scolarisation supérieure (BAC +3). Tel n'est pas le cas pour les parents des enfants de notre cohorte bilingue.

⁸⁵ Le projet pédagogique de l'école Filozof a été élaboré dans l'objectif de développer l'autonomie chez tous les élèves. Aussi chaque classe regroupait des élèves de tous les niveaux à raison d'1/3 d'élèves de PSM, 1/3 de MSM et 1/3 de GSM par classe. Le projet de l'école Dieppe fut l'accueil des élèves dits allophones et le travail dans le domaine langagier.

l'appropriation du français. Ceci constitue l'ensemble des justifications qui entérinèrent notre décision de ne pas retenir, dans le cadre de cette étude, les données recueillies auprès des huit élèves de l'école Filozof.

De fait, nous avons constitué une cohorte monolingue de huit enfants de l'école Dieppe répartis comme suit : deux élèves de PSM, trois de MSM et trois de GSM. Les profils de ces huit enfants répondaient positivement aux critères linguistique (enfant francophone monolingue) et socio-économique (parents relevant d'un milieu socio-économique similaire à celui des parents des sujets bilingues).

Ajoutons, comme pour la cohorte bilingue, que nous avons veillé à ce que les enfants francophones retenus participent de leur plein gré à notre étude. Aussi, les enfants de notre cohorte monolingue n'ont pas systématiquement accepté de répondre à l'ensemble des tâches verbales que nous leur avons proposé.

4.3.3 La présentation des sujets

D'autres facteurs peuvent influencer le développement en français comme le rang dans la fratrie, l'âge, le niveau d'éducation des parents, *etc.* Aussi, pour compléter le profil des enfants bilingues et monolingues, nous avons consulté trois sources : les fiches d'inscription⁸⁶ à l'école, les informations obtenues auprès de l'enseignante de PSM⁸⁷ et nos propres investigations auprès des familles⁸⁸. Pour indiquer le sujet au sein de nos corpus, nous avons utilisé les trois premières lettres du prénom des enfants⁸⁹. L'âge est indiqué en année et mois comme suit : 4;11. Le premier chiffre précise le nombre d'années, soit quatre ans, et le deuxième, situé après le point-virgule, le nombre de mois, soit onze mois.

⁸⁶ Les renseignements qui figurent sur les fiches d'inscription restent succincts : l'état-civil de l'enfant, le nom et le prénom et les numéros de téléphone des parents, le prénom et l'âge des frères et sœurs, les liens avec l'enfant et le numéro de téléphone des personnes autorisées à le chercher à l'école

⁸⁷ Les connaissances des familles de l'enseignante de PSM étaient parfois fragmentaires notamment en ce qui concernait la profession ou le niveau d'éducation des parents.

⁸⁸ Il s'agit surtout des informations recueillies auprès des mamans lors de la formation en français que nous avons assurée au sein de l'école Dieppe. Nous nous sommes également entretenue avec la maman de MEL.

⁸⁹ Seule MELO, une élève francophone de PSM, est indiquée par les quatre premières lettres de son prénom afin de ne pas être confondue avec MEL, une élève de moyenne section.

Le tableau 4.1 regroupe les informations concernant les sujets de notre cohorte bilingue :

Sujet	Sexe	L1	Rang dans la fratrie	Lieu de naissance	Date de naissance	Âge début recherche	Âge fin recherche
MUB	M	Turc	1	France	29-JUIN-2009	4;5	5;8
MUS	M	Turc	3	France	21-SEPT-2009	3;6	5;5
ENE	M	Turc	3	France	03-JUIN-2009	4;0	5;8
ALI	F	Perse	3	France	05-AVR-2009	3;6	5;11
ESL	F	Turc	1	Belgique	18-OCT-2009	3;5	4;4
BER	M	Turc	1	France	15-JUIN-2009	3;5	5;9
EMH	M	Turc	3	France	17-JUIL-2009	3;11	5;8

Tableau 4.1 : Informations sujets bilingues

Si dans un premier temps nous souhaitions constituer une cohorte bilingue où un nombre important de langues soit représenté et où la parité entre le nombre de filles et le nombre de garçons soit respectée, nous n'avons pu y parvenir. En effet, les enfants dont les parents sont d'origine turque représentent six des sept sujets et le nombre de fille (deux) est inférieur au nombre de garçons (cinq). La composition de notre cohorte est représentative de celle de la classe de PSM en septembre 2012.

En ce qui concerne les fratries, quatre enfants (MUS, ENE, ALI, EMH) sont les puînés, deux (ESL, BER) sont enfants uniques au début de la recherche et un enfant (MUB) est le fils d'un deuxième mariage et a des demi-frères et demi-sœurs. Tous les enfants sont nés en France, sauf ESL, arrivée en France avant l'âge de deux ans.

Pendant la période de recueil de données, la fourchette des âges des sujets de notre cohorte bilingue est comprise entre trois ans et cinq mois au minimum (BER et ESL) et cinq ans et onze mois au maximum (ALI). L'écart d'âge entre les enfants se situe entre un mois (BER, ESL et MUS) et douze mois (BER, ESL et MUB). Entre le début et la fin de la recherche, l'amplitude des âges est au maximum de vingt-neuf mois (ALI) et au minimum de onze mois (ESL). Au début de la recherche, l'âge médian est de trois ans et demi et l'écart d'âge moyen de trois mois. À la fin de la recherche, ils sont respectivement de cinq ans et huit mois (âge médian) et de quatre mois (écart moyen). Ajoutons qu'une des enfants, ESL, a déménagé au cours de notre étude, réduisant à six le nombre d'enfants de notre cohorte bilingue.

Le tableau 4.2 résume les informations concernant les sujets de notre cohorte monolingue :

NOM	SEXE	Rang dans la fratrie	Date naissance	Âge au moment de la recherche	Section fréquentée au moment de la recherche
MELO ⁹⁰	F	2/3	29.04.11	4;1	PSM
KEL	F	1/1	02.03.11	4;3	PSM
JAD	F	1/1	27.12.10	4;5	MSM
OPH	F	4/4	31.03.10	5;2	MSM
MEL	F	3/3	19.07.10	4;11	MSM
ENZ	M	1/1	11.02.09	6;5	GSM
NIN	F	2/2	02.11.09	5;7	GSM
MAG	F	1/3	11.09.09	5;8	GSM

Tableau 4.2 : Informations sujets monolingues

La cohorte monolingue se distingue de la cohorte bilingue par la présence majoritaire de filles (sept sur huit).

En ce qui concerne les fratries, trois sujets (KEL, JAD, ENZ) sont enfants uniques, trois (OPH, MEL, NIN) sont les puînés, un (MAG) est l'ainé et un (MELO) est l'avant dernier des enfants. Ainsi nous trouvons une diversité sensiblement équivalente entre la cohorte monolingue et bilingue pour la composition des fratries.

Au moment du recueil de données, l'enfant le plus jeune était âgé de quatre ans et un mois (MELO) et le plus âgé avait six ans et cinq mois (ENZ). L'âge médian est de quatre ans et cinq mois et l'écart moyen d'âge est de sept mois. L'information principale à souligner est que tous les enfants de la cohorte monolingue avaient déjà atteint l'âge de quatre ans au moment de leur participation à notre étude. Or, nous savons qu'à cet âge, les différences de quelques mois sont significatives au niveau du développement cognitif et langagier.

De manière générale, nous constatons que la principale caractéristique de sujets de nos cohortes bilingues et monolingues est la diversité de leurs profils ce qui, à nos yeux, a rendu l'approche qualitative d'autant plus nécessaire.

⁹⁰ Afin de distinguer deux enfants de notre cohorte monolingue, pour l'un d'entre eux, nous avons ajouté une lettre supplémentaire de son prénom, MELO, aux trois premières déjà utilisées, MEL.

Chapitre 5/ La didactique et l'acquisition : deux versants d'une méthodologie ou les bienfaits d'une vision complémentaire de méthodes de recherches distinctes

La conjugaison des versants acquisitionniste et didactique au sein de notre méthodologie nous a permis d'appliquer le principe de récursivité telle que proposée par Edgar Morin (2005 : 99-100) qui incite à ne pas limiter l'étude d'un phénomène par le principe linéaire de cause/effet et d'affronter certains phénomènes avec toute leur contrariété. Autrement dit, une certaine conception de l'enseignement/apprentissage (par exemple l'emploi de la L1 des EDM)⁹¹ ne saurait expliquer à elle seule l'appropriation précoce du français ; les formes langagières employées en situation semi-guidée ne sauraient s'expliquer uniquement comme résultant d'une réponse à une tâche communicative. En effet, les paramètres à considérer sont nombreux. Nous avons ainsi pris en compte la complexité du phénomène étudié par la mise en œuvre de trois types de procédés de collecte de données.

La première méthode s'inspire de l'approche fonctionnaliste (5.1) de la RAL2. La mise en œuvre d'un dispositif spécifique, qui engendre une situation de communication semi-guidée, nous a permis de recueillir des données langagières en français auprès des sujets de nos cohortes bilingue et monolingue. La deuxième méthode est l'observation participative (5.2), réalisée dans une démarche relevant de l'ethnographie de la communication. Cette technique nous a permis d'observer les comportements des EDM en classe et en situation semi-guidée en envisageant la communication dans sa globalité. Les entretiens semi-directifs (5.3) ont été menés auprès des enseignantes et auprès des mamans des enfants de notre cohorte bilingue. Ce procédé nous a permis d'une part de mieux connaître le contexte socio-familial des enfants et d'autre part d'accéder au vécu des enseignantes de l'école Dieppe.

⁹¹ Pour le rôle de la L1, le lecteur peut consulter le chapitre "Le rôle de la L1 dans l'appropriation des langues" (chapitre 3.13).

5.1 Parler en L2 dans un contexte semi-guidé

La démarche méthodologique de l'approche fonctionnaliste des RAL2 s'organise à partir de la notion de tâche verbale complexe (Levelt, 1989). Cette tâche communicative permet de solliciter les données textuelles (Watorek, 2004b : 33), c'est-à-dire une production verbale impliquant la mise en œuvre d'un ensemble de moyens linguistiques. Il s'agit de demander aux participants de produire un discours spécifique dans une situation de communication particulière⁹². Le dispositif ainsi mis en place crée un contexte d'énonciation particulier qui exerce une influence sur les types de discours produits (Watorek, 2004a ; Coletta, & *ali.*, 2014) et par voie de conséquence sur les formes et les fonctions des procédés linguistiques employés par les participants. Les supports pour initier la parole (Kern & Raffara, 2013) ainsi que les contextes énonciatifs (Hickmann & *ali.*, 1995) constituent des éléments de comparaison dans les études fonctionnalistes des RAL/2. Aussi, nous devons être alertée des éventuels biais induits par la mise en place d'un dispositif singulier dans la procédure de recueil de données (Arditty, 2004 : 11). De ce fait, nous précisons, premièrement, les supports utilisés et les tâches verbales auxquelles les sujets ont répondu, deuxièmement, le déroulement du recueil de données et, troisièmement, la situation de communication engendrée par notre dispositif.

5.1.1 Les supports des tâches narratives et descriptives

Nous avons utilisé trois types de supports : des ouvrages jeunesse, une image fixe et une séquence d'images relatant une histoire. Les tâches verbales demandées variaient en fonction des supports et se présentaient principalement sous la forme de narrations oralisées (désormais tâche de type narratif) et de descriptions d'images (désormais tâche de type descriptif). Notre dispositif accordait une place notable aux désirs des enfants dans une situation de communication toujours partagée.

Le choix des supports a visé deux objectifs. Le premier était d'initier la parole auprès des sujets de nos cohortes. Le deuxième était de nous donner la possibilité d'établir des connexions avec les pratiques de l'enseignante.

⁹² De nombreux travaux sur l'acquisition des langues s'appuient sur des données langagières recueillies lors de la production spontanée de la parole chez l'enfant comme par exemple les travaux de Jérémie Sauvage (2015) où l'enfant et le chercheur jouent ensemble et interagissent verbalement, ceux de Claire Martinot (1998 : 64) « où, l'enfant commente ses actes, raconte des événements vécus ou imaginaires et peut également dialoguer avec l'observateur adulte ».

Plus précisément, au tout début de la collecte de données, les sujets de la cohorte bilingue étaient libres de choisir leur support parmi les ouvrages jeunesse racontés en classe. Ainsi, onze livres différents ont servi à initier leurs productions verbales. Pour constituer un corpus plus homogène, comprenant des productions verbales initiées à partir de supports identiques, nous avons retenus quatre livres jeunesse régulièrement sélectionnés par les enfants. Il s'agit de 1/ *Je m'habille et ... je te croque* (Guettier, 1998), 2/ *Petit poisson blanc* (Van Genechten, 2010), 3/ *Mandarine, la petite souris un livre caresses*, (Carter & Carter, 2002) et 4/ *Sous la pluie avec bébé Canard* (Hest & ali, 1998). Nous avons également utilisé deux supports supplémentaires. Le premier support a été réalisé par l'enseignante de PSM. Indiqué PÂQUES au sein des corpus, ce support consiste en un recueil d'images reliées racontant l'histoire d'un lapin qui cherche un endroit où cacher ses œufs. Sa conception visait le travail de la compétence lexicale des EDM peu parleurs en français. Le second support, intitulé *C'est moi le plus fort* (indiqué CML+F), est un livre écrit par Mario Ramos (2001). Cette histoire a été racontée en classe par la médiatrice interculturelle et l'enseignante dans le cadre d'une activité bilingue (turc et français).

Dans un second temps, nous voulions amener les sujets bilingues à s'engager d'une part dans des productions verbales de type narratif à partir de supports qui leur étaient inconnus et d'autre part à produire des types de discours auxquels ils ne sont pas nécessairement accoutumés.

Nous avons constaté que les discours de type descriptif sont peu pratiqués dans la classe de PSM. De plus, s'il existe de nombreux travaux en acquisition des langues réalisés à partir de tâches narratives, la description d'une image fixe demeure moins étudiée (Lenart, & ali., 2005 : 390). Aussi, à partir de la MSM, nous avons sollicité les discours des enfants à partir d'images que nous a transmises Busra Hamurcu⁹³. Enfin, à partir de la GSM, nous avons utilisé deux séquences d'images pour initier la parole des enfants. Il s'agissait d'*Horse story* et de *Cat story* (Hickmann & ali., 1996). Les enfants devaient organiser leurs discours sans avoir au préalable pu entendre quelqu'un leur raconter les histoires relatées sur ces supports.

⁹³ HAMURCU, Fatma Busra, 2015, *Développement du turc et du français en situation de bilinguisme précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle*, Thèse de doctorat en Sciences du langage - linguistique sous la direction de Régine Delamotte et de Mehmet-ali Akinci, Université de Rouen, non publiée. Busra Hamurcu a utilisé ces supports dans son travail de thèse pour initier les discours auprès des sujets de ses cohortes. Nous tenons à la remercier d'avoir partagé avec nous ses supports.

Au total, nous avons retenu sept supports pour initier la production de discours de type narratif et un support pour celle de discours de type descriptif. Les contenus des supports sont présentés dans l'annexe A. Nous avons retenu les codes suivants pour indiquer les supports :

Type de support (titre pour les ouvrages jeunesse)	Code attribuée
<i>Je m'habille et... je te croque !</i>	JMHC
<i>Petit Poisson blanc</i>	PPB
<i>Mandarine, la petite souris. Un livre caresses</i>	PSB
<i>Sous la pluie avec bébé Canard</i>	CANARD
<i>Horse story</i>	CH
Image fixe de la cour de récréation	DESA
<i>C'est moi le plus fort</i>	CML+F
Support créé par l'enseignante	PÂQUES

Tableau 5.1 : Codage des supports

De manière détaillée, les supports PPB, PSB et JMHC ont été utilisés de la PSM à la GSM. Nous avons utilisé le support CANARD à la fin de l'année de PSM, au moment où l'enseignante utilisait cet ouvrage en classe, et au début de la MSM. Trois de ces quatre supports (PPB, JMHC, CANARD) nous ont servi pour recueillir les données langagières auprès des enfants de notre cohorte monolingue.

Pour faciliter le croisement entre les productions verbales de l'enseignante de PSM et celles des enfants, nous nous sommes assurée de recueillir des données exploitables. Aussi nous avons expressément demandé à l'enseignante de PSM de raconter les histoires aux enfants en avril 2016 à partir des supports CANARD, JMHC et PPB. Précisons que l'enseignante a souhaité organiser cette activité en présence uniquement d'EDM d'origine turque. Les données ainsi recueillies se distinguent des façons de parler de l'enseignante dans une situation de classe ordinaire où les EDM sont présents avec leurs pairs monolingues ou bilingues parleurs en français. Ajoutons que, lors de nos observations de classe, nous avons effectué des captations vidéo de certaines séances de narration d'histoires en classe.

En ce qui concerne les supports inconnus favorables à la production de discours de type narratif, nous souhaitions tout d'abord utiliser les séquences d'images *Horse story* et *Cat story*. Cependant, nous avons rapidement constaté que la durée de nos sessions de recueil de données s'avérait fort longue. Aussi, nous avons favorisé l'utilisation d'*Horse story* (CH). Nous avons utilisé le support CH avec les enfants de notre cohorte bilingue tout au long de la GSM ainsi qu'auprès des enfants de notre cohorte monolingue.

Pour la production de tâches de type descriptif, nous avons utilisé deux images fixes de puzzles. Sur le support indiqué DESA, sont représentés des enfants et leurs maîtresses jouant

dans la cour de récréation d'une école. Nous y trouvons des bancs, un toboggan, des vélos, *etc.* Ces éléments sont fréquents dans l'univers des enfants. Le deuxième support représente des enfants faisant du sport dans une salle de motricité et comprend des éléments (une poutre de gymnastique, des tapis de sol, *etc.*) moins familiers aux enfants. De ce fait, et pour ne pas solliciter de manière trop importante la parole des enfants de nos deux cohortes, nous avons choisi d'initier les discours de type descriptif uniquement à l'aide du support DESA.

5.1.2 Le déroulement des sessions de recueil de données langagières

Afin de constituer un corpus langagier longitudinal, nous avons organisé neuf sessions (indiquées T1 à T9) de recueil de données auprès des sujets de notre cohorte bilingue. Ces séances se sont déroulées de novembre 2012 à mars 2015, à raison de trois sessions par niveau de classe, espacées en moyenne de trois mois, comme l'indique le tableau 5.2 :

Session	PSM / date	Session	MSM / date	Session	GSM / date
T1	novembre 2012	T4	décembre 2013	T7	octobre 2014
T2	avril 2013	T5	mars 2014	T8	janvier 2015
T3	juin 2013	T6	juin 2014	T9	mars 2015

Tableau 5.2 : Sessions de recueil de données cohorte bilingue

Afin de constituer un corpus transversal, nous avons organisé une séance de recueil de données auprès des sujets de notre cohorte monolingue qui a eu lieu en juin 2015. De ce fait, les enfants monolingues n'ont eu accès qu'une seule fois aux supports. Or, une meilleure connaissance de nos attentes et des supports inconnus, CH et DESA, pouvait permettre aux enfants de produire des discours plus longs et/ou plus complexes. Nous sommes restée attentive à ce biais lors de l'analyse de nos données et dans l'interprétation de nos résultats.

Toutes les sessions ont été enregistrées, d'une part, par une prise de notes et, d'autre part, à l'aide d'une caméra numérique fixe posée sur un trépied. Il est arrivé que l'enfant, hors de portée de l'objectif, ne figure pas sur les enregistrements vidéo et donc nous n'avons pu relever les gestes qui accompagnaient ses paroles. Cependant, nous avons pu, dans une certaine mesure, compléter les données captées grâce à nos informations manuscrites.

À chacune des sessions, nous avons varié l'ordre de présentation des supports. Cependant, si l'enfant refusait le support présenté, et en préférait un autre ou en prenait un de lui-même, nous respectons son choix. De plus, dans les salles où se déroulaient les séances, se trouvaient des livres jeunesse, des peluches, des matelas et des jeux en bois, des personnages

ou des animaux en plastique. Les enfants pouvaient s'approprier l'ensemble de ce matériel s'ils le désiraient.

5.1.3 Une situation de communication partagée : rituels et formulations des consignes

Notre principale préoccupation fut de motiver la parole des enfants, de leur donner envie de parler. Nous leur accordions ainsi beaucoup de libertés.

Cette attitude de notre part s'explique pour deux raisons. La première raison est que contraindre un enfant à participer à une activité aurait pu l'amener à demeurer mutique. Nous risquions par la suite de mal interpréter ce silence, si polysémique en soi (Kurzon, 1998). Ainsi aucun enfant n'a été obligé de répondre à l'ensemble des tâches verbales que nous lui propositions, ni de participer à toutes les sessions. De ce fait, le degré de participation des enfants a indéniablement influencé l'homogénéité de nos corpus. La seconde raison, est que l'espace de liberté ainsi consenti permettait aux enfants de s'approprier le lieu de notre rencontre et d'agir en fonction de leurs désirs. Nous avons ainsi pu observer leur comportement communicatif en situation semi-guidée au-delà des aspects linguistiques et discursifs induits par la tâche verbale complexe.

Pour le bon déroulement des séances, nous avons mis en place un rituel.

Nous débutons la session par des échanges relevant de la discussion ordinaire : *Comment tu vas ? Tu as passé de bonnes vacances ?, etc.* Nous formulons par la suite une demande générale : *tu aimes les histoires ? (Moi) ma peluche (j') adore ça ? Tu voudrais bien (me) lui raconter des histoires ?* Puis nous procédions de manière plus formelle en étant attentive à la formulation des consignes.

En effet, la formulation de la consigne fournit des informations aux sujets quant au but communicatif et au contexte d'énonciation. Il s'agit ainsi d'un paramètre essentiel à prendre en compte pour procéder à l'analyse double, au niveau phrastique et au niveau discursif-pragmatique, des discours recueillis dans de telles conditions. Nous nous sommes inspirée de différents travaux pour formuler nos consignes.

Afin de recueillir des discours de type narratif, Henriëtte Hendriks (1998 : 151), par exemple, propose de présenter aux enfants la tâche sous une forme ludique. Claire Martinot, (2000 : 97 ; 2005 : 99), quant à elle, a demandé à des enfants de réaliser des rappels de récit. Pour notre part, dans les tâches de type narratif, la consigne formulée aux enfants était : *tu peux*

(me) raconter cette histoire à la peluche ? Précisons, avec les supports connus des enfants⁹⁴, la tâche demandée oscillait entre un rappel de récits et une invitation à produire un discours original. Toutefois, nous n'avons pas mentionné ouvertement le fait que l'enseignante de PSM leur a raconté ces histoires. Si cet aspect de notre démarche peut être considéré comme un vice de procédure (est-ce un rappel de récits ou non ?), il comporte, à nos yeux, deux avantages. Le premier atout est de nous permettre d'associer les pratiques de l'enseignante à celle des enfants. Le second avantage est de laisser l'enfant libre d'organiser son discours soit en s'attachant au modèle de l'enseignante, soit en s'en éloignant. Pour la séquence d'images (support CH), support inconnu des enfants, la consigne était de premièrement regarder attentivement les images puis de raconter l'histoire à la peluche⁹⁵.

Pour les tâches de type descriptif, la première consigne que nous avons formulée fut de décrire l'image (support DESA). Il s'est avéré que les enfants éprouvaient des difficultés à répondre à cette demande. Il aurait été souhaitable de rendre la tâche plus explicite à l'aide de l'intervention d'une personne tierce (Lenart & *ali.*, 2005 : 391). Étant seule au moment du recueil de données nous n'avons pu mettre en œuvre une telle procédure. Aussi, avons-nous reformulé la consigne sous deux formulations distinctes. La première était que l'enfant nous fasse part de ce qu'il voyait : *qu'est-ce que tu vois sur l'image ?* La seconde formulation l'engageait à nous raconter ce qui se trouvait sur l'image : *qu'est-ce qu'il y a sur l'image ?* Nous sommes consciente que ces deux formulations pouvaient engendrer un biais et entraîner des réponses sous la forme d'une énumération du type *il y a/je vois un banc, une maîtresse, un oiseau, des enfants, etc.* Afin d'homogénéiser nos corpus nous avons fait le choix de ne pas étayer le discours des enfants⁹⁶. Aussi nous ne sommes pas intervenue lorsque les enfants répondaient aux tâches verbales demandées sauf pour relancer la tâche par des remarques neutres telles que *hum hum...*, *d'accord*, *oui*, ou en reprenant la fin de leur énoncé précédent. Bien que, dans l'absolu, nous souhaitions rester en retrait lors de la production des discours par les enfants, nous sommes toutefois intervenue notamment lorsque l'enfant exprimait (verbalement ou non) le besoin d'être soutenu et sollicitait notre aide. De manière générale, dans un premier temps les enfants ont produit un discours autogéré avant de répondre à la tâche sous

⁹⁴ Il s'agit des supports JMHC, PPB, PSB, CANARD, CML+F, PÂQUES.

⁹⁵ Les six images de *Horse story* étaient soit disposées sur la table et accessibles à l'enfant dans leur intégralité ; soit distribuées l'une après l'autre.

⁹⁶ La décision de ne pas étayer le discours des enfants fait suite à l'un des conseils qui nous a été promulgué lors de notre rencontre avec Maya Hickmann. Précisons que ses travaux concernent des enfants de L1 variées mais auxquels il est demandé de s'exprimer dans leur L1. Dans notre situation, les enfants bilingues devaient parler en L2, ce qui, à nos yeux, représente une difficulté supplémentaire pour les amener à parler. Nous avons pu nous entretenir également avec Marzena Watorek pour clarifier les enjeux de notre méthodologie.

une forme plus dialoguée et interactive. Enfin, entre chaque support, nous vérifions que l'enfant acceptât de poursuivre l'expérimentation et à la fin de chaque tâche, tout comme en fin de séance, nous félicitons l'enfant et le remercions de sa participation.

Au niveau de la situation communicative, malgré nos précautions et quelle que soit l'attitude que nous avons adoptée, la situation de communication était toujours partagée ce qui impacte les formes employées pour construire le discours.

Plus précisément, en PSM (de T1 à T3), nous indiquions aux enfants ne pas connaître les supports et nous nous installions loin d'eux. Cependant, les enfants s'adressaient directement à nous. En MSM (de T4 à T6) et en GSM (de T7 à T9), nous leur demandions de répondre à la tâche en s'adressant à une peluche éloignée du support afin de rendre manifeste l'absence de connaissances partagées. Toutefois, pour que la visée discursive de la tâche soit plus accentuée et l'absence de partage de connaissance plus nette, il aurait été nécessaire qu'une deuxième personne nous assiste lors des sessions.

En résumé notre dispositif de recueil a instauré une situation communicationnelle partagée où nous n'intervenons que modérément. Il a entraîné la production d'interactions orales entre nous et les sujets de nos cohortes, de discours libres et de discours initiés à partir de différents supports. Nous ne pouvons affirmer que les discours produits par les enfants aient consisté en des discours répondant à des tâches strictement narratives ou descriptives. En d'autres termes, les sujets ayant participé à notre étude n'ont pas manifestement raconté une histoire ni décrit une image. Nous employons ainsi les termes de discours de type narratif et de type descriptif pour référer plus particulièrement aux supports.

Toutefois, la variété des supports que nous avons employés et le degré de connaissance qu'en avaient les enfants, nous ont permis de rassembler un corpus pertinent pour, d'une part, étudier le développement en français L2 des EDM et pour, d'autre part, réaliser des comparaisons entre les productions des sujets de nos cohortes et avec celles de l'enseignante. Pour ce faire, nous avons particulièrement veillé à distinguer au sein des corpus les productions verbales afférentes à la réalisation des tâches, des autres formes d'échanges ; données essentielles pour mener notre étude sur l'appropriation précoce du français dans une perspective plurilingue, plurielle et relationnelle sensible à la complexité du phénomène d'appropriation précoce d'une L2.

5.2 Observer la classe de PSM

Pour répondre à l'extrême diversité de l'enseignement des langues, Christian Puren (1994 : 166-169) préconise d'observer minutieusement les pratiques de l'enseignant dans une perspective éthnométhodologique susceptible de rendre compte de manière dynamique de l'enseignement/apprentissage d'une L2. L'auteur précise que la description réfléchie et la compréhension des actes des enseignants nous permettent d'accéder à la complexité inhérente à l'acte pédagogique :

Là aussi, la démarche doit être dialogique, prenant en compte l'exigence d'objectivation et l'inévitable subjectivité : "L'objectivité a besoin d'un sujet et le sujet a besoin de l'objectivité ([Morin] 1986, p. 76)". (Puren, 1994 : 125)

5.2.1 Les principes de l'observation participative

L'observation participative a constitué le principal outil de collecte de données en classe de PSM. Cette méthode est issue des travaux⁹⁷ portant sur l'ethnographie de la communication (Hymes, 1977 ; De Salins, 1992) et l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1984 [1967]). Les principes de l'observation participative s'appuient sur le fait que la communication est fondamentalement un acte social⁹⁸. Plus précisément, Dell Hymes (1977 : 51) définit une communauté de parole comme :

A community sharing knowledge of rules for the conduct and interpretation of speech. Such sharing comprises knowledge of at least one form of speech, and knowledge also of its patterns of use. Both conditions are necessary⁹⁹.

L'école est un espace social où les locuteurs partagent (ou apprennent à partager) un ensemble de connaissances et des façons de parler singulières.

Toutefois, il est également intéressant de souligner que, d'une part, une communauté de parole est davantage caractérisée par sa diversité que par son uniformité, et, d'autre part, que :

L'existence même d'une communauté n'est pas donnée par l'existence d'une « langue » commune, mais par ce que les membres d'une communauté particulière ont fait des moyens linguistiques reçus [...]. Cet aspect « créatif » ou

⁹⁷ Le foisonnement de chercheurs qui ont participé à l'apparition de l'ethnographie de la communication rend difficile de présenter de manière succincte mais complète cette discipline. Gumperz, Bernstein, Ervin-Tripp, Fischer, Frake, Goffman, Hall, Labov auxquels se joignent en 1974 Garfinkel, Sacks, Schlegoff, Birdwhistell, Fishman, sont signataires, entre autres, des publications sur l'ethnographie de la communication dont *l'American Anthropologist*.

⁹⁸ Pour comprendre l'évolution de cette conception sociale des langues, nous pouvons nous référer à l'école de Chicago, même si son influence n'a été semble-t-il qu'indirecte. Voir Coulon, 1992 : 3: « On désigne habituellement sous l'expression « école de Chicago » un ensemble de travaux de recherches sociologiques conduites, entre 1915 et 1940, par des enseignants et des étudiants de l'Université de Chicago ».

⁹⁹ Traduit par nos soins : une communauté partageant la connaissance des règles dans la conduite et l'interprétation de la parole. Un tel partage comprend la connaissance d'au moins une forme de parole, et également la connaissance de ses modèles d'utilisation. Les deux conditions sont nécessaires.

« émergent » de l'emploi des ressources langagières est d'importance fondamentale dans la constitution des communautés linguistiques et est essentiellement de l'ordre du social. (Hymes, 1992 : 45)

Il est ainsi nécessaire de s'intéresser tant aux pratiques communicatives partagées qu'aux aspects créatifs, originaux.

À partir des travaux menés en ethnométhodologie, Sacks développe un pendant davantage linguistique qu'est l'analyse conversationnelle. Le but d'une telle analyse est de « décrire le déroulement des conversations quotidiennes en situation naturelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 64). Ainsi, l'ethnométhodologie nous invite à :

Décrire les « méthodes » (procédures, savoirs et savoir-faire) qu'utilisent les membres d'une société donnée pour gérer adéquatement l'ensemble des problèmes communicatifs qu'ils ont à résoudre dans la vie quotidienne. (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 61-62)

Pour ce faire, Dell Hymes (1977 : 54-62) articule les notions, de *communauté de parole*, d'*économie de parole* et de *style de parole*¹⁰⁰ définissant ainsi les *façons de parler* (Goffman, 1981).

Le but de l'observation de la classe de PSM est d'accéder aux façons de parler de l'enseignante et des EDM en classe.

Les développements qu'ont connu les recherches dans le domaine de la communication (l'ethnométhodologie de Gumphez, l'ethnographie de la communication d'Hymes, la microsociologie des pratiques communicatives de Goffman) et dans le domaine de la linguistique (l'analyse conversationnelle de Sacks, l'énonciation et les actes de paroles de Searle, la pragmatique d'Austin, l'analyse des interactions verbales de Kerbrat-Orecchioni) ont permis de :

Sortir la linguistique traditionnelle d'une perspective restreinte [...] pour l'ouvrir largement à la prise en compte des conditions concrètes de fonctionnement et d'utilisation de cette langue. (Cosnier & Brossard, 1984 : 4)

Ainsi, le langage apparaît « comme un procédé de communication hétérogène, « multicanal » (ou « plurimodal ») » (Cosnier & Brossard, 1984 : 2-5). Les gestes, les attitudes, l'intonation

¹⁰⁰ Dell Hymes développe la notion de styles de parole, utilisant ce terme dans son sens premier, c'est-à-dire « la façon, la manière de faire quelque chose » (Hymes, 1992 : 53). Ainsi, « tous les traits qui concourent à caractériser un style de parole sont spécifiés en termes de règles de co-occurrence » (Hymes, 1992 : 53) et chaque locuteur peut choisir entre différents styles de parole suivant des règles d'alternance. Ces choix ne s'effectuent pas au hasard mais sont dépendants du contexte de communication. Les locuteurs disposent également de moyens langagiers. Ces moyens sont liés à leurs significations, souvent conventionnelles, et correspondent à la structure de la parole et à l'organisation des traits verbaux. Les styles de parole et le contexte forment l'économie de la parole, associés aux moyens de la parole et à leurs significations, ils permettent de définir les façons de parler.

sont autant de paramètres à observer car « bodily communication, or non verbal communication (NVC), plays a central part in human social behaviour »¹⁰¹ (Argyle, 1988 : 2). Ces éléments font partie intégrante de la communication.

Pour Argyle, la communication non verbale remplit plusieurs fonctions : l'expression des émotions, la communication des attitudes interpersonnelles, l'accompagnement et le renforcement de la parole, la présentation de soi, les rites (voir également Porcher & Calbris 1980 : 46 à 211). De plus, Jacques Cosnier et Alain Brassard (1988 : 28) précisent que :

Les gestes sont, le plus souvent dans leur forme et toujours dans leur usage, socio-culturellement contrôlés : ils sont de l'ordre de la convention.

Ainsi, la communication non verbale est sujette à des variations culturelles et sociales (Porcher & Calbris, 1989 : 26-36). Ajoutons, pour terminer, que les gestes jouent également un rôle pédagogique (Tellier, 2008, 2016). Ils sont dès lors employés dans une visée éducative et/ou explicative et peuvent aider un apprenant d'une L2 dans sa participation à l'échange. De ce fait, il est important d'accorder notre attention aux comportements communicatifs des EDM en intégrant les dimensions non-verbales¹⁰².

Étant donné que, d'une part, nos observations se sont déroulées en contexte scolaire, d'autre part, qu'elles ont impliqué des locuteurs qui ne partagent pas nécessairement le même code linguistique, tenir compte de la part et du rôle de la communication non verbale dans nos observations nous a semblé primordial.

5.2.2 Les procédés de l'observation participative

Francine Cicurel (2011b : 243-244) avertit qu'une démarche de type ethnographique nécessite d'être physiquement présent sur le lieu d'observation et d'entrer en contact avec les acteurs de terrain pour se faire accepter ; d'avoir à sa disposition les outils technologiques

¹⁰¹ Traduit par nos soins : la communication corporelle, ou la communication non verbale (CNV), joue un rôle central dans les comportements sociaux humains.

¹⁰² Un comportement est considéré comme faisant partie de la communication non verbale lorsqu'une personne en influence une autre par la signification de l'expression faciale, le ton de la voix, le regard, la posture, *etc* (Argyle, 1988 : 2). Jacques Cosnier et Jocelyne Vaisse (1997) établissent une classification des gestes selon « leur lien avec l'activité interlocutive ». Ils se répartissent alors en deux grandes catégories, les « gestes extra-communicatifs » et les « gestes communicatifs », eux-mêmes répartis en trois groupes : les gestes quasi-linguistiques, conventionnels et qui peuvent se substituer à la parole ; les gestes co-verbaux qui sont les référentiels déictiques ou illustratifs (les gestes de pointage et de présentation ou spatiographiques ou bien iconiques), les expressifs co-verbaux qui permettent de véhiculer la « composante affectivo-émotionnelle » et sont culturellement partagées ; les paraverbaux qui rythment les paroles ; les gestes synchronisateurs qui jouent un rôle dans la coordination de l'interaction ; et enfin les gestes extra-communicatifs, comme manipuler un objet qui ne véhiculent pas d'information officielle.

adaptés ; de procéder à des transcriptions des enregistrements effectués sur place ; et enfin d'adopter une méthode d'analyses qualitative.

Pour réaliser des observations participatives nous nous sommes rendue régulièrement pendant trois années consécutives à l'école maternelle Dieppe. Nous avons ainsi consacré vingt-trois matinées à l'observation de la classe de PSM sur une période s'étendant de septembre 2012 à juin 2015. Le mois de septembre 2012 a été propice à nous familiariser avec notre terrain d'investigation et à nous faire connaître par les enfants afin qu'ils acceptent notre présence en classe.

Pour enregistrer les données de l'observation participative, nous disposions de la même caméra numérique que celle utilisée lors des sessions de recueil des productions verbales. Notre matériel n'était pas assez performant pour enregistrer le foisonnement d'activités de la classe de PSM¹⁰³. De ce fait, nous avons procédé à des captations vidéo au début de la scolarisation en PSM des sujets de notre cohorte bilingue¹⁰⁴ et vers la fin de cette même année¹⁰⁵, pour conserver une trace numérique de nos observations de classe à des moments cruciaux de la PSM. Toutefois, à ces moments, nous n'avons pu enregistrer les matinées de classe en continu.

Cependant, Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont (1999 : 20), tout comme, Stéphane Beaud et Florence Weber (2003 : 143), indiquent que l'observation peut également consister :

À percevoir, mémoriser et noter. Elle suppose un va-et-vient permanent entre vos perceptions [...] et le cahier sur lequel vous prenez vos notes. (Beaud & Weber, 2003 : 143)

Dans ce cas, le matériel nécessaire est restreint puisqu'un cahier de notes suffit. Ainsi, nous avons favorisé l'enregistrement des données issues de l'observation participative par la prise de notes. De plus, la technique de prise de notes a permis d'éviter que la présence de la caméra, qui perturbait le comportement des enfants de la classe de PSM et engendrait des comportements inédits, interfère dans le processus de collecte de données.

La technique de prise de note lors des observations risquait d'être altérée par notre perception de la situation et par nos capacités de mémorisation.

¹⁰³ Dans la classe de PSM, les élèves étaient très mobiles et plusieurs activités se déployaient simultanément. De plus, la configuration des salles de l'école Dieppe, et plus particulièrement de la salle de motricité très bruyante, ou encore les nombreux moments de classe dédiés aux activités libres ajoutés aux performances de notre matériel d'enregistrement ne nous ont pas permis d'effectuer des captations vidéo toujours exploitables.

¹⁰⁴ Précisément, le 1er, 12 et 19 octobre ainsi que le 30 novembre 2012

¹⁰⁵ Précisément, le 23 et 30 mai 2013

En effet, au niveau de la mémorisation, il s'est avéré délicat de retenir, à la virgule près, les termes d'un échange. Cette technique d'enregistrement des données a constitué une des limites de notre méthode de recherche (Blanchet, 2011 : 73-74). Cependant, au fur et à mesure de l'avancée du travail, les techniques de mémorisation et d'écriture rapide se sont aiguisées rendant ainsi possible l'annotation des interactions de manière suffisamment précise pour obtenir des données exploitables.

Pour minimiser l'impact de notre perception sur la situation observée, nous avons fixé des critères d'observation clairs et préétablis en nous appuyant sur les outils développés en ethnométhodologie et réinvesties dans les recherches en DDLE.

5.2.3 Les paramètres d'observation

Dell Hymes (1977 : 62) a conçu ainsi un outil qui permet de décrire et d'analyser les façons de parler dont l'anagramme anglaise est SPEAKING¹⁰⁶. Cette vision de Hymes englobe les aspects verbaux et non verbaux, linguistiques et sociologiques, le contexte et le propos de la communication. Pour entrer plus spécifiquement dans l'interaction en classe, Francine Cicurel (2011b : 266-267) précise qu'il est nécessaire d'indiquer, comme but de l'interaction, l'objet d'apprentissage et les activités didactiques correspondantes.

Pour notre part, nos observations ont eu lieu dans une classe ordinaire de PSM. Les enjeux de la scolarisation en école maternelle ne se limitent pas à l'enseignement/ apprentissage du français comme langue seconde/étrangère. Ainsi l'objet d'apprentissage pouvait viser prioritairement la socialisation des enfants au sein de l'école et ne pas concerner directement un travail dans le domaine du langage. Parallèlement, quels que soient les activités et les objets d'apprentissage le français est toujours investi. Ce fut là une des spécificités de l'école maternelle qui a compliqué notre travail d'observation.

En ce qui concerne l'alternance des tours de paroles, elle doit être considérée dans ses spécificités didactiques, comme par exemple l'emploi d'un métalangage propre à expliciter le fonctionnement de la L2. Or, le métalangage demeure encore peu investi en classe de petite section.

¹⁰⁶ L'anagramme SPEAKING résume l'ensemble des composantes à prendre en compte dans l'analyse de la communication. Il s'agit de la situation (S), des participants (P), des buts (E), des événements (ou actes) de parole (A), de la notion de *key* (K), c'est à dire la manière dont l'acte de parole est réalisé, de l'interaction (I), des normes (N) et des genres (G) de discours. Dell Hymes propose également une version française de cet anagramme, PARLANT : le P correspondant aux participants, le A aux actes, le R aux raisons et aux résultats, le L au local, le A aux agents, aux moyens, le N aux normes, et le T aux types ou genres de discours.

Notons enfin que la communication ne peut s'entendre qu'à partir du moment où les échanges observés s'inscrivent dans une vision englobant l'avant et l'après discursif de la séquence observée. Enfin, en classe, les ressources utilisées par l'enseignant pour mener son activité participe du cadre général dans lequel se déroulent les interactions.

Pour construire notre grille d'observation, nous avons retenu et adapté le modèle de Dell Hymes évoqué ci-dessus ainsi que les paramètres développés par Francine Cicurel (2011b : 266-267). Nous avons ainsi déterminé quatre paramètres qui portaient sur les éléments qui ne se situaient pas directement au sein des énoncés. Il s'agit de la **situation générale, des participants, des objectifs de l'échange, de l'histoire conversationnelle**. Les quatre autres paramètres s'attachaient à la dimension plus linguistique des échanges. Il s'agissait du **type d'interaction, des normes de l'interaction, du genre de discours, des outils et supports didactiques et des ressources communicatives**.

Paramètre 1 : la situation générale : le cadre spatio-temporel

Nous avons indiqué pour chaque échange le lieu exact et le moment où il s'est déroulé. La matinée de classe de PSM s'organisait autour de neuf moments scolaires : l'arrivée et le départ des enfants, l'accueil, le goûter, le passage aux toilettes, la récréation, la salle de motricité, les temps libres et les regroupements dédiés aux apprentissages dans le domaine langagier. Les APC constituaient une situation de communication spécifique¹⁰⁷.

Paramètre 2 : les participants, leur rôle et leur statut

Pour chaque observation, nous indiquons les participants à l'échange et précisons leur rôle et leur statut. Si dans des échanges entre un nombre restreint de locuteurs il est aisément possible d'identifier les participants, ceux qui mettent en scène un nombre plus important de locuteurs rendent cette tâche plus difficile. Il est arrivé que certains des participants ne soient pas clairement identifiés parce qu'ils se trouvaient hors champ caméra, parce que nous ne connaissions pas leur prénom au moment de l'observation, ou encore parce que plusieurs enfants parlaient en même temps.

Paramètre 3 : les buts des interactions

Les objectifs visés au cours des échanges en classe sont multiples. Ils peuvent relever d'objectifs pédagogiques et dépendre d'activités didactiques ; relever de la conversation ordinaire ; relever

¹⁰⁷ L'étude des interactions lors des APC est présentée au chapitre "Les APC : espace du jeu et du je" (chapitre 9.3.2).

de la gestion des comportements, attitudes et sentiments ou viser davantage les relations interpersonnelles.

Paramètre 4 : l'histoire conversationnelle

Dans la mesure du possible, nous avons situé les échanges observés au sein de leur histoire conversationnelle en étant attentive aux énoncés et comportements qui les avaient précédés et à ceux qui les ont suivis.

Paramètre 5 : le type d'interaction

Par type d'interaction nous entendions indiquer le média de l'interaction (oral, écrit) et s'il s'agissait d'une interaction en groupe ou en face à face.

Paramètre 6 : les normes de l'interaction

Toutes les interactions en classe participaient à l'appropriation du français et au travail dans le domaine langagier. Nous avons focalisé notre attention sur les échanges qui visaient plus spécifiquement un travail dans le domaine langagier. Dans ce cas les normes de l'interaction sont de type didactique. Les interactions didactiques se caractérisaient par la parole de l'enseignante dominante, une parole distribuée par l'enseignante et des tours de paroles comprenant des paires adjacentes de type : question-réponse-évaluation. À d'autres occasions, l'interaction ne ressortait pas des interactions didactiques. Nous indiquions s'il s'agissait d'interactions semi-libres caractérisées par la présence d'interactions de type didactique jointes à des prises de paroles libres des enfants ou d'interactions libres caractérisées par des échanges où la parole de l'enfant dominait.

Paramètre 7 : le genre discursif

Lorsque l'interaction était de type didactique nous avons indiqué le genre de discours dont elle ressortait : activité pédagogique, conversation ordinaire, relations interpersonnelles.

Paramètre 8 : les outils et supports utilisés

En outre, lorsque les interactions relevaient de l'interaction didactique nous avons précisé le support utilisé pour réaliser l'activité (livre d'histoires, tablette numérique, enregistrement sonore, puzzle, peluches, animaux en plastique, chocolat, etc.).

Paramètre 9 : les ressources communicatives

Par ressources communicatives nous référons à l'organisation de la parole et aux moyens verbaux et non verbaux utilisés au cours de l'interaction observée.

En conclusion, les paramètres retenus dans la construction de notre grille d'observation accordent une place importante aux éléments qui ne dépendent pas exclusivement des aspects linguistiques. Ce parti pris s'explique principalement par les difficultés rencontrées pour enregistrer les paroles échangées en classe de PSM à l'aide d'outils adéquats. Nous sommes consciente que cela a induit un biais pour nos analyses. Nous n'avons pas, par exemple, mesuré avec précision le nombre d'occurrences de tels ou tels mots ou actes de paroles ou encore d'indiqué le mode verbal employé par l'enseignante lorsqu'elle énonçait une consigne. Toutefois, notre grille d'observation associée à notre longue fréquentation de l'établissement scolaire nous ont permis de dégager les principales caractéristiques des interactions en classe de PSM. Ainsi c'est l'ensemble de nos observations et de nos captations vidéo qui se complètent pour nous permettre d'étudier les interactions à l'école Dieppe.

5.3 Mener des entretiens semi-directifs

Les entretiens avec les enseignantes permettent d'accéder à leur agir professoral « qui peut être connu à la fois par l'observation des interactions et par les dire des acteurs à propos de l'action » (Cicurel, 2011b : 117). Dans les faits, lorsque l'enseignante de PSM n'intervenait pas auprès des enfants, elle s'entretenait avec nous de manière informelle. Ces échanges ont permis d'effectuer des commentaires *in situ* sur la compréhension des comportements des enfants par l'enseignante et d'explicitier ses pratiques de classe.

Pour structurer davantage ces échanges informels, nous avons décidé d'ajouter des entretiens semi-directifs. Cette technique nous a permis d'associer les mamans à notre étude. Le but des entretiens semi-dirigés menés auprès des enseignantes et auprès des mamans étaient de recueillir des informations relatives au bilinguisme des EDM de l'école Dieppe et d'accéder aux pratiques de classe déclarées pour les enseignantes. Ces données sont importantes pour intégrer les facteurs relationnels et identitaires au sein de notre étude.

Pour le bon déroulement des entretiens nous avons conçu des guides d'entretien dont nous allons détailler les contenus tout en précisant les conditions dans lesquelles nous avons interviewé les mamans et les enseignantes.

5.3.1 Le guide d'entretien auprès des enseignantes

Nous visions trois objectifs lors des entretiens avec les enseignantes de l'école Dieppe. Premièrement, accéder aux pratiques déclarées des enseignantes. Les enseignantes de la MSM

et de la GSM n'ont pas souhaité que nous observions leur classe respective. Aussi, afin de mieux comprendre le contexte dans lequel les EDM qui ont participé à notre étude poursuivent leur scolarité à l'école maternelle, ces entretiens nous ont paru nécessaires. Deuxièmement, accéder aux représentations que se font les enseignantes de leur travail, et plus particulièrement auprès des EDM. En effet, ces représentations ont un impact sur la perception que peuvent avoir les EDM de leur situation bilingue. Troisièmement, considérer les conceptions sous-jacentes qui aboutissent à de telles représentations.

Pour ce faire, Simon Borg (2006 : 41) indique de prendre en compte quatre paramètres. Le premier est la scolarité des enseignantes qui influence leur représentation du métier et de la figure/posture que doit/devrait adopter l'enseignant. Le deuxième paramètre est leur formation professionnelle qui agit sur les enseignantes particulièrement lorsqu'elles font face à des situations inédites¹⁰⁸ comme cela peut être le cas avec des EDM peu parleurs en français ou lorsqu'elles sont invitées à mettre en œuvre des approches plurilingues et pluriculturelles de la DDLE. Le troisième paramètre concerne les facteurs contextuels, dont, dans notre cas, la présence en classe des EDM. Le quatrième paramètre est leur pratique de classe et d'enseignement ; pour les enseignantes de MSM et de GSM, les pratiques déclarées.

De manière pragmatique, lors des entretiens avec les enseignantes nous avons abordé six thématiques organisées de façon à tracer un chemin allant de remarques générales à des considérations relevant davantage notre problématique.

¹⁰⁸ Notre interprétation du terme *unacknowledged* (non reconnu) employé par Simon Borg (2006 : 27).

Les six thèmes retenus étaient :

- Thème 1 : expériences professionnelles et formation initiale
- Thème 2 : spécificités de l'enseignement en ZEP¹⁰⁹
- Thème 3 : contraintes institutionnelles : le programme de cycle 1 et pratiques de classe
- Thème 4 : avantages et difficultés d'enseigner à des élèves dits allophones
- Thème 5 : adaptations méthodologiques des pratiques de classe
- Thème 6 : plurilinguisme

Thème 1 : expériences professionnelles et formation initiale

L'objectif du premier thème était de retracer le parcours professionnel et de connaître la formation initiale des enseignantes. Il nous permettait en outre d'amorcer l'entretien sans aborder directement la question des EDM.

Les questions que nous avions préparées en amont étaient :

1. Depuis quand tu es/vous êtes enseignante ?
2. Tu as/vous avez déjà enseigné où ? Peux-tu/pouvez-vous me raconter ton parcours professionnel ?
3. Quelle formation as-tu suivi/avez-vous suivi pour devenir enseignante ?

Thème 2 : spécificités de l'enseignement en ZEP

L'objectif du deuxième thème était d'introduire des éléments du contexte éducatif et indirectement la question des EDM.

Les questions que nous avions préparées en amont étaient :

4. Depuis quand tu travailles/vous travaillez en ZEP ?
5. Est-ce le résultat d'un choix de ta/votre part ?
6. Et à l'école Dieppe ?
7. Quelles sont, pour toi/vous, les différences entre l'enseignement en ZEP et dans des écoles hors ZEP ?

Thème 3 : contraintes institutionnelles : le programme de cycle 1 et pratiques de classe

Les échanges avec les enseignantes se sont déroulés quelques mois avant la mise en application du nouveau programme de l'école maternelle. Nous avons profité de cette concordance temporelle pour faire émerger au sein de leur discours leurs considérations sur le poids et le contenu des programmes du cycle 1 et sur les pratiques de classe qu'elles mettaient en place pour atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par le MEN.

¹⁰⁹ Lors des entretiens, l'école maternelle Dieppe dépendait d'une Zone d'Enseignement Prioritaire. Depuis septembre 2015, elle fait partie du Réseau d'Éducation Prioritaire +.

Les questions que nous avons préparées en amont étaient :

8. À la rentrée sera mis en place le nouveau programme de cycle 1. Tu/vous en pensez quoi ?
9. Si tu étais/vous étiez en mesure de concevoir, de modifier, ce programme, que changerais-tu/changeriez-vous ?

Thème 4 : avantages et difficultés d'enseigner à des élèves dits allophones

L'objectif du quatrième thème était d'accéder à leurs représentations des EDM. Nous avons conservé le terme allophone, institutionnalisé par le MEN, dans l'intitulé du thème et dans les questions pour ne pas influencer leur perception du bilinguisme des EDM.

Les questions que nous avons préparées en amont étaient :

10. Dans ta classe tu accueilles/vous accueillez de nombreux élèves allophones. Quelles sont les difficultés que tu rencontres/vous rencontrez avec ces élèves ?
11. Et les avantages ?

Thème 5 : adaptations méthodologiques des pratiques de classe

Le thème cinq découlait directement du thème précédent. L'objectif était d'accéder aux pratiques déclarées, notamment aux éventuelles adaptations de leurs façons d'enseigner auprès des EDM.

Les questions que nous avons préparées en amont étaient :

12. Et tu organises/vous organisez des activités spéciales pour travailler avec eux/les élèves allophones ?
13. Tu fais/vous faites plus attention à certaines choses ?
14. Est-ce que la présence des élèves allophones change quelque chose dans ta/votre pratique de classe ?
15. Si oui, quoi ? Tu peux/vous pouvez préciser ? Par exemple ?

Thème 6 : plurilinguisme

Le thème six avait comme objectif tout d'abord de mesurer leur sensibilité à l'existence des approches plurielles de la DDLE, puis de savoir si elles mettaient en œuvre de telles pratiques et enfin de connaître leurs attentes, leurs besoins en termes de didactique plurilingue et pluriculturelle. De plus, trois des quatre enseignantes de l'école maternelle Dieppe avaient assisté à la conférence de Christine Hélot.

Les questions que nous avons préparées en amont étaient :

16. Tu as/vous avez assisté à la conférence de Christine Hélot. Tu en pense/vous en pensez quoi ?
17. Est-ce que tu mets en place/vous mettez en place des éléments qui permettent de travailler avec et/ou autour des langues maternelles ?
18. Si oui, tu peux/vous pouvez préciser ? Me donner des exemples ?
19. Si non, pour quelles raisons ?

Pour conclure, nous précisons que nous n'avons jamais pu suivre à la ligne le guide d'entretien ni poser directement la totalité des questions. Les remarques, les commentaires et les réponses des enseignantes nous ont toutefois permis d'aborder toutes les thématiques.

5.3.2 Le guide d'entretien avec les mamans

L'objectif principal de nos entretiens avec les parents visait à mettre à notre disposition des éléments supplémentaires qui nous permettaient de mieux comprendre les facteurs qui influencent le développement et le comportement communicatif en français de leurs enfants. Plus précisément, notre dessein était de mieux comprendre les relations affectives des mamans envers les langues de leur enfant sans enquêter directement sur les pratiques langagières ou la transmission de la L1 aux enfants. Aussi pour chaque question nous demandions quelle langue était utilisée par exemple entre les parents et les enfants, entre frères et sœurs, avec les ami(e)s rencontré(e)s au parc ou lors des activités extra-scolaires.

Pour réaliser nos entretiens, nous avons discuté au sein de l'école maternelle Dieppe selon les disponibilités des parents des enfants de la cohorte bilingue de notre étude. Ainsi ce sont principalement les mamans qui ont participé à cette enquête.

Tout comme pour les enseignantes, nous avons décidé de ne pas aborder directement la question du bilinguisme des enfants. Nous initions nos échanges par une présentation de la famille. Nous poursuivions en les questionnant sur les stratégies mises en œuvre pour supporter l'enfant lors de sa première scolarisation. Nous terminions la discussion sur l'éventualité de faire bénéficier leur enfant des ELCO.

Thème 1 : présentation

L'objectif du premier thème était d'avoir à notre disposition des informations factuelles sur la composition de la famille, sur le niveau d'études des parents et leur situation professionnelle. En fonction des réponses, nous développions ou non notre échange sur ce thème.

Les questions préparées au préalable étaient :

1. Pouvez-vous me présenter votre famille ?
2. Depuis quand êtes-vous en France ?
3. Est-ce que vous/votre mari travaille en France ? et dans votre pays ?
4. Jusqu'à quand êtes-vous allée à l'école ?
5. Votre enfant, a-t-il des frères et sœurs ? (Si oui, combien, son rang dans la fratrie, leur âge, leurs niveaux de classe, etc.)

Thème 2 : l'école de son enfant

L'objectif du deuxième thème était de connaître les comportements de l'enfant avant son arrivée en classe et celle de la maman à l'école.

Les questions préparées au préalable étaient :

6. Est-ce que votre enfant aime aller à l'école ?
7. C'est facile pour lui de vous laisser partir ?
8. Vous l'accompagnez en classe ?
9. Vous restiez avec lui en PSM ? Que faisiez-vous ?

Thème 3 : les activités de son enfant

L'objectif du troisième thème concernait les activités extra-scolaires notamment celles se rapportant à la littérature.

Les questions préparées au préalable étaient :

10. Qu'est-ce que votre enfant fait à la maison ?
11. À quels jeux aime-t-il jouer ?
12. Il regarde la télé ? Il utilise l'ordinateur, les tablettes ?
13. Vous allez au parc ? Il joue avec d'autres enfants ?
14. Est-ce que votre enfant aime les histoires ?
15. Vous allez à la bibliothèque ?
16. Vous lisez des histoires à votre enfant ?

Thème 4 : l'ELCO

L'objectif du quatrième thème était de connaître les dispositions des mamans vis-à-vis de l'ELCO et d'inférer ainsi l'importance accordée à la L1, et corrélativement, à la L2 de leur enfant.

Les questions préparées au préalable étaient :

17. L'année prochaine votre enfant entre au CP¹¹⁰. Est-ce que vous aimeriez inscrire votre enfant au cours de "*langue*" ?
18. Pour quelles raisons ?

Avant de conclure, nous aimerions revenir brièvement sur les relations entre les personnes interviewées et nous-même durant les entretiens. En effet, la difficulté majeure que rencontrent les jeunes chercheurs est de se servir de la trame de l'entretien, des parties qui la composent, des questions qu'elle comporte, de manière trop directive et directe, conduisant ainsi les interviewés (mamans et enseignantes dans notre cas) à répondre de manière succincte aux questions posées (Borg, 2006 : 207-208). Aussi pour accorder une grande liberté à la parole des enseignantes et à celles des mamans, condition *sine qua non* de la valeur, de la pertinence et de

¹¹⁰ Actuellement, le cours préparatoire (CP) est la première année du cycle 2 qui suit directement la scolarisation en école maternelle (cycle 1).

la richesse des entretiens durant lesquels les participantes s'exposent, nous avons fondé nos entretiens sur les relations interpersonnelles.

Pour mener nos entretiens dans un climat de confiance propice à la liberté de paroles, nous avons bénéficié de la confiance et des liens tissés avec les enseignantes tout au long des trois années durant lesquelles nous avons fréquenté leur école. Si ces dernières se dévoilaient au fil de l'entretien, nos échanges informels¹¹¹ ultérieurs nous ont permis de mieux nous connaître. Ainsi s'est établie une proximité favorable à la liberté de parole. En ce qui concerne plus spécifiquement les EDM, nous n'avons à aucun moment encouragé ou manifesté un quelconque sentiment qui aurait pu inciter les enseignantes à considérer que nous avions une préférence pour telle attitude ou tel comportement envers ces enfants (par exemple le recours à des activités bi/plurilingues en classe). Cette neutralité affichée a permis aux enseignantes de ne pas adapter leur agir professoral et/ou leurs commentaires à de probables attentes. Nous avons ainsi préservé une certaine forme de neutralité propice à la liberté de pensée.

En ce qui concerne les mamans, notre implication au sein de l'école comme formatrice de FLE a contribué à créer des relations¹¹² et à rendre nos échanges ouverts. Ces liens¹¹³ ont instauré un sentiment de confiance et de proximité. Les mamans nous ont parlé facilement et ouvertement lors de nos entretiens et craignaient peu de s'exprimer en français. Pour celles qui n'avaient pas bénéficié de la formation susmentionnée, elles nous ont rencontrée à différentes reprises à l'école. L'enseignante de PSM nous avait alors présentée comme une doctorante menant une étude sur l'apprentissage du français. Aussi, lors des entretiens, elles ont particulièrement été sensibles à la question des langues.

5.3.3 Le déroulement des entretiens

Au niveau pratique, nous avons interviewé les mamans et les enseignantes à la fin de la période de recueil de données soit, respectivement, aux mois de mai et de juin 2015, au sein de l'établissement scolaire. Afin de ne pas engendrer un sentiment d'embarras, les entretiens ont été enregistrés à l'aide de la caméra sans que son objectif soit dirigé vers les participantes. Nous

¹¹¹ Il s'agissait de conversations ordinaires, de discussions à bâtons rompus, portant sur des sujets variés comme les vacances, les loisirs, la maternité, la vie de nos enfants, le temps qu'il fait, *etc.*

¹¹² Lors des cours de FLE dans le cadre de l'école ouverte, nous avons échangé et abordé de nombreux thèmes portant sur soi et son entourage (thèmes relevant en grande partie des descripteurs du niveau A1 du CECR).

¹¹³ Ainsi, par exemple, les mamans ont rencontré nos enfants, dont notre tout jeune bébé qui suite à des difficultés de garde, a assisté aux cours de FLE à l'école Dieppe. Les mamans m'ont vu ainsi allaiter et se sont occupées de mon enfant tout en discutant (en français) de leurs grossesses et de leurs enfants.

prenions simultanément des notes manuscrites pendant les échanges. Nous avons ainsi conservé, de ces échanges, des données audio et manuscrites.

Au niveau de la participation, les quatre enseignantes en poste à l'école Dieppe durant l'année scolaire 2014/2015 ont participé à notre enquête par entretien. Par souci de confidentialité, nous indiquons les enseignantes par la lettre E suivie un numéro allant de 1 à 4 (soit E1, E2, E3 et E4) et qui ne se rapporte pas au niveau de la classe dont elles étaient en charge. Chaque enseignante a été interrogée individuellement. La durée des entretiens est en moyenne d'une heure¹¹⁴. En ce qui concerne les mamans, cinq d'entre elles¹¹⁵ ont participé aux entretiens : les mamans de MUB, de MUS, d'ENE, d'ALI et de BER. Chaque entretien a duré en moyenne une demi-heure. Nous n'avons rencontré aucune difficulté particulière¹¹⁶.

¹¹⁴ Seul l'échange avec E1 est d'une durée sensiblement plus courte. Nous y reviendrons dans les résultats.

¹¹⁵ Une maman n'a pu venir à notre rendez-vous et nous n'avons pu organiser un autre entretien ; une autre maman avait déménagé et son enfant ne fréquentait plus l'école maternelle Dieppe depuis la fin de la moyenne section.

¹¹⁶ Lors des entretiens menés avec la maman de MUB et d'ENE, nous avons reformulé nos questions et simplifié nos propos afin qu'elles puissent mieux saisir nos intentions et nous comprendre.

Chapitre 6/ Le traitement des données

Notre méthode de recherche comprend quatre procédés distincts qui nous ont permis de recueillir des données hétérogènes. Notre première tâche fût de transcrire ces données (chapitre 6.1) en préservant des techniques de transcription similaires. L'exercice de transcription nous a engagée dans un premier type d'analyse. Pour ce faire, nous avons opéré une sélection des données conservées (chapitre 6.2). À partir des premiers éléments ainsi repérés, nous avons procédé à la constitution de nos corpus. Nous avons ainsi organisé nos données en trois corpus : le corpus CLASS, le corpus LANG et le corpus ENTRE (chapitre 6.3). La sélection des données ainsi que la constitution des corpus ont été pensées afin d'assurer la cohérence de notre démarche scientifique associant la DDLE et la RAL2.

6.1 Les transcriptions

L'exercice de transcription n'est pas un acte neutre (Rispaïl, 2011 : 173). En effet, il suppose, premièrement, de sélectionner parmi les données brutes celles qui seront pertinentes pour réaliser les analyses. Cette sélection a deux conséquences.

La première conséquence est que les choix opérés devaient résulter de réflexions quant aux objectifs visés par les analyses. Dans notre cas, il s'agissait notamment de préserver des données comparables au sein du corpus LANG. La seconde conséquence a été d'exclure ainsi une partie des données de nos corpus principaux.

Deuxièmement, comme l'indique Francine Cicurel (2011b : 247-248), l'acte de transcription présente ses limites :

- La tendance à surinterpréter le sens d'un événement en le considérant comme ayant plus de retentissement qu'il n'en a en réalité ;
- Le fait que les différents modes de contact ne peuvent être tous pris en compte : le contact visuel, les gestes, l'intonation, le rythme, le ton etc. sont pour une bonne part absent de la transcription ;
- La tendance à oublier que l'histoire interactionnelle des sujets échappe à l'analyste qui vient en un point x du déroulement de l'interaction.

Pour pallier à ces difficultés, avant toute transcription, il est impératif d'écouter, de réécouter, à de multiples reprises, les enregistrements effectués. Dans un premier temps, nous avons procédé à la transcription de l'intégralité de nos données. Cette tâche fastidieuse, nous a permis d'une part d'éviter d'accorder trop d'importance à un fait singulier et d'autre part de repérer au sein des données les événements significatifs.

Troisièmement, la variété des systèmes de transcription, les discussions autour de leur validité (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 2005 ; Von Münchow & Rakotonolaina, 2006) rendent la transcription des données d'autant plus délicate. Il est effectivement difficile d'appliquer tel ou tel modèle (Auer, 1996), chacun présentant ses intérêts et ses limites.

Dans notre situation, les données provenaient de trois types distincts d'enregistrement : les captations audiovisuelles (en situation semi-guidée et en classe), les enregistrements audio (des entretiens), les enregistrements manuscrits (en situation semi-guidée, en classe et en entretien). Aussi, nous avons d'une part adapté nos techniques de transcription en fonction des types de ressources et d'autre part veillé à l'homogénéité du format de transcription. Concrètement, nous avons utilisé le logiciel CLAN (Mac Whinney, 2012) pour transcrire les données audiovisuelles. Ainsi les modalités de transcription des captations vidéo répondent, en partie, aux possibilités offertes par cet outil informatique. Pour les enregistrements audio et

manuscripts, nous avons transcrit les données à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. Toutefois, pour homogénéiser notre procédure, nous avons employé des principes de codage identiques.

6.1.1 Le codage des énoncés verbaux

Le passage de l'oral à l'écrit n'est pas chose évidente (Baude & *ali.*, 2006). De ce fait, l'exercice de transcription a nécessité des heures et des heures de travail, de relecture, de corrections, de vérifications afin d'homogénéiser nos transcriptions.

De la perception de l'oralité à l'enregistrement écrit

Lors des transcriptions, les données orales subissent des transformations dues aux écarts entre les formes orales et les formes écrites. Pour limiter les écarts dus à la transformation de données orales en traces écrites, nous avons rigoureusement appliqué les mêmes règles.

Nous avons décidé de reporter sous une forme écrite standard les énoncés oraux issus de nos données. Les principales difficultés rencontrées furent l'absence de perception auditive des marques du pluriel et des perceptions altérées qui peuvent conduire à des transcriptions variées. Pour réaliser nos choix, nous nous sommes appuyée sur notre connaissance de la situation et du contexte de communication. Ces indications nous ont permis d'interpréter et de transcrire l'oralité en respectant les normes de l'écrit. De ce fait, nous avons majoritairement respecté les accords morphologiques du français lors du passage de l'oral à l'écrit.

Ainsi, par exemple, le son [e] prononcé à la fin de lexèmes verbaux ont été transcrits soit par la terminaison "er" des verbes du premier groupe, soit par le signe graphique "é" marquant l'emploi du participe passé du verbe, en concordance avec les temps verbaux utilisés par l'enfant précédant ou suivant l'énoncé considéré. Au niveau des perceptions altérées, il nous a été, par exemple, difficile de savoir si [i] *mange* correspondait à un énoncé comprenant le pronom personnel sujet *il* énoncé sous une forme elliptique ou bien s'il s'agissait de l'emploi de la conjonction *et*, prononcé [i], suivi du verbe *manger* conjugué au présent de l'indicatif. Aussi, lorsque les éléments contextuels et situationnels ne nous permettaient pas de transférer l'oral sous une forme écrite fidèle, nous le mentionnions explicitement et ouvertement afin que les éventuels biais induits par ce type de difficultés soit porté à l'attention de tous.

Le découpage des énoncés en propositions

Le flux continu de paroles demandait à être organisé en un ensemble structuré. Nous avons ainsi décliné en tours de paroles¹¹⁷ (indiqués TP) les interactions en classe. En situation semi-guidée, nous avons transcrit les énoncés des enfants en propositions.

En effet, le découpage des énoncés en clauses se révèle important lors des analyses, par exemple pour le calcul de la longueur moyenne des énoncés, indicateur de la richesse lexicale des productions des sujets de nos cohortes. Pour couper les énoncés en propositions, nous nous sommes appuyée sur les recommandations de Ruth Berman et Dan Isaac Slobin (1994 : 660-666). Ajoutons que les sujets de notre cohorte bilingue ont été invités à s'exprimer dans la L2. Aussi, leurs énoncés ne se conforment pas nécessairement à l'organisation syntaxique de la phrase française. Dès lors, il nous a fallu décider des règles à suivre. Pour illustrer les difficultés rencontrées dans le découpage des énoncés ainsi que notre procédure, nous présentons deux extraits issus des données langagières recueillies en situation semi-guidée.

Dans l'extrait 6.1, MUB formule l'énoncé suivant : « *ça dire il+y+a pas de maman* ». Cet énoncé ne présente pas de difficultés particulières. En nous appuyant sur notre connaissance partagée de la situation communicative, nous avons interprété ce passage comme signifiant "*l'étoile de mer dit je ne suis pas ta maman*". Nous l'avons ainsi transcrit en deux propositions distinctes :

TP	LOC	CONTENU
1	*MUB:	ça dire.
2	*MUB:	il+y+a pas de maman.
	%com:	pages 7-8, étoile de mer.

Extrait 6.1 : MUB_5;4_ T7_PPB

Dans l'extrait 6.2, MUB dit : « *et le tortue (i)l y a pas de dire maman au revoir* ». Dans cet exemple, les paroles de l'enfant ont nécessité une interprétation plus élaborée. En effet, l'ordre d'apparition des mots au sein de l'énoncé de MUB ne nous a pas permis de respecter l'ordre des mots dans la syntaxe française : sujet grammatical suivi du verbe de parole (ici "*et le tortue dire*") puis séquence existentielle suivie de son complément (ici "*(i)l y a pas de maman*") et enfin l'adverbe signalant une prise de congé (ici "*au-revoir*"). Notre connaissance du support et de la façon de présenter les données par l'enseignante lors de la narration de cette

¹¹⁷ Pour les difficultés à délimiter les tours de parole, nous pouvons consulter : KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE, 1990, *Les interactions verbales*, tome 1, Paris : Armand Colin, pp.159-192.

histoire en classe de PSM nous ont permis de comprendre l'énoncé de l'enfant comme suit : "*et la tortue dit je ne suis pas ta maman au revoir*". De ce fait, nous avons découpé l'énoncé de MUB en quatre clauses comme suit :

TP	LOC	CONTENU
1	*MUB:	et le tortue.
	%com:	pages 11-12, tortue.
2	*MUB:	(i)l+y+a pas de.
	%com:	pages 11-12, tortue.
3	*MUB:	dire maman.
	%com:	pages 11-12, tortue.
4	*MUB:	au+revoir.
	%act:	MUB tourne la page.

Extrait 6.2 : MUB_5;4_T7_PPB

Nous aurions pu décider de respecter au mieux la syntaxe française. Par souci de vérité et de conformité à la production des sujets de nos cohortes, nous avons préféré respecter l'ordre d'apparition des termes au sein de l'énoncé de l'enfant.

La transcription des énoncés en L1

Lors des échanges en classe et en situation semi-guidée, il est arrivé que les locuteurs s'expriment dans une autre langue que le français. Or, nous ne parlons ni le turc, ni l'arabe marocain ou toute autre L1 présente en classe de PSM. Notre absence de connaissances des L1 ne nous a ni permis de mesurer l'influence de la L1 dans les lectures des sujets bilingues ni d'analyser, dans toute leur ampleur, les possibles transferts linguistiques. Dans le cadre de la transcription, trois configurations s'offraient à nous pour le traitement des L1.

Premièrement, nous ne pouvions pas indiquer avec certitude si la langue employée correspondait à la L1 mais la longueur de l'énoncé nous conduisait à estimer que le recours à cette langue était possible. Dans ce cas, nous indiquions, d'une part, sur la ligne locuteur, le code xxx et, d'autre part, sur la ligne %com : incompréhensible ou L1 ? Deuxièmement, lorsque nous avions de fortes présomptions de l'emploi de la L1, nous avons indiqué d'une part, sur la ligne participant, le code yyy et, d'autre part, sur la ligne %com: L1?.

Enfin, lorsque nous pouvions repérer et identifier le terme employé en L1, nous indiquions sur la ligne locuteur le recours à la L1 par le code yyy et donnions la traduction du mot en français sur la ligne %com:, comme l'illustre l'extrait 6.3 :

TP	LOC	CONTENU
1	*ESL:	yyy.
	%com:	L1 balik pour poisson.

Extrait 6.3 : ESL_4;4_T5_PPB

Ainsi plusieurs termes ont été traduits¹¹⁸, par exemple, l'expression **söyle** (dis-le) ou des mots courants comme **anne** (maman), **baba** (papa), **dede** (grand-père) **çorap** (chaussette), **gömlek** (chemise), **şapka** (chapeau), **yengeç** (cabe), **balik** (poisson), **bir** (un), **iki**, (deux), **üç** (trois) et **evet** (oui), etc. Nous avons procédé à la traduction en français des énoncés formulés en L1 avec parcimonie afin d'éviter tout risque de surinterprétation.

6.1.2 Le codage des données non verbales

La communication non verbale fait partie intégrante des échanges. Traditionnellement, cet aspect des échanges est décrit au sein de commentaires.

De ce point de vue, les commentaires des transcripteurs, figurant souvent entre parenthèses, sont significatifs. Ils renvoient en effet à des phénomènes qui ne sont pas *transcrits* mais *décrits*. La description du phénomène renonce alors à appliquer les conventions de notations pour le représenter et exhibe ainsi les limites du système de transcription adopté, tout en les dépassant par la proposition d'une description qui considère le phénomène dans sa globalité. (Mondada, 2000 : 6)

Au sein de nos données, la part non verbale des échanges comprenait les locuteurs, les gestes et l'histoire conversationnelle. Ces informations ont été majoritairement transcrites sur les lignes *loc, %act et %com dans le logiciel CLAN.

Codage des sujets

Pour coder les enfants identifiés, nous avons utilisé les trois premières lettres de leur prénom. En situation de classe et en situation semi-guidée le code employé pour désigner l'enseignante est *ENS. Lors des entretiens, nous indiquons les enseignantes par la lettre E suivie d'un numéro allant d'un à quatre. Pour les mamans, nous indiquons leur rôle suivi du code de leur enfant comme par exemple, MAMMUB pour la maman de MUB.

¹¹⁸ Pour procéder à une traduction complète des énoncés en L1 et éviter toute mauvaise interprétation, il aurait été nécessaire de solliciter des traducteurs externes qui auraient accepté de procéder à l'écoute de l'intégralité de nos enregistrements.

Pour les données issues de l'observation participative, nous indiquons le locuteur en fonction de son rôle comme, par exemple, *ATSEM pour l'aide maternelle. Lorsque l'identité du locuteur nous était inconnue, nous le mentionnions *INC. Toutefois, si les données nous le permettaient, nous avons été plus précise. Ainsi, pour les enfants, nous avons utilisé les lettres *ENF suivies d'un numéro et, dans la mesure du possible, veiller à préciser si l'enfant était monolingue ou bilingue parleur en français. De ce fait, nous avons distingué, d'une part, les élèves francophones par les lettres *ELV suivies d'un numéro et, d'autre part, les élèves dits allophones par les lettres *EDM suivies d'un numéro. Les adultes non identifiés sont indiqués par les quatre lettres *ADLT suivies par un numéro. Précisons que, en classe, nous nous sommes concentrée sur les paroles de l'enseignante qui, par son statut et son rôle, est le chef d'orchestre des échanges. Aussi, lorsque plusieurs élèves parlent en même temps, nous les avons codés par *CLASS.

Le tableau 6.1, condense l'ensemble des codes employés pour indiquer les participants :

PARTICIPANT	CODE
identifié	
Enseignante	*ENS
Enfant identifié	*BER
Observateur (nous-même)	*EXP
Acteur dans l'école (rôle)	*ATSEM
Non identifié	
Participant non identifié	*INC
Adulte non identifié	*ADLT
Enfant non identifié	*ENF
Élève francophone	*ELV
Élève dit allophone	*EDM
Plusieurs élèves	*CLASS
Maman identifiée	*MAMBER
Maman non identifiée	*MAMENF1

Tableau 6.1 : Codage des participants aux interactions observées en classe

La lecture du tableau 6.1 montre que l'identification précise des participants à l'échange ne fut pas toujours aisée.

Codage des paramètres non linguistiques

L'utilisation de CLAN nous a permis de transcrire les commentaires relatifs aux paramètres non linguistiques dans le corps de nos transcriptions. Pour ce faire nous avons utilisé les lignes %com et %act du logiciel. Nous avons classé les paramètres en fonction de deux critères : les gestes vocaux-acoustiques (Cosnier & Brossard, 1984) et les gestes physiques.

Les gestes vocaux-acoustiques ont été indiqués au sein de l'énoncé et/ou mentionnés dans la ligne %com. Les conventions adoptées sont précisées dans le tableau 6.2 :

Conventions de transcription	Type de geste vocal
<u>Ligne *LOC:</u>	
: (court) :: (long)	allongement de voyelles.
./.	énoncé inachevé
xxx	incompréhensible ou onomatopée
yyy	silence
()	contraction <i>ex : j(e) sais pas.</i>
[]	passage peu compréhensible
!	exclamation
?	interrogation
<u>Ligne %com:</u>	
chevauchement de paroles, 'mmm' LOC.	les chevauchements de paroles <i>ex : %com: chevauchement de paroles 'hm hmm' EXP.</i>
'mmm' 2 occu	plusieurs occurrences d'une expression (mot ou suite de mots)
mal prononcé 'mmm' pour 'mmm'	les mots mal prononcés
répétition	répétition d'une expression d'un tour de paroles à l'autre
répète	répétition d'un mot après EXP
répond à EXP	réponse à EXP
Particularités acoustiques	doucement, hésite, rythme chanté, soupire, marmonne, chuchote, dissocie chaque syllabe.

Tableau 6.2 : Conventions de transcription

En ce qui concerne les gestes corporels, nous en avons relevé cinq types. Il s'agit des pointages, de la manipulation des supports, des actions (se lever, se moucher, *etc.*), des regards, et des comportements spatiaux (Argyle, 1988). Ils ont été décrits, le plus précisément possible, à la ligne %act.

La lecture du tableau 6 et des modalités de transcription des gestes, montrent que nous n'avons pas utilisé toutes les options du logiciel CLAN¹¹⁹. Cependant, nous avons veillé à être suffisamment précise dans nos transcriptions pour inclure les aspects non verbaux dans l'étude des comportements communicatifs des EDM.

Codage de l'histoire conversationnelle

L'histoire conversationnelle et la situation de communication sont des paramètres qui favorisent la compréhension des buts conversationnels et des autoréférences dialogiques. En effet, un échange peut se construire sur une connaissance partagée de significations ayant pris un sens pour les colocuteurs dans les échanges précédents (Anderson, 1999)¹²⁰ ou au cours de l'échange. De ce fait, la communication ne peut être restreinte à un simple transfert d'informations. Elle constitue une rencontre.

En situation d'entretiens semi-guidés, l'histoire conversationnelle prend toute son ampleur. En effet, nous avons accordé une grande liberté à la parole des personnes interviewées. Aussi, leur discours ne suivait pas une trame linéaire. Il se caractérisait par des retours sur des thèmes déjà abordés, par l'inclusion plus importante du colocuteur dans l'interaction, avec l'emploi de termes comme "*tu vois*" (E1) par exemple, par la répétition ou la reformulation d'éléments déjà énoncés. Aussi, afin d'en dégager les éléments favorables à la constitution de notre corpus ENTRE, avons-nous procédé à de multiples écoutes des enregistrements audio, avant de procéder à la transcription des données.

¹¹⁹ Ceci s'explique par le fait que notre connaissance de l'outil faisait suite à notre formation. Nous avons suivi une formation au logiciel CLAN *Notation, annotation et analyse de corpus multimodaux avec CLAN*, organisée par le consortium IRCOM « corpus oraux et multimodaux », les 17 et 18 novembre 2014 à Poitiers.

¹²⁰ Anderson, Patrick, *La didactique à l'épreuve du sujet*. Nous pensons notamment à l'exemple de Patrick Anderson tiré du film *Tchao Pantin* où l'expression *cuire un œuf* ne peut prendre tout son sens qu'à partir du moment où elle est intégrée non seulement à des compétences sociolinguistiques mais aussi à celle des rapports entre les protagonistes et de l'histoire conversationnelle.

En situation d'observation participative, il nous a fallu indiquer les paramètres extérieurs à l'échange verbal (5.2.3). L'ensemble de ces informations (paramètres 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9) ont été préservées sous la forme de commentaires précédant la transcription, et à la fin de celle-ci, comme l'illustre l'extrait 6.4 :

Paramètres de l'interaction		
1. Cadre spatio-temporel		Salle de classe 15 septembre 2014 - 9 heures 30 - Fin du temps d'accueil
2. Participants		2 : ENS _ EDM1 Asymétrie
3. Objectif		Gestion de la classe
4. Histoire conversationnelle		ENS vient de demander à la CLASS de ranger la salle
5. Interaction		Orale _ face à face
6. Normes d'interaction		Non didactique
7. Genre de discours		Conversation ordinaire
8. outils didactiques		Néant
9. Ressources		Néant
TRANSCRIPTIONS		
TP	LOC	Contenus
1	EDM1	yyy
	%com:	silence
	%act:	EDM1 s'approche de l'ENS
2	ENS	oui
	%act:	ENS se tourne vers EDM1
3	EDM1	caca
4	ENS	je veux faire caca yyy.
	%com:	L1 söyle = 'dis-le'
5	EDM1	caca
Paramètre 4		l'enfant part aux toilettes accompagné de l'ATSEM

Extrait 6.4: CLASS_ACCUEIL_15092014

En situation semi-guidée, la procédure mise en place pour recueillir les productions verbales des sujets de nos cohortes s'est déroulée en plusieurs étapes qui ne se rapportaient pas directement à la tâche communicative demandée. De plus, plusieurs supports ont été utilisés lors d'une même session. Enfin, les sujets ont parfois dévié de la tâche communicative demandée. De ce fait, le début ainsi que la reprise de la tâche s'inscrivaient dans l'histoire conversationnelle et ont influencé les formes et les fonctions des ressources langagières employées par les enfants. Lors de la transcription, il nous a fallu délimiter les productions verbales directement associées à la tâche verbale demandée et en fonction des supports.

Plus précisément, de T7 à T9 nous éteignons la caméra avant de donner au sujet le support associé à la tâche verbale demandée. Cependant, tel ne fut pas le cas de T1 à T7 où l'ensemble de notre échange a été enregistré. Chacune de ces méthodes a ses avantages et ses inconvénients.

En effet, l'enregistrement en continu de la session nous interroge sur les limites de la tâche comme le montre l'extrait 6.5 :

TP	LOC	CONTENU
1	*MUS:	la loup.
	%act:	MUS regarde le verso de la page de couverture
2	*EXP:	hopla!
	%act:	MUS tourne les pages pour arriver au début de l'histoire, p. 1-2
3	*EXP:	tu peux le laisser là regarde comme ça (..) plus facile.
	%act:	EXP aide MUS à poser correctement le support JMHC.
4	*MUS:	un loup.

Extrait 6.5 : MUS_4;8_, T6_JMHC

Dans l'extrait 6.5, si au TP1 MUS a commencé à parler dès qu'il était en possession du support, lorsqu'il se trouve à la première page du livre, au début de l'histoire, il mentionna une deuxième fois le personnage du loup. Où devons-nous faire débiter la tâche ? Au moment où l'enfant reçut le support, soit au TP 1 ? Ou alors, au moment où le sujet fut au début de l'histoire, soit au TP 4 ? En outre, dans l'extrait présenté, nous devons également déterminer si [la] correspond au déterminant, l'article défini féminin "*la*", ou alors à l'adverbe déictique de lieu "*là*". Nous avons décidé de transcrire le son [la] en nous référant aux informations fournies par le contexte d'énonciation. Ainsi, c'est uniquement lorsque le phonème [la] est accompagné du geste de pointage, que nous l'avons interprété comme correspondant à l'adverbe déictique de lieu. Les choix opérés pour délimiter les productions verbales relatives à la tâche demandée ont une incidence sur les analyses. Pour l'extrait ci-dessus, par exemple, devons-nous considérer que MUS a introduit le personnage du loup au TP 1 à l'aide d'un syntagme nominal défini féminin (*la loup*) ou estimer que la première mention du personnage au sein d'un discours de type narratif a lieu au TP 4 à l'aide d'un syntagme nominal indéfini (*un loup*) ? Aussi, pour nous aider à délimiter le début et la fin d'une tâche nous nous sommes référée aux pages consultées par les sujets lors de leurs productions verbales et à l'histoire conversationnelle.

L'interruption de l'enregistrement (T7 à T9) nous a permis de marquer plus significativement les frontières des tâches verbales. Cependant, nous ne pouvions ainsi capter les échanges plus libres. Or, ces derniers, qui se déroulaient en dehors ou entre les tâches, nous

ont fourni des données intéressantes à exploiter dans le cadre des analyses. L'enregistrement en continu nous a permis de conserver ce type de données. Toutefois, pour homogénéiser nos analyses du développement des moyens langagiers français, nous ne les avons pas directement inclus dans le corpus LANG.

6.2 La sélection des données

Les procédés de recueil de données nous ont permis de collecter un volume conséquent de données. Nous comptabilisons un total de vingt-six heures et vingt-sept minutes d'enregistrement répartis comme suit : deux heures trente-six minutes et trente-deux secondes d'enregistrements de la classe de PSM, sept heures et deux minutes¹²¹ des entretiens ainsi que seize heures et trente-cinq minutes d'enregistrements de séances semi-guidées. Pour pouvoir procéder à des analyses systématiques (Bigot, 2005), nous avons travaillé sur des corpus plus restreints. Précisons toutefois que, conformément à notre volonté d'aborder la problématique de l'appropriation précoce dans toute sa complexité, nous ne manquerons pas de mentionner ce qui est demeuré hors de notre sélection au sein de nos conclusions afin de faire émerger d'autres explications.

À partir des notes que nous avons prises durant nos entretiens (avec les enseignantes et les mamans) et nos observations (en classe et en situation semi-guidée) de leur lecture et relecture, de l'écoute des enregistrements, nous avons procédé à une première sélection des passages à transcrire.

6.2.1 La sélection des données des entretiens auprès des enseignantes

Pour sélectionner les passages des entretiens auprès des enseignantes qu'il nous importait de transcrire, nous avons procédé à une première analyse de contenu thématique (Paillé & Mucchielli, 2012 : 231-314). Nous avons retenu les thèmes suivants : i) difficultés rencontrées dans l'enseignement auprès des élèves dits allophones ii) pratiques de classe mises en œuvre pour travailler dans le domaine langagier iii) adaptations des pratiques aux spécificités des élèves dits allophones iv) bi/plurilinguisme.

¹²¹ La durée totale des entretiens menés avec les enseignantes est de quatre heures vingt-neuf minutes et vingt-sept secondes dont vingt-cinq minutes et quinze secondes avec E1, cinquante-sept minutes et trente-six secondes avec E2, une heure seize minutes et quarante-six secondes avec E3 et une heure et cinquante minutes avec E4. La durée totale des entretiens menés auprès des mamans est de deux heures quarante-sept minutes et trente-quatre secondes dont quarante et une minute avec la maman de MUB, quarante-neuf minutes avec celle de MUS, quarante-cinq minutes avec celle d'ENE, trente-cinq minutes avec celle d'ALI, et enfin vingt-six minutes avec celle de BER.

Nous avons transcrit et regroupé les passages relatifs à ces thématiques.

6.2.2 La sélection des données des entretiens auprès des mamans

Pour procéder à la sélection des données issues des entretiens menés auprès des mamans des enfants de notre cohorte bilingue nous avons retenu deux critères. Il s'agissait d'une part d'accéder à la perception des pratiques langagières des enfants par les mamans, notamment la langue employée. Et d'autre part, de connaître les intentions des mamans quant à l'inscription de son enfant à l'ELCO. Nous avons ainsi regroupé nos données en fonction des quatre thématiques suivantes :

1. Langues de communication de l'enfant (et contexte)
2. Langues utilisées lors des activités pratiquées par l'enfant
3. Choix de l'inscription en classe ELCO
4. Raisons de ce choix

Les thèmes un et deux nous ont permis d'accéder aux pratiques langagières déclarées de l'enfant et de son entourage. Les thèmes trois et quatre laissaient émerger l'importance accordée par les mamans à la transmission de la L1. Ainsi, nous accédions aux dimensions identitaires et affectives dans les représentations des mamans du bilinguisme de leurs enfants.

6.2.3 La sélection des données des enregistrements des cohortes

Les données recueillies lors des productions enfantines recueillies en situation semi-guidée sont les plus volumineuses. La durée totale de l'enregistrement de l'enseignante effectuée afin de recueillir des données exploitables en vue d'analyses comparatives est de quatorze minutes.

Le tableau 6.3 détaille la durée des enregistrements en fonction des sujets :

Sujets bilingues	Durée des enregistrements
MUS	55 min et 35 secondes
MUB	2 heures 43 minutes
ENE	1 heure 39 minutes et 26 secondes
ALI	4 heures 03 minutes et 45 secondes
ESL	1 heure 15 minutes et 47 secondes
BER	1 heure 47 minutes et 50 secondes
EMH	2 heures 04 minutes et 12 secondes
Sujets monolingues	Durée des enregistrements
MELO	10 minutes et 30 secondes
KEL	20 minutes et 58 secondes
JAD	21 minutes et 26 secondes
OPH	15 minutes et 39 secondes
MEL	04 minutes et 15 secondes
ENZ	31 minutes et 06 secondes
NIN	15 minutes 43 secondes
MAG	07 minutes et 17 secondes

Tableau 6.3 : Durée des enregistrements cohorte bilingue et monolingue

Les différences dans les durées d'enregistrement s'expliquent par la volonté des enfants de participer aux sessions.

6.3 La constitution des corpus dans une approche co-disciplinaire

À la fin de notre recueil de données et de nos transcriptions, nous avons en notre possession un volume conséquent de données à traiter. Nous avons organisé cet ensemble en trois corpus principaux. Les contenus des corpus ont été pensés de manière à rendre visible l'interrelation entre la DDLE et la RAL2.

6.3.1 Le corpus LANG

L'ensemble du corpus LANG a été divisé en sous-corpus en fonction des sujets et des supports. Ce procédé nous a permis de nous assurer de la cohérence des contenus des sous corpus au nombre de trois. Le premier est celui de la cohorte bilingue. Il s'agit d'un corpus longitudinal. Le deuxième est celui de la cohorte monolingue. Le troisième est le sous-corpus de l'enseignante. Les deux derniers sous-corpus sont des corpus transversaux. Nous avons souhaité constituer un tel corpus dans l'objectif d'effectuer des comparaisons dans une perspective acquisitionniste et didactique.

Pour homogénéiser l'ensemble nous avons sélectionné les données qui se rapportent directement aux tâches verbales.

Le sous-corpus bilingue

Le tableau 6.4 indique la durée totale d'enregistrement des productions verbales (exprimée en minute 'min' et seconde 's') des sujets de notre cohorte bilingue en fonction des sujets et des supports :

SUJET	JMHC	CH	CANARD	PPB	DESA	PSB	CML+F	PÂQUES	TOTAL
MUB	8 min 44s	7 min 34s	0 min 28s	5 min 65s	9 min 33s	1 min 12s	1 min 02s	/	34 min 38s
MUS	10 min 64s	3 min 22s	4 min 33s	9 min 19s	11 min 45s	8 min 12s	3 min 28s	0 min 51s	52 min 34s
ENE	4 min 28s	6 min 52s	6 min 17s	1 min 31s	14 min 13s	5 min 26s	/	/	38 min 47s
ALI	10 min 02s	6 min 26s	4 min 17s	13 min 09s	11 min 59s	8 min 51s	/	0 min 59s	55 min 43s
ESL	5 min 12s	/	2 min 00s	3 min 17s	5 min 36s	1 min 08s	0 min 56s	1 min 20 s	19 min 29s
BER	5 min 24s	3 min 47s	1 min 32s	7 min 28s	3 min 29s	4 min 04s	/	/	26 min 12s
EMH	11 min 32s	4 min 01s	3 min 21s	5 min 28s	7 min 16s	2 min 05s	1 min 40s	/	35 min 23s
TOTAL	57 min 56s	32 min 02s	22 min 28s	46 min 17s	63 min 51s	30 min 58s	7 min 06s	3 min 10s	262 min 46s

Tableau 6.4 : Durée des enregistrements, sujet et support, cohorte bilingue

Les sous-corpus langagiers longitudinaux de la cohorte bilingue comprennent un peu plus de quatre heures de données enregistrées transcrites dans leur intégralité.

Les productions en français des EDM se caractérisent par leur brièveté. Ce phénomène s'explique d'une part par les difficultés à entraîner la parole des enfants en général et davantage encore par l'absence de partage de leur L1 ce qui a engendré une situation de communication où seule la L2 était commune aux interlocuteurs. Ces conditions ont certainement influé sur les productions des enfants.

Lorsque nous proposons des extraits issus du sous-corpus bilingue, nous mentionnons le sujet, l'âge de l'enfant, la session à laquelle le recueil de données s'est déroulé et le support qui a servi à initier le discours. Ainsi, MUB_5;4_ T7_PPB signifie qu'il s'agit des données recueillies auprès de MUB, âgé de cinq ans et quatre mois. La session s'est déroulée à T7 et le support utilisé fut l'ouvrage jeunesse *Petit Poisson blanc*.

L'ensemble des transcriptions des productions en L2 des sujets de la cohorte bilingue est disponible dans l'annexe B.

Le sous-corpus monolingue

Le tableau 6.5 indique la durée totale des enregistrements des sujets de notre cohorte monolingue en fonction des supports :

Sujet	JMHC	PPB	CANARD	CH	DESA	TOTAL
MELO	2 min 53s	1 min 45s	0 min 52s	1 min 12s	/	6 min 42s
KEL	1 min 25s	2 min 00s	2 min 35s	2 min 59s	1 min 50s	10 min 49s
JAD	1 min 47s	3 min 34s	5 min 31s	2 min 03s	2 min 17s	15 min 12s
OPH	1 min 34s	1 min 56s	5 min 03s	2 min 24s	4 min 39s	15 min 36s
MEL	1 min 28s	1 min 20s	1 min 27s	/	/	4 min 15s
ENZ	1 min 27s	1 min 49s	2 min 12s	1 min 13s	1 min 30s	8 min 11s
NIN	2 min 16s	1 min 40s	2 min 00s	2 min 11s	1 min 49s	9 min 56s
MAG	1 min 14s	0 min 54s	1 min 26s	2 min 28s	1 min 15s	7 min 17s
TOTAL	13 min 04s	14 min 58s	21 min 06s	14 min 30s	13 min 20s	77 min 18s

Tableau 6.5 : Durée des enregistrements, sujet et support, cohorte monolingue

Tout comme pour les sujets de la cohorte bilingue, nous avons veillé à homogénéiser nos données en incluant dans le corpus langagier transversal monolingue uniquement les productions relatives à la tâche demandée. Étant donné que les sujets monolingues n'ont participé qu'à une session de recueil des données, la durée des enregistrements en fonction des supports est moins importante que pour celle des sujets de la cohorte bilingue.

Lorsque nous proposons des extraits issus du sous-corpus bilingue, nous indiquons le sujet, le support, l'âge ainsi que la section de maternelle fréquentée au moment du recueil des données. Ainsi, MELO_4;1_PSM_JMHC signifie qu'il s'agit des données recueillies auprès de MELO, âgée alors de quatre ans et un mois. Le support utilisé était JMHC. MELO fréquentait la petite section au moment du recueil de données.

L'ensemble des transcriptions des productions en français des sujets de la cohorte monolingue est disponible dans l'annexe C.

Le sous corpus enseignante

Dans un souci d'homogénéisation des corpus langagiers, nous avons exclu du corpus langagier de l'enseignante les passages où elle chante avec les élèves après avoir raconté les histoires. De plus, l'enseignante n'a pas produit de discours à partir de l'ensemble des supports utilisés auprès des sujets de la cohorte bilingue. De ce fait, nous n'avons pas de données pour les supports que l'enseignante n'a pas utilisés en classe (DESA, CH) et les supports qui n'ont pas été utilisés auprès des sujets de notre cohorte monolingue (PÂQUES, PSB, CML+F).

Le tableau 6.6 indique la durée totale (exprimée en minute 'min' et seconde 's') des enregistrements du sous-corpus de l'enseignante organisés en fonction des supports :

Supports	durée
JMHC	2 min 03s
CANARD	4 min 28s
PPB	6 min 08s
TOTAL	12 min 39s

Tableau 6.6 : Durée des enregistrements, support, enseignante

Nous constatons que la durée des productions verbales de l'enseignante est sensiblement plus longue que celle des sujets de nos cohortes. Ceci s'explique par la nature pédagogique de son discours.

Lorsque nous proposons des extraits issus du sous-corpus enseignante, nous mentionnons le sujet et le support. Ainsi, ENS_ JMHC indique qu'il s'agit de données issues du sous-corpus de l'enseignante et recueillies lors de la production initiée à partir du support JMHC.

L'ensemble des transcriptions des productions de l'enseignante du corpus LANG est disponible dans l'annexe D.

6.3.2 Le corpus CLASS

Le corpus CLASS a été constitué à partir des données issues de l'observation participante et des captations vidéo de la PSM. Notre longue fréquentation de l'école maternelle Dieppe nous a permis de constituer un corpus présentant des situations de communication variées et hétérogènes.

Pour organiser notre corpus CLASS, nous avons trié nos données en fonction du genre d'interactions : interaction didactique, interaction semi-libre, interaction libre. Chacun de ces genres d'interaction répondent à des caractéristiques spécifiques.

Ainsi, nous avons regroupé au sein des interactions de type didactique les échanges en classe qui se caractérisent par la visée pédagogique affichée de l'interaction. Il s'agit principalement des interactions de l'enseignante face à la classe ou un groupe d'élèves qui se déroulaient lors d'activités précises : narration d'histoire, chant de comptines, chansons, etc. Les interactions semi-libres comprennent les échanges entre l'enseignante, ou un adulte, et un ou plusieurs élèves qui se caractérisent par une co-construction du discours. La visée pédagogique des échanges demeure importante puisque les interactions semi-libres se déploient lors

d'activités spécifiques : APC, accueil, activités sportives, récréation, *etc.* Enfin, nous avons regroupé dans la catégorie des interactions libres les échanges où les locuteurs, enfants et/ou adultes, pouvaient décider librement du thème de l'interaction. Ce type d'interaction apparaissait par exemple au goûter et lors des activités libres.

Lorsque nous proposons des extraits issus du corpus CLASS, les informations sont indiquées comme suit : CLASS pour indiquer le corpus, TEMPS SCOLAIRE pour contextualiser en partie l'extrait proposé et NNN201N, pour indiquer la date d'enregistrement des données. Ainsi " CLASS_ACCUEIL_15092014" signifie que les données sont tirées du corpus CLASS et que l'extrait a été capté lors du temps d'accueil le 15 septembre 2014. Ajoutons, qu'en fonction de l'objet de nos analyses, nous avons regroupé nos données ou à l'inverse sélectionné certains passages. Dans ce cas, nous précisons le traitement spécifique réalisé.

6.3.3 Le corpus *ENTRE*

Pour constituer notre corpus entretien, nous avons distingué le corpus entretien maman de celui des enseignantes.

Le corpus entretien des enseignantes

Le corpus entretien enseignant se présente sous la forme d'un tableau qui regroupe les transcriptions ainsi que nos commentaires classés suivant les catégories : formation, expériences professionnelles, programmes scolaires, conception du rôle d'enseignante (conception), pratiques déclarées, bilinguisme, échec scolaire, difficultés rencontrées dans l'enseignement auprès des élèves dits allophones (élèves allophones) ; adaptation de leurs pratiques au contexte particulier de l'école Dieppe (solutions), pratique plurilingue, formation au plurilinguisme. Lorsque cela s'avérait nécessaire, nous avons indiqué entre parenthèse les éléments de l'histoire conversationnelle.

Le corpus entretien des mamans

Pour constituer le corpus des entretiens menés auprès des mamans, nous avons utilisé le même procédé que pour la constitution du corpus entretien avec les enseignantes. Les catégories retenues sont les pratiques langagières et les relations affectives aux langues. De plus, lorsque cela s'avérait nécessaire, nous avons indiqué entre parenthèse les éléments de l'histoire conversationnelle.

Nous avons traité nos données et organisé nos corpus afin de favoriser les liens entre l'acquisition et la didactique des langues. La sélection des données constitutives de nos corpus reflète cet engagement de notre part. Toutefois, nous sommes consciente que l'étude que nous présentons pourrait être affinée. Nous aurions, par exemple, pu concevoir des supports spécifiques pour la production verbale afin d'étudier des éléments précis (structures morphosyntaxiques, lexique spécifique) au sein des discours des sujets de nos cohortes. Nous aurions également pu expérimenter des activités de classe conçues à partir de nos premières analyses puis en évaluer l'efficacité ou la pertinence. Faute de pouvoir nous consacrer à temps plein à cette étude, devant exercer une activité salariée en parallèle, nous avons dû limiter notre recherche à nos moyens techniques et humains.

Aussi c'est l'articulation des données de l'ensemble de nos trois corpus qui ont permis de nous appuyer sur des éléments extérieurs et concrets dans le cadre de nos analyses et de nous assurer du fondement scientifique de nos interprétations. Nous avons ainsi pu réaliser trois types de comparaisons.

La comparaison des données des sous-corpus LANG a consisté à mettre en regard les discours produits par des EDM, par des enfants francophones et ceux produits par l'enseignante en classe. Nous espérons ainsi avoir dégagé l'impact de l'âge, l'impact de l'*input* et l'impact du bilinguisme sur les capacités discursives et phrastiques en français des sujets bilingues. Le second type de comparaison a porté sur la connaissance ou non des supports. Nous nous attendions à observer non seulement l'influence de l'*input* sur les capacités langagières des enfants mais également mesurer leurs aptitudes à produire un discours à partir d'un support inconnu et déterminer ainsi leur degré d'appropriation de la langue. Le troisième type de comparaison a concerné l'organisation des séquences textuelles (Adam, 2001) et nous a permis d'interroger l'impact du degré de complexité des histoires sur les productions enfantines.

La comparaison des données du corpus CLASS et du corpus LANG, nous a permis de mesurer l'influence de l'*input* sur les productions enfantines, d'une part, et sur les comportements des EDM d'autre part, dans une conception de la communication prenant en compte les dimensions verbales et non-verbales.

Ces deux types de comparaison nous ont permis de mettre en lumière les similarités et les différences dans les productions des sujets lors de la réalisation de tâches narratives. Les résultats auxquels nous avons abouti permettent d'identifier la manière dont différents supports pourraient être exploités en classe et ainsi contribuer à concevoir des activités de classe dans

une recherche d'efficacité (Talbot, 2012). Cette recherche d'efficacité est renforcée grâce aux rapprochements effectués entre la RAL2 et la DDLE.

La comparaison des données du sous-corpus bilingue du corpus LANG et du corpus ENTRE nous a permis d'inférer l'influence des dimensions personnelles sur les comportements des EDM. Ce type d'analyse comparative nous engage dans une démarche qualitative accordant une place importante aux facteurs affectifs, identitaires et relationnels (Razafimandimbimanana & Castellotti, 2014).

La méthodologie de recherche que nous avons appliquée dans cette étude est « une méthode qui se dissout dans la marche » (Morin & *ali.*, 2003 : 22). Notre façon de procéder nous a permis de ne pas nous disperser le long du chemin et d'ouvrir d'autres voies pour mener (et poursuivre) notre réflexion dans (et au-delà de) ce travail de thèse.

Partie 3/ Analyses et résultats

La méthodologie mise en œuvre pour réaliser notre étude sur le développement en L2 de sept EDM et sur les conditions d'exposition à la langue française en classe de PSM nous a permis de collecter de nombreuses données hétérogènes et propices à l'analyse de plusieurs facteurs entrant en jeu dans l'enseignement/apprentissage précoce de la langue de l'école.

Nous avons ainsi considéré, premièrement, la place et le rôle des langues à l'école, deuxièmement, les représentations du bilinguisme des EDM par les adultes en charge de leur éducation, troisièmement, les échanges en classe durant les activités dédiées à l'enseignement/apprentissage du français oral, quatrièmement, les mécanismes du développement en L2 des sujets de notre cohorte bilingue, et, cinquièmement, les connexités des langues avec la réalité bi/plurilingue des enfants et de l'école. L'ensemble de ces éléments sont, selon nous, les motifs qui permettent, d'une part, d'analyser, les processus en œuvre dans l'appropriation précoce du français par des EDM et, d'autre part, de dégager les parcours en L2 des EDM.

Dans un premier temps, notre regard s'est porté sur les manifestations concrètes de la diversité linguistique au sein de notre terrain d'enquête (chapitre 7). Nous voulions savoir, d'une part, quelles langues étaient présentes dans l'école et, d'autre part, comment leur présence se réalisait. En effet, dans les écoles maternelles se croisent des parents, des enseignants, d'autres membres de l'équipe éducative et des enfants. Aussi, pour dresser le paysage linguistique l'école Dieppe, nous avons estimé qu'il était nécessaire de considérer l'ensemble des acteurs. Ainsi, il nous a été possible de dégager le rôle des langues et les conséquences du bilinguisme des EDM peu parleurs en français sur les interactions de type libre.

Ensuite, nous avons enquêté sur les représentations de la situation sociolinguistique des EDM chez les enseignants et chez les parents de cinq de nos sujets de la cohorte bilingue (chapitre 8). En effet, en fonction de leur rôle, chaque acteur de l'éducation des EDM se construit ses représentations du contact des langues des enfants peu parleurs en français. Du côté des enseignantes, les conceptions qu'elles ont des difficultés des EDM et des conséquences de leur bilinguisme exercent une influence sur leurs pratiques de classe. Du côté des parents, l'emploi des langues investit la transmission de leur histoire migratoire et de leur identité. À l'école maternelle se rencontrent les langues et les individus. Aussi, nous avons analysé les rapports entretenus avec le français et les L1 afin de révéler les attaches qui participent au tissage des langues chez les EDM.

Puis, nous nous sommes intéressée aux pratiques de classe dédiées aux apprentissages relevant du domaine langagier (chapitre 9). Nous voulions savoir, d'une part, quels étaient les principaux objectifs et les compétences visées dans l'enseignement du français à l'école maternelle, particulièrement en PSM, et, d'autre part, quelle place était accordée à la parole des EDM lors des interactions de type didactique. En effet, l'organisation des activités consacrées à l'enseignement/apprentissage du français et leurs contenus constituent les données auxquelles sont exposées, de manière formelle, les enfants de l'école pour s'approprier le français. Si la place de l'enseignante demeure le pivot des échanges didactiques, le matériau langagier offert aux enfants demande à être travaillé par les EDM pour participer ainsi à la construction de leur L2. Aussi, nous avons analysé les modalités et les données d'exposition au français en PSM ainsi que les comportements communicatifs des EDM dans les interactions de type didactique.

Par la suite, nous avons examiné le parcours développemental de la L2 auprès des sept EDM ayant participé à notre étude (chapitre 10). En effet, le matériau langagier auquel ont été exposé les enfants bilingues peu parleurs en français en classe s'introduit au sein de leur répertoire. Il y est remanié, reconfiguré, remodelé en fonction de l'âge des enfants, des types de discours qu'ils sont amenés à produire, du temps d'exposition à la L2 et enfin en fonction de leur situation bilingue personnelle. Le français pénètre et transforme progressivement les comportements communicatifs des enfants bilingues. Aussi, pour découvrir les éventuelles étapes d'acquisition de la L2, nous avons analysé les productions en français des sujets de nos cohortes, notamment la macrostructure de leurs discours de type narratif et les procédés de référenciation.

Enfin, nous avons traité la prise en compte du bilinguisme des EDM dans une conception plurilingue et pluriculturelle de l'enseignement/apprentissage des langues (chapitre 11). En effet, ces approches permettent de mettre en place des activités de classe propices à l'union des langues et à la reconnaissance du bi/plurilinguisme de l'espace scolaire et des individus. Toutefois, leur mise en œuvre n'est pas encore généralisée dans les écoles maternelles. De plus, si leur intérêt est évident, les approches plurilingues et pluriculturelles questionnent les schèmes proposés pour le tissage de liens entre les deux langues chez les EDM peu parleurs en français dans leur dimension subjective. Aussi, nous avons analysé les effets de l'emploi de la L1 dans les interactions de type didactique ainsi que les positions des enseignantes et des enfants quant à la pluralité linguistique.

L'objectif principal de nos analyses fut de mettre à notre disposition les résultats objectifs nous permettant de vérifier si le développement du français par les EDM peu parleurs de la langue suit un parcours d'appropriation et de préciser les influences du milieu socioéducatif et de la subjectivité des enfants bilingues sur leur progression en L2.

Chapitre 7/ L'emploi des langues dans les interactions libres

L'école Dieppe est un espace multi/plurilingue où un nombre important d'enfants bilingues, parleurs ou non de la L2, et monolingues se rencontrent. L'enseignante de PSM a souhaité que cette richesse linguistique soit présente au sein de l'établissement et dans sa classe en ouvrant les portes de cet établissement aux familles et aux L1 des EDM.

Mais, comment, concrètement, cette rencontre des langues se manifesta-t-elle au sein de l'école ? Quelles langues s'entendaient dans l'établissement ? Et dans quelle proportion ? Qui les employaient ? Avec quel(s) interlocuteur(s) ? À quel moment ?

Pour répondre à ces questions, nous avons dressé un aperçu général de la configuration linguistique de l'école. Pour ce faire, dans un premier temps, nous avons établi un inventaire des langues en présence à l'école Dieppe. Puis, nous avons sélectionné au sein du corpus CLASS, les interactions de type libre car elle nous permettait d'inclure l'ensemble des acteurs de l'école, les enseignantes, les autres membres de l'équipe éducative, les mamans et les enfants de l'école, dans l'étude de la place des langues à l'école Dieppe.

Les objectifs de ces analyses visaient à mieux comprendre la circulation des langues en considérant les locuteurs en présence, les langues utilisées et les buts conversationnels. Ne maîtrisant pas les L1 des EDM de l'école Dieppe, nous avons inféré de leur utilisation en nous appuyant soit sur la situation de communication, soit sur les commentaires de l'enseignante, soit en demandant directement au locuteur, enfin grâce à notre connaissance de certains mots de la langue turque.

Dans un premier temps (chapitre 7.1), nous dressons un panorama général de la pluralité linguistique à l'école Dieppe. Nous poursuivons (chapitre 7.2) par la présentation des résultats de l'étude des interactions libres incluant les enfants et leurs parents et les enfants entre eux. Nous terminons (chapitre 7.3) par l'analyse de l'emploi des langues dans les interactions libres entre l'enseignante et les EDM.

7.1/ La circulation des langues à l'école Dieppe

La matinée de PSM se découpait en sept moments scolaires¹²². Si certains moments s'avéraient plus favorables aux interactions libres, elles sont apparues tout au long de la matinée. En effet, les enfants étaient toujours susceptibles d'interagir librement que ce soit pendant ou en dehors des activités animées par l'enseignante.

Nous nous sommes demandée si, dans un espace multi/plurilingue telle que notre terrain d'investigation, où l'organisation temporel se divisait en différents moments scolaires, et où les interactions libres se déployaient tout au long de la matinée de classe, toutes les langues des enfants participaient aux échanges. Nous avons essayé de répondre à ce questionnement en analysant le déploiement de la L1 et de la L2.

Pour établir un panorama de la diversité linguistique de la classe de la PSM, nous avons analysé la présence des langues en fonction des moments scolaires. Les parents, locuteurs compétents dans leur L1 et plus ou moins performants en L2, étaient invités à entrer à l'école. Aussi, ils discutaient entre eux ou avec l'enseignante. Leur présence participait à la circulation des langues en classe.

7.1.1 La répartition générale des langues en PSM

L'étude de la répartition générale des langues a été réalisée à partir des données de l'observation participative. Elle visait à dresser le paysage linguistique général de la PSM en fonction des différents moments scolaires (Djordjevic, 2016). Cet état des lieux de la diversité linguistique de la classe ne constitue aucunement une image fixe et stable de la circulation des langues. Elle représente une vision d'ensemble sujette à des variations. Toutefois, elle nous a permis de mieux comprendre comment les langues se croisaient dans le temps et dans l'espace scolaire.

Pour analyser la circulation des langues, nous avons pris en compte le moment scolaire, indiqué le type d'interaction et les locuteurs impliqués dans les échanges. Nous précisions, par l'ajout du signe (s), si plusieurs participants étaient impliqués. Lorsque les interactions mettaient en présence l'enseignante et un enfant, nous avons mentionné en premier le participant ayant pris l'initiative de s'adresser à l'autre. De plus, nous avons précisé les langues employées et

¹²² Le lecteur peut se référer au chapitre "Les paramètres d'observation" pour la précision des temps scolaires de la PSM à l'école Dieppe (chapitre 5.2.3).

désigné laquelle dominait les interactions. Enfin, nous avons circonscrit cette étude aux échanges impliquant les enfants. Le tableau 7.1 résume les résultats obtenus :

Moments scolaires	Types d'interaction	Locuteurs	Langues en présence	Langue dominante	Langue utilisée
Accueil du matin Arrivée et départ des enfants	Libre	Parent enfant	L1	L1	Toutes les L1 de la classe
Tous les moments scolaires	Libre	Enfant(s) enfant(s)	L1 et L2	L1	Français, turc
Goûter Activités libres	Semi-libre	ATSEM enfant	L2 et L1	L2	Français, arabe marocain
Regroupements	Semi-libre	Intervenante bilingue enfant	L1 et L2	L1	Français, turc
Tous les moments scolaires	Didactique, Libre, semi-libre	Enfant(s) enseignante	L2 et L1	L2 et L1	Français, turc
Tous les moments scolaires	Didactique, libre, semi-libre	Enseignante enfant(s)	L2 et L1	L2	Français, turc
APC	Semi-libre, didactique	Enseignante enfant(s)	L2 et L1	L2	Français, turc

Tableau 7.1 : Répartition des langues en PSM

Une diversité linguistique omniprésente ?

La lecture du tableau 7.1 montre que le recours aux L1 se réalise dans tous les moments scolaires et pour les trois types d'interactions. Ainsi, en classe de PSM, toutes les langues sont présentes.

De manière plus détaillée, nous constatons que toutes les langues étaient représentées lors des interactions libres avec les parents au moment de l'accueil ainsi qu'à l'arrivée et au départ des enfants. Cela est notamment le cas pour les EDM qui sont les uniques locuteurs de leur L1 et qui utilisaient majoritairement cette langue dans les échanges avec leurs parents. Nous constatons que dans les autres moments scolaires, les EDM parlaient dans leur L1 lorsque celle-ci était partagée. Ainsi les EDM se regroupaient par communauté linguistique. Toutefois, cette attitude n'était pas univoque. En effet, dans les moments d'activités libres où les interactions relevaient majoritairement du type libre, les EDM pouvaient se tourner vers les enfants locuteurs d'autres langues que leur L1.

Les L1 étaient également présentes lors des interactions semi-libres. En effet, l'intervenante bilingue s'appuyait sur la langue turque pour faciliter l'inclusion des EDM franco-turcs présentant des difficultés à s'intégrer dans les activités de classe. Pour ce faire, elle traduisait les paroles de l'enseignante à l'enfant dont elle s'occupait et, si nécessaire, lui expliquait en L1 les attentes de la maîtresse. L'ATSEM, quant à elle, pouvait utiliser l'arabe marocain au sein d'énoncés mélangés, lorsqu'elle s'adressait à un enfant parlant cette langue, afin de rappeler l'obligation de respecter les contraintes de la vie en groupe ou les consignes de l'enseignante.

De la diversité linguistique à la domination d'une langue

Dans les trois types d'interaction, l'enseignante n'hésitait pas à utiliser la L1, mais la L2 conservait une place dominante notamment dans les interactions didactiques¹²³. De plus, les résultats montrent que c'était lorsque les enfants prenaient l'initiative de s'adresser à leur enseignante que la L1 était particulièrement employée.

Enfin, l'analyse de la diversité des langues révèle que la L1 qui s'insérait le plus fréquemment dans les échanges et ce quelle que soit le type d'interaction était le turc. La forte présence de la langue turque peut s'expliquer par la quantité importante de locuteurs turcophones fréquentant l'établissement Dieppe.

Ainsi, la pluralité linguistique se manifestait particulièrement en présence des parents.

7.1.2 Les langues dans les échanges entre adultes

Les temps scolaires où les parents étaient présents au sein de l'école Dieppe constituaient les moments privilégiés de la coprésence des langues des enfants. Aussi, il nous a paru intéressant de nous attarder sur les interactions entre adultes afin de compléter et préciser la circulation des langues à l'école Dieppe.

Lors de nos observations participatives, nous avons relevé des échanges entre adultes qui impliquaient des parents entre eux ou éventuellement un parent et un autre membre de l'équipe éducative. Ces interactions se déroulaient principalement à l'arrivée et au départ des enfants dans les couloirs et dans l'entrée de l'établissement. Afin de nous assurer de la langue

¹²³ L'étude des interactions didactiques est présentée au chapitre "Les interactions didactiques : organiser, parler et agir" (chapitre 9.2).

employée, nous demandions directement à l'un des locuteurs de nous désigner la langue et nous l'interrogeons avec délicatesse du sujet de leur discussion.

Les adultes : des représentants de leur L1

L'ATSEM et les mamans d'origine marocaine utilisaient l'arabe dialectal entre elles. En janvier 2014, nous avons nous-mêmes discuté en serbo-croate avec un papa originaire du Kosovo. Enfin, les mamans partageant la même L1, conversaient entre elles dans leur langue. Ajoutons que la présence d'un nombre important d'EDM franco-turcs engendrait la venue au sein de l'établissement de nombreuses mamans turcophones venues accompagner leur enfant et, parfois, rester en classe durant le moment d'accueil. De ce fait, la L1 les plus représentée dans les interactions entre adultes était la langue turque.

Des échanges relevant de la conversation ordinaire

L'analyse du thème des interactions entre les adultes et les parents indique qu'elles portaient sur des sujets divers et relevaient principalement de la conversation familière (Traverso, 1996). Par exemple, notre discussion en serbo-croate concernait le prêt d'un dictionnaire bilingue à notre interlocuteur afin qu'il puisse préparer son examen en L2 du code de la route.

Mais comment se déployaient les langues dans les interactions entre un parent et l'enseignante ?

7.1.3 Les langues dans les échanges entre les parents et l'enseignante

À l'école Dieppe, les L1 étaient aussi présentes dans les conversations entre les parents bi/plurilingues et l'enseignante de PSM. Aussi, nous nous sommes demandée quel était le but de l'insertion de la L1 dans ces échanges.

Pour répondre à cette question, nous avons analysé le contexte d'emploi ou le thème des échanges à partir des données de notre corpus CLASS mais aussi à partir des informations recueillies lors de nos échanges informels avec l'enseignante de PSM. Nous avons relevé trois situations de communication révélatrices des possibles rencontres entre les langues et les adultes.

Des parents médiateurs linguistiques

Premièrement, lors de nos observations, nous avons constaté que l'enseignante s'appuyait sur les mamans bilingues français-turc pour transmettre des informations relatives à l'organisation de la classe (sortie prévue, absence de l'enseignante, enfant malade, organisation des élections de parents délégués, etc.) aux parents turcophones qui ne s'expriment que peu en français. Ce comportement se manifestait aussi dans le sens inverse, lorsqu'un parent turcophone peu locuteur du français souhaitait transmettre des informations à l'enseignante.

Les locuteurs adultes bilingues jouaient ainsi un rôle d'interprète, de médiateur linguistique. Le bilinguisme des parents favoriserait les relations entre l'enseignante et les parents allophones.

Des parents passeurs de la L1

Deuxièmement, de nos échanges informels avec l'enseignante de PSM nous avons appris que, lors d'une visite au zoo, le papa originaire du Kosovo lui a enseigné deux trois mots de serbo-croate. L'extrait 7.1¹²⁴ présenté ci-dessous illustre une autre forme d'aide en L1 apportée par les parents en faveur de l'enseignante :

TP	LOC	CONTENUS
352	*ENS:	la tortue vous dites yyy ou yyy?
	%com:	ENS s'adresse à la maman de KER.
353	*ENS:	la tortue yyy la tortue.
	%com:	ENS L1 'kaplumbaga' = tortue

Extrait 7.1 : APC_LIBRE_13052013

L'extrait 7.1 a été filmé au moment où la maman de KER vint chercher son fils à la fin de la matinée de classe. KER et trois autres EDM étaient alors à un APC avec leur enseignante. L'analyse de l'extrait 7.1 montre qu'au TP 352, l'enseignante s'adressa à la maman de KER pour confirmer la bonne prononciation du terme turc pour tortue soit *kaplumbaga*.

L'ensemble de ces résultats indique que les échanges avec les parents permettaient à l'enseignante d'apprendre des éléments de la L1 des EDM qu'il s'agisse du lexique ou de la prononciation de certains termes. Les efforts fournis par l'enseignante pour apprendre les L1

¹²⁴ Nous n'avons pas capté la réponse de la maman de KER qui de ce fait n'a pas été transcrite.

des EDM s'expliquaient par la présence effective en classe de ces langues et par sa volonté d'accorder à chacune une reconnaissance de sa part.

Identité linguistique et contexte éducatif : des parents et des langues en manque de reconnaissance ?

Troisièmement, si les échanges avec les parents favorisaient la connaissance des L1 des EDM par leur enseignante, il est arrivé que d'autres parents s'interrogeassent sur ce recours aux L1 de la part de l'enseignante.

Tel fût le cas, par exemple, en mars 2013. Au moment de départ des enfants, une maman arabophone est venue récupérer son fils dans la classe de PSM. Ayant entendu l'enseignante s'adresser en turc à un EDM, elle releva l'emploi de cette L1. La conversation se poursuivit ainsi (extrait 7.2)¹²⁵ :

TP	LOC	CONTENUS
1	MAM:	ben Sylvie tu parles turc.
2	MAM:	et on t'entend pas parler en arabe.
3	ENS:	mais si mais si.
4	ENS:	yyy.
	com:	ENS énonce quelque chose en L1 arabe marocain.
5	MAM:	ah ah ah!
	com:	MAM rit.
6	MAM:	c'est bien c'est bien.

Extrait 7.2 : DEPART_LIBRE_15032013

Dans l'extrait 7.2, au TP 1, la maman indiqua avoir entendu l'enseignante parler dans une autre langue que le français. Au TP 2, elle manifesta indirectement son souhait d'entendre l'enseignante s'exprimer dans sa L1. Celle-ci répondit à sa demande indirecte (TP 3) ce qui réjouit la maman (TP 5) qui félicita l'enseignante (TP 6).

Ces résultats peuvent s'interpréter de deux manières. Premièrement, ils peuvent indiquer le désir des parents d'entendre toutes les L1 dans la classe ou du moins également leur L1. Ainsi, chez les parents, il existerait des liens identitaires et affectifs associés à l'utilisation des langues issues de la migration en classe. Deuxièmement, ils peuvent révéler que le recours aux L1 est susceptible d'engendrer certaines tensions vis-à-vis de l'objectif de l'école maternelle : s'approprier de bonnes connaissances en français oral.

¹²⁵ L'extrait 7.2 a été enregistré manuellement lors de l'observation participative. Pour le signaler nous n'utilisons pas les symboles "*" et "%" du logiciel CLAN.

Cette seconde hypothèse nous a été confirmée lors d'un échange informel avec l'inspectrice de la circonscription dont dépend l'école Dieppe. En effet, celle-ci nous a informé devoir répondre à des plaintes de parents qui ne comprenaient pas l'emploi des L1 par l'enseignante notamment lors des activités de classe. Ainsi, la volonté de l'enseignante de s'appuyer sur le bilinguisme des EDM est susceptible de se heurter à des réactions négatives de certains parents.

L'ensemble de ces résultats indique que l'école Dieppe est un espace pluri/multilingue où les L1 se croisent et entrecroisent la L2.

Plus précisément, le recours aux L1 dépend de facteurs situationnels : les participants, les moments scolaires, le nombre de locuteurs d'une langue donnée et le but conversationnel. De plus, la pluralité linguistique et le bi/plurilinguisme des parents aident l'enseignante à apprendre les L1 et à créer des liens avec les parents d'EDM. Toutefois, la diversité linguistique peut engendrer des situations délicates. Ainsi, le recours aux L1 est plus ou moins accepté par les parents. À nos yeux, cette attitude peut s'expliquer par les enjeux sociaux éducatifs, identitaires et affectifs associés à l'utilisation des langues en contexte scolaire. Enfin, malgré la présence de nombreuses L1, les interactions et la circulation des langues dans cet établissement relèvent davantage d'une configuration bilingue que plurilingue.

7.2/ Les interactions libres entre les EDM et un membre de leur famille et avec leurs pairs

Si les parents ont un rôle important dans la scolarité des enfants, ce sont ces derniers qui constituent les acteurs principaux de l'école. Aussi, nous avons analysé les interactions où les enfants étaient impliqués.

Nous avons constaté que les parents des EDM étaient les passeurs de langue à l'école. Aussi, nous nous sommes demandée s'ils manifestaient le bilinguisme de leur enfant en classe. En d'autres termes, nous souhaitions savoir dans quelle mesure les parents employaient la L1 et la L2 avec leur fils ou leur fille en contexte scolaire. De plus, si les adultes n'hésitaient pas à utiliser la L1 dans leurs échanges, qu'en était-il pour les EDM ? Comment la diversité linguistique impactait-elle les interactions entre pairs ? Quel rôle de type d'échanges pourrait-il jouer dans l'appropriation précoce de la L2 ? Et que nous révèle-t-il du bilinguisme des EDM ?

Pour répondre à ces questions, nous avons étudié les échanges des EDM avec les membres de leur famille en classe. En effet, la socialisation des enfants est portée par l'entourage proche. Ainsi, avons-nous estimé nécessaire d'inclure ces conversations dans nos

analyses. Ensuite, nous nous sommes intéressée aux interactions entre pairs. Nous avons distingué les échanges entre enfants réunissant, d'une part, des colocuteurs partageant une même L1 et, d'autre part, des colocuteurs pour lesquels la L2 constitue la langue de partage.

7.2.1 Les langues dans les interactions libres enfants et parents

Pour analyser le recours aux L1 dans les interactions entre les enfants et les parents en classe nous nous sommes appuyée principalement sur les données issues de l'observation participative. En effet, les parents étaient présents dans l'établissement à des temps scolaires où il nous était impossible de réaliser des captations vidéo exploitables.

Nous avons classé les interactions libres entre un enfant et son parent en fonction des moments scolaires et de la situation de communication. Nous avons ainsi relevé trois moments scolaires où les interactions entre l'enfant et son parent étaient possibles. Il s'agissait de l'arrivée de l'enfant dans l'école, du temps d'accueil et du départ des enfants. Pour analyser les échanges entre les enfants et les parents, nous avons considéré les locuteurs présents, le type d'activité partagée et la langue employée. De plus, nous avons été particulièrement attentive aux échanges auxquels ont participé les EDM de notre cohorte bilingue.

Les interactions enfant-parent au moment de l'arrivée à l'école

Lorsque l'enfant et son parent arrivaient à l'école, celui-ci l'aidait à ôter ses vêtements d'extérieur, à chausser ses chaussons. Puis, il accompagnait son fils ou sa fille dans la classe pour le confier à l'enseignante. Il arrivait que celui-ci pleurât. Dans ce cas, le père ou la mère réconfortait et encourageait son enfant à entrer en classe, comme, par exemple, pour la maman de LEI et sa fille.

L'analyse des langues employées indique que dans ces différentes situations, les enfants parlaient dans leur L1 avec leurs parents. Notre absence de connaissance des L1 ne nous a pas permis d'analyser finement l'interaction entre LEI et sa maman. Toutefois, leurs comportements physiques indiquaient une relation de réconfort et de soutien de la part du parent.

Les interactions enfant-parent au moment du départ de l'école

Au moment du départ, les enfants se trouvaient soit dans la classe soit à l'extérieur. Lorsque l'enfant était dans la cour, le parent l'appelait en L1. Toutefois, lorsque les enseignantes se trouvaient à proximité des parents, ceux-ci utilisaient la L2 pour demander à l'enfant de venir.

De plus, il arrivait fréquemment que le parent demanda à son enfant de saluer la maîtresse. Pour ce faire, il utilisait un énoncé mélangé comprenant les termes de salutations en français.

Lorsque les enfants se trouvaient en classe au moment du départ, l'arrivée du parent entraînait des réactions verbales et non verbales chez son enfant comme l'illustre l'extrait 7.3 :

TP	LOC	CONTENUS
515	*EMH:	yyy!
	%com:	L1 'anne' = maman.
	%act:	EMH se lève avec un grand sourire.

Extrait 7.3 : DEPART_LIBRE_23052013APC

Dans l'extrait 7.3, EMH participait à un APC avec l'enseignante et d'autres camarades de classe. Alors que l'enseignante animait une activité ludique, sa maman arriva. La présence de sa mère fit que l'enfant se leva et sourit tout en l'interpellant (TP 515). Pour ce faire, EMH a utilisé le terme turc signifiant maman. La réaction d'EMH indiquait d'une part qu'il avait perçu la présence de sa mère et d'autre part qu'il était content de la retrouver.

Nous constatons ainsi que la présence des parents au moment de l'arrivée et du départ entraînait majoritairement l'utilisation de leur L1. De plus, ces échanges étaient fortement marqués par leur contenu émotionnel. Dans ces moments, l'emploi de la L2 par le parent était destiné à l'apprentissage des normes socioculturelles par l'enfant telles que les salutations ou les remerciements.

Les interactions enfant-parent au moment de l'accueil en PSM

Durant le temps d'accueil, si le parent d'un enfant était présent, l'enseignante lui proposait de partager une activité commune. Il pouvait s'agir de réaliser des dessins, des puzzles ou encore de raconter des histoires. Cette invitation à participer à la vie de la classe s'adressait à tous les parents.

Nous voulions savoir plus précisément quels étaient les parents régulièrement présents au moment d'accueil, quelles activités ils réalisaient et avec quel enfant et enfin quelle langue ils utilisaient. Nous souhaitons ainsi mieux comprendre le rôle des parents dans la diffusion de la richesse linguistique de la classe. Pour ce faire, nous avons analysé les échanges se déroulant lors du temps d'accueil en prenant en compte les participants, les activités réalisées et les langues employées.

Les résultats de l'analyse des participants au temps d'accueil indiquent que ce sont principalement les mamans et quelques papas d'EDM qui y assistaient. À aucun moment, nous n'avons observé la présence de parents d'enfants bilingues parleurs en français ou monolingues. En ce qui concerne plus spécifiquement les parents des EDM de notre cohorte bilingue, nous avons constaté qu'aucun des parents d'ALI, d'ESL ou d'EMH n'avaient assisté au moment d'accueil. La maman d'ENE était peu présente et nous n'avons pu observer leurs interactions. En revanche, la maman de MUB, celle de MUS ainsi que celle de BER venaient régulièrement en classe durant le temps d'accueil.

Le résultat de l'analyse des locuteurs en présence dans les interactions entre enfant et parent au moment de l'accueil montre que la spécificité de ces échanges est que les dyades étaient privilégiées. Ainsi, l'enfant et son parent interagissaient seuls sans l'intervention d'une personne extérieure. Cette situation était particulièrement manifeste lorsque les parents et les enfants réalisaient une activité manuelle. Ainsi, par exemple, le papa d'ALB, un EDM albanophone, et son fils jouaient avec des jeux de construction. La maman de MUB, souvent présente en classe, réalisait des dessins avec son fils. L'analyse des langues de l'interaction a montré que le papa et ALB discutaient ensemble en albanais durant leur jeu. Les échanges entre MUB et sa maman se déroulaient en turc.

Outre les activités manuelles, de nombreux livres jeunesse ont été traduits en turc. Aussi, les mamans turcophones pouvaient utiliser ses ouvrages pour les lire aux enfants lors du temps d'accueil. Lorsque la maman de MUS racontait une histoire à son fils en langue turque, les autres enfants, bilingues ou monolingues, se joignaient à eux.

Nous souhaitons pour terminer mentionner les interactions entre BER et sa maman. En effet, lors du temps d'accueil la maman de BER réalisait des puzzles ou jouait avec son fils. Elle utilisait la L2 pour s'adresser à son enfant. Ainsi, elle nommait l'action "*on fait le bonhomme*" ou encourageait son fils "*c'est bien Ber c'est bien*". Toutefois, lorsque d'autres mamans, partageant leur L1, s'approchaient d'eux, elle changeait de langue et poursuivait l'échange en turc, qu'elle s'adressât à BER ou à l'adulte.

L'ensemble des résultats de l'étude des interactions entre parents et enfants montrent tout d'abord que la présence des parents durant l'accueil ne dépendait pas uniquement de l'invitation à partager un moment avec leur enfant. D'autres facteurs devaient être en jeu comme par

exemple la disponibilité des parents ou le désir de l'enfant de rester avec son père ou sa mère en classe.

Deuxièmement, nous avons constaté que la L1, langue des émotions, est la langue privilégiée des interactions en dyade réunissant un parent et son enfant durant le temps d'accueil. Toutefois, le comportement des enfants, EDM ou non, indique que le contenu de l'activité et son déroulement pouvaient avoir une incidence positive sur leur désir de participer aux échanges indépendamment de la langue employée. Ainsi, les enfants semblaient être disposés à entendre les langues autres que le français en classe.

Enfin, le choix des langues chez les parents semblait résulter de la gestion des faces (Goffman, 1982) dans les interactions et dépendaient ainsi de facteurs socioculturels.

7.2.2 Les langues dans les interactions libres entre pairs parlant la même L1

Pour analyser les échanges entre les enfants nous avons relevé les interactions les impliquant sans l'intervention de l'enseignante. Nous avons ainsi constaté que les interactions libres entre pairs apparaissaient tout au long de la matinée.

Dans ces interactions, nous avons relevé des énoncés comprenant l'utilisation d'une autre langue que le français. Dans ce cas, la situation de communication nous a permis d'inférer que la langue employée était la L1 des EDM. Toutefois, nous sommes consciente que seule une analyse par un locuteur de la langue pourrait confirmer ou infirmer notre interprétation.

Dans un premier temps, nous présentons nos analyses des interactions libres entre des EDM partageant la même L1.

Pour ce faire, nous avons distingué les interactions se manifestant pendant les activités de classe de celle qui se sont déroulées lors des moments d'activités libres. Nous souhaitons ainsi savoir si la présence de l'enseignante exerçait une influence sur la tendance des EDM à employer leur L1.

Les interactions entre pairs pendant les activités de classe

Pendant le déroulement des activités de classe dirigée par l'enseignante et réalisée avec l'ensemble des enfants, il n'était pas rare d'entendre ces derniers discuter entre eux. Si les enfants interagissaient avec l'enseignante ou à propos de l'activité en cours, il arriva que les interactions entre pairs s'éloignassent du thème de l'activité comme en témoigne l'extrait 7.4 :

TP	LOC	CONTENUS
9	*EMH	ah yyy chez yyy va là-bas.
	%com:	L1 'baba' =père
10	*MUB	yyy.
	%com:	L1? MUB parle avec EMH
11	*EMH:	nan.
12	*MUB:	yyy.
	%com:	MUB L1?
13	*ENS:	regardez les enfants
14	*MUB:	yyy.
	%com:	L1?

Extrait 7.4 : SALLE D'ACTIVITES_LIBRE_23052013

L'extrait 7.4 reproduit les échanges qui se sont déroulés pendant que l'enseignante donnait des consignes aux enfants sur l'utilisation du matériel en salle d'activité. Pendant ce temps, EMH et MUB discutaient ensemble.

Nous n'avons pu clairement identifier le thème de leur conversation, toutefois l'emploi du mot turc *baba* (père en français) au TP 9 par EMH tend à indiquer que leur conversation ne portait pas sur l'activité en cours. Nous notons qu'EMH a utilisé des énoncés mélangés comprenant des passages en L1 et en L2 (TP 9) et des énoncés produits en L1 (TP 11). À l'inverse MUB n'a employé que leur L1. Enfin, malgré l'intervention de l'enseignante afin d'attirer l'attention de tous les enfants (TP 13), MUB a continué à parler en L1.

Un peu plus tard, à la fin de l'exposition des consignes par l'enseignante, EMH jouait et discutait avec MUS comme le montre l'extrait 7.5:

TP	LOC	CONTENUS
28	*EMH:	yyy.
	%act:	MUS met un objet dans sa poche puis part jouer.
	%com:	EMH discute avec MUS en L1? puis s'en va.

Extrait 7.5 : SALLE D'ACTIVITES_LIBRE_23052013

Le fait que MUS a mis un jouet dans sa poche tout en discutant avec EMH nous a conforté à considérer que la langue utilisée par EMH fut le turc.

Les interactions entre pairs pouvaient apparaître au début des activités, comme dans les extraits 7.4 ou 7.5, et aussi au sein de leur déroulement comme l'illustre l'extrait 7.6 :

TP	LOC	CONTENUS
186	*ENS:	qu'est-ce qu'on chante encore maintenant ?
187	*EDM1:	une chanson.
188	*ENF:	le la.
189	*ENS:	hein?
190	*ENF:	le lapin dit xxx.
	%com:	incompréhensible
191	*ENF:	sur le toit.
192	*ENS:	les corbeaux sur le toit.
	%com:	BER et EMH discutent ensemble en L1?

Extrait 7.6 : CHANT_LIBRE_23052013

Dans l'extrait 7.6, l'enseignante, après avoir terminé la chanson *pirouette cacahouète*, a demandé au groupe de lui désigner la comptine suivante (TP 186). Plusieurs énoncés comportant des propositions des enfants (EDM1 et ENF) répondaient à la sollicitation de la maîtresse (TP 187-191). Leurs souhaits n'étaient pas toujours interprétables, ce qui a conduit l'enseignante à demander des précisions (TP 189). Enfin, l'enseignante annonça le titre de la prochaine chanson (TP 192). Pendant ces échanges, BER et EMH discutaient ensemble dans leur langue commune. Nous avons retrouvé ce type de comportement chez l'ensemble des enfants qu'ils soient ou non des EDM.

Ainsi, les interactions libres entre pairs s'inséraient dans les interactions de type didactique. Nous notons que les EDM recouraient principalement à leur L1 pour interagir entre eux dans cette situation.

Toutefois, les interactions entre pairs se manifestaient davantage en l'absence de l'enseignante. Tel fût le cas, par exemple, à la fin de l'activité regroupant des EDM et l'enseignante en novembre 2012.

Nous reproduisons les échanges qui se sont déroulés à ce moment dans l'extrait 7.7 :

TP	LOC	CONTENUS
369	*ENS:	venez jouer.
	%act:	ENS se dirige vers la salle de classe. EDM1 et EDM2 se sont levés et commencent à la suivre. MUB, MUS et BER sont toujours assis.
370	*EDM2:	viens viens.
	%com:	EDM2 s'adresse à MUS.
	%act:	EDM2 illustre d'un geste de la main le verbe venir et MUS se lève.
371	*MUS:	viens viens.
	%com:	MUS s'adresse à ENE et lui fait "viens" de la main.
	%act:	MUS illustre d'un geste de la main le verbe venir.
372	*MUS:	yyy.
	%com:	MUS s'adresse à ENE L1?
373	*MUB:	yyy.
	%com:	MUB s'adresse à ENE en L1?
	%act:	MUB poursuit son chemin vers le reste du groupe.

Extrait 7.7 : LECTURE_LIBRE_30112013

Dans l'extrait 7.7, l'enseignante vint de terminer une séance de travail sur le langage avec un groupe d'EDM. De ce fait, au TP 369, elle a demandé aux enfants de changer de salle (*venez*) et les a informés du programme suivant (*jouer*) : des activités libres. Si deux EDM, avaient compris les indications de l'enseignante (ils se levèrent et suivirent l'enseignante), d'autres enfants, tels MUB, MUS et BER demeurèrent assis. Aussi EDM2 s'est-il adressé à MUS pour l'inciter à suivre le reste du groupe (TP 370). Pour ce faire, il utilisa la L2. Nous ne pouvons affirmer qu'EDM2 et MUS partageaient la L1, ce qui pourrait expliquer le recours à la L2. Cependant, au TP 371, MUS employa également le verbe *venir* à l'impératif de la deuxième personne (2 occurrences) en L2 pour s'adresser à ENE, tous deux turcophones. Ajoutons que, dans les deux énoncés (TP 370 et TP 371), l'énonciation du verbe *venir* s'accompagna du geste illustratif. Nous avons supposé qu'aux deux tours suivants (TP 372 et TP 373) MUS et MUB s'exprimaient en L1 à leurs pairs turcophones pour leur indiquer la même action.

Ainsi pour mieux comprendre les consignes de l'enseignante et ses attentes, les EDM s'entraidaient. Pour ce faire, même s'ils partageaient la même L1, ils leur arrivaient de parler en français.

Ces résultats permettent de constater que dans les interactions entre EDM partageant la même L1, celle-ci demeurait la langue privilégiée de leurs échanges. Toutefois, la L2 pouvait s'insérer dans leurs interactions. Ainsi, il semblerait que dès la PSM, Les EDM partageant la

même L1 échangeraient dans leurs deux langues en classe et développeraient des pratiques langagières bilingues.

Mais que se passait-il en l'absence de l'enseignante ?

Les interactions entre pairs en dehors des activités de classe

La possibilité offerte aux enfants d'interagir en l'absence de l'enseignante semblait favoriser la création de liens entre eux comme l'illustre l'extrait 7.8 :

TP	LOC	CONTENUS
	%act:	l'ENS sort avec YOU.
61	*ENS:	ENE ne bouge pas.
	%com:	rappel à l'ordre d'ENE qui s'exécute.
62	*ENS:	ATSEM t es là ou bien.
	%com:	l'ENS s'adresse à l'ATSEM.
63	*MUS:	hey.
	%com:	MUS s'adresse à ENE.
	%act:	ENE se lève et vient sur le tapis devant ses camarades.
64	*EDM:	yyy.
	%com:	EDM L1? Les enfants rient.
	%act:	ENE fait des pitreries sur le tapis.
65	*ENS:	alors.
	%act:	retour de l'ENS, ENE est assis et les enfants se calment.

Extrait 7.8 : LECTURE_LIBRE_30122013

Dans l'extrait 7.8, l'enseignante allait accompagner un enfant turbulent, YOU, auprès de l'ATSEM dans une autre pièce de l'école. Avant de sortir de la salle de classe, elle rappela à ENE l'obligation de rester calme (*ENE ne bouge pas*) durant son absence (TP 61). Si celui-ci a respecté la consigne de l'enseignante tant qu'elle fut suffisamment proche pour que nous entendions ses propos (TP 62), il a suffi de l'encouragement (*hey*) de MUS (TP 63) pour qu'ENE se levât et réalisât des acrobaties devant l'ensemble des enfants. Dès le retour de l'enseignante et sa reprise de parole (*alors* au TP 65), les enfants s'étaient calmés et rassis. Pendant les actions d'ENE, certains EDM utilisaient très probablement leur L1 (TP 64). De ce fait, nous ne pouvons affirmer l'objet de leurs échanges ; peut-être commentaient-ils les prouesses physiques de leur camarade. Outre les échanges verbaux, nous constatons que tous les enfants riaient, exprimant ainsi leur joie.

Les résultats de l'analyse des extraits 7.7 et 7.8 indiquent que dans les interactions entre les EDM, les thèmes de l'échange et les langues employées seraient variés. Les enfants

s'entraidaient et tissaient des liens entre eux. De plus, les moments où l'enseignante ne dirigeait pas les échanges semblaient plus propices à l'interaction entre pairs.

Nos résultats de l'analyse des interactions libres entre les EDM ont montré premièrement qu'ils utilisaient de préférence leur L1 lorsque celle-ci était partagée. Deuxièmement, que même en cas de partage de la L1, ils employaient dans une moindre mesure la L2. Nos corpus demeurent insuffisamment documentés pour nous permettre d'approfondir l'utilisation de la L2 dans les échanges entre les EDM partageant la même L1. Aussi, nous nous interrogeons sur le thème de ces interactions : portaient-ils majoritairement sur les consignes de l'enseignante, du FLSCOL, ou des thématiques plus diversifiés et engendraient des actes de langage variés. Toutefois, nous constatons que les EDM sont, dès la PSM, des locuteurs bilingues. Ainsi, pouvons-nous nous demander comment se déroulaient les interactions libres entre les enfants lorsqu'ils ne partageaient pas la même L1 ?

7.2.3 Les interactions libres entre pairs ne partageant pas la même L1

Nous avons constaté lors de nos observations, la tendance des EDM à se regrouper par communauté linguistique. Il arriva aussi que les EDM s'associassent avec des enfants locuteurs d'autres langues. Dans ce cas, la langue partagée de communication était la L2. Mais que pouvaient se dire ces enfants ? Et surtout comment ?

Argumenter

Les échanges entre MUS et une enfant francophone pouvaient consister en des prémisses d'argumentation comme en témoigne l'extrait 7.9 :

TP	LOC	CONTENUS
1	*ENF1:	j ai vu t as fait quoi.
2	*MUS:	yyy nan.
	%com:	MUS demeure longtemps silencieux.
	%act:	ENF1 regarde MUS qui essuie la table.
3	*ENF1:	t as vu?
4	*MUS:	nan c'est moi.
	%act:	MUS pointe ENF1 du doigt.
5	*ENF1:	nan c'est toi.

Extrait 7.9 : GOÛTER_LIBRE_01102012

L'extrait 7.9 a été capté alors que MUS, assis aux côtés d'ENF1, a renversé son verre d'eau. Aucun des deux enfants n'a sollicité l'enseignante. Au TP 1, ENF1 manifesta à son camarade le fait qu'elle a été témoin (*j'ai vu*) de son geste (*t'as fait quoi*). Tout au long de

l'échange, MUS se défendit de sa responsabilité. Ainsi, au TP 2, après un moment de silence, il réfuta l'affirmation de sa camarade (TP 2) en utilisant un adverbe de négation (*nan*). ENF1 lui réitéra sa position (TP 3) en regardant MUS essuyer l'eau sur la table ainsi que son accusation (*t'as vu?*). AU TP 4, MUS déniait une fois encore l'accusation (*nan*) et semblait vouloir désigner, en la pointant du doigt, ENF1 comme responsable. Celle-ci a compris l'intervention de MUS de la sorte puisqu'à son tour elle réfuta l'accusation de MUS (*nan*) et le désigna verbalement comme responsable (*c'est toi*) au TP 5.

La particularité de l'extrait 7.9 est qu'au TP 4 l'énoncé de MUS *nan c'est moi* accompagné du geste de désignation d'ENF1 demeure quelque peu paradoxal. Nous aurions pu nous attendre à un énoncé plus explicite du type : "nan c'est pas moi" réfutant l'accusation ou bien "nan c'est toi" la déportant sur l'autre enfant. Toutefois, ENF1 n'a pas semblé éprouver de difficultés particulières à interpréter les paroles de MUS et l'échange se clôt au TP 5, alors qu'ENF1 resta sur ses positions (*nan c'est toi*).

Jouer

Cette capacité des enfants, dont les EDM, d'interagir entre pairs en L2 se manifestait aussi dans les moments de jeux comme l'illustre l'extrait 7.10 :

TP	LOC	CONTENUS
90	*EYU:	regarde xxx regarde ça.
	%com:	Incompréhensible, EYU s'adresse à LAN.
	%act:	EYU a posé sa main sur la main en plastique
91	*EYU:	beau là beau là.
		EYU s'adresse à LAN.
92	*LAN:	xxx.
	%act:	LAN pose sa main en plastique sur le tapis de sol.
	%com:	incompréhensible.
93	*EYU:	non enlève.
	%act:	EYU ôte du tapis la main en plastique de LAN.
94	*EYU:	la main te donne.
	%act:	EYU repose la main en plastique de LAN sur le tapis de sol.
95	*EYU:	voilà.
96	*EYU:	xxx.
	%com:	incompréhensible.
97	*EYU:	ah ah.
	%act:	LAN joue à mettre sa main sur la main en plastique
98	*EYU:	ah!!!
	%com:	EYU crie fort.
99	*EYU:	ah.
100	*LAN:	ah ah ah.
	%com:	doucement
101	*EYU:	xxx.
	%com:	onomatopée "smack"
	%act:	EYU rapproche la main en plastique sur laquelle repose sa main vers la main en plastique de LAN sur laquelle repose la main de LAN.
102	*EYU:	ah.
	%act:	LAN a retiré la main en jouet.

Extrait 7.10 : SPORT_LIBRE_30112012

L'extrait 7.10 a été filmé dans la salle de motricité alors qu'EYU, une EDM franco-turque, et LAN une enfant bilingue franco-algérien, assises sur un tapis de sol, jouaient ensemble avec des mains en plastique de couleurs variées. Au TP 90, EYU attira l'attention (*regarde*) de sa camarade de classe alors qu'elle posait son jouet sur le tapis (*ça*). Au TP 91, elle a porté un jugement (*beau*) sur son jeu (*là*). Après que LAN a posé à son tour une main en plastique sur le tapis, au TP 93, EYU lui ordonna de l'ôter (*non enlève*). Puis elle redonna le jouet à sa camarade accompagnant son geste d'une explication (*la main te donne*) au TP 94. Au

TP suivant, EYU clôtura son intervention (*voilà*). Du TP 96 au TP 100, le jeu entre les filles s'est poursuivi ; les gestes s'accompagnant de cris. Au TP 101, EYU manifesta le rapprochement des deux jouets par une onomatopée signifiant le baiser des mains en plastique. Puis LAN retira sa main, avant que l'attention des deux filles ait passé à une autre activité.

L'échange entre les filles a amené l'EDM à utiliser la L2 dans des actes de paroles variés. Si ces énoncés s'écartaient d'une construction présentant systématiquement un sujet suivi d'un verbe et de sa complémentation, l'interaction aboutit. En effet, les deux filles ont joué ensemble de manière coordonnée.

Agresser

Si les échanges entre enfants francophones et EDM peu parleurs en français pouvaient s'avérer cordiaux, à d'autres moments, ils révélaient les conflits existants entre enfants. Tel fût le cas, par exemple, le 17 octobre 2013, dans une scène se déroulant au début d'une séance de lecture animée par l'enseignante. Celle-ci installait les enfants sur les bancs situés en face de sa chaise. Une EDM s'agaçait de la présence de sa camarade, ENF2, près d'elle. Pour le manifester, elle poussait cette dernière. Durant cet échange, ENF2 exprimait son mécontentement en L2 (*non, arrête,*). L'EDM, quant à elle, demeurait silencieuse. L'enseignante finit par séparer les deux filles. Une fois assise loin de sa camarade, EDM se tourna vers elle et lui indiqua par un geste déplacé son sentiment.

Ainsi, les interactions entre pairs réunissant un EDM et des enfants non parleurs de leur L1 servaient l'expression de divers sentiments. Pour que les échanges puissent aboutir, les EDM n'hésitaient pas à employer la L2, à s'appuyer sur les gestes et sur la situation de communication dans sa globalité (Hall, 1984) : les contenus verbaux et l'ensemble des autres éléments du contexte.

L'ensemble de ces résultats indique, premièrement, que les interactions entre EDM et enfants francophones ou bilingues ne partageant pas la L1 entraînent majoritairement des productions verbales en L2 chez les EDM. Pour ce faire, ils utilisaient des expressions lexicales et des constructions grammaticales relativement simples du type *viens, nan, regarde, c'est moi, beau ça, etc.* Deuxièmement, nous avons constaté que les énoncés produits en L2 par des EDM s'accompagnaient de gestes communicatifs ou illustratifs. Ainsi, les interactions entre pairs sont plurimodales. Troisièmement, le partage de la situation de communication ainsi que celui du contexte énonciatif faciliteraient la coopération. En effet, les éléments demeurés implicites (Grice, 1979) ou inscrits dans la situation de communication fournissaient des informations

pertinentes pour assurer le bon déroulement des échanges. Enfin, quatrième, nous constatons que les interactions entre pairs engendreraient un nombre important d'actes de langage (Austin, 1991 ; Kerbrat-Orecchioni, 2000 ; Searle, 2009 [1972]) tels que réfuter une accusation, désigner quelqu'un ou quelque chose, accuser quelqu'un, attirer l'attention de quelqu'un, ordonner quelque chose à quelqu'un, complimenter, saluer, expliquer quelque chose à quelqu'un, enfin clore un échange. Nos résultats rejoignent ceux de Rita Carol, Dominique Macaire et Séverine Behra (2016 : 100-103) qui indiquent que « la variété des situations et des thèmes génère la formulation d'une grande diversité d'actes de paroles » (Carol & *ali.* : 101) chez les élèves primo-arrivants de MSM et GSM.

7.3 Les langues dans les interactions libres avec l'enseignante

La figure centrale de l'école demeure l'enseignante. Si cette place dominante engendrait des interactions de type didactique fréquentes, en classe de PSM, les enfants pouvaient interagir avec elle dans des situations de communication où l'enseignante ne maîtrisait pas l'interaction dans sa globalité. Les objectifs de ces échanges étaient variés : demander quelque chose, se plaindre, gérer des situations délicates ou encore réconforter un enfant malade et/ou triste.

Dans ce type d'interaction, l'enjeu pour les EDM peu parleurs en L2 et leur enseignante fut de réussir à coopérer de manière à ce que les intentions communicatives de chaque interlocuteur soient accessibles et correctement interprétées.

Mais quels étaient les principaux obstacles que pouvait rencontrer l'enseignante ? Et l'enfant ? Était-ce uniquement un problème de langue ? Par ailleurs, quelles pouvaient être les stratégies déployées par l'enfant et/ou l'enseignante au cours de l'interaction pour en favoriser le bon déroulement ?

Pour répondre à ces questions, nous avons sélectionné au sein du corpus CLASS les interactions libres entre les EDM et l'enseignante. Nous avons distingué les échanges en fonction de la situation de communication. Nous avons tout d'abord analysé des situations où l'attitude de l'EDM était suffisamment explicite pour que l'enseignante puisse inférer les besoins de l'enfant. Puis, nous nous sommes intéressée à des situations de communication où le contexte seul ne fournissait pas d'éléments suffisants et/ou pertinents pour que l'enseignante puisse interpréter les désirs de l'enfant. Enfin, nous avons porté notre attention sur les stratégies mises en place par les colocuteurs pour parvenir à s'entendre.

Pour mener nos analyses, nous nous sommes appuyée sur le modèle SPEAKING (Hymes, 1977) relevant de l'approche ethnographique de l'étude des interactions et permettant d'accéder aux façons de parler des participants à l'échange. Pour la cohérence de nos démonstrations, nous avons également, dans la mesure du possible, privilégié l'étude des interactions dans leur totalité. Toutefois, nous les présentons en plusieurs extraits afin de mieux faire ressortir la co-construction des échanges et accéder ainsi plus finement aux différentes modalités interactionnelles.

7.3.1 Créer une relation de confiance

Dans les situations de communication où l'enfant paraissait fragile, l'enseignante adoptait une attitude bienveillante. Nous avons assisté à plusieurs échanges entre un EDM et l'enseignante se déroulant dans ce type de situation et nous avons constaté que la maîtresse n'hésitait pas à s'appuyer sur la L1 de l'EDM. En effet, L'utilisation de la L1 favoriserait l'instauration d'un climat de confiance et d'un espace sécurisant (Young & Mary, 2016).

Réconforter l'enfant

Tel fut le cas le par exemple avec ASM, une EDM franco-turque, assise sur un banc, qui se tenait l'abdomen en pleurant. Une fois qu'elle repéra l'attitude de l'enfant et sa douleur, l'enseignante s'approcha d'elle. Pour s'exprimer ASM utilisait uniquement sa L1. La maîtresse quant à elle, prit l'enfant sur ses genoux et tentait de la consoler par des mots rassurants tels que "*allez allez viens ça va aller ta maman va venir ne t'inquiète pas*". De plus, elle insérait le terme turc pour maman (*anne*) et pour arriver (*geliyor*) au sein de ses énoncés en L2. L'enfant accepta les manifestations de réconfort de l'enseignante en s'installant auprès d'elle, sur ses genoux. Ses pleurs se calmèrent puis l'ATSEM vint remplacer l'enseignante auprès d'ASM en attendant que sa maman arrivât.

L'analyse de cet échange, nous a permis de constater que les éléments de la situation (un enfant qui pleure en se tenant le ventre) ont servi à la bonne interprétation par l'enseignante du problème d'ASM. Aussi, sans nécessairement comprendre les propos de l'EDM énoncés en L1, la maîtresse a pu réagir de manière à la reconforter. L'emploi de la L1 par l'enseignante facilita la compréhension par l'EDM d'une partie des intentions communicatives de la maitresse, à savoir la venue de sa maman. Lorsque la situation ne permettait pas de réaliser de telles inférences, l'enjeu est de pouvoir clarifier la situation.

Rassurer l'EDM

L'extrait 7.11 reproduit ci-dessous met en scène l'enseignante et ESL. L'enfant, seule en salle de jeux, semblait triste ; elle pleurait.

TP	LOC	CONTENUS
1	*ENS:	xxx euh::.
2	*ENS:	xxx tu vas jouer ?
3	*ENS:	tu vas jouer un peu ?
4	*ENS:	non tu veux rester avec moi ?
	%act:	ENS soulève ESL.
5	*ENS:	viens installe toi là assieds-toi.
	%act:	ENS pose ESL sur un tapis pour qu'elle s'y asseye.
6	*ENS:	assieds-toi yyy assieds-toi.
	%com:	L1 'otur'= s'asseoir.

Extrait 7.11 : SPORT_LIBRE_19102012.

Dans l'extrait 7.11, nous constatons que malgré les questions de l'enseignante (TP 2 à TP 4), ESL demeura mutique. L'enseignante décida alors de la déplacer et de l'installer sur un tapis de sol. Au TP 6, l'enseignante utilisa le verbe s'asseoir en turc (*otur*). ESL s'asseyait effectivement et cessait de pleurer. Toutefois, elle demeura silencieuse. De ce fait, l'enseignante ne réussit que difficilement à interpréter les raisons de l'attitude d'ESL comme l'indique l'emploi du marqueur discursif d'hésitation *euh*. Pour essayer de modifier le comportement de l'EDM, l'enseignante lui a proposé différentes activités : aller jouer, rester avec elle. Finalement, elle suggéra à ESL de s'asseoir. Afin de s'assurer de la bonne compréhension de ses intentions, l'enseignante inséra le terme turc *otur*.

L'analyse de cet extrait indique que l'enseignante éprouvait plus de difficultés à communiquer avec l'EDM lorsque la situation, moins évidente, ne permettait pas d'inférer les intentions, les besoins de l'enfant. Face au mutisme d'ESL, l'enseignante émit différentes propositions. Elle utilisa la L1 en traduisant le verbe français *s'asseoir* dans son équivalent en turc. Toutefois ESL demeura mutique, assise seule sur le tapis. Ainsi le recours à L1 ne saurait suffire à ce que l'EDM s'exprima verbalement, que ce soit en L1 ou en L2. Nous ne pouvons certes pas indiquer avec certitude les causes du comportement communicatif d'ESL. Son attitude laisse toutefois supposer que le recours à sa L1 par l'enseignante lui permit d'être rassurée. L'emploi de la L1 jouerait ainsi en faveur de la création de liens entre un enfant, mutique et ou triste, et l'enseignante.

En effet, le recours à la langue de l'enfant contribuerait à l'instauration d'une relation bienveillante. Toutefois, le silence de ces enfants et l'emploi de la L1 pouvait rendre compliqué l'interprétation de la situation ou des propos de l'EDM par leur enseignante.

7.3.2 Se comprendre les uns les autres : un défi commun

En dehors du silence, les difficultés de compréhension entre les EDM et l'enseignante pouvaient relever de l'emploi préférentiel de la L1 par l'enfant. L'utilisation de cette langue par les EDM apparaît principalement lors de demandes effectuées par l'enfant à la maîtresse (Moore, 1996 : 108).

Compréhension difficile de la L1

En effet, les EDM sollicitaient leur enseignante pour réaliser une activité précise, obtenir un objet ou un jouet comme en témoigne l'extrait 7.12

TP	LOC	CONTENUS
382	*MUB:	xxx.
	%com:	incompréhensible
383	*ENS:	hein?
384	*MUB:	yyy.
	%com:	L1?
385	*ENS:	qu+est+ce+que tu dis?
	%act:	l'ENS se baisse vers MUB
386	*MUB:	xxx.
	%com:	incompréhensible, L1?
387	*ENS:	(.) alors je comprends pas.
388	*MUB:	xxx.
	%com:	incompréhensible, inaudible.
389	*ENS:	qu+est+ce+que qu+est+ce+que ./.
	%com:	énoncé inachevé.

Extrait 7.12 : LECTURE_LIBRE_30102012

L'interaction de l'extrait 7.12 se déroulait à la fin d'une activité de narration d'histoires réalisée avec un groupe d'EDM. Un temps libre suivait ce regroupement. MUB vint auprès de l'enseignante pour solliciter son aide. Pour ce faire, il a utilisé très certainement sa L1 (TP 384) ou bien il prononçait une suite de sons que nous n'avons pu transcrire (TP 382, TP 386 et TP 388). Les quatre interventions de l'enseignante révèlent (TP 383, TP 385, TP 387 et TP 389) les difficultés de compréhension qu'elle a rencontrées dans cet échange avec MUB.

Nous retrouvons une situation semblable dans l'extrait 7.13 :

TP	LOC	CONTENUS
23	*UMR:	yyy.
	%com:	L1?
24	*ENS:	qu'est-ce+que tu dis?
25	*UMR:	yyy.
	%com:	L1?
26	*ENS:	yyy.
	%com:	L1 'neyi' = quoi.

Extrait 7.13 : SPORT_LIBRE_30102012

Dans l'extrait 7.13, UMR après s'être installée auprès de LEI, sa cousine, souhaitait dire quelque chose à l'enseignante. Celle-ci ne parvint pas à comprendre les paroles d'UMR (TP 24 et TP 26). Nous avons assisté à d'autres échanges présentant ces caractéristiques lors de nos observations. Lorsqu'un EDM engageait un échange avec l'enseignante en employant principalement sa L1 ou en s'exprimant de manière incompréhensible, dans un premier temps, toutes les interventions de la maîtresse révélaient son incompréhension des intentions de l'enfant. Ainsi, l'enseignante formulait des demandes de clarification à l'aide d'énoncés interrogatifs du type *qu'est-ce que tu dis ?*, d'interjection comme *hein* ou bien de constat *alors là je comprends pas* comme cela est illustré dans les extraits 7.12 et 7.13. Dans ce dernier extrait, nous notons par ailleurs que l'enseignante utilisa un terme interrogatif (*quoi* ou *quel*) exprimé dans la L1 (*neyi*) au TP 26. Toutefois, l'emploi de la L1 ne se révéla pas suffisant pour que l'échange se poursuivit en L2 ni pour que l'intention de l'enfant se clarifia.

Si le recours au L1 favorisait les relations entre les EDM et l'enseignante, elle pouvait également constituer un frein à l'intercompréhension.

Interprétations et présupposés

Nous avons vu que la situation de communication peut fournir des clés de compréhension à l'enseignante des propos des EDM. Toutefois, il peut arriver que les présupposés engendrent une mauvaise interprétation des énoncés des EDM et de la situation.

Tel fut, par exemple, le cas dans l'échange entre ENE et l'enseignante présenté dans l'extrait 7.14 :

TP	LOC	CONTENUS
12	*ENS:	ILY viens
	%com:	l'ENS s'adresse à ILY.
13	*ENS:	qu+est+ce+qui se+passé?
	%act:	ENE est assis sur la structure devant l'ENS.
14	*ENS:	regarde moi.
	%act:	l'EDM est assis sur la structure, il tourne la tête.
	%com:	ENS s'adresse à INE.
15	*ENS:	qu+est+ce qu il t a fait?
16	*ENS:	qu est+ce+qu il a fait ?
	%act:	ENS désigne ILY.
(…)		
21	*ENE:	MET.
22	*ENS:	il t a embêté?
23	*ENE:	yyy.
	%com:	ENE hochement affirmatif de la tête.
24	*ENS:	qu+est+ce+que tu lui as fait ILY dis le.
25	*ENS:	qu+est+ce+que tu lui as fait?
	%com:	ENS s'adresse à ILY, l'enfant mis en cause dans l'incident qui ne répond pas.
26	*ENS:	qu+est+ce qu il t a fait?
33	*ENS:	il t a fait peur?
34	*ENE:	MET.
35	*ENS:	c+est MET?
	%act:	ENE hochement affirmatif de la tête.

Extrait 7.14 : SPORT_LIBRE_30112012

Dans l'extrait 7.14, ENE assis sur une installation de la salle de jeu pleurait suite à des actes commis à son encontre. L'enseignante supposa qu'ILY était à l'origine de l'état émotionnel de l'EDM. Ainsi, après avoir demandé à ILY de participer à l'échange (TP 12), elle l'a sollicité à plusieurs reprises pour expliquer la situation (TP 13, TP 24 et 25). Les propos de l'enseignante s'adressaient alternativement à ENE et à ILY. À partir du TP 12, ILY devint l'objet du discours de l'enseignante qui le désignait comme le délocuté tout en le pointant du doigt pour en faciliter son identification (TP 15 et TP 16) par l'EDM. Pour sa part, ENE répondit à la demande générale de l'enseignante, à savoir quel enfant était à l'origine de son état émotionnel, au TP 21. Pour ce faire, il prononça le nom d'un autre enfant, MET, en une seule syllabe au lieu de deux. Aussi, l'enseignante interpréta la réponse formulée par ENE comme signifiant "*embêté*" (TP 22).

Une perception auditive altérée des propos et les présupposés peuvent ainsi entraîner une rupture de communication. C'est-à-dire, que la coopération entre les interlocuteurs ne s'appuie plus sur les mêmes références. Aussi, dans l'échange entre ENE et l'enseignante, il fallut neuf paires adjacentes du type question, réponse avant d'arriver à une autre interprétation (TP 34 et TP 35) de la réponse formulée par l'EDM. Les présupposés sur la situation, les capacités auditives et phonatoires influencèrent l'interaction. La L1 ne constituerait ainsi pas la seule difficulté à surmonter dans les échanges entre les EDM et l'enseignante en PSM.

7.3.3 Au-delà des langues : la rencontre des autres

Les difficultés de compréhension entre les EDM et l'enseignante furent réelles. Elles pouvaient résulter du silence des enfants, de l'interprétation erronée des paroles des interlocuteurs ou de l'emploi exclusif de la L1 par l'EDM. Aussi, d'autres stratégies étaient déployées par l'enseignante et/ou l'EDM pour coopérer lors de leurs interactions.

Traduire : l'interprétation des paroles de l'autre

Afin d'éviter ou d'atténuer d'éventuels risques d'interprétation, l'enseignante essayait de s'appuyer sur les capacités bilingues des EDM. Pour ce faire, l'enseignante sollicitait l'aide d'enfants bilingues plus âgés comme en témoigne l'exemple suivant.

Un EDM franco-turc de petite section turcophone (indiquée EDMPSM) pleurait dans le couloir. L'enseignante croisa une autre EDM de GSM (indiquée EDMGSM) et l'interpella pour lui demander de traduire ce qui disait EDMPSM. Cette dernière s'exécuta et traduisit les paroles de sa camarade. Celle-ci avait mal au ventre. L'enseignante, s'adressant à l'EDMGSM, lui indiqua que le papa de EDMPSM allait venir et demanda à EDMGSM de traduire à sa camarade : « *tu peux lui dire en turc son papa va venir tu peux lui dire* ». EDMGSM se tourna vers EDMPSM et répéta en L2 l'information. En conséquences, l'enseignante intervint et répéta sa demande de traduction, mais EDMGSM n'accéda pas à cette requête et continua à répéter les paroles de la maîtresse en français. L'enseignante nous a indiqué rencontrer régulièrement cette situation où la traduction par un/e EDM plus âgée/e de la L1 vers la L2 s'effectuait mais non dans le sens inverse.

L'enseignante pouvait également solliciter les EDM de sa classe pour traduire les paroles de leurs camarades (extrait 7.15) :

TP	LOC	CONTENUS
27	*UMR:	yyy.
	%com:	L1?
28	*ENS:	qu+est+ce+qu elle veut?
	%com:	l'ENS s'adresse à LEY la cousine d'UMR.
	%act:	l'ENS pointe UMR et se tourne vers LEI assise plus loin sur le banc.
29	*ENS:	qu+est+ce+qu elle dit?
30	*ENS:	yyy qu+est+ce+qu elle dit?
	%com:	L1?
31	*LEI:	non.
	%act:	LEI détourne la tête.

Extrait 7.15 : SPORT_LIBRE_30102012

L'extrait 7.15 fait suite à l'extrait 7.13 présenté ci-avant. Pour rappel, dans l'extrait 7.13, l'enseignante ne parvenait pas à comprendre les propos d'UMR. Celle-ci alla s'installer près de LEI sa cousine. L'enseignante profita de la présence de LEI, pour lui demander de traduire les propos de sa cousine (TP 28, TP 29 et TP 30). Or, LEI refusa de répondre à la demande de l'enseignante (TP 31).

Nous constatons ainsi que les EDM peuvent refuser d'être médiateur linguistique. L'absence de traduction par les EDM d'une langue vers l'autre pourrait être due au contexte de communication. L'école étant un lieu où l'on parle français et les enseignantes demandant régulièrement à ce que les EDM parlent français, ces derniers privilégieraient l'emploi du français. Ainsi, les EDM démarqueraient leur langue en fonction du contexte de communication et de leur interlocuteur. Une deuxième explication possible serait que la médiation linguistique et la traduction des propos d'une langue à l'autre relèveraient d'autres capacités langagières que le niveau en L1 et en L2 et impliqueraient une dimension cognitive, dont les capacités de l'enfant dans la prise en charge des paroles d'autrui (Komur-Thillooy & Paprocka-Piotrowska, 2012). Si nous ne pouvons nier les difficultés de communication entre l'enseignante et les enfants, nos résultats indiquent toutefois que le répertoire langagier des EDM se compose d'au moins deux langues maîtrisées à des degrés divers dès la PSM. Cependant, les situations de communication et les capacités cognitives semblent influencer sur le choix des langues au cours de l'énonciation.

La L1 et la L2 comme langue d'interaction

La connaissance par l'enseignante des deux langues pouvait favoriser les interactions entre elle et les EDM comme l'illustre l'extrait 7.16 :

TP	LOC	CONTENUS
32	*UMR:	yyy.
	%com:	L1.
33	*ENS:	eh+eh+eh+eh.
34	*ENS:	là elle a dit non va t'en.
	%com:	ENS s'adresse à EXP.
35	*ENS:	je reste pas avec toi mais je ne veux pas que tu me parles comme ça.
36	*ENS:	tu me parles gentiment.
37	*ENS:	oui oui je vais.
38	*ENS:	je vais mais tu me parles pas comme ça.
39	*ENS:	yyy doucement.
	%com:	ENS recourt à la L1.
40	*ENS:	gentille!
41	*UMR:	yyy.
	%com:	L1.
42	*ENS:	oui oui j y vais.
43	*ENS:	elle dit maintenant les enfants partez.
	%com:	l'ENS s'adresse à EXP.
44	*ENS:	oui oui je vais voir les enfants.
	%act:	UMR pousse l'ENS.

Extrait 7.16 : SPORT_LIBRE_30102012

L'extrait 7.16 présente la fin de l'échange entre UMR et l'enseignante, déjà mentionné auparavant (extraits 7.13 et 7.15) et analysé en partie.

Dans ce passage, UMR continuait à s'adresser à l'enseignante en utilisant sa L1. La connaissance du turc par l'enseignante lui a permis d'une part de nous indiquer le contenu des propos d'UMR (TP 34, TP 43) et d'autre part d'interagir avec l'EDM. Ainsi au TP 33, par un geste vocal, la maîtresse indiqua à UMR sa désapprobation du ton qu'elle employait. Cette consigne fut réitérée par l'enseignante lors des interventions suivantes (TP 35, TP 38) accompagnées ou non (TP 36, TP 39 et TP 40) de la réponse à la demande de départ de l'enseignante formulée par UMR. Nous constatons également que les propos de la maîtresse se rapportaient directement et exclusivement à l'intention d'UMR à trois reprises (TP 37, TP 42 et TP 44).

L'analyse de l'extrait 7.16 montre que le recours à la L1 par l'enseignante avec l'EDM ne s'effectua pas dans une démarche relevant de la traduction comme cela fut le cas dans d'autres situations. Sa compréhension du turc lui a permis de poursuivre l'échange en L2 en répondant à la sollicitation de l'enfant et en commentant le ton employé.

À nos yeux, ce type de comportement communicatif manifestait la reconnaissance du bilinguisme de l'enfant puisque l'enseignante réagit en L1 et en L2 à des propos énoncés en L1 par l'enfant dans une continuité discursive. Il ne s'agissait ici ni de rassurer, ni de faciliter la compréhension des paroles en L2 mais bien d'interagir grâce à la rencontre des langues et des individus.

Agir : des actes et des gestes au secours d'une parole alter

Mais que se passait-il lorsque cette rencontre des langues se heurtait au fait que l'un des locuteurs ne parvenait pas à comprendre l'autre ?

Pour répondre à cette question, nous poursuivons l'analyse de l'extrait 7.12. Nous nous étions arrêtée au moment où, face aux difficultés de compréhension de sa demande, MUB prit la main de l'enseignante qui, suite à l'acte de l'enfant, n'acheva pas son énoncé (TP 389 : *qu+est+ce+que qu+est+ce+que ./.*). L'échange se poursuivit ainsi (extrait 7.17) :

TP	LOC	CONTENUS
389 bis	*ENS:	./.. montre moi montre moi.
	%act:	MUB prend la main de l'ENS.
390	*ENS:	montre moi.
	%act:	MUB se dirige vers la salle de classe en tenant l'ENS par la main.
391	*ENS:	il veut se+faire comprendre.
	%act:	l'ENS et MUB se dirigent vers la salle de classe.
	%com :	l'ENS s'adresse à EXP.
392	*ENS:	montre moi.
	%act:	l'ENS et MUB se dirigent vers la salle de classe.
393	*MUB:	xxx.
	%act:	l'ENS et MUB entrent dans la salle de classe et MUB pointe un endroit non visible sur l'enregistrement.
	%com:	incompréhensible, L1?

Extrait 7.17 : LECTURE_LIBRE_30102012

Nous constatons que l'acte de MUB lui a permis d'avoir l'initiative dans la suite de l'échange. En prenant la main de l'enseignante, MUB réussit à attirer son attention et à l'entraîner dans la suite de leur interaction. Ainsi, tous deux avancèrent vers la salle de classe. Tandis que l'enseignante encourageait MUB dans ses actes (TP 389bis, TP 390 et TP 392),

l'EDM demeurait silencieux. Ce ne fut qu'une fois arrivé à destination que MUB s'exprima à nouveau (TP 393), accompagnant ses mots du geste de désignation. À d'autres occasions, lors de nos observations, nous avons constaté de tels comportements chez les EDM qui consistaient, premièrement, à attirer l'attention de l'enseignante en s'approchant d'elle, en la touchant et éventuellement en l'appelant de son prénom puis, deuxièmement, à formuler une demande ou solliciter un objet en utilisant la L1 tout en désignant ou en attirant l'enseignante vers l'objet de leur désir. Ainsi, l'attention conjointe et les actes permettent aux EDM d'interagir avec l'enseignante.

De son côté, lors d'interactions libres et semi-libres, l'enseignante recourait aux gestes pour s'assurer de la bonne compréhension de ses paroles par les EDM comme l'illustre l'extrait 7.18 :

TP	LOC	CONTENUS
9	*ENS:	viens ici.
	%com:	l'ENS s'adresse à ENE qui pleure.
	%act:	l'ENS touche et regarde ENE assis sur la structure en bois de la salle de motricité qui pleure.
10	*ENS:	viens m expliquer.
11	*ENS:	viens.
	%com:	l'ENS s'adresse à ENE qui pleure.
	%act:	ENE s'approche de l'ENS.
18	*ENS:	il t a tapé?
	%act:	ENS imite le geste de taper.
26	*ENS:	qu'est-ce qu il t a fait?
	%com:	ENS s'adresse à ENE.
27	*ENS:	il t a tiré les cheveux?
	%com:	ENS s'adresse à ENE.
	%act:	ENS mime le geste de tirer les cheveux.
28	*ENE:	hin hin.
	%act:	ENE hoche négativement la tête.
29	*ENS:	il t a tapé comme ça?
	%com:	ENS s'adresse à EDM.
	%act:	ENS mime le geste de taper les joues.
30	*ENE:	hin hin.
	%act:	ENE hoche négativement la tête.
31	*ENS:	il t a tapé comme ça?
	%com:	ENS s'adresse à EDM.
	%act:	ENS mime le geste de donner des coups de poings dans le ventre.
32	*ENE:	hin hin.
	%act:	ENE hoche négativement la tête.

Extrait 7.18: SPORT_SEMI-LIBRE_30112012

L'échange présenté dans l'extrait 7.18 provient de la même interaction que l'extrait 7.14 où l'enseignante supposait ILY être à l'origine de l'état émotionnel d'ENE. Dans l'extrait 7.18, nous constatons que pour connaître les détails des événements, l'enseignante questionna l'EDM. Tout d'abord, elle s'assurait de l'attention conjointe en proposant à ENE de venir auprès d'elle (TP 9 à TP 11) accompagnant sa demande d'un contact physique avec l'enfant en lui touchant l'épaule. Au TP 10, en plus de la demande d'attention conjointe (*viens*), l'enseignante introduit le but de leur échange (*m'expliquer*). Puis elle demanda à ENE si ILY le tapa (TP 18, TP 29 et TP 31), ou plus généralement ce qu'il lui fît (TP 26). Pour illustrer ses propos, l'enseignante mimait les actes possiblement réalisés par ILY. Ainsi au TP 18, elle mima l'acte de taper, au TP 27 celui de tirer les cheveux, au TP 29 celui de gifler et enfin au TP 31 celui de frapper l'estomac. À chaque proposition de l'enseignante, ENE a répondu négativement (TP 28, TP 30 et TP 32) en utilisant un geste vocal *hin hin* associé au geste communicatif de la négation (un hochement négatif de la tête) renforçant ses propos. Toutefois, ce geste était interprété comme réfutant les hypothèses formulées par l'enseignante relatives aux actions supposées d'ILY et non de la culpabilité de ce dernier. Ainsi, nous constatons que les présupposés pesèrent particulièrement sur l'interaction entre l'enseignante et les EDM.

Nos résultats indiquent que le recours aux gestes favorise la co-construction du discours par le fait, d'une part, qu'ils peuvent illustrer et renforcer les propos des participants à l'interaction et, d'autre part, qu'ils permettent d'avancer dans les échanges. Les gestes servent ainsi à attirer l'attention du colocuteur, à représenter des actes et des actions, à désigner des personnes ou des objets enfin à poursuivre l'échange dans une autre situation, en changeant de lieu par exemple.

Il serait peut-être intéressant d'accorder aux EDM la possibilité d'user des gestes dans une propension plus importante afin que la communication non verbale puisse se déployer dans toute son ampleur. Ainsi, il serait possible de minimiser les mauvaises interprétations de leurs interventions verbales.

L'ensemble des résultats de l'analyse des interactions libres entre les EDM et l'enseignante montre premièrement que la connaissance de la L1 par l'enseignante lui permettait de recourir à la langue des EDM. Dans ce cas, le rôle de la L1 était varié :

- reconforter l'EDM,
- expliciter les intentions de l'enseignante,
- formuler des consignes (ordre, interdiction),
- répondre aux énoncés de l'enfant.

Ainsi, l'alternance codique visait à faciliter la co-construction des discours et jouait un rôle certain dans l'instauration d'un climat bienveillant à l'école.

Un deuxième résultat indique que l'emploi de la L1 par les EDM ou leur silence posait des difficultés de compréhension. Par ailleurs, les présupposés de l'enseignante, dans son entendement d'une situation donnée, pouvaient conduire à des interprétations erronées des paroles et gestes des EDM. Ainsi, le pluri/multilinguisme de l'école peut engendrer des situations de communications complexes.

Pour faire face à cette complexité, un troisième résultat indique que les EDM et l'enseignante recourent aux gestes lors de leurs interactions. Ainsi, la communication non verbale participe à la co-construction des échanges. Les gestes servent d'appui à la parole en permettant d'attirer l'attention, de désigner l'objet du discours ou encore d'illustrer les propos.

Nous considérons que les échanges entre les EDM et l'enseignante lors des interactions libres relevaient de la communication exolingue (Porquier, 1984). Daniel Véronique (1992 : 11) précise à ce sujet que :

Le terme de « communication exolingue » désigne actuellement surtout des interactions orales entre locuteurs inégalement compétents (le locuteur compétent étant habituellement un locuteur natif). Cet usage, par trop restreint, présente entre autres défauts, celui d'exclure, par exemple, l'essentiel des interactions en classe de langues de son champ d'application.

Dans une classe multi/plurilingue, lors des interactions libres entre les EDM et l'enseignante, quel locuteur pourrions-nous désigner comme le locuteur compétent ? Celui qui utilise la L2 ? Celui qui permet à l'échange d'aboutir ? Celui qui a l'initiative la parole ? Une des caractéristiques de la communication exolingue est le recours au *foreigner talk* (Ferguson, 1981) ou xenolecte caractérisé par la simplification des énoncés du locuteur expert afin de s'adapter à son interlocuteur (Porquier, 1984 : 101-102) et l'utilisation plus importante des gestes. Nous y ajoutons, dans le contexte spécifique de la PSM de l'école Dieppe, un recours significatif aux L1 des EDM par l'enseignante.

Synthèse des résultats : les langues des interactions libres.

Pour résumer, les résultats portant sur les interactions libres nous ont permis de constater :

- 1/ la réalité pluri/multilingue de l'école Dieppe et de la classe de PSM,
- 2/ les enjeux identitaires et affectifs de l'emploi des L1,
- 3/ l'intérêt de favoriser les interactions entre pairs,
- 4/ la complexité des situations de communication exolingue en classe,
- 5/ l'importance de la part non verbale dans les échanges.

Avant de présenter plus en détail les interactions didactiques et le développement de la L2 chez les sujets de notre cohorte bilingue, nous avons voulu appréhender les représentations des parents et des enseignantes de la situation sociolinguistique des EDM. En effet, la conception socioconstructiviste du développement de l'enfant indique que son entourage joue un rôle important. Aussi, pour mieux comprendre l'agir professoral et les représentations collectives du bilinguisme des enfants qui influent éventuellement sur la construction de leur propre rapport aux langues, il nous a paru important d'analyser la position des adultes.

Chapitre 8/ Représentations de la situation sociolinguistiques des EDM

Le plurilinguisme de l'école Dieppe et les situations de communication exolingue qui en découlaient engendrèrent des échanges entre les EDM et les enseignants où la co-construction du discours et des savoirs se heurtaient à l'hétérogénéité linguistique. De ce fait, nous nous sommes demandée quelles pouvaient être les spécificités du contexte éducatif pluri/multilingue auxquelles les enseignantes prêtaient particulièrement attention. De plus, si comme le notent Andréa Young et Latisha Mary, la volonté d'ouvrir l'école Dieppe aux L1 des EDM, manifestée par la directrice de l'établissement, exerçait une influence positive en direction de la reconnaissance de leur bilinguisme, « tous les membres de la communauté éducative ne se sentent pas prêts à nager contre les courants idéologiques qui circulent dans la société plus large » (Young & Mary, 2016b : 91). En d'autres termes, au sein de l'école Dieppe, le bilinguisme ne fut pas nécessairement considéré comme un atout ni comme un appui dans les apprentissages scolaires par tous.

Pour Simon Borg (2006), il est nécessaire d'accéder à la cognition enseignante pour mieux comprendre les idéologies qui sous-tendent l'exercice de leur métier chez les professeurs. Ainsi, avant d'aborder les pratiques de classe (déclarées et observées), nous présentons notre étude des représentations des enseignantes de l'enseignement/apprentissage auprès des EDM. Afin de contraster les représentations des enseignantes, nous nous sommes intéressés par ailleurs aux pratiques linguistiques déclarées des EDM, plus précisément de cinq enfants de notre cohorte bilingue.

Pour ce faire, nous avons mené une analyse thématique de notre corpus ENTRE. Nous avons retenu les données relatives aux difficultés rencontrées par les enseignantes face à un public d'EDM, aux considérations sur leur bilinguisme, aux pratiques bilingues en contexte familial et aux rapports aux langues des EDM dans les représentations de leur maman.

L'objectif de ces analyses visait à mieux comprendre la façon dont la situation sociolinguistique des EDM est perçue par les enseignantes et par les mamans. Il ne s'agissait en aucun cas pour nous d'établir une comparaison entre les représentants institutionnels et familiaux des représentations du bilinguisme des familles migrantes mais plutôt de souligner la complexité de l'articulation des langues chez les EDM que ce soit pour les enseignants ou pour les mères.

Dans un premier temps (chapitre 8.1), nous parcourons les éléments qui constituent pour les enseignants les points de fragilité des EDM dans leur scolarisation. Nous poursuivons (chapitre 8.2) par la présentation de l'étude des représentations du bilinguisme des EDM chez les enseignantes. Nous terminons (chapitre 8.3) par l'analyse des rapports aux langues dans les familles bilingues.

Pour faciliter la lecture des analyses et des résultats qui suivent, nous souhaitons indiquer premièrement, que dans un souci de réserve et de respect de l'anonymat des quatre enseignantes de l'école Dieppe, nous ne précisons pas laquelle d'entre elles a formulé telle ou telle réponse. Toutefois, lorsque l'analyse porte sur les données recueillies auprès d'une seule enseignante, par honnêteté scientifique, nous le mentionnons. Deuxièmement, les extraits provenant du corpus ENTRE sont cités en italiques. Tout autre élément de réponses, jugé nécessaire à la bonne compréhension de la citation et intégré dans le passage sous forme de police droite, constitue un ajout de notre part provenant de l'histoire conversationnelle.

8.1 Les difficultés de l'enseignement à des EDM en classe de maternelle : point de vue des enseignantes

Pour analyser la perception des enseignantes des spécificités de l'enseignement aux EDM à l'école maternelle, et plus spécifiquement des éventuels obstacles qu'elles rencontraient, nous avons sélectionné au sein du corpus ENTRE enseignante les réponses relatives à deux thèmes : les particularités de l'enseignement en REP+ et les difficultés rencontrées dans les pratiques d'enseignement à un public d'EDM. Lors des entretiens semi-directifs, les enseignantes assimilaient à des degrés divers les particularités de l'enseignement dans des établissements sensibles et celles de l'enseignement auprès des EDM peu parlants en L2. Afin de circonscrire nos résultats à ce public, nous avons exclu de nos analyses les réponses générales concernant l'enseignement dans une école relevant du REP+.

Nous avons classé l'ensemble de ces données en fonction de la nature des obstacles rencontrés. Ainsi, nous avons dégagé trois types de problèmes : des difficultés d'ordre général rencontrées par les EDM, leurs conséquences sur la progression dans les apprentissages et la question des langues.

8.1.1 Des difficultés d'ordre général

L'analyse sémantique des réponses apportées par les enseignantes sur la question des particularités de l'enseignement auprès d'EDM indique que le terme qui revient le plus fréquemment dans leurs discours est "*difficile*", comme en témoignent les extraits suivants :

- *c'est un problème ;*
- *mais c'est quand même plus difficile pour ceux qui sont allophones quand même ;*
- *les enfants sont perdus ;*
- *c'est difficile pour eux c'est fatigant ça demande des efforts.*

Les maîtresses précisèrent que les difficultés concernaient particulièrement les EDM (*pour eux, pour ceux qui sont allophones*). Ainsi, si tout enfant peut rencontrer des problèmes d'apprentissage, aux yeux des enseignantes, les EDM constituaient une population qui rencontrerait plus de difficultés en classe.

Plus précisément, les enseignantes estimaient que les EDM devaient fournir plus d'efforts que les autres enfants (*ça demande des efforts, plus difficile quand même*). Elles s'expliquaient cette situation par le fait que les EDM rencontreraient des difficultés à se situer en classe (*les enfants sont perdus*). De ce fait, les efforts (*c'est fatigant*) qu'ils devaient fournir pour s'intégrer pouvaient jouer sur leurs capacités d'attention.

Une première perception par les enseignantes de l'école Dieppe des obstacles rencontrés dans leurs pratiques révèle ainsi leur empathie envers les EDM.

8.1.2 Des acquisitions scolaires tardives

Les difficultés rencontrées par les EDM engendreraient une progression plus lente :

- *je ne fais pas de langage d'évocation avant la fin de l'année la structure narrative en fin d'année ok ;*
- *en GSM ils parlent toujours mal ;*
- *à la fin de la GSM pour lire un album jeunesse ;*
- *les progrès [des élèves allophones en primaire] ne sont pas aussi rapides que les autres élèves ;*
- *progrès moins rapides en élémentaire ;*
- *en CP CE1 ils ont d'énormes difficultés ;*
- *la langue est un problème pour entrer dans l'écrit ; ça prend plus de temps.*

L'analyse des réponses apportées par les enseignantes portant sur la progression des EDM dans les apprentissages scolaires indique que les écarts entre les EDM peu parleurs en français et les autres enfants apparaissaient dès l'école maternelle (*en GSM, à la fin de la GSM*) et se poursuivaient jusqu'à l'école élémentaire (*en élémentaire, en CP CE1, en primaire*). De plus, les progrès des EDM dans l'acquisition des apprentissages scolaires leur semblaient plus lents (*pas aussi rapides que les autres ; ça prend plus de temps*). Ainsi, les enseignantes ne s'autorisaient pas à lire des histoires (*je ne fais pas de langage d'évocation avant la fin de l'année ; à la fin de la GSM pour lire un album jeunesse*) tôt lors de la scolarité des EDM en école maternelle. Enfin, les difficultés linguistiques (*ils parlent toujours mal, la langue est un problème*) furent considérées à l'origine des obstacles rencontrés par ces enfants dans l'acquisition de compétences écrites (*pour entrer dans l'écrit*) à l'école primaire.

Les difficultés d'ordre général rencontrées par les EDM se manifesteraient par une progression plus lente dans les apprentissages scolaires notamment ceux relevant du domaine langagier. Dès ces premiers résultats, nous constatons que pour pallier aux écarts dans les compétences en langue et pour faire face à une progression des EDM dans les acquisitions scolaires jugée plus lente, les enseignantes adaptaient leurs pratiques en simplifiant les contenus de leurs activités. Enfin, la langue semblait constituer le principal problème rencontré par les EDM en classes.

8.1.3 Un problème de langue, oui mais laquelle ?

Lors de nos entretiens, les enseignantes ont souligné les désagréments liés au manque de maîtrise de la langue par les EDM :

- *[pour toi la difficulté principale c'est quoi ?] le niveau de langue le niveau de langue c'est le vocabulaire le niveau de langues c'est c'est (silence) ;*
- *les élèves allophones ont un problème de compréhension, de langage ;*
- *la pauvreté du vocabulaire ;*
- *les élèves allophones sont souvent mutiques même s'ils sont présents dans la classe ;*
- *en GSM ils parlent toujours mal ;*
- *barrière de la langue ;*
- *le problème des consignes pas acquis par exemple entourer, barrer, crayons de couleur etc. ;*
- *le problème là y en a quand même qui ne maîtrise pas la langue ;*
- *là où on a du mal c'est de nouveau dans les compétences langagières ben euh l'expression orale ;*
- *premiers petits turcs en maternelle, pas un mot de français.*

Ainsi, nous constatons que pour les enseignantes premièrement la question linguistique constitua le défi majeur (*un problème ; une barrière ; là où on a du mal*) de l'enseignement/apprentissage auprès des EDM. Deuxièmement, nous observons que les empêchements seraient dus au niveau de la maîtrise du français (*ne maîtrisent pas ; niveau de langue*) des EDM. Enfin, troisièmement, nous notons que les enseignantes ne désignaient pas précisément la langue dont il était question. En effet, celles-ci ont utilisé indistinctement les mots de *langage*, *langue* et *compétences langagières*. En dehors d'une seule occurrence de la L2, seul le présupposé conduisant à l'amalgame entre ces termes et le français, permettait d'inférer ce que les enseignantes entendaient par cette terminologie. Ajoutons que la L2 est nommée au sein d'un énoncé mettant en parallèle l'origine des EDM (*petits turcs*) et la langue de l'école (*français*).

À nos yeux, ces résultats tendent à montrer que le bilinguisme des EDM n'était pas pleinement considéré par les enseignantes. En effet, le fait que les EDM parlaient peu ou pas en français à l'école conduisit les maîtresses à estimer que ces enfants rencontraient des problèmes de langue ou des problèmes langagiers. Toutefois, aucune évaluation de leurs compétences bilingues n'a été réalisée. Ainsi, seule la L2 constituerait l'étalon de valeur des capacités communicatives des EDM en contexte scolaire.

L'analyse plus détaillée des réponses apportées par les enseignantes sur les problèmes de langue (en français) des EDM montre qu'ils concernaient les compétences d'expression

(*l'expression orale, les élèves allophones sont souvent mutiques, ils parlent toujours mal*) et de compréhension (*problème de compréhension*). Toutefois, les enseignantes signalèrent plus particulièrement le manque de vocabulaire en L2 des EDM : *le niveau de langue c'est le vocabulaire ; la pauvreté du vocabulaire ; le problème des consignes pas acquis par exemple entourer, barrer, crayons de couleur ; pas un mot de français*. Ainsi, pour les enseignantes, les difficultés des EDM étaient relayées à la quantité (*pas un mot, pauvreté, niveau*) de vocabulaire en L2 présent dans le répertoire lexical bilingue. Seule une enseignante précisa que le vocabulaire relatif aux activités de classe (*consignes*) demeurerait un obstacle à la communication avec les EDM en contexte scolaire.

Nous interprétons ces résultats comme signifiant que les comportements communicatifs en L2 des EDM sont évalués principalement à partir de leurs compétences lexicales en français.

L'ensemble de ces résultats indique que la perception des enseignantes des obstacles rencontrés en classe face à un public d'EDM se construit majoritairement sur les difficultés rencontrées en L2 (ici le français) par ces enfants. Celles-ci entraîneraient une augmentation des efforts de concentration chez les EDM et une diminution de la vitesse de leurs progressions dans les apprentissages scolaires dès l'école maternelle. De plus, elles seraient corrélées au faible niveau de maîtrise lexical en L2. Enfin, la construction par les enseignantes de leurs représentations des difficultés des EDM s'élabore à partir d'une conception fortement marquée par une vision monolingue française des compétences langagières de ces enfants.

8.2 Les représentations des enseignantes de la situation sociolinguistique des EDM : clivage et ambiguïté

Afin d'accéder plus finement aux représentations des enseignantes du bilinguisme des EDM, nous avons sélectionné les réponses obtenues lors de nos entretiens avec les maîtresses relatives à la situation sociolinguistique de ces enfants. Pour analyser ces données, nous avons procédé à un classement en fonction de trois thématiques apparues dans les discours des enseignantes.

Le premier thème portait directement sur la perception des enseignantes du bilinguisme des EDM. Il nous a permis ainsi d'accéder à leurs représentations des langues du répertoire linguistique de ces enfants. Le deuxième thème s'intéressait aux sentiments éprouvés par les enseignantes quant aux pratiques langagières et interactionnelles des familles bilingues. Il nous

permet de dégager l'image véhiculée par les maîtresses des comportements communicatifs favorables ou non à l'appropriation de la L2 par les EDM. Enfin, le troisième thème se rapportait aux considérations sur les pratiques culturelles des parents évoquées par les enseignantes. Il nous a permis de dégager les représentations collectives de l'engagement des parents dans l'éducation de leurs enfants.

8.2.1 Le bilinguisme des EDM, un atout mais...

Lorsque nous avons abordé le thème du bilinguisme des EDM, les enseignantes ont manifesté leurs perceptions des langues de ces enfants :

- *parler deux langues c'est un atout ;*
- *un avantage, un gros avantage,*
- *une fois qu'ils vont intégrer le français ils sont bilingues c'est super ;*
- *le bilinguisme c'est bien ; parle quelle que soit la langue ;*
- *peur de la perte de la L1.*

La présence d'adverbes mélioratifs (*c'est super ; c'est bien*) et de termes positifs (*un atout ; un avantage, un gros avantage*) indique que le bilinguisme des EDM pouvait être considéré comme bénéfique (pour eux) par les enseignantes. Toutefois, une analyse plus fine révèle des contradictions. En effet, si les représentations du bilinguisme des EDM par les enseignantes reconnaissent *in fine* leurs compétences bilingues (*parler deux langues ; ils sont bilingues ; le bilinguisme ; parle quelle que soit la langue*), elles demeurent néanmoins corrélées à la maîtrise par ces enfants de leur L1 (*peur de la perte de la L1*), et à celle de leur L2 (*une fois qu'ils vont intégrer le français*).

Ces résultats confirment que la représentation chez les enseignantes du bilinguisme des EDM se conçoit en fonction de leurs compétences en langues. En d'autres termes, être bilingue serait un atout à partir du moment où les niveaux de langues, en L1 et en L2, sont jugés positivement par les personnes extérieures. De plus, cette conception du bilinguisme impacte les représentations des pratiques sociolinguistiques des familles des EDM.

8.2.2 Des interactions familiales au profit du bilinguisme ?

La richesse linguistique des EDM est acceptée dans une représentation du bilinguisme relevant de la juxtaposition de deux monolinguisms par les enseignantes. Afin de mieux connaître le positionnement des enseignantes face au bilinguisme des familles, nous avons dégagé des données du corpus ENTRE enseignant les traits relatifs aux pratiques des parents.

Le premier élément qui ressortit fut l'association des comportements communicatifs des EDM en classe aux pratiques interactionnelles des familles :

- *il ne s'agit pas d'apprendre mais de s'imprégner sauf que./.* ;
- *mais parce que: ils s'expriment: pas toujours ;*
- *mais là:: peut-être qu'ils communiquent pas non plus tellement chez eux ;*
- *bon si y a pas un (elle s'interrompt) même dans leur propre langue je sais pas;*
- *les parents non plus ne maîtrisent pas la langue.*

Tout d'abord, nous constatons que les enseignantes hésitaient à dévoiler entièrement leurs opinions concernant les pratiques langagières dans les familles des EDM comme en témoignent les énoncés inachevés (*sauf que./.* ; *elle s'interrompt*) et l'emploi d'adverbes et de marqueurs discursifs de doute (*mais, mais là, peut-être, je sais pas*). Cette attitude de réserve peut s'expliquer de deux manières. Premièrement, la situation de communication nous implique en tant qu'enquêtrice qui réalise une étude sur les EDM. De plus, ces entrevues se sont déroulées cinq mois après leur journée de formation sur le plurilinguisme assurée par Christine Hélot. Aussi, pour des questions de présentation de soi, les enseignants n'osaient peut-être se risquer à émettre de jugements définitifs à l'encontre des pratiques langagières familiales. La deuxième explication possible est que les enseignantes sont conscientes du manque de connaissances des pratiques réelles des familles bilingues. En effet, lors de nos échanges informels, elles ne pouvaient pas nécessairement nous indiquer quels parents d'EDM pouvaient s'exprimer en français ni quelle langue était employée dans les familles lors des échanges avec leur enfant. Aussi, il nous a fallu inférer dans certains cas les présupposés qui demeuraient sous-entendus.

Nonobstant ces restrictions, l'analyse des réponses apportées par les enseignantes nous permet d'indiquer, premièrement, qu'elles considéraient l'absence d'interactions entre les enfants et les parents (*ils communiquent pas non plus tellement chez eux ; ils s'expriment pas toujours*) et ce quelle que soit la langue considérée (*même dans leur propre langue*) comme problématique pour le développement de la L2 chez les EDM. Deuxièmement, en nous appuyant sur le déroulement et l'histoire conversationnelle des échanges, nous avons déduit, que le manque de maîtrise du français des parents (*les parents non plus ne maîtrisent pas la langue*) était considéré par les enseignantes comme un frein à l'appropriation du français (*il ne s'agit pas d'apprendre mais de s'imprégner*).

Nos résultats tendent à indiquer que les enseignantes ont une représentation plutôt négative des pratiques langagières de certaines familles des EDM présents dans leur classe et de l'impact du niveau en français des parents sur les compétences en L2 des EDM. Aussi, pour

les enseignantes, les difficultés en L2 des EDM trouveraient, en partie, leur origine dans le manque de connaissance du français de leurs parents ainsi que dans le manque d'interactions entre parents et enfants. Le bilinguisme familial et/ou le monolinguisme autre que celui du français sont ainsi interprétés sous le signe du manque.

Mais qu'en était-il lorsque les parents ou l'un de parents est locuteur francophone ?

Pour connaître la position des enseignantes quant à l'usage de la L2 dans les familles migrantes, nous avons sélectionné les réponses relatives aux conseils qu'elles préconiseraient aux parents.

Nous constatons tout d'abord que les enseignantes estimaient que l'emploi de la L2 dans les interactions parents et EDM favorisent l'appropriation de la langue de l'école par ces derniers :

- *ben ceux-là [les EDM dont les parents parlent français] ils ont quand même une meilleure (rires) c'est on le constate (rires) ;*
- *force est de constater que ceux qui ont un échange verbal avec leur maman ou avec leur papa bon les papas on les a moins ou par exemple [Noms d'EDM de la classe] et ils ont:: ben c'est sûr ils ont une meilleure structure de la langue ;*
- *moi je trouve que c'est une richesse mais après (silence) voilà./.* ;
- *ils sont toujours bavards (silence) mais eux ils ont déjà une bonne maîtrise ils sont très bavards (silence) mais ils ont une bonne maîtrise de la langue française la maman, ils parlent avec leur maman en français ;*
- *les mamans doivent parler français meilleure structure de la langue.*

Ainsi, l'utilisation du français dans les interactions parents enfant (*ben ceux-là ; ceux qui ont un échange verbal avec leur maman ou avec leur papa ; ils parlent avec leur maman en français ; la maman ; les mamans ; parler français*) engendreraient une meilleure connaissance de la L2 (*une meilleure (rires) ; richesse ; une bonne maîtrise de la langue française*). L'emploi du superlatif *meilleur* indique que ces évaluations informelles s'appuient sur la comparaison des capacités en L2 entre les EDM dont les parents n'emploieraient que la L1 avec leurs enfants et ceux qui recourraient aux deux langues. Cette supériorité en L2 se manifesterait dans les compétences grammaticales (*une meilleure structure de la langue française ; une meilleure structure de la langue*) et en expression orale (*ils sont toujours bavards ; ils sont très bavards*). Ajoutons que le positionnement des enseignantes relatifs à l'emploi de la L2 dans la sphère familiale faisait suite à leurs expériences d'enseignement (*force est de constater ; on le constate*) auprès des EDM. Enfin, les rires et les silences qui ponctuèrent le discours des enseignantes, ainsi que l'emploi des adverbes discursifs de concession (*mais après*) indiquent qu'elles éprouvaient des difficultés à se positionner définitivement sur

l'utilisation de la L2 en contexte familial face aux enjeux et aux modalités de transmission de la L1 aux EDM.

Cette attitude des enseignantes se retrouve également quant aux éventuels conseils formulés aux parents sur l'usage de la L2 avec leurs enfants :

- *les mamans doivent parler français ;*
- *j'encourage quand même les mamans celles qui parlent ou les papas aussi de pratiquer la langue pour des choses courantes des choses simples ;*
- *ben j'hésite mais si les parents ou un des parents sait parler français ce serait bien pour l'enfant de lui parler en français bien au moins à l'école.*

En dehors d'une enseignante qui considérerait nécessaire que les parents parlent en L2 à leurs enfants (*les mamans doivent parler français*), les autres adoptèrent une position plus réservée comme en témoigne l'emploi des verbes *encourager* et *hésiter*, le marqueur discursif d'hésitation (*ben*) ainsi que le conditionnel (*ce serait*). Nous constatons ainsi une forme de gradation des recommandations du recours à la L2 par les parents allant de l'injonction (*doivent*) à l'éventualité (*ce serait bien*) en passant par le conseil fort (*j'encourage quand même*). De même, nous notons que ces conseils s'adresseraient aux parents bilingues (*les mamans celles qui parlent ou les papas ; si les parents ou un des parents sait parler français*) indistinctement aux pères ou aux mères bien que les mamans soient mentionnées plus souvent, ce qui pourrait s'expliquer par les contacts plus fréquents entre elles et les enseignantes.

Cet état de fait suggère que les enseignantes percevaient la qualité des échanges en L2 comme plus importante que l'usage nécessaire de la langue de l'école dans les familles.

Deux enseignantes donnèrent davantage de précisions sur le contexte d'emploi de la L2 (*pour des choses courantes des choses simples ; au moins à l'école*). Ainsi, l'utilisation du français entre les EDM et leurs parents est envisagée soit en fonction de l'espace conversationnel (*l'école*), soit en fonction du contenu informationnel (*choses simples*). Dans le premier cas, nous pensons que la distinction entre les espaces discursifs tend vers une définition fonctionnelle du bilinguisme qui délimiterait ainsi la langue de la maison de celle de l'école. Dans le second cas, l'interprétation nous est rendue plus difficile suite à l'utilisation du terme générique *choses* et du qualificatif *simples* dont les implications demeurent subjectives. En effet, nous pouvons nous demander si l'enseignante signifie ainsi que les parents bilingues ne maîtriseraient pas la L2 à un niveau suffisant pour échanger sur des thèmes variés et complexes avec leur enfant ou si la demande d'utiliser la L2 se limiterait à un emploi restreint en termes quantitatif et/ou qualitatif.

L'ensemble de ces résultats indique premièrement que, d'après les enseignantes, l'utilisation de la L2 en contexte familial serait profitable à l'appropriation du français par les EDM. Deuxièmement, nous notons que le positionnement des enseignantes sur la place de la L2 dans les échanges entre les EDM et leurs parents bilingues demeura fluctuant. Il nous semble ainsi que les enseignantes étaient tiraillées entre leur désir de réussite de l'enseignement/apprentissage de la L2 auprès d'EDM et le statut particulier de la L1, langue des rapports familiaux et affectifs pour les EDM et leurs parents.

8.2.3 Culture éducative et culture ludique : au-delà des langues

Lorsque nous avons abordé dans nos entretiens avec les enseignantes le thème des pratiques linguistiques langagières familiales, elles ont abordé des questions relevant de la culture que nous qualifierons d'éducative des parents d'EDM. Il nous a paru pertinent dans les inclure dans notre étude afin de compléter nos analyses des représentations des enseignantes de la situation sociolinguistique des EDM.

Après avoir sélectionné les données du corpus ENTRE enseignants portant sur les aspects culturels et éducatifs nous les avons classés en trois catégories : la culture littéraire, la culture ludique et la culture éducative.

En ce qui concerne les pratiques de lecture, une enseignante a particulièrement souligné le manque de livres dans les familles migrantes :

- *wouai le manque aussi de culture livre ;*
- *attention tout le monde n'est pas dans la culture livre c'est quand même un peu spécifique mais là quand même ici ils ont très peu de livres ;*
- *je sais au CP c'est assez dramatique quand il demande qu'est-ce que vous avez comme livre à la maison.*

L'analyse des réponses souligne d'une part le manque de pratiques littéraires des parents avec leurs enfants (*le manque aussi de culture livre*) et la quantité de livres présents dans les familles migrantes (*ils ont très peu de livres ; c'est assez dramatique quand il demande qu'est-ce que vous avez comme livre à la maison*). Ce qui a particulièrement retenu notre attention ce furent les formes emphatiques employées par l'enseignante (*quand même ; un peu spécifique ; mais là quand même ici ; dramatique*) qui soulignent, à nos yeux, les représentations fortement négatives de la culture littéraire familiale des EDM.

Cette culture littéraire s'opposerait ainsi à une culture ludique :

- *j'ai l'impression qu' y a des parents qui: sont beaucoup devant la télé ;*

- *ils ont des tablettes ils ont des iPhone pff mais (rire) ;*
- *j'veux dire les gamins à un moment donné alors par exemple à la maison la neige le ski ils savent pas c'que c'est mais parce qu'ils ont pas accès au ski j'veux dire euh c'est toujours ça aussi hein ;*
- *peu d'enfants voire pas savent faire un puzzle.*

Les termes relatifs aux activités de loisirs (*la télé ; des tablettes ; des iPhone ; le ski ; un puzzle*) sont employés dans une vision dichotomique entre les occupations auxquelles les EDM et leur famille (*à la maison*) accèderaient (*des parents qui: sont beaucoup devant la télé ; ils ont des tablettes ils ont des iPhone*) et celles qui demeureraient méconnues ou éloignées (*ils ont pas accès au ski ; peu d'enfants voire pas*).

Ainsi, dans les représentations des enseignantes, en plus d'un manque de pratiques littéraires, certaines activités de loisirs semblent être peu effectives dans les familles migrantes.

À cette première dichotomie relative aux capacités d'accès aux loisirs s'ajoute une seconde qui opposerait ainsi des divertissements éloignés des préoccupations éducatives (*tablettes, télévision, iPhone*) à des activités favorisant le développement psychomoteur et cognitif de l'enfant (*ski ; puzzle*). Or, ce sont particulièrement ce type de loisirs qui manquerait aux EDM comme l'indique l'emploi du verbe *savoir*, associé à la locution adverbiale de négation. Cette situation entraînerait des écarts dans les comportements communicatifs (*c'est toujours ça aussi hein*) et un éloignement des activités de l'école maternelle.

Aussi, pour pallier à ces écarts, une enseignante se préoccupe particulièrement à engager les mamans des EDM vers d'autres pratiques :

- *j'apprends aux mamans à leur apprendre ;*
- *l'attention conjointe n'est pas forcément suffisamment dans les familles et dans l'école.*

Le rôle de l'enseignante (*j'*) dépasserait l'enseignement aux enfants et viserait (*j'apprends*) par ailleurs les parents (*aux mamans ; dans les familles*). Les deux éléments relevés par l'enseignante concernaient une certaine forme de culture éducative (*à leur apprendre ; l'attention conjointe*) qui serait peu effective (*pas forcément suffisamment*) dans les familles d'EDM et qui engagerait parents et enfants dans la co-construction des savoirs. Ajoutons qu'en ce qui concerne l'attention conjointe, l'enseignante pointa son déficit également au sein de l'école (*et dans l'école*).

Il ressort de ces analyses, d'une part, une image déconsidérée de l'investissement familial éducatif auprès des EDM, et, d'autre part, l'importance de renforcer les liens entre l'école et la famille.

Ainsi, dans les représentations des enseignantes, il existerait un écart dans les pratiques culturelles familiales. La culture éducative, qui semblerait davantage propice au développement cognitif et à l'instruction des EDM, serait peu présente dans les familles. À contrario, une culture que nous avons qualifiée de ludique, y serait plus développée. Selon les enseignantes, ces écarts culturels expliqueraient les difficultés rencontrées en classe face à un public d'EDM. Il s'agirait alors de renforcer les liens entre les familles et l'école pour mieux en expliciter le fonctionnement, le rôle et les attentes à des parents qui en seraient éloignés. Martine Chomentowski (2014a) propose ainsi, entre autres, de faire entrer les parents d'EDM dans les écoles au début de la PSM pour que ceux-ci s'aperçoivent *in situ* de la nécessité, par exemple, de vêtir leurs enfants d'habits facilement manipulables afin de favoriser l'autonomie de leur fils ou de leur fille à l'école.

Il est certainement préférable que les familles d'EDM connaissent le milieu scolaire, mais loin de signifier un désaveu face à l'école, leur attitude parfois réservée peut masquer un réel investissement de leur part dans la scolarisation de leurs enfants¹²⁶. De ce fait, nous nous interrogeons sur les modalités de rencontre des deux cultures, familiales et scolaires, qui, à nos yeux, ne relèvent pas de l'évidence. Sans aller jusqu'à évoquer une possible violence symbolique (Bourdieu, 2000), cette rencontre semble se fonder sur une représentation somme toute dépréciative des pratiques familiales. Or tout comme dans le domaine économique, il n'existerait pas de culture de la pauvreté (Walton, 2008), et d'après nous, il n'existerait pas de culture de la pauvreté linguistique et éducative. Ajoutons que Boris Cyrulnik (2010 : 177) indique qu'avant l'âge de six ans l'intégration scolaire ne pose pas de problèmes particuliers. Toutefois, les représentations négatives des pratiques des familles pourraient avoir une influence sur le développement affectif des EDM car « le sentiment de soi, de honte ou de fierté dépend de la place que nous donnent les représentations collectives » (Cyrulnik, 2010 : 223).

L'ensemble des résultats sur les représentations des enseignantes de la situation sociolinguistique des EDM indique tout d'abord que le bilinguisme est considéré comme la juxtaposition de deux langues dont le niveau de maîtrise de chacune en déterminerait la viabilité ; que les interactions familiales, en L1 et en L2, sont considérées comme un facteur pouvant entraver ou favoriser le développement en français des EDM ; et que leurs difficultés

¹²⁶ Nous regrettons de ne pouvoir ici mentionner les références exactes des études ayant relevé cet aspect des liens entre les familles migrantes et l'école.

s'expliqueraient par ailleurs par des pratiques culturelles familiales éloignées des tendances scolaires. De plus, nous observons que le positionnement des enseignantes demeure fluctuant.

Cette attitude pourrait être due à la représentation de soi des enseignantes lors des entretiens. Toutefois, nous avons particulièrement veillé, tout au long des trois années de notre fréquentation du terrain d'investigation, de conserver notre neutralité sur les pratiques de classe et les conceptions associées au bilinguisme des EDM chez les enseignantes de l'école. Aussi, à nos yeux, cette forme d'indétermination révèle davantage la complexité pour les enseignantes de se situer face à une double contrainte. En effet, il s'agit pour elles, d'une part, de permettre l'appropriation des savoirs et savoir-faire dans les domaines d'apprentissage scolaire et atteindre les objectifs fixés dans les programmes scolaires avec les EDM et, d'autre part, de concilier ces ambitions avec la réalité sociale, culturelle et linguistique de leur classe. De ce fait, leurs représentations se construisent à partir de conceptions qui peuvent paraître contradictoires telles que : maîtriser la L2 et favoriser la L1 ; des EDM avantagés et incommodés par leur bilinguisme ; des contextes familiaux, associés à la migration, riches de leur bilinguisme, par exemple des parents qui peuvent interagir en L1 et en L2 avec leurs enfants, et pauvres de leurs pratiques culturelles, par exemple les pratiques de lecture.

L'étude des représentations des enseignantes de la situation sociolinguistique des EDM rend compte de la répercussion de la complexité de l'enseignement/apprentissage à ce public sur leur posture et a souligné les difficultés pour les enseignantes de trouver un équilibre serein entre des composantes antagonistes.

Mais qu'en était-il pour les familles des EDM ?

8.3 Les représentations des mamans de la situation sociolinguistique des EDM : des rapports composites aux langues et aux cultures

Pour mieux saisir la réalité sociolinguistique des EDM, nous avons souhaité mieux connaître l'environnement linguistique dans lequel ils évoluent en dehors de l'espace scolaire. Pour ce faire, nous avons rencontré cinq mamans des sujets de notre cohorte bilingue. Pour deux d'entre elles, la maman de MUB et celle d'ALI, nos premières rencontres ont eu lieu lors des cours de français que nous avons assurés au sein de l'école Dieppe dans le cadre du dispositif de l'école ouverte aux parents. Ainsi, nous avons créé des liens de proximité et de partage personnel forts avec ces deux mamans ce qui a facilité la liberté de paroles et l'interprétation

des résultats. De plus, nous avons introduit dans nos analyses les données provenant des échanges informels que nous avons eus avec l'enseignante de PSM.

Toutefois, établir les profils sociolinguistiques des familles d'EDM constitue un vaste chantier d'études. Notre sujet portant sur l'appropriation de la L2 en contexte scolaire, nous nous sommes plus particulièrement intéressée à la place des langues dans les familles des sujets de notre cohorte bilingue. Nous sommes consciente des limites de nos investigations qui ne concernent que les pratiques langagières déclarées et la perception que s'en font les mamans.

Plus précisément nous voulions savoir, d'une part, dans quelle mesure les connaissances en L2 permettraient aux parents d'interagir avec leurs enfants en L2 et, d'autre part, quelle part était attribuée dans les échanges familiaux à chacune des langues du répertoire bilingue des enfants. De plus, nous avons tenté de mieux comprendre les liens établis par les mamans entre les langues de leurs enfants. Enfin, nous les avons interrogées sur les langues employées par leurs enfants dans les activités extra-scolaires.

Pour réaliser nos analyses, nous avons sélectionné et réparti les réponses apportées par les mamans lors de nos entretiens en trois catégories : les pratiques linguistiques déclarées, la transmission et le maintien des L1 et les langues dans les pratiques culturelles éducatives et de loisirs. Nous avons regroupé les données dans des tableaux récapitulatifs. Lorsque nous ne disposions pas des informations nécessaires pour compléter un élément du tableau nous l'indiquions par NR (non renseigné). Lorsqu'un élément du tableau ne concernait pas l'enfant, comme par exemple l'emploi des langues avec la fratrie dans le cas d'un enfant unique, nous avons utilisé le symbole /.

8.3.1 Pratiques linguistiques déclarées

Afin de mieux comprendre les spécificités de l'emploi des langues dans les familles de MUB, MUS, ENE, ALI et BER, nous avons dans un premier temps reporté les réponses apportées par leurs mamans respectives lors de leur présentation. Celles-ci concernaient leur date d'arrivée en France ainsi que celle de leur mari et leur sentiment quant à leur niveau de compétences en L2 et celui de leur conjoint. Dans un second temps, nous avons exploité les données relatives aux pratiques linguistiques déclarées. Nous avons ainsi regroupé les réponses de la langue employée en fonction des locuteurs potentiels des cinq sujets de notre cohorte cités ci-avant.

Connaissances de la L2 des parents

Pour indiquer les niveaux de compétences en expression orale de nos informatrices et de leurs époux nous nous sommes d'une part appuyée sur leurs commentaires et d'autre part, nous avons procédé à des évaluations informelles effectuées soit lors de l'entretien (indiquées "évaluation informelle") soit lors d'évaluations formatives réalisées lors des cours de français (indiquées "évaluation formative"). Notre méthode d'évaluation des compétences en L2 mériterait d'être affinée. Elles portent uniquement sur une des quatre habiletés et s'appuient sur notre expérience d'enseignante de FLE et notre connaissance des descripteurs de niveau du CECR (2005 : 61-63). Pour les mamans nées en France, nous indiquons "natif". Le tableau 8.1 regroupe les résultats obtenus :

SUJETS	Mère		Père	
	Arrivée en France	Connaissance L2	Arrivée en France	Connaissance L2
MUB	2005	Non (évaluation formative A1)	Plus de 40 ans	Un peu
MUS	Née en France	Natif	2001	Un peu
ENE	2001	NR (évaluation informelle B1)	1999	Parle
ALI	2004	NR (évaluation formative A2)	2004	Parle
BER	Née en France	Natif	2002/2003	NR

Tableau 8.1 : Connaissances L2 des parents

L'analyse des résultats montre que l'évaluation des compétences en L2 demeure très subjective. Ainsi, par exemple, aucun élément précis (*un peu* ; *parle*) ne nous permet d'indiquer un niveau de langues pour les papas. De ce fait, nous ne pouvons certifier que l'un des parents maîtriseraient mieux ou non le français sauf pour les deux mamans nées en France. Un second résultat indique l'hétérogénéité des niveaux en L2 des mamans allant du niveau débutant (A1) à des compétences de locuteurs natifs. Ajoutons que la maman de MUB nous a, malgré ses progrès, toujours affirmé ne pas savoir parler français lors des cours de FLE et lors de l'entretien. La maman d'ALI, quant à elle, soulignait régulièrement les erreurs et fautes qu'elle constatait dans ses productions en français.

Ainsi, il est possible que pour les parents d'EDM qui ne sont pas nés en France se développent un sentiment d'insécurité linguistique définie par Michel Francard et ses collaborateurs (1993 : 13) comme :

La prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire.

En outre, lorsque la maman de MUB était présente en classe, les échanges entre elle et l'enseignante se déroulaient en présence d'une maman bilingue franco-turque. Nous nous demandons si un tel type de comportement discursif participe ou non au développement d'un sentiment d'insécurité linguistique chez l'enfant. La maman d'ALI, quant à elle, était peu présente en classe avec sa fille. Toutefois, lors de ces échanges avec l'enseignante seule la L2 était employée.

Quantifier la présence des langues dans les pratiques déclarées : méthode et limites

Avant de présenter nos analyses dans le détail, nous nous arrêtons sur notre méthode de traitement des données du corpus ENTRE maman afin de quantifier la présence des langues lors des interactions entre l'EDM et les membres de sa famille ou dans les activités extra scolaires. Ainsi, nous nous sommes appuyée, d'une part, sur la présence de marqueurs quantitatifs tels que *toujours*, *(pas) beaucoup*, *(un) peu*, *en général*, *le plus* et, d'autre part, sur les commentaires effectués par les mamans. Ajoutons que lorsqu'aucun marqueur de quantité n'était employé nous avons considéré que la langue désignée était celle la plus employée. De plus, nous croisons nos données pour affiner nos résultats.

Ainsi nous avons précisé si une langue unique dominait les échanges en indiquant la langue employée (L1 ou L2) comme par exemple, pour la L1 : *ALI parle **toujours** en **persan** avec papa* (ENTRE-MAMALI) ; *on parlait **que turc** jusqu'à l'école* (ENTRE-MAMMUS) ; *avec moi **turc*** (ENTRE-MAMMUB) ; *avec le papa il parle **en turc*** (ENTRE-MAMBER) ; pour la L2 : *entre eux les enfants parlent **en français*** (ENTRE-MAMMUS) ; *il est dans le même chambre avec ses frères ils parlent **en français non pas en turc*** (ENTRE-MAMENE).

Lorsque les deux langues étaient employées nous indiquons si la L1 dominait les échanges par le symbole L1 > L2. Ainsi, par exemple la réponse de la maman de MUB

concernant la langue des interactions avec son papa stipulait : *le papa et MUB parlent **un peu en français et un peu en turc*** (ENTRE-MAMMUB) mais elle avait précisé que la langue de la maison était le turc. De ce fait, nous avons estimé que la L1 dominait les échanges entre le père et son enfant. Si la L2 dominait les échanges nous indiquions $L1 < L2$ comme par exemple : *avec le papa il parle **les deux français et turc mais plus en français** ; ALI regarde **beaucoup de dessins animés en français un peu en persan***. Enfin si les deux langues étaient utilisées nous indiquons $L1 + L2$ comme par exemple : *on **mélange** souvent* ou encore *je lis **en français** mais j'explique **en turc*** (ENTRE-MAMMUS) ; *moi je parle **en persan mais*** (silence) (ENTRE-MAMALI). Ces extraits soulignent les limites de notre travail. En effet, seule l'histoire conversationnelle et notre proximité avec la maman d'ALI nous ont permis d'indiquer que les deux langues sont présentes dans les interactions entre elle et sa fille. De plus, nous n'avons pas précisé dans nos résultats lequel des locuteurs (enfant ou parent) utilisaient la L1 et/ou la L2.

Enfin, pour dégager une vue d'ensemble de la place des langues dans les interactions et dans les activités extra-scolaires nous avons pondéré les résultats obtenus en attribuant deux points lorsqu'une seule langue était utilisée (L_n). Si les deux langues étaient employées nous avons attribué un point et demi à la langue dominante ($L_n >$) et un demi-point à l'autre ($L_n <$) et lorsque les deux langues se présentaient à proportion complémentaire ($L1 + L2$), nous avons attribué un point à chacune d'entre elle. Lorsque l'écart du total des points attribués était égal ou inférieur à la moyenne du résultat maximum possible, nous avons considéré que les deux langues étaient présentes à un degré similaire. Ainsi, par exemple, dans le résultat global de la présence des langues dans les interactions entre l'enfant et sa mère, si tous utilisent une seule L_n , le total serait de 10 points (deux points pour la L_n et par sujets). La moyenne est de cinq points. Ainsi, si les résultats indiquent x points pour une des langues et y points pour l'autre et que la différence entre x et y est inférieure ou égale à 5 points, les deux langues sont utilisées à part égale dans ce contexte interactionnel. Cette méthode engendre un biais important puisque nous n'avons pas pris en compte, entre autres, la fréquence des interactions.

Pour mieux comprendre notre démarche, nous tenons à préciser que notre objectif n'était ni de mener une étude approfondie des pratiques bilingues des familles migrantes et des EDM ni le degré exact d'utilisation de la L2 et de la L1 par l'enfant. Une telle étude requerrait une précision beaucoup plus fine et nuancée des catégories et de l'approche quantitative dans les analyses. Pour notre part, il s'agissait surtout d'accéder aux pratiques déclarées pour observer les représentations que se faisaient les mamans des pratiques linguistiques de leur enfant. Notre

démarche se veut qualitative et nous avons inclus les remarques des parents afin de dresser le paysage général de l'environnement linguistique des EDM.

Pratiques langagières déclarées

Pour analyser les langues employées lors des interactions entre les membres de la famille et l'enfant, nous avons créé deux groupes de locuteurs potentiels. Le premier groupe, indiqué famille proche, comprend les interactions en triade incluant les deux parents et l'enfant, qui reporte les réponses du type : **à la maison on parle toujours turc** (ENTRE-MAMMUB). Nous y avons joint les résultats concernant les interactions en dyade (un parent et l'enfant) et ceux avec les frères et/ou les sœurs des cinq sujets de notre cohorte bilingue. Le second groupe, indiqué famille éloignée, comprend les résultats dans les interactions entre l'enfant et un autre membre de la famille (cousin, cousine, oncle, tante, grands-parents, etc.) du type : **avec son cousin qui est chez les moyens il parle en turc** (ENTRE-MAMMUS).

Nous avons regroupé les résultats obtenus dans le tableau 8.2

SUJ	Famille proche				Famille éloignée	Général	Autres remarques
	Parents (triade)	Mère	Père	Fratrie			
MUB	L1	L1	L1>L2	L1<L2	L1	L1>L2	<i>MUB parle français [avec sa sœur] 1 à 2 fois par semaine</i>
MUS	L1	1 à 3 ans : L1>L2 + 3 ans : L1+L2	L1	L1<L2	L1	L1+L2	<i>Il parle turc quand même plus</i>
ENE	L1	L1	L1<L2	L2	L1>L2	L1+L2	/
ALI	L1	L1 + L2	L1	L2	L1<L2	L1+L2	<i>50/50 peut être 60 % en français</i>
BER	/	L1<L2	L1	/	NR	L1+L2	<i>Nous on parle jamais à trois BER reconnaît les personnes qui parlent français</i>
Général	L1	L1>L2	L1>L2	L2	L1+L2	L1/L1+L2	

Tableau 8.2: Place des langues dans les interactions avec la famille

De manière générale, nos résultats indiquent, premièrement, que la langue la plus présente dans les échanges entre l'EDM et les membres de sa famille est la L1 sans que son emploi soit exclusif et, deuxièmement, que les pratiques familiales se caractérisaient par la diversité de leur configuration.

Ce résultat nous semble d'autant plus important qu'il ne porte que sur quatre familles dont trois ont le turc comme langue commune. Il est certain que le nombre restreint de mamans

interviewées ne nous permet pas d'effectuer une généralisation. Toutefois, le partage d'une même L1 par les quatre cinquièmes de nos informatrices aurait pu conduire à des résultats révélant des pratiques langagières dans ces familles plus proches. Or, tel n'est pas le cas. Ainsi, ni le niveau en L2 des parents, ni la L1 ne constituent des paramètres pertinents pour évaluer les pratiques langagières familiales et le recours à la L2 dans les interactions entre les EDM et les membres de leur famille.

Plus précisément, dans les interactions en triade et en dyade, la L1 dominerait les échanges et ce pour la grande majorité des EDM de notre cohorte bilingue. Seules les pratiques de deux enfants, ALI et BER, présentent des particularités. D'après sa maman, ALI emploierait la L2 pour s'adresser à elle qui lui répondrait en L1. Dans la famille de BER, pour des raisons strictement personnelles, les parents ne communiquaient ni entre eux, ni en triade. Dans les interactions en fratrie, nos résultats rejoignent ceux obtenus par Mehmet-Ali Akinci (2016 : 14-15) indiquant que la L2 tendrait à dominer. En ce qui concerne la famille éloignée, la L1 serait privilégié dans les interactions se déroulant lors du retour aux pays. Ainsi, les échanges avec les membres de la famille éloignée dépendent de leur lieu de résidence et des possibilités de communication. Les réponses apportées par la maman d'ALI soulignent particulièrement cet aspect comme l'illustrent les extraits suivants (ENTRE-MAMALI) :

*Un cousin un beau-frère marié à une française vient souvent à la maison
plusieurs les enfants beaucoup de français ;
Pas beaucoup de familles afghanes il y a une famille mon mari trois fils ALI leur
parle en persan ;
Pas de retour au pays SKYPE pour téléphoner trois fois par semaine ALI parle
avec la famille sur SKYPE*

Enfin, seul un enfant MUB, échangerait principalement en L1 dans ses interactions familiales. Toutefois, la L2 n'est jamais totalement absente.

Ajoutons que les mamans semblent parfaitement sensibles à la présence des deux langues dans les pratiques langagières familiales comme en témoignent leurs commentaires : **MUB parle français** [avec sa sœur] 1 à 2 fois par semaine ; il **parle turc** quand même **plus** ; 50/50 peut être **60 % en français** ; **BER reconnaît** les personnes qui **parlent français**. Pour la maman d'ENE, les réponses comportaient des commentaires qui tendaient à considérer l'emploi majoritaire de la L1 (*on parle en turc toujours en turc ; avec moi il parle en turc*) en même temps que d'autres qui manifestaient l'importance de la L2 dans les interactions familiales : *les enfants parlent les deux ; il est dans la même chambre avec ses frères ils parlent en français non pas en turc ; avec le papa il parle les deux français et turc mais plus en français* (ENTRE-MAMENE).

L'ensemble des résultats sur les pratiques linguistiques déclarées montre la diversité des configurations L1 et L2 dans les échanges des familles des cinq sujets de notre cohorte bilingue et souligne notamment le profil bilingue des EDM où, dès leur naissance, la L2 n'est jamais totalement absente de leur environnement linguistique. Cette langue tend d'ailleurs à dominer dans les interactions en fratrie.

8.3.2 La transmission et le maintien de la L1

D'après les résultats d'Ali Mehmet-Akinci (1996 : 15 ; 2002 : 73), la scolarisation à l'école maternelle marque le passage vers la domination de la L2 dans le répertoire linguistique des EDM turc-français. Aussi, nous avons souhaité observer comment les mamans ressentent ce rapport entre les langues de leurs enfants.

Pour ce faire, nous avons considéré les commentaires généraux concernant les liens développés avec les langues par les enfants telles que le percevaient leurs mamans. De plus nous avons voulu connaître le souhait des mamans à profiter de l'ELCO pour le maintien de la L1 chez leurs enfants.

L'ELCO dans le maintien de la L1

Il est délicat de sonder le désir de L1 pour leurs enfants dans les familles migrantes. Aussi, pour accéder de la manière la plus impartiale possible à des réflexions de cet ordre nous avons demandé aux mamans de nous indiquer si elle pensait inscrire ou non leur enfant en cours de L1 dans le cadre de l'ELCO. Cette question fermée nous a permis d'une part de classer les réponses en trois catégories : *oui*, *non* et *ne sait pas* (indiqué NSP) et d'autre part d'introduire le thème du maintien et de la transmission des L1.

En ce qui concerne l'éventuelle inscription des EDM en ELCO, le tableau 8.3 résume les résultats auxquels nous avons abouti. Nous avons joint aux catégories fermées les commentaires effectués par les mamans.

SUJETS	ELCO	Remarques
MUB	NSP	<i>Ça dépend L'inscription en ELCO dépend des disponibilités de MUB</i>
MUS	OUI	<i>il va apprendre le turc à l'école les lundis de 16h à 17h15 il n'y a pas beaucoup d'élèves ils sont six</i>
ENE	NSP	/
ALI	NON	<i>pas d'école pour persan</i>
BER	NON	<i>il apprend à la maison</i>

Tableau 8.3 : l'ELCO

Nos résultats indiquent que l'ELCO ne constitue pas la voie préférentielle pour la transmission et le maintien des L1.

En effet, seule la maman de MUS a répondu positivement et nous a informée des détails de l'organisation des cours de turc en ELCO. La maman de BER estimait que le maintien de la L1 à la maison est suffisant pour en garantir la transmission. Pour la maman de MUB, l'inscription en ELCO dépendrait des disponibilités de l'enfant en fonction de son futur emploi du temps. La maman d'ALI ne pouvait pas répondre positivement à cette question car il n'y a pas de cours de persan. Ainsi, le soutien au développement de la L1 de l'enfant ne constituerait pas le seul facteur à considérer dans l'inscription des EDM en ELCO.

Les rapports L1 et L2 : remarques et observations

Comme indiqué plus haut, la question fermée concernant l'ELCO a incité les mamans à s'ouvrir sur les rapports entretenus avec les langues.

Nous présentons l'ensemble des remarques et des commentaires du corpus ENTRE maman à propos des liens entre les langues dans le tableau 8.4 :

SUJETS	Données recueillies – Rapports L1 L2
MUB	/
MUS	<i>C'est très difficile à cause de la langue Il avait des difficultés au début lire sans comprendre c'est un problème en classe Pour les mamans turques qui parlent pas français c'est difficile L'école à Sylvie c'est pour tous les enfants de Dieppe Sylvie a parlé en groupe pour les apprentissages de la langue française Les livres à l'école sont en français et en turc Garder la langue maternelle notre langue maternelle c'est notre famille c'est pouvoir communiquer avec les grands-parents le lien générationnel c'est sa culture aussi</i>
ENE	/
ALI	<i>C'est important la langue (L1) Elle a oublié (pleurs) ALI aime beaucoup le français peu parle en persan</i>
BER	<i>BER dit à son père tu sais pas parler depuis la moyenne section Quand on est en Turquie on parle français personne comprend c'est entre nous le papa la belle famille ne savent pas</i>

Tableau 8.4 : Rapports L1 et L2, point de vue des mamans

Tout d'abord nous constatons que c'est en dehors des questions fermées que les personnes interviewées se racontent davantage.

Nous constatons que la maman de MUB et celle d'ENE n'ont pas développé leurs réponses sur la L1 et la L2 de leur enfant. Plusieurs explications peuvent expliquer ce résultat. Tout d'abord, cela peut être lié au fait que nous avons mené nos entretiens en L2 ce qui n'a pas permis aux mamans d'exprimer plus en détail leur perception du bilinguisme de leur enfant. Une autre explication, pour la maman de MUB, pourrait être corrélée au sentiment d'insécurité linguistique qu'elle semble avoir développée. Pour la maman d'ENE, l'absence de commentaires supplémentaires pourrait être due à l'équilibre relatif de l'emploi des langues dans les pratiques linguistiques de son enfant ; pour celle de MUB, à la présence plus importante de la L1. Aucun élément significatif ne nous permet de choisir parmi ces différentes possibilités d'interprétation. Aussi, avons-nous préféré exclure aucune de ces interprétations et garder une attitude ouverte. Pour les trois autres mamans, le rapport des langues de leur enfant est vécu dans une perception affective de leur bilinguisme comme en témoigne l'usage de termes qualifiants : *(très) difficile* ; *important* ; *un problème* ; *pouvoir* ; *aime beaucoup* ; *ne savent pas* ainsi que l'attitude de la maman d'ALI qui a pleuré au cours de notre entretien.

Plus précisément la maman de MUS a pointé d'une part les difficultés rencontrées par son enfant, et de manière plus générale par les mamans, dans leurs relations à l'école. Elle s'expliquait ces obstacles par le manque de connaissances de la L2, rejoignant en cela les représentations des enseignantes. D'autre part, elle a souligné les spécificités de l'école Dieppe et notamment de la PSM ouverte à tous les enfants

et aux L1, notamment la langue turque. Enfin, elle manifesta de l'importance de préserver la L1 qui constituerait à ses yeux un pan de l'histoire de leur famille (*notre langue maternelle c'est notre famille, le lien générationnel*) et un pan de leur culture (*c'est sa culture aussi*) et de celle de MUS. La maman d'ALI fut particulièrement peinée. En effet, pour elle la L1 garderait toute sa valeur mais sa fille oublierait cette langue. Les liens entre les langues relèveraient ainsi de l'attachement. Enfin, pour la maman de BER, le conflit parental semble se répercuter sur les pratiques linguistiques. De ce fait, la mère et son fils se seraient construits des liens forts (*notre cocon*) grâce à la L2 pouvant interférer sur l'inclusion ou non (*BER dit à son père tu sais pas parler depuis la moyenne section*) du père dans leurs échanges. Nous demeurons attentive au fait que nous avons recueilli les données uniquement auprès de la maman de BER. Son père aurait peut-être tenu un discours divergent.

L'ensemble de ces résultats indique, premièrement, qu'aucune famille, aucune maman, ne vit le bilinguisme de son enfant de la même manière. Ainsi c'est la diversité des profils et des pratiques qui caractériseraient le bilinguisme des familles. Deuxièmement, et cela est à nos yeux le résultat le plus important, les relations entre les L1 et L2 se construisent sur des rapports affectifs, des liens d'amour.

8.3.3 Culture éducative et culture de loisirs

Pour parachever le profil sociolinguistique de cinq des sept EDM de notre cohorte bilingue, nous présentons quelques éléments de leurs activités culturelles.

Afin d'accéder aux pratiques culturelles des EDM et des langues qui y sont associées, nous avons sélectionné dans les données du corpus ENTRE maman les informations relatives aux loisirs des EDM. Puis nous les avons classées en trois domaines : le multimédia, les sorties, les pratiques littéraires. Pour chacun, nous avons observé la place des langues. Pour analyser la part de la L1 et de la L2, nous avons procédé de la même manière que dans le cadre des analyses des pratiques linguistiques (cf. chapitre 8.3).

Multimédia

La catégorie multimédia regroupe les activités associées à la télévision, l'ordinateur, le téléphone portable et les tablettes numériques. Le tableau 8.5 présente les résultats auxquels nous avons abouti :

SUJ	Multimédia				Général	Remarques
	Télévision	Ordinateur	Téléphone portable	Tablette		
MUB	L2	L1	/	NR	L1+L2	<i>Film</i>
MUS	L1	/	L2	L2	L2	[La Télé ?] <i>un peu Marsupilami Pepe</i>
ENE	L1 + L2	/	L2	L2	L2	/
ALI	L1<L2	L2	L2	NR	L2	<i>Dessins-animés</i>
BER	L2	NR	L2	NR	L2	<i>BER il veut pas regarder les chaines en turc depuis la petite section</i>
Général	L1+L2	L1+L2	L2	L2	L1+L2/L2	

Tableau 8.5 : Langues et multimédia

De manière générale, nous constatons que la L2 serait la langue d'accès aux outils multimédia, notamment pour le téléphone portable et la tablette numérique.

Toutefois, nous tenons à souligner le fait que les EDM n'ont pas encore acquis de compétences écrites que ce soit en L1 et en L2. Dès lors, nous pouvons nous demander dans quelle mesure l'utilisation de tels outils pourraient être associée ou non à l'emploi d'une des langues du répertoire bilingue des EDM. De plus, nous notons que lors de l'usage de la télévision et de l'ordinateur, supports éventuels de documents audiovisuels, les deux langues seraient présentes, ce qui diminuerait la place de la L2 dans les pratiques de loisirs associés à l'utilisation des nouveaux médias.

Sorties et activités diverses : le rôle de l'école

Nous avons regroupé au sein de la catégorie sorties et activités autres, les sorties dites culturelles comprenant le cinéma et les spectacles et les sorties en plein air telles que les visites au zoo ou au parc. Nous y avons, d'une part, les réponses ayant trait à d'autres types de loisirs (désigné par "autres") et, d'autre part, les remarques des mamans. Nous avons appliqué les mêmes procédés d'analyse que celles décrites précédemment.

Le tableau 8.6 résume les résultats obtenus :

SUJ.	Sorties culturelles		Sorties plein air		Autres	Remarques
	Cinéma	Spectacle	Zoo	Parc		
MUB	NR	L2	L2	NR	L1	Sorties spectacles et zoo avec l'école <i>Beaucoup puzzles</i>
MUS	NR	NR	NR	NR	L2	<i>Aide aux devoirs</i> <i>MUS adore jouer avec les animaux en français il n'a pas de jeu en turc</i> <i>Il essaie de jouer avec les deux langues</i>
ENE	L2	NR	NR	L1 + L2	NR	/
ALI	L2	L2	L2	NR	Pluriling.	Sorties spectacles et zoo avec l'école <i>ALI chante en indien en anglais en afghan</i>
BER	NR	NR	NR	NR	NR	/

Tableau 8.6 : Sorties et autres activités

Tout d'abord nous ne constatons que peu (15NR/25) d'informations obtenues sur les sorties et autres pratiques culturelles des EDM auprès de nos informatrices. Ce résultat s'explique par le déroulement de nos entretiens qui a laissé une liberté considérable de paroles aux mamans et ne nous a pas permis d'aborder l'intégralité des questions de notre guide d'entretien. De ce fait, il nous est paru guère pertinent de quantifier et de proposer un aperçu général de la proportion des langues utilisées dans ce type d'activités. En outre, nous appréhendons les résultats obtenus avec toutes les précautions nécessaires.

Ainsi, il semble que l'école joue un rôle certain pour initier les EDM à des pratiques culturelles spécifiques (ENTRE-MAMMUB et MAMALI) telles que les arts du spectacle et les sorties culturelles.

Plus précisément, pour la maman de MUS, l'école serait le lieu des apprentissages scolaires (*aide aux devoirs*) et un appui pour le bon déroulement de la scolarité de son fils. De plus, nous notons (ENTRE-MAMMUB et MAMMUS) que les activités ludiques (*jouer*) et psychomotrices (*beaucoup puzzles*) ne sont pas inexistantes dans les pratiques socioculturelles des familles migrantes. Enfin, le contact avec les autres langues, en plus de la L1 et de la L2 (ENTRE-MAMALI) que la situation sociolinguistique des EDM engendre, constitue, à nos yeux, un élément susceptible d'encourager une attitude positive en direction de la mise en place de pratiques éducatives plurilingues.

Pratiques littéraires

Nous terminons ce sous-chapitre, consacré aux représentations de la situation sociolinguistique des EDM, par la présentation de l'étude des pratiques littéraires dans les familles. Nous avons observé d'une part la présence ou non de lecture conjointe de livres en contexte familial et d'autre part les commentaires effectués par les mamans à propos du rapport à la littérature. Le tableau 8.7 regroupe les résultats obtenus :

SUJETS	Langues	Remarques
MUB	L1	<i>MUB aime beaucoup livres</i>
MUS	L1	<i>jusqu'à ses trois ans tous les mardis et les vendredis soirs avant l'école je lis l'histoire en turc</i>
	L1+L2	<i>je lis pas tout le temps une fois toutes les deux ou trois semaines je lis en français mais j'explique en turc</i>
ENE	NR	/
ALI	L2	<i>beaucoup de livres en français</i>
BER	NR	/

Tableau 8.7 : Les langues dans la lecture d'histoire

Nous constatons que, en général, la L1 et la L2 sont convoquées lors de la lecture d'histoire aux EDM par un membre de sa famille.

Plus précisément nous notons que la présence d'activités littéraires dans les familles des sujets de notre cohorte bilingue ne se présente pas de manière uniforme. Les livres sont présents à des degrés divers (beaucoup ; pas tout le temps) en fonction des familles. Nous avons abouti au même résultat concernant la place de la L1 et de la L2 lors de la lecture d'histoire dans un contexte familial. Enfin, le rapport à la littérature, tout comme aux langues, se jouerait au niveau affectif comme en témoigne l'emploi du verbe *aimer*.

Synthèse des résultats : les représentations de la situation sociolinguistique des EDM.

Pour résumer, les résultats portant sur les représentations des enseignantes de l'école Dieppe et des mamans de cinq des EDM de notre cohorte bilingue de la situation sociolinguistique de ces enfants nous ont permis de constater :

- 1/ l'empathie manifestée par les enseignantes vis-à-vis des EDM peu parleurs en français,
- 2/ le manque de maîtrise du français considéré par les enseignantes comme le principal obstacle dans l'enseignement/apprentissage à ce public et qui se répercuterait dans la progression des acquis scolaires des EDM,
- 3/ les représentations du bilinguisme des EDM par les enseignantes fondées sur une conception monolingue du répertoire bilingue de ces élèves,
- 4/ la diversité de pratiques socioculturelles et linguistiques des familles migrantes et de leurs enfants encore méconnues par les enseignantes,
- 5/ la complexité, tant pour les parents que pour les enseignantes, des liens existants ou à établir entre L1 et L2.

À nos yeux les résultats présentés tout au long de chapitre soulignent d'une part la réalité du bilinguisme des EDM et d'autre part l'importance de l'affectivité, de l'attachement, en somme des relations d'amour qui coordonnent le rapport aux langues et le rapport des langues. Pour les familles, il s'agirait de préserver la L1 tout en soutenant l'appropriation de la L2 par leurs enfants ; pour les enseignantes il s'agirait de faciliter le développement en L2 des EDM tout en composant avec les particularités de ce public.

Nous situant d'un point de vue didactique et acquisitionniste, le chapitre suivant s'attardera aux pratiques de classes (observées en PSM et déclarées pour l'ensemble des sections) et aux comportements communicatifs (en situation de classe et semi-guidée) des EDM.

Chapitre 9/ Enseigner la L2 aux EDM. Parler oui mais pour quoi ?

Pour les EDM, l'entrée en PSM marque le début de leur scolarisation. Ainsi, outre les acquisitions dans les différents domaines, il s'agit aussi pour eux d'apprendre à se comporter en classe :

Être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à "jouer le jeu", à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme, autant que de la compétence. Assimiler le curriculum c'est devenir l'indigène de l'organisation scolaire, devenir capable d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière. (Sirota, 1993 : 89)

Mais comment les EDM accèdent-ils aux règles du jeu de l'école ? Comment les comprennent-ils ? De quelle manière ces règles du jeu façonnent les discours en classes de maternelle ?

Pour répondre à ces questions, nous avons étudié les pratiques des enseignantes. D'une part, les pratiques déclarées (chapitre 9.1) qui nous ont permis d'accéder aux représentations et idéologies qui sous-tendent l'agir professoral. D'autre part, les pratiques observées (chapitre 9.2) qui nous ont permis d'analyser les échanges en classe, notamment au cours de deux types d'activités dédiées aux apprentissages du domaine langagier, et les adaptations mises en place en PSM en faveur de l'appropriation précoce de la L2. Enfin, cette étude ne saurait être complète sans porter notre attention tout aussi scrupuleusement sur les EDM (chapitre 9.3). En effet, si les enfants prennent part aux échanges et (inter)agissent en classe, l'accès à leurs attitudes et à leurs mots se réalisent sous le prisme de l'école. Aussi, il nous a paru pertinent d'étudier leurs comportements communicatifs, nous seulement en contexte scolaire, mais aussi en situation semi-guidée. Notre but visait à explorer les obstacles et les apports des enfants et des enseignantes dans l'appropriation de la L2.

Pour mener nos investigations, nous avons analysé les données issues de nos trois corpus (ENTRE enseignantes, CLASS et LANG) en nous fixant comme point d'examen central cette question :

Parler en classe oui mais pour quoi ?

9.1 Les pratiques de classe déclarées

Dans le chapitre "Au-delà des langues : la rencontre des autres" (chapitre 7.3.3), nous avons vu que les enseignantes et les EDM se retrouvaient dans des situations de communication exolingues lors des interactions de type libre. Dans les interactions de type didactique, ce sont les enseignants qui orchestrent les échanges dans une visée éducative. Échanger en classe devient ainsi la modalité principale de transfert des connaissances. Nous nous retrouvons ainsi dans une situation paradoxale.

En effet, comment s'appuyer sur la langue, la L2, pour en permettre d'une part son appropriation par des enfants peu parleurs du français et d'autre part le transfert de savoirs, notamment ceux relevant des compétences communicatives langagières (CECR, 2005 : 86). Car, c'est bien au niveau de l'articulation de ces deux pans, l'appropriation et la connaissance de la L2, que se joue la transformation de l'EDM.

Aussi, nous voulions savoir si les enseignantes adaptaient leurs pratiques notamment lors d'activités de classe dédiées aux apprentissages dans le domaine langagier. Et si oui comment ? Pour ce faire, nous avons sélectionné les données du corpus ENTRE des enseignants relatives à leurs pratiques de classe.

Les entretiens et auto-confrontations montrent aussi que cette dynamique de « surface » est sous-tendue par un système de représentations et conceptualisations d'arrière-plan assez rarement questionnées en formation et pourtant décisives. (Bucheton & Soulé, 2009 :45)

L'intérêt de notre approche fut donc de sonder les idées, les croyances, qui façonnaient leur conception de l'enseignement/apprentissage du français auprès d'EDM.

Par la suite, nous avons classé les données sélectionnées en deux grands thèmes : l'organisation du travail en classe et les adaptations qu'elles effectuaient pour travailler plus spécifiquement le langage avec les EDM. Dans chaque thème, nous avons analysé les données en prenant en compte l'activité indiquée et les modalités d'enseignement.

Nous débutons la présentation de l'étude des pratiques déclarées par l'organisation générale de la classe qui nous a permis de connaître les modalités de travail déployées par les enseignantes, et poursuivons par les principales stratégies mises en place pour motiver la prise de parole auprès des EDM. Enfin, nous terminons par les adaptations mises en œuvre par les enseignantes dans le cadre du travail dans le domaine langagier qui nous ont permis de dégager

leur conception des approches didactiques à privilégier pour l'appropriation de la L2 par des EDM.

9.1.1 Organiser la classe : des modalités de travail variées et figées

Accueillir un nombre important d'EDM pourrait conduire les enseignantes à modifier l'organisation générale de leur classe, comme par exemple privilégier le travail en groupe, la mixité linguistique, ou bien proposer un cadre d'apprentissage plus rigide. Aussi, afin de saisir l'agencement de leur classe, nous leur avons demandé d'une part comment elles organisaient leurs activités et d'autre part quelle attention elles portaient à l'hétérogénéité linguistique des enfants.

Nous avons regroupé les réponses apportées par les enseignantes en fonction des modalités de travail en classe. Le tableau 9.1 présente les résultats obtenus :

Travail en atelier	E1 et E2
Travail sur fiches	E3
Autonomie	E1 et E4

Tableau 9.1 : Organisation générale des activités en classe

Nous constatons que trois types d'agencement du travail en classes de maternelle, non exclusifs les uns des autres, ressortirent des réponses apportées par les enseignantes : le travail en atelier, l'autonomie des élèves et le travail sur fiches. Les modalités d'organisation des activités en classe étaient différentes et dépendaient des pratiques individuelles des enseignantes.

Le travail individuel n'a été mentionné que par E3. En effet, après avoir déploré la disparition des coins jeux à la maternelle, cette enseignante précisa qu'elle s'est progressivement adaptée aux consignes du MEN et qu'elle mit en place du travail individuel réalisé à partir de fiches comme en témoigne l'extrait ci-dessous :

- *le travail sur table, les fiches (silence) j'ai été (silence) ah wouai !! je (silence) [...] mais on prend le pli malheureusement.*

Nous constatons le rôle considérable joué par les instances officielles sur le déploiement des activités d'enseignement/apprentissage. En effet, malgré certaines réticences (*mais, malheureusement*) que les silences et les interjections d'E3 (*ah wouai !! je*) soulignèrent, cette maîtresse respecta les consignes du MEN (*on prend le pli*).

Le travail en groupe serait privilégié par E1 et par E2. Pour ce faire, les deux enseignantes organisaient différents ateliers :

- *un atelier toutes les deux semaines, je fais 4 groupes sur une journée (en atelier) 1 groupe fait des jeux avec un adulte ;*
- *je fonctionne en groupe je prends un tiers de la classe un tiers en autonomie et un tiers avec l'ATSEM une aide précieuse.*

Il apparaît que la fréquence et les modalités d'organisation des activités en groupe variaient en fonction des enseignantes. Si E2 alternait deux groupes le matin et deux groupes l'après-midi, travaillant successivement avec l'un des groupes en atelier, E1 divisait sa classe en trois groupes distincts. Pour les deux enseignantes, la présence de l'ATSEM constituait un soutien nécessaire pour la gestion de leur classe.

Il semblerait donc qu'une organisation des activités de classe favorables au travail des enfants en nombre restreint ne pourrait se réaliser que lorsque des moyens humains suffisants le permettraient.

En ce qui concerne l'autonomie des enfants, E1 précisa qu'un tiers des effectifs de sa classe travaillait seul. E4, sans nécessairement instaurer du travail en autonomie, estimait accorder beaucoup de liberté aux enfants :

Je n'impose pas d'activités obligatoires.

Plus précisément, E1 indiqua qu'elle privilégiait le travail encadré même s'il était réalisé en autonomie (*Je suis assez carré, un peu carré*). Nous remarquons la vision rigide de l'enseignement/apprentissage à l'école maternelle développée par E1. E4 estimait davantage que le rôle de l'enseignant de maternelle serait de s'adapter à son public (*C'est l'école qui doit s'adapter aux jeunes âges*).

Nous constatons ainsi que la perception des enseignantes de l'autonomie de l'enfant à l'école maternelle dépendait de leur conception de l'enseignement.

Nos résultats montrent que l'institution pèse sur la conception et l'organisation du travail en classe qu'il s'agisse d'adapter les pratiques en fonction du public de façon à pouvoir respecter les objectifs d'apprentissage déterminés par les autorités éducatives (E4) ou bien de suivre les recommandations émanant du MEN (E3). De plus, il apparaît que les enseignantes concevaient leurs pratiques en fonction des représentations qu'elles s'étaient construites de leur fonction. Nous nous écarterions trop amplement de notre sujet pour développer cet aspect de l'étude des pratiques déclarées des enseignantes.

Toutefois, nous nous demandons dans quelle mesure il serait efficace et pertinent d'organiser des formations en direction du corps professoral en s'appuyant d'une part sur la construction idéologique de leur métier et d'autre part sur leurs expériences pratiques pour les sensibiliser à la variété de l'agir professoral. À nos yeux, la richesse des possibles agir professoraux entreraient ainsi en résonnance avec la richesse des parlers bi/plurilingues.

Les résultats de l'analyse quantitative concernant les formes d'hétérogénéité susceptibles de poser problèmes en classe de maternelle, présentés par Annette Jarlégan et Youssef Tazouti (2015) lors de la journée d'études *Ma langue, nos langues : le « plurilinguisme en herbe » à l'école maternelle. Questions et résultats de la recherche Kidilang*, indiquaient que la diversité linguistique n'arrivait qu'en sixième position des préoccupations des enseignantes de cycle 1.

Au sein de nos entretiens, nous avons abordé cette dimension plurilingue en interrogeant les enseignantes sur les éventuelles dispositions particulières qu'elles engageaient dans la constitution des groupes en classe.

Deux enseignantes (E2 et E3) ont indiqué que les EDM avaient tendance à se réunir comme l'indique les extraits suivants :

- *en début d'année les enfants allophones sont entre eux ; en fin d'année ils sont ensemble avec les autres [...] d'abord par le jeu puis ils entrent en communication avec les autres ils essaient de parler E2 ;*
- *MUS avec EDM1 ou EDM2 ils faisaient des efforts ils parlaient français mais dès qu'ils étaient avec ENE, EMH, ils étaient cinq garçons comme ça alors ils parlaient turc en classe qu'est-ce que tu veux ils jouent sur le tapis avec les animaux.*

Les deux autres enseignantes n'ont fait aucun commentaire relatif à ces comportements.

Pour E2, l'ouverture des EDM vers les enfants non locuteurs de leur L1 s'effectueraient progressivement (*en début d'année/en fin d'année, d'abord/puis*) et les activités de jeux partagés constitueraient une motivation pour rencontrer l'autre. Pour E1, l'emploi de la L1 se manifesterait en fonction du nombre (*ils étaient cinq garçons*) d'EDM, partageant la même L1, présent en classe. Malgré leurs observations, aucune enseignante ne constituait des groupes de manière à privilégier la mixité linguistique. Toutes ont répondu négativement lorsque nous leur avons posé la question. Seule E3 nous formula la réponse suivante :

- *en groupe je prends par ordre alphabétique donc euh:: j'regardais qu'il y ait des filles mais j'regardais pas si y avait trois turcs deux arabes deux kosovars deux non.*

Ainsi, il semblerait que les besoins spécifiques en français des EDM n'engageraient pas les enseignantes à favoriser la constitution de groupes linguistiquement hétérogènes. En effet, la mixité linguistique ne constituait pas le principal critère pour la composition des classes ou des groupes d'enfants. En effet, les EDM étaient soit totalement intégrés sans précautions particulières soit réunis entre eux. À nos yeux ces résultats tendraient à démontrer que, sans totalement négliger les particularités des besoins des EDM, il n'y aurait pas de réelle prise en considération de leurs spécificités.

Pour compléter l'analyse du corpus ENTRE, nous souhaitons ajouter des données supplémentaires recueillies lors d'échanges plus informels.

En effet, au début du recueil de données en PSM, il nous a été précisé que certains enfants avaient été admis directement en MSM. Cette décision faisait suite à l'évaluation informelle de leur niveau en français. De plus, ALI, une des EDM de notre cohorte bilingue, a fréquenté deux années consécutives la GSM. En effet, sa maturité et son niveau en français lui auraient été profitables et lui permirent d'intégrer la dernière section de l'école maternelle dès sa deuxième année de scolarité. Enfin, MUB, MUS, EMH, des sujets de notre cohorte bilingue, ne fréquentaient pas la MSM les après-midis de classe. Effectivement, en raison de leur niveau en L2, ils participaient à des ateliers spécifiques. Ainsi, d'une certaine manière, ils étaient exclus de leur classe et ce dès la deuxième année d'école. Il semblerait donc que, pour la plupart des enseignantes, les EDM peu parleurs en français constitueraient une population qui n'offrirait pas les conditions optimales pour encourager leur rapprochement avec des enfants présentant des niveaux en français plus élevés dans une vision davantage inclusive de l'enseignement/apprentissage à ce public.

Ce phénomène s'expliquerait pour deux raisons : premièrement, le manque de connaissances des EDM, de leurs compétences langagières, de leurs capacités bilingues et, deuxièmement, l'influence et le poids de l'institution scolaire qui, à notre connaissance, ni ne reconnaît pleinement la présence d'enfants peu parleurs en français au cycle 1, ni n'encourage nécessairement les professionnels sur le terrain à déployer d'autres formes de pratiques. Or, la perception des enfants par les figures tutélaires, telles des enseignants, peut se répercuter sur l'image de soi qu'ils développent par la suite.

9.1.2 Encourager la parole singulière. De l'expression libre aux contraintes liées à la situation de communication

Si l'organisation générale de la classe ne semblait pas tenir positivement compte des particularités du public d'EDM, les enseignantes s'appuyaient-elles sur des outils spécifiques favorisant l'appropriation de la L2 par ce public ?

Pour répondre à cette question, nous avons sélectionné les données se rapportant aux outils utilisés en classe auprès de ces enfants et celles concernant les activités mises en place pour promouvoir la prise de paroles auprès des EDM.

À la recherche d'outils et de savoirs

Premièrement, nous avons constaté que seule une enseignante (E4) a déclaré adapter sa pratique aux capacités des enfants comme le montre l'extrait ci-dessous :

- *J'ai construit des outils adaptés ; il faut essayer de tout adapter pour se situer dans la ZPD E4.*

Cette aspiration s'appuyait sur le concept de ZPD (Vygotski, 1997) (*pour se situer dans la ZPD*) très investi dans le champ de l'éducation (Mallet, 1991) et se concrétisait par la conception d'outils (*construit des outils*) mais semblait encore peu diffusée parmi les autres professionnels.

Deuxièmement, nous avons noté le manque de formation et de supports pédagogiques relevé par les enseignantes (E1, E2 et E4) dans les extraits suivants :

- *Pas l'ombre d'un outil on nous a dit que le bain de langage ça suffira, ça fut un échec total ;*
- *On ne sait pas quoi apporter ; on ne sait pas quoi faire ;*
- *Il manque d'outils adaptés notamment pour les histoires ; y a eu beaucoup de tâtonnements.*

Les nombreuses occurrences des adverbes de négation (*on ne sait pas ; pas l'ombre d'un outil ; il manque d'outils adaptés*) indiquent que les enseignantes se sentaient particulièrement démunies face aux EDM. De ce fait elles ont essayé différentes approches soit en appliquant les conseils des instances supérieures (*on nous a dit que*) soit en construisant leur propre support à partir de leurs expériences (*y a eu beaucoup de tâtonnements*).

Ce résultat montre que les enseignantes seraient dans l'attente de propositions concrètes pour les soutenir dans leurs pratiques¹²⁷.

¹²⁷ Nous explorons cette question au chapitre "Les approches plurielles. Pourquoi pas ?" (chapitre 11.2).

Troisièmement, les enseignantes se sont montrées particulièrement sensibles aux directives émanant des autorités éducatives stipulant que l'enfant est acteur des apprentissages (MEN, 2019 ; B.O., 2019). En effet, l'analyse des réponses apportées par les enseignantes (E2, E3 et E4) indique qu'il s'agit d'une part d'engager l'enfant dans les apprentissages en s'appuyant sur ce qui est déjà là et les intéresse et instaurer ainsi un climat de confiance comme le montre les extraits suivants :

- *quelque chose qui motive l'enfant, en mars avril les enfants sont plus ouverts ils ont confiance en la personne un rapport de confiance pas de jugements [pour que les apprentissages langagiers des EDM débloquent] ;*
- *il faut partir d'eux impliquer les gamins j'trouve qu'il faut les mettre en confiance ;*
- *le respect de l'enfant faire avec co-construire ; s'appuyer sur des choses qu'ils connaissent bien les comptines les chansons ; je rebondis sur leurs centres d'intérêt.*

Toutefois, nous remarquons que les réponses des enseignantes demeuraient vagues comme le montre l'emploi du terme chose (*quelque chose ; des choses*) ou l'absence de complémentation verbale (*faire avec ; co-construire*).

Le dialogisme des enseignantes, empruntant des éléments de langage aux discours des instances éducatives, pourrait s'expliquer par le fait que nous avons abordé la question des nouveaux programmes, entrés en vigueur en 2016, et par ce biais invité, de manière indirecte, la parole officielle au sein de nos échanges. Mais peu d'éléments concrets apparurent dans leurs réponses. Aussi, nous n'avons pu accéder de manière précise aux outils didactiques utilisés en classe.

Les activités ludiques pour faire parler

Un autre élément qui est revenu régulièrement dans le discours des enseignantes (E1, E2, E3 et E4) fut la place accordée aux activités ludiques comme l'indique les extraits suivants :

- *j'alterne les moments de jeux de concentration d'efforts et de relâche ;*
- *beaucoup de jeux, de manipulation encore plus que chez les autres, quand on a sa classe difficile de s'occuper des enfants allophones ;*
- *les jeux de société aussi parce que on lance les dés on saute une case on avance un jeu tout bête comme croque carotte euh: voilà et j'avance et je saute et je trie la carte ; [des activités spécifiques ?] non à part le jeu ils jouent beaucoup avec les animaux ils jouent beaucoup avec les animaux voilà on fait beaucoup par le jeu donc ils connaissent bien le vocabulaire des animaux, je joue avec eux le matin j'profite un maximum du temps d'accueil en plus ils sont en petit groupe ils arrivent pas tous en même temps c'est le temps privilégié pour travailler le langage ;*
- *les enfants sont heureux quand ils jouent jouer ça a du sens pour eux, les puzzles les duplo manipuler on faire encore plus chez nous pour pallier au manque de stimulation.*

Les activités ludiques permettraient aux enfants de s'impliquer dans les apprentissages (*jouer ça a du sens pour eux*) et seraient d'autant plus nécessaire pour travailler auprès des EDM, comme en témoigne l'utilisation des termes de comparaison et des expressions quantitatives (*encore plus que chez les autres ; encore plus chez nous ; beaucoup ; un maximum*). Cette importance accordée aux jeux s'expliquerait par le fait qu'ils favoriseraient (*c'est le temps privilégié*) l'appropriation de la L2 (*pour travailler le langage ; ils jouent beaucoup avec les animaux [...] donc ils connaissent bien le vocabulaire des animaux*). Nous notons également que tous les types de jeux (*beaucoup de jeux, de manipulation ; les jeux de société aussi ; ils jouent beaucoup avec les animaux ; les puzzles les duplo ; manipuler*) seraient exploités pour travailler dans le domaine langagier.

Toutefois, pour mettre en place des activités ludiques, une organisation particulière serait nécessaire (*j'alterne les moments de jeux de concentration d'efforts et de relâche ; je joue avec eux le matin j'profite un maximum du temps d'accueil en plus ils sont en petit groupe ils arrivent pas tous en même temps*). Ce constat fut expliqué par la difficulté (*c'est difficile*) ressentie par les enseignantes de se consacrer aux EDM (*s'occuper des enfants allophones*) tout en les incluant au reste des élèves (*quand on a sa classe*).

Les activités ludiques se distingueraient des autres types d'activités en classe. Aussi, il s'agirait de pratiques particulièrement favorables à l'appropriation de la L2. Toutefois, pour les mettre en œuvre de manière efficace, le nombre d'enfants devrait être réduit.

L'expression orale

Enfin, nous avons essayé de connaître les moyens déployés par les enseignantes pour favoriser l'expression orale des EDM. Pour ce faire nous avons étudié les données de notre corpus relatifs à cette question puis nous les avons classées en fonction des techniques adoptées par les enseignantes pour permettre l'expression libre chez ces enfants. Nous avons ainsi relevé quatre perspectives différentes qui pourraient se compléter.

La première technique (E2, E3 et E4) consistait à ce que la parole accompagnât l'action comme nous le voyons dans les extraits qui suivent :

- *besoin de participer, d'être actifs, la cuisine c'est assez enrichissant ;*
- *je trouve que même dans les ateliers, les activités (silence) le langage doit accompagner l'action quand ils font tu vois, j'ai remarqué aussi que chaque sortie qu'on fait c'est vrai ça fixe chaque sortie [...] même quand on va au spectacle au théâtre et qu'on raconte (silence) tout ce qu'on peut faire un p'tit peu en dehors de l'école (silence) ;*
- *parler de tout tout est mis en paroles.*

Les enseignantes semblaient particulièrement sensibles au fait que s'approprier une L2 à un âge précoce ne saurait se réaliser dans des activités détachées de l'agir (*le langage doit accompagner l'action ; quand ils font ; être actifs ; tout est mis en paroles*). Ainsi toutes activités scolaires (*la cuisine ; parler de tout*) ou extrascolaires (*chaque sortie ; au spectacle au théâtre ; tout ce qu'on peut faire en dehors de l'école*) mettant en mouvement le corps et la parole participeraient à l'appropriation du français par les EDM.

La deuxième technique (E2 et E3) fut d'encourager l'expression sans attention particulière comme cela apparaît dans les extraits suivants :

- *on favorise [l'expression libre] mais on ne sait pas comment et ça dépend des moments [...] le vécu, les sorties, les spectacles, se remémorer, se rappeler à partir de faits, on laisse jouer ils parlent entre eux ;*
- *parfois je trouve que l'expression libre je les laisse aussi parler [...] il parle toujours beaucoup je trouve que c'est pas pa(r)ce que c'est pas toujours bien construit qu'ils peuvent pas s'exprimer c'qu'ils ont à dire franchement par exemple (nom d'EDM de la classe) il a beaucoup de choses à dire et après il m'exprime encore avec les mains mais bon, laisser parler même avec des erreurs tant pis voilà, j'trouve qu'il faut [...] les laisser parler même avec des erreurs tant pis voilà, parfois je leur dis allez vous pouvez vous savez le dire en français parce qu'ils savent le nom des animaux euh donner à manger et euh voilà.*

La prise paroles des EDM (*je les laisse aussi parler, il parle toujours beaucoup, il a beaucoup de choses à dire*) fut entendue soit comme une opportunité pour l'utilisation de la L2 (*vous pouvez vous savez le dire en français*) soit comme l'interaction entre pairs (*ils parlent entre eux*). De plus, l'expression libre se concevait comme la narration des propres expériences de

l'enfant (*le vécu, les sorties, les spectacles, se remémorer, se rappeler à partir de faits ; exprimer c'qu'ils ont à dire franchement ; il a beaucoup de choses à dire*). Accorder la parole aux enfants demanderait aussi de disposer de temps (*et ça dépend des moments*) et d'accepter les erreurs dans les productions en L2 des EDM (*c'est pas pa(r)ce que c'est pas toujours bien construit qu'ils peuvent pas s'exprimer ; laisser parler même avec des erreurs tant pis*).

Enfin, la troisième technique (E1, E3 et E4) viserait à favoriser les interactions avec un adulte comme nous en témoignent les extraits ci-dessous :

- *il faut du monde les gamins parlent en face à face il faut beaucoup beaucoup d'input quand ya sept huit allophones je ne suis pas capable de me multiplier par 8 [...] une instit supplémentaire pour cinq ou pour trois [EDM] par classe les APC c'est pas mal ils sont un petit groupe de gamins ;*
- *je trouve que chaque intervenant extérieur ou chaque apport même quand la dentiste vient et bien je trouve que les gamins ça les (rire) (silence) ils sont plus attentifs ;*
- *je les prends un par un par petit groupe pour l'attention conjointe.*

Varier les situations de communication (*chaque intervenant extérieur ou chaque apport*) et réduire le nombre d'enfants favoriseraient la prise de parole (*les gamins parlent en face à face*), la co-construction des savoirs (*pour l'attention conjointe*) et enfin la quantité d'exposition à la L2 (*il faut beaucoup beaucoup d'input*). L'ensemble de ces facteurs constituerait les conditions à remplir pour que les EDM puissent accéder au français en classe dans les conditions idéales.

Ainsi, dans leurs pratiques de classe, les enseignantes laisseraient, ou du moins souhaiteraient favoriser, le déploiement de l'expression libre chez les EDM afin qu'ils parlissent et s'exprimassent en dehors du cadre conversationnel traditionnel de l'école caractérisé par les interactions de type didactique. De ce fait, des situations de communication moins marquées par les contraintes scolaires seraient profitables pour l'appropriation précoce de la L2 par les EDM. Mais, pour instaurer un tel contexte communicatif, les enseignantes estimaient que de nombreux paramètres devaient être réunis : premièrement, un nombre restreint de participants, deuxièmement, des situations et des contextes de communication variés et, troisièmement, une attitude positive quant aux éventuelles erreurs dans les productions en L2.

En résumé, les enseignantes seraient confrontées à un manque d'outils didactiques dédiés spécifiquement à l'appropriation précoce du français par des EDM. Elles tendraient à déployer un discours convenu sur la place de l'enfant et le rôle de l'école, bienveillante et sécurisante. De manière plus concrète, pour favoriser l'expression orale des EDM il s'agirait de dégager plus de temps pour les activités de type ludique et varier les situations de

communication en privilégiant les interactions en petit groupe. Toutefois, le manque de moyens humains ne permettrait pas toujours de mettre en place de telles pratiques.

9.1.3 Des adaptations possibles : faciliter l'accès à l'input

L'adaptation des pratiques pouvaient apparaître davantage dans les données se rapportant aux activités dédiées aux apprentissages dans le domaine langagier. Pour réaliser nos analyses, nous avons regroupé les données relevant de cette thématique afin d'accéder aux techniques mises en œuvre par les enseignantes pour travailler le français avec les EDM.

À partir des données ainsi sélectionnées, nous avons délimité deux catégories d'analyse. La première concernait les compétences communicatives langagières visées par les enseignantes dans leurs pratiques de classe. La deuxième catégorie portait sur les procédés énonciatifs déployés en contexte scolaire pour enseigner le français aux EDM. Pour chaque catégorie, nous avons comptabilisé le nombre d'occurrences des termes y correspondant.

Dans la première catégorie, nous avons retenu les termes suivants : *lexique, vocabulaire, mot, phrase, construction, verbe, prononciation, langage d'évocation, lecture d'albums, histoire*. Nous avons exclu le terme *langage* quand il désignait l'objet général d'enseignement (*pour le langage*). Nous avons classé ces items en fonction des compétences communicatives langagières telles que décrites dans les CECR (CECR, 2001 : 86-101). Dans la seconde catégorie, nous avons retenus les verbes tels que *(re)faire* (les phrases), *reformuler* et *répéter* relatifs à l'énonciation ainsi que les adjectifs tels que *simple, moins complexe* et *basique* (ou *de base*) relatifs aux contenus. Nous avons exclu les exemples fournis par les enseignantes comme, par exemple, le terme *herbivore*.

Sur un total de mille neuf cent sept mots, nous avons relevé quarante-sept occurrences de termes relevant d'une des deux catégories susmentionnées. Notre objectif fut de dégager les tendances générales de l'enseignement/apprentissage de la L2 dans les pratiques déclarées. Nous sommes conscientes qu'une analyse plus approfondie, par regroupement sémantique par exemple (Moscarala, 2018 : 191-217), aurait permis d'affiner nos résultats. Nous procédons à une analyse plus qualitative lors de l'étude des pratiques observées dans le chapitre "Les interactions didactiques lors des activités dédiées aux apprentissages dans le domaine langagier" (chapitre 9.3).

Des compétences linguistiques à privilégier

La figure 9.1 résume les résultats obtenus concernant les compétences linguistiques et discursives travaillées en classe (catégorie 1) :

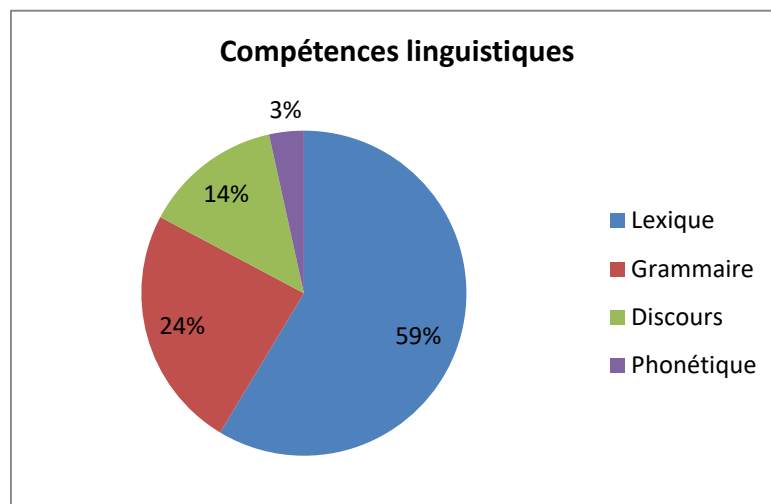


Figure 9.1 : Compétences linguistiques travaillées avec des EDM

Nous constatons que l'acquisition de la compétence lexicale semble dominer (59%, 17 occurrences sur 29). Suivent les compétences grammaticales et discursives. La compétence phonétique n'apparut que peu dans le corpus ENTRE enseignante. Or, les compétences orales (la prononciation, la prosodie, par exemple) jouent un rôle essentiel dans l'appropriation des langues notamment pour la compréhension orale (Guimbretière, 2001) et pour le développement de la grammaire (Bassano & Mendes-Maillochon, 1995). En outre, l'oral passe par le corps, des gestes qui accompagnent la parole aux possibilités articulatoires. Il s'agit d'autant d'éléments qui jouent en faveur de l'élaboration d'activités prenant davantage en compte les habiletés orales, notamment chez des EDM non encore scripteurs.

Nous voyons dans cette absence de réponse, l'influence de la norme scolaire sur les objectifs langagiers dégagés par les enseignantes dans leurs pratiques déclarées.

L'analyse plus détaillée des entretiens (E2, E3, E4) indique que l'appropriation lexicale serait plus simple comme le montre les extraits ci-après :

- *le vocabulaire c'est plus facile un mot c'est assez facile c'est moins complexe que la construction des phrases, savoir dire un nom mais c'est difficile de construire une phrase ;*
- *ils savent le nom, des choses toutes simples de (silence) sujet verbe complément [ils ne connaissent pas] alors qu'ils connaissent des mots ;*
- *associer deux mots est une étape.*

Ainsi, pour les enseignantes aborder l'enseignement/apprentissage de la L2 auprès d'EDM passerait par une entrée lexicale (*le vocabulaire, mot, un nom*) jugée plus aisée (*c'est plus facile, c'est assez facile c'est moins complexe, ils savent, ils connaissent, une étape*) à acquérir que les compétences grammaticales (*sujet verbe complément [ils ne connaissent pas]*) et discursives (*c'est difficile de construire une phrase*).

Pour enseigner le lexique, les enseignantes (E2 et E4) déploieraient différents procédés qu'elles ont évoqués au cours de l'entretien :

- *on leur montre une image pour le lexique on demande où se trouve l'image de chercher le mot, des boîtes à mots avec le vocabulaire de la classe ;*
- *plusieurs entrées pour les mots.*

Le principe qui semble privilégié est l'association entre une représentation visuelle ou matérielles (*image, entrées diverses*) et le mot ce qui activerait ainsi la mémoire déclarative.

Seule E3 fut plus prolixe sur les compétences grammaticales comme l'indique l'extrait suivant :

- *moi y en a [E3 rapporte des énoncés formulés par les EDM] j'ai utilisé le je tu les pronoms de conjugaison suivi du verbe suivi du COD c'est pas évident j'trouve c'est pas évident.*

Cette enseignante soulignait ainsi les difficultés (*c'est pas évident*) d'acquisition des structures grammaticales en L2 par les EDM. De plus, elle précisait que ces enfants étaient capables de mémoriser et d'employer du lexique compliqué comme l'illustre le passage suivant : *ils savent même dire herbivore (rire) j'veux dire c'est marrant ils savent des choses compliquées c'est des fois bizarres.*

À nos yeux, les réactions de surprise de cette maîtresse tels les rires et les expressions d'étonnement (*j'veux dire c'est marrant ; c'est des fois bizarre*) indiqueraient la difficulté qu'éprouvent les enseignantes à adapter les objectifs linguistiques d'apprentissage aux besoins des EDM.

En effet, les compétences qui paraissaient aisément apprenables seraient souvent celles que des monolingues maîtrisent au minimum à leur entrée en PSM comme la structure de la phrase canonique ou le vocabulaire (Bernicot, 1998 ; Florin, 1999 ; Kail & *ali.*, 2000). L'étude

contrastive des discours produits en L2 par les sujets de notre cohorte monolingue et bilingue, présentée au chapitre "Le développement du français chez les EDM" (chapitre 10) nous fournit des indications complémentaires sur ce point.

La répétition didactique

La figure 9.2 regroupe les résultats obtenus quant à notre deuxième catégorie d'analyse : les pratiques énonciatives.

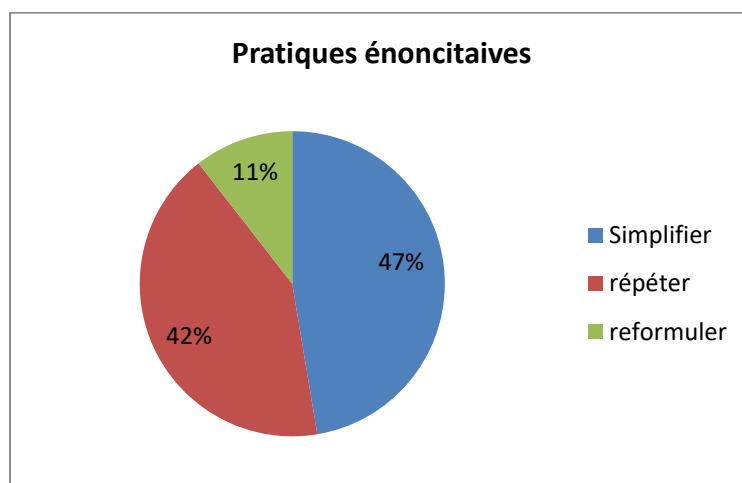


Figure 9.2 : Pratiques énonciatives dans l'enseignement/apprentissage de la L2

Nous constatons que les enseignantes auraient tendance à simplifier (9 occurrences sur 19) les formes langagières et le contenu de leur support et à répéter ou faire répéter (8 occurrences sur 19) pour s'adapter aux besoins des EDM dans l'appropriation de la L2. L'analyse plus détaillée des occurrences (E2, E3 et E4), reproduites ci-après, relatives à la répétition indique que la propension à user de cette pratique serait élevée :

- *pour le langage il faut répéter répéter toujours le vocabulaire ;*
- *j'essaye de leur faire répéter ; souvent je leur fais répéter ;*
- *le raconte plusieurs fois chaque année.*

L'emploi des adverbes de fréquence (*toujours, souvent*) et du déterminant quantitatif (*plusieurs*) révèlent la tendance forte à concevoir l'apprentissage comme résultant de la répétition.

Si comme le souligne Martine Faraco (2002) la répétition peut participer à l'acquisition d'une L2 par son rôle dans la gestion de l'interaction et la possibilité qu'elle offre de modifier un *input* premier en un *input* compréhensible, en attirant l'attention de l'apprenant sur un segment précis par exemple, l'auteure nous met toutefois en garde des risques associés à la répétition en contexte scolaire. En effet, d'une part celle-ci ne permettrait pas nécessairement que l'*input* soit saisi et, d'autre part, elle serait efficace à condition de ne pas entraver la

participation des apprenants. Ce rôle de la répétition didactique dans l'interaction a été soulevé par E3 :

- *c'est quand je ne comprends pas que je ne (...) je ne (...) je refais la phrase et il répète, alors parfois moi je dis juste pour que les autres comprennent voilà voilà je reformule même si lui ne le répète pas derrière.*

Tout d'abord nous constatons que la répétition est associée à la reformulation (*je refais la phrase et il répète ; voilà je reformule même si lui ne le répète pas*) et à l'accès au sens (*quand je ne comprends pas ; pour que les autres comprennent*) témoignant ainsi du rôle interactionnel accordé à la répétition par cette enseignante.

À nos yeux, la répétition aurait deux fonctions principales : d'une part, s'assurer de la bonne compréhension des énoncés et, d'autre part, augmenter la fréquence d'exposition à certaines formes d'*input*.

La simplification

En dehors de la répétition, l'autre procédé énonciatif présent dans nos données (E3 et E4) portait sur les contenus :

- *le vocabulaire c'est plus facile un mot c'est assez facile, des choses plus de bases, ben nous déjà s'ils disent triste on est content chez les grands, nous on fait c'est basique hein, des choses plus de bases, nous on est content s'ils savent euh oui: les mots de base voilà oui::;*
- *je simplifie des comptines pour faciliter l'apprentissage, je ne fais pas de langage d'évocation.*

Nous constatons que la simplification peut concerner les contenus (*le vocabulaire ; le langage d'évocation, des comptines*) et ressortirait ainsi de la réduction fonctionnelle. Cependant, ce serait plus particulièrement sur la réduction notionnelle (Causa, 2003 : 70-71) que s'appuieraient les enseignantes pour s'adapter aux EDM comme en témoigne la présence des termes *base*, *basique* ou le verbe *simplifier*.

En effet, la réduction notionnelle se caractérise par « l'emploi réduit du système de la langue cible : l'enseignant adaptera sa langue au niveau linguistique et à la capacité de décodage des apprenants » (Causa, 2003 : 70). Ainsi, le schéma facilitateur (Cicurel, 1994) des enseignantes serait constitué principalement par des objectifs réduits d'appropriation langagière, des procédés de répétition et des stratégies de réduction.

L'ensemble de ces résultats indique que les enseignantes peinent à instaurer des pratiques de classe adaptées pour répondre aux besoins spécifiques des EDM en L2. En effet, il semblerait que, premièrement, de manière générale, la diversité linguistique des enfants ne constituerait pas une donnée pertinente pour modifier en conséquence l'organisation des

conditions d'enseignement/apprentissage dans la classe. Deuxièmement, en contexte scolaire, la parole individuelle, favorisée par le jeu, ne trouverait que peu d'espace-temps qui y serait dédié. Troisièmement, l'acquisition du lexique et de la prononciation constitueraient les principaux objectifs langagiers. Quatrièmement, enfin, la répétition et la simplification permettraient d'exposer les EDM aux mêmes données langagières et constitueraient la démarche générale adoptée par les enseignantes pour faciliter l'appropriation de la L2.

9.2 Les interactions didactiques : organiser, parler et agir

Dans notre terrain d'investigation, la matinée de la PSM se composait de neuf moments scolaires¹²⁸. Cette organisation générale régula l'espace-temps. En outre, lors d'une activité spécifique, le rôle de l'enseignante était de sensibiliser les enfants à son déroulement interne.

Aussi, nous nous sommes demandée d'une part comment étaient signalés les changements de moments scolaires et d'autre part comment, lors d'une séance, l'enseignante régula les différents moments clés : l'attention conjointe, les annonces et les consignes. Les séances dédiées au travail dans le domaine langagier se déployaient surtout autour de la narration d'histoires ou du chant de comptines. Elles se déroulaient soit en présence de l'ensemble des enfants soit face à un groupe d'élèves. L'étude des séances de chant et de celles de lecture nous a permis d'accéder à leur contenu, à leur déroulement et d'en déterminer les objectifs d'apprentissage.

Pour étudier les interactions dans ces différentes situations, nous avons analysé les échanges qui se déployaient entre l'enseignante et les enfants. Nous avons distingué d'une part les interventions de l'enseignante, et d'autre part les attitudes des EDM. L'étude du discours de l'enseignante nous a permis d'analyser les données auxquelles étaient exposés les enfants en classe. Celle des comportements communicatifs des EDM en situation scolaire, nous a permis d'analyser leur perception du discours de l'enseignante et leur engagement dans les activités de classe. Signalons que, sauf mention contraire, les extraits proposés tout au long de ce chapitre sont issus du corpus CLASS, plus précisément CHANT_FILLES_2012, LECT_2012, LECT_EDM_2012, LECT_2013, APC_2012 et APC_2013). Pour des raisons de cohérence de nos analyses, nous avons distingué au sein des données LECT_2013 deux séances de chant. Le numéro des TP renvoie au corpus général soit LECT_2013.

¹²⁸ Les neuf moments scolaires sont indiqués au chapitre "Les paramètres d'observation" (chapitre 5.2.3).

Nous débutons par la présentation des analyses des discours de l'enseignante relatifs à l'organisation générale de la matinée de la classe. Ensuite, nous nous intéressons plus spécifiquement au schéma interactionnel qui apparaissait lors d'activités de classe liées à l'acquisition du français. Nous demeurons consciente que n'ayant pu réaliser des captations vidéo tout au long d'une matinée, nos résultats se limitent à un nombre d'activités restreints que ceux qui se déployaient dans la classe. Néanmoins, lors de nos observations, nous avons pu constater que les supports utilisés, le contenu et le déroulement des activités, dont celle de chant de comptines et de lecture d'histoires, variaient peu. Aussi, les données enregistrées de notre corpus CLASS sont, selon nous, représentatives des interactions en classe lors des activités consacrées à l'enseignement/apprentissage du français. Enfin, nous nous arrêtons sur les attitudes et comportements communicatifs des EDM en contexte scolaire.

9.2.1 Macrostructure des discours en classe

Par macrostructure des discours en classe, nous désignons les interventions de l'enseignante qui participaient au bon déroulement de la matinée en PSM. En effet, la tâche de la maîtresse consistait à gérer l'ensemble des enfants, à leur signaler le changement de temps scolaire et à les informer de l'organisation des activités.

Attirer l'attention

Aussi, dans une classe où il y avait beaucoup d'animations, dans un premier temps, l'enseignante devait attirer l'attention des enfants. Pour ce faire, elle utilisait différents procédés langagiers : l'interjection *attention*, des formes impératives comme *là regardez-moi*, des formes déclaratives du type *tout le monde me regarde* ou *on me regarde* ainsi que des gestes vocaux tels *ouh ouh !* ou d'autres formes langagières comme *allez*.

Les formes relevées indiquent que le destinataire des formules d'attention était soit l'ensemble des élèves soit un enfant en particulier. Lorsque l'enseignante s'adressait à toute la classe ou à tout le groupe d'enfants, elle employait des formes ne comprenant pas de traces énonciatives, *attention*, *ouh ouh!*, des pronoms indéfinis, *tout le monde*, *on*, ou encore des formes verbales conjuguées à la deuxième personne du pluriel. Lorsque l'enseignante souhaitait attirer l'attention d'un enfant en particulier, elle employait le verbe regarder à l'impératif de la deuxième personne du singulier. Pour analyser la distribution des formes langagières relevées, nous avons comptabilisé leur nombre d'occurrences dans le corpus CLASS.

La figure 9.3 résume les résultats auxquels nous avons abouti :

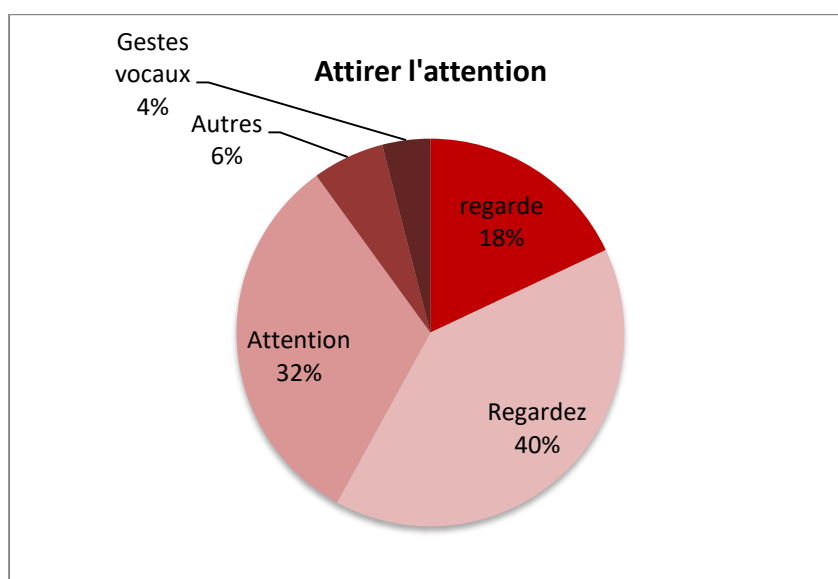


Figure 9.3: Distribution des procédés langagiers pour attirer l'attention

Nous constatons que pour attirer l'attention, les formes langagières utilisées dominantes étaient celles incluant l'ensemble des élèves (72%). Ainsi, dans les interactions de type didactique, l'attention conjointe visait tous les enfants considérés comme un interlocuteur unique.

Annoncer le déroulement d'une séance

Une fois que l'enseignante réussit à canaliser l'attention des enfants, les activités pouvaient débuter.

Pour leur bon déroulement, l'enseignante annonçait le début d'une séance : *on explique et après on y va*, (CLASS_SPORT_2012, TP 7), puis désignait l'activité : *on va chanter* (CLASS_CHANT_2012, TP 1), précisait éventuellement le support didactique comme le titre de la comptine : *on fait coucou*, (CLASS_CHANT_2012, TP 81) ou le nom du livre : *le livre de la bouche*, (CLASS_LECT_2012, TP 341). Ces annonces apparaissaient au début, au cours et à la fin d'un moment scolaire ou au sein d'une même séance didactique comprenant plusieurs activités.

Pour structurer l'organisation générale des séances et des activités, l'enseignante employait différents marqueurs discursifs tels *d'abord, ensuite, après, etc.* Pour analyser leur distribution, nous avons comptabilisé leur taux d'apparition au sein du corpus CLASS.

La figure 9.4 présente les résultats que nous avons obtenus :

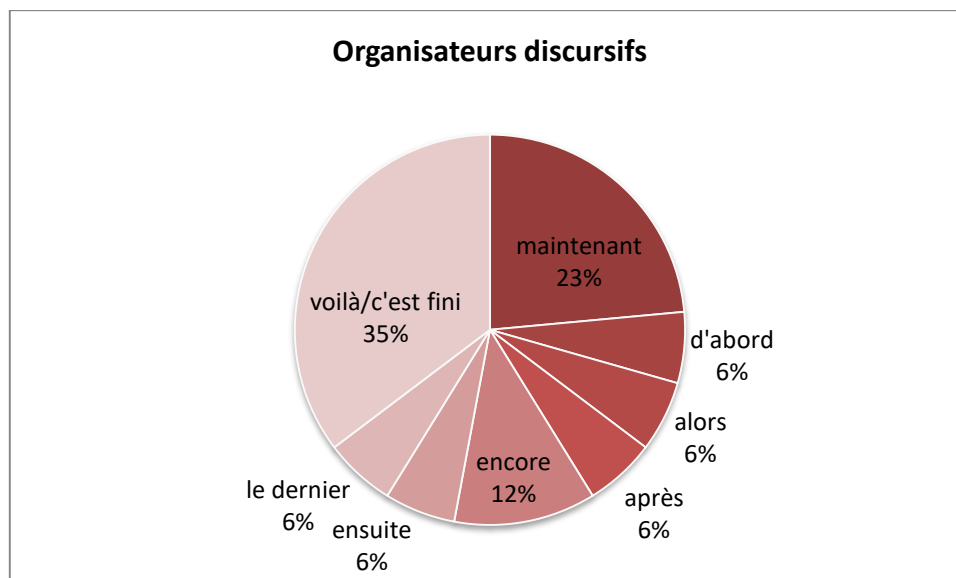


Figure 9.4 : Connecteurs discursifs des annonces de l'enseignante

Nous constatons que les connecteurs discursifs employés ne permettaient pas de distinguer clairement le début d'une séance spécifique de la transition des activités au sein d'une même séance, sauf lorsque l'expression *le dernier* fut employée. En effet, l'adverbe de temps déictique *maintenant* apparaissait au début d'une séance ou pour indiquer le changement d'activités durant celle-ci. Ajoutons que nous n'avons relevé aucune occurrence du verbe *commencer* indiquant le début d'une séance ou d'une activité précise. La fin d'une activité, quant à elle, était désignée par l'adverbe *voilà* et/ou l'expression *c'est fini*.

Ainsi, nous pensons que pour les EDM, seule l'expression de la fin d'une activité était facilement repérable grâce à sa présence régulière et le lien établi entre la forme langagière employée (*voilà/c'est fini*) et la fonction discursive visée.

Pour structurer l'organisation des séances, en plus de l'emploi des connecteurs discursifs, l'enseignante pouvait indiquer le support didactique. Pour ce faire, lors d'activités de chant elle utilisait principalement le verbe *faire* suivi ou non du nom de la comptine comme par exemple : *on fait bateau* (CLASS_CHANT_2012). À nos yeux, l'emploi du verbe *faire* en tant qu'hyperonyme ne permettrait pas d'exposer les EDM à du lexique riche. Dans les activités de lecture d'histoires, pour annoncer le changement de supports, l'enseignante nommait le livre. Ces annonces pouvaient ou non être précédés d'un connecteur discursif comme : *c'est fini l'histoire de bébé canard* (CLASS_LECT_2013)

L'analyse de la distribution de l'emploi des connecteurs discursifs par rapport à la désignation des supports, précédée ou non du verbe faire, indique que ces deux procédés (connecteur discursif suivi du nom ou nom seul) sont utilisés à part quasiment égale, respectivement 59% et 41%, (part qui s'établit à 48% et 52% lorsque nous excluons l'expression de clôture *voilà/c'est fini*).

Ainsi, pour bien appréhender l'articulation des activités et des supports, les EDM devaient s'appuyer sur le contexte d'apparition des termes les désignant davantage que sur des connecteurs logiques.

Donner des consignes et des ordres

Enfin, pour le bon déroulement des activités, l'enseignante formulait des consignes et gérait le comportement des enfants.

La formulation de consignes servait à donner des indications, premièrement, sur une action à réaliser (*sur la voiture on s'assoit* CLASS_SPORT_2012) pour réussir l'activité, deuxièmement, sur un geste, qui accompagnait les comptines, à effectuer (*on met les mains comme ça* (CLASS_CHANT_FILLES_2012), troisièmement, sur le rangement des supports didactiques et autre matériel (*va ranger les foulards* CLASS_SPORT_2012). Ainsi, ces recommandations visaient l'accomplissement d'une action corporelle. De ce fait, nous nous sommes intéressée à la variété des verbes employés. Nous avons exclu de cette analyse les verbes employées lors des APC¹²⁹.

¹²⁹ La variété lexicale de verbes employés dans la formulation des consignes lors des APC est importante, aussi nous exposerons les résultats de leur analyse au sous-chapitre "Les APC : espace du jeu et du je" (chapitre 9.3.2).

Nous avons ainsi répertorié les verbes suivants :

CLASSE
Vouloir
Faire
Mettre
Ranger
Venir
Aller
S'asseoir
Regarder

Tableau 9.2: lexique verbal des consignes

Nous constatons qu'en plus de verbes d'action (*ranger, mettre, faire*), les verbes de modalité (*vouloir*), de mouvement et de déplacement (*aller, venir, s'asseoir*), et sensoriel (*regarder*) sont également présents dans les consignes. Toutefois, leur nombre reste relativement peu élevé. Ainsi, les possibilités d'agir en classe, en dehors des moments libres, seraient restreintes.

En plus des consignes, face à un enfant ou un groupe d'enfants chahuteur, l'enseignante essayait de ramener ou de maintenir le calme. Nous avons repéré et analysé les interventions de l'enseignante qui visaient un tel objectif. Ainsi, nous avons distingué trois procédés langagiers dont le but était la gestion des comportements des enfants : l'interpellation par son prénom de l'enfant, la formulation d'un ordre accompagné ou non du nom de l'enfant et l'utilisation d'adverbes comme *doucement* ou l'interjection *chut*. Pour formuler un ordre plus précis, l'enseignante utilisait soit de formes impératives (*ne crie pas*, CLASS_LECT_2012) soit l'auxiliaire de modalité devoir (*et tu dois rester assise*, CLASS_LECT_2012).

Enfin, l'analyse des quatre actes de paroles (attirer l'attention, annoncer une activité, donner des ordres et formuler des consignes) accomplis par l'enseignante, nous a interpellée sur l'utilisation des pronoms personnels.

En effet, nous nous sommes demandée quand et à qui s'adressait l'enseignante.

Afin de répondre à cette interrogation, nous avons compté le nombre d'apparition des pronoms personnels sujets. Pour ce faire, nous avons considéré les pronoms personnels déictiques *je* et *tu*, le pronom de la personne cinq (*vous*) et l'indéfini *on* ainsi que les interpellations nominatives en fonction des intentions communicatives.

La figure 9.4 récapitule les résultats obtenus :

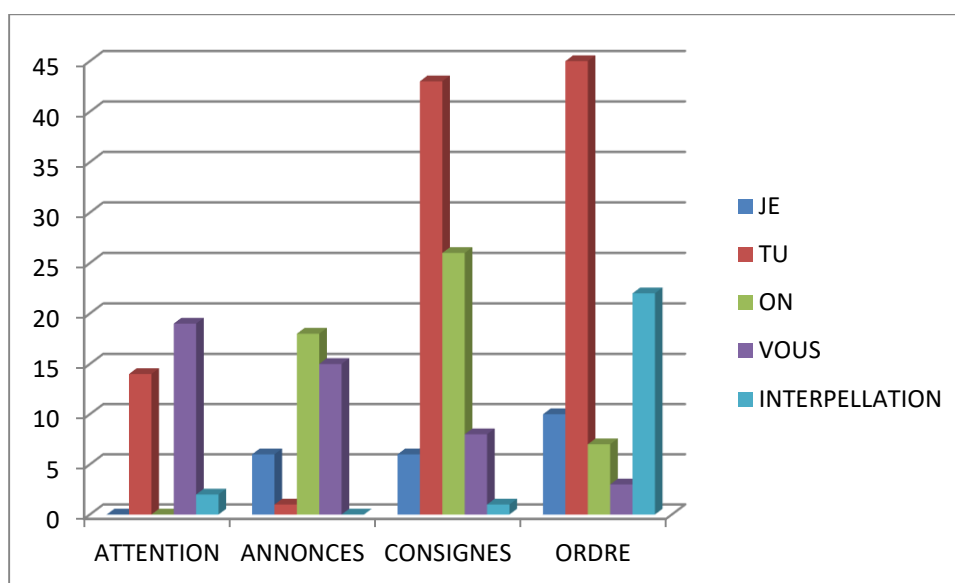


Figure 9.4 : Répartition des pronoms sujets en fonction des actes de paroles

Nous constatons que le pronom déictique 'je' restait très peu présent quel que soit l'acte de parole considéré. Ce phénomène pourrait s'expliquer par la désignation de l'ensemble des locuteurs au sein d'une même entité comme en témoigne l'utilisation fréquente du pronom indéfini *on* ; l'enseignante s'incluant au groupe d'enfants. Le pronom indéfini ainsi que le pronom *vous* furent très présents dans les annonces. Dans les actes de paroles dédiées à attirer l'attention et à donner des ordres, les enfants étaient davantage directement impliqués dans l'interaction comme en témoigne le recours au pronom déictique *tu* et au prénom de l'enfant.

La forte présence du pronom sujet *tu* dans les consignes indiquerait que l'enseignante s'adresse de manière individuelle à l'enfant. L'analyse plus fine de l'emploi des pronoms déictiques lors des activités de chant, de lecture d'histoires et des APC nous permettra d'approfondir ce résultat¹³⁰.

9.2.2 La parole de l'enseignante dans les activités dédiées aux apprentissages du domaine langagier

Les interventions de l'enseignante de PSM ne se limitaient pas à l'organisation générale de la matinée de PSM ni à la gestion des attitudes des enfants. Elles visaient aussi à mener un travail dans le domaine langagier. Cela était prégnant lors des séances de chant et de lecture.

¹³⁰ L'étude de la distribution de la parole est exposée au chapitre "Une place pour la parole de l'enfant" (chapitre 9.3.1).

L'objectif principal de l'examen des interventions de l'enseignante lors de la narration d'histoires et du chant de comptines fut de dégager les compétences communicatives langagières qui y étaient visées et les modalités d'exposition des EDM à des données en L2.

Les comptines : chanter pour prononcer

Lors des activités de chant, nous avons retrouvé les actes de paroles dégagées grâce à l'analyse de la macrostructure des discours de l'enseignante et présentées dans le chapitre "Macrostructure des discours en classe" (chapitre 9.2.1).

Ainsi, l'annonce de l'activité en soi était énoncée à l'aide d'une proposition comprenant le verbe *chanter* : *on va chanter*. Dans cet exemple, outre la désignation précise de l'activité à l'aide du verbe *chanter*, nous constatons l'emploi du futur périphrastique, qui souligne le caractère informatif de cet énoncé, et du pronom indéfini. Le passage d'une comptine à l'autre se réalisait d'une part par l'indication du nom de celle-ci soit directement : *euh pomme de reinette* soit comme complément du verbe *faire* comme mentionné ci-dessus. À la fin d'une comptine l'ensemble des élèves était félicité. Pour ce faire, l'enseignante utilisait le terme *bravo* qui apparaît à douze reprises au sein du corpus CLASS dans cette fonction précise.

Ainsi, la contribution des enfants au chant était valorisée.

Au niveau du contenu, les paroles des comptines étaient relativement simples comme l'illustre l'extrait 9.1 :

TP	LOC	CONTENUS
176	*ENS:	il était (.) un petit (.) homme.
177	*ENS:	pirouette cacahuète.
178	*ENS:	il était (.) un petit homme.
179	*ENS:	qui aimaient bien les cacahuètes qui aimaient bien les cacahuètes.
180	*ENS:	pirouette cacahuète.
181	*ENS:	pirouette cacahuète.
182	*ENS:	pirouette cacahuète.
183	*ENS:	pirouette cacahuète pirouette cacahuète.

Extrait 9.1 : Des comptines simplifiées

Dans l'extrait 9.1, nous constatons que les paroles de la chanson ont été simplifiées. En effet, la longueur de la comptine fut considérablement raccourcie, ne comptant qu'un couplet, alors que dans sa version traditionnelle¹³¹ elle en comprend huit. En outre, les mots *pirouette* et

¹³¹ Sur internet, il est possible de consulter différents sites pour accéder aux paroles de cette comptine. Pour notre part, nous nous sommes référée à la composition de la chanson *Pirouette, cacahouète*, telle que diffusée eu le

cacahouète étaient répétés à six reprises. Nous avons retrouvé ces caractéristiques dans la majorité des comptines. Par exemple, la comptine nommée *les corbeaux* (CLASS_MAI2013) comptait en totalité cinq propositions. La répétition de certaines formes langagières était courante comme l'illustre, aussi, l'extrait 9.2 :

TP	LOC	CONTENUS
431	*ENS:	tom::be la pluie sur mon pa(.).ra(.).pluie.
432	*ENS:	la pluie flop flop flop.
433	*ENS:	la pluie flaque flaque flaque.
434	*ENS:	flop flaque flop flaque.
435	*ENS:	flop flaque flop flaque.
436	*ENS:	flop flaque flop flaque
442	*ENS:	tombe la pluie.
443	*ENS:	sur mon pa(.).ra(.).pluie.
444	*ENS:	la pluie floque floque floque.
445	*ENS:	la pluie flaque flaque flaque.
446	*ENS:	floque flaque
447	*ENS:	floque flaque floque flaque floque flaque.

Extrait 9.2 : Des sons et des mots

Dans l'extrait 9.2, la comptine concernait la pluie qui tombe sur un parapluie. La répétition des mots *flaque* et *floque* semblait faire écho au martèlement des gouttes d'eau sur le parapluie. Ainsi, la répétition de sons renvoyait à des bruits que les enfants avaient peut-être déjà perçus. Ce lien effectué entre les connaissances des enfants et les comptines était particulièrement prégnant dans la comptine numérique inventée par l'enseignante reproduite ci-dessous (extrait 9.3) :

TP	LOC	CONTENUS
56	*ENS:	un:.
57	*ENS:	deux.
58	*ENS:	trois:.
59	*ENS:	chocolat.
61	*ENS:	quatre.
63	*ENS:	cinq six saucisse.
66	*ENS:	sept huit neuf un œuf.
68	*ENS:	dix onze douze.
69	*ENS:	mulhouse.

Extrait 9.3 : La chanson de Mulhouse

L'adaptation de cette comptine a consisté à réaliser une réduction notionnelle par rapport aux paroles à la chanson traditionnelle tout en veillant, d'une part, à la présence de termes du vocabulaire quotidien des enfants, qu'il s'agisse du lexique de la nourriture (*chocolat, saucisse, un œuf*) ou du nom de la ville où ils habitent (*Mulhouse*), et, d'autre part, à établir des parallèles entre les mots et les sons. Pour ce faire, une attention particulière a été apportée au rythme, en veillant à ce que le nombre de syllabes entre les nombres et le mot *chocolat* coïncide, et à la reprise des syllabes finales dans les termes choisis pour les autres couplets.

Enfin, lors des activités de chant des comptines, l'enseignante veillait à ce que les gestes accompagnassent presque systématiquement les paroles comme l'illustre l'extrait 9.4 :

TP	LOC	CONTENUS
12	*ENS:	tape tape ta:pe.
	%act:	ENS tape dans les mains.
13	*ENS:	tourne tourne tourne.
	%act:	ENS fait le moulin avec ses bras.
14	*ENS:	cache cache ca:che.
	%act:	ENS se cache le visage avec les mains.
15	*ENS:	coucou!
	%act:	ENS ôte les mains de son visage.
37	*ENS:	mon petit lapin.
38	*ENS:	s'est caché dans le jardin.
	%act:	l'ENS s'est caché le visage avec les mains et se baissent.
39	*ENS:	coucou:!
	%act:	l'ENS se relève en découvrant son visage.
43	*ENS:	ba::teau:.
	%act:	ENS a mis les bras croisés devant son buste et va de gauche à droite.

Extrait 9.4 : Des gestes et des mots

L'extrait 9.4 montre que la plupart des gestes illustraient et renforçaient les verbes d'action ou le lexique présents au sein de la comptine. La part gestuelle constituait ainsi une dimension prioritaire des activités de chant. D'ailleurs, l'enseignante s'assurait de la bonne réalisation par les enfants de la gestualité des chansons comme en témoigne la consigne présentée dans l'extrait 9.5 :

TP	LOC	CONTENUS
72	*ENS:	on met les mains comme ça.
	%act:	l'ENS serre les poings et met une main sur l'autre en montrant le geste aux enfants.

Extrait 9.5 : Comptine et geste : des consignes

Dans l'extrait 9.5, avant de chanter la comptine, l'enseignante précisa aux enfants la partie du corps à mettre en mouvement (*les mains*) et la façon de les disposer (*comme ça*). Toutefois, les

enfants demeuraient la majeure partie du temps assis, seuls quelques rares gestes les invitaient à se mouvoir davantage comme lorsque l'enseignante chantait *mains par terre* et qu'ils pouvaient poser leurs mains sur le sol.

Enfin, l'enseignante veillait particulièrement à l'articulation des paroles des comptines (extrait 9.6) :

TP	LOC	CONTENUS
74	*ENS:	pomme de reinette et pomme d api.
	%com:	chaque syllabe est bien séparée et la prononciation appuyée par l'ENS des enfants répètent.
	%act:	l'ENS alterne les poings l'un sur l'autre en rythme avec les paroles.
75	*ENS:	d api d api rou::ge.
	%com:	chaque syllabe est bien séparée et dit sur un rythme très lent par l'ENS des enfants répètent.
	%act:	l'ENS alterne les poings l'un sur l'autre en rythme avec les paroles.

Extrait 9.6 : Chanter et articuler

Dans l'extrait 9.6, nous constatons que l'enseignante exagérait la prononciation de certaines syllabes, jouait sur leur durée et harmonisait les gestes aux paroles. De plus, nous observons que certains enfants chantaient en chœur avec leur maîtresse. Toutefois, cette implication des enfants n'empêchait pas que certains s'agitaient ce qui conduisaient l'enseignante à insérer des interpellations individuelles durant le chant.

L'analyse des activités de comptines indique que les compétences communicatives langagières travaillées lors de ces séances étaient la prononciation et le lexique. Les enfants étaient ainsi exposés à du matériau verbal simple dont l'enjeu majeur était le jeu avec les sons. En outre, les gestes y avaient une place importante. Cependant, la gestualité déployée se concentrait sur les mains et n'engageait pas l'intégralité du corps.

Les histoires : raconter pour dire des noms

Tout comme dans les activités de chant, lorsque l'enseignante narrait des histoires, elle débutait régulièrement par l'annonce du type d'activité : *oui je vais vous le raconter celui-là* (CLASS_LECT_2013). L'emploi du pronom personnel déictique *je* signalait des modalités spécifiques d'exposition aux données en L2 lors de ces activités et des possibilités de participation pour les élèves. Dans un second temps, elle invitait les enfants à découvrir l'histoire qu'elle allait narrer soit en entrant directement dans le récit soit en précisant le support employé. Pour ce faire, l'enseignante nommait le personnage principal : *la petite souris* (CLASS_LECT_2012).

Pour entrer dans le contenu de l'histoire, elle impliquait les enfants comme en témoigne l'extrait 9.7 :

TP	LOC	CONTENUS
5	*ENS:	voilà les./.
3	*ENS:	il n'aime pas la pluie: ?
42	*ENS:	oh qui c'est qui est là?
43	*ENS:	à qui est cette bouche?
132	*ENS:	pourquoi elle pleure?

Extrait 9.7 : Entrer dans l'histoire

L'analyse des procédés langagiers utilisés par l'enseignante pour engager les enfants dans l'activité de lecture indique qu'elle recourait principalement à des énoncés de type interrogatifs ou des énoncés inachevés. Les enfants étaient ainsi invités à identifier le personnage (TP 42, TP 43 et TP 5) ou à expliciter la situation de départ (TP 132 et TP 3).

Par la suite, l'enseignante poursuivait l'histoire. Pour ce faire, elle racontait les événements ou incitait les enfants à participer. De ce fait, la narration des événements se réalisait sous la forme d'énoncés déclaratifs et de la sollicitation des enfants à l'aide d'énoncés inachevés ou interrogatifs.

L'analyse de ces trois formes langagières au sein du corpus CLASS, nous a permis de constater que leur répartition s'effectuait comme suit (tableau 9.3) :

Type d'énoncés	Inachevé	Interrogatif	Déclaratif
Nombre d'occurrences (548 en tout)	41	102	104
Part global	7,48%	18,61%	18,90%

Tableau 9.3 : Répartition des trois types d'énoncés dans la lecture d'histoire

La part des énoncés inachevés et interrogatifs s'élève à plus d'un quart des interventions de la maîtresse (26,09%). Ainsi, la principale caractéristique des énoncés de l'enseignante dans les activités de lecture d'histoire était leur dimension interactive.

Pour étudier de manière plus précise les attentes de l'enseignante lorsqu'elle formulait les énoncés inachevés et interrogatifs, et déterminer ainsi les objectifs d'apprentissage visés, nous avons analysé la suite attendue. Nous les signalons dans les extraits qui suivent en les soulignant.

Dans le cas des énoncés inachevés, il pouvait s'agir d'un nom : *je veux rester à la./maison* (CLASS_LECT_2013), ou d'une phrase : *parce que./il est (tout) mouillé* (CLASS_LECT_2013), ou encore de syllabes complétant le début d'un mot : *pan(.)/.talon* (CLASS_LECT_2012).

Nos résultats indiquent que les noms représentaient 77,27% des réponses attendues faisant suite aux énoncés inachevés.

Plus précisément, dans le cas des énoncés interrogatifs, les réponses pouvaient être des adverbes d'affirmation ou de négation : *c'est sa maman ? non/oui* (CLASS_LECT_2012), des noms éventuellement précédés d'une préposition et/ou d'un déterminant : *à qui est cette bouche ? à/l'âne* (CLASS_LECT_2012), *oh qui c'est qui est là ? une/souris* (CLASS_LECT_2012). Il pouvait aussi s'agir de phrases répondant à des questions portant sur les paroles d'un personnage : *qu'est-ce qu'il dit le loup ?* comme en témoigne l'utilisation du verbe de paroles, sur les enjeux de l'histoire par l'emploi du terme interrogatif *pourquoi* : *il n'était pas content pourquoi ?* (CLASS_LECT_2013), ou sur l'action (le faire) des protagonistes : *qu'est-ce qu'il a fait ?* (CLASS_LECT_2012).

Nos résultats indiquent que sur les cent deux énoncés interrogatifs, cinquante-cinq pouvaient être suivis d'un nom (53.92%), vingt-quatre d'un adverbe affirmatif ou négatif (23.52%) et vingt-trois d'une phrase (22.54%).

Ainsi, la lecture interactive engageait les enfants à investir les espaces de parole mis à leur disposition par des formes langagières simples, des noms et des adverbes de négation ou d'affirmation, représentant respectivement 55,24% et 16,78% des types de réponses attendues. Selon nous, ces résultats indiquent que la compétence lexicale constituait le principal objectif linguistique visé dans le cadre des lectures interactives.

Les énoncés déclaratifs étaient constitués de propositions liées au déroulement de l'histoire du type *un écureuil arrive* (CLASS_LECT_2012), ou *et il emmène (.) bébé canard (.) tout là-haut* (CLASS_LECT_2013), se situant ainsi à l'avant-plan. Nous y avons aussi relevé des propositions portant sur l'état des protagonistes comme *il est pas content* (CLASS_LECT_2013), se situant davantage à l'arrière-plan. De plus, l'enseignante mettait en scène l'histoire par la prise en charge des paroles des personnages, précédés ou nom du verbe de paroles introduisant les paroles rapportées, tels les deux exemples qui suivent : *je prends mon grand couteau* (CLASS_LECT_2012) et *elle dit maman:.* (CLASS_LECT_2012). Ainsi,

nous pouvons considérer que les activités de narration d'histoire se caractérisent par leur polyphonie énonciative (Petitjean, 1987). Ajoutons qu'en plus de la juxtaposition des instances énonciatives, les interventions de l'enseignante se situant en dehors du récit parsemaient la narration de l'histoire. Il pouvait s'agir d'intervention visant à gérer un comportement, à interagir avec un membre de l'équipe éducative ou à évaluer l'intervention d'un enfant. L'extrait 9.8 illustre une telle superposition d'actes de paroles distincts au sein d'une même trame narrative :

TP	LOC	CONTENUS
25	*ENS:	qu'est-ce+qu c'est?
27	*ENS:	bravo escargot.
28	*ENS:	tu restes assis.
29	*ENS:	des escargots:.
30	*ENS:	JESS.
31	*ENS:	les escargots.
32	*ENS:	la./.
33	*ENS:	sauterelle qui saute.
34	*ENS:	la sauterelle qui saute.
35	*ENS:	la sauterelle.
36	*ENS:	UMR arrête.
37	*ENS:	et./.
38	*ENS:	la chenille.
40	*ENS:	là y+a une grosse chenille qui rampe là.
41	*ENS:	une grosse chenille qui va s+assoir voilà.

Extrait 9.8 : Polyphonies

Dans l'extrait 9.8, nous retrouvons les énoncés inachevés (TP 32 et TP 37) et interrogatifs (TP 25) qui invitaient les enfants à participer activement à la narration de l'histoire. Nous y détectons les renforcements positifs de l'enseignante (TP 27) et les répétitions (TP 28, TP 31 et TP 33 à 35), ainsi que les rappels à l'ordre (TP 30, TP 36 et TP 40 à 41).

Nous retenons de ces résultats, d'une part, la volonté de faire parler les enfants au cours de l'activité de type narratif et, d'autre part, l'organisation interactive de ce type de séquence didactique. Selon nous, ce type d'interaction ne permettait pas d'engager les EDM dans un véritable échange. Au niveau des contenus, la narration d'histoires visait en priorité l'appropriation du lexique en L2. Enfin, nous soulignons la multidimension et la plurifonctionnalité des discours en classe.

Les énoncés inachevés et interrogatifs facilitent l'accès aux éléments complétant l'énoncé par l'attention qui y est portée. Aussi, ce type d'échanges pourrait constituer des SPA. Toutefois, la juxtaposition d'actes de paroles distincts et de marqueurs énonciatifs alternant du

discours direct, relevant du récit ou non, et du discours narratif complexifiait l'organisation informationnelle et la structure de l'histoire. De ce fait la structure narrative ne demeurerait que peu visible et guère investie dans ce type d'activités. Par ailleurs, nous estimons que le plaisir de la lecture n'y serait que partiellement exploité. D'autres voies pourraient être exploitées.

Autrement, lors de nos observations, nous avons assisté à la lecture du livre *Nénègle sur la montagne* (Charlat, 2010) réalisée par une stagiaire du Master enseignement du premier degré. Avant de débiter l'activité, elle fut prévenue des difficultés de compréhension et d'attention des EDM. Cette intervention de l'étudiante de Master fut pour nous la seule occasion d'observer la lecture d'une histoire respectueuse du texte écrit et de la structure narrative. Tout au long de cette séance, l'étudiante mima les actions du personnage principal. Ainsi, par exemple, pour illustrer le verbe *grimper*, elle avançait son index et son majeur alternativement le long de la paroi de la montagne sur l'illustration du livre. Lors de cette lecture, les enfants étaient tous très attentifs. Ils restèrent silencieux et observèrent les gestes de la stagiaire tout en l'écoutant. Tel fût également le cas des EDM qui se sont montrés intéressés et capables de rester vigilants tout au long du récit. Aussi, il nous semble que la lecture de livres pour enfants permettrait, d'une part, d'exposer les EDM, et non seulement ces enfants, à des données langagières variées et, d'autre part, de développer leur capacité à écouter une histoire et à comprendre un récit lu par un adulte en s'appuyant davantage sur la structure narrative, les illustrations et les gestes que sur l'interactivité.

Si l'adaptation des pratiques semble nécessaire pour permettre aux EDM d'accéder à des textes de littérature jeunesse ou à des comptines, et par là s'approprier la L2, il nous semble que la simplification des formes linguistiques, la répétition et l'accentuation ainsi que l'interactivité ne constitueraient pas l'unique voie à développer. Une préparation au préalable, par exemple autour du lexique, peut s'avérer pertinente pour permettre à ces enfants d'acquérir des termes puis de les observer dans des emplois divers.

Selon nous, il faudrait ainsi dissocier le travail sur l'acquisition du vocabulaire de celui des fonctions langagières et également associer l'acquisition de compétences phonétiques à une mise en mouvement du corps.

9.2.3 Attitudes et prises de paroles des EDM : agir et réagir en classe

Si dans les interactions libres, le défi commun des EDM et de leur maîtresse était de parvenir à une mutuelle compréhension des intentions communicatives de chacun, lors des

interactions didactiques, c'est à l'enfant de trouver une place au sein des échanges. Nous avons voulu sonder les réactions des EDM face au discours de l'enseignante.

Pour ce faire, nous avons dégagé du corpus CLASS les attitudes de ces enfants en fonction des objectifs communicatifs présents dans les discours de l'enseignante, tant au niveau de la macrostructure que lors des activités de chant et de narration.

Agir en classe : comment trouver sa place d'élève ?

Lorsque l'enseignante attirait l'attention des élèves, les EDM, comme tout autre enfant, réagissaient en fonction de leur propension à demeurer attentifs et vigilants. Toutefois, nous avons observé que le fait d'attirer l'attention d'un élève au cours d'une activité spécifique facilitait sa concentration. Ainsi, à nos yeux, les EDM ne se démarquaient pas des autres enfants quant à leur aptitude et à leur volonté de prendre une posture de (bon) élève.

Lorsque l'enseignante formulait les annonces et/ou les consignes, s'adressant au groupe classe comme interlocuteur unique, les EDM pouvaient rencontrer plus de difficultés à réagir en adéquation avec les attentes de la maîtresse. Tel fût le cas, par exemple (extrait 9.9), à la fin d'une activité de chant et de narration d'histoires qui fut suivie par la récréation :

TP	LOC	CONTENUS
169	*ENS:	on va mettre les chaussures.
170	*ENS:	et on va aller faire du vélo.
171	*ENS:	et c'est tout doucement tout doucement.
	%com:	une enfant francophone dit "wouai" les EDM regardent l'ENS sans bouger.
172	*ENS:	doucement.
	%act:	les enfants francophones sont debout, les EDM assis.
173	*ENS:	on va mettre les chaussures et on va faire du vélo.
	%act:	les enfants francophones sont partis et les EDM se lèvent doucement, les yeux de MUS vont de la maîtresse aux enfants francophones.

Extrait 9.9 : Réagir à des consignes

Dans l'extrait 9.9, l'enseignante annonça aux enfants l'activité suivante (TP 170) et formula des consignes (TP 169) pour son déroulement. Afin de s'assurer que tous entendissent, elle répéta (TP 173) l'annonce et la consigne. Les enfants souriants se levèrent avec enthousiasme ce qui conduisit leur maîtresse à temporiser leurs réactions d'où l'utilisation de l'adverbe *doucement* (TP 171 et 172). Toutefois, les EDM prirent plus de temps à réagir. En effet, ils ne s'exprimèrent pas et demeurèrent assis regardant silencieusement l'enseignante. Alors que les autres enfants étaient déjà partis, les EDM commencèrent seulement à se lever. Le comportement de MUS, dont le regard se portait alternativement sur ses pairs et sur l'enseignante, indique que cet EDM

s'appuyait sur les réactions non verbales de la maîtresse face aux actions des enfants pour inférer des consignes et des ordres qu'elle formulait.

Les EDM développeraient des stratégies d'observation de la situation et des comportements de l'enseignante ainsi que de leurs camarades, pour interpréter les attentes de la maîtresse et s'assurer d'y réagir en adéquation avec leur rôle d'élève. Pour s'intégrer dans un milieu scolaire, où les règles de la vie en groupe diffèrent de leurs habitudes, les EDM s'appuieraient ainsi sur les indices contextuels. À nos yeux, cette sensibilité à la situation de communication serait accrue par leur bilinguisme et représente un atout pour l'appropriation de la L2 en contexte scolaire.

Par ailleurs, lors de nos échanges informels avec l'enseignante de PSM, elle nous expliqua que l'essentiel pour elle était d'accorder beaucoup de libertés aux enfants afin de réagir à leurs centres d'intérêt davantage que de mettre en œuvre une organisation rigide et figée de la matinée de classe. Aussi, il a été proposé d'impliquer les enfants dans le choix de l'enchaînement des séquences didactiques, par exemple en modifiant l'ordre des activités et l'adapter en fonction de leurs souhaits. Toutefois, les enfants n'adhérèrent pas à cette proposition. En effet, ils privilégièrent l'organisation traditionnelle de la matinée de classe. Ainsi, sans nécessairement que l'enseignante en prenne conscience, des habitudes de classe seraient à l'œuvre.

Selon nous, ces habitudes favoriseraient la mise en place de cadres conversationnels et actionnels typiques en fonction des moments scolaires et présenteraient de fait des indices contextuels facilitant l'inclusion des EDM dans les activités de classe.

Enfin, comme dans les interactions libres, les gestes participaient à la co-construction des échanges dans les interactions de type didactiques et ce plus particulièrement lorsqu'un EDM ne souhaitait s'investir dans l'action proposée. Tel fût le cas, par exemple, d'une EDM franco-turque au cours d'une activité de chant où, l'enfant fatiguée, demeura silencieuse et resta seule debout. Aussi, l'enseignante l'invita à s'installer sur ses genoux. Pour ce faire, elle s'adressa directement à l'EDM (*tu viens CLASS_CHANT_FILLES_2012*) en se tournant vers elle pour établir le contact. De plus, l'enseignante accompagna ses paroles du geste de se tapoter les genoux. Ainsi, l'enfant s'assit sur les genoux de sa maîtresse quelque temps. Toutefois, lorsque celle-ci commenta à l'EDM son état de fatigue, la jeune fille ne réagit pas.

À nos yeux, cela indiquerait premièrement que le geste éclaircit les intentions communicatives de l'enseignante, deuxièmement que les interactions en dyade facilitent la

bonne compréhension des messages et troisièmement que la proximité établie entre la maîtresse et les enfants favorisent l'instauration d'un climat de confiance.

Pour trouver leur place et agir en conformité avec leur rôle d'élève, les EDM semblent tenir particulièrement compte de la situation globale. Ainsi, avant de et pour (ré)agir, ils observent les gestes, les comportements et les attitudes de leurs pairs, de leur enseignante. Un cadre structuré et une relation proche avec leur maîtresse pourraient les soutenir dans leur apprentissage du métier d'élève et de la L2.

Parler en classe : quels espaces pour la prise de paroles ?

Lors des activités de chant ou de narration d'histoire, nous avons remarqué que l'enseignante s'efforçait de faire participer les enfants. Elle leur proposait ainsi des espaces de parole¹³². Nous souhaitons dégager la manière dont ces opportunités étaient accueillies par les EDM. Pour ce faire, nous avons analysé les interventions des enfants, dont les EDM, lors des interactions didactiques.

¹³² Ces espaces de parole et les possibilités d'interaction qu'ils offrent sont étudiés au chapitre "La parole de l'enseignante dans les activités dédiées aux apprentissages du domaine langagier" (chapitre 9.2.2).

Premièrement, nous avons constaté que les interventions des EDM chevauchaient les paroles de l'enseignante comme l'illustre l'extrait 9.10 :

TP	LOC	CONTENUS
57	*ENS:	loup loup.
	%com:	chevauchements de paroles MUS 'loup'.
58	*ENS:	tu es là?
	%com:	chevauchement de paroles MUB 'là'
82	*ENS:	il dit./.
83	*ENS:	loup loup.
	%com:	chevauchements de paroles des EDM disent loup.
84	*MUS:	loup loup.
85	*INC:	loup loup.
86	*ENS:	tu es là?
	%com:	chevauchements de paroles un EDM dit "là".
87	*EDM3:	tu es là?
88	*ENS:	oui::!

Extrait 9.10 : Répéter avec et après l'enseignante

Dans l'extrait 9.10, la prise de paroles des enfants s'effectua soit durant les pauses de l'enseignante (TP 84, TP 85 et TP 87), soit leurs paroles se chevauchèrent (TP 57, TP 58, TP 83 et TP 86). Ajoutons que le chevauchement de paroles était la caractéristique principale de la participation des enfants lors des activités de chant, même si l'implication n'était pas égale pour tous. Les interventions des enfants constituaient en des répétitions des propos de leur maîtresse, soit du dernier mot prononcé, soit de l'ensemble de la proposition (TP 87). Nous constatons que l'enseignante poursuivit la narration de l'histoire du loup sans signaler autrement la participation des élèves.

Ainsi, une première approche de la participation des enfants lors d'activités de classe dédiées aux apprentissages relevant du domaine langagier consisterait à ce qu'ils répètent, conjointement ou séparément à la parole de l'enseignante, les propositions ou les termes employés par la maîtresse.

Lorsque l'enseignante formulait des questions ou des énoncés inachevés, l'intervention des enfants pouvaient répondre aux particularités de ce type de tour de paroles. Dans l'extrait 9.11 reproduit ci-dessous, l'intervention de BER (TP 11) compléta parfaitement l'énoncé inachevé (TP 10) de l'enseignante :

TP	LOC	CONTENUS
10	*ENS:	je veux rester à la./.
11	*BER:	maison.
12	*ENS:	maison très bien BER.

Extrait 9.11 : Renforcement positif

Dans l'extrait 9.11, nous constatons que suite à l'intervention de l'EDM, l'enseignante (TP 12) reprit sa réponse, le félicita et le nomma. L'individualisation de l'évaluation positive pouvait également se manifester par les gestes (extrait 9.12) :

TP	LOC	CONTENUS
166	*ENS:	qui arrive?
	%act:	ENS pointe item sur support.
167	*BER:	ours.
168	*ENS:	un ours un ours.
	%act:	ENS désigne alternativement BER et l'item sur support.

Extrait 9.12 : Renforcement positif par le geste

Dans l'extrait 9.12, BER (TP 166) répondit correctement à la question (TP 166) de l'enseignante. Celle-ci répéta la réponse de l'enfant tout en le pointant du doigt.

Ainsi, ces deux extraits illustrent parfaitement une interaction didactique aboutie comprenant un énoncé inachevé ou interrogatif complété avec justesse par un enfant au tour de paroles suivant, suivi du renforcement positif et individualisé de l'enseignante.

Toutefois, il arriva que les interventions des enfants ne répondissent pas avec exactitude aux attentes de l'enseignante (extrait 9.13) :

TP	LOC	CONTENUS
5	*ENS:	voilà les./.
	%com:	l'ENS ne termine pas son énoncé.
	%act:	livre en direction des enfants.
6	*ENF:	ser:./.
7	*ENS:	les vers.
8	*ENS:	nan c'est pas des serpents.
9	*ENS:	les vers+de+terre.

Extrait 9.13 : Renforcement négatif

Dans l'extrait 9.13, nous constatons que suite à la proposition interrompue et erronée d'un enfant (TP 6) faisant suite à l'énoncé inachevé de l'enseignante (TP 5), celle-ci, s'interrompt (TP 7) afin de reprendre la réponse proposée tout en l'évaluant (TP 8). Puis, elle indiqua le mot manquant avec toute la précision nécessaire (TP 9). Les EDM se fiaient par ailleurs aux corrections des leurs pairs comme en témoigne l'extrait 9.14.

TP	LOC	CONTENUS
380	*ENS:	je vais te donner des./.
381	*BER:	bananes.
382	*ENF:	bottes.
383	*BER:	bottes.

Extrait 9.14 : Correction entre pairs

L'extrait 9.14 correspond à une interaction didactique (TP 380) dans laquelle BER s'engagea. Cependant il y répondit de manière erronée (TP 381). L'intervention d'un autre enfant (TP 382) entraîna BER à rectifier sa proposition. En effet, il répéta la réponse de son camarade (TP 383).

Ainsi lors des interactions de type didactique, les interventions erronées pouvaient être corrigées soit à l'initiative de l'enseignante soit entre pairs.

Ajoutons que les corrections pouvaient porter sur le lexique, comme cela fut le cas dans les exemples précédents, et aussi sur la compétence phonétique. Pour ce faire l'enseignante insistait sur la prononciation (extrait 9.15) :

TP	LOC	CONTENUS
145	*ENS:	je mets mes./.
	%com:	énoncé inachevé.
	%act:	ENS pointe item sur support.
146	*MUS:	bouttes.
	%act:	MUS pointe ses chaussons.
147	*ENS:	bo::ttes.

Extrait 9.15 : Correction phonétique : les sons

Dans l'extrait 9.15, MUS répondit correctement (TP 146) à l'énoncé inachevé (TP 145) de l'enseignante. Toutefois, sa prononciation du mot *botte* déviait de la norme. Aussi, par l'allongement du son [ɔ] (TP 147), l'enseignante tentait de signaler à l'EDM son erreur.

Une autre stratégie de l'enseignante consistait à associer les gestes à la correction phonétique comme l'illustre l'extrait 9.16 :

TP	LOC	CONTENUS
118	*ENS:	je mets mon./.
	%com:	énoncé inachevé.
119	*BER:	pantalon.
	%com:	[pantalɔn]
120	*ENS:	pantalon.
	%act:	ENS lève le doigt à [pãta] puis le baisse à [lɔ]

Extrait 9.16 : Correction phonétique : les gestes

Dans l'extrait 9.16, l'enseignante invita les enfants à participer à la narration de l'histoire JMHC en n'achevant pas son énoncé (TP 118). BER s'empara de cet espace de parole (TP 119) et compléta correctement l'énoncé précédent. Toutefois, sa prononciation du mot pantalon en L2 semblait influencer par sa L1. Aussi, l'enseignante, rectifia la prononciation du mot. Pour ce faire, elle le répéta (TP 120) en y associant un geste du doigt afin de sensibiliser l'EDM à la prononciation correcte de *pantalon* en L2.

Ces résultats indiquent que les interactions didactiques permettraient d'apporter des corrections tant au niveau phonétique qu'au niveau lexical suite aux interventions erronées des enfants.

Enfin, les interventions des enfants permettaient à l'enseignante d'étayer et d'enrichir leurs propos en apportant des éléments supplémentaires. Tel fut le cas, par exemple (extrait 9.17), lorsque l'enseignante reprit la réponse (TP 43) exacte apportée par MUS à la question (TP 42) portant sur l'identification du personnage et la compléta en y ajoutant le verbe de déplacement (TP 44) :

TP	LOC	CONTENUS
42	*ENS:	oh qui c'est qui est là?
	%act:	ENS pointe un item sur le support.
43	*MUS:	souris.
44	*ENS:	une souris arrive.

Extrait 9.17 : Enrichir l'input

Lors des interactions didactiques, du type question/réponse/évaluation ou renforcement et énoncés inachevés, différents types d'interventions des EDM se déployaient. Premièrement, ils répétaient en chœur ou en différé les propos de l'enseignante sans qu'elle ne réagissait. Deuxièmement, ils répondaient de manière juste et bénéficiaient d'un retour positif. Troisièmement, leurs propositions n'étaient pas celle attendue et l'enseignante rectifiait en

donnant le terme adéquat ou l'enfant s'autocorrigeait en reproduisant les interventions correctes de ses pairs. Quatrièmement, la réponse des EDM était correcte mais mal prononcée. Dans ce cas, l'enseignante attirait leur attention sur la bonne prononciation du mot en la renforçant par l'emploi de gestes ou par une articulation appuyée. Cinquièmement, l'enseignante profitait des interventions des EDM pour compléter leurs réponses et les exposer ainsi à des données en L2 supplémentaires.

Nous constatons que les fonctions des interactions didactiques sont diverses. En effet, elles permettraient, premièrement, de valoriser et d'encourager la participation des enfants, dont les EDM, aux activités, deuxièmement, d'attirer leur attention sur le lexique et la prononciation des mots, enfin, troisièmement, de proposer des données supplémentaires de la L2. Les espaces de parole ainsi dégagés participeraient à l'appropriation du français en rendant attentifs les enfants qui se les appropriaient aux données exposées.

Et moi ?

Si certains EDM participaient activement lors des interactions de type didactique, pour d'autres cela leur demeuraient plus difficiles. Aussi, pour ces enfants, l'enjeu était d'attirer l'attention de l'enseignante sur eux. Consciente de ce besoin, l'enseignante n'hésitait pas à interpeller directement certains EDM. Toutefois, ces derniers ne répondaient pas nécessairement à sa requête comme l'illustre l'extrait 9.18 :

TP	LOC	CONTENUS
299	*ENS:	non à qui est cette bouche MUS?
	%com:	ENS s'adresse à MUS.
300	*CLASS:	moi.
	%com:	ENE et EDM2 répondent en même temps.
277	*ENS:	MUS il aime bien la pluie ?
278	*ENE:	nan.

Extrait 9.18 : Faire réagir

Dans l'extrait 9.18, nous constatons que l'enseignante adressa ses énoncés interrogatifs (TP 299 et TP 277) directement à MUS. Or, celui-ci resta coi et ce furent d'autres enfants qui répondirent à la demande de la maîtresse. Ainsi, la désignation directe d'un EDM ne saurait suffire à s'assurer de sa participation aux interactions de type didactique.

Pour d'autres enfants, il s'agissait de signaler de leur présence. Tel fut le cas pour EYU, une EDM franco-turque (extrait 9.19) :

TP	LOC	CONTENUS
124	*ENS:	oui toi aussi tu as un pantalon.
	%act:	EYU montre son pantalon et ENS la désigne du doigt.

Extrait 9.19 : Manifester sa présence

Dans l'extrait 9.19, pendant que l'enseignante racontait l'histoire JMHC, EYU ne répondit pas aux interactions didactiques. Il semblerait que pour cette EDM s'approprier les espaces de parole dans ce cadre conversationnel ne lui serait pas aisé. Aussi, pour manifester son désir de participer et la bonne compréhension des propos de la maîtresse, tout en silence, EYU lui montra son pantalon, tout comme le loup de l'histoire en portait un. Sensible à ce comportement, l'enseignante renforça positivement l'intervention de cette enfant (TP 124).

Pour d'autres, leur geste silencieux ne suffit point à satisfaire leur désir, comme cela arriva à MUB (extrait 9.20) :

TP	LOC	CONTENUS
235	*ENS:	ah tu veux le livre de la bou:che:!
	%act:	MUB lève le doigt.
236	*ENS:	d+accord.
237	*ENS:	d+accord allez.
	%act:	MUB commence à compter fait "un" du pouce.
260	*ENS:	yyy.
	%act:	MUB fait "deux" du pouce.
261	*ENS:	un âne.
	%com:	chevauchement de paroles MUB dit "un deux trois"

Extrait 9.20 : Exprimer des souhaits en silence

L'extrait 9.20, se situe au moment où BER souhaitait que l'enseignante lût le livre de la bouche. Au TP 235, la maîtresse comprit le souhait de BER et y répondit positivement (TP 236 et 237). De son côté, MUB exprima un autre souhait : celui de chanter la comptine numérique¹³³. Pour ce faire, il leva le doigt (TP 235), peut-être pour attirer l'attention de la maîtresse. Cependant celle-ci ne le remarqua point. Aussi, l'enfant commença à compter silencieusement en indiquant le chiffre un avec son pouce (TP 237). MUB poursuivit ainsi puisqu'au TP 260 où il fit le geste deux. Au tour suivant (TP 261), il entama la comptine oralement en même temps que l'enseignante.

¹³³ La comptine numérique est présentée dans le chapitre "La parole de l'enseignante" (chapitre .9.2.2).

Nous constatons ainsi qu'il fut parfois compliqué pour l'enseignante tout comme pour les EDM de satisfaire leurs désirs de participer et de parler en classe.

Lors d'une autre séance, les paroles d'EDM chevauchèrent celles de l'enseignante (CLASS_LECT_2012, TP 36 à TP 105). En effet, tout d'abord ALI répéta à quatre reprises le pronom personnel tonique *moi* en se désignant du doigt. Son intervention entraîna d'autres EDM, de plus en plus nombreux, à répéter ce *moi*. Comment interpréter ces interventions ?

Elles apparurent peu de temps après le retour de l'enseignante partie accompagner YOU¹³⁴, peut-être que le dynamisme engendré par l'absence de la figure maîtresse de la classe précipita ALI à déroger d'une attitude de bonne élève. Dans tous les cas, sa réaction entraîna d'autres EDM à exprimer le moi. Ce comportement caractérisé par la focalisation des EDM sur eux-mêmes se répéta à une autre occasion comme le montre l'extrait 9.21 :

TP	LOC	CONTENUS
125	*ENS:	qui arrive?
	%act:	ENS pointe item sur support.
126	*BER:	moi moi.
127	*ENS:	non c'est pas toi.
130	*ENS:	il dit./.
	%act:	ENS pointe item sur support.
	%com:	chevauchements EDM incompréhensible.
131	*EDM2:	moi moi.
132	*ENS:	non.
	%com:	ENS réagit à EDM2 et poursuit activité.
133	*ENS:	il dit loup loup.

Extrait 9.21 : Interaction didactique et moi

Dans l'extrait 9.21, les deux énoncés de l'enseignante (TP 125 et TP 130) s'inscrivant dans les interactions de type didactique furent suivis par l'intervention de deux EDM distincts qui dirent moi (TP 126 et TP 131). Dans les deux cas (TP 127 et 131), l'enseignante réagit négativement au comportement des enfants et poursuit l'activité (TP 130 et TP 133). Selon nous, les interactions didactiques, tout en proposant un espace de paroles pour les enfants, laisseraient dans l'ombre le sujet.

L'ensemble des résultats de l'étude des interactions didactiques montre leur plurifonctionnalité et leur pluridimensionnalité. En effet, l'enseignante s'adressait soit au groupe classe, soit à un enfant en particulier soit à des personnes tierces. Il est dès lors possible de

¹³⁴ Ce passage a déjà été évoqué, dans le chapitre "Les langues dans les interactions libres entre pairs homophones", au sous-chapitre "Les interactions entre pairs en dehors des activités de classe" (chapitre 7.7.2).

prendre la mesure des difficultés rencontrées par les EDM : encore en cours d'acquisition de leur L1, ils ne maîtrisent pas nécessairement la L2 tout en fréquentant la PSM où ils devaient évoluer toute la journée. Dans ce contexte discursif, outre les efforts à fournir par les enfants pour comprendre les informations données par les enseignants, les attentes de chacun, et les modes de fonctionnement des interactions, notamment la pluri dimensionnalité du discours, il leur était indispensable de se saisir (*l'intake*) de données langagières permettant de construire leur L2. Ainsi, il leur fut nécessaire, non seulement, de se repérer dans cet enchevêtrement de discours, mais aussi, de faire face à la multifocalisation (Bange, 1992). Dans ces conditions de communication, nous pouvons nous demander quelles séquences se révèlent être potentiellement acquisitionnelles (SPA) pour les EDM ?

En évoquant des difficultés de communication rencontrées avec les EDM de l'école, les enseignantes les attribuaient principalement à la question de la maîtrise de la langue française¹³⁵. Alors que nous croyons pouvoir dire que le véritable enjeu est la spécificité du discours en classe. Ce sont ces conditions discursives particulières qui à nos yeux peuvent contribuer à rendre la communication entre les EDM et les enseignantes plus délicate.

Il nous semble ainsi que les interactions de type didactique ne constitueraient pas le cadre conversationnel le plus adéquat pour permettre aux EDM de prendre la parole et engager leur personne, leur moi, dans les échanges. Cependant, l'appropriation d'une L2 se joue dans cette dimension subjective et cette rencontre de soi et de l'autre.

9.3 Susciter le désir de parler

Dans l'étude des interactions didactiques, nous avons constaté que pour certains EDM le désir de parler existait mais peinait à se manifester. Aussi voulions nous découvrir quels autres espaces de paroles en classe pouvaient entraîner l'apparition du *je* ou du moins donner l'occasion aux EDM de s'emparer de la parole.

Existait-il d'autres cadres conversationnels plus propices à susciter l'envie de parler ? Quels aménagements de l'enseignante entraînaient le dire des enfants ? Et aussi, que pouvaient

¹³⁵ Les représentations des enseignantes des particularités de l'enseignement auprès d'EDM sont étudiées au chapitre " Les difficultés de l'enseignement à des EDM en classe de maternelle : point de vue des enseignantes" (8.1).

nous apprendre les comportements communicatifs des EDM en situation semi-guidée sur leur désir et leurs aptitudes à se dire en L2 ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes intéressée à la répartition de la parole dans les différentes activités de classe dédiées plus spécifiquement au travail dans le domaine langagier soit le chant, la lecture et les APC. En effet, lors de ces ateliers, l'enseignante réunissait autour d'elle un groupe d'EDM en nombre restreint (trois ou quatre enfants) pour réinvestir le travail effectué en classe. Ainsi, la situation de communication différait de celle des autres activités. Dans quelle mesure cette configuration particulière impactait-elle les attitudes des EDM ? De plus, nous avons scruté les comportements communicatifs des sujets de nos cohortes. Nous escomptions ainsi dégager les facteurs motivants la prise de paroles chez les EDM et saisir en quoi leurs attitudes pouvaient différer de celle des monolingues.

Nous débutons par la présentation de l'étude de la répartition de la parole en classe puis nous nous intéressons plus spécifiquement aux particularités des échanges lors des APC. Enfin, nous nous centrons sur les enfants eux-mêmes et exposons notre examen des attitudes des sujets de notre cohorte bilingue et monolingue en contexte semi-expérimental.

9.3.1 Une place pour la parole de l'enfant

Dans les activités de chant et de narration d'histoire, l'espace de parole ouvert aux enfants s'inscrivait dans le schéma typique de l'interaction didactique.

Mais à quel degré les enfants participaient à ce type d'échange ? Quelle place était accordée à leur parole singulière ?

Pour mener nos investigations, nous avons délimité les données de notre corpus CLASS en fonction des activités, la narration d'histoire, le chant de comptine, les APC, ainsi que de l'année scolaire et des groupes d'enfants présents.

Distribution de la parole

Afin d'étudier la distribution de la parole lors des activités dédiées à l'enseignement/apprentissage du français, nous avons mesuré la participation des enfants et de leur enseignante en fonction de la période de l'année et en fonction des activités. De ce fait nous avons exclu les échanges se déroulant en dehors du cadre de l'activité, par exemple lorsque l'enseignante s'adressait à nous (CLASS_LECT_2012 TP 28).

Pour réaliser cette étude, nous avons comptabilisé le nombre d'énoncés de l'enseignante et celui des enfants. Dans l'idéal, une telle investigation aboutirait à des résultats plus fins dès lors que chaque enfant serait muni d'appareils d'enregistrement individuels. Or, nous n'avons pas à notre disposition de tels outils. Aussi, nous n'avons pas effectué de distinction entre les énoncés produits par les EDM et ceux des autres enfants ni tenu compte de la langue employée. De plus, nous n'avons pas inclus les chevauchements de paroles des enfants dans nos mesures. Le tableau 9.4 résume les résultats obtenus :

Activités ¹³⁶	CHANT 2012	CHANT1 2013	CHANT2 2013	LECT 2012	LECT_EDM 2012	LECT 2013	APC_ 2012	APC_ 2013
ENFANTS	6	6	43	21	79	76	74	127
ENSEIGNANTE	140	32	97	152	287	323	264	447

Tableau 9.4 : Répartition de la parole (valeurs absolues)

Premier constat, la participation des enfants aux échanges en classe variait en fonction de la durée des activités. Plus ces dernières étaient longues, plus les enfants accédaient à la parole, sans toutefois que ce constat soit absolu. Deuxième constat, la prise de parole des enfants serait moindre lors des activités de chant. Ce résultat peut se comprendre, d'une part, par l'importance des chevauchements de paroles et, d'autre part, par la quasi absence d'énoncés interrogatifs et inachevés dans ce type d'activités.

Afin d'obtenir une image plus représentative de la proportion d'énoncés des enfants, nous avons converti les valeurs absolues en taux. La figure 9.5 renseigne des résultats auxquels nous sommes parvenue :

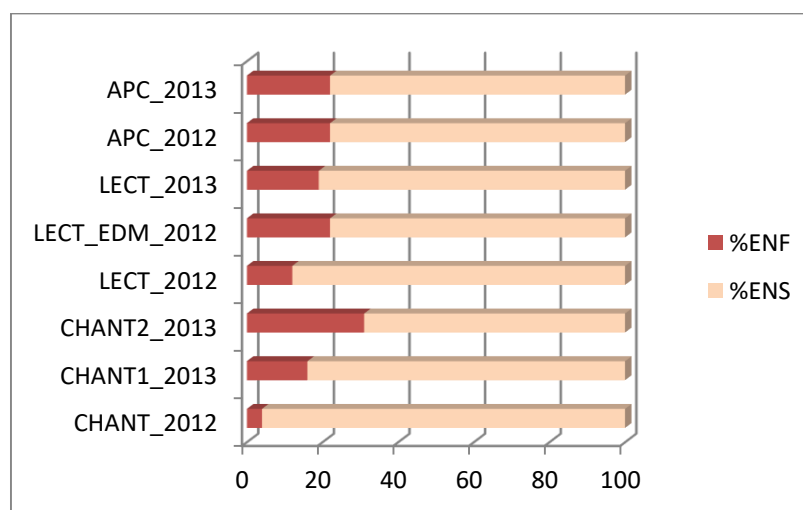


Figure 9.5 : Taux de répartition de la parole

Tout d'abord, nous remarquons que nos résultats rejoignent ceux obtenus dans les différentes études des discours en classe (Florin & ali, 2012 pour ne citer que la synthèse

¹³⁶ L'ensemble des transcriptions est consultable dans l'annexe G "Corpus_Class_Analyses".

proposée par l'auteure et ses collaborateurs), dans le sens où, quel que soit le moment de l'année ou le type d'activité, la parole de l'enseignante domine. Plus précisément, lorsque nous considérons la période de l'année scolaire, nous constatons que la part d'énoncés des enfants tend à croître. Cela fut notamment le cas pour les activités de chant (CHANT_2012 et CHANT1_2013) et de lecture (LECT_2012 et LECT_2013).

La comparaison des résultats en fonction des activités indique que la parole singulière des enfants se manifesterait davantage lors de narration d'histoire que pendant les activités de comptines. Toutefois, il serait nécessaire de pondérer les résultats en prenant plus en considération les chevauchements de paroles. Ajoutons que lors de la deuxième séance de chant de 2013 (indiquée CHANT2_2013), la participation des enfants fut plus importante que pour toutes les autres séances. Enfin, nos résultats montrent que la séance de narration d'histoire effectuée devant un groupe d'EDM et les APC permettaient à ces enfants de prendre davantage la parole.

En résumé, l'enseignante occupe la place centrale des interactions en classe mais la part de la parole singulière tend à croître au fil de l'année scolaire. Par ailleurs, le type d'activités exerce une influence sur la proportion de prise de paroles des élèves. Il y aurait ainsi des espaces plus ouverts à la parole singulière, nous y reviendrons dans les pages qui suivent.

Inciter la parole

Consciente que le maître orchestre les échanges en classe, l'enseignante de la PSM de l'école Dieppe favorisait les temps scolaires où les enfants étaient libres de leurs mouvements, de leurs activités¹³⁷. Elle essayait ainsi d'inciter la parole. Cette attitude se manifestait aussi à d'autres moments scolaires.

Pour étudier la façon de procéder pour susciter la parole chez les EDM, nous avons analysé les énoncés de l'enseignante qui les invitait à parler.

¹³⁷ L'étude des échanges lors des interactions libres entre l'enseignante et les EDM est présentée au chapitre "Les langues dans les interactions libres avec l'enseignante" (chapitre 7.3).

Ainsi, avons-nous dégagé les demandes de paroles adressées à l'ensemble des élèves comme l'illustre l'extrait 9.22 :

TP	LOC	CONTENUS
525	*ENS:	dites-le avec moi.
153	*ENS:	vous chantez avec bébé canard?
154	*ENS:	dites-le vous.
155	*ENS:	allez dites-le.

Extrait 9.22 : Susciter la parole des enfants

Dans l'extrait 9.22, pour inciter les enfants à parler, nous constatons que, premièrement, l'enseignante utilisait des formes verbales conjuguées à la deuxième personne du pluriel généralement à l'impératif et très fréquemment le verbe *dire*. Deuxièmement, la prise de parole des enfants accompagnerait celle de l'enseignante (*avec moi*) ou, dans un monde plus imaginaire, celle du personnage de l'histoire (*avec bébé canard*). Enfin, la présence du pronom complément *le* laisse entrevoir que cette demande de dire s'assimilerait à une répétition de la part de l'enfant des paroles proposées par l'enseignante.

Lorsque l'enseignante incitait un EDM en particulier à s'exprimer, la formulation de sa requête s'adaptait à l'interlocuteur :

TP	LOC	CONTENUS
156	*ENS:	EMH
157	*ENS:	yyy.
	%com:	L1 söyle = 'dis-le'

Extrait 9.23 : Susciter la parole en L1

Ainsi, lors des activités de narration (TP 156 et TP 157), l'enseignante s'appuyait sur la L1 de l'enfant pour susciter sa participation.

Nous observions régulièrement cette incitation à prendre la parole, lors du goûter ou en salle de motricité par exemple, comme dans l'extrait 9.24 :

TP	LOC	CONTENUS
	ENS	je veux un verre d'eau, dis-le
	%com:	ENS s'adresse à un EDM franco-turque
	ENS	je veux un verre d'eau, yyy.
	%com:	L1 söyle = 'dis-le'
1	*ENS:	dis lui dis lui ne me tape pas.
2	*ENS:	dis lui.
	%act:	MUS grimpe sur l'échelle pour faire du toboggan.
3	*ENS:	yyy.
	%com:	L1 söyle = 'dis-le'
4	*ENS:	ne me tape pas.
5	*ENS:	trop occupé hein.

Extrait 9.24 : Susciter la répétition en L1

Dans l'extrait 9.24, nous constatons premièrement que l'emploi de la L1 consistait à traduire l'incitation à parler (*dis-le*) en L2. Deuxièmement, que la demande de prise de parole consistait en une répétition des propos de l'enseignante (*le, ne me tape pas, je veux un verre d'eau*). Troisièmement, les données langagières de la L2 ainsi exposées consistaient en la reproduction de phrases types pouvant être réinvesties dans des situations de communication similaires dans et hors l'école. Quatrièmement, que ces demandes n'étaient pas nécessairement suivies d'effets comme le constata l'enseignante elle-même (*trop occupé hein*).

Nous remarquons que malgré la volonté de l'enseignante de susciter la prise de paroles, l'emploi de L1 et la diversité des formes langagières exposées en L2, les EDM ne parlaient pas. Aussi, nous pouvons interroger si ce comportement s'expliquerait, en partie, par la nature des propos à tenir : c'est-à-dire reproduire ceux de la maîtresse. Ainsi, la répétition, que la demande soit exprimée en L1 ou/et en L2, n'inciterait pas les EDM à prendre la parole.

Les interactions dyadiques seraient-elles plus propices à impliquer l'enfant dans les activités de classe et à entraîner leur prise de paroles ?

Afin de nous en assurer, nous avons analysé le recours au pronom de la personne 2, personnel sujet (*tu*) et tonique (*toi*), dans les énoncés de l'enseignante lors des activités de chant, de narration et des APC. Nous avons regroupé les activités de lecture en une seule entité et veillé d'en exclure l'emploi des pronoms au sein du récit où *tu* désignait le protagoniste par exemple : *oh tu es tout mouillé*, (CLASS_LECT_2013). De plus, lorsque les deux pronoms apparaissaient au sein d'un seul énoncé, comme : *on va les ranger mais toi tu vas me les donner*

(CLASS_APC_2013), nous n'avons retenu qu'une seule occurrence. Précisons que nous n'avons pas pris en considération les verbes à la forme injonctive ni le pronom complément *te* de la personne 2.

La figure 9.6 représente les résultats, exprimés en pour cent, auxquels nous avons abouti :

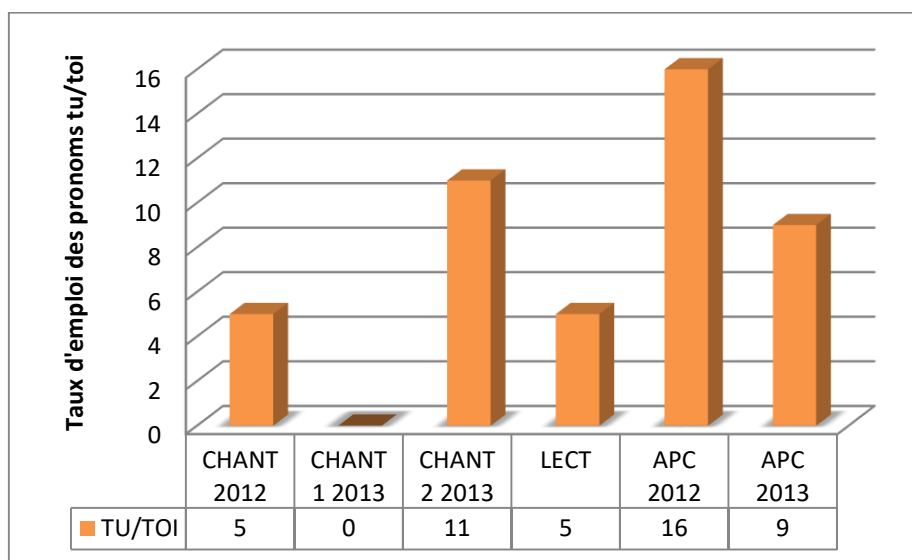


Figure 9.6 : Emploi des pronoms "tu" et "toi" dans les échanges didactiques

Nous observons que l'utilisation des pronoms déictiques de la personne 2 au sein des énoncés de l'enseignante demeurerait faible. Plus précisément, leur part est comprise entre 0% et 5% dans les activités de chant et de lecture. Ajoutons qu'ils apparaissent principalement lors des consignes ou des ordres¹³⁸ comme par exemple : *tu restes assis* (CLASS_LECT_2012). Par ailleurs, bien qu'il demeurât bas, le taux d'emploi de *tu* et de *toi* dans le cadre des APC doublait voire triplait, passant ainsi de 5% à environ 10% ou 15%. Il en fut de même lors de l'activité de chant réalisée en 2013 où la part des pronoms *tu* et *toi* dans les énoncés de l'enseignante s'éleva à 11%. Afin de mieux comprendre cette différence, nous avons mené une analyse qualitative de cette séance de chant (CHANT_2013).

Impliquer l'enfant

Lors de la séance dédiée au travail dans le domaine langagier de 2013, à la suite de la narration d'une histoire, l'enseignante proposa aux enfants de venir chanter seuls la comptine de leurs choix (CLASS_LECT_2013 TP 449). Ainsi, c'est l'implication directe des élèves qui entraîna l'utilisation plus fréquente du pronom déictique de la personne 2. Afin de mener une

¹³⁸ Le lecteur peut consulter l'étude de la répartition des pronoms en fonction des actes de paroles apparues dans les échanges didactiques au chapitre "Macrostructure des discours en classe" (chapitre 9.2.1).

analyse plus détaillée, nous avons relevé l'ensemble des propositions de la maîtresse comprenant ce pronom. Nous les reproduisons dans l'extrait 9.25 :

TP	LOC	CONTENUS
581	*ENS:	tu veux chanter MUS ?
460	*ENS:	qu'est-ce que tu veux chanter ?
479	*ENS:	euh qu'est-ce que tu veux chanter ENE ?
491	*ENS:	qu'est-ce que tu veux chanter tout seul ?
584	*ENS:	qu'est-ce que tu veux chanter ?
521	*ENS:	tu veux faire quoi la coccinelle ?
468	*ENS:	tu veux dire mon petit lapin s'est caché dans le jardin ?
585	*ENS:	tu veux dire euh tape tape tape ?
586	*ENS:	tu veux hein ?
490	*ENS:	oui tu vas venir aussi.
510	*ENS:	non excusez-moi mais JESS je veux pas que tu cries on n'entend rien.

Extrait 9.25 : Tu veux chanter ? Inclure l'enfant dans une activité

Dans l'extrait 9.25, en dehors de deux occurrences de *tu* apparues au sein d'énoncés dont l'objectif communicatif fut la gestion du tour de chant (TP 490) et du comportement d'un élève (TP 510), nous constatons que l'enseignante utilisa ce pronom déictique en l'associant systématiquement au verbe *vouloir*. La demande de l'enseignante était, premièrement, une invitation individuelle à chanter (TP 581), deuxièmement, une demande générale de la comptine que l'enfant souhaitait chanter (TP 460, TP 479 et TP 491), troisièmement, une proposition de chanson (TP 521), et enfin, quatrièmement, une demande de confirmation de la comptine choisie (TP 468, TP 521, TP 585 et TP 586).

Ainsi, ces résultats montrent qu'il s'agissait non seulement de co-construire l'échange mais de co-agir pour mener une activité. L'enfant était réellement engagé.

Nous avons examiné la manière dont les élèves ont manifesté leur désir de participer à cette activité. Nous avons relevé les interventions des enfants indiquant leur intention de chanter (extrait 9.26) :

TP	LOC	CONTENUS
450	*JESS:	moi.
451	*NOR:	moi.
	%act:	NOR s'est levé.
452	*NOR:	moi !
453	*JESS:	moi.
455	*ALB:	xxx chanter./.
	%com:	incompréhensible.
475	*ENE:	(c)ocine(lle).
	%act:	ENE s'est levé et lève le doigt.
476	*ENS:	alors ENE
478	*ENS:	JESS aussi.
488	*AHM:	à moi.
	%act:	AHM s'est levé.
503	*BER:	./..moi.
504	*ILY:	moi.
505	*BER:	moi.
506	*ENS:	ILY après BER
517	*ENS:	qui./..
518	*BER:	./..moi.
	%act:	MUS s'est levé, il se dirige vers l'ENS le doigt levé.

Extrait 9.26 : Tu veux chanter ? Participation des enfants

Pour manifester leur désir de participer, les enfants se désignèrent par l'emploi du pronom tonique de la personne 1 (TP 450 à 452, TP 503 à 505, TP 488 et TP 518). D'autres se levèrent tels AHM, NOR, ENE et MUS accompagnant ou non leur action par l'énonciation du pronom *moi*. Enfin, ALB énonça le verbe chanter (TP 455) tandis qu'ENE nomma sa comptine (TP 475). Notons que sur huit enfants présents cinq étaient des EDM. Ajoutons que le désir de chanter empêcha la maîtresse d'achever sa demande (TP 517).

Ainsi, l'espace de parole ouvert par l'enseignante lors de cette séance de chant permit aux EDM de s'impliquer davantage dans l'activité, d'exprimer leur *moi*.

Le rôle de l'enseignante fut de gérer l'ordre de passation comme nous le remarquons aux TP 476, TP 478 et TP 506 et aussi d'accompagner l'enfant comme l'illustre l'extrait 9.27 :

TP	LOC	CONTENUS
519	*ENS:	alors BER.
520	*BER:	je veux faire les coccinelles.
521	*ENS:	tu veux faire quoi la coccinelle ?
522	*ENS:	bien avec moi alors ?
523	*ENS:	on va le dire ensemble.

Extrait 9.27 : Co-agir : chanter, faire et dire ensemble

Dans l'extrait 9.27, l'enseignante s'inquiéta tout d'abord de la comptine que voulait chanter BER (TP 519). Ayant obtenu sa réponse (TP 520), l'enseignante proposa à l'enfant de chanter ensemble (TP 522 et TP 523) ce qui se concrétisa. Nous remarquons que l'enseignante utilisa le verbe *faire* (TP 521) plutôt que *chanter*, tout comme BER (TP 520). Ainsi, chez l'enseignante, il y aurait soit une distinction entre mentionner l'action de l'activité (chanter) et le passage à l'acte (faire), soit une reprise du verbe employé par l'enfant. De plus, à nos yeux, l'emploi du verbe d'énonciation *dire* au futur périphrastique (TP 523) révèle que l'objectif principal de l'enseignante fut la prise de paroles des enfants. Ajoutons que dans la reformulation effectuée par l'enseignante (TP 521), elle rectifia l'emploi du déterminant (les) du syntagme nominal (désormais SN). Toutefois, l'utilisation de l'article défini pluriel par BER ne peut être considéré comme inappropriée en soi. Seule sa fonction, référer à une comptine précise, fut erronée. De ce fait, la correction apportée par l'enseignante se situa au niveau discursif.

Enfin, les enfants purent s'emparer du contenu comme en témoigne l'extrait 9.28 :

TP	LOC	CONTENUS
507	*ENS:	alors vas-y chante nous les dinosaures.
508	*ENS:	je la connais pas celle-là
509	*ILY:	dino dino dino.
509	*ILY:	dino dino dino.
	%com:	les enfants parlent en même temps.
514	*ILY:	dinosaure dinosaure dinosaure.
515	*ILY:	dinosaure le dinosaure.
516	*ENS:	ah les paroles sont super bravo.

Extrait 9.28 : La chanson de l'enfant

Dans l'extrait 9.28 nous constatons qu'ILY décida (TP 507) de chanter une comptine inconnue de l'enseignante (TP 508). Malgré le chahut de ses pairs auxquels la maîtresse tenta de mettre un terme (TP 510 à TP 512), ILY chanta sa chanson. Les paroles en furent simples certes, mais l'enseignante le félicita (TP 516). La principale difficulté fut de gérer l'attention des enfants

lorsqu'un de leur pair chantait. Le comportement des élèves était peut-être lié au fait que le chant libre de comptines faisait suite à une activité de lecture au sein d'une même séance.

Selon nous, l'intérêt de cette activité de chant dans son déroulement fut l'engagement des EDM. Non seulement ils manifestèrent leur enthousiasme, participèrent activement mais aussi purent transformer selon leur désir le contenu des chansons. Ces interactions, que nous avons qualifiées de semi-libres, offrent un matériau langagier original sur lequel il serait possible de s'appuyer pour travailler les compétences grammaticales et pragmatiques en L2. De plus, offrir aux enfants la possibilité de (se) chanter permettrait d'instaurer un espace de paroles bénéfique à l'émergence du *je*.

9.3.2 LES APC : espace du jeu et du je

L'organisation des séances d'APC permettait à ce que l'enseignante se trouvât seule face à peu d'EDM pour enseigner la L2. Pour ce faire, elle réinvestissait les activités exploitées en classe. Nous voulions savoir quelles modifications cette configuration spécifique entraînait tant sur le déroulement que sur le contenu des activités. Ainsi, nous avons analysé les interactions entre les EDM et leur maîtresse lors des APC de 2012 et 2013.

Des interactions de type didactique plus riches

Le premier élément que nous avons observé fut les parallèles entre les interactions didactiques et les échanges en APC comme l'illustre l'extrait 9.29 :

TP	LOC	CONTENUS
21	*ENS:	qu'est-ce que c'est?
22	*EDM:	une chèvre.
23	*KER:	kangourou.
24	*ENS:	bravo un kangourou.

Extrait 9.29 : Des échanges didactiques dans les APC

L'analyse de l'extrait 9.29 indique que l'enseignante conduisait les échanges. Ainsi, au TP 21, elle demanda aux EDM de nommer l'animal qu'elle tenait dans la main. Si, au TP 22, un EDM non identifié donna une réponse erronée, non relevée par l'enseignante, au tour suivant (TP 23), KER répondit correctement. Son intervention fut suivie d'un renforcement positif de l'enseignante (TP 24).

Aussi, lors de ces séances, se déployaient les interactions de type didactique.

Nous y retrouvons également la formulation des consignes, des annonces et de l'attention conjointe. L'analyse des formes langagières utilisées pour la réalisation de ces actes de paroles montre qu'elles correspondaient ou étaient très proches de celles utilisées lors d'activités conduites en classe. Toutefois, d'autres formes sont apparues. En effet, les consignes formulées lors des APC étaient plus variées. Aussi, nous avons procédé à l'analyse la richesse lexicale des verbes employés dans la formulation des consignes lors de ces ateliers. En effet, nous nous sommes demandée si le nombre restreint d'EDM exerçait une influence sur les actions qui leur étaient demandées. Le tableau 9.5 présente les résultats que nous avons obtenus :

Demander	Jouer	Toucher	Bouger
Dire	Rejouer	Caresser	S'asseoir
Pouvoir	Donner	Fermer	Partir
Être	Prendre	Mettre	Avancer
Regarder	Ramasser	Accrocher	Aller (vas-y)
Vouloir		Poser	
		Tenir	

Tableau 9.5 : Lexique verbal des consignes dans les APC

Nous constatons que le nombre (vingt-deux) et la variété de verbes employés pour donner des consignes (verbes de paroles, semi-auxiliaire, verbes de mouvements et de déplacements, verbe d'actions) fut plus important lors des APC que dans les activités de chant ou de lecture¹³⁹.

Ce résultat indique qu'un nombre restreint d'enfants favoriserait la diversité des actions réalisées en classe.

¹³⁹ L'analyse du lexique verbal des consignes, formulées lors les interactions didactiques des activités de lecture et de chant, est présentée au chapitre "Macrostructure des discours en classe" (chapitre 9.2.1).

Parler pour jouer

Tout comme dans les activités de chant, de lecture ou lors des interactions en dyade réunissant l'enseignante et un EDM, au cours d'une séance APC la maîtresse souhaitait amener les enfants à s'exprimer et encourageait ainsi leur participation comme l'illustre l'extrait 9.30 :

TP	LOC	CONTENUS
159	*ENS:	je vais vous donner les animaux.
160	*ENS:	mais vous allez me demander ce que vous voulez.
291	*ENS:	et vous regardez bien et on dit qui est parti.
204	*ENS:	et vous me dites qui a (..) un bison?

Extrait 9.30 : Inciter la parole dans les APC

Dans l'extrait 9.30, nous constatons que l'enseignante suscitait la prise de paroles des EDM réunis autour d'elle, comme en témoigne l'emploi des verbes *demander* et *dire*. Si ses propos s'adressaient à l'ensemble des élèves (*vous*), la requête de la maîtresse s'inscrivait dans un cadre ludique. Ainsi aux TP 159 et TP 160, elle informa les EDM des règles du jeu qui consistait, pour les enfants, à recevoir des figurines d'animaux en plastique après en avoir fait la demande. Un deuxième jeu s'apparentait à celui du kim (TP 291) consistant à repérer et annoncer quel objet a disparu de la table. Enfin, un dernier jeu pourrait renvoyer au jeu du loto (TP 204) où les EDM, après avoir observé l'image que leur montrait l'enseignante, devait associer l'objet représenté avec la figurine en leur possession.

Ainsi, c'est pour participer au jeu les enfants devaient parler.

D'ailleurs, les enfants participaient au jeu comme nous le constatons dans l'extrait 9.31 :

TP	LOC	CONTENUS
169	*ENS:	et toi tu veux un crocodile ou une girafe?
170	*MUS:	girafe.
171	*ENS:	une girafe une girafe.
	%com:	ENS appuie le premier "une".
172	*ENS:	et toi BEZ?
173	*ENS:	tu veux un éléphant ou un crocodile?
174	*ENS:	un éléphant.
	%act:	BEZ désigne l'éléphant.
175	*BEZ:	éléphant.

Extrait 9.31 : Interaction dyadique dans les APC

Dans l'extrait 9.31, l'enseignante s'adressait directement à un enfant (*toi tu, et toi BEZ ?*) pour formuler une demande précise (*un crocodile ou une girafe, un éléphant ou un crocodile*) concernant le souhait de l'EDM (*tu veux*). De leur côté, les enfants répondaient soit en nommant

l'objet de leur désir (*girafe*), soit en le désignant (TP 174). L'enseignante profitait de ces échanges pour apporter de nouveaux éléments langagiers de la L2 comme du lexique (TP 174), répété par BEZ au tour suivant (TP 175), ou l'obligation de placer un déterminant devant le nom (TP 171). Toutefois, il arrivait que les EDM demeuraient silencieux comme en témoigne l'extrait 9.32 :

TP	LOC	CONTENUS
227	*ENS:	tu veux lui donner du pain ou du fromage?
228	*ENS:	qu'est-ce que tu veux lui donner ?
	%act:	MUS demeure silencieux mais fait non de la main.
229	*ENS:	rien?
	%act:	MUS demeure silencieux mais fait non de la main.

Extrait 9.32 : Refuser dans les APC

Dans l'extrait 9.32, alors que l'enseignante proposait différents aliments pour nourrir les figurines d'animaux aux EDM et demandait à MUS d'en choisir un (TP 227 et TP 228), celui-ci demeura silencieux et répondit uniquement par le geste (TP 229). Cependant, la réaction de MUS fut reprise par l'enseignante qui, au final, en proposait une verbalisation.

Enfin, la maîtresse n'hésitait pas à inciter les enfants à parler comme le montre l'extrait 9.33 :

TP	LOC	CONTENUS
133	*ENS:	dis le yyy.
	%com:	L1 söyle = 'dis-le'.
134	*ENS:	rhino.
135	*EMH:	rhino.
136	*ENS:	céros.
137	*EMH:	xxx.
	%com:	incompréhensible.
142	*ENS:	un singe.
143	*ENS:	dis le.
	%com:	ENS s'adresse à KER.
144	*KER:	singe.
145	*KER:	singe.
146	*ENS:	un singe.
147	*ENS:	un singe.
	%act:	ENS indique "un" du pouce.
148	*KER:	un singe.
242	*ENS:	dis-le c'est moi.
243	*MUS:	c'est moi.

Extrait 9.33 : Inciter la parole dans les APC

Dans l'extrait 9.33, l'enseignante emploie le verbe *dire* (TP 144 et TP 242), éventuellement traduit en L1 (TP 133), afin que les EDM répétassent après elle le nom de l'animal.

Contrairement aux autres moments scolaires, les enfants furent plus enclins à répondre à sa demande. En effet, dans cet extrait, KER et EMH répondirent positivement à la requête de leur maîtresse. Celle-ci en profita pour travailler la compétence grammaticale, en insistant sur le déterminant (TP 147) ou en exposant l'enfant à une phrase de type présentatif *c'est moi*.

Ces résultats indiquent que les EDM auraient plus le désir de parler lors d'activité ludique et que l'enseignante pouvait ainsi s'appuyer sur la parole de l'enfant pour étayer le discours.

Étayer les paroles de l'autre

Cette dimension d'étayage dans les échanges en APC en constituait une des principales caractéristiques.

L'enseignante pouvait, par exemple, enrichir les premiers énoncés des EDM en apportant des informations supplémentaires comme l'illustre l'extrait 9.34 :

TP	LOC	CONTENUS
25	*ENS:	comment il fait le kangourou?
26	*MUS:	le bébé.
27	*ENS:	il a un bébé dans la poche.
28	*KER:	comme ça il fait.
	%act:	KER mime sauter.
29	*ENS:	et il s::./.
	%act:	ENS mime sauter avec son doigt sur la table.
	%com:	énoncé inachevé.
30	*KER:	il saute.
31	*ENS:	il saute.
32	*ENS:	le kangourou il saute.

Extrait 9.34 : Étayer les paroles de l'enfant dans les APC

L'enseignante, dans l'extrait 9.34, demanda aux EDM comment se déplace le kangourou (TP 25). KER lui répondit verbalement (TP 28) cependant, ne pouvant, à ce moment, nommer l'action, il employa les termes indéfinis *comme ça* et illustra ses propos en mimant le saut du kangourou. Ainsi, en APC, les EDM pouvaient agir de tout leur corps. Pour soutenir cet enfant, l'enseignante (TP 29) proposa un début de réponse. De ce fait, KER parvint à formuler (TP 30) entièrement la phrase. De plus, nous voyons que l'intervention de MUS (TP 26) ne répondait pas directement à la question de l'enseignante (TP 25) et s'éloignait ainsi des interactions didactiques. Tout en maintenant le kangourou comme thème de l'échange, la reprise du nom

bébé en position de complément d'objet par la maîtresse (TP 27) pourrait être interprétée comme un renforcement positif.

À nos yeux, l'intérêt de ce court échange, fut que la place des participants fut inversée. En d'autres termes, ce fut l'EDM qui étaya le discours.

Nous retrouvons une situation semblable dans l'extrait 9.35 :

TP	LOC	CONTENUS
107	*ENS:	qu'est-ce qu'il a sur le nez?
108	*EMH:	attends.
109	*EMH:	euh attends.
110	*ENS:	oui j attends.
	%act:	EMH s'est levé pour aller chercher un objet.
117	*ENS:	il est malin lui.
	%act:	EMH a apporté un tricératops à l'ENS.
118	*ENS:	alors regarde lui aussi il a une corne sur le nez.
119	*ENS:	ça c'est un tricératops.
120	*ENS:	il a deux cornes sur la tête et une sur le nez.
121	*ENS:	et ça c'est un rhinocéros il a aussi une corne sur le nez.
122	*KER:	celle-là il mange.
	%act:	KER désigne le tricératops.
123	*KER:	il mange.
124	*ENS:	il a la bouche ouverte il veut manger.
125	*ENS:	hein le tricératops.
126	*MUS:	y'a ça.
	%act:	MUS touche la collerette du tricératops.
127	*ENS:	ah ça il a une collerette autour sur la tête.
128	*ENS:	celui-là il en a pas hein.
	%act:	ENS a pris le rhinocéros pour montrer aux enfants.

Extrait 9.35 : Etayer les paroles de l'enseignante dans les APC

Dans l'extrait 9.35, l'enseignante demandait aux EDM de décrire un hippopotame (TP 107). EMH interrompt l'enseignante (TP 108 et TP 109) en lui demandant d'attendre puis quitta la table autour de laquelle tous étaient réunis. Un peu plus tard, il revint auprès de ses camarades et de la maîtresse un tricératops dans la main, ce qui suscita un commentaire (TP 117). L'enseignante s'empara de l'occasion offerte par EMH pour comparer les deux animaux (TP 118 à TP 121). À son tour KER réagit et apporta une information complémentaire (TP 122) reprise et enrichie par la maîtresse (TP 124). Enfin, ce fut MUS qui ajouta une dernière information (TP 126) à l'aide d'indéfini (*ya ça*) reformulée par l'enseignante (TP 127). Nous pourrions multiplier les illustrations de la co-construction des échanges lors des APC.

Bien que l'enseignante maîtrisât le déroulement du jeu lors des APC, nos résultats indiquent que les échanges qui s'y déployaient favoriseraient l'apparition de SPA. En effet, l'implication des EDM, par leurs actes et leur dire, dans les activités proposées et l'étayage conjoint par l'enseignante et les enfants, seraient, selon nous, les situations de communication en classe les mieux amènent à ce que les EDM s'approprient la L2.

Lorsque nous étions en observation, nous avons joué avec un petit groupe d'enfants, environ cinq, en salle de motricité. Ils souhaitaient sauter du haut d'un support en bois relativement élevé. En conséquence, ils avaient besoin d'aide. Aussi, nous nous proposâmes et tînmes la main des enfants afin qu'ils puissent sauter en toute sécurité. Avant de sauter nous faisons le décompte suivant : *un, deux, trois* et ajoutions : *on saute*. Les enfants devaient également précéder leur saut du décompte proposé. Certains intégrèrent rapidement cette consigne, d'autres non. Aux EDM, nous précisâmes : *toi aussi, tu comptes avec moi ou tu le dis et après tu sautes*. Petit à petit, ils se prêtèrent au jeu. Il en fut ainsi de MUB qui, après trois sauts où il nous observa en silence, fit le décompte demandé mais après avoir sauté. Pour MUS, la situation fut différente. Il n'entra jamais dans le jeu suivant les règles que nous avons posées. Ce comportement était-il dû au fait que Cet EDM n'aurait pas compris la consigne (le faire) ? Où était-ce lié à des difficultés en L2 (le dire) ?

Après deux ou trois sauts, MUS se cacha derrière des barreaux en bois de la structure et dit *un, deux, trois, on saute*. Il reproduisit ce comportement à chaque fois que son tour de sauter arrivait. Il établit de fait ses propres règles. Il nous démontra ainsi sa capacité à d'une part décompter en L2 (sous la forme du jeu *un, deux, trois, soleil* ou de l'annonce de départ *un, deux, trois, partez*) et d'autre part à associer le faire et le dire. Et, surtout, il prit l'initiative de transformer les règles. Ainsi, à l'instar des exemples ci-dessus, nous avons pu enrichir notre discours et faire des commentaires comme *tu es un coquin, tu sais compter en fait, oh il se cache*, ou encore *ah ah je t'ai trouvé*.

Si le jeu est primordial pour le développement de l'enfant (Winnicott, 1984) et de son langage (Bruner, 1983, 2012), il peut prendre de multiples formes (jeu sensoriel, jeu symbolique, jeux d'imitation, etc.) et constitue une source inépuisable d'inspiration qui permettrait de mettre en œuvre des activités riches et variées en offrant aux EDM un espace potentiel qui leur permettrait de s'investir pleinement et de (se) construire *leur* L2. Le temps et l'espace ouverts grâce au jeu permettraient aux enseignantes d'interagir et de co-agir avec les enfants. Le jeu est à la base de la mise en place de scénarios sur lesquels il est possible de s'appuyer pour entrer dans les modes conventionnels de communication (Bruner, 2012 : 57).

L'ensemble de ces résultats indique qu'outre les possibilités que les activités ludiques offrent pour étayer et enrichir les échanges et les discours en classe, elles permettent surtout aux EDM d'adopter des comportements communicatifs où ils ont l'initiative de la parole. Ainsi, leur rôle ne se limiterait pas à être en position de celui qui répond à une demande (questions-réponses ou énoncés inachevés), de celui qui répète (*dis-le*), mais bien à être un énonciateur qui déciderait du thème, du sujet ainsi que des modalités de l'échange et de l'action. Ainsi, le discours se co-construit et la place de l'adulte ne pourrait se restreindre à étayer les dire de l'enfant engagé dans un faire et un dire tel un véritable partenaire.

9.3.3 Les comportements communicatifs en situation semi-guidée.

Lors du recueil des données en L2 pour la constitution du corpus LANG, la liberté offerte aux sujets de nos cohortes bilingue et monolingue visait l'instauration, au moins partiellement, d'un espace d'échanges où l'enfant pouvait être à l'initiative de sa parole. Toutefois, nos positions respectives n'étaient pas égales que nous considérions le niveau en français, l'âge ou le lieu de nos échanges. En accordant une certaine forme de liberté aux sujets de nos cohortes, nous escomptions mieux comprendre les attitudes et les comportements des EDM lorsqu'ils se trouvaient, en contexte scolaire, face à un non-locuteur de leur L1 qui leur demandait de parler en L2.

Pour étudier leurs comportements communicatifs, nous avons analysé leur attitude générale, leur aisance à parler en situation semi-guidée. Pour ce faire, nous avons tenu compte de leur âge, de leurs capacités à choisir ou refuser les supports, à insérer au sein de leurs productions en L2 des événements personnels ou des histoires inédites, à signaler leurs difficultés en français, à demander expressément de l'aide extérieure, à autoévaluer leurs connaissances. Cette analyse qualitative a été menée pour chaque sujet.

L'objectif principal fut de dégager ainsi l'évolution générale des comportements communicatifs des EDM en situation semi-guidée afin d'en déduire ce qui pourrait susciter leur désir de parler en classe.

Les sujets de la cohorte bilingue

Dès quatre ans et cinq mois (T4), MUB choisit son support. En outre, il nous prévenait lorsqu'il ne connaissait pas un terme en L2. Ces attitudes montraient que l'enfant comprenait nos intentions et qu'il était en mesure de nous indiquer ses désirs et ses manques. Ce

comportement volontaire ne suffit pas à l'assurer de ses capacités en L2. Ainsi, MUB demanda l'aide de MUS : *après [i MUS moi] MUS moi et MUS* (MUB_4;5_T4_PPB). Six mois après, alors âgé de quatre ans et onze mois (T6), MUB poursuivit son attitude consistant à nous signaler ne pas connaître certains termes en français : *je sais pas comment dire* (MUB_4;5_T6_JMHC). Parallèlement, il nous raconta l'histoire de son vélo : *oui (.) moi j ai pas parlé qui fait deux* (MUB_4;5_T6_DESA). MUB essaya par-là de nous expliquer qu'il faisait de la bicyclette et non du tricycle. Toutefois, cet EDM persista dans son attitude réservée, voir anxieuse, vis-à-vis de sa L2. Ainsi, à cinq ans et trois mois (T7), il exposa clairement son sentiment d'incompétence : *moi je euh j arrive pas [e] français* (MUB_5;3_T7_CH). À partir de cinq ans et demi (T8 et T9), MUB changea d'attitude. En effet, il nous signala plus aisément connaître le support : *aussi je sais moi* (MUB_5;6_T8_PPB). Lors de la séance suivante, l'attitude de MUB fut encore plus ouverte. Il nous indiquait ne pas savoir le nom d'un item : *je sais pas ça s+appelle (.) celui-là* (MUB_5;8_T9_PPB) et commentait le support (*y+en+a trop*, MUB_5;8_T9_CH, par exemple) ou notre activité : *euh tu écris où?* (MUB_5;8_T9_JMHC).

Ainsi, entre 4;5 ans et 5;3 ans, MUB a développé un sentiment d'insécurité quant à sa connaissance du français qui s'est manifesté par l'expression directe de ses lacunes. MUB semblait ainsi s'auto-catégoriser comme un locuteur monolingue non parleur du français. Pour quelles raisons, lors des deux dernières séances son attitude se modifia-t-elle ? Pour quelles raisons développa-t-il une telle attitude auparavant ? Il serait prétentieux d'apporter une réponse catégorique à ces deux questions. Nous exposons plutôt certaines interprétations ouvertes à la discussion.

Tout d'abord, le contexte semi-guidé a peut-être influencé son comportement. L'enfant aurait pu être fatigué et ne souhaitait poursuivre la tâche demandée. Ou encore, il se serait senti en situation d'évaluation malgré toute notre bienveillance. Ainsi, ce ne serait pas une possible insécurité linguistique mais le souhait de ne pas participer à l'expérimentation qui entraîna les remarques négatives de l'enfant sur ces capacités en français.

Ce n'est qu'à partir du recueil de données à T7 que MUB exprima clairement ne pas maîtriser la L2. Auparavant, seules quelques indications laissaient entrevoir cette perception de son bilinguisme, notamment l'appel à l'aide en direction de son camarade MUS. Nous y avons répondu et lorsque les deux enfants furent réunis, ils jouèrent et échangèrent certainement en L1 comme MUB nous l'avait indiqué (MUB_4;5_T4_PPB). Cet appel à l'aide, nous a remémoré le comportement de sa maman en classe où une adulte bilingue franco-turque jouait le rôle de médiatrice linguistique entre elle et l'enseignante. Il en est de même de l'expression de son

sentiment qui entrainait en écho avec les représentations de sa mère qui, en entretien tout comme lors des séances de FLE aux parents, nous répétait ne pas savoir parler français¹⁴⁰. L'auto-dévalorisation de ses compétences en L2 par l'enfant subissait-elle l'influence de celle de sa maman ?

En outre, pour cet enfant, nous constatons que l'emploi de la L1 en classe par ses pairs, par la médiatrice interculturelle et par l'enseignante ne lui permit pas de développer un sentiment positif de ses compétences bilingues avant l'âge de cinq ans et demi. Il semblait au contraire l'engager davantage dans une perception monolingue de son répertoire comme en témoigne l'emploi de la L1 entre MUB et MUS en situation semi-guidée¹⁴¹.

Enfin, à T7, après avoir produit son discours en L2 à partir du support CH (MUB_5;3_T7_CH), nous avons attiré l'attention de MUB (*tu vois*) sur sa réussite en L2 (*tu as réussi*). Notre échange se poursuit et MUB nous demanda de lui procurer un exemplaire du support¹⁴². À nos yeux, les représentations négatives développées et exprimées par MUB lors de cette séance se sont trouvées en contradiction avec notre renforcement positif de ses capacités discursives. Il est également probable que l'acquisition du français favorisa le changement de comportement de MUB à partir de T7.

Ce seul exemple illustre à nos yeux toute la complexité de créer des liens entre les langues de l'EDM en contexte scolaire.

Le comportement communicatif de MUS suit une toute autre trajectoire. Alors qu'à trois ans et demi (T2), hormis des interventions s'éloignant de la tâche demandée (jeu, réaction à l'environnement), MUS répondit aux tâches verbales demandées. Deux mois plus tard (T3), il commenta la situation. En effet, alors que nous lui demandions de décrire une image à une poupée, nommée Natacha, il nous répondit que cette dernière dormait (MUS_3;8_T3_DESA). Aussi, de trois ans et huit mois (T3) à quatre ans et huit mois (T6), le comportement de MUS se caractérisa par l'envie de jouer, quelques silences avant d'entrer dans les productions verbales souhaitées de notre part et les liens établis entre le contenu de l'histoire, le support et/ou le contexte (voir par exemple, MUS_4;8_T6_PSB). Cette attitude se poursuivit jusqu'à la dernière session (T9), MUS étant âgé de cinq ans et cinq mois. Ainsi, MUS semblait avoir développé une attention particulière à la situation de communication. Le comportement qui à nos yeux

¹⁴⁰ La présentation de l'attitude de la maman de MUB relative à ses compétences en français peut être consultée au chapitre " Connaissances de la L2 des parents" (8.3.1).

¹⁴¹ Pour des raisons de cohérence, nous n'avons pas retenu cette session au sein du corpus LANG.

¹⁴² Pour homogénéiser nos corpus, ce passage n'a pas été enregistré.

révèle un réel changement dans les aptitudes de l'enfant est apparu alors que MUS fut âgé de cinq ans (T7). À cet âge, il nous demanda explicitement de nommer le personnage d'une histoire (extrait 9.36) :

TP	LOC	CONTENUS
1	*MUS:	(..) le loup!
2	*MUS:	il s+appelle comment?
3	*EXP:	loup+garou.
4	*MUS:	garou?
5	*EXP:	loup+garou hmm hmm.
6	*MUS:	loup+garou elle met son culotte.

Extrait 9.36 : MUS_5;0_T7_JMHC

Dans l'extrait 9.36, après avoir une première fois mentionné le personnage principal, MUS nous interpella (TP 2) pour en connaître son nom. Suite à notre réponse (TP 3) et à la confirmation de l'identité du personnage (TP 5), l'enfant poursuit à référer au loup par la locution *loup garou* (TP 6 et *sq*). Le désir de l'enfant de nommer précisément le personnage, en lui donnant un nom, indique à nos yeux, le développement de ses compétences discursives, en ce sens que pour référer à un personnage central au sein d'un récit, il s'agirait de le dénommer.

Nous nous interrogeons ainsi sur la primauté donnée à la compétence lexicale dans l'enseignement/apprentissage de la L2 en contexte scolaire. En effet, si l'enfant ne ressent pas la nécessité de nommer les personnages avant un certain âge, dans quelle mesure le travail de mémorisation de termes de vocabulaire par la répétition des mots, par l'association du lexique à leurs représentations seraient pleinement profitables à l'appropriation précoce de la L2 ?

En outre, MUS manifesta une certaine sérénité dans ses comportements communicatifs en situation semi-guidée. En effet, il n'hésita pas à nous interroger (par exemple, *ça c'est quoi ?* MUS_5;0_T7_CH), à nous indiquer connaître le support (*j'ai déjà vu*, MUS_5;4_T8_CH), à interagir avec les peluches (*elles peuvent se tourner. %act: MUS se lève et se dirige vers les peluches*, MUS_5;5_T9_DESA). Aussi, à l'âge de cinq ans et quatre mois (T8), MUS fit le signe de la victoire (deux doigts levés en forme de V) avant de débiter la séance.

Ce comportement positif de MUS, les jeux, les commentaires sur la situation, les liens entre la tâche demandée et le contexte, le V de la victoire, aide-t-il l'enfant à s'approprier la L2 ? Nous reviendrons sur cette question au chapitre suivant, mais nous pouvons dès à présent souligner le fait que MUS semblait particulièrement attentif à la situation de communication en contexte semi-expérimental et tendait à se l'approprier, dans le sens où ses commentaires ne

portaient pas nécessairement sur ce qui était attendu de lui mais sur l'environnement qui nous entourait, ainsi qu'à y accorder, dès avant l'âge de cinq ans, une importance certaine.

ENE, dès l'âge de quatre ans (T3), s'avéra capable de commenter l'histoire du support PSB (*je connais pas méchant* ENE_4;0_T3_PSB) en simulant la voix d'un personnage comme en témoigne l'emploi du pronom déictique *je*. De plus, ENE fit particulièrement attention à la bonne compréhension de notre part de son discours en L2 en accompagnant fréquemment ses énoncés de gestes illustratifs comme par exemple toucher ses vêtements pour nous permettre d'identifier l'item (ENE_4;6_JMHC_T4) dans l'histoire du loup qui s'habille. Par ailleurs, les productions d'ENE se faisaient de plus en plus rapides et concises au fil du temps. Ainsi, par exemple, à T9, nous avons noté que cet enfant tournait les pages plus vite que son énonciation de l'item lors de la production initiée à partir du support JMHC. Ce comportement pourrait s'expliquer par la connaissance des supports que les EDM, sujets de notre cohorte bilingue, ont acquis au fur et à mesure des sessions d'enregistrement.

Chez ENE, l'attention qu'il a portée à la bonne compréhension de notre part de ses productions, par l'accompagnement de sa parole de gestes, ainsi que la production de discours dans une attitude détachée du support témoignent à nos yeux, premièrement, de l'accroissement de la confiance de l'enfant en ses capacités en L2 et, deuxièmement, de sa sensibilité à la co-construction des interactions.

ALI était la seule EDM de notre cohorte bilingue dont le turc n'est pas la L1. Dès le début de notre étude, ALI, âgé de trois ans et demi (T1) s'est montrée confiante en elle (voir par exemple ALI_3;6_T1_PPB). Elle semblait ainsi sûre d'elle. À nos yeux, l'assurance d'ALI lui permit d'être particulièrement sereine lors des sessions d'enregistrement. Entre l'âge de trois ans (T1) et demi et quatre ans et deux mois (T3), une deuxième caractéristique des comportements communicatifs en situation semi-guidée de cette EDM fût sa propension à jouer. Elle se levait fréquemment pour jouer avec nous. Enfin, durant cette période, ALI a particulièrement été attentive au partage du contexte comme l'illustre l'extrait 9.37 :

TP	LOC	CONTENUS
8	*ALI:	mais assis toi là+bas.
	%act:	ALI indique une chaise à EXP
9	*EXP:	d+accord faut qu(e) j(e) m assois là+bas.

Extrait 9.37 : ALI_3;6_PSB

Dans l'extrait 9.37, ALI après nous avoir demandé de regarder le support nous invita (TP 8) à nous installer sur une chaise proche d'elle. Nous constatons ainsi que les comportements

communicatifs de cette enfant jusqu'à l'âge de quatre ans et deux mois sont fortement marqués par l'envie de partager, d'interagir et de jouer.

Nous notons ainsi l'importance de l'attention conjointe et du jeu lors de nos rencontres avec ALI tout au long de ses trois années de scolarisation en PSM. Nous pouvons nous demander si cette attitude est liée aux pratiques rencontrées en classe ou bien à l'âge (trois ans et demi à quatre ans et deux mois) de l'enfant.

À quatre ans et huit mois (T4), ALI introduisit au sein de la tâche demandée un récit personnel (ALI_4;8_T4_CANARD) et nous relata l'histoire tirée du dessin animé *Tortue Ninja* (ALI_4;8_T4_PPB). C'est également à cet âge qu'ALI cherchait ses mots lorsqu'elle répondait à la tâche. Ce dernier comportement s'amplifia au fur et à mesure des mois comme en témoigne l'extrait 9.38 :

TP	LOC	CONTENUS
17	*ALI:	euh j(e) peux aller dans ton?
18	*ALI:	euh ?
19	*ALI:	c'est un nom.
20	*ALI:	ne dis pas.
21	*ALI:	hmm.
22	*ALI:	xxx j(e) peux aller dans ta ferme?

Extrait 9.38 : ALI_5;6_T7_CH

Dans l'extrait 9.38, ALI ne trouvait pas le mot *pré*. Ainsi elle n'acheva pas son énoncé (TP 17), hésita (TP 18) avant de mentionné explicitement qu'elle cherchait le mot (TP 19) sans vouloir (TP 20) notre aide (*ne dis pas*). Finalement, elle employa un autre nom d'un autre lieu (TP 22) développant ainsi une stratégie de remplacement. Ajoutons pour terminer qu'ALI a toujours fait des liens entre la situation de communication et la production d'un discours initié à partir d'un support en ce sens qu'elle commentait le support, par exemple à T9 (ALI_5;11_T9_JMHC) où elle commenta le "H" collé sur la couverture du livre, ou encore le contexte, par exemple à T6, (ALI_5;1_T6_JMHC), où elle se plaignit de la chaise.

En résumé, ALI manifesta dès l'âge de trois ans et six mois une sécurité linguistique qui lui permit d'interagir aisément et de répondre aux différentes tâches qui lui furent proposées. L'étude de son comportement communicatif montre une évolution allant de la nécessité d'impliquer l'autre par l'attention conjointe et/ou le jeu vers une prise de distance où les interventions d'ALI portaient alors sur les supports et le contexte. Nous notons également qu'ALI déplaça ses propos concernant sa capacité à répondre à la tâche proposée de

commentaires portant au début uniquement sur sa connaissance du support vers, par la suite, ceux incluant ses compétences en L2.

ESL est une EDM franco-turque que nous n'avons pu suivre tout au long de recueil de données. Nous avons pu recueillir ses productions verbales entre l'âge de trois ans et cinq mois et trois ans et sept mois, de T2 à T5. La principale caractéristique des comportements communicatifs de cette enfant lorsqu'elle fréquentait le PSM fut le silence. En effet, ESL demeura quasiment mutique lors des deux premières sessions d'enregistrement que nous avons effectuées avec elle. Dans une attitude très réservée, elle acquiesçait de la tête à nos demandes mais ne parla que peu voire pas. Elle répéta parfois les mots en L2 (ESL_3;7_T3_JMHC, par exemple) que nous lui indiquions. De plus, nous avons noté qu'ESL souhaitait manifestement que la situation soit partagée comme l'illustre l'extrait 9.39 :

TP	LOC	CONTENUS
7	*EXP:	c'est qui ESL?
	%act:	ESL se lève pour venir montrer le support à EXP.
8	*EXP:	je viens à côté de toi.

Extrait 9.39 : ESL_3;7_T3_CANARD

Dans l'extrait 9.39, pour remédier à l'absence de productions en L2, ESL se leva et s'approcha de nous (TP 7). Ainsi, elle put nous montrer le support. Par la suite, l'enfant émit quelques sons que nous n'avons pas nécessairement pu comprendre.

Ainsi, il est possible que l'étayage et l'attention conjointe encourageassent la production verbale des EDM.

Ce ne fut qu'à partir de quatre ans et quatre mois (T5) qu'ESL osa plus facilement s'engager dans la tâche demandée et s'exprimer davantage. ESL interagissait dès lors verbalement avec nous comme en témoigne l'extrait 9.40 :

TP	LOC	CONTENUS
2	*ESL:	c+est qui?
	%act:	ESL touche les vêtements page de garde
3	*EXP:	ah tu nous raconte l histoire elle va nous raconter l histoire je m+habille et je te croque.
4	*ESL:	croque.
	%com:	ESL répète le dernier mot de l'énoncé d'EXP
5	*ESL:	je mets et les bottes.

Extrait 9.40 : ESL_4;4_T5_JMHC

Dans l'extrait 9.40, ESL formula une question (TP 2) au moment où elle vint d'ouvrir le support. De notre côté, soucieuse de mettre en place les conditions requises pour initier la production de l'enfant (TP 3), nous n'avions, sur l'instant, pas répondu explicitement à sa question mais avons indiqué le nom du support. Toutefois, ESL répéta le mot *croque* (TP 4). Cette reprise nous a conduite à considérer par la suite le premier énoncé d'ESL comme la formulation d'une demande d'identification du personnage principal.

Ainsi, vers quatre ans et demi, non seulement ESL s'engageait plus à produire un discours en L2, interagissait davantage avec nous mais elle semblait aussi avoir le besoin d'identifier, de nommer les choses, les personnages. Tout comme pour MUB, la réaction d'ESL sur le désir de nommer explicitement les choses nous questionne sur les objectifs et les modalités de l'enseignement/apprentissage précoce de la L2 en contexte scolaire auprès d'EDM.

La principale caractéristique des comportements communicatifs de BER fut sa capacité à impliquer son interlocuteur dans ses productions verbales en situation semi-guidée. Cette attitude se manifesta dès l'âge de trois ans et cinq mois (voir par exemple, BER_3;5_T1_PPB). À T9, âgé de cinq ans et neuf mois, BER commentait les réponses imaginées de la peluche témoin et destinataire indiqué par nous de sa production verbale (BER_5;9_T0_PPB par exemple).

Ce comportement pouvait également concerner ses propres choix lexicaux en L2 comme ce fut le cas dans l'extrait 9.41 :

TP	LOC	CONTENUS
3	*BER:	une rat.
	%com:	'une' 3 occu.
	%act:	BER ouvre le support puis regarde EXP.
4	*BER:	moi j(e) vas dire plutôt une rat.

Extrait 9.41 : BER_5;6_T8_PSB

Dans l'extrait 9.41, BER chercha quelque peu le nom du personnage principal, une souris, comme en témoignent les trois occurrences de l'article indéfini féminin. Toutefois, il finit par employer le mot *rat* (TP 3). Peut-être que BER réalisa au moment de l'énonciation de l'emploi légèrement erroné de ce terme comme en témoigne l'emploi de l'adverbe *plutôt*. Toutefois il maintint sa position.

À nos yeux, ces comportements de BER manifestaient le sentiment de confiance en soi que cet enfant a développé. Il n'hésitait pas à interagir, à commenter, à argumenter en plus de raconter, à de degrés divers, l'histoire relatée sur les différents supports qui lui furent proposés.

Les comportements communicatifs d'EMH, entre trois ans et onze mois (T3) et quatre ans et sept mois (T5), se caractérisaient par la part importante de silence parcourant sa production verbale en situation semi-guidée et l'emploi régulier d'onomatopées et le partage du contexte (voir par exemple BER_3;11_T3_JMHC TP 4 à 8). À partir de quatre ans et onze mois (T6), EMH pouvait relater un récit personnel dans la tâche demandée (EMH_4;11_T6_JMHC et EMH_5;7_T8_CH). Quelques mois après, à cinq ans et trois mois (T7), cet enfant exprimait verbalement l'état de ses connaissances des supports (EMH_5;3_T7_PSB). Cette attitude se renforça : *ah je sais. C'est une vache* (EMH_5;8_T9_CH).

En situation semi-guidée, au fur et à mesure des années, l'assurance qu'EMH prit quant à ses capacités engendra des productions verbales de plus en plus rapides.

En résumé, les comportements communicatifs d'EHM suivent une trajectoire allant du besoin d'attention conjointe et d'une sensibilité à l'état des connaissances, tant au niveau de ses capacités de production en L2 que de celles de compréhension par son interlocuteur de ses intentions communicatives, à une prise de confiance en son aptitude à répondre aux tâches verbales demandées. Toutefois, dès l'âge de quatre ans et cinq mois (T4), EMH exprima ses réactions vis-à-vis des illustrations des supports, témoignant ainsi des capacités des EDM à réagir aux contenus des livres jeunesse.

L'étude des comportements communicatifs des EDM en situation semi-guidée a permis de relever leur gestion d'une situation communicative donnée. Nous avons pu constater que chaque EDM a développé des attitudes différentes pour agir et s'engager lors des différentes sessions. Aussi, la diversité fut la caractéristique principale de leurs comportements. Toutefois, lorsque nous prenons en considération le facteur âge, une ligne directrice de l'évolution des comportements communicatifs des EDM se dessinent, indépendamment de leurs capacités en L2.

En effet, entre trois ans et cinq mois et quatre ans, les EDM, étaient plus sensibles à l'attention conjointe et au contexte. Ils jouaient, attiraient notre attention, interagissaient avec nous, commentaient la situation communicative et veillaient à notre compréhension de leurs intentions communicatives. Vers l'âge de quatre ans et demi et jusqu'à cinq ans, les discours plus personnels s'invitaient dans les productions verbales initiées à partir des supports retenus pour la constitution de notre corpus. De plus, dans cette fourchette d'âge, certains enfants développeraient le désir de nommer précisément les choses. C'est également la période où la demande de soutien en L2 se manifesta verbalement. Enfin, au-delà de cinq ans, tous les EDM semblaient avoir pris confiance dans leurs compétences en L2.

Les sujets de la cohorte monolingue

Afin de pouvoir comparer les comportements communicatifs des EDM en situation semi-guidée à ceux d'enfants francophones, nous avons étudié en adoptant les mêmes procédés d'analyse, les données de notre cohorte monolingue. Nous présentons les résultats par section de maternelle et par sujet.

MELO, âgée de quatre ans et un mois demeura très silencieuse. Elle nous manifesta rapidement son désir de partir (MELO_4;1_PSM_CANARD). KEL, âgée de quatre ans et trois mois, s'assura du partage des connaissances en nous montrant le support (KEL_4;3_PSM_JMHC). JAD, quant à elle, âgée de quatre ans et cinq mois, resta parfois silencieuse et surtout fit des remarques sur le contexte en nous signalant, par exemple, le bruit extérieur (JAD_4;5_PSM_CANARD) ou le fait que la peluche témoin ne pouvait parler (JAD_4;5_PSM_PPB).

MEL, à quatre ans et onze mois interagissait avec nous durant la production du discours initié à partir du support CANARD. OPH, à cinq ans et deux mois, distingua l'échange non formel de la réalisation de la tâche (OPH_5;2_MSM_JMHC). Dans les échanges informels elle nous parla d'elle (OPH_5;2_MSM_CANARD).

Nous n'avons relevé aucun élément particulier dans les productions de NIN, âgée de cinq ans et sept mois, ou de MAG, âgée de cinq ans et huit mois. La particularité des comportements d'ENZ, âgé de cinq ans et onze mois, fut de créer des liens intertextuels (ENZ_5;11_GSM_JMHC) et de manière générale, de commenter le support ou la tâche demandée (par exemple, ENZ_5;11_GSM_DESA).

L'ensemble des résultats indique que l'âge exercerait une influence sur les comportements communicatifs des enfants monolingues francophones allant de la présence du silence à la création de liens intertextuels. Toutefois, chez les sujets de la cohorte bilingue ce seraient davantage des interventions personnelles qui s'inséraient dans nos échanges en situation semi-guidée. Ce résultat s'expliquerait-il par la plus grande proximité instaurée suite à nos nombreuses rencontres entre ces enfants et nous-mêmes, par les capacités en L2 ou bien par leur désir de se dire dans la langue de l'autre ? Il est certain qu'une connaissance mutuelle engage à se dévoiler, mais elle dépend aussi du caractère de l'enfant puisqu'OPH n'hésita pas à nous parler d'elle. Ainsi, selon nous, le désir de *se dire* en L2 serait plus important chez des EDM que chez les enfants monolingues francophones.

Tout comme les EDM, les sujets de la cohorte monolingue francophone, dès quatre ans et trois mois, étaient attentifs à la situation de communication. Nous notons aussi que ceux-là y seraient plus vigilants. À nos yeux, ce comportement des EDM se comprendrait suite au développement, lié à leur bilinguisme, de leur sensibilité au contexte et à la situation communicative.

Par ailleurs, nous avons constaté quatre comportements spécifiques aux sujets de l'une ou de l'autre cohorte.

Premièrement, la capacité des enfants monolingues francophones à distinguer l'échange informel de l'échange formel. Ce résultat signifierait-il que les EDM rencontreraient plus de difficulté à séparer des genres discursifs distincts, la conversation ordinaire de la production de récits ou de descriptions ? Ou bien, est-ce dû au fait d'être moins exposés à des genres discursifs différents en classe ? Selon nous, ces deux interprétations s'entrecroisent. Aussi, il serait, à nos yeux, essentiel de varier les genres de discours rencontrés en classe afin de permettre aux EDM de mieux saisir les dimensions fonctionnelles de la L2.

Deuxièmement, nous avons remarqué une période, située aux environs de cinq ans et demi, où les enfants monolingues répondaient à la tâche sans particularités remarquables.

Hormis ENE, tous les sujets de la cohorte bilingue se sont d'une manière ou d'une autre, éloignés de la pure réalisation de la tâche. Ainsi, parler dans la L2 engagerait l'EDM au-delà de la production de discours types.

Troisièmement, les EDM ont davantage joué. Nous n'avons pas suffisamment de données de sujets monolingues plus jeunes pour distinguer si ce comportement est lié à l'âge ou au niveau en L2.

Enfin, les enfants de la cohorte monolingue n'ont jamais sollicité notre soutien. Ils savent qu'ils sont francophones. Les EDM ne le seraient-ils point ? Cette représentation chez les enfants bilingues de leurs capacités en L2 les rendrait soucieux de parler en employant les termes exacts en français. Ils seraient ainsi fort conscients de leurs besoins d'apprendre la L2, et, en conséquence, désireux de se l'approprier.

Synthèse des résultats : Enseigner la L2 aux EDM. Parler oui mais pour quoi ?

Pour résumer, l'étude des stratégies des enseignantes pour l'enseignement/apprentissage de la L2 ainsi que des comportements communicatifs des EDM nous a permis de constater :

- 1/ la sensibilité des enseignantes aux besoins en L2 des EDM ainsi que le manque d'outils dédiés à l'enseignement/apprentissage précoce du français,
- 2/ la priorité accordée à l'entrée lexicale et au travail sur la prononciation,
- 3/ la multimodalité et la plurifonctionnalité des discours de l'enseignante,
- 4/ la place centrale de l'enseignante dans les échanges en classe associée à une stratégie de répétition et de sollicitation de la parole auprès des EDM partiellement efficaces,
- 5/ l'importance chez ces enfants de l'engagement de soi et d'un dire associé au faire pour parler en L2,
- 6/ l'impact de l'âge et des compétences en français sur les comportements communicatifs,
- 7/ le désir de s'approprier la L2 chez les EDM.

Si les EDM désirent s'approprier la L2, comment celle-ci se développe-t-elle durant leurs trois années de scolarisation en école maternelle ? C'est à cette question que nous nous sommes employée à répondre par l'étude longitudinale de leurs productions en français.

Chapitre 10/ Le développement du français chez les EDM

L'étude du développement de la L2 visa à déterminer et caractériser les étapes du parcours d'appropriation de la langue de l'école par les sujets de notre cohorte bilingue.

Pour réaliser cette étude nous avons examiné, dans une approche fonctionnaliste des RAL2, les discours en français des sept enfants bilingues de notre cohorte. De plus, afin de dégager les particularités du développement en L2, nous avons effectué une étude contrastive transversale, d'une part avec les discours de l'enseignante, recueillies à partir de trois supports (JMHC, PPB et CANARD), et d'autre part avec ceux d'enfants monolingues initiées à partir de cinq supports (JMHC, PPB, CANARD, CH et DESA). Par discours nous entendons la production par un locuteur de plusieurs énoncés (Akinci, 2002 : 22) élicités à partir de différents supports.

Notre double inscription didactique et acquisitionniste et le nombre restreint de sujets au sein de nos cohortes nous ont amené à adapter notre méthode d'analyse. Aussi, notre démarche, essentiellement qualitative, visait à extraire de discours courts, variés et hétérogènes, des éléments de compréhension du processus acquisitionnel du français chez sept EDM. Les résultats auxquels nous sommes arrivée ne sauraient être généralisables. Cependant, ces travaux trouvent tout leur intérêt, d'une part, dans les propositions d'explication qui en découlent et les questionnements qui les prolongent et, d'autre part, dans la réflexion menée sur les articulations envisageables entre les RAL2 et la DDLE.

Nous débutons par l'exposition de l'étude des caractéristiques générales des discours des sujets de nos cohortes et de l'enseignante (chapitre 10.1) dans le but de dégager les grandes lignes du développement en L2 des EDM. Puis, nous poursuivons par celle du développement de la macrostructure des discours des enfants (chapitre 10.2) qui nous a renseigné sur les capacités des sujets à construire avec les moyens dont ils disposent des formes de récits (Kern, 2002). Nous terminons par la présentation de notre étude du développement de la référence aux entités (chapitre 10.3) qui nous a permis d'accéder au développement du syntagme nominal en L2 chez les sujets bilingues.

10.1 Aperçu général des discours en français

Attentive aux particularités de notre protocole de recueil de données, réalisé en situation semi-guidée, nous nous sommes, tout au long des années de ce travail consacré à l'étude des productions en français des sujets de nos cohortes, foncièrement interrogée sur les analyses à mener.

En effet, plusieurs questions essentielles, théoriques et méthodologiques, nous ont accompagnée durant cette entreprise, par exemple : comment prendre en compte le degré de connaissances des supports par nos sujets pour effectuer des comparaisons ? Quel âge ou tranche d'âge retenir pour les analyses contrastives ? Comment intégrer le temps d'exposition au français ? Ou encore, est-ce que la section fréquentée constitue un facteur déterminant pour mener une étude contrastive ? Ainsi, ce fut par de nombreux tâtonnements que nous avons tenté d'y répondre. Notre préoccupation majeure fut de pouvoir articuler la dimension acquisitionniste et didactique pour mieux comprendre les facteurs qui exercent une influence sur l'appropriation de la L2.

Ainsi, nous avons étudié les discours produits par les sujets de nos cohortes dans leur globalité. L'intérêt de cet aperçu général fut d'une part de dégager la dynamique d'ensemble de l'appropriation de la L2 par les EDM et d'autre part de mesurer l'influence du temps d'exposition, de l'âge et des supports. Pour ce faire, nous nous sommes intéressée à la longueur moyenne des énoncés (désormais LME) dans les discours des enfants monolingues et bilingues.

10.1.1 Évolution générale de la LME

La LME donne des indications sur la maîtrise du code langagier et constitue un indice global de la complexité syntaxique des productions langagières (Blomm & *ali.*, 1975). En L1, après l'âge de quatre ans, la LME se développe de manière exponentielle et l'enfant prête attention aux corrections qui lui sont amenées. Mais qu'en est-il pour la L2 ?

Pour le savoir nous avons mesuré¹⁴³ la LME pour chaque sujet et chacune de leurs productions. Puis, nous avons calculé la moyenne par enfant sans tenir compte des supports qui ont servi à initier leurs discours.

¹⁴³ Le calcul de la LME a été réalisé à l'aide de la fonction de commande : `mlu +t*SUI -t%mor @` du logiciel CLAN.

L'analyse quantitative de la LME indique que la complexité syntaxique des énoncés des EDM tendait à augmenter au fil des années de scolarisation à l'école maternelle, comme l'indique la figure 10.1 :

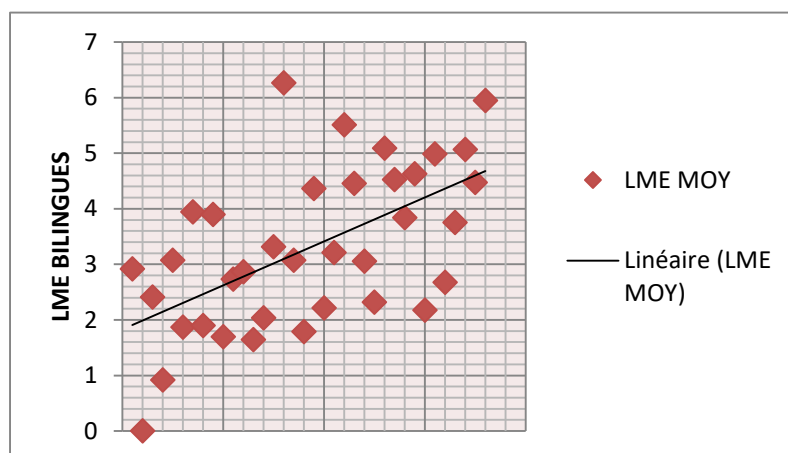


Figure : 10.1 : Évolution de la LME : les sujets bilingues

Nos résultats montrent que, de la PSM à la GSM (entre trois ans et cinq mois et cinq ans et onze mois), la LME a progressé chez l'ensemble des EDM passant de 1,8 à 4,8. De plus, nous constatons l'existence d'une grande disparité en fonction des sujets.

La figure 10.2 présente les résultats de l'évolution de la LME des sujets de la cohorte monolingue :

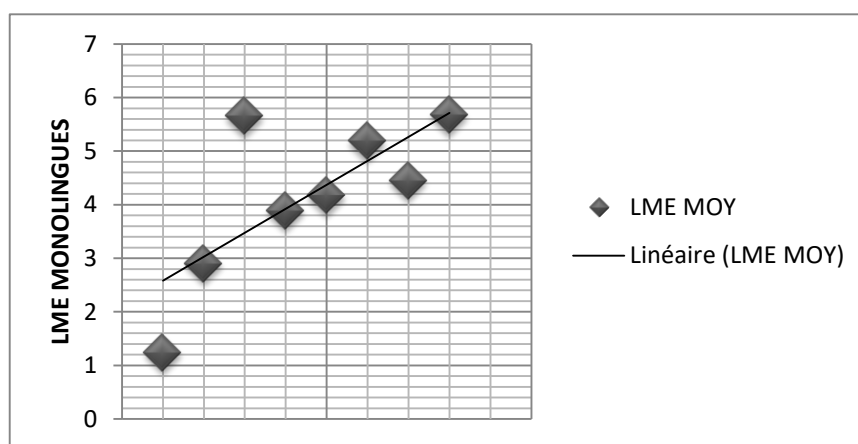


Figure : 10.2 : Évolution de la LME : les sujets monolingues

Chez les enfants monolingues, la LME progressa entre la PSM (4;1 ans) et la GSM (6;5 ans) passant de 2,8 à 5,8.

Nos résultats montrent que la LME augmenta tout au long des trois années à l'école maternelle pour tous les enfants. L'écart de la LME entre les sujets monolingues et les sujets bilingues s'établit de manière générale à environ un point. En conséquence, il existe une réelle différence dans les capacités en français chez les EDM et les enfants francophones. Pour affiner ce premier résultat, nous avons comparé la LME en fonction de la période scolaire.

La prise en compte des périodes scolaires nous a permis de mesurer l'influence du temps d'exposition à la L2 en classe sur l'acquisition syntaxique du français. Dans l'objectif de comparer les LME moyennes des sujets bilingues et monolingues, nous avons considéré la fin de chaque section de maternelle, période scolaire à laquelle les sujets monolingues ont participé à notre étude. En conséquence, pour les sujets bilingues, nous avons retenu les résultats à T3 pour la PSM, à T6 pour la MSM et à T9 pour la GSM. Nous présentons les résultats de nos analyses au sein de graphiques. Aussi, dans un souci de lisibilité, nous avons signalé les résultats des monolingues en jaune et ceux des bilingues en bleu. Enfin, pour attirer l'attention du lecteur sur des résultats en particulier, nous avons utilisé la couleur orange.

À la fin de la PSM, la LME des EDM demeurait sensiblement plus faible que celle des enfants monolingues comme en témoigne la figure 10.3 :

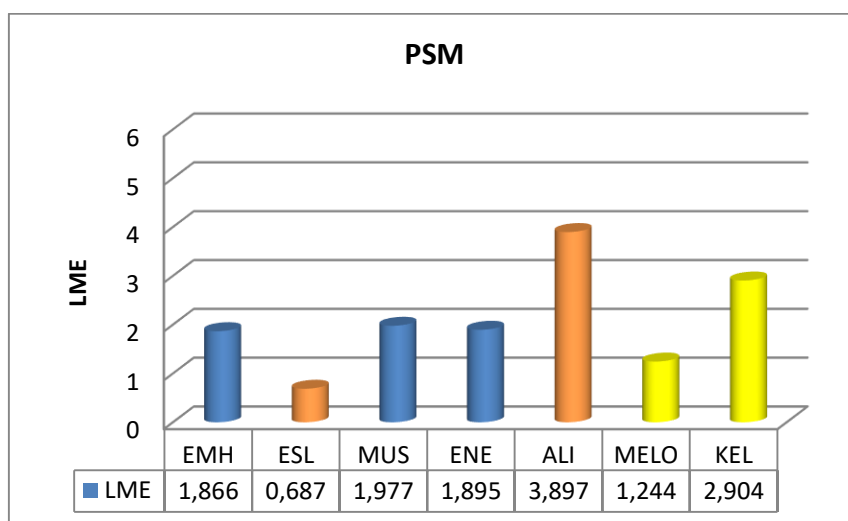


Figure 10.3 : La LME en fin de PSM

Nous constatons que MELO (1,244)¹⁴⁴ a produit des discours comprenant des énoncés dont la complexité fut plus faible que ceux des bilingues, sauf pour ESL (0,687). Rappelons, que la sœur de MELO, MAG n'a pu participer à notre étude dès la PSM suite à des soucis, signalés par l'enseignante et repérés par les autorités compétentes, au niveau de son

¹⁴⁴ Pour faciliter la lecture des résultats, nous indiquons entre parenthèses et suite à la mention des identifiants des sujets la LME correspondante.

développement langagier. Aussi, le faible niveau de la LME de MELO pourrait s'expliquer par des raisons d'ordre privé et familial. ESL, quant à elle, ne parvint pas à produire des énoncés dont la longueur moyenne fut supérieure à 1, ce qui indique que cette EDM peinait particulièrement à s'exprimer en L2. Ajoutons qu'ALI (3,897) a produit les énoncés les plus longs de l'ensemble des sujets et ce dès la fin de la PSM. En PSM, l'écart de la LME fut au minimum de 1 et au maximum de 2,2.

À la fin de la MSM, l'écart entre les résultats des EDM et ceux des enfants monolingues persista, comme nous le constatons dans la figure 10.4 :

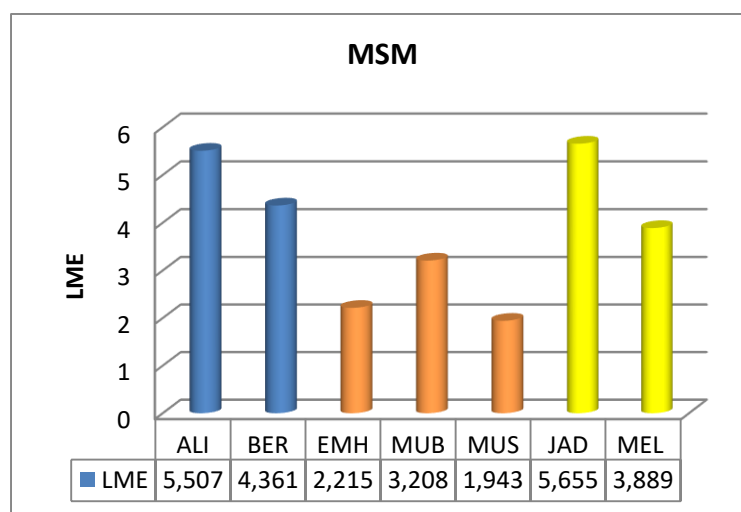


Figure 10.4 : La LME en fin de MSM

Trois enfants bilingues, EMH (2,215), MUB (3,208) et MUS (1,943), ont présenté des discours particulièrement simples tandis que la LME d'ALI (5,507) et celle de BER (4,316) se rapprochait de celle des enfants monolingues, comprise entre 3,889 et 5,655. En MSM, l'écart de la LME fut au minimum de 0,681 et au maximum de 1,94.

Nous avons trouvé des résultats analogues en fin de scolarisation à l'école maternelle (figure 10.5) :

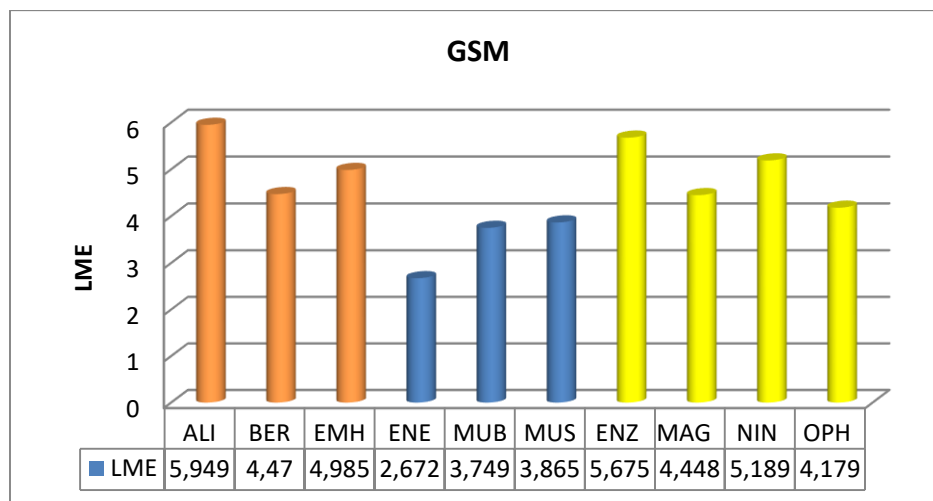


Figure 10.5 : La LME en fin de GSM

En fin de GSM, malgré une légère augmentation, les LME d'ENE (2,67), de MUB (3,75) et de MUS (3,865) étaient encore éloignées de celles des monolingues, comprises entre 4,179 et 5,675. À l'inverse, la LME d'ALI (5,949), d'EHM (4,985) et de BER (4,47) fut sensiblement la même, voire supérieure. En GSM, l'écart de la LME entre les sujets bilingues et monolingues fut au minimum de 0,69 et maximum de 3,002.

Ainsi, les différences de la LME entre les sujets de la cohorte monolingue et bilingue apparurent dès la PSM et se maintinrent tout au long des trois années de scolarisation. Lorsque nous considérons le temps d'exposition, nos résultats indiquent que les écarts de la LME variaient entre 0.69 et 3.002. Aussi, il s'avéra utile de vérifier dans quelle mesure l'âge influençait la LME des enfants.

Pour mieux comprendre l'influence de l'âge, nous avons mené le même type de comparaison en prenant quatre tranches d'âge qui avaient l'avantage de chacune comprendre au moins un sujet monolingue.

La première tranche s'étend de quatre à quatre ans et demi. La figure 10.6 présente les résultats que nous avons obtenus :

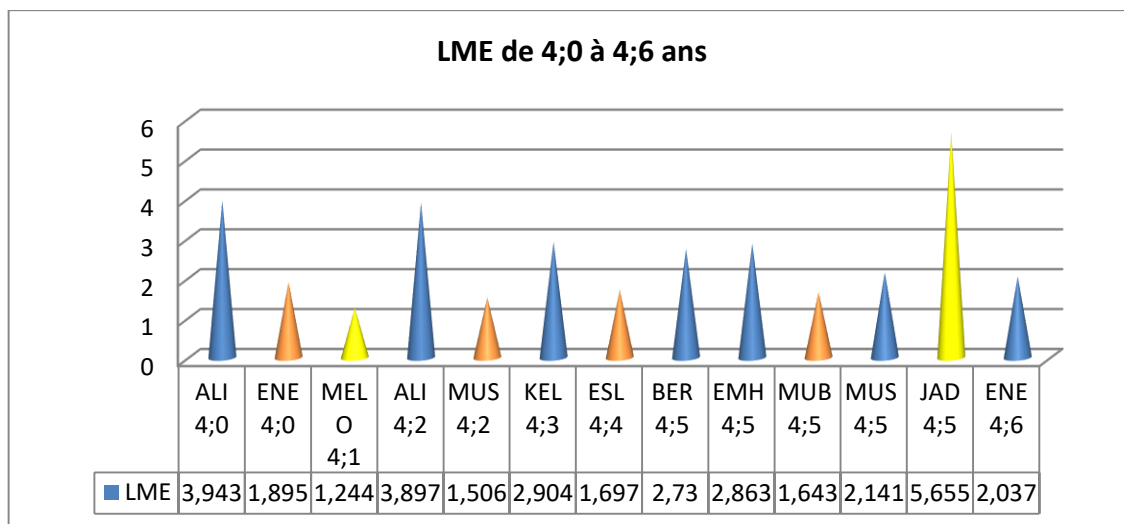


Figure 10.6 : La LME entre 4;0 et 4;6 ans

Entre quatre ans et quatre ans et demi, la LME variait beaucoup en fonction des sujets. Plus précisément, nous constatons qu'ALI (3,897), chez les bilingues, et JAD (3,943), chez les monolingues, furent les deux enfants dont la LME était la plus élevée. MELO (1,244) chez les monolingues, MUS (1,506), ESL (1,697), ENE (1,895) et MUB (1,643) rencontraient plus de difficultés à construire des énoncés présentant des structures syntaxiques plus développées. Ainsi, nous constatons qu'avant quatre ans et demi, les écarts entre les sujets de nos cohortes ne sauraient s'expliquer uniquement par le bilinguisme des EDM peu parleurs en français.

La deuxième période s'étend de quatre ans et demi à cinq ans. Durant ce temps, la LME des EDM progressait rapidement comme nous le voyons dans la figure 10.7 :

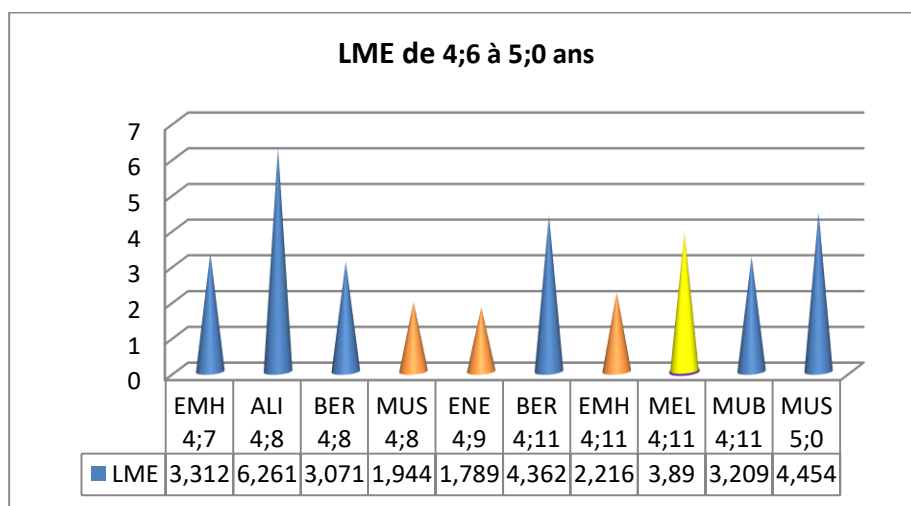


Figure 10.7 : La LME entre 4;6 et 5;0 ans

Nous constatons que les écarts entre la LME de MEL (3,89) et celle des EDM tendait à se réduire passant à moins d'un sauf pour MUS (1,944), ENE (1,789) et EMH (2,216). Nous notons aussi qu'ALI (6,261) se démarquait sensiblement des autres enfants.

À la période suivante, de cinq ans à cinq ans et demi, la LME des bilingues fut sensiblement la même, ou supérieure, à celle du sujet monolingue comme nous le remarquons dans la figure 10.8 :

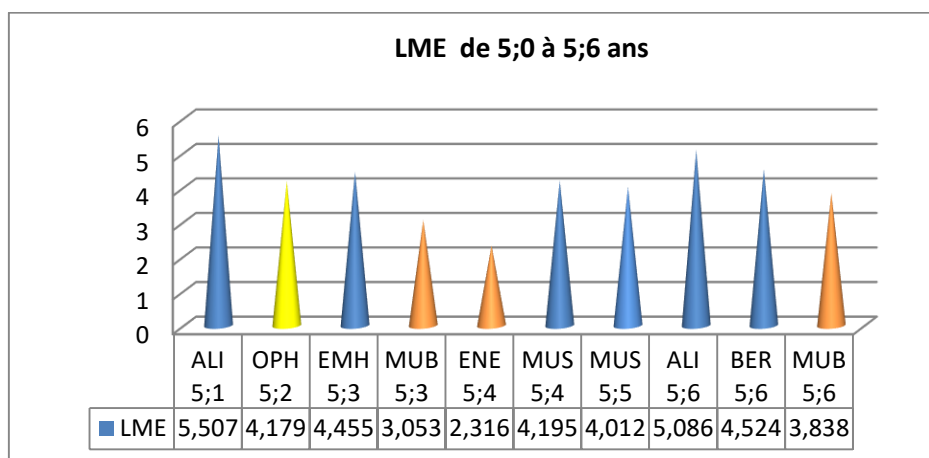


Figure 10.8 : La LME entre 5;0 et 5;6

Nos résultats montrent que deux sujets bilingues, MUB (LME de 3,053 à 5;3 ans et LME de 3,838 à 5;6 ans) et ENE (2,316) rencontraient plus de difficultés à produire des énoncés longs en français. La LME des autres EDM, supérieure à 4, se rapprochait significativement de celle d'OPH (4,179).

Durant la dernière période considérée, au-delà de cinq ans et demi, les EDM semblaient avoir acquis des compétences en L2 proches de celle des monolingues comme en témoigne la figure 10.9 :

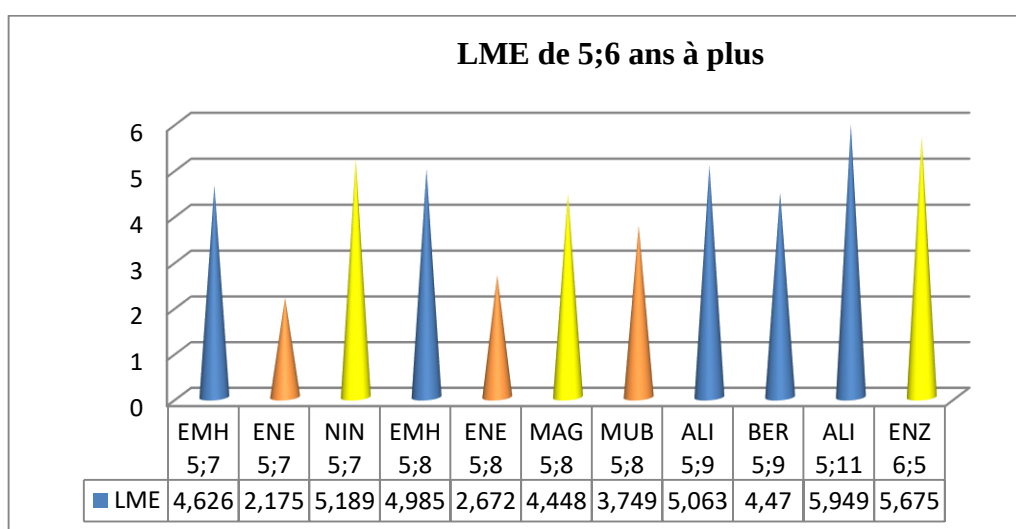


Figure 10.9 : La LME au-delà de 5;6

Au-delà de cinq ans et demi, seuls ENE (2,175) et MUB (3,749) peinaient à produire des énoncés plus longs et plus complexes en L2. Ainsi, nos résultats rejoignent ceux obtenus par Mehmet-Ali Akinci (2002), et montrent qu'avec le temps, les sujets de notre cohorte

bilingue parvenaient à produire des discours en français aussi longs et complexes que ceux des monolingues francophones.

L'étude contrastive de la LME montre que l'âge semble avoir plus d'influence que le temps d'exposition sur la complexité syntaxique des énoncés produits en L2 par les sujets bilingues. Au fur et à mesure que les EDM grandissaient, ils acquéraient des compétences syntaxiques en L2 proches de celles des enfants monolingues. Par ailleurs, nos résultats indiquent qu'il existe de fortes disparités entre les EDM. En effet, la LME d'ALI dépassait régulièrement celle des autres enfants. Aussi, les progrès de BER et EMH furent notables. ENE et MUB, quant à eux, rencontraient encore de fortes difficultés à produire des énoncés longs au-delà de cinq ans et demi. MUS et ESL présentaient un profil différent. Si pour ces deux sujets, les résultats de l'analyse de la LME dans leurs discours en L2 pourraient s'expliquer par le fait qu'ESL ne participa pas à cette étude durant les trois années, et ainsi ne produisit des discours qu'à un âge précoce, et que MUS fut l'enfant le plus jeune, nous souhaitons affiner nos résultats.

10.1.2 Évolution de la LME chez les EDM en fonction de l'âge

Afin de mieux comprendre l'influence de l'âge sur l'acquisition de la L2, nous nous sommes intéressée à l'évolution de la LME pour chacun des sept sujets de notre cohorte bilingue.

ALI a très rapidement été en mesure de produire des énoncés relativement longs comme en témoigne la figure 10.10 :

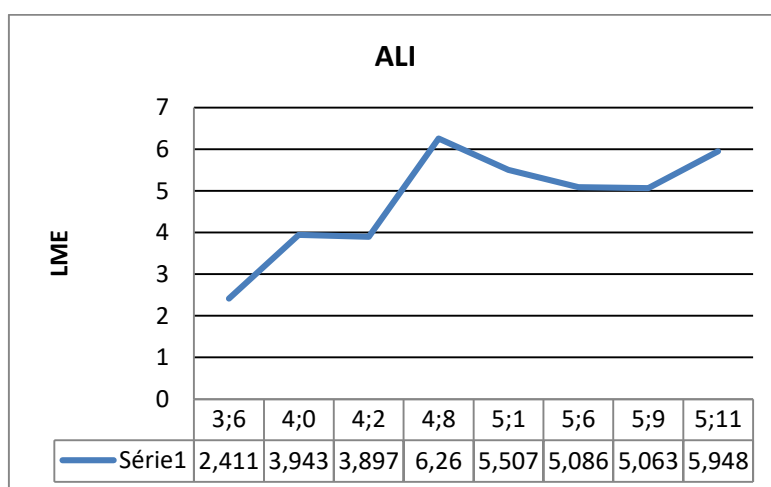


Figure 10.10 : Évolution de la LME : ALI

De trois ans et demi à cinq ans et onze mois, la LME d'ALI a progressé passant de 2,411 à 5,948. Nous constatons que ce fut entre quatre ans et deux mois (3,897) et quatre ans et huit mois (6,260) que les progrès d'ALI furent les plus importants (+ 2,363).

Pour BER, l'évolution de la LME fut plus linéaire comme nous le constatons dans la figure 10.11 :

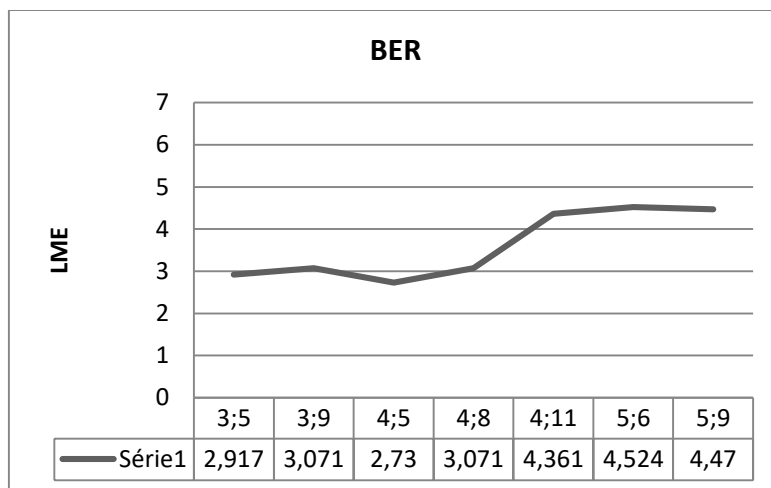


Figure 10.11 : Évolution de la LME : BER

De trois ans et cinq mois à cinq ans et neuf mois, la LME de BER passa de 2,917 à 4,47. Nous constatons qu'après une période où la LME fluctuait entre 2,730 et 3,071, elle franchit le seuil des 4 à partir de quatre ans et onze mois. Ce fut entre quatre ans et huit mois et quatre ans et onze mois que la progression (+ 1,245) fut la plus grande.

Chez EMH, nous avons constaté une rupture dans la LME avant une progression sensible comme l'indique la figure 10.12 :

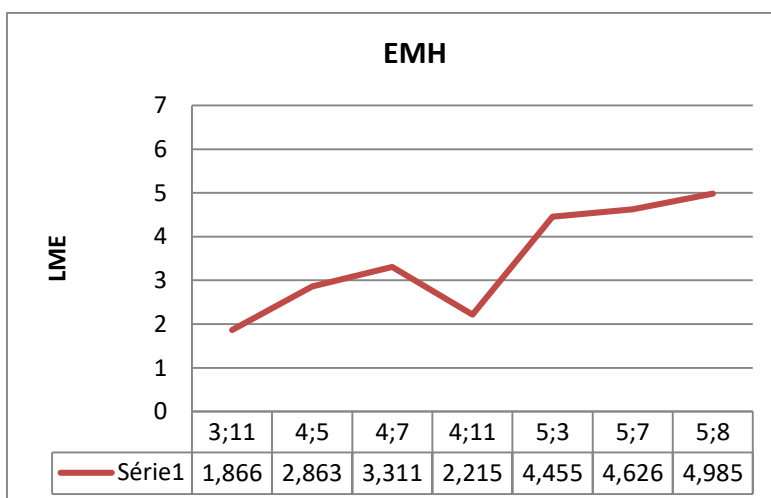


Figure 10.12 : Évolution de la LME : EMH

Ainsi, alors que la LME d'EMH progressait régulièrement de trois ans et onze mois (1,866) à 4 ans et sept mois (3,311), elle baissa à quatre ans et onze mois (2,2155), puis elle se stabilisa aux alentours de 4. Entre quatre ans et onze mois et cinq ans et trois mois, la LME d'EMH connut la plus forte progression (+ 2,24).

ENE et MUB furent les eux EDM pour lesquels la LME demeura en-deçà de celles des monolingues quel que soit l'âge considéré.

Chez ENE, le développement de la LME se caractérisa par une progression linéaire comme l'indique la figure 10.13 :

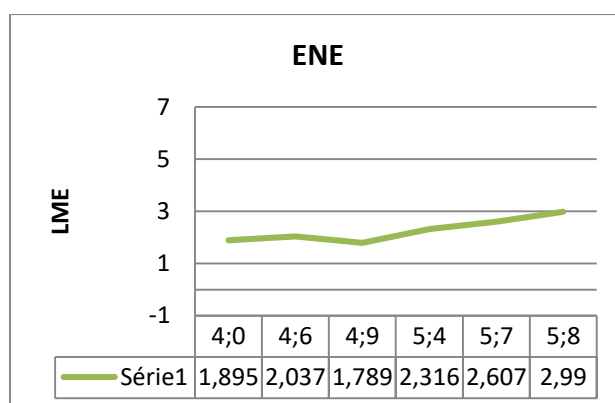


Figure 10.13 : Évolution de la LME : ENE

La LME d'ENE passa de 1,895 à quatre ans à 2,99 à cinq ans et huit mois. Elle n'atteignit jamais un niveau supérieur à 3. Ainsi, il semblerait que l'âge exerça une influence moindre, du moins plus diffuse, sur la progression de la LME chez ENE. Aucun âge charnière ne semble se dégager, sauf à considérer qu'après quatre ans et neuf mois, la LME d'ENE dépassa toujours la valeur de 2 et que la plus forte progression (+ 0.527) apparut entre quatre ans et neuf mois et cinq ans et sept mois.

Le profil de l'évolution de la LME de MUB souligne l'existence de paliers successifs comme le montre dans la figure 10.14 :

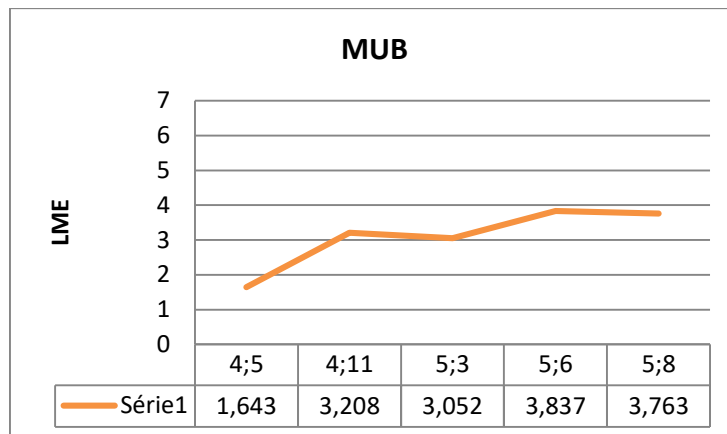


Figure 10.14 : Évolution de la LME : MUB

La LME de MUB progressa constamment, passant de 1,643 à quatre ans et cinq mois à 3,749 à cinq ans et huit mois. Entre quatre ans et cinq mois et quatre ans et onze mois, la progression des compétences syntaxiques de MUB fut plus importante (+ 1,565).

Le développement de la LME de MUS se caractérisa par une progression notable comme le montre la figure 10.15 :

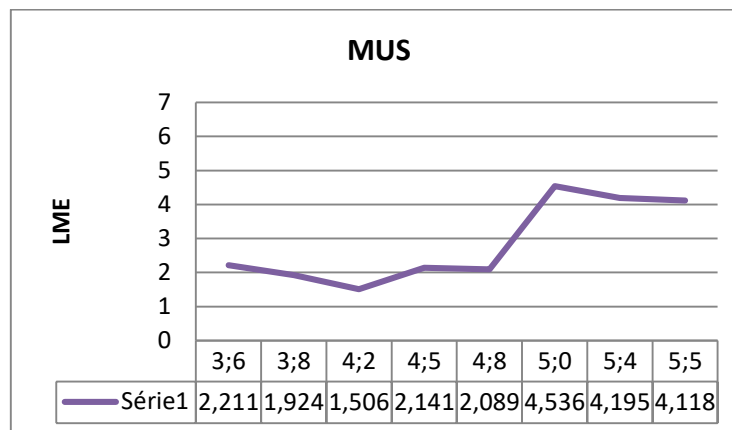


Figure 10.15 : Évolution de la LME : MUS

Si la LME de MUS demeura faible, ne dépassant que rarement 2 jusqu'à l'âge de quatre ans et huit mois, nos résultats montrent que par la suite elle ne descendit pas sous une valeur de 4. L'étude de la progression de la LME de cet enfant indique un net accroissement (+ 2,477) entre quatre ans et huit mois (1,943) et cinq ans (4,453).

Enfin, le dernier sujet de notre cohorte bilingue est ESL. La LME d'ESL fut particulièrement peu élevée comme en témoigne la figure 10.16 :

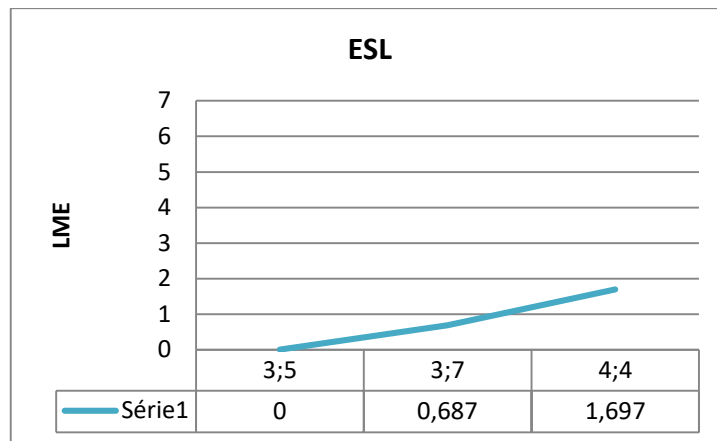


Figure 10.16 : Évolution de la LME : MUB

Nous constatons qu'à trois ans et cinq mois ESL ne produisit aucun énoncé en L2. Ce résultat démontre les difficultés en L2 que peuvent rencontrer certains EDM. Par la suite, la LME d'ESL progressa doucement (+ 0,781), passant de 0,946 à trois ans et sept mois à 1,697 à quatre ans et quatre mois. La progression de la LME de cette EDM fut linéaire et stable.

L'ensemble de ces résultats indique premièrement que c'est aux alentours de quatre ans et huit mois et cinq ans que la LME des EDM progressa le plus significativement (en général aux alentours de 1,5 ou 2 points dont une progression minimale de + 0,527 pour ENE et une progression maximale de + 2,447 pour MUS). À cet âge, ALI était au début de la MSM, BER, EMH tout comme ENE et MUB vers la fin de la MSM. MUS atteignit l'âge indiqué au début de la GSM. Nous n'avons pas de données pour ESL.

Deuxièmement, nous remarquons que l'évolution de la LME des trois EDM, ALI, BER et EMH ayant obtenu les résultats les plus élevés chez les bilingues, est caractérisée par une rupture vers quatre ans et onze mois ans, bien que dans une dimension moins prégnante pour BER. Tel est le cas également pour MUS, dont la LME crut davantage au-delà de quatre ans et huit mois ans. Enfin, la progression de la LME de MUB et celle d'ENE, qui semblaient faire face à plus de difficultés en L2, fut marquée par différents paliers dont un plus remarquable se situant aux environs de quatre ans et onze mois.

Ainsi, quel que fut la LME des EDM au début de leur participation à notre étude, la tranche d'âge compris entre quatre ans et onze mois et cinq ans constituerait un seuil important dans leur appropriation de la syntaxe de la L2. Toutefois, ce résultat pourrait se comprendre comme une manifestation du développement de compétences discursives ou d'une meilleure connaissance du support. Aussi, afin de vérifier l'influence des supports, nous avons comparé la LME en fonction des sujets, de leur âge et des supports.

10.1.3 Évolution de la LME en fonction des supports

Pour vérifier l'influence de la connaissance de l'histoire et du type de support (Watorek & ali., 2014) sur la LME des sujets de nos cohortes bilingue et monolingue, nous avons retenu les données de trois supports distincts : CH, CANARD et DESA. En effet, le support CH fut inconnu de nos sujets et se présente sous une forme originale, en ce sens où l'enseignante n'a pas raconté d'histoire en classe à partir d'une séquence d'images. *Sous la pluie avec bébé Canard* (Hest & ali., 1998), fut le seul livre jeunesse utilisé lors du recueil de données qui ne se présente pas comme une histoire à parcourir. De plus, DESA est une image fixe. Enfin, afin de réduire l'influence du degré de familiarisation des sujets avec les supports susmentionnés, nous avons mené nos analyses sur les premières productions des enfants.

La figure 10.17 présente les résultats obtenus de la LME des productions initiées à partir du support DESA:

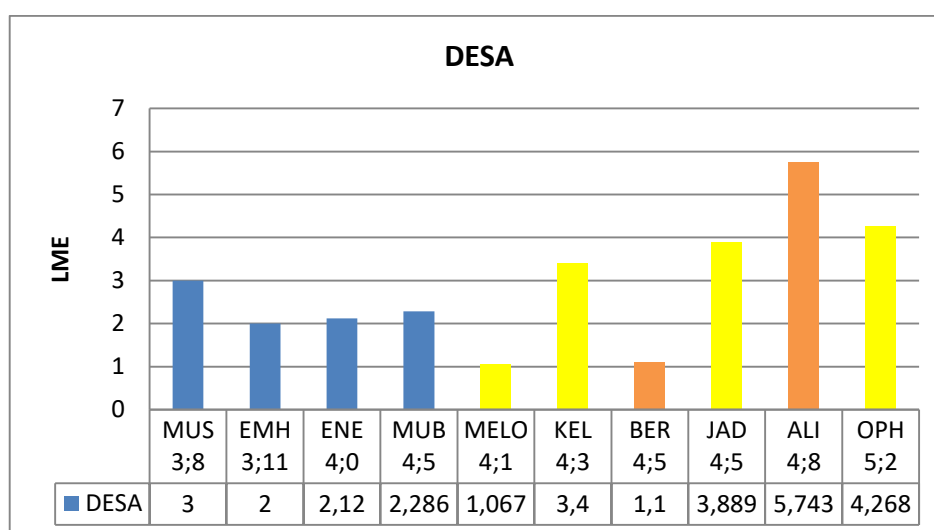


Figure 10.17 : La LME dans les discours de type descriptif

Dans les discours initiés à partir de DESA, nous remarquons que la LME des sujets bilingues fut, en général, légèrement inférieure de celle des monolingues. Le résultat d'ALI (5,743) se démarqua étant le plus élevé de l'ensemble des sujets. Ceux de BER (1,1) et de MELO (1,067) furent les plus faibles. Il semblerait ainsi que dès trois ans et huit mois, les EDM s'étaient montrés en mesure d'adapter leurs connaissances en L2 pour répondre à la tâche demandée. Pour les francophones, nos résultats montrent que l'âge influence leurs habiletés à produire un discours à partir d'une image inconnue.

Lorsque nous avons examiné la LME des discours initiés à partir du support CH, nous avons abouti aux résultats présentés dans la figure 10.18 :

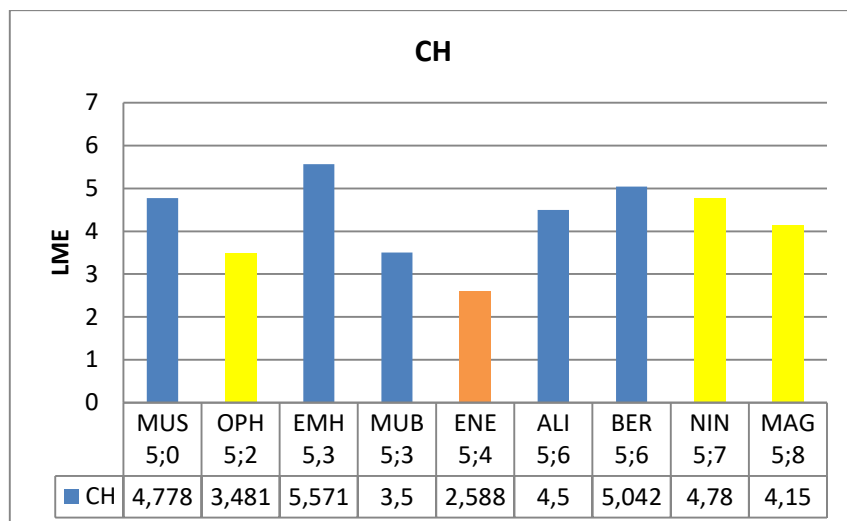


Figure 10.18 : La LME dans les discours de type narratif : les séquences d'images

Face à un support inconnu, lors de la première passation, la LME des sujets de la cohorte bilingue est équivalente (LME de 3,5 pour MUB et de 3,481 pour OPH) ou plus élevée (LME des sujets bilingues supérieure ou égale à 4,5) que celle des enfants monolingues (LME comprise entre 3,481 et 4,78), sauf pour ENE (2,588). Selon nous, ce résultat montre toute la capacité des EDM à produire des discours en L2 sans nécessairement connaître le support dès l'âge de cinq ans.

L'étude de la LME des discours, initiée à partir du support CANARD, des sujets de nos cohortes, nous a renseignée sur l'influence de la complexité de la trame narrative sur l'habileté des enfants à employer des constructions syntaxiques développées en français. La figure 10.19 présente les résultats obtenus :

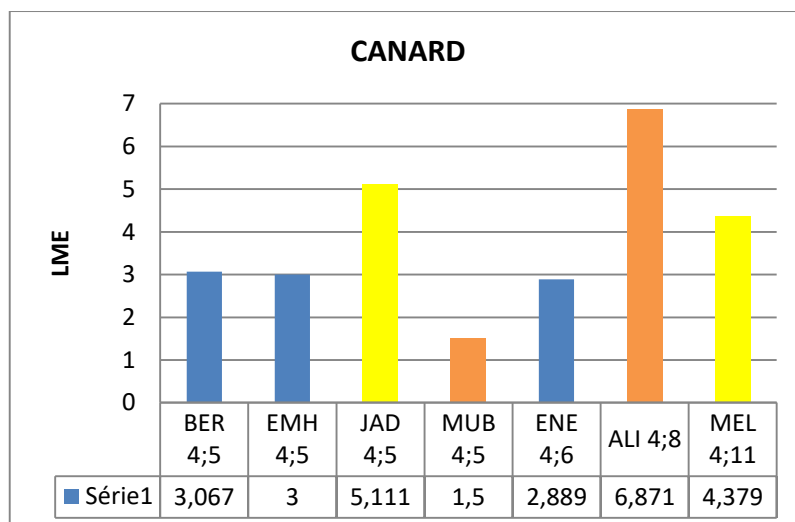


Figure 10.19 : La LME dans les discours de type narratif : une histoire complexe

Nos résultats montrent que la LME des EDM fut particulièrement peu élevée (entre 1,5 pour MUB et 3,067 pour BER) comparativement à celle des sujets monolingues (4,379 pour MEL et 5,111 pour JAD). Toutefois, le résultat de la LME d'ALI se démarque par sa valeur supérieure (6,871) à celle des autres enfants.

Ainsi, la complexité de l'histoire semble davantage influencer les capacités de production des EDM que la connaissance ou non du support. Toutefois, ces résultats doivent être considérés en demeurant attentifs à l'âge. Aussi, serait-ce parce que les sujets bilingues avaient moins de quatre ans et onze mois que les résultats, pour le support CANARD, de la LME des EDM demeura faible ou est-ce dû au contenu de l'histoire ?

Pour le savoir, nous avons examiné le développement de la trame narrative ainsi que des formes linguistiques utilisées par les enfants dans leurs productions en français.

10.2 Développement de la macrostructure et des formes linguistiques.

L'étude du développement en L2 au sein des discours des EDM permet de soulever des questions d'ordre didactique. En effet, toute acquisition s'appuie sur un déjà là (Dolz-Mestre & *ali.*, 1993). En conséquence, comment les enfants s'approprient une histoire racontée en classe et parviennent à la narrer à leur tour ? Quels moyens langagiers emploient-ils pour le faire ?

S'appuient-ils davantage sur le contexte situationnel ? Produisent-ils des énoncés comprenant des phrases dites « canoniques » ? Comment réinvestissent-ils leurs connaissances pour raconter une histoire inconnue ? Et pour décrire une image ?

Pour répondre à ces questions, nous avons étudié, d'une part, l'organisation macrostructurale des récits de nos sujets et, d'autre part, les formes linguistiques qu'ils ont utilisées pour construire les discours de type narratif et de type descriptif.

Afin de réaliser cette étude, nous nous sommes appuyée sur la notion de plan d'organisation textuelle du récit en termes de séquences narratives telle que proposée par Michel Adam (Adam, 2001 : 57). Nous entendons le terme de macrostructure comme une simplification de cette notion.

10.2.1 Appropriation de l'organisation macrostructurale des récits en L2

Afin d'étudier l'organisation macrostructurale des discours de type narratif nous avons déterminé la trame contenue dans les supports nous avons retenu les séquences suivantes : mise en place du cadre, en distinguant la présentation du personnage (indiquée CPERSO) et les informations relevant de l'arrière-plan (indiqués CAP) ; l'événement déclencheur (indiqué ED) ; l'événement perturbateur (indiqué EP) ; la continuation (indiqué CONTI) ; la résolution (indiquée RÉSOL) ; l'événement final (indiqué EF) ; et enfin la coda signalant soit la fin de la tâche (indiquée CODAT) soit la fin du récit (indiqué CODAR). Le lecteur peut consulter en annexe les pages des livres et le numéro des images et les éléments constitutifs correspondant aux séquences que nous avons établis (annexe E). Rappelons que la complexité de la trame narrative variait en fonction des supports.

Dans un premier temps, nous avons mené une analyse quantitative nous permettant d'une part de dégager la proportion des sujets de nos cohortes à indiquer les séquences constitutives des histoires et d'autre part de découvrir d'éventuelles différences entre les EDM et les enfants monolingues en fonction de l'âge. Pour mesurer le degré de réalisation des séquences, nous avons attribué un point à chaque séquence mentionnée. Par la suite nous avons calculé la moyenne pour l'ensemble des sujets et des supports en fonction de l'âge des enfants.

La figure 10.20 représente les résultats obtenus pour les sujets bilingues en fonction de l'âge :

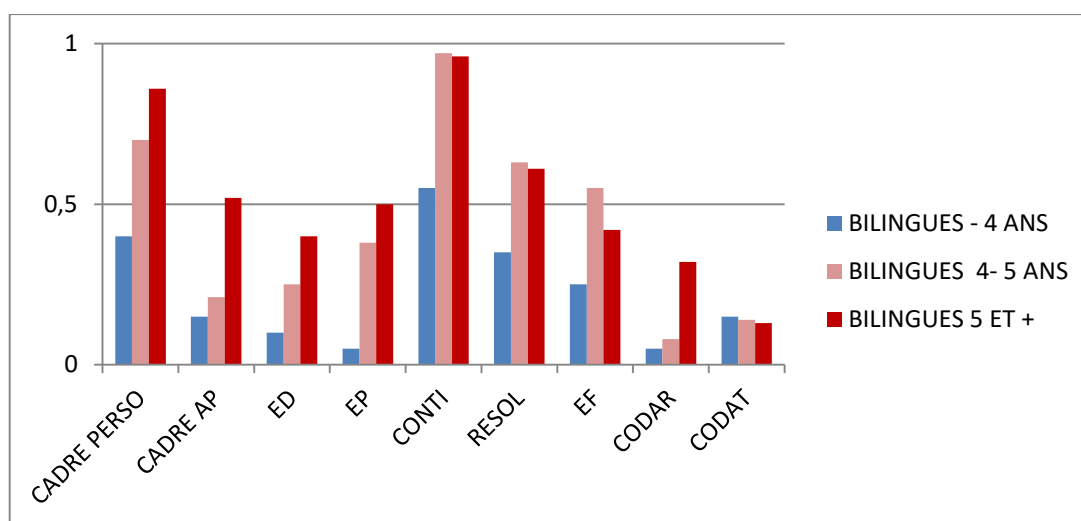


Figure 10.20 : Constitution de la macrostructure des discours de type narratifs : Bilingues

Nos résultats montrent que les sujets de la cohorte bilingue indiquèrent de plus en plus les différents événements de la macrostructure et que cette progression constante était liée à l'âge. Nous remarquons aussi que, sur la durée, les EDM ont eu tendance à moins indiquer la RESOL et la CODAT au profit de la mention de la CODAR. Ainsi, les EDM semblaient de plus en plus sensibles à la structure narrative des histoires.

En ce qui concerne les sujets de la cohorte monolingue, nous avons pu observer une progression des événements mentionnés, tout comme chez les bilingues, comme l'illustre la figure 10.21 :

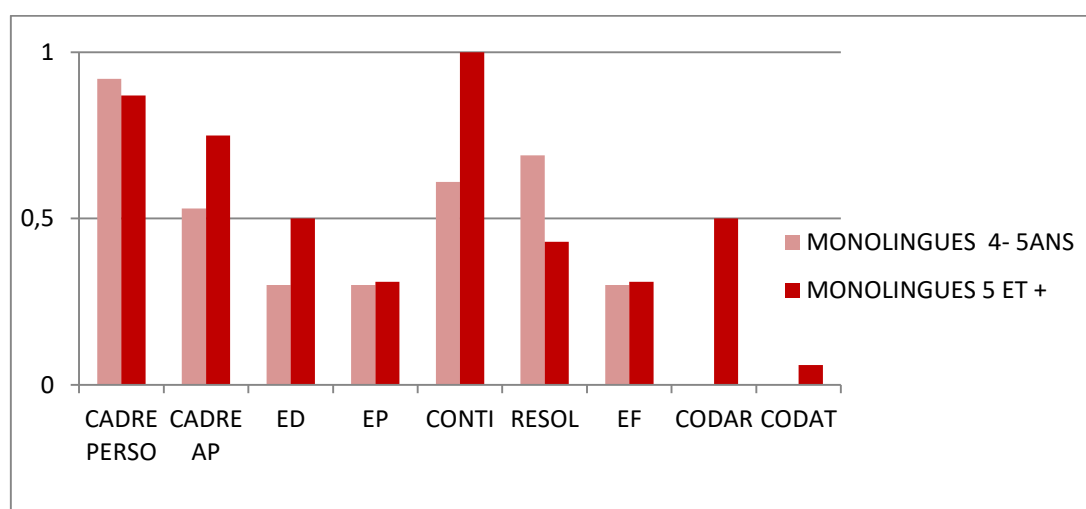


Figure 10.21 : Constitution de la macrostructure des discours de type narratifs : Monolingues

Nos résultats indiquent que l'âge exerce une influence sur la trame narrative des discours de type narratif tant chez les sujets monolingues que bilingues. Pour les enfants francophones,

nous notons de plus que les mentions du CADREPERSO et de la RÉSOL diminuèrent au profit respectivement de la celle du CADREAP et de la CODAT, qui apparut après l'âge de cinq ans. Toutefois, ce développement pourrait être en partie dû aux supports.

Afin d'affiner ce constat général, nous avons comparé la composition des discours de type narratif entre les sujets de la cohorte monolingue et ceux de la cohorte bilingue en considérant l'âge des enfants.

La figure 10.22 présente les résultats que nous avons obtenus pour la tranche d'âge comprise entre quatre ans à quatre ans et cinq mois :

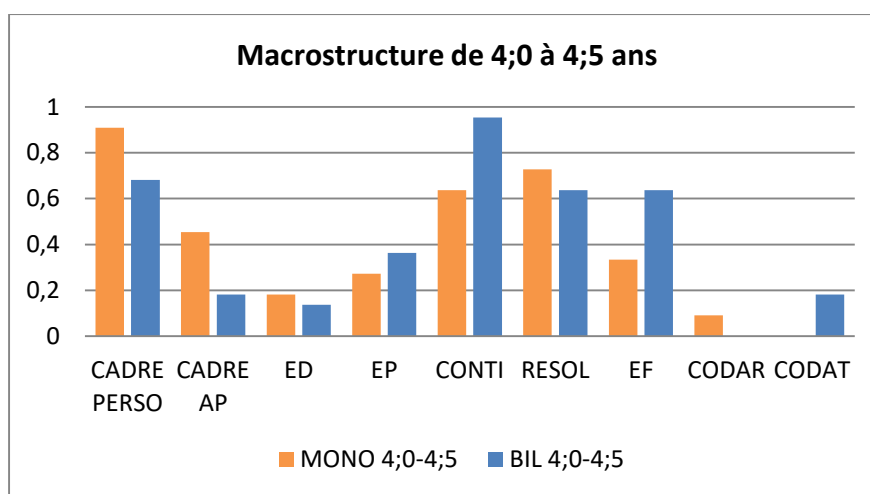


Figure 10.22 : Constitution de la macrostructure des discours de type narratifs : 4;0 à 4;5 ans

Avant l'âge de quatre ans et cinq mois, les sujets de la cohorte bilingue, comparativement à ceux de la cohorte monolingue, indiquaient davantage premièrement l'EP, deuxièmement la CONTI, troisièmement l'EF et enfin la CODAT.

Pour la tranche d'âge allant de quatre ans et cinq mois et cinq ans, nous avons obtenu les résultats suivants (figure 10.23) :

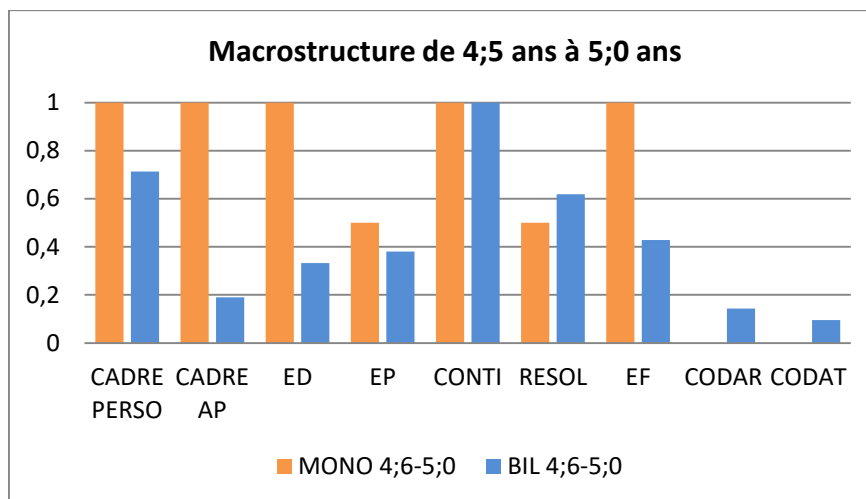


Figure 10.23 : Constitution de la macrostructure des discours de type narratifs : 4;5 à 5;0 ans

Ainsi, à l'âge charnière de l'appropriation de la L2 par les EDM, nos analyses comparatives indiquent que les sujets bilingues rencontraient des difficultés à indiquer l'ensemble des séquences. Nous remarquons aussi, qu'à l'inverse des sujets monolingues, ils faisaient attention à mentionner la RÉVOL ainsi que les CODA. Ce résultat indique que les EDM seraient plus sensibles à la situation de communication et qu'ils acquièrent progressivement la macrostructure des récits.

Enfin, la figure 10.24 présente les résultats auxquels nous avons abouti au-delà de cinq ans :

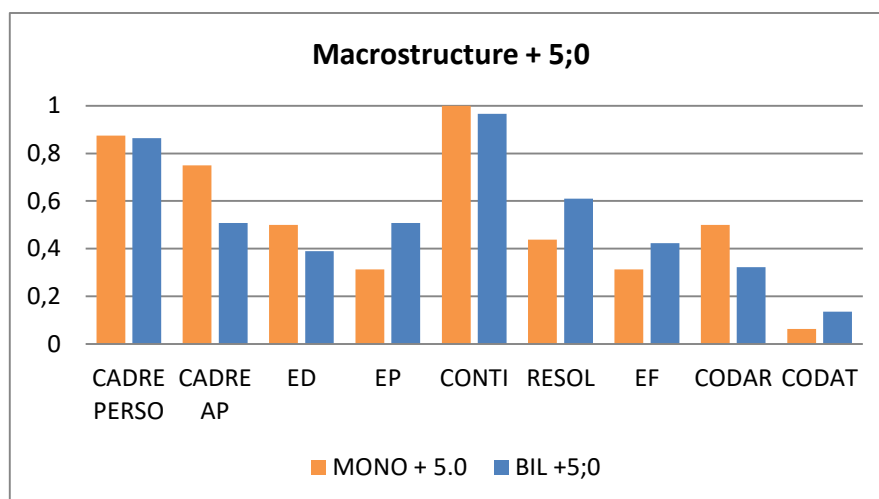


Figure 10.24 : Constitution de la macrostructure des discours de type narratifs : + de 5;0 ans

Après cinq ans, nous constatons que les résultats des EDM se rapprochèrent de ceux des enfants monolingues ce qui nous conduit à considérer que l'appropriation de la trame narrative suivrait une trajectoire similaire entre les sujets monolingues et bilingues. Nous notons aussi que les sujets bilingues ont notamment mentionné l'EP, la RÉVOL, l'EF et ont davantage signalé la

CODAR que dans les tranches d'âge précédente. Les enfants francophones se sont, quant à eux, montrés plus attentifs à la situation de communication en mentionnant les CODA et notamment la CODAT.

La comparaison des résultats liés à l'âge et en fonction des sujets monolingues et bilingues indique que les EDM précisèrent davantage l'EF et la CODAT. De plus, ils commencèrent plus tôt à indiquer la CONTI. Si les écarts entre les deux groupes tendaient à se réduire ou à se renverser au profit des monolingues, notamment pour l'ED et la CONTI ou encore la CODAR, nous remarquons que la mention de l'EP et de l'EF qui motivent l'histoire furent davantage spécifiés par les sujets bilingues. Enfin, les enfants monolingues fournirent davantage d'indications sur le cadre, la mise en place de l'histoire. Selon nous, ces résultats indiquent que les EDM développeraient très jeunes (avant quatre ans) une sensibilité à la macrostructure des histoires et au contexte dans lequel ils sont amenés à parler.

Nous souhaitons ainsi savoir si la complexité de la trame narrative et les illustrations de l'histoire exerçaient une influence sur l'indication des séquences. Aussi, nous avons comparé les résultats, pour le CADRE, et pour les ED, EP, EF, des EDM en fonction des supports.

En ce qui concerne la mise en place du cadre, nous avons abouti aux résultats présentés dans la figure 10.25 :

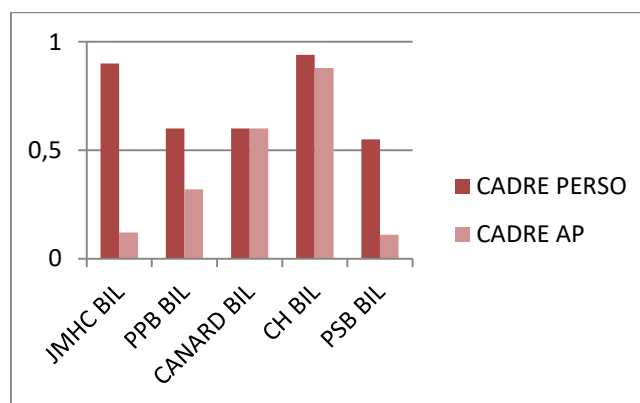


Figure 10.25 : Indications du cadre chez les bilingues

Nos résultats indiquent que lorsque l'histoire ne comprenait qu'un seul personnage (PPB et PSB) et que les illustrations étaient simples (JMHC) les informations relevant de l'arrière-plan étaient peu mentionnées. Ainsi, la constitution de l'histoire et la composition des images modifièrent la proportion des EDM à mentionner les éléments relevant de l'arrière-plan. En conséquence, qu'ils soient didactiques ou qu'ils servent à initier la parole, plus les supports contiendraient d'informations sur le cadre, plus les enfants pourraient donner d'indications sur les éléments de l'AP.

Nous avons retrouvé un résultat similaire lors de l'analyse des ED, EP et des EF come l'indique la figure 10.26 :

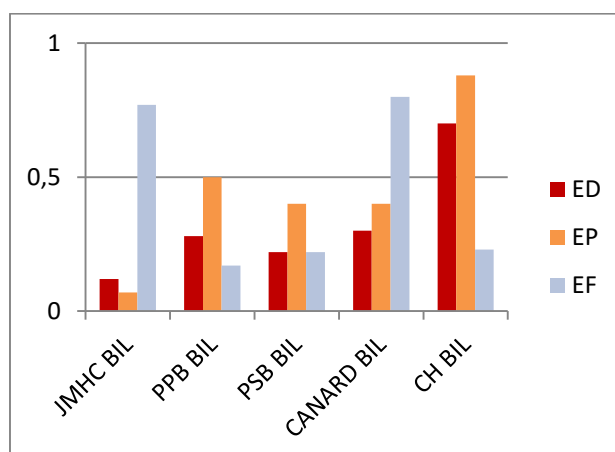


Figure 10.26 : Indications de l'ED, l'EP et l'EF chez les bilingues

La complexité de la macrostructure textuelle influença la composition des discours de type narratif en L2 chez les EDM. En effet, nos résultats montrent que les sujets bilingues furent plus attentifs à l'EP (PPB, PSB, CH) lorsque la trame narrative fut moins complexe (PPB) ou plus complexe (CH). De plus, ils mentionnèrent davantage l'EF (JMHC, CANARD) lorsqu'ils pouvaient l'illustrer par des gestes ou le jeu. Les écarts entre les résultats obtenus à partir du support CH et les autres supports pourraient s'expliquer par les différences d'âge. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons analysé la mention de l'EF, de la RÉVOL, de l'EP et de l'ED en fonction du support en considérant uniquement les productions de type narratif avant l'âge de cinq ans. La figure 10.27 reproduit les résultats auxquels nous avons abouti :

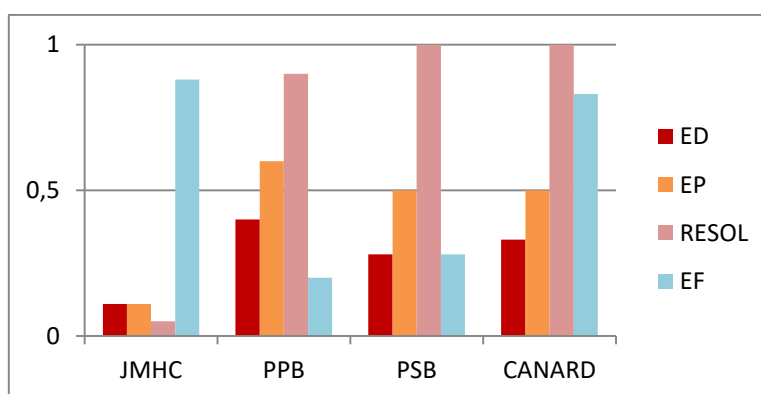


Figure 10.27 : Indications de l'ED, l'EP, l'EF et la RÉVOL chez les bilingues : Histoires de la classe

Nous constatons que le support joue sur la constitution de la trame narrative des EDM dans leurs productions en L2 dès le plus jeune âge. En effet, la RÉVOL fut davantage indiquée dès lors que l'ED et l'EP étaient plus prégnants (PPB, PSB, CANARD).

Mais qu'en est-il pour la mise en place du cadre ?

La figure 10.28 présente nos résultats du rôle du support sur la mention des CADRE AP et PERSO jusqu'à l'âge de cinq ans :

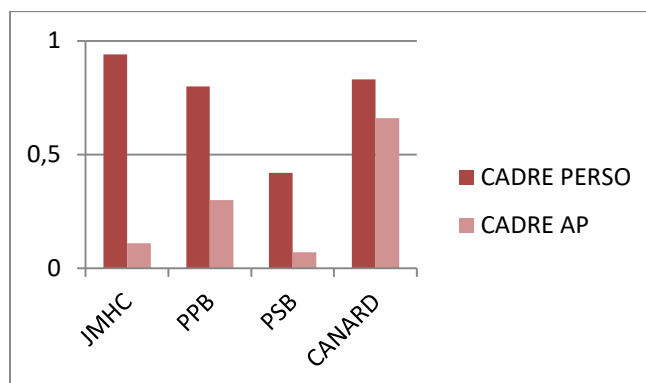


Figure 10.28 : Indications du cadre chez les bilingues : Histoires de la classe

Nous constatons que plus les illustrations des supports furent riches (PPB et CANARD), plus les EDM mentionnèrent des éléments relevant de l'arrière-plan. Martine Vertalier (2006 : 59) indique que la principale difficulté pour les enfants demeure l'identification des instances énonciatives au sein des récits racontés en classe. En même temps, ils peuvent être curieux de tout type de textes :

Parallèlement, l'enfant peut rencontrer d'autres textes, contes, poèmes, documentaires, qu'il apprécie sans nécessairement tout comprendre et qui apportent leurs diverses contributions à sa culture. (Vertalier, 2006 : 62).

Aussi, nous nous demandons dans quelle mesure la réduction notionnelle devrait être associée à l'exposition des EDM à des récits simples en L2.

D'ailleurs, quelle fut l'influence de l'*input* sur l'organisation macrostructurale des productions des EDM ?

L'enseignante raconta les histoires des supports JMHC, PPB et CANARD en salle de classe et dans le cadre de la constitution du corpus LANG. C'est à partir de ces données que nous avons étudié l'influence du modèle de la maîtresse sur l'organisation macrostructurale des récits en L2 de nos sujets. Pour ce faire, nous avons examiné la mention des différents événements constitutifs de la trame narrative dans le corpus LANG de l'enseignante puis comparé les résultats obtenus à ceux des EDM en fonction de leur âge.

La figure 10.29 présente les résultats obtenus :

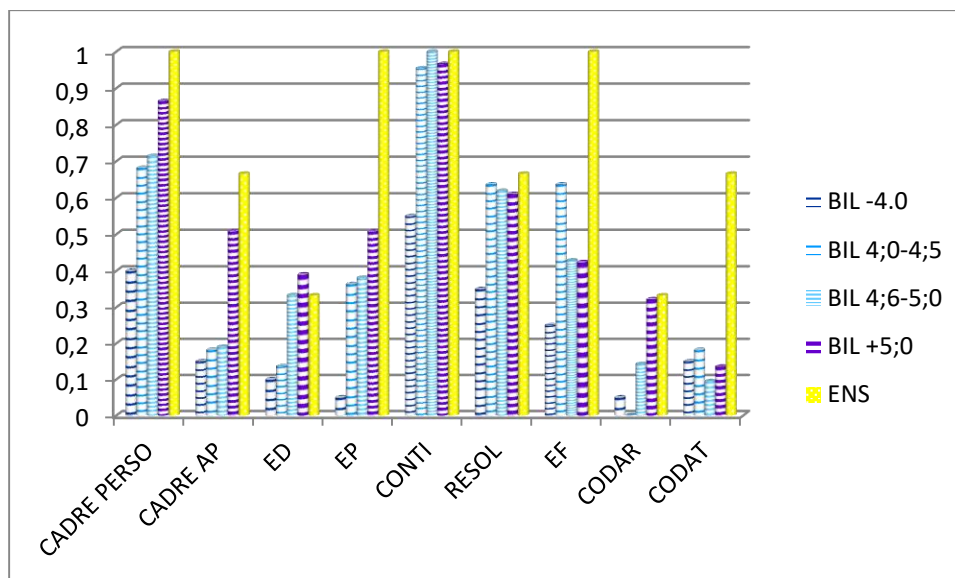


Figure 10.29 : Influence de l'input sur la macrostructure des discours de type narratif des EDM

Avant l'âge de quatre ans, de manière générale, les EDM peinaient à mentionner les différentes séquences d'une histoire. Par ailleurs, nous remarquons l'influence du modèle de l'enseignante sur la composition des discours de type narratif des sujets bilingues jusqu'à l'âge de quatre ans et demi. Plus précisément, à l'instar de la maîtresse, les EDM indiquèrent moins le CADREAP, l'ED, la RÉSOL et la CODAR. Nos résultats montrent de plus que l'EP, la CONTI et l'EF demeuraient les séquences mentionnées par l'enseignante et qui ne furent que peu indiquées par les enfants bilingues. À l'âge charnière, compris entre quatre ans et demi et cinq ans, les EDM commencèrent à construire des discours de type narratif détachés du modèle de l'enseignante. En effet, ils indiquèrent de plus en plus l'ED, la CONTI, la RÉSOL ainsi que la CODAR au détriment de l'EF. Au-delà de cinq ans, les trames narratives des EDM se distinguèrent du modèle de l'enseignante de PSM.

Les résultats des analyses quantitatives et comparatives montrent que, premièrement, les discours de type narratif comportèrent de plus en plus de mentions des séquences des histoires pour les sujets de nos deux cohortes ; deuxièmement, les EDM n'indiquaient pas les mêmes événements que les enfants monolingues ni dans la même proportion ; troisièmement, les supports exerçaient une influence sur la constitution des discours des sujets bilingues et enfin, quatrièmement, que le modèle de l'enseignante agissait sur l'organisation de leurs récits dans un premier temps et qu'ils s'en détachaient progressivement.

Mais quels moyens langagiers utilisaient les sujets de nos cohortes et l'enseignante au sein de leurs productions en français ? C'est à cette question que nous avons essayé de répondre par l'étude des formes verbales et non verbales des données de notre corpus LANG.

10.2.2 Étude des formes langagières dans les discours de type narratifs et descriptifs

Au niveau des formes linguistiques, les discours produits en français par les EDM, les enfants monolingues et l'enseignante ne se sont pas présentés de la même manière. Aussi, nous avons comparé les productions de type narratif des sujets de la cohorte bilingue à celles de l'enseignante pour comprendre l'influence des formes linguistiques utilisées par la maîtresse sur celles employées par les EDM. Pour les discours de type descriptif, nous présentons l'étude comparative du rôle des gestes et de stratégies discursives entre les productions des sujets bilingues et monolingues dans le but de souligner les spécificités des EDM.

Dans l'analyse des formes linguistiques des discours de type narratif, nous avons défini les catégories grammaticales suivantes :

- l'absence de mention : ABS
- le recours aux gestes : GESTE
- l'attention conjointe : qui se réalisa soit par le contexte partagé à l'aide de gestes (indiqué PARTAGE CONTEXTE) soit à l'aide de déictiques indifférenciés, comme *regarde* (indiqué INDIFF.)
- le silence : SILENCE
- les onomatopées : ONO
- les noms et les syntagmes nominaux : sans déterminants N ou avec déterminant SN. Dans ce cas, nous précisons le type de déterminant employé (DEF/INDEF/POSS), le genre (FEM/MASC) et, le cas échéant le nombre (PLUR) et la personne (de 1 à 6). Lorsque seul SN est mentionné, cela signifie que le sujet a employé différents types de déterminant. Nous précisons par ailleurs lorsque le sujet employait des N propre (N PRO) ou des extensions nominales (N ET)
- les phrases : PH, qui se présentaient sous la forme d'une proposition simple canonique (sujet suivi du verbe et éventuellement de ses arguments), indiquées 1 à 6 pour la mention de la personne du sujet grammatical. Nous précisons le temps verbal lorsqu'il ne s'agissait pas du présent.
- les phrases spécifiques : comme les phrases canoniques du type *c'est l'histoire de* indiquées (PH CANO) ou les phrases complexes (indiquées PH COMPLEXE) ou encore les phrases clivées (indiquées CLIVEE)
- les formes spéciales : telles les présentatives (indiquées PRÉS) et les existentielles (indiquées EXIST)
- les organisateurs du discours : comme *et, après* (indiqués ORGA DISC) et pour la CODA les marqueurs discursifs, indiqués MARQ DISC tel *et voilà*
- la présence de plusieurs instances énonciatives : DD INSTANCES ENONCIATIVES
- les autres formes : comme les adverbes de négation ou d'affirmation (indiqués ADV NEG/AFFIR)

Nous avons également déterminé les fonctions des formes linguistiques employées :

- ✓ ACTION ex :

39	*MUS:	boum!
	%com:	pages 23-24, fin, répétition de l'onomatopée
	%act:	MUS imite les canards qui jouent dans les flaques d'eau.

- ✓ CONTEXTE ex :

2	*MUB:	une âne regarder la vache.
	%com:	image 1.

- ✓ ÉVALUATION ex :

32	*ALI:	xxx en plus il est content.
----	-------	-----------------------------

- ✓ IDENTIFICATION ex :

*ESL:	et petit..
-------	------------

- ✓ LOCALISATION ex :

6	*ENE:	il dit où?
---	-------	------------

- ✓ SITUATION : ex :

11	*EMH:	il perdu la maman.
----	-------	--------------------

- ✓ JEU : lorsque l'enfant jouait avec nous, le support et/ou tout autre jouet.
- ✓ Et pour la CODA, nous précisions si les MARQ DISC s'inscrivait dans l'échange et relevait de la CODAT ou signalait la fin de l'histoire et dépendait de la CODAR.

L'ensemble des résultats des analyses des discours de type narratif des sujets de la cohorte bilingue et de l'enseignante sont consultables dans l'annexe F.

Nous débutons par la présentation de l'étude des formes langagières des discours de type narratif de l'enseignante de PSM. Nous exposons les résultats par support.

Pour présenter le personnage principal (support CANARD), l'enseignante utilisa un PRÉS (*voilà bébé canard*). Pour indiquer le cadre, elle formula une PH 3 sous la forme interrogative (*aujourd'hui qu'est-ce-qu'il fait ?*). Puis elle y répondit dans une PH 3 (*aujourd'hui (.) il pleut*). Elle accompagna ses deux énoncés en désignant le personnage et en indiquant la pluie sur l'illustration. L'EP a été introduit sous la forme de paires adjacentes de question et réponse dont l'objectif fut, d'une part, la participation des enfants présents lors du recueil des données à la narration et, d'autre part, l'indication des sentiments du personnage principal. Pour ce faire, elle utilisa des PH 3 : *il est content bébé canard ? /il n'aime pas la pluie*.

Pour entrer dans l'histoire, la maîtresse recourut au DD INSTANCES ÉNONCIATIVES comme le montre l'extrait 10.1 :

TP	LOC	CONTENUS
23	*ENS:	et papa et maman dit.
24	*ENS:	viens bébé.
25	*ENS:	on va chez grand+père.
29	*ENS:	on va chez grand+père.
30	*ENS:	non je veux pas y aller non.
31	*ENS:	j aime pas la pluie.
32	*ENS:	il est pas content.
33	*ENS:	allez viens bébé canard viens.

Extrait 10.1 : instances énonciatives des récits de l'ENS

Nous constatons que l'alternance des instances énonciatives vise différentes fonctions discursives. Ainsi au TP 23, l'enseignante introduit le changement de voix énonciative (*et papa et maman dit*), et, au TP 32, elle renseigne les états d'âme du personnage principal (tel un narrateur omniscient). Les éléments relevant de l'histoire, situés en AP ou dans la TRAME, furent énoncés par les voix des personnages (TP 24 à TP 31 et TP 33). L'enseignante adopta le même procédé linguistique pour annoncer la RÉSOL auquel elle ajouta l'utilisation du schéma interactionnel didactique de question/réponse et d'énoncés inachevés. Afin de rendre attentifs les enfants à l'EF, la maîtresse attira leur attention à l'aide d'ORGA DISC et du déictique indifférencié *Regardez*. Elle poursuivit en racontant l'EF dans une PH 3 précédée d'un ORGA DISC (*maintenant il aime la pluie*). Elle formula une seconde fois l'EF au sein d'une PH COMPLEXE (*il aime la pluie parce+qu'il a des bottes et un parapluie*). Avant de clore l'activité, elle chanta une chanson. Pour terminer la séance, elle employa des marqueurs discursifs.

Pour indiquer le cadre de l'histoire contenu dans le support JMHC, l'enseignante introduisit le personnage principal à l'aide d'un SN DEF MASC afin qu'il puisse être identifié. Elle poursuivit, dans une interaction de type didactique, en posant des questions sur les actes et les paroles du loup au sein de PH 3. Elle répondit en mimant le loup au moyen d'une ONO accompagnée de DD INSTANCES ÉNONCIATIVES. La maîtresse ne mentionna ni l'ED, ni l'EP, ni la RÉSOL. La CONTI fut marquée par des interactions didactiques, notamment des énoncés inachevés, complétés par l'enseignante. Pour ce faire, elle employa des PH 3. Elle attira l'attention des enfants lors de l'EF à l'aide de l'adverbe *attention* suivi de deux PH 1 puis d'une PH 3 au passé-composé. La CODA contient un MARQ DISC.

Le discours produit par l'enseignante à partir du support PPB se caractérisa par la présence importante, d'une part, du schéma interactionnel didactique et, d'autre, part du recours au DD INSTANCES ÉNONCIATIVES. Ainsi, dès la mise en place du cadre, les enfants furent sollicités. L'enseignante formula une première question à l'aide de PRÉS. La réponse fut énoncée à l'aide d'un SN ET (*petit poisson blanc*). Ainsi, il fut possible d'identifier le personnage principal. Le cadre a été évoqué sous le même schéma mais au moyen de PH 3 indiquant l'action du personnage (*il nage*) et son état émotionnel (*il pleure*). L'EP fut évoqué une première fois au début du récit sous la forme d'une PH 3 affirmative puis interrogative et enfin à l'aide de deux occurrences du quasi N PRO maman (*maman:: maman::*). Vers la fin du récit, la maîtresse précisa une seconde fois l'EP à l'aide du PRÉS ainsi que de deux PH 3, l'un interrogative et l'autre affirmative. L'ED fut absent sauf à considérer la question suivante *où est maman?* comme l'indication de la recherche de sa mère par le héros. Toute la CONTI s'enchaina sous la forme d'une interaction didactique construite comme suit :

1. question : *c'est sa maman?*
2. réponse : *non*.
3. renforcement : sous la forme d'un énoncé inachevé : *c'est./.* , et par l'emploi de PRÉS suivi SN INDEF MASC/FEM
4. étayage éventuel sous la forme d'un SN ET

La RÉSOL fut construite sur le même schéma question/réponse (avec une réponse affirmative). Puis, une dernière paire de question/réponse portant sur l'état émotionnel du personnage principal fut formulée au moyen de PH 3 accompagnées de geste. L'EF se construisit en deux temps. Tout d'abord, dans une paire adjacente du type question/réponse, l'enseignante interrogea les enfants sur l'action du personnage principal à l'aide d'une PH 3 interrogative au futur périphrastique et elle y répondit par le N PLUR (*bisous*). Dans un second temps, elle recourra à deux PH 3. La première, au présent, informa sur l'état émotionnel du petit poisson, la deuxième, au passé-composé, sur la situation finale. L'adverbe de félicitations (*bravo*) conclut le récit.

Nos résultats montrent que le schéma interactionnel didactique dominait dans les productions de l'enseignante et que les DD INSTANCES ÉNONCIATIVES s'ajoutaient aux échanges entre la maîtresse et les enfants. Le cadre était exposé à l'aide de présentatif, d'existentiel ou de SN pour identifier le personnage et de PH 3 pour la situation. Il en fut de même lorsque les ED et les EP furent indiqués, toujours en alternant les interactions didactiques et les PH 3 commentant l'état émotionnel du personnage. Ce fut lors des CONTI que les

instances énonciatives varièrent le plus. Pour raconter l'EF, l'enseignante attirait l'attention des enfants, puis les questionna sur l'achèvement du récit, sauf pour CANARD.

Afin de souligner les variations entre les EDM dans leurs capacités à employer des formes en L2 au sein de leurs discours, nous présentons les analyses par sujet.

De manière générale, ESL a eu besoin de beaucoup d'étayages pour répondre aux tâches verbales complexes en L2. Aussi, elle fit particulièrement attention à ce que le contexte situationnel fût partagé. Plus précisément, à T2 (3;5 ans), ESL demeura silencieuse. Elle imita l'enseignante (support JMHC) en tournant le support dans notre direction.

À T3 (3;7 ans), cette EDM eu toujours besoin de beaucoup d'étayages mais elle ne demeura plus silencieuse. En effet, elle répéta les mots après nous ; elle nomma en français quelques items au moyen de N ; elle employa des ONO pour nous manifester ses réactions, comme *oh!* quand le loup était tout nu (support JMHC). Enfin, elle utilisa les GESTE pour indiquer les moments clés de l'histoire. ESL raconta l'histoire du support PPB en recourant aux GESTE, notamment le pointage, et à l'aide de SN.

À T5 (4;4 ans), le discours initié à partir du support JMHC, contient une PH 1 (*je mets et les bottes*) puis la liste des items indiqués par un N ou un SN. ESL employa également des PRES. Cette EDM ne donna aucune indication sur le CADRE à trois ans et cinq mois. Deux mois après, elle partagea le contexte en utilisant aussi les GESTE pour que nous identifions les personnages et, à partir de quatre ans et quatre mois, elle utilisa plusieurs stratégies : des N et des PRES pour l'IDENTIFICATION et les GESTE pour la SITUATION. L'ED ne fut pas indiqué par ESL sauf à trois ans et sept mois par une ONO (support JMHC). Il en alla de même pour la RÉSOL, jusqu'à l'âge de quatre ans et quatre mois où elle procéda à une IDENTIFICATION à l'aide de N. ESL indiqua l'EF par des GESTE dès trois ans et sept mois et à l'aide d'ONO à quatre ans et quatre mois. Elle ne signala à aucun moment la CODA.

MUB ne produisit qu'un seul discours très restreint à T4 (4;5 ans) initié à partir du support JMHC. La CONTI de l'histoire fut construite au moyen de la succession de N. En MSM (4;5 ans), cet EDM refusa de répondre à la tâche verbale initiée à partir du support Canard.

À T7 (5;3 ans), MUB indiqua la continuation, aux moyens de PRES dans les discours initiés à partir des supports CH et PPB mais aux moyens de SN précédés de ORGA DISC (*après*) pour ceux produits à l'aide du support JMHC. Nous avons aussi noté que cet EDM développa différentes stratégies, entre T7 (5;3 ans) et T9 (5;8 ans) pour étoffer ses discours et apporter plus d'informations. Pour ce faire, il utilisa SN ET.

MUB ne mentionna pas d'éléments du CADRE entre quatre ans et cinq mois et quatre ans et onze mois. À partir de cet âge et jusqu'à cinq ans et trois mois, il identifia le personnage principal en AP à l'aide de SN INDEF MASC. À cinq ans et six mois, il procéda à l'IDENTIFICATION des protagonistes au moyen de PRES et il présenta la SITUATION dans une PH 3. L'ED ne fut pas indiqué avant cinq ans et six mois. Par la suite, MUB utilisa un SN INDEF FEM pour l'IDENTIFICATION du personnage (5;8 ans) et une PHRASE 3 pour mentionner l'action dans la trame. Avant l'âge de cinq ans et trois mois, nous n'avons repéré aucune mention de la RÉSOL dans les productions de MUB. Puis ce fut par des SN ou le PRES que cette séquence de la macrostructure fut mentionnée afin d'identifier le personnage sauf pour le support CH, pour lequel MUB employa des PH 3 tant dans la trame que dans l'AP. L'EF ne fut pas mentionné avant cinq ans et trois mois par MUB. Par la suite, pour l'indiquer, cet EDM utilisa des ORGA DISC accompagnés de GESTE. Il fallut attendre cinq ans et demi pour que MUB signalât la CODA par des GESTE et cinq ans et huit mois pour qu'il utilisât un MARQUEUR DISC.

À T3 (PSM), âgé de 4;0 ans, ENE se contenta d'employer le N *garçon* et de pointer les personnages sur le support dans sa narration de l'histoire du CANARD. Suite à notre étayage, il apporta des informations complémentaires relevant de l'AP ou de la TRAME. Il fit part de la RESOL à l'aide de GESTE, en pointant ses chaussures et les bottes de pluie sur l'illustration. Toujours à T3, le discours initié à partir du support JMHC chez cet EDM interféra avec la tâche de description réalisée juste avant. Quand il commença à ouvrir les pages du support et entra dans l'histoire, ENE essaya de former des PH dès le cadre "il loup" en s'appuyant sur le contexte situationnel et en recourant aux gestes dans l'énumération sous forme de SN des différents items.

À T4 (4;6 ans), six mois après sa première passation avec le support CANARD, ENE consolida le cadre en utilisant un PRES pour l'IDENTIFICATION les parents du petit canard (*c'est papa maman*). Il s'assura particulièrement du PARTAGE CONTEXTE (*c'est vois ça ; tiens*). Toutefois, ENE juxtaposa les différents items aux moyens de SN. Dans le discours initié à partir de JMHC, il recourut aux PRES pour mentionner les items.

Alors qu'à T5 (4;9 ans), dans le discours initié à partir du support JMHC, ENE utilisa uniquement des SN INDEF MASC après avoir employé à deux reprises EXIST (*ya un culotte, ya un pyjama*).

Pour raconter l'histoire initiée à partir du support CHEVAL à T7 (5;4 ans), ENE utilisa des PH précédées de ORGA DISC (*après*) ou des nominalisations de verbes comme *un joue* et *un part*.

La séance suivante, à T8 (5;7 ans), ENE employa des SN INDEF et seul l'EP fut indiqué à l'aide de PH 3 (*elle tombe*). Par la suite, nous lui avons demandé de refaire la tâche en lui donnant les images les unes après les autres. ENE utilisa à ce moment des PH 3 pour mentionner les différentes actions des personnages se limitant à celles du personnage principal (*il coure ; il saute là après ; et tombe le cheval*). Si la forme du discours demeura simple, ENE donna des indications de lieu et employa des ORGA DISC. Dans la production initiée à T8 (5;7 ans) à partir du support JMHC, ENE employa un ORGA DISC (*après*) suivi de N.

À T9 (5;8 ans), le discours d'ENE, initié à partir du support CH, fut plus riche. Il identifiait les protagonistes à l'aide de SN INDEF, il raconta la situation dans des PH 6 comme *ils jouent comme des cheval?* ou des PH 3 telles que : *il tombe ; son pied est mal*. Le discours de l'histoire contenu sur le support PPB réalisé par ENE à T9 (5;8 ans) se caractérisa par la succession d'items mentionnés sous la forme de SN INDEF MASC. Enfin, dans ses productions réalisées à partir du support JMHC, ENE utilisa des PH 1 telles que : *je mets + les + Nx* (2 occurrences), puis un SN DEF PLUR et un N, et, enfin, des SN INDEF MASC (3 occurrences).

Entre quatre ans et quatre ans et demi, ENE tenta d'indiquer le CADRE soit par le PARTAGE CONTEXTE, soit par le PRES afin d'identifier le personnage principal. À partir de quatre ans et huit mois, cet EDM utilisa des SN DEF pour l'IDENTIFICATION des protagonistes. Entre quatre ans et neuf mois et cinq ans et huit mois, ce furent principalement aux moyens de SN INDEF MASC qu'ENE mentionna le CADRE. Il utilisa aussi cette forme (*un peur*) pour formuler un commentaire, présenter le personnage ou parler de sa propre réaction. À partir de cinq ans et huit mois, cet EDM utilisa des PH 3 ou PH 6 pour mentionner la situation par l'indication de l'ACTION et des SN INDEF MASC pour identifier le personnage. Aucune mention de l'ED ne fut faite avant cinq ans et quatre mois. À cet âge, ENE essaya de formuler des PH, tentatives qui n'aboutirent pas, ou d'indiquer l'action par des SN INDEF MASC (support CH) avant de parvenir à énoncer des PH 3 (support CH uniquement) à cinq ans et sept mois. Ce fut par les GESTE qu'ENE mentionna la RÉSOL à quatre ans (support CANARD). À quatre ans et demi, cet enfant employa le PRES pour l'IDENTIFICATION des personnages (support CANARD). Puis, de quatre ans et neuf mois à cinq ans et huit mois, il ne mentionna plus la RÉSOL, sauf pour le support PPB à l'aide de N et pour celui CH à l'aide d'ORGA DISC PH 3. ENE mentionnait l'EF principalement à l'aide d'ONO, surtout de quatre ans à cinq ans et huit mois, bien que nous ayons repéré d'autres tentatives, telles que le recours à des phrases demeurées incomplètes (PH 3 pour JMHC de quatre ans à quatre ans et demi) et au PRES accompagné du mime (4;6 ans) pour commenter les actions du bébé canard. Enfin, dès quatre

ans et demi, ENE indiqua la CODA, de manière non systématique, à l'aide de MARQUEURS DISC.

Entre 3;6 ans et 4;8 ans (T2 PS à T6 MS), MUS limita son discours (corpus PPB) à une succession de SN et d'ADV NEG. Notre étayage demeura parfois nécessaire notamment pour préciser certains personnages de l'histoire du support CANARD. MUS répondit à nos sollicitations par l'identification des protagonistes à l'aide du pointage, de l'emploi du SN ou de PRES tout en accompagnant ses énoncés de gestes. Au niveau verbal, le discours de MUS ne comprit pratiquement que des SN. Aussi pouvons-nous avancer le fait qu'il existe un décalage entre les capacités langagières en français et la sensibilité à la structure de l'histoire chez cet enfant.

À T3 (PSM, 3;8 ans) MUS prit seul le support JMHC. Il introduisit le personnage principal à l'aide d'un SN INDEF MASC puis lista les différents vêtements par des SN DEF ou des N. Il haussa les épaules lorsqu'il ne connaissait pas le nom d'un des items. Alors qu'à la séance suivante (T4, 4;2 ans) malgré nos sollicitations MUS demeura silencieux.

Arrivé en MSM à l'âge de 4;2 ans (T4), MUS, tout comme MUB, refusa de raconter une histoire à partir du support CANARD. Dans ses productions réalisées à partir du support JMHC, la structure du discours fut sensiblement la même qu'à T3 : l'énumération des vêtements que le loup enfila. Toutefois, MUS employa systématiquement des SN INDEF MASC.

Dans les productions initiées à partir du support PPB à T6 (4;8 ans), MUS fit se succéder des SN et des ADV NEG tandis qu'il utilisa des PH 3 pour raconter l'histoire du loup (support JMHC). Hormis une occurrence, tous ses énoncés furent construits au moyen d'une dislocation à gauche *loup garou il* suivi du verbe *met* et du SN POSS 3 MASC pour indiquer le vêtement. L'analyse des productions orales initiées à partir du support CH montrent que les discours de MUS, à T7 (5;0 ans) se sont construits principalement au moyen de PH 3 précédées parfois de l'ORG DISC *après* comme : *il trape avec le bandage le vache / après le cheval il tombe*.

À la séance suivante (T8, 5;4 ans), le discours de MUS (support CH) s'enrichit de commentaires sur les personnages formulés à l'aide de PH 3 interrogatives (*il est fâché?*). Ce fut à T8 (5;4 ans) que le discours de cet EDM initié à partir du support PPB fut le plus abouti. La forme générale de sa production demeura simple. MUS mit en place la situation au sein d'une PH 3 conjuguée au passé-composé (*petit poisson il a perdu sa maman*) puis il poursuivit par une succession de PH 1 précédées du SN à valeur phatique indiquant à qui s'adressait le personnage principal : *N, j'ai perdu ma maman*. La RÉSOL de l'histoire fut indiquée par la juxtaposition de l'ORGA

DISC après suivi du N *maman*. À T8 (5;4 ans) et T9 (5;6 ans) MUS mentionna les différents vêtements du loup au moyens de SN POSS 1 d'abord exclusivement féminin puis varié.

À T9 (5;6 ans) MUS localisa les personnages du support CH ou indiqua leurs déplacements à l'aide de PH 3.

Pour l'IDENTIFICATION en AP du personnage, MUS, de trois ans et demi à quatre ans et cinq mois, utilisa des SN INDEF MASC. Puis, à partir de cinq ans, il employa des PRES ou des PH 3 pour mentionner la SITUATION et la LOCALISATION. C'est aussi à cet âge, que MUS utilisa le N PRO (JMHC). À cinq ans et demi, le CADRE était mis en place par l'IDENTIFICATION du protagoniste à l'aide de l'EXIST. L'ED ne fut pas signalé avant l'âge de quatre ans et huit mois sauf pour le support CANARD à l'aide du verbe seul (*part*) à trois ans et huit mois. À partir de cinq ans, MUS employa des ONO tout comme des PH COMPLEXES. Afin d'annoncer la RÉSOL, entre trois ans et demi et quatre ans et huit mois, MUS utilisa des N, des SN DEF puis INDEF permettant l'IDENTIFICATION des personnages. Puis, à partir de cinq ans, il utilisa des ORGA DISC suivi de SN PLUR ou des PH 3 pour indiquer l'action (support CH). Ajoutons que MUS identifia la maman à l'aide de PRES à cinq ans et demi. Ce fut par les ONO ou les GESTES que MUS indiqua l'EF jusqu'à cinq ans. Puis il employa une PH 3 (support JMHC) à cinq ans et quatre mois, mais, dans l'ensemble, l'EF fut peu indiqué. Enfin la CODA demeura absente jusqu'à quatre ans et huit mois à part l'emploi d'un MARQ DISC. À partir de cinq ans, MUS utilisa une PHRASE CANO ou des MARQ DISC, souvent dans l'interaction avec nous.

À T3 (3;11 ans) puis à T4 (4;5 ans), EMH construisit son discours initié à partir du support CANARD en employant principalement des PRES afin d'une part d'identifier les personnages et d'autre part de référer aux items entrant en jeu dans la péripétie de la narration tels que les bottes ou le parapluie. De plus, à T3, cet enfant fit particulièrement attention de partager le contexte aux moyens de INDIFF au moment clé de l'histoire initiée à partir du support CANARD. À cette même période, nous n'avons que peu compris les énoncés d'EHM dans son discours initié à partir du support JMHC. Aussi, il utilisa les GESTES s'assurant du partage du contexte. En outre il demeura parfois silencieux, employa des ONO ou rit.

À T4 (4;5 ans), EMH utilisa des constructions attributives à l'aide de la copule être tels que "*il est botte, et là il est chaussette* pour raconter l'histoire du support CANARD. Le discours initié à partir du support PPB consista en des paires adjacentes de type question réponse telles que : *ça maman ; non ; ça + N*. Dans la production initiée à partir du support JMHC, le discours

d'EMH se caractérisa par l'emploi de SN DEF référant aux différents vêtements avec un commentaire sur la culotte du loup (*hi hi hi et regarde fille*).

À T5 (4;7 ans), dans le discours initié à partir du support JMHC, EMH employa principalement des constructions attributives comme : *il est culotte ; il est pyjama ; il est chaussette ; il est pantalon*, avant d'indiquer les items sous une forme elliptique à l'aide de SN.

À T6 (4;11 ans), EMH employa l'EXIST ou des structures elliptiques dans son récit initié à partir du support PPB.

Si EMH fut attentif à l'organisation du discours initiée à partir du support CH à T7 (5;3 ans), T8 (5;7 ans) et T9 (5;8 ans), ce fut au niveau du lexique et de la construction phrastique que son discours évolua. À T7 (5;3 ans), EMH utilisa des PH 3 décrivant les actions et donnant des indications de lieu comme : *cheval il rentre dedans la vache la maison maison la vache ; cheval il est là*. À T8 (5;7 ans), la construction de ses phrases fut similaire. Enfin à T9 (5;8 ans), la quantité d'informations (AP et Trame) dont fit part EMH au cours de son discours augmenta. Il référa au troisième personnage. Il utilisa des ORGA DISC comme *en premier* ou *mais*. Enfin, le passé-composé apparut dans la morphologie verbale.

De T7 (5;3 ans) à T9 (5;8 ans), les discours d'EMH initiés à partir du support JMHC consistèrent à énumérer les items dans des PH 3 telles que *il prend son culotte ; il met chaussettes sur le pied ;* ou encore *il met sa t-shirt de fille*.

EMH partagea le contexte pour mentionner le CADRE à trois ans et onze mois. Puis, de quatre ans et cinq mois à quatre ans et onze mois, il utilisa les formes par rapport à leur emploi discursif comme en témoigne le tableau 10.1 :

PPB	EMH	T4	4;5	EXIST	IDENTIFICATION
JMHC	EMH	T4	4;5	SN DEF FEM	IDENTIFICATION
JMHC	EMH	T4	4;5	PHRASE 3 NEG DÉMONS INDEF	SITUATION
JMHC	EMH	T5	4;7	PARTAGE CONTEXTE	PARTAGE CONTEXTE
PPB	EMH	T6	4;11	PRÉS	IDENTIFICATION

Tableau 10.1 : EMH_CADRE_FORMES ET FONCTIONS

Nous constatons ainsi qu'EMH utilisait trois formes distinctes pour l'IDENTIFICATION en AP des personnages : LE SN DEF FEM, le PRÉS et l'EXIST et des PH 3 pour donner des indications sur la situation. À partir de quatre ans et onze mois, nous avons constaté la généralisation du recours aux PH et au PRÉS avant l'apparition, à cinq ans et huit mois, de formes complexes (PH COMPLEXE et CLIVÉE). L'ED fut rarement mentionné mais nous avons remarqué que cela dépendait du support. Ainsi, dès l'âge de quatre ans et cinq mois, EMH pouvait utiliser des PH 3 soit en AP soit dans la trame dans les discours initiés à partir du support CH. EMH mentionna la RÉSOL par le partage du contexte à trois ans et onze mois mais

uniquement pour le support CANARD. À quatre ans et cinq mois, ce fut au moyen de SN INDEF, de N ou de SN POSS 3 FEM qu'il indiqua la RÉSOL. Ces formes évoluèrent vers l'emploi de PRES, à quatre ans et onze mois, avant que l'utilisation de PH 3 ne se généralisât. Ce fut à cet âge qu'apparurent les ORGA DISC. L'EF fut toujours indiqué au sein de la trame (en avant-plan). Pour cela, EMH utilisa, de trois ans et onze mois à quatre ans et onze mois, des GESTES, des ONO, et le PARTAGE du CONTEXTE. À partir de cinq ans et trois mois, EMH signala l'EF à l'aide de PH 3. Enfin, de trois ans et onze mois à cinq ans et huit mois, la CODA fut signalée par EMH au moyen de MARQ DISC dans l'interaction avec nous.

Dès T1 (3;5 ans) BER employa des PRÉS dans son discours (support PPB). Ainsi, il imita l'enseignante et le schéma interactionnel didactique dans sa propre production verbale. BER demeurait silencieux lorsqu'il ne connaissait pas le nom d'un item.

Dès T2, (3;9 ans), BER apporta des informations supplémentaires dans ses productions en L2. Il recourut principalement aux PRES du type *c'est* ou *qu'est-ce-que c'est*. Par ailleurs, il semblait confondre les homophones *ça* et *sa*.

BER a répondu à une séance à la tâche de production d'un discours initié à partir du support CANARD à T4 (4;5 ans). Son discours comprenait des PH 3. Il utilisa le présent et le passé-composé.

Les productions initiées à partir du support JMHC se caractérisèrent par la succession d'items sous la forme de SN DEF FEM (T4, 4;5 ans) ou de SN (T5, 4;8 ans).

À T6 (4;11 ans), soit 14 mois après la précédente séance où le support PPB fut utilisé, BER nous avertit ne pas se souvenir de l'histoire. Aussi, il nous demanda qui était le personnage et les causes de son état émotionnel : *mais pourquoi il pleure*. Notre réponse l'amena à s'intéresser à l'histoire. Ainsi, il énuméra les différents items sous la forme de *je sais pas celle-là* ou *c'est +SN INDEF*.

BER a répondu deux fois à la tâche verbale complexe initiée à partir du support CHEVAL. À T8 (5;6 ans) et T9 (5;9 ans). Au sein de ses discours, il utilisa principalement des PH 3. À T9 (5;9 ans), BER employa principalement des PRES pour identifier les différents items présents dans l'histoire du support PPB. Mais, la particularité de son discours fut l'interaction avec la peluche à laquelle il devait raconter l'histoire. En effet, il se leva pour montrer le support à la peluche en question (une vache). Il émit des commentaires sur les réponses de la peluche, imaginaires et imaginées par l'enfant.

Dans les discours initiés à partir du support JMHC, BER lista les items au moyen de SN POSS. 3 (T8, 5;6 ans). Enfin, à T9 (5;9 ans) il recourut systématiquement à des PH 1 comprenant le SN POSS 1.

BER ne mentionna pas le CADRE avant trois ans et neuf mois. Puis, jusqu'à quatre ans et onze mois, il utilisa des PH 3 pour indiquer l'ÉVALUATION, la SITUATION ou le CONTEXTE ainsi que des N ou des SN pour l'IDENTIFICATION des personnages. À partir de cinq ans et demi, les formes utilisées par BER furent très variées comme nous le constatons dans le tableau 10.2 :

CHEVAL	BER	T8	5;6	SN INDEF FEM	IDENTIFICATION	AP
JMHC	BER	T8	5;6	PHRASE 1	IDENTIFICATION	AP
CHEVAL	BER	T9	5;9	ORGA DISC EXIST	IDENTIFICATION	AP
PPB	BER	T9	5;9	CLIVÉE	CONTEXTE	AP
JMHC	BER	T9	5;9	PHRASE 3	SITUATION	AP
JMHC	BER	T9	5;9	EXIST	CONTEXTE	AP

Tableau 10.2 : BER_CADRE_FORMES ET FONCTIONS

Selon nous, cette diversité des formes (SN, PHRASE, EXIST, *etc.*) et des fonctions qui y sont associées (IDENTIFICATION, CONTEXTE et SITUATION) témoigne de la recherche par l'enfant des procédés les plus indiqués pour répondre à la tâche demandée. L'ED ne fut pas mentionné jusqu'à quatre ans cinq mois. Puis BER l'indiqua à l'aide de PH 3 pour mentionner l'ACTION ou la SITUATION (de quatre ans et cinq mois à quatre ans et huit mois) avant d'employer de manière systématique des PH 1 ou PH 3 à cinq ans et neuf mois, principalement pour signaler l'ACTION. De trois ans et cinq mois à trois ans et neuf mois, BER indiqua la RÉSOL par le PRES pour l'IDENTIFICATION des protagonistes. Puis, à partir de quatre ans et cinq mois, il utilisa une PH 3 uniquement pour le support CANARD et, à quatre ans et onze mois, pour le support PPB. À partir de cinq ans et demi, nous avons noté une diversification des formes employées par BER pour indiquer la RÉSOL dont des PH COMPLEXE dans les discours initiés à partir du support CH. L'EF fut mentionné à partir de quatre ans et cinq mois à l'aide d'ONO sauf pour le support CANARD où BER utilisa une PH 3. Puis, de quatre ans et huit mois à cinq ans et neuf mois, cet EDM préféra recourir aux ONO. La CODA fut signalée tardivement par BER, à de rares exceptions près, toujours à l'aide de MARQ DISC dans l'interaction.

À T1 et T2 PS, âgée respectivement de 3;6 ans et 4;0 ans, ALI imita l'enseignante dans sa production verbale initiée à partir du support PPB. À T1 (3;6 ans) et T3 (4;2 ans) elle utilisa le support JMHC pour jouer avec nous. Cependant, à T2 (4;0 ans), ALI employa les PH 1 (*je mets + N*) au présent pour indiquer la succession des événements du personnage principal.

Toutefois, ALI éprouva des difficultés à prononcer le nom des vêtements ainsi que dans l'emploi des déterminants. Lors de cette passation, l'influence du modèle proposé par l'enseignante se ressentit.

Alors qu'à T3 (4;2 ans), bien que ALI semblait davantage intéresser par le jeu, l'analyse des formes linguistiques auxquelles elle recourut dans sa production orale (support JMHC) témoigne d'une plus grande variété langagière à disposition et encore en cours d'appropriation comme *le loup il est parti manger ; c'est le t-shirt ; c'est le pantalon qui est ah! ;* ou encore *je veux les manger*. De plus, ALI indiquait par des gestes qu'elle était à la recherche d'un mot. Enfin, elle fut en mesure de répondre à nos sollicitations lorsque nous l'interrogeons sur la couleur des habits. À l'âge de 4;2 ans (T3), le discours de cette EDM initiée à partir du support CANARD, se composa de l'identification des protagonistes à l'aide de PRES. Aussi, elle précisa où se trouvaient les personnages ainsi que leurs actions aux moyens de CLIVEE. Nous avons également noté qu'ALI recourut aux formes indéfinies, comme *quelque chose*, lorsqu'elle semblait ne pas être en mesure de préciser verbalement un événement.

ALI, à T4 (4;8 ans), étoffa le discours initié à partir du support CANARD, par l'apport d'informations de l'AP. Les éléments de l'ordre de la continuation lui permirent de mettre en jeu les liens entre les différentes parties de l'histoire. Nous avons constaté qu'ALI alternait les temps verbaux et indiqua l'ED au moyen du futur périphrastique. Cette EDM utilisa les ORGA DISC pour marquer les liens de causalité, comme *alors petit canard il est venu sous la pluie*. De plus, ALI donna des informations sur l'état émotionnel du personnage principal, telles que : *il était fatigué ; en plus il est content*. ALI construisit son discours initié à partir du support JMHC en énumérant la liste des items dans des PH 3, comme *(en plus) il met + SN* tout en mimant l'action. Le discours de type narratif, initié à partir du support PPB, prit la forme d'un dialogue entre les protagonistes se présentant ainsi : *il dit. Tu as vu ma maman ? Et après le baleine il dit non. J'ai pas vu ton maman*.

À T6 (5;1 ans), ALI essaya de recourir à des PH CANO et de situer davantage les protagonistes aux moyens des adverbes déictiques tels que *là* ou des prépositions de lieux comme *à côté, un peu trop loin* dans sa production initiée à partir du support PPB. De plus, elle employa de nombreux ORGA DISC comme *la dernière fois le petit poisson*.

À T7 (5;6 ans), le discours d'ALI initié à partir du support CHEVAL se caractérisa par le DD INSTANCES ÉNONCIATIVES et l'emploi de temps verbaux variés comme l'imparfait, le plus-que-parfait, le passé-composé. Lors de la séance suivante (T8, 5;9 ans), ALI utilisa davantage d'ORGA DISC tels *d'abord, alors, aussi*. À T9 (5;11 ans), cette EDM fournit plus d'informations au sein de son discours que ce soit au niveau de l'AP ou de la Trame.

À T7 et T8 (5;6 ans et 5;9 ans), ALI utilisa les phrases 1 et les DD INSTANCES ÉNONCIATIVES dans son discours initié à partir du support PPB. À T9 (5;11 ans), elle utilisa en plus les phrases 3.

À T7, T8 et T9 (de 5;6 ans à 5;11 ans), les productions d'ALI initiées à partir du support JMHC se présentèrent sous une forme simplifiée par rapport à ses précédents discours. En effet ALI dressa la liste des items sous la forme de SN. C'est au niveau des ORGA DISC que s'enrichit son discours. En effet, elle utilisa des conjonctions de coordination et des adverbes comme *et après, et puis, d'abord*, ou le verbe *commencer*. Enfin à T9 (5;11 ans), ALI lista les vêtements qu'enfile le loup de l'histoire dans des PH 3 comme *il met ses bottes*.

De trois ans et demi à quatre ans, ALI utilisa le PRES ou des PH 1 pour l'IDENTIFICATION des personnages ou des ONO pour l'ACTION dans la mention du CADRE. À partir de quatre ans et deux mois, elle recourra en plus à des SN, des EXIST et des CLIVÉE pour l'IDENTIFICATION des protagonistes de l'histoire et des PH 3 pour la SITUATION, l'ÉVALUATION ou l'ACTION. Et, dès cinq ans et un mois, elle essaya d'utiliser des PH CANO. Celles-ci furent réemployées par ALI à partir de cinq ans et onze mois ainsi que les PH COMPLEXE. Pour signaler l'ED, de trois ans et demi à quatre ans, ALI partagea le contexte ou utilisa des PH 1 et PH 2. Puis, jusqu'à quatre ans et huit mois, elle réalisa cet événement à l'aide du DD INSTANCES ÉNONCIATIVES avant de recourir à des PH 3 et des PH COMPLEXE (5;11 ans) ainsi que l'imparfait pour signaler l'ACTION. Pour le support PPB, la RÉSOL fut indiquée par ALI grâce à l'IDENTIFICATION des personnages effectuée à l'aide de N, à trois ans et demi. De quatre ans à quatre ans et huit mois, ALI alterna les DD INSTANCES ÉNONCIATIVES. Puis, de quatre ans et huit mois à cinq ans et neuf mois, cette EDM employa des PH 3, sauf un essai de PH COMPLEXE à cinq ans et demi dans le discours initié à parti du support CH pour signaler l'ACTION en avant-plan. L'EF fut indiqué avec difficulté par ALI jusqu'à quatre ans et deux mois. De quatre ans et huit mois à cinq ans et un mois, elle utilisa des PH 3 et des ORGA DISC. Ensuite, ce furent les DD INSTANCES ÉNONCIATIVES qui permirent à ALI d'indiquer l'EF (5;6 à 5;9 ans). Par la suite, cette EDM employa, à cinq ans et neuf mois et à cinq ans et onze mois, des PH 3 et des PH COMPLEXE. Enfin, ce ne fut qu'après l'âge de quatre ans qu'ALI indiqua la CODA aux moyens d'ORGA DISC, puis, à partir de cinq ans et neuf mois, de PH CANO.

Nos résultats montrent une grande diversité des formes linguistiques utilisées par les EDM dans leurs discours de type narratif. Nous constatons que ces enfants progressèrent continuellement dans l'acquisition des formes linguistiques en L2 et que, tout comme chez les

adultes (Watorek, 2004), les EDM s'appuyèrent sur les moyens dont ils disposaient pour construire leur discours.

Toutefois, nos résultats ne nous permettent pas d'établir des comparaisons avec les stades acquisitionnels (Véronique, 2009 ; Bartning & Kirchmeyer, 2003).

En effet, nous avons essayé de catégoriser l'évolution de l'acquisition du français par les EDM en nous appuyant sur les descriptifs des lectures des apprenants. Ainsi, nous avons constaté l'existence d'écarts importants en fonction des supports considérés et des spécificités liées à l'âge des sujets de notre cohorte bilingue. Selon nous, il serait nécessaire de conduire d'autres études portant sur des publics jeunes pour parvenir à préciser les lectures des EDM en L2. Aussi, il nous a paru délicat de proposer une telle classification pour les sujets de notre cohorte bilingue.

Toutefois, et malgré de fortes disparités entre les sujets, nous avons dégagé une ligne générale du développement précoce de la L2 par les enfants bilingues de notre étude.

Plus précisément, avant l'âge de trois ans et demi ans, les EDM demeurèrent silencieux (SILENCE), jouèrent et/ou imitèrent l'enseignante tant dans les gestes et les postures que dans l'emploi de PRÉS, par exemple dans les discours initiés à partir du support PPB.

Entre trois ans et sept mois et trois ans et onze mois, l'étayage et l'attention conjointe (PARTAGE CONTEXTE) ainsi que le recours aux GESTE jouèrent un rôle important dans la production du discours. Aussi, le contexte situationnel fut systématiquement partagé. En ce qui concerne les formes linguistiques, les discours en français des enfants bilingues se caractérisèrent par des listes de SN ou de substantifs sans déterminants (N) et l'emploi de PRES.

Dès trois ans et sept mois, les sujets de notre cohorte bilingues furent attentifs aux moments importants de l'histoire qu'ils indiquèrent principalement en recourant à des GESTE et des ONO.

Entre quatre ans et quatre ans et demi, la forme la plus fréquente des discours consista en une juxtaposition d'événements. Ce fut dans cette fourchette d'âge qu'apparurent les premières PH énoncées parfois sous des formes elliptiques à côté de listes de SN. Les PRES se complétèrent par des EXIST. Le contexte situationnel fut toujours partagé. Par ailleurs, ALI et BER se démarquèrent des autres EDM par le fait de commenter les histoires et d'utiliser des temps verbaux variés (notamment le passé-composé).

La construction des discours d'ALI fut particulièrement remarquable. Dès quatre ans et deux mois, cette EDM prêta sa voix aux personnages de l'histoire. Pour ce faire, elle employa ses premières PH COMPLEXE et pu localiser les protagonistes à l'aide de déictiques.

Entre quatre ans et sept mois et cinq ans, nous assistâmes à la diversification des structures linguistiques employées dans les discours et une généralisation de l'utilisation de PH simples. Dans cette tranche d'âge, les enfants purent indiquer précisément les différentes séquences des histoires. De plus, ils enrichirent leur discours par l'apport d'informations relevant de l'AP et n'hésitèrent pas à nous demander verbalement de l'aide.

Au-delà de l'âge de cinq ans, les discours furent plus riches chez l'ensemble des sujets de notre cohorte bilingue grâce à l'apport d'informations, l'acquisition de la morphologie verbale, l'utilisation d'ORGA DISC, la localisation spatiale des protagonistes de l'histoire et l'indication de leur déplacement, l'apparition de PH COMPLEXE, de CLIVEE et de PH CANO. Les EDM adoptèrent aussi une stratégie d'expansion des SN pour enrichir leurs discours. Ceux qui rencontraient plus de difficultés à transmettre ses informations verbalement n'hésitèrent pas à recourir aux GESTE, à s'assurer du PARTAGE CONTEXTE. Enfin, lorsque les enfants se sentirent suffisamment sûrs de leurs capacités langagières, ils cessèrent de pointer les items, ne nous regardèrent plus et leurs propos gagnèrent en fluidité.

De plus, les EDM ont essayé rapidement de différencier l'utilisation des formes par rapport à des emplois fonctionnels distincts.

Enfin, nous remarquons aussi qu'ils n'hésitèrent pas à recourir aux GESTE, au PARTAGE CONTEXTE ainsi qu'aux ONO pour pallier à leurs difficultés en français, notamment pour les sujets qui rencontraient le plus de difficultés à s'exprimer dans la langue de l'école et lorsqu'ils furent plus jeunes. Nous interprétons le peu de mention de l'EF et de la CODA et la part importante de l'IDENTIFICATION des protagonistes au sein du CADRE, réalisés sous la forme de SN ou d'EXISTENTIEL, comme résultant de l'influence de l'*input* de l'enseignante. En effet, les PH CANO n'apparurent que tardivement. Pour la CODA, par exemple, ces dernières s'invitèrent dans les discours de type narratif des EDM au moment où les enfants entendaient à la bibliothèque une personne leur raconter des histoires en terminant son récit par la même phrase : *et cric et crac l'histoire est dans le sac*. Aussi, les premiers discours (JMHC, PPB, PSB) prirent la forme de ceux de leur enseignante.

Nos résultats indiquent aussi que les supports exercèrent également une influence. Aussi, pour CANARD, les sujets de la cohorte bilingue tentèrent de formuler des PH et, pour

CH, alors qu'ils étaient déjà plus âgés, les formes linguistiques employées furent plus développées et variées.

10.2.3 Les discours de type descriptif : une langue qui s'invente

Après nous être intéressée à l'étude des discours de type narratif, nous voulions observer comment les sujets de nos cohortes parvenaient à décrire une image. Aussi, avons examiné leurs productions initiées à partir d'une image fixe (support DESA).

L'intérêt de cet examen fut d'observer les moyens déployés par les EDM pour pallier aux éventuelles difficultés qu'ils rencontraient lors de la production verbale initiée à partir du support DESA. Pour mener nos analyses, nous nous sommes intéressée à l'utilisation des gestes et aux stratégies linguistiques et discursives développées les sujets de nos cohortes pour construire les discours de type descriptif.

Afin d'étudier le rôle des gestes dans la description d'une image fixe, nous avons observé leurs fonctions. Servaient-ils à illustrer, à renforcer voire à remplacer la parole ? Existait-il une différence importante dans l'emploi des gestes entre les sujets de la cohorte monolingue et ceux de la cohorte bilingue ? Nous avons exclu, de nos analyses, les silences, très polysémiques, les pointages qui furent quasi systématiques dans la production des discours initiés à partir de DESA et l'indication de la fin de la tâche par un mouvement corporel.

En PSM, chez les monolingues, MELO (4;1 ans) fit glisser le doigt sur l'image pour illustrer le verbe *balancer*. Chez les bilingues, ESL (3;7 ans) nous montra le henné sur son doigt, manifestant ainsi son désir de partager. EMH (3;11 ans) pointa un garçon qui grimpait sur la corde tout en nous montrant le support et en disant *ça moi*. ENE (4;0 ans) compléta un énoncé inachevé en pointant le garçon sur les cordes pour que nous puissions identifier la scène et en levant son pied. Ainsi, chez l'enfant francophone, le geste servit à illustrer l'action et chez les EDM il leur permit de remplacer la parole par le geste.

En MSM, le recours aux gestes de développa. Ainsi chez les monolingues, JAD (4;5 ans) glissa le doigt le long du toboggan tout en disant *un toboggan petit*. Le geste servit peut-être à indiquer l'action. Tel fut le cas chez MUB (4;5 ans), qui réalisa le même geste que JAD, tout en disant *il là*. Son geste permit de remplacer la mention du verbe *glisser*. ENE (4;6 ans) pointa le lacet et montra le support pour compléter son énoncé. BER (4;8 ans), quant à lui, joua avec le support en mimant les actions et/ou les commentant, par exemple : *je vas essayer ça ;*

ou *oh il est fort lui aussi*. MUS (4;8 ans) glissa son doigt le long du toboggan pour compléter l'énoncé suivant : *oh il veut./.*, et il illustra par des gestes les verbes *monter* et *grimper*, tout comme le fit BER (4;11 ans). ENE (4;9 ans), mima également le laçage des chaussures pour compléter son énoncé et glissa le doigt sur le toboggan pour renforcer une onomatopée. Tandis que MUB (4;11 ans), afin de préciser le sens de l'indéfini *comme ça*, fit des mouvements du pied et il utilisa le geste illustratif, ainsi que BER (4;11 ans), pour la scène du laçage.

En GSM, les sujets monolingues n'utilisèrent aucun geste lors de la production de discours de type descriptif. Chez les EDM, nous avons constaté l'emploi de geste illustratif, comme chez MUS (5;0 ans) qui fit glisser son doigt sur le toboggan tout en disant : *il glisse*. Et aussi des gestes palliant au manque de vocabulaire qui permettaient à l'interlocuteur de comprendre la signification des formes indéfinies. Enfin, les gestes permettaient aussi de renforcer le sens d'un terme, comme par exemple indiquer deux avec ses doigts tout en parlant de la bicyclette (MUS à 5;5 ans) ou de faire glisser les doigts le long du toboggan en disant : *elle gaze* (ENE 5;7 ans).

Nos résultats indiquent que les sujets bilingues ont utilisé les gestes de manière plus importante et sur un temps plus long que les monolingues. Ainsi, le recours aux gestes était plus manifeste chez les EDM rencontrant des difficultés à s'exprimer en français. En effet, les EDM, sauf ALI, n'hésitèrent pas à se lever, à courir, à grimper pour illustrer, renforcer et remplacer parfois les mots manquants. Ainsi, ils ont pu indiquer plus de scènes du support et s'assurer que nous comprenions leurs propos. En classe, si les gestes sont utilisés lors de certaines activités comme le chant de comptines ou dans les interactions libres et semi-libres, nous n'avons pas observé d'engagement de tout le corps de l'enfant. Or, l'inscription corporelle de la L2 participerait à son appropriation par les EDM qui tendaient d'eux-mêmes à associer le geste à la parole.

Nous avons souhaité déterminer les stratégies linguistiques développées par les enfants dans la production de discours de type descriptif. Aussi, nous avons été attentives aux formes linguistiques utilisées par les sujets de nos deux cohortes. Nous voulions ainsi découvrir comment les EDM s'inventent leur langue et voir dans quelle mesure ce comportement se retrouvait chez les francophones.

En PSM, chez les monolingues, nous n'avons relevé aucune stratégie linguistique particulière. Chez les bilingues, ENE (4;0 ans) nous posait directement la question lorsqu'il ne connaissait pas un terme.

En MSM, OPH (5;2 ans), s'autocorrigea lorsqu'elle référa aux oiseaux dans le ciel. Chez les sujets bilingues, nous avons relevé l'emploi de termes erronées ou écartés de l'item auquel ils référaient comme *les capuchons là* (MUB, 5;4 ans), *un foot* ou *un pomme* (MUS, 4;5 ans) pour référer au ballon rouge. Les EDM pouvaient aussi réinvestir des formes linguistiques (des noms, des verbes) de manière originale. Ainsi, par exemple, BER (4;5 ans) dit : *ils jouent à parc* et *ils jouent à ils jouent* pour indiquer les filles qui jouaient au loup ; ou *ça c'est travailler* pour décrire la scène du laçage (BER, 4;8 ans). EMH (4;11 ans) quant à lui joignit l'action générale à celle d'un moyen de locomotion précis et énonça ainsi *il joue à roule vélo*. Par ailleurs, les sujets de la cohorte bilingue s'autocorrigèrent à plusieurs reprises. Telle fut le cas d'EMH (4;5 ans) qui rectifia l'emploi erroné du mot *voiture* (à la place de *vélo*) ou l'utilisation erronée du mot *garçon* (EMH, 4;11 ans). MUS (4;8 ans) n'acheva pas l'énonciation du terme *garçon* alors qu'il pointait une fille. Aussi, il rectifia et utilisa le lexique approprié. ALI (5;1 ans), quant à elle s'interrompit et n'énonça pas entièrement le mot *balançoire* à la place de *toboggan*.

En GSM, aucun des sujets de la cohorte bilingue n'employa de termes inappropriés. Les EDM continuèrent à déployer leurs stratégies de remplacement lexical. Ainsi, ils utilisèrent l'expression 'trois roues vélos' pour référer au tricycle (MUS à 5;0 ans et 5;4 ans, EMH à 5;7 ans). EMH (5;7 ans) indiqua la scène du lacet en ses termes : *maîtresse docteur il regarde dans la pied*. MUS (5;0 ans) précisa l'action au sein d'une construction syntaxique particulière : *ils sont joue* qui fut reformulée par l'enfant comme suit : *ils sont court*. ALI corrigea la préposition de lieu devant le mot classe remplaçant *à la* par *en* dans la phrase *il rentre en classe*.

Nos résultats indiquent que les stratégies linguistiques pour pallier aux difficultés linguistiques sont peu présentes chez les sujets monolingues et se développeraient tardivement chez les sujets bilingues. Ainsi, les EDM devraient soit avoir atteint l'âge de quatre ans et cinq mois soit avoir déjà acquis du lexique en L2 pour recourir à de telles stratégies. Nous constatons aussi que l'appropriation de la L2 passerait par le développement de compétences métalangagières permettant aux sujets bilingues de s'autocorriger et aussi par l'inventivité qui, selon nous, se déploie en parallèle à l'acquisition des compétences linguistiques et pragmatiques. Cette créativité constitue une source inépuisable à exploiter en classe pour soutenir l'appropriation de la L2.

10.3 L'appropriation de les procédés de références aux entités

Tout récit met en scène un ou plusieurs personnages. La fonction référentielle du langage sert à indiquer ce « dont on parle » (Jakobson, 1963 : 216). Les informations référentielles transmises tout au long d'un discours évoluent entre les énoncés en un mouvement référentiel (Klein & Stutterheim, 1991). Le développement de la fonction référentielle du langage est corrélé au développement cognitif des enfants.

L'étude de la référence aux entités que nous présentons porte sur le développement des procédés de référenciation au personnage principal chez les EDM et les enfants monolingues. En nous appuyant sur l'étude de Lambert et Lenart (2004) ainsi que sur la synthèse de Hickmann (2000) et le travail de Salazar-Orvig (2004), nous avons pris en compte la manière dont les sujets introduisent le référent, le maintiennent ou le réintroduisent au cours du récit. La présentation de nos résultats débute par les procédés de référenciation des personnages principaux (désormais N1) par les sujets monolingues et se poursuit par ceux des sujets bilingues. Nous terminons par l'étude de la référence aux différents items dans les discours de type narratif des sujets bilingues.

10.3.1 La référence au personnage principal : les sujets monolingues

Pour analyser les procédés de référenciation au N1, nous avons pris en compte le mouvement référentiel. Les productions de nos sujets étant relativement courtes, nous avons considéré qu'un référent était réintroduit au bout de trois tours de paroles où il ne fut pas mentionné par l'enfant. Nous avons été attentives aux formes linguistiques employées et pris en compte si la mention au N1 s'effectuait dans l'avant-plan ou dans l'arrière-plan. Nous présentons les principales caractéristiques des procédés de référence au N1 utilisés par les enfants monolingues (l'ensemble des résultats est disponible dans l'annexe I).

Les enfants monolingues introduisirent principalement en AP et sous la forme de SN DEF le N1, notamment entre quatre ans et un mois et quatre ans et onze mois. À partir de cinq ans, apparurent les DISLOC G sous la forme de SN DEF repris par le PRO PERSO 3.

Le maintien du N1 en AP fut réalisé à l'aide de N de quatre ans et un mois à quatre ans et cinq mois. À partir de quatre ans et cinq mois et jusqu'à cinq ans et deux mois, les sujets monolingues utilisèrent les PRO PERS (surtout 3 mais aussi 1). Après cinq ans et deux mois, nous avons repéré, en plus de procédés déjà indiqués, des DISLOC G dans le maintien du référent en AP.

Lorsque le référent est maintenu au sein de la trame, les enfants francophones utilisèrent le PRO PERS 3 dès l'âge de quatre ans et trois mois, et les DISLOC G apparurent à quatre ans et cinq mois. Pour réintroduire le N1, à quatre ans et un mois et à quatre ans et trois mois, les enfants francophones recoururent au N. Par la suite et jusqu'à cinq ans et sept mois, ils employèrent le SN INDEF. Ce fut à cinq ans et quatre mois qu'apparurent les DISLOC G. Ajoutons, que les réintroductions se réalisaient principalement en AP.

Nos résultats permettent de dégager la trajectoire suivante du développement des procédés de référenciation chez les sujets de notre cohorte monolingue :

- Introduction : SN DEF (4;1) > DISLOC G (5;0)
- Maintien AP : N (4;3) > PRO PERS 3 (4;5) > DISLOC G (5;2)
- Maintien Trame : PRO PERS 3 (4;3) > DISLOC G (4;3)
- Réintroduction : N (4;1) > SN INDEF (4;3) > DISLOC G (5;0)

L'introduction du N1 sous une forme définie pourrait s'expliquer par notre protocole. En effet, les sujets pouvaient nommer le support, par exemple le loup pour JMHC, avant le début de la tâche. Nous avons toutefois retenu la première mention de N1 sous cette forme car les enfants pouvaient par la suite directement entrer dans le récit sans mentionner une seconde fois le personnage principal. Comme attendu, le maintien du N1 se réalisa sous la forme du pronom personnel 'il'. Nous observons de plus que les dislocations apparurent vers l'âge de cinq ans sauf pour le maintien du référent dans la trame. Ainsi, les enfants francophones seraient plus attentifs à l'identification du N1 dans ce contexte. La réintroduction se fit au moyen de SN INDEF, conformément aux possibilités offertes par la langue française ou de DISLOC G.

10.3.2 La référence au personnage principal : les sujets bilingues

Nous présentons les principales caractéristiques de l'acquisition de la référenciation au N1 par les EDM, en détaillant les résultats par sujet (l'ensemble des résultats est disponible dans l'annexe H).

À trois ans et sept mois, ESL introduisit le N1 à l'aide du pronom tonique 1 ou d'un pronom interrogatif. À quatre ans et quatre mois, elle utilisa un N. Pour maintenir en AP le référent, cette EDM utilisa les gestes ainsi que N. Elle maintint le référent sous la forme du PRO PERS 1 dans la trame. Elle réintroduit le référent en AP au moyen du N.

Le développement des procédés de référenciation chez ESL suit le parcours suivant :

- Introduction : PRO 1(3;7) > N (4;4)
- Maintien AP : Geste (3;7) > N (4;4)

- Maintien Trame : PRO PERS 1 (4;4)
- Réintroduction : N (4;4)

Pour ESL, l'acquisition de la référenciation en français passerait par trois phases : la gestualité, la mention de soi puis la désignation à l'aide du N.

Avant quatre ans et cinq mois, MUB ne référa pas au personnage principal. L'introduction du N1 chez MUB débuta à quatre ans et onze mois par l'emploi de SN DEF MASC auquel s'ajouta le SN INDEF MASC à cinq ans et trois mois. À cinq ans et demi apparurent les DISLOC G. Le maintien en AP et dans la trame de N1 se fit toujours par le PRO PERS 3. La réintroduction de N1 se fit, dans l'AP, à l'aide de SN DEF MASC (5;3 ans), puis de SN INDEF MAS (5;6 ans) et enfin au moyen de SN DEF (5;8 ans). La réintroduction du personnage principal dans la trame apparut à partir de cinq ans et trois mois et se réalisa au moyen de DISLOC G. Le développement des procédés de référenciation chez MUB suit le parcours suivant :

- Introduction : SN DEF MAC (4;11) > SN INDEF MASC (5;3) > DISLOC G (5;6)
- Maintien AP/Trame : PRO PERS 3 (4;11)
- Réintroduction AP : SN DEF MASC (5;3 ans) > SNINDEF MASC (5;6 ans) > SN DEF (5;8)
- Réintroduction Trame : DISLOC G (5;3)

Chez MUB, la référenciation au N1 s'effectuerait à l'aide de SN DEF, principalement MASC, sauf dans son maintien qui se réalisa à l'aide du pronom *il*. À partir de cinq ans et trois mois, MUB utilisa la dislocation à gauche pour s'assurer de l'identification du référent notamment lors des réintroductions dans la trame.

ENE introduisit le N1 à l'aide surtout de geste et de l'attention conjointe de quatre ans à quatre ans et demi. Puis il mentionna une première fois le personnage principal au moyen SN INDEF MASC (4;9 à 5;8). Toutefois, nous avons relevé des formes spécifiques comme : *il un enfant*, à cinq ans et huit mois. Pour maintenir le référent dans l'AP, ENE utilisa le N (4;0 ans) avant de recourir au SN INDEF MASC et FEM (de 5;4 ans à 5;7 ans). Ce ne fut qu'à partir de cinq ans et huit mois que cet EDM maintint le référent dans l'AP et dans la trame au moyen du PRO PERS 3 MASC. Pour réintroduire le N1, dans la trame et l'AP, ENE utilisa le N (4;0 ans), puis des SN (5;4 ans) et enfin des pronoms (5;7 ans). Le développement des procédés de référenciation chez ENE suit le parcours suivant :

- Introduction : geste INDIFFÉRENCIÉE (4;0) > SN INDEF MASC (4;9)
- Maintien AP : N (4;0) > SN INDEF (5;4 ans) > PRO PERS 3 (5;8)
- Maintien Trame : PRO PERS 3 (5;8)

- Réintroduction : N (4;0 ans) > SN (5;4 ans) > PRO (5;7)

Chez ENE, l'acquisition du SN fut longue, puisque cette forme n'apparut qu'à partir de cinq ans. Avant cet âge, il désigna les items par le partage des connaissances et le N.

Pour introduire le N1, MUS utilisa le N (3;6 ans). Puis, de trois ans et huit mois à quatre ans et huit mois, il employa principalement le SN INDEF. À partir de cinq ans, il introduisit le référent au sein de DISLOC G. Le maintien dans l'AP du N1 s'effectua à l'aide du N (3;8 ans). Puis, entre quatre ans et deux mois et cinq ans, MUS utilisait soit le N soit le PRO PERS 3 MASC. Ce ne fut qu'à partir de cinq ans et quatre mois, que le maintien en AP du personnage principal se réalisa à l'aide du pronom personnel *il*. À l'inverse, cet EDM utilisa dès trois ans et huit mois des pronoms pour maintenir le N1 dans la trame. Entre quatre ans et huit mois et cinq ans apparurent les DISLOC G. Au-delà de cinq ans, seuls les PRO PERS 3 ou 1 furent utilisés pour le maintien du référent. Sa réintroduction se réalisa, dans l'AP au moyen du nom (de 3;8 à 4;8 ans) puis uniquement dans la trame à partir de cinq ans à l'aide de DISLOC G. Le développement des procédés de référenciation chez MUS suit le parcours suivant :

- Introduction : N (3;6) > SN INDEF (3;8) > DISLOC G (5;0)
- Maintien AP : N (3;8) > N ou PRO (4;2 ans) > PRO PERS 3 ou 1 (5;4)
- Maintien Trame : PRO (3;8) > DISLOC G (4;8) > PRO PERS 3 ou 1 (5;0)
- Réintroduction AP : N (3;8 ans) > néant (5;0)
- Réintroduction TRAME : DISLOC G (5;0 ans)

Nous constatons que MUS distingua dès l'âge de trois ans et demi l'existence lien entre les formes et les fonctions. Il acquit directement le SN INDEF pour référer au N1 et utilisa les pronoms pour maintenir le référent dans la trame. Toutefois, les procédés eurent du mal à se stabiliser, ce qui témoigne à nos yeux des difficultés qu'éprouvent les EDM à acquérir le système complexe d'emploi des déterminants et des pronoms en français.

EMH, à trois ans et onze mois, introduisit le N1 grâce au geste et à l'attention conjointe. Puis de quatre ans et cinq mois à quatre ans et onze mois, il ne mentionna pratiquement plus le N1. À partir de cinq ans et trois mois, il utilisa différents procédés pour introduire le personnage principal : DISLOC G, N, SN INDEF et SN DEF. Pour maintenir le référent dans l'AP, EMH employa les formes pronominales (3;11 ans) avant de recourir, en plus au SN DEF (de 4;5 à 4;7 ans). À quatre ans et sept mois, il utilisa davantage le PRO 3 et les DISLOC G apparurent à l'âge de cinq ans et trois mois. À l'inverse le maintien du N1 dans la trame s'effectua toujours au moyen du PRO PERS 3. Notons toutefois, que pour référer au N1 du support CH, EMH utilisa des DISLOC G. Cet EDM réintroduisit le personnage principal grâce à l'attention conjointe (3;11 ans) et de pronoms (4; 11 ans). À partir de quatre ans et onze mois et jusqu'à

cinq ans et trois mois, il maintint le N1 au moyen du N. Les DISLOC G apparurent à cinq ans et huit mois. Le développement des procédés de référenciation chez EMH suit le parcours suivant :

- Introduction : geste INDIFFÉRENCIÉE (3;11) > SN DEF (4;5) > DISLOC G SN DEF INDEF OU N (5;3)
- Maintien AP : PRO (3;11) > SN DEF ou PRO (4;5 ans) > PRO PERS 3 (4;7)> DISLOC G (5;3)
- Maintien Trame : PRO PERS (3;11)
- Réintroduction : INDIFFÉRENCIÉE (3;11)> PRO (4;11) > N (5;3) > DISLOC G (5;8)

Si EMH sembla avoir compris le fonctionnement discursif des procédés de références aux entités, il eut de la peine à stabiliser son système comme en témoignent les hésitations de cet enfant dans le choix de procédés de référenciation, notamment pour l'introduction du N1.

Pour introduire le personnage principal, BER recouru au N (3;5 ans à 4; 5 ans) puis, à partir de quatre ans et onze mois au PRO PERS 1 et 3. À ce moment, cet EDM nous indiqua ne pas se souvenir des histoires. À cinq ans et demi, il introduisit le N1 au moyen du SN INDEF, de proposition CLIVÉE ou à l'aide de DISLOC G. BER maintint le personnage principal, dans la trame et dans l'arrière-plan, en y référant à l'aide du PRO PERS 3 MASC (4;8 ans). Il le réintroduisit, entre quatre ans et cinq mois et cinq ans et neuf mois, par le même procédé que le maintien.

Le développement des procédés de référenciation chez EMH suit le parcours suivant :

- Introduction : N (3;5) > PRO PERS 1 et 3 (4;11) > DISLOC G SN DEF INDEF OU CLIVÉE (5;3)
- Maintien AP/TRAME : PRO (4.8) > SN DEF ou PRO (4;5 ans) > PRO PERS 3 (4;7) > DISLOC G (5;3)
- Réintroduction : PRO PERS 3 MASC (4;5)

BER sembla avoir acquis dès avant quatre ans, les SN et il comprit la fonction référentielle des pronoms. Aussi, il s'appropriä des procédés variés pour référer au N1 comme les formes CLIVÉES et les DISLOC G.

ALI introduisit le N1 principalement à l'aide de SN INDEF MASC (de 3;6 ans à 5;11 ans). Elle recourut en outre à des DISLOC G (4;2 ans), des PRÉSENT (4;8 ans) et des formes CLIVÉES (5;1 ans). De trois ans et demi à quatre ans et deux mois, ALI maintint, dans l'AP, le personnage principal au moyen du N puis de celui du PRO PERS 3. Pour maintenir le référent dans la trame, ALI utilisa le PRONOM PERSONO 1 ou 3 dès trois ans et demi. Les DISLOC G apparurent à cinq ans et onze mois. Pour réintroduire le N1, cette EDM recouru à une forme CLIVÉE (4;8 ans) ainsi qu'à un SN DEF au sein d'une phrase canonique (5;11 ans). Le développement des procédés de référenciation chez ALI suit le parcours suivant :

- Introduction : SN INDEF MASC (3;6) > DISLOC G (4;2) > PRÉSENT (4;8) > CLIVÉE (5;1)
- Maintien AP : N (3;6) > PRO PERS 3 (4;2 ans) > DISLOC G (5;11)
- Maintien TRAME : PRO PERSONO 1 et 3 (3;6) > DISLOC G (5;11)
- Réintroduction : CLIVÉE (4;8) > PHRASE CANO SN DEF (5;11)

Nos résultats indiquent qu'ALI acquit avant l'âge de quatre ans les procédés de référenciation en L2.

De manière générale, nous avons constaté que jusqu'à quatre ans, les sujets de notre cohorte ne mentionnaient pas le N1 sans étayage de notre part. Comme le contexte fut partagé, ils purent s'appuyer sur les déictiques indifférenciés et les gestes pour nous permettre d'identifier le référent. Entre quatre ans et quatre ans et demi apparurent les SN ainsi que les structures du type présentatif. Le fait marquant fut l'augmentation de la quantité d'informations apportées dans cette première mention des personnages principaux de l'histoire. À partir de quatre ans et demi et jusqu'à cinq ans et quatre mois, nos résultats montrent une plus grande variété dans l'introduction du personnage principal. Comparativement aux résultats des sujets de la cohorte monolingue, les EDM auraient plus de difficultés à employer les pronoms dans le maintien du personnage et à s'approprier les SN tout en distinguant le rôle des déterminants.

10.3.3 Développement du lexique et acquisition du genre

Lorsque nous avons étudié la référence aux personnages secondaires, nous avons réalisé que la mention de la maman, pour les supports PPB et PSB, apparaissaient dès le départ. En effet, s'inspirant du modèle de l'enseignante, les sujets de nos cohortes reproduisaient le même schéma interactionnel que celui rencontré en classe. Ainsi, les enfants référaient constamment à la maman des personnages principaux. Ce fut lorsqu'ils souhaitaient nous indiquer le personnage croisé par le héros, qu'il ne mentionnait pas nécessairement la mère. Dans les discours de type narratif incités à partir du support CANARD, les EDM rencontraient d'importantes difficultés à référer aux personnages secondaires. Tous étaient désignés, dans les productions de l'enseignante et dans celles des sujets bilingues, par le même terme : *canard*.

Aussi, étant donné l'importance accordée par les enseignantes à l'acquisition du vocabulaire et des déterminants, nous avons enquêté pour essayer de comprendre l'importance de la fréquence d'exposition à l'*input* dans l'appropriation du SN. Pour ce faire, nous avons étudié la fréquence d'apparition des items dans les productions des sujets de notre cohorte bilingue initiées à partir de trois supports : JMHC, PSB et PPB.

Dans JMHC, le loup enfle une culotte, un t-shirt, des chaussettes, un pantalon, un pull, des bottes, un chapeau et enfin un manteau. L'enseignante employait les SN POSS 1 et 3 ainsi que les SN INDEF pour mentionner ces différents items. Et chez les EDM ? Quels noms retiennent-ils ? Précédés de quels déterminants ?

Pour le savoir nous avons repéré toutes les mentions de ces items et distingué les catégories suivantes :

- Absence de mention : ABS
- Le nom seul : N
- Les syntagmes nominaux définis féminins, comprenant les possessifs : SN DEF FEM
- Les syntagmes nominaux indéfinis féminins : SN INDEF FEM
- Les syntagmes nominaux définis masculins, comprenant les possessifs : SN DEF MASC
- Les syntagmes nominaux indéfinis masculins : SN INDEF MASC
- Les termes erronés : ERRONÉ

Le tableau 10.3 résume les résultats que nous avons obtenus :

Items	Culotte	Tee-shirt	Chaussettes	Pantalon	Pull	Bottes	Chapeau	Manteau
ABS	9	4	4	7	6	2	6	13
N	8	7	10	10	5	5	6	6
DEF FEM	14	11	15	9	2	22	6	1
INDEF FEM	2	0	0	0	0	0	0	0
DEF MASC	9	13	5	12	8	3	10	7
INDEF MASC	4	6	3	4	3	5	7	0
ERRONÉ	0	9	3	1	9	5	8	12

Tableau 10.3 : Lexique des habits du loup

Nous constatons que les deux items les moins mentionnés furent la culotte et le manteau. Si la culotte est un vêtement intime, le manteau s'expose, s'enlève et s'enfile en classe aussi. Nous remarquons aussi que cet habit a souvent été indiqué par un autre terme. En effet, les EDM ont employé le mot 'veste'. Il en fut de même pour le chapeau, indiqué par le terme 'bonnet' ainsi que t-shirt et pull souvent confondus. Ainsi, bien que les enfants entendissent ces termes en classe, lors de la lecture ou au moment de leur arrivée et au moment de sortir à l'extérieur, ils ne purent les apprendre facilement. Les résultats du mot 'pantalon', proche du mot turc, montrent qu'il ne fut pas nécessairement le plus mentionné. À l'inverse, le mot 'bottes' semble avoir été bien mémorisé.

Il serait nécessaire d'examiner la proximité linguistique ou le rôle du nombre de syllabe afin de comprendre quels seraient les facteurs qui influencent l'appropriation du vocabulaire en plus de la fréquence d'exposition (Djordjevic, 2018). Enfin, nous remarquons que le déterminant indéfini féminin n'a été employé qu'avec le mot 'culotte'. Selon nous, ce résultat montre que l'emploi des déterminants demeure une acquisition complexe.

Lors de la quête de sa maman la petite souris (support PSB) rencontra un ours, un poisson, un serpent et une tortue. Dans les illustrations du livre, l'ours, tout doux, peut être caressé, le poisson brille de toutes ses écailles, le serpent scintille tandis que la tortue gratte.

Nous avons voulu savoir si le fait de pouvoir toucher les items exercerait une influence sur leur désignation. Aussi, nous avons, tout comme pour JMHC, repéré la mention des items au sein de notre corpus sous-corpus PSB. Pour chaque item, nous avons considéré sous quelle forme il apparaissait. Nous avons ainsi distingué les catégories d'analyses suivantes :

- Le nom seul : N
- Le nom précédé d'un article défini masculin : DEF MASC
- Le nom précédé d'un article indéfini masculin : INDEF MASC
- Le nom précédé d'un article défini féminin : DEF FEM
- Le nom précédé d'un article indéfini féminin : INDEF FEM
- Le pronom démonstratif indéfini 'ça' : DÉMONS INDEF
- La pronominalisation comme dans '*il est doux*' : PRONOMINALISATION

La figure 10.30 représente les résultats auxquels nous avons abouti :

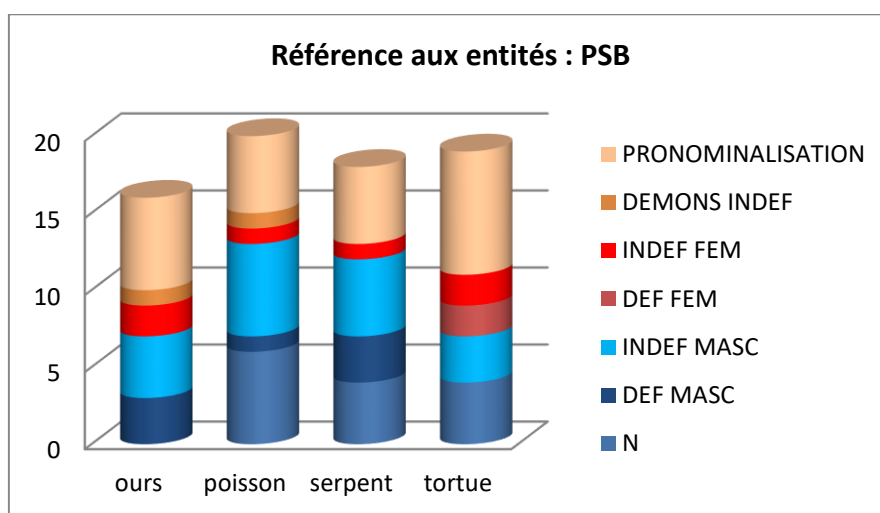


Figure 10.30 : Le lexique des animaux (PSB)

Nous constatons que le personnage de l'ours fut le moins mentionné. Ceci s'explique, en partie, par le fait qu'il apparaît dès le début de l'histoire. Aussi, les enfants avaient davantage veillé à attirer notre attention, à toucher le personnage qu'à le nommer. Par ailleurs, ce fut le seul item qui ne fut jamais mentionné que par un N. Les EDM ont aussi employé le pronom 'ça' pour désigner l'ours et le poisson. Ainsi, pour ces deux items, il semble que leur apparition dans les premières pages d'un livre à toucher pourraient impacter leur propension à les désigner.

Pour affiner ce résultat, nous avons analysé l'évocation des animaux du support PPB. Le petit poisson blanc, héros de l'histoire, rencontre un crabe, une étoile de mer, un escargot, une tortue, une baleine et une pieuvre au cours de son périple.

Nous avons constaté premièrement une évolution dans la référenciation à ces items. Dans un premier temps ils ne sont pas désignés. Puis, les enfants réfèrent aux personnages à l'aide du pronom démonstratif indéfini associé au pointage ou au partage du support. Par la suite, ils utilisèrent le N avant l'apparition, de SN, défini dans un premier temps (avant T6) puis indéfini. Enfin, les EDM les mentionnèrent à l'aide de pronom. Ajoutons que les sujets de nos cohortes indiquèrent de plus en plus de caractéristiques physiques des animaux comme leur dimension et leur couleur. Deuxièmement, nous avons voulu savoir si la fréquence d'exposition au lexique a une incidence sur la mention des items.

La figure 10.31 récapitule les résultats obtenus :

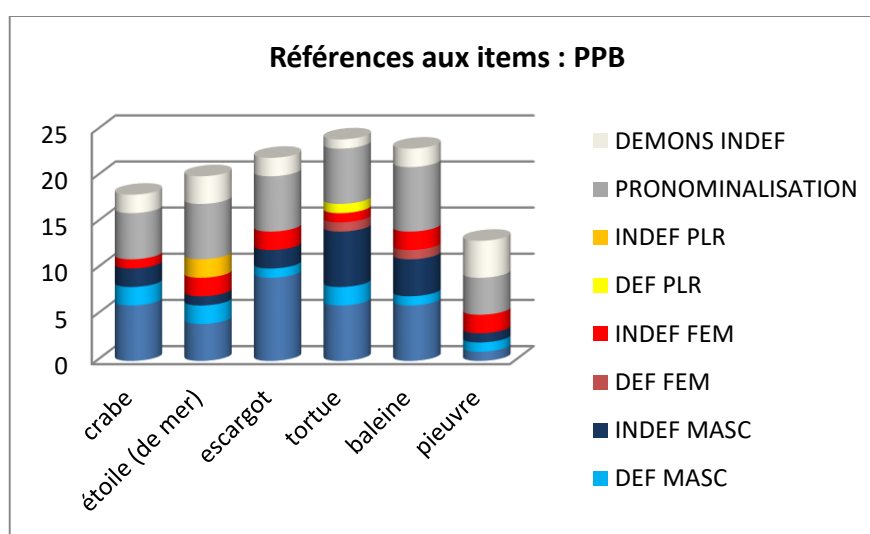


Figure 10.31 : Le lexique des animaux (PPB)

Nos résultats montrent que ce fut l'item 'pieuvre' qui les enfants mentionnèrent le moins. En effet, les sujets de notre cohorte bilingue demandèrent fréquemment notre soutien pour mentionner ce protagoniste. Ainsi, la fréquence d'exposition à un nom explique son appropriation. Nous comprenons ainsi la capacité de certains EDM d'acquérir les noms des dinosaures, qui, plus souvent rencontrés et éveillant un vif intérêt de leur part, se révèlent être aisément apprenables. Lorsque nous observons les formes linguistiques employées pour référer aux items, nous constatons l'emploi plus fréquent du pronom démonstratif indéfini pour désigner les termes les moins connus (pieuvre, crabe et étoile de mer). Précisons que nous avons retenus le mot 'étoile' comme désignant l'étoile de mer dans nos analyses. Enfin, les articles féminins étaient peu employés. De ce fait nous avons comparé le genre des substantifs entre nos données et dans le livre.

La figure 10.32 expose nos résultats :

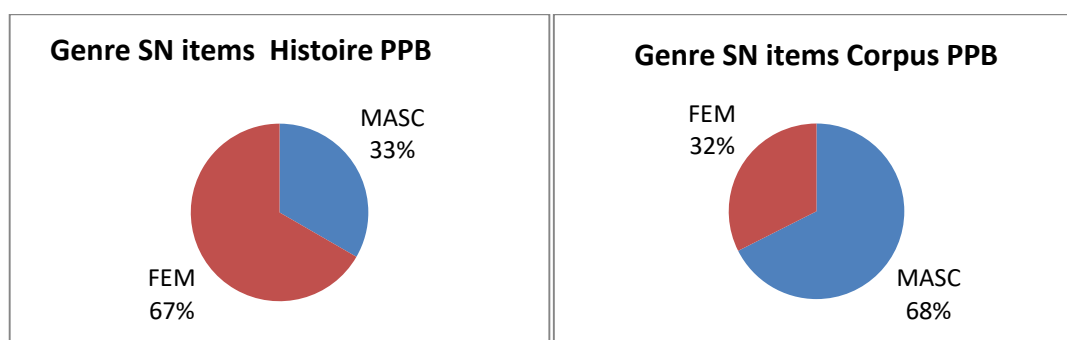


Figure 10.32 : Acquisition du genre PPB et PSB

Nous constatons que le masculin domine nettement dans les productions des sujets de notre corpus bilingue. Les proportions sont ainsi quasiment inversées. Lors de nos observations, nous avons remarqué un fort intérêt des enseignantes pour l'acquisition du SN et un emploi correct des déterminants. Nos résultats indiquent que l'acquisition du genre serait difficile chez les EDM tout comme pour les apprenants adultes du FLE (Véronique, 2009 : 98-1001).

Synthèse des résultats : Le développement du français chez les EDM.

Pour résumer, l'étude du développement du français chez les EDM nous a permis de constater :

- 1/ Un écart dans la maîtrise des fonctions et des formes discursives entre les sujets bilingues et monolingues qui tendait à se réduire,
- 2/ L'influence des supports et du modèle de l'enseignante sur les productions en L2 des EDM,
- 3/ Des spécificités dans l'organisation macrostructurale des discours de type narratif des EDM et dans l'acquisition du genre,
- 4/ Des stades d'acquisition du SN et des compétences linguistiques,
- 5/ Le rôle de l'âge dans l'appropriation du français,
- 6/ Des différences interindividuelles importantes.

Pour essayer de mieux comprendre les facteurs individuels qui agissent sur le développement du français, nous avons examiné plus avant l'influence du recours aux L1 et la manière dont fut vécue en classe le bi/plurilinguisme de l'école sur l'appropriation de la L2 par les EDM.

Chapitre 11/ Du bilinguisme au plurilinguisme

Dans les résultats exposés jusqu'ici, nous avons abordé le bilinguisme sous l'angle de ses représentations par les enseignantes et les mamans¹⁴⁵, de celui de la circulation des langues¹⁴⁶, de son rôle dans les interactions libres¹⁴⁷ et brièvement dans les interactions didactiques¹⁴⁸. Aussi, nous avons voulu questionner plus avant la rencontre des langues dans le contexte multi/plurilingue de l'école Dieppe. En effet, la thématique du plurilinguisme, sans constituer le cœur de notre recherche, fut un axe de réflexion continuellement présent tout au long de cette étude.

Ainsi, nous souhaitons mieux comprendre comment la L1 était investie en classe dans les échanges de type didactique et semi-libres et connaître de manière plus précise l'influence de l'emploi de la L1 sur l'appropriation de la L2. Qui utilisait la L1 dans les interactions didactiques ? Comment ? Pour faire quoi ? Est-ce que mener une activité de classe dans les deux langues participait au développement de la L2 ? De plus, l'ouverture de l'établissement en direction des L1 pourrait constituer un premier pas vers la mise en œuvre d'activités plurilingues et pluriculturelles à l'école Dieppe. Mais quel était le sentiment des enseignantes ? Enfin, la possibilité accordée aux EDM d'utiliser leur répertoire bilingue en classe les conduisait-il à se considérer bilingue en toute circonstance et à s'appuyer sur leur L1 lorsqu'il leur était demandé de produire des discours en L2 ?

Pour répondre à ces différentes questions, nous avons étudié, d'une part, la place de la L1 en classe dans les interactions didactiques et son influence sur le développement de la L2 dans le cadre d'une activité de lecture bilingue précise, d'autre part, les représentations des enseignantes des approches plurilingues et pluriculturelles et, enfin, les liens tissés par les enfants de l'école Dieppe avec les langues (des) autres et leur langue.

¹⁴⁵ Le lecteur peut consulter le chapitre "Représentations de la situation sociolinguistiques des EDM" (chapitre 8)

¹⁴⁶ Le lecteur peut consulter le chapitre "La circulation des langues à l'école Dieppe" (chapitre 7.1)

¹⁴⁷ Le lecteur peut consulter le chapitre "Les langues dans les interactions libres avec l'enseignante" (chapitre 7.3)

¹⁴⁸ Le lecteur peut consulter le chapitre "Une place pour la parole de l'enfant" (chapitre 9.3.1)

11.1 La L1 dans les interactions didactiques

Notre recherche sur l'appropriation précoce de la L2 par des EDM se devait d'observer l'intégration des L1 au sein des interactions didactiques.

De ce fait, nous avons étudié les différentes formes et fonctions du recours à la L1 en classe ainsi que l'impact de son emploi au côté du français comme langue d'enseignement lors d'une activité de lecture bilingue (Djordjevic, 2016b).

Pour réaliser notre analyse du rôle de la L1 dans les échanges au cours d'activités de classe, nous avons, premièrement, relevé les occurrences de mots en turc, seule langue qui s'est insérée dans les énoncés de l'enseignante de PSM, au sein des interactions didactiques et semi-libres de notre corpus CLASS. Deuxièmement, nous nous sommes intéressée aux conséquences de la mise en place d'une lecture à deux voies et en deux langues sur la production, au niveau de la macrostructure du texte et au niveau phrastique, du même récit en L2 recueillis auprès de trois EDM franco-turcs de notre cohorte bilingue.

11.1.1 La L1 pour les interactions didactiques

Dans les interactions didactiques, le degré d'utilisation de la L1 dans les interventions de l'enseignante était variable.

En effet, nous n'avons relevé aucune occurrence de termes en turc lors des activités de 2012 (CLASS_LECT_2012) et une seule lors de celles de 2013 (CLASS_LECT_2013). Toutefois, lorsque l'enseignante travaillait avec uniquement des EDM franco-turcs (CLASS_LECTEDM_2012), nous avons noté une augmentation du recours à leur L1 (cinq occurrences) de la part de l'enseignante. Ajoutons que lors du recueil, pour la constitution de notre corpus LANG, des données auprès de l'enseignante, elle employa la langue turque à une fréquence élevée (plus de quarante occurrences). Nous avons aussi remarqué que, tout au long de nos trois années de fréquentation de l'école Dieppe, l'enseignante de PSM apprit des termes en turc. Ainsi, par exemple, en 2012 (CLASS_APC_2012), l'enseignante ne comprit pas le mot *maymun* signifiant *singe* mais en 2013 (CLASS_APC_2013) elle l'avait intégré dans son répertoire lexical turc. Ajoutons que de l'apprentissage de la production de mots isolés, tel *eşek* signifiant *âne* en français (CLASS_LECT_2012) ou de phrases courtes comme *söyle* pour inciter les EDM à parler, l'enseignante a développé une connaissance plus fine de phrases types comme *annesî değil* (LANG_ENS_PPB) signifiant *ce n'est pas sa maman*.

Ainsi, le recours à la L1 et la volonté de l'enseignante de s'appuyer sur cette langue furent tangibles tout au long de nos trois années d'observation de la classe.

Une des utilisations de la L1 servait à donner des consignes aux EDM franco-turcs comme par exemple pour demander de rester calme (extrait 11.1) :

TP	LOC	CONTENUS
60	*ENS:	tu ne tapes personne.
	%com:	ENS s'adresse à MET.
	%act:	ENS désigne ENE.
61	*ENS:	tu ne tapes pas yyy.
	%com:	ENS s'adresse à MET recourt L1 'yatma'= calme
62	*ENS:	allez.

Extrait 11.1 : Les consignes (CLASS_SPORT_2012)

Le recours à la L1 visait aussi l'inclusion des EDM franco-turcs au sein des échanges didactiques comme l'illustre l'extrait 11.2 :

TP	LOC	CONTENUS
332	*ENS:	à qui est cette bouche?
	%com:	beaucoup de bruit dans la pièce.
333	*CLASS:	yyy.
	%com:	L1 'inek' = vache.
334	*ENS:	oui yyy.
	%com:	L1 'inek' = vache.
335	*ENS:	la vache.

Extrait 11.2 : Les échanges didactiques (CLASS_LECTEDM_2012)

Dans l'extrait 11.2, lors de la lecture du livre *Bouche à bouche* (Fratini, 2011), un EDM franco-turc, que nous n'avons pu identifier avec précision, répondit (TP 333) à la question de l'enseignante (TP 332) en employant sa L1. La maîtresse poursuivit par un renforcement positif (TP 333) et répéta le terme employé par l'enfant avant de traduire en français (TP 335).

Le recours à la langue turque permettait ainsi d'inclure les EDM dans les interactions didactiques typiques et, à l'aide de la traduction, d'établir des ponts entre les langues. L'enseignante usait fréquemment de ce procédé notamment lorsqu'elle travaillait avec un groupe d'enfants turcophones comme l'illustre l'extrait 11.3 :

TP	LOC	CONTENUS
318	*ENS:	attention:: qui est parti?
319	*EMH:	yyy.
	%com:	L1 'maymun'=singe.
320	*MUS:	singe.
321	*ENS:	oui le singe.
322	*ENS:	yyy le singe.
	%com:	L1 'maymun'= singe ENS s'adresse à EMH.

Extrait 11.3 : Le renforcement positif et la traduction (CLASS_APC_2013)

Dans l'extrait 11.3, se déroulant lors d'un APC durant le jeu de kim, EMH répondit correctement (TP 319) en L1 à la question formulée (TP 318) par l'enseignante. Puis ce fut MUS qui donna la réponse exacte en L2 (TP 320). L'enseignante fit un retour positif en L2 (TP 321) ainsi qu'en L1 (TP 322) tout en traduisant le terme de la L1 vers la L2.

De plus, le recours à la L1 pouvait s'inscrire dans la narration de l'histoire comme en témoigne l'extrait 11.4 :

TP	LOC	CONTENUS
48	*ENS:	grand-père dit.
49	*ENS:	viens viens mon bébé.
50	*ENS:	viens yyy viens.
	%com:	L1 hadi =venir

Extrait 11.4 : La compréhension des histoires (CLASS_LECT_2013)

Lors de la narration du livre d'Amy Hest (Hest & *ali.*, 1998), l'enseignante inséra dans les paroles du personnage du grand-père (TP 48) le verbe 'venir' en turc (TP 50). Ici aussi nous notons que les liens entre les L2 se sont construits sur la traduction.

Aussi, la maîtresse recourait à la langue turque pour s'assurer de la bonne compréhension par les enfants du lexique comme nous le voyons dans l'extrait 11.5 :

TP	LOC	CONTENUS
423	*ENS:	attention.
424	*ENS:	un (..) poussin.
425	*EMH:	là.
426	*ENS:	bravo un poussin.
427	*ENS:	yyy le poussin.
	%com:	L1 'civciv'=poussin

Extrait 11.5 : La compréhension du lexique (CLASS_APC2_2013)

Dans le jeu du Linx, se déroulant lors de l'APC de 2013, l'enseignante traduit le mot poussin (TP 426) en turc (TP 427) et inversement.

Nous constatons donc que l'emploi de la L1 est considéré comme un relais pour l'appropriation du lexique en L2 et la compréhension d'une histoire par les EDM.

Par ailleurs, l'usage de la L1, par l'enseignante et les enfants, permettait à celle-là d'étayer son discours comme l'illustre l'extrait 11.6 :

TP	LOC	CONTENUS
265	*ENS:	à qui est cette bouche?
	%act:	ENS désigne EDM3.
266	*EDM3:	yyy.
	%com:	L1 'balik'=poisson
267	*ENS:	oui.
268	*ENS:	au requin.
269	*EDM3:	yyy.
	%com:	L1 'balik'=poisson
	%act:	EDM3 pointe vers le support.
270	*ENS:	un gros poisson un requin.
271	*ENS:	au méchant requin.

Extrait 11.16 : La compréhension du lexique (CLASS_LECTEDM_2013)

Dans l'extrait 11.6, EDM3 identifia correctement (TP 265) les bouches présentes sur l'image du livre de Stéphane Frattini (2011) et donna sa réponse en L1 à deux reprises (TP 266 et TP 267) malgré la précision proposée en L2 par l'enseignante (TP 268). L'enseignante poursuit en d'une part reprenant le terme français (TP 270) pour *balik*, soit 'poisson', d'autre part en précisant de quel poisson (TP 270) il s'agissait (*un requin*) et enfin en joignant des adjectifs qualificatifs (*gros, méchant*) pour décrire l'animal (TP 270 et TP 271).

Une autre fonction du recours à la L1 fut d'apporter des corrections des propositions des EDM comme en témoigne l'extrait 11.17 :

TP	LOC	CONTENUS
29	*ENS:	on voit la maison de./.
30	*EMH:	yyy.
	%com:	L1 'baba'=père
31	*ENS:	c+est pas papa.
32	*ENS:	c+est grand-père yyy.
	%com:	L1 'dede' =grand-père.

Extrait 11.17 : La correction lexicale (CLASS_LECT_2013)

Suite à l'énoncé inachevé de l'enseignante (TP 29), EMH proposa le mot *baba* dans sa L1 signifiant papa. Sa réponse n'étant pas celle attendue, la maîtresse lui signala son erreur (TP 31) puis la rectifia (TP 32). Pour ce faire elle utilisa le français et la L1 de cet EDM en traduisant le mot grand-père en turc.

Enfin, le partage de la L1 permettait aux enfants et à l'enseignante de co-construire leurs échanges dans des interactions semi-libres comme le montrent les extraits 11.8 et 11.9 :

TP	LOC	CONTENUS
100	*MUB:	yyy.
	%com:	L1 'top'= ballon.
	%act:	MUB pointe vers l'illustration sur le livre d'ENS.
101	*ENS:	il a un ballon oui.
	%com:	ENS s'adresse à MUB.

Extrait 11.8 : La co-construction de l'échange (CLASS_LECTEDM_2012)

Dans l'extrait 11.8, alors que l'enseignante racontait l'histoire du loup qui s'habille, MUB remarqua un détail de l'illustration et en fit part à sa maîtresse en nommant l'item en L1 (TP 100). Celle-ci réagit (TP 101) à l'intervention de l'enfant en reformulant ses propos par l'énonciation d'une phrase canonique comprenant un sujet suivi du verbe et d'un complément et un renforcement positif de la participation de MUB. Dans l'extrait 11.9, l'enseignante jouait avec les EDM au jeu du lynx :

TP	LOC	CONTENUS
461	*ENS:	où est la tortue?
462	*EMH:	y+a pas.
463	*ENS:	yyy la tortue.
	%com:	L1 kaplumbağa= tortue
464	*ENS:	où elle est la tortue?
465	*EMH:	y+a pas.

Extrait 11.9 : La co-construction de l'action (CLASS_APC_2013)

Alors que ni EMH ni l'enseignante ne trouvaient la tortue sur le plateau de jeu, l'enfant estima que la tortue n'y était point représentée (TP 462 et TP 465). La maîtresse quant à elle poursuivit la recherche de la tortue et s'assura que l'EDM comprit correctement quel animal était recherché en utilisant le terme turc et français pour le désigner (TP 463). Ainsi, la traduction de la L1 vers la L2 s'inscrit dans le but de jouer ensemble.

Le recours à la L1 remplissait plusieurs fonctions : créer un espace sécurisant dans les interactions libres¹⁴⁹, inciter la parole auprès des EDM franco-turcs¹⁵⁰, donner des consignes ou des ordres, inclure les enfants dans les échanges didactiques, leur faciliter l'accès à la compréhension d'un récit et au lexique en L2, co-construire les échanges dans les interactions semi-libres et co-agir. Pour remplir ces différentes fonctions, la traduction d'une langue à l'autre en resta la principale modalité.

Les multiples rôles de la L1 en PSM conduit à considérer que l'enseignante pratique le *translanguaging* (Young & Mary, 2016b et 2018). Selon nous, si ce concept amène à considérer les langues des EDM dans une conception unitaire et complémentaire de leur répertoire bilingue, son utilisation en contexte scolaire s'appuie davantage sur les capacités de traduction des EDM et de l'enseignante. Le recours à la L1 valorise certainement les capacités bilingues des enfants et constitue une stratégie pertinente pour rendre l'*input* compréhensible et ainsi favoriser les SPA. Toutefois, nous nous demandons si l'on peut réellement parler de *translanguaging*. Il nous semble davantage assister à des alternances de codes linguistiques distincts au cours desquelles les mots ou les énoncés passent d'une langue à l'autre. Aussi, nous souhaitons connaître plus précisément dans quelle proportion le recours à la L1 participait à l'appropriation de la L2, notamment dans lors des activités de lecture.

11.1.2 Une lecture bilingue. Influences sur la macrostructure du récit en L2

L'histoire *C'est moi le plus fort* (Ramos, 2001) a été racontée lors de séances de lecture à deux voix. La première voix, celle de l'enseignante, narrait l'histoire en français. La deuxième fut celle de la médiatrice interculturelle bilingue. Ainsi à la fin de chaque énoncé de l'enseignante, celle-là traduisait les propos de la maîtresse en turc. Aussi, les deux langues alternaient au cours de la narration de la même histoire dans une même séance.

¹⁴⁹ L'étude des interactions libres est présentée au chapitre " Les langues dans les interactions libres avec l'enseignante" (7.3).

¹⁵⁰ L'étude des procédés employés en PSM pour encourager les enfants à parler lors des interactions en classe est exposée au chapitre " Une place pour la parole de l'enfant" (9.3.1).

Toutefois, chaque locuteur adulte d'une langue était bien distinct et de ce fait la L1 et la L2 accédaient au statut de langue d'enseignement. En d'autres termes, il ne s'agissait pas que la maîtresse de PSM traduisit un terme simple ou un énoncé court de la L1 vers la L2 (ou inversement), mais bien que le turc, avec toutes ses subtilités, soit considéré comme une langue pour enseigner, par le biais de la narration d'histoire, les compétences relevant du domaine langagier.

Afin d'étudier l'impact de l'emploi de la L1 lors de cette activité de lecture bilingue, nous avons analysé les productions initiées à partir du livre *C'est moi le plus fort* (indiqué CML+F dans le corpus LANG) de Mario Ramos (2001) auprès de MUS, d'ESL, tous deux âgés de trois ans et huit mois, et d'EMH, âgé de trois ans et onze mois au moment du recueil des données. En effet chacun de ces enfants fut exposé à la narration de cette histoire dans les deux langues à des degrés divers. MUS a assisté à cinq séances, EMH à deux et ESL à aucune. Ainsi, il nous était possible de comparer la fréquence d'exposition à la lecture bilingue sur les productions de ces trois sujets en L2.

Pour mener l'étude de l'impact de cette activité sur les capacités des EDM en français, nous nous sommes intéressée d'une part à l'organisation macrostructurale des productions de ces trois enfants de notre cohorte bilingue et d'autre part à la construction de leurs énoncés au niveau phrastique.

L'histoire du livre de Mario Ramos (2001) relate le parcours d'un loup, personnage principal du récit, lors de sa promenade dans les bois. Ce héros se vante d'être le plus fort des animaux de la forêt. Au cours de sa pérégrination, il rencontre différents personnages et, à chacun, demande qui est le plus fort. Tous confirment que le loup est le plus fort sauf le dernier personnage. Celui-ci, un petit dragon, répond que la plus forte est sa maman. Cette réponse met le loup en colère. C'est alors qu'intervient la maman du petit dragon. Devant sa taille imposante, le loup s'incline. Ajoutons que les protagonistes rencontrés par le personnage principal au cours de son périple, sont issus des contes populaires, par exemple le petit chaperon rouge, les sept nains ou encore les trois petits cochons. Toutes les illustrations de ce livre jeunesse s'étendent sur une double page et alternent de la manière suivante : une image avec le loup dans les bois, les bras de plus en plus levés pour montrer sa force, suivie d'une illustration de ses rencontres. La dernière image représente le loup, à peine plus grand que le bébé dragon, et les jambes de la maman dragon.

Pour effectuer l'analyse de la macrostructure nous avons distingué la présentation du personnage, le loup, la présentation de l'élément déclencheur, la promenade dans la forêt, la continuité du récit que nous avons estimé réalisée dès lors que plus d'une rencontre fut mentionnée, l'annonce de l'élément perturbateur, la rencontre avec le petit dragon, la résolution, l'arrivée de la maman dragon et la situation finale, un loup beaucoup moins prétentieux.

MUS présenta le personnage principal au début de son récit au moment où nous lui remettions le support. Il précisa que le loup était le plus fort. Il mentionna la totalité des personnages rencontrés indiqua l'élément perturbateur et la situation finale. EMH référa au personnage principal et signala l'élément déclencheur. Il nous indiqua une rencontre. Enfin il fut attentif à l'élément perturbateur et à la situation finale. ESL présenta le héros de l'histoire. Elle mentionna un des personnages rencontrés par le loup et se montra particulièrement vigilante à l'élément perturbateur ainsi qu'à la résolution de l'histoire.

Le tableau 11.1 récapitule les éléments constitutifs de l'histoire du support CML+F indiqués par les trois sujets :

MACROSTRUCTURE	MUS	EMH	ESL
CADRE	OUI	OUI	OUI
ED	NON	OUI	NON
CONTI	OUI	OUI	OUI
EP	OUI	OUI	OUI
RESOL	OUI	OUI	OUI
EF	OUI	NON	NON

Tableau 11.1 : Lecture bilingue et trame narrative en L2

Nos résultats indiquent que les trois sujets ont été en mesure d'indiquer les éléments clés constitutifs de l'histoire *C'est moi le plus fort* (Ramos, 2001). Ainsi, nous remarquons que le recours à la L1 ne semble avoir que peu d'impact sur les capacités des EDM d'accéder à la trame narrative d'une histoire simple. En effet, seule ESL n'indiqua pas deux éléments constitutifs de l'organisation macrostructurale du contenu du support CML+F.

11.1.3 Une lecture bilingue. Influences sur l'acquisition lexicale et syntaxique

Pour affiner ce résultat, nous avons analysé les formes langagières utilisées par MUS, EMH et ESL pour mentionner les séquences de la trame l'histoire que nous avons repérée dans leurs productions.

Le tableau 11.2 reproduit les formes employées par les trois sujets pour indiquer le CADRE, l'ED, l'EP, la RESOL ET L'EF :

	MUS	EMH	ESL
CADRE	c'est le loup. c'est moi le plus fort.	ah! (EMH imite le loup et montre le support à EXP)	moi l(e) plus. (ESL lève le bras)
ED	/	viens chez moi.	/
EP	bébé dinosaure. (MUS regarde le bébé dinosaure sur le support)	regarde là.	(ESL revient sur la page du bébé dinosaure puis regarde attentivement l'image du loup mécontent)
RESOL	c'est moi la maman la gros. (MUS pointe vers lui puis mime le geste grand)	yyy. (onomatopées)	(ESL tourne la page en acquiesçant de la tête)
EF	non est ça. (MUS pointe le loup) le maman gros. (MUS mime le geste grand en écartant verticalement et de plus en plus ses mains)	/	/

Tableau 11.2 : Lecture bilingue et constructions syntaxiques en L2

Nous constatons que MUS utilisa le PRES suivi d'un SN DEF MASC pour référer au personnage. Ce référent a été maintenu au tour suivant dans une phrase comparative mettant en exergue le loup dans une construction emphatique du type *c'est SN qui*. Pour maintenir le référent, MUS employa le pronom tonique de la personne 1 ce qui autorise l'omission du pronom relatif et du verbe être. EMH partagea les connaissances avec nous pour mentionner une première fois le loup et accompagna son geste de l'imitation de l'animal au moyen d'une ONO. ESL introduisit le personnage principal à l'aide du GESTE, du pronom tonique de la personne 1 et de la locution superlative *le plus*.

Seul EMH fit mention de l'élément déclencheur à l'aide d'une PH impérative comprenant le verbe *venir* suivi de l'indication du lieu. Toutefois, nous remarquons que le lieu évoqué (*chez moi*) fut surprenant.

Pour signaler la rencontre avec le bébé, MUS le désigna à l'aide de la juxtaposition de deux N (*bébé dinosaure*) permettant d'identifier avec suffisamment de précisions de quel protagoniste il s'agissait. EMH, quant à lui, attira notre attention sur ce passage crucial de l'histoire à l'aide de INDIFF (*regarde là*). ESL rencontra plus de difficulté et ce furent ses attitudes corporelles (GESTE) qui nous signalèrent l'importance de cet événement dans le déroulement de l'histoire.

Le moment où l'histoire se résolut a été indiqué par MUS à l'aide de PRES *c'est* suivi de la référence au personnage de la maman dragon. Pour ce faire, cet enfant premièrement pointa vers lui, prenant ainsi le rôle du protagoniste, en illustrant la dimension de la maman à l'aide de gestes. Deuxièmement, il désigna celle-ci à l'aide du SN DE FEM suivie du quasi N PRO *maman* et précisa une de ses caractéristiques physiques par le même procédé linguistique, à savoir l'emploi de SN DEF FEM ET (*gros*). EMH, quant à lui, indique la résolution de l'histoire par une ONO et ESL hocha silencieusement de la tête (GESTE).

La situation finale fut énoncée par MUS dans des constructions syntaxiques originales comprenant premièrement l'ADV NEG (*non*) suivie du verbe *être* puis du pronom indéfini *ça*. Il accompagna son énoncé en pointant le loup et ajouta un SN DEF MASC ET (MUS employa l'article défini masculin suivi du nom *maman* et de l'adjectif indiquant la taille au masculin) pour référer à la maman.

Enfin, MUS mentionna les personnages suivants : le lapin (*petit lapin*), le chaperon rouge (*eh oh*), les trois petits cochons (*le deux cochons*) et enfin les sept nains (*ah (.)petit nain!*). EMH indiqua le lapin en nous montrant le support, émit des sons incompréhensibles pour signaler les trois petits cochons et utilisa le déictique indifférencie (*regarde*) pour désigner le chaperon rouge. Il haussa les épaules lorsque le loup rencontra les trois petits cochons. ESL ne désigna que les sept nains en utilisant un nom (*gars*).

De manière générale, MUS et EMH avaient à T3 acquis un répertoire lexical en L2 plus développé que celui d'ESL. Considérant ce facteur, nous pouvons toutefois estimer que l'exposition plus fréquente à l'histoire en L2 permit à MUS d'acquérir plus de vocabulaire lui permettant de référer aux différents personnages croisés par le loup, bien qu'il utilisât les adjectifs numéraux de manière erronée. Nous remarquons également que cet enfant rencontra plus de difficulté à indiquer le chaperon rouge et aussi qu'EMH nous signala ce personnage en attirant notre attention. Selon nous, ces stratégies, bien que différentes, s'expliqueraient par une fréquence peu élevée d'exposition à cette dénomination et, pour EMH, peut-être, si nous prenons comme indice de comparaison le haussement d'épaule pour les trois petits cochons, l'expression de son désir de la connaître.

Notre analyse se limite à la production de trois sujets et ne nous permet pas de généraliser les résultats obtenus. Mais cela nous donne une idée de l'influence de la L1 sur l'appropriation de la langue de l'école.

En résumé, nous constatons que le recours à la L1 semble avoir un impact moindre sur la construction du récit en L2.

En effet, si le contexte situationnel n'était pas partagé, il demeurerait impossible d'interpréter les gestes ou les énoncés de MUS, d'EMH et d'ESL. Sensibles à cet aspect, ces enfants s'assurèrent de l'attention conjointe. Ils nous indiquèrent ce dont ils parlaient et/ou nous interpellèrent verbalement. Nos résultats montrent que les trois enfants construisirent leurs récits en étant attentif à la trame narrative. Toutefois, il leur fut plus difficile d'indiquer l'élément déclencheur ou la situation finale. Nous notons également que les trois sujets de cette étude développent différentes stratégies pour souligner les moments clés de leurs récits, comme celles d'attirer l'attention, d'utiliser des onomatopées, de sourire, et ce qu'ils aient ou non bénéficié d'une lecture à deux voix. Aussi, l'incidence de l'emploi de la L1 sur la structure narrative des discours des EDM semble moindre.

Nos résultats montrent que c'est sur l'appropriation du lexique et de la syntaxe de la L2 que le recours à la L1 semble davantage profiter.

En effet, nous avons remarqué que plus l'EDM bénéficia de l'activité bilingue, plus il essaya et réussit à formuler des phrases complexes et des énoncés longs. De plus le lexique fut plus varié. Les enfants utilisèrent davantage les onomatopées ou les gestes communicatifs (comme le sourire) pour indiquer la situation finale lorsqu'ils n'ont pas eu accès à l'histoire dans leur L1. Enfin nos résultats indiquent que les EDM accompagnèrent quasi systématiquement leurs paroles de gestes lors des moments importants de l'histoire. Ils développeraient ainsi différentes stratégies pour construire des récits en L2. Ce comportement ne dépendrait ainsi pas de l'emploi ou non de la L1 dans les activités de lecture.

L'ensemble de ces résultats indiquent que le recours à la L1 en classe sert à l'inclusion des EDM au sein des interactions de types didactiques et semi-libres, permet la co-construction des échanges et des actions et facilite l'appropriation de la langue de l'école notamment pour l'acquisition des compétences lexicales et des constructions syntaxiques. Ajoutons à ces résultats, la valorisation des compétences bilingues des enfants pour lesquels non seulement la L1 est présente en classe mais utilisée, par le biais de la traduction, par l'enseignante. Toutefois, si la maîtresse a fourni des efforts considérables pour apprendre des mots en turc, les autres L1 restèrent peu sollicitées en classe.

11.2 Les approches plurielles. Pourquoi pas ?

L'entrée en vigueur du programme de 2015 à la rentrée 2016, et de ce fait de l'éveil aux langues au cycle 1, a conduit l'équipe de l'inspection académique de la circonscription 2 de Mulhouse, dont dépend l'école maternelle Dieppe, d'établir un programme de formation continue « Les nouveaux programmes de maternelle : Des attendus liés au développement de l'enfant, une école centrée sur la langue orale, un accueil bienveillant des parents » ambitieux et ouvert au bi/plurilinguisme. En conséquence, les enseignants de la circonscription deux ont été invités à suivre différentes journées de formation, d'études et d'échanges autour de cette thématique. Ils ont ainsi assisté à une conférence de Christine Hélot portant sur le plurilinguisme, organisée par l'inspectrice de l'académie, et, dans le cadre du projet de recherche *ADEL : Apprendre dans et par les langues*, porté par Greta Komur-Thillooy, à deux journées d'études ainsi qu'au colloque international et interdisciplinaire : « Apprendre dans et par les langues ! Ou Comment accompagner l'élève allophone à l'école maternelle et primaire », organisé par la Faculté de Lettres Langues et Sciences Humaines de l'Université de Haute-Alsace.

Aussi, nous avons voulu enquêter sur l'accueil par les enseignantes de l'école Dieppe des approches plurilingues et pluriculturelles et de leur perception de la mise en place de telles approches, l'éveil aux langues, l'ouverture de l'école en direction des parents et la reconnaissance des L1 des enfants, au sein de leurs pratiques de classe. Pour ce faire, nous avons analysé les données du corpus ENTRE enseignants relatifs à cette thématique. L'objectif d'une telle analyse fut de dégager leur positionnement vis-à-vis des approches plurilingues et pluriculturelles.

Tout comme lors de l'étude des représentations de l'enseignement/apprentissage du français aux EDM, nous avons décidé que par respect des enseignantes, nous demeurions dans une attitude de réserve et ne précisions pas quelle enseignante souligna tel ou tel aspect au cours de nos entretiens.

11.2.1 Des obstacles aux pratiques plurilingues

Dans un premier temps, nous avons constaté que les enseignantes pouvaient exprimer une certaine forme de réticence à l'encontre des approches plurilingues comme nous l'avons relevé dans les extraits qui suivent :

- *une question qui fâche ;*
- *une idée que j'ai du mal à appliquer ;*
- *un sentiment de jalousie pas au niveau des enfants ;*
- *c'était sympa dans toutes les langues pour les accueillir (silence) après bon c'est sûr il faut privilégier la langue du sol allez on peut dire comme ça ;*
- *y a pas de conflit non des petites remarques parfois sur l'immigration plus récente les arabes et les français sont un peu cousins.*

Les obstacles qui peuvent émerger pour l'application d'approches plurielles en classe de maternelle sont de deux ordres : les réserves des enseignantes elles-mêmes, ainsi que celles des parents.

En effet, les approches plurilingues étaient une conception (*une question, une idée*) de l'enseignement/apprentissage à laquelle elles ne souhaiteraient pas adhérer (*fâche, j'ai du mal à appliquer*). Si la position ne fut pas toujours aussi négative (*c'était sympa*), il n'en demeura pas moins (*après bon*) que l'essentiel (*c'est sûr*) serait de focaliser (*il faut privilégier*) sur l'acquisition de compétences en français (*la langue du sol*). Ainsi, dans l'objectif de soutenir l'appropriation précoce de la L2 des EDM, une première conception de la didactique plurilingue et pluriculturelle se développerait en termes d'opposition (*toutes les langues versus la langue du sol*) davantage que dans une vision complémentaire. De ce fait, les enseignantes se sont montrées réservées quant à la mise en œuvre de telles pratiques en classe.

Par ailleurs les réticences (*un sentiment de jalousie, des petites remarques parfois*) pouvaient venir des parents (*pas au niveau des enfants*). Pour mieux appréhender ce résultat il est nécessaire de le contextualiser. L'école Dieppe accueillait, lors de notre étude sur le terrain, un nombre important d'EDM franco-turcs. Cet état de fait conduisit l'enseignante de PSM à s'appuyer sur la langue turque en classe. Toutefois, les autres langues n'y étaient, finalement, que peu sollicitées comme ressources didactiques. Selon nous, s'ajouterait ainsi à une première opposition, français *versus* L2, une seconde opposition, une seule L2 *versus* toutes les L2.

Enfin, il nous semble important de signaler qu'une enseignante a accepté de participer à notre entrevue après avoir pris de nombreuses précautions. En effet, avant notre entretien, elle nous a questionnée sur le contenu, sur les objectifs de notre échange. En outre, à plusieurs occasions, elle a repoussé la date de l'interview. Lors de la présentation des intentions que nous visions dans le cadre des entretiens, notre connaissance personnelle de cette maîtresse nous a conduite à éviter de révéler un intérêt particulier à la question des EDM, ou à celle du plurilinguisme. En effet, à diverses occasions, nous avons observé que cette enseignante rencontrait certaines appréhensions quant à ces problématiques. Ce malaise s'exprima sous une autre forme chez une seconde enseignante comme en témoigne l'emploi de l'expression *allez on peut dire comme ça* visant à relativiser un positionnement (*langue du sol* plutôt que français) qui aurait pu être perçu comme trop radical. Pour comprendre les précautions de ces enseignantes, il faut, là aussi, contextualiser les conditions dans lesquelles notre étude s'est déroulée. En effet, l'enseignante de PSM a permis à de nombreux chercheurs, dont nous-même, d'investir sa classe. Elle a de plus présenté son travail à de nombreux colloques et journées de formation et elle fut soutenue en cela par l'inspectrice de la circonscription deux. Aussi, d'une certaine manière, sa pratique, a été érigée comme modèle, sans que cela résultât nécessairement de sa volonté.

Ces résultats indiquent d'une part, que la perception des approches plurilingues et pluriculturelles se heurte à un sentiment d'absence de perspectives et de cohérence dans l'articulation des langues et d'autre part que l'imposition de telles pratiques, ou les conseils et recommandations émanant des autorités ou de collègues, pourrait aboutir à un effet inverse que celui espéré, à savoir une fermeture des enseignantes envers une conception ouverte à la diversité linguistique dans l'enseignement/apprentissage du français L2.

Dans quelle mesure des formations au plurilinguisme participerait à modifier ces sentiments ?

11.2.2 Des besoins en formation : connaissance ou outils ?

Dans un second temps, afin d'identifier les besoins de connaissances des approches plurilingues et pluriculturelles chez les enseignantes de l'école Dieppe, nous avons relevé les éléments du corpus ENTRE enseignant concernant leur formation à l'enseignement/apprentissage aux EDM peu parleurs en L2 ainsi qu'à celle au plurilinguisme, présentés ci-après :

- *pas du tout de formation sur les allophones ;*
- *une formation sur le tas avec Sylvie ;*
- *avant la conférence de Christine Hélot j'avais pas de formation spécifique ça n'existe pas c'est un moteur un challenge un défi ;*
- *je n'ai pas eu de formation sur le langage ;*
- *une conférence de Hélot mais après c'était pas une formation avec des outils des exemples concrets de ce qu'on doit faire ;*
- *formation pas forcément il faut du monde ;*
- *la conférence m'a ouvert un peu mais on reste sur notre faim, on a besoin de choses plus concrètes ;*
- *pédagogie et formation [aux approches plurilingues] non il faut connaître le développement de l'enfant son besoin de sécurité comment on apprend une langue une deuxième langue.*

Le premier constat est l'absence de formation des enseignantes (*pas du tout formation, une formation sur le tas, je n'ai pas eu de formation, j'avais pas de formation ça n'existe pas, c'est un moteur un challenge un défi*) sur le thème de l'enseignement/apprentissage de la L2 aux EDM (*sur les allophones, sur le langage, spécifique*) ou sur celui des approches plurilingues. Seul la conférence de Christine Hélot (*une conférence de Hélot, la conférence, avant la conférence de Christine Hélot*) fut citée ce qui s'explique par le fait que nous l'avions mentionnée lors de nos entretiens. Notre but fut ainsi de détecter les apports et les désirs de formation que ressentaient les enseignantes.

Le deuxième constat concerne donc les éventuels besoins de formation des enseignantes. Nous observons qu'elles ne ressentaient pas le désir d'être formée (*formation pas forcément, pédagogie et formation [aux approches plurilingues] non*). Ce qui nous conduit au troisième constat les sentiments de manque (*on reste sur notre faim*) des enseignantes.

Les enseignantes seraient ainsi en attente d'outils, de supports didactiques (*des outils, des exemples concrets de ce qu'on doit faire, de choses plus concrètes*) et aussi de personnel supplémentaire (*il faut du monde*) ou de formation plus générale (*le développement de l'enfant son besoin de sécurité comment on apprend une langue une deuxième langue*).

Ces résultats, quelque peu paradoxaux, indiquent que les enseignantes chercheraient à répondre dans l'urgence aux particularités engendrées par le pluri/multilinguisme de l'école Dieppe sans nécessairement envisager un examen plus approfondi des concepts, des théories qui soutiennent une vision plurielle de l'appropriation précoce de la langue de l'école. Dans l'urgence car les besoins dont elles nous ont fait part concernèrent en priorité les moyens humains ou matériels. Or, les outils didactiques plurilingues sont largement accessibles sur internet et dans les CASNAV. Cependant, les enseignantes ne semblaient pas en être informées et, de plus, ces supports concernaient très souvent les classes d'UPE2A et donc des enfants plus âgés. Par ailleurs, selon nous, les savoirs théoriques contribueraient à mieux analyser la situation d'enseignement/apprentissage de la L2 et, de là, à doter les enseignantes des connaissances utiles pour concevoir leurs propres outils ou adapter ceux qui existent déjà à leur personnalité ainsi qu'au contexte spécifique de leur classe et de leurs objectifs d'enseignement. Seule une enseignante a indiqué souhaiter approfondir la formation sur le développement de l'enfant et l'appropriation des langues secondes. Mais ici aussi le besoin de formation se construit à partir d'une vision bilingue, apprendre la L2 (*comment on apprend une langue une deuxième langue*), et non inclusive où les langues de tous les enfants seraient exploitées dans l'enseignement/apprentissage du français à tous.

11.2.3 Des pratiques bi/plurilingues

Enfin, dans un troisième temps, nous avons étudié les pratiques plurilingues évoquées par les enseignantes lors de nos entretiens.

Premièrement, accorder une place aux L1 s'instituait comme une pratique possible comme nous cela apparue dans les extraits reproduits ci-dessous :

- *y avait pas de recours à la L1 ce fut une découverte ;*
- *l'affichage [des L1]*
- *ne serait-ce que d'apprendre un mot de chaque enfant au moins dire bonjour au-revoir merci pour que chaque gamin puisse amener quelque chose de son origine ;*
- *[recours aux L1] non pas spécialement de temps en temps comment tu dis ça en turc ça plait aux enfants ;*
- *ce que fait Sylvie est formidable ;*
- *on avait essayé de dire papa maman dans toutes les langues ça se dit baba ça c'est bien en turc on a anne parce que là y avait vraiment une diversité du coup j'ai pas fait d'initiation à l'allemand j'trouvais qu'y avait déjà beaucoup de langues cette année ;*
- *pour les turcophones on a traduit des livres des dessins animés, s'appuyer sur leurs connaissances de L1 pour l'acquisition de la L2,*
- *avoir la structure narrative dans leur langue pour entrer plus tôt dans le français,*
- *ils ont le sentiment d'être acceptés avec leur langue il [l'enfant] a sa place.*

Nous constatons que si les L1 de l'ensemble des enfants (*chaque enfant, chaque gamin, dans toutes les langues, leurs connaissances de L1, leur langue*) sont convoquées, la langue turque servit de référence principale (*comment tu dis ça en turc, en turc, pour les turcophones*). Ainsi, les pratiques des enseignantes ne sauraient s'appréhender en dehors du contexte d'enseignement. La reconnaissance des L1, malgré les avantages qui y sont associées (*chaque gamin puisse amener quelque chose de son origine, ce que fait Sylvie est formidable, ce fut une découverte*), apparaissait dans une perception minimaliste (*l'affichage, apprendre un mot bonjour au-revoir merci, pas spécialement de temps en temps comment tu dis ça, essayé de dire papa maman*) sauf pour une enseignante. En effet, celle-ci fut particulièrement sensible aux atouts que le recours à la L1, ici le turc (*on a traduit des livres des dessins animés*), constitue tant pour le développement de la L2 (*s'appuyer sur leurs connaissances de L1 pour l'acquisition de la L2, avoir la structure narrative dans leur langue pour entrer plus tôt dans le français*) que pour l'inclusion des EDM (*le sentiment d'être acceptés avec leur langue il [l'enfant] a sa place*). Enfin, nous notons que la présence de nombreuses L1 (*là y avait vraiment une diversité, beaucoup de langues*) empêcheraient d'initier les enfants à d'autres langues étrangères (*j'ai pas fait d'initiation à l'allemand*).

Deuxièmement, l'ouverture de la classe aux parents et aux langues des familles dépendait des pratiques individuelles comme l'indique les extraits suivants :

- *les parents c'est une idée [mais] faut gérer aussi y a des adultes qui bavardent entre eux ;*
- *c'est pas toujours très efficace ;*
- *c'est une piste pas la solution ;*
- *j'ai fait entrer les mamans les parents dans la classe ;*
- *les parents m'aident à comprendre voire à faire à comprendre ;*
- *c'est un enrichissement pour les deux avec les parents j'apprends la L1 ;*
- *[les parents en classe] très bien sur le temps d'accueil jeu coloriage avec les enfants mais ici je ne le fais pas trop.*

Si certaines enseignantes considéraient positivement (*c'est très bien, c'est un enrichissement*) la présence en classe des parents (*j'ai fait entrer les mamans les parents dans la classe*), d'autres estimaient que cela pouvait engendrer des perturbations (*faut gérer aussi*) qui nuiraient à l'instauration d'un climat (*ya des adultes qui bavardent entre eux*) propice aux apprentissages. De ce fait, la présence parentale se concevait soit comme un atout pour les enfants (*sur le temps d'accueil jeu coloriage avec les enfants*) ou pour les enseignants eux-mêmes (*les parents m'aident à comprendre voire à faire à comprendre ; avec les parents j'apprends la L1*) soit comme un obstacle (*c'est pas toujours très efficace*). Il nous paraît ainsi que la présence des parents en classe profiterait de l'explicitation claire et argumentée de leur

rôle en contexte scolaire. S'agirait-il à ce que l'espace de l'école soit un lieu de rencontre entre parents, à ce que les liens enfants-parents se manifestassent davantage en classe ou à ce que les parents apportassent leur soutien aux enseignants ? Certes, il est possible de concevoir la présence des parents dans ces trois fonctions : se rencontrer, supporter son enfant, aider les enseignants. Toutefois, il nous semble qu'inviter les parents en classe gagnerait à s'inscrire dans un projet concret comme cela fut le cas dans le cadre du projet d'école réalisé dans un établissement de primaire de Mulhouse entre 2000 et 2004. Ce projet fut suivi par Christine Hélot et Andréa Young (Hélot & *ali.*, 2005 ; Feltin, 2008) qui ont souligné le rôle joué par l'éveil aux langues et aux cultures des enfants présents dans la classe de CE2 d'une part dans l'acquisition d'objectifs généraux d'apprentissage telle la lecture et d'autre part dans l'évolution positive des représentations des élèves bi/plurilingues de leurs savoirs familiaux et de tous les enfants, ainsi que de leur famille, de la diversité linguistique et culturelle.

En plus de la reconnaissance des L1 et des parents, l'approche plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement/apprentissage en classes de maternelle fut envisagée par d'autres moyens comme nous le constatons dans les données issues du CORPUS ENTRE enseignante exposées ci-dessous :

- *le thème de la différence à travers les albums pour travailler le vivre ensemble ;*
- *alors ce que je faisais j'expliquais les origines je leur ai dit vous êtes français vous êtes nés sur le sol (rires) et vous êtes d'origine alors voilà on essayait vous êtes d'origine alors on a fait le tour des origines et y en avait beaucoup parce qu'on avait encore afghane on avait kosovar on avait serbe (rires) cette année oui oui et j'ai dit vous êtes nés sur le sol français vous êtes à Mulhouse et vous êtes d'origine ;*
- *un moment donné c'était sympa mais je ne l'ai pas refait j'ai fait un atelier de musique du monde avec un intervenant extérieur dumiste même moi ça m'a fait prendre conscience ben que nous même pour chanter dans une langue ben (silence) mais la prononciation pour moi c'était difficile mais à force de chanter c'était bien on y arrive ;*
- *moi je leur fais écouter les chants du monde.*

La diversité linguistique et culturelle (*le thème de la différence*) est ainsi abordée dans une vision d'éducation à la citoyenneté (*travailler le vivre ensemble*). Pour ce faire, les enseignantes s'appuient sur les livres jeunesse (*à travers les albums*), la musique (*je leur fais écouter les chants du monde, un atelier de musique du monde*) mais aussi sur des questions identitaires (*j'expliquais les origines, je leur ai dit vous êtes français vous êtes nés sur le sol (rires) et vous êtes d'origine, vous êtes nés sur le sol français vous êtes à Mulhouse et vous êtes d'origine*). Si la musique a permis aux enseignantes de réaliser les difficultés que pouvaient rencontrer les EDM dans l'appropriation de compétences phonétiques dans une L2 (*même moi ça m'a fait prendre conscience, la prononciation pour moi c'était difficile*), nous nous

interrogeons sur l'impact dans la construction d'une identité bi/plurilingue complexe de la catégorisation des EDM comme français.

Que peut signifier pour ces enfants être français ou être français d'origine ? Le lieu de naissance (*vous êtes nés sur le sol, vous êtes nés sur le sol français vous êtes à Mulhouse*) suffirait-il à satisfaire au besoin d'identité et d'identification ?

L'ensemble de ces résultats montre que les approches plurilingues et pluriculturelles demeurent somme toute peu développées en classe et dans la formation des enseignants. Ceci pourrait expliquer les représentations encore négatives ou utilitaires de ces approches au détriment, selon nous, des enjeux plus vitaux tels que premièrement la reconnaissance du plurilinguisme de la classe, de l'école et de nos sociétés contemporaines et deuxièmement la complexité de la construction d'une identité plurielle.

11.3 Des enfants ouverts aux langues

Avant de passer à la conclusion définitive, nous aimerions ajouter un bref paragraphe concernant l'appétence des enfants pour les langues de leurs pairs.

Notre sujet de recherche ne portait certes pas sur les approches plurilingues et pluriculturelles à l'école maternelle. Toutefois, au cours de nos observations participatives, nous avons remarqué que certains enfants n'utilisaient ni leur L1 ni la L2 pour jouer avec leurs camarades. Aussi, nous souhaitons faire part, au sein de cette thèse, de la disposition envers les langues dont ont fait preuve les enfants de l'école Dieppe.

Pour réaliser cet examen, nous nous sommes d'une part appuyée sur nos observations en classe, d'autre part sur les données recueillies auprès des sujets de notre cohorte monolingue lors de la constitution du corpus LANG, et, enfin, sur les données tirées du CORPUS ENTRE enseignantes.

Parallèlement, l'étude de l'emploi de la L1 par les sujets de notre cohorte bilingue au sein du corpus LANG, avec toutes les réserves imposées par notre absence de maîtrise du persan et du turc, nous permet de dégager des pistes de réflexion sur l'impact de l'utilisation de la L1 en classe sur le développement d'une identité bilingue positive. Pour mener cette investigation, nous avons observé dans quelle mesure les EDM de la cohorte bilingue utilisait leur L1 lors de la constitution du corpus LANG.

L'objectif de telles analyses fut de dégager les facteurs qui inciteraient à la mise en place d'une véritable approche plurilingue et pluriculturelle dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français en contexte scolaire, notamment au sein d'établissements caractérisés par la diversité des langues et des cultures des enfants qui les fréquentent.

11.3.1 Des enfants et des langues qui se rencontrent

Lors de nos trois années d'observation de la classe de PSM, nous avons constaté que, chez les enfants, l'absence de partage d'une langue commune ne constituait pas systématiquement un frein à leur rencontre.

En effet, comme nous l'avons signalé auparavant, dans les interactions libres¹⁵¹, les enfants jouaient ensemble voire exprimer leur désaccord avec l'un de leurs camarades. Pour ce faire, les gestes, quelques mots prononcés en L2 et une situation de communication partagée pouvaient suffire.

Aussi, à nos yeux, il serait profitable pour les EDM de favoriser la mixité linguistique que ce soit pour constituer des groupes au sein d'une même section de maternelle ou pour composer les classes. Nous sommes consciente que la gestion de classes multiniveaux peut paraître compliquée. Toutefois, des adaptations sont envisageables, comme par exemple, mettre en place des ateliers décloisonnés rassemblant des enfants de sections différentes, notamment pour la MSM et la GSM, en fonction de leurs besoins d'apprentissage dans les autres domaines que langagiers.

En effet, si les EDM peuvent présenter des écarts importants dans leur connaissance de la langue de l'école, ils peuvent par ailleurs développer d'autres aptitudes cognitives et motrices tels que, par exemple, de bonnes capacités en numératie, en dessin, en graphie ou encore en résolution de problèmes. Passer par des activités corporelles, faire découvrir des notions par le mouvement avant de les formaliser au travers d'activités en classe constitueraient des voies supplémentaires à explorer et qui permettraient de faire de la diversité un atout. Il existe, pour ne donner qu'un seul exemple, la méthode *Ludique Éducatif Autonome Réflexif Neuroergonomique-LEARN'O*¹⁵² dont le développeur pédagogique et éducatif est Arnaud Simard, qui associe la course d'orientation et les apprentissages à l'aide d'outils multimédia. Le principe est simple. Des plots, sur lesquels sont disposés des cartes, sont posés selon un schéma

¹⁵¹ L'analyse des interactions libres et les résultats qui les ont suivis sont exposés dans le chapitre

¹⁵² Pour plus de renseignement sur cette approche, le lecteur peut consulter le site dédié : <https://www.learn-o.com/>

précis dans un espace déterminé. Sur les cartes sont représentées des symboles. Il peut s'agir de dessin, de chiffres, de lettres, d'opérations mathématiques ou encore de *Monsieur Patate*. Pour participer au jeu, les enfants choisissent une carte et doivent repérer l'ordre séquentiel des symboles y figurant, en retrouvant les images correspondantes sur les plots. Ainsi, le corps participe aux apprentissages.

Par ailleurs, lors de nos observations, nous avons remarqué que des enfants avaient appris des mots dans la L1 de leurs camarades. Ainsi, en contexte scolaire multi/plurilingue la socialisation des enfants passe par l'apprentissage de la langue de l'autre. ENZ, l'un des sujets de notre cohorte monolingue, avant de produire des discours à partir des supports que nous lui propositions, échangea avec nous sur ses langues. Cet enfant nous indiqua être bilingue. Il précisa qu'il parlait l'arabe et le français. Lorsque nous lui demandâmes de nous dire quelques mots dans son hypothétique L1, il répondit l'avoir oubliée sur le moment. Lorsque nous le questionnâmes sur les locuteurs de l'arabe dans son entourage, il nous désigna une tante et un oncle. Afin de nous assurer que cet enfant, comme l'ensemble des sujets de la cohorte monolingue, ne parlât que français, nous nous enquîmes de sa situation auprès des enseignantes. Celles-ci nous certifièrent qu'ENZ ne parlait que le français tout comme les autres membres de sa famille proche.

Le désir des enfants de jouer ensemble, de se parler, de se connaître, de partager, de se rencontrer est un moteur essentiel de l'appropriation des langues, de toutes les langues, avec lesquelles ils sont en contact au sein de l'école. Ainsi, entre trois ans et six ans, les enfants n'auraient pas développé des représentations hiérarchiques des langues, en fonction de leur importance socio-économique ou de leur diffusion, mais une sensibilité aux langues autres, l'un des vecteurs des relations humaines.

11.3.2 Le désir enfantin des langues : point de vue des enseignantes

Cet attrait chez les enfants pour les langues (des) autres a été évoqué par les enseignantes comme le montrent les extraits, relatifs à cette dimension, issus de notre CORPUS ENTRE enseignante et reproduits ci-après :

- *j'avais quelques enfants d'origine maghrébine ils voulaient apprendre le turc parce qu'ils étaient en minorité ;*
- *ENZ il s'est senti un peu écarté parce que lui il avait qu'une langue (rires) il faisait du faux turc c'était l'un des rares à ne pas avoir de deuxième langue c'est étonnant quand même il essayait de parler une deuxième langue c'était rigolo drôle enfin voilà c'était un des rares franco-français oui oui ;*
- *la place de l'élève les interactions entre pairs ils apprennent des mots turcs mais ils savent pas toujours que c'est des mots turcs.*

Nous constatons tout d'abord que les enfants de l'école Dieppe (*quelques enfants d'origine maghrébine, ENZ, entre pairs ils*) montraient ouvertement leur désir (*ils voulaient apprendre, il faisait, il essayait de parler, ils apprennent*) pour les L1 (*le turc, du faux turc, une deuxième langue, des mots turcs*) de leurs camarades. Cependant, dans les représentations des enseignantes, cet appétit des langues s'expliquerait par leur besoin de s'affirmer (*parce qu'ils étaient en minorité, il s'est senti un peu écarté, il avait qu'une langue, c'était l'un des rares, c'était un des rares franco-français*) vis-à-vis des enfants bi/plurilingues et, semble-t-il, particulièrement des EDM franco-turcs. De plus, cet attrait pour les L1 de leurs pairs surpasse particulièrement une des enseignantes comme en témoignent ses rires ainsi que l'emploi des termes *étonnant, rigolo, drôle*. Enfin, pour une autre maîtresse, les enfants n'auraient pas nécessairement conscience (*ils savent pas toujours*) de la langue qu'ils apprenaient au contact de leurs pairs.

Ces résultats indiquent premièrement que les représentations des adultes s'appuient sur une conception de l'appétence des enfants envers les langues (des) autres dans une vision tendant au conflit : une *minorité versus* la majorité, *le seul franco-français versus* les enfants bi/plurilingues. Nous retrouvons ainsi une des conséquences des distinctions, construites par les adultes, entre les langues. Cette vision particulière, voire négative, des possibles relations entre les langues et les cultures semble, pour certains d'entre eux, s'être emparée inconsciemment de leur perception de la rencontre de l'autre par et dans l'école. Deuxièmement, alors qu'il existe une réelle diversité linguistique au sein de l'espace de l'école, donc peu étendu, les enfants ne développeraient pas leur savoir sur les langues de leurs camarades. Nous entendons qu'il n'y aurait pas de nécessité de désigner les langues. Toutefois, ne serait-ce pas un atout, un avantage pour d'autres acquisitions, comme, par exemple, les apprentissages

relevant du domaine de repérage dans l'espace, en commençant par celui qui nous entoure, ou bien le vivre ensemble, de s'appuyer sur le désir des langues des enfants pour formaliser la rencontre des langues dans un terrain plurilingue et pluriculturel ? Enfin, troisièmement, la réaction de surprise d'une enseignante témoigne, selon nous, de la distance existante entre la réalité enfantine, pragmatique, ouverte, curieuse et avide de savoirs, dont celui des langues autres, et une perception, encore très répandue chez les adultes, du monolinguisme de l'école.

Ainsi, selon nous, la mise en place d'approches plurilingues et pluriculturelles se heurterait davantage à des questions d'ordre psychologique, à des réticences inconscientes, que ni la réalité plurilingue de l'environnement, ni l'accueil des parents, ni l'ouverture aux L1, ni le recours à la langue turque en PSM, ni les formations, les colloques ou les journées d'études, ni la diffusion d'outils ou de référentiels ne sont parvenus à transformer. Certes, il est possible de nous opposer le fait que les enseignantes semblaient peu averties de l'existence de tous ces éléments. Il n'en demeure pas moins, à nos yeux, que la problématique des approches plurilingues et pluriculturelles gagnerait à être examinée sous l'angle de la psychologie voire de la psychanalyse.

En effet, la rencontre de l'Autre nous met indéniablement face à nous-mêmes.

11.3.3 La L1 dans les productions des EDM

Durant les trois années où nous avons fréquenté l'école Dieppe, nous sommes allée à la rencontre des sept EDM. Lorsque nous étions en situation semi-guidée, eux pour produire des discours en L2, et nous-mêmes pour collecter ces données, nos échanges ont parfois dévié sur d'autres sujets. De plus, les EDM pouvaient librement utiliser leurs langues pour répondre aux différentes tâches verbales.

Aussi, nous souhaitions, par l'étude de la place que les sujets de notre cohorte ont accordée à leur L1 au sein de leurs productions en L2, essayé de comprendre le rapport que les enfants entretenaient avec leur réalité bilingue.

Pour ce faire, nous avons examiné le recours à la L1 par les sept EDM de notre cohorte bilingue au sein du corpus LANG. Notre analyse n'a porté que sur les énoncés dont nous étions certaine, soit par notre compréhension de leurs propos, soit par déduction, d'avoir été formulés dans la L1. Nous avons pris en compte l'âge. Nous présentons les résultats obtenus par sujet.

ESL, très silencieuse lors des premières passations, a utilisé sa L1 à partir de T3, soit à l'âge de trois ans et sept mois. Si cette enfant a probablement produit de longs énoncés en turc, elle a également mentionné des items dans sa L1 comme *çorap* (chaussette en français). Aussi, le recours à la langue turque ne dépendit pas du support. ESL employa ses deux langues pour répondre aux tâches demandées. Ce comportement se poursuivit jusqu'à la fin de sa participation à notre recherche. À T5 (4;4 ans), nous avons utilisé Pepe, un personnage de dessin-animé célèbre en Turquie. Lors de cette session, ESL s'adressa en L1 à la poupée, probablement lui raconta-t-elle l'histoire du support PPB. Elle indiqua ainsi *balik* et *anne*, respectivement *poisson* et *maman* à Pepe, puis se tourna vers nous pour énoncer ces termes en L2.

Ce comportement d'ESL montre, selon nous, le potentiel de développement de capacités métalinguistiques chez cette EDM.

MUS, quant à lui, utilisa sa L1 facilement à T2 (3;6 ans) et à T3 (3;8 ans). Par la suite, à notre connaissance, il n'en usa plus lors du recueil de données. Ainsi, cet EDM s'appuya sur sa L1 tout au long de la PSM. Telle fut aussi la situation d'EMH. En effet, cet enfant recourt à sa L1 uniquement lors du recueil de données à T3 (3;11 ans).

Ces deux exemples nous amènent à nous interroger sur l'influence positive de la reconnaissance de la L1 par l'enseignante de PSM. En valorisant la L1 de ces deux EDM, la maîtresse contribua à leur permettre d'être bilingue tout au long de leur première année de maternelle face à un interlocuteur ne partageant pas sa L1.

MUB, à l'inverse d'ESL, n'employa pas, à notre connaissance, sa L1 durant le recueil de données du corpus LANG. Toutefois, ce fut le seul EDM qui demanda l'aide de son camarade turcophone et qui nous indiqua parler turc mais non le français. Nous avons précédemment¹⁵³ vu que cet enfant n'hésita pas à recourir à sa L1 pour interagir avec l'enseignante.

Si, l'absence d'utilisation de la L1 par MUB lors du recueil de données peut s'expliquer par le fait que nous ne parlions pas cette langue et ainsi que l'enfant s'adapta à son interlocuteur, il nous est plus difficile de comprendre quelles raisons l'ont conduit à manifester une perception négative de son français comme en témoigne l'extrait 11.9 :

¹⁵³ Le lecteur peut consulter le chapitre "Au-delà des langues : la rencontre des autres" pour l'analyse de l'échec entre MUB et l'enseignante lors d'une interaction libre (chapitre 7.3.3)

TP	LOC	CONTENUS
10	*MUB:	je sais pas.
	%act:	image 1, MUB regarde le support puis EXP.
11	*EXP:	regarde (..) et là qu'est-ce qu'il y a ?
	%act:	EXP balaie de la main le support puis indique la première image.
12	*MUB:	moi je euh j'arrive pas é[?] français.
13	*EXP:	tu n'arrives pas le français?
14	*MUB:	oui.
	%com:	chevauchement de paroles.
15	*EXP:	bon on va essayer.
16	*MUB:	moi je veux pas.
17	*MUB:	moi je veux./.
	%com:	chevauchement de paroles en début d'énoncés EXP dit 'tu veux' puis se tait.
18	*MUB:	moi je sais pas français.
	%com:	'je' 2 occu.
	%act:	MUB a la tête baissée
19	*EXP:	tu sais pas français?
20	*MUB:	oui.

Extrait 11.9 : MUB_5;3_T7_CH, 5;3

Dans l'extrait 11.9, MUB, après avoir débuté sa production initiée à partir du support CH, s'arrêta et nous indiqua ne pas savoir (TP 10). Malgré notre étayage (TP 11), MUB persista dans sa position et précisa l'objet de son non savoir : le français (TP 12). Surprise par ce comportement, MUB ayant déjà su nous exprimer ne pas vouloir réaliser une tâche précise auparavant et ayant par ailleurs été en mesure de choisir seul le support à son discours, nous avons répété son énoncé (TP 13) sous une forme interrogative. MUB confirma sa première réaction (TP 14). Puis, il indiqua ne pas vouloir (TP 16) sans préciser l'objet. Enfin, au TP 18, il manifesta une dernière fois ne pas savoir le français (TP 18). Toutefois, nous avons encouragé l'enfant et la tâche se poursuivit. Nous l'avons félicité et l'échange s'est poursuivi. L'enfant nous a alors demandé de lui donner la séquence d'images de cette histoire que finalement il était capable de raconter en français. Cette courte séance nous a montré que l'enfant s'est construit une vision négative (*je n'arrive pas ; je veux pas, je sais pas*) de son bilinguisme, en tout cas de sa L2. Le sentiment d'insécurité linguistique de sa maman, le besoin qu'elle eut d'être soutenue par un autre parent pour parler à la maîtresse de PSM pourraient s'être répercutés sur la construction de son bilinguisme chez MUB (Djordjevic, à paraître). À la fin de la séance, la reconnaissance de notre part de sa langue, nonobstant les écarts à une norme idéale et scolaire, a permis à l'enfant de se sentir valoriser et lui a donné l'envie, le désir de se procurer un exemplaire de *Horse story*. Ce support qui lui demandait de raconter une histoire, peut-être trop

difficile, dans une langue qu'il estimait ne pas savoir, MUB a souhaité se l'approprier, tel un objet transitionnel (Winnicott, 1984). Entre une L1 à valoriser et une L2 à maîtriser, la langue de l'enfant nous semble être la seule désirée et désirable.

À l'instar de MUB, ALI n'employa jamais sa L1 en situation semi-guidée. Était-ce parce qu'elle se sentait suffisamment apte à répondre aux tâches verbales en L2 ou était-ce lié au fait que sa L1 était peu présente au sein de l'établissement ? La maman de cette EDM manifesta son désespoir quant au maintien et à la transmission de la langue familiale¹⁵⁴. Parallèlement, ALI progressa rapidement en L2¹⁵⁵. Ainsi, nos résultats indiquent qu'une pratique de la L2 en dehors de l'école, en contexte familial, faciliterait l'appropriation de la L2. Aussi, nous nous demandons le rôle que pourrait jouer l'école, si toutefois cela ressort de son domaine de compétence, pour permettre à cette EDM de se sentir tout autant francophone que bilingue en contexte scolaire.

Enfin, BER fut, avec ESL, l'EDM qui employa le plus longtemps sa L1 en situation semi-guidée, jusqu'à T5, à 4;8 ans. Le comportement marquant de cet EDM se présenta lorsqu'il devait produire ses discours en présence de la poupée Pepe.

¹⁵⁴ Pour plus de détails, le lecteur peut consulter le chapitre "La transmission et le maintien de la L1" (chapitre 8.3.2)

¹⁵⁵ Pour plus de détails, le lecteur peut consulter le chapitre "Le développement du français chez les EDM" (chapitre 10)

En effet, à ce moment, tout comme avec d'autres peluches, cet EDM s'adressa directement au destinataire imaginaire comme en témoigne l'extrait 11.10 :

TP	LOC	CONTENUS
23	*BER:	yyy?
	%com:	BER L1 : question 'cest sa maman' en L1 ?
	%com:	p.8-9, tortue.
24	*BER:	non.
	%com:	p.8-9, tortue.
25	*BER:	il a dit bien.
	%com:	BER parle de pepe, commente la réponse de pepe.
	%com:	p.8-9, tortue.
26	*EXP:	aah.
	%act:	BER tourne la page.
27	*BER:	yyy?
	%com:	BER s'adresse en L1 à pepe : question 'c'est sa maman' en L1 ?
	%act:	p.10-11, fin, BER montre le support à pepe et pointe la maman.
28	*BER:	oui.
29	*EXP:	et en français?
30	*BER:	yyy.
	%com:	BER L1 evet = oui
	%act:	p.10-11, fin, BER montre le support et indique la maman souris.

Extrait 11.10 : BER_4;8_T5_PSB

Dans l'extrait 11.10, à deux reprises (TP 23 et TP 27), BER s'adressa à Pepe très certainement en L1. Puis, d'une part, il nous transmettait la réponse de ce dernier (TP 24), et, d'autre part, il la commentait (TP 25), en L2. À la fin de l'histoire, lorsque la petite souris retrouve sa maman, BER utilisa un ADV AFFIR (TP 28). Aussi, nous lui avons demandé de traduire (TP 29) son énoncé précédent (TP 27) en L2. Si BER ne répondit pas à notre souhait, il traduisit (TP 30) l'adverbe *oui* en L1, bien que nous ayons formellement indiqué la langue française dans notre demande. Cette confusion entre la L1 et la L2 chez l'enfant était-elle due aux mélanges des langues ou n'avait-il pas bien interprété nos paroles ? Si nous ne pouvons répondre à cette question il n'en demeura pas moins que, par la suite, notre échange se heurta à une incompréhension réciproque des attentes de l'autre, autour de la traduction du terme *oui*. Enfin, une fois la réalisation de la tâche achevée, nous avons poursuivi, BER et nous-mêmes, notre conversation autour des langues. En effet, BER nous apprit des mots en turc, nous lui en propositions en serbo-croate et le français fut la langue qui servit à relier nos langues.

Ainsi, cet EDM s'était montré particulièrement ouvert et curieux des langues (des) autres, capable de traduire, de passer de sa L1 vers sa L2.

L'ensemble de ces résultats montre que les relations à établir entre les langues des EDM en contexte scolaire ne sauraient se passer d'une réflexion sur l'inscription individuelle, subjective et personnelle de l'enfant ainsi que sur le rôle de l'école pour favoriser le bi/plurilinguisme de tous les EDM et de tous les enfants.

Synthèse des résultats : Du bilinguisme au plurilinguisme.

Pour résumer, les résultats portant sur le bi/plurilinguisme à l'école Dieppe nous ont permis de constater :

- 1/ L'appétence forte des enfants de l'école maternelle pour les langues de leurs pairs,
- 2/ Une connaissance partielle des enjeux et des pratiques didactiques plurilingues et pluriculturelles chez les enseignantes,
- 3/ Un soutien manifeste de la L1 dans l'appropriation de compétences linguistiques (lexique et syntaxe) en L2,
- 4/ Une reconnaissance des L1 qui favorise l'inclusion des EDM peu parleurs de la L2, notamment pour se construire dans leur rôle d'élève,
- 5/ Des liens identitaires et subjectifs indéniables vis-à-vis de leurs langues qui s'établissent chez les EDM et ne se réduisent pas à la reconnaissance de la L1 par l'institution.

Conclusion

La pédagogie ne se définit pas par un objet mais par une pratique, celle de susciter l'acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être en envisageant non seulement les caractéristiques de ces savoirs, mais autant celles des personnes à qui l'on s'adresse, leurs profils comme leurs projets. (Defays, 2019 : 29)

Notre étude des parcours d'appropriation du français par les EDM nous a menée de l'enfant à la classe et à sa famille. En effet, nous concevons la recherche relevant du domaine de l'acquisition et de la didactique des langues secondes/étrangères comme une véritable rencontre des individus et des langues. Aussi, nous avons relevé le défi d'examiner notre problématique sous un double regard : acquisitionniste et didactique. Notre ancrage didactique nous a encouragée à investir l'école Dieppe et plus particulièrement la classe de PSM ; celui relevant de l'acquisition des langues nous a motivée à explorer sa L2 chez l'enfant en cours d'appropriation du français.

Nous avons émis l'hypothèse que le développement du français par les EDM peu parleurs de la langue suivait un parcours d'appropriation qui subissait les influences du milieu socioéducatif et de la subjectivité des enfants bilingues. Pour en vérifier l'exactitude, nous avons entrepris trois études qui se sont complétées. La première portait sur les modalités d'exposition au français en contexte scolaire, la deuxième concernait les représentations des EDM et celles de leur entourage sur le bilinguisme et, la troisième examinait l'évolution des lectures en L2 de sept EDM bilingues.

Notre étude longitudinale et qualitative s'est déroulée à l'école maternelle Dieppe. Cet établissement pluri/multilingue a constitué un terrain d'investigation intéressant pour mener notre recherche. En effet, l'ouverture de cette école aux L1 des EDM a contribué à déplacer notre questionnement d'une vision idéalisée du bi/plurilinguisme vers une prise en considération de la complexité de notre sujet d'étude. Toutefois, comme toute recherche doctorale, nous avons dû faire face aux limites de notre exercice.

Le premier frein à notre investigation fut les moyens matériels et humains à notre disposition. En effet, nous n'avons pu consacrer autant de temps que nous l'aurions souhaité à cette recherche. Cependant, notre investissement nous a permis de sonder en profondeur les

facteurs impliqués dans le processus d'appropriation précoce du français par des EDM. Au niveau matériel, les outils que nous avons pour recueillir les données ne nous ont pas autorisée à collecter toutes les informations qui auraient contribué à mieux connaître l'environnement langagier dans lequel ont évolué les sujets bilingues qui ont participé à notre étude. En effet, nous n'avons pu enregistrer l'ensemble des échanges, et plus particulièrement ceux entre pairs et lors des interactions libres. Toutefois, notre présence régulière et notre engagement au sein de l'école Dieppe, nous ont assuré d'une connaissance fine du terrain et des échanges qui s'y déroulaient. Le deuxième obstacle que nous avons rencontré fut notre absence de connaissances des L1 des EDM. Ainsi, nous n'avons pu prendre toute la mesure de l'influence des L1 sur le développement de la L2. Néanmoins, nous avons exploré la littérature pour mieux comprendre les inférences de la L1 sur la L2 et aussi appris, au contact de l'enseignante, des EDM et de leurs parents, quelques mots et expressions de leur L1. Aussi, sans jamais avoir constitué un moteur de notre recherche, la L1 des sujets de notre cohorte bilingue a toujours été considérée dans nos interprétations. Le troisième frein a été le nombre d'EDM de notre cohorte bilingue. En effet, nous n'avons pas constitué un corpus en L2 suffisamment étendu pour prétendre à des généralisations de nos résultats. Il en est ainsi du contexte d'enseignement qui ne saurait être représentatif de la situation générale des écoles maternelles. Malgré cela, les résultats auxquels nous avons abouti participent à une meilleure compréhension des parcours d'appropriation précoce du français chez les EDM.

En effet, nos résultats ont montré que l'appropriation précoce du français par des EDM se joue sur quatre niveaux : l'enseignement de la langue à l'école, l'acquisition de la L2, le plurilinguisme et l'identité.

Au niveau de l'enseignement du français, nos résultats ont montré qu'à la réalité pluri/multilingue de l'école Dieppe et de la classe de PSM s'ajoutait la réalité de la multimodalité et de la plurifonctionnalité des discours en contexte scolaire. Ainsi, nous avons relevé que les situations de communication en classe ressortaient des échanges exolingues où le non verbal joue un rôle essentiel. De plus, c'est par le biais de l'enseignante, figure centrale de la classe de PSM, que les données en L2 peuvent être saisies par les EDM. Or, les interactions qui se déroulaient lors des activités dédiées aux apprentissages relevant du domaine langagier étaient associées à une stratégie de répétition et de sollicitation de la parole auprès des EDM partiellement efficaces. En outre, la priorité était accordée à l'entrée lexicale et au travail sur la prononciation. En d'autres termes, nos résultats ont montré qu'en dehors de séances spécifiques

dédiées à l'enseignement/apprentissage aux EDM, les modalités d'enseignement du français auprès de ce public correspondaient au schéma interactionnel didactique et se caractérisaient par des réductions notionnelles et formelles de la langue. Nous avons montré que cet état de fait pouvait s'expliquer par le manque d'outils dédiés à l'enseignement/apprentissage précoce du français et par les représentations des enseignantes du public d'EDM peu parleurs de la langue de l'école. En effet, malgré l'empathie manifestée par les enseignantes vis-à-vis de ces enfants, nos résultats ont indiqué que leur niveau en L2 continuait à être considéré comme le principal obstacle dans l'enseignement/apprentissage à ce public en école maternelle. Nous avons constaté que ces représentations étaient fondées sur une conception monolingue des compétences langagières des EDM bilingues. Aussi, outre la sensibilité des enseignantes aux besoins en L2 de ces enfants, elles ne parvenaient pas à déterminer les besoins spécifiques de ces élèves.

En effet, au niveau de l'acquisition de la L2, nos résultats ont montré l'influence de l'âge et des compétences en français sur les comportements communicatifs et les parcours acquisitionnels des EDM. Ainsi, nous avons souligné l'existence d'écarts dans la maîtrise des fonctions et des formes discursives entre les sujets de nos cohortes bilingue et monolingue qui tendaient à se résorber. Par ailleurs, nos résultats ont indiqué que les supports exerçaient une influence sur l'organisation de leur discours. De plus, dans les premiers temps de l'acquisition de la L2, les EDM furent fortement influencés par le modèle de l'enseignante, tant au niveau des formes linguistiques employées pour produire des discours en L2 que sur l'organisation générale de ces derniers. Or, il est ressorti de nos résultats des spécificités dans l'organisation macrostructurale des discours de type narratif des EDM ainsi que dans le développement du syntagme nominal et des procédés de référenciation. Ainsi, nous avons démontré que l'acquisition précoce de la L2 passait par différents stades et se rapprochait de celle des adultes apprenants d'une langue étrangère/seconde. De ce fait, nous avons montré que l'enseignement/apprentissage du français chez des EDM peu parleurs de la langue demandait à ce que les objectifs d'apprentissage langagier, les moyens mis en œuvre pour les atteindre, et les approches retenues pour co-construire la L2 chez ce public relevaient manifestement de la didactique du FLE/FLS.

Ainsi, il s'avérerait que des approches fondées sur une conception plurilingue et pluriculturelle seraient les plus profitables à l'appropriation précoce du français par des EDM. En effet, nos résultats ont montré que le recours à la L1 constituait un soutien manifeste dans

l'appropriation de compétences linguistiques (lexique et syntaxe) en L2 et favorisait, grâce à la reconnaissance des langues des enfants bilingues, l'inclusion des EDM peu parlants dans la langue de l'école, notamment pour se construire dans leur rôle d'élève. Par ailleurs, nous avons constaté un attrait certain des enfants, bilingues et monolingues, pour les langues dont celles de leurs pairs. Ces résultats encouragent la mise en place de pratiques plurilingues et pluriculturelles dans les écoles maternelles. Toutefois, ils ne doivent pas masquer la complexité à lier les langues entre elles. En effet, nous avons montré que les enseignantes avaient une connaissance partielle des enjeux et des pratiques didactiques plurilingues et pluriculturelles. De plus, nous avons noté que les liens identitaires et subjectifs qui s'établissent entre les langues des EDM et influencent leur perception de leur bilinguisme ne saurait être considérés que sous le prisme de la reconnaissance de leur L1 par l'institution. Les EDM sont bilingues et l'enjeu est de reconnaître leur bilinguisme.

Au niveau de l'identité, nous avons constaté que l'emploi de la L1 et de la L2 se jouait dans la construction de soi chez les EDM. Aussi, nous avons indiqué l'existence de différences interindividuelles importantes dans les parcours d'appropriation de la L2 chez les sept sujets de notre cohorte bilingue. Nous avons expliqué ce phénomène par la diversité des pratiques socioculturelles et linguistiques des enfants, que nous avons suivis durant trois années, et de leurs familles. Or, nos résultats ont montré que la réalité bilingue des EDM demeure peu prise en compte par les enseignantes. Mais, ces résultats indiquent que les langues sont aussi une affaire d'affect. Aussi, nous avons montré l'importance chez les EDM de l'engagement de soi et d'un dire associé au faire pour parler en L2 pour répondre à leur désir de s'approprier le français.

Ajoutons que sans la complémentarité entre les deux disciplines, que sont l'acquisition et la didactique des langues, nous n'aurions pu aboutir à de tels résultats. En effet, l'articulation entre ces deux champs, parfois compliquée à mettre en œuvre, nous a permis d'englober de nombreux paramètres dans notre étude.

Cette recherche et les résultats auxquels elle nous a menée laisse entrevoir des prolongements possibles qui s'inscriraient dans une perspective didactique et acquisitionniste.

En effet, il serait envisageable d'approfondir l'étude des lectures des EDM en L2 afin de décrire avec plus de finesse les parcours d'appropriation du français par ce public. Selon nous, dans un objectif pratique, il est essentiel que ces études acquisitionnistes prennent en considération les données auxquelles sont exposées les jeunes enfants et ainsi investir les

classes dans une perspective didactique et sociodidactique. Le second prolongement à ce travail de thèse consisterait à dégager les problématiques relatives à la mise en place des approches plurilingues et pluriculturelles en MSM. En effet, eu égard à nos résultats, l'inscription de l'éveil aux langues dans les programmes de cycle 1, une des approches plurielles, ne saurait être mise en œuvre avec tous les enjeux qui l'accompagne tels le développement de compétences métalangagières, la valorisation des langues et l'acquisition de la langue de l'école. Aussi, nous pensons qu'une recherche portant sur la mise en place de l'éveil aux langues dans les classes de MSM, tant au niveau de la *praxis* qu'à celui des représentations, et sur l'influence d'une telle pratique sur les lectures en français des enfants serait enrichissante pour notre compréhension du plurilinguisme et de la pluriculturalité des EDM et de nos sociétés contemporaines.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, Martine.** 1991. « Langue(s), culture(s) et communication » In *Enseignements, apprentissages précoces des langues*, édité par Michèle Oreccecc et François Weiss, 95-102. Le français dans le monde. Vanves: Hachette F.L.E.
- . 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Exploration interculturelle et science sociale. Paris: Anthropos.
- . 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Abdelilah Bauer, Barbara.** 2015. *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: La Découverte.
- Abou, Sélim.** 1981. *L'identité culturelle : relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris: Anthropos.
- Adam, Jean-Michel.** 2001. *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 4. éd. Fac Linguistique. Paris: Nathan.
- Adami, Hervé et Virginie André,** éd. 2015. *De l'idéologie Monolingue à La Doxa Plurilingue : Regards Pluridisciplinaires*. Transversales 41. Bern: Peter Lang.
- Adami, Hervé, Véronique Leclercq et Henry Tyne,** éd. 2012. *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Collection Les Savoirs mieux 31. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Aden, Joëlle.** 2012. « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues » *Ela. Études de linguistique appliquée* 167 (3): 267-284.
- . 2017. « Langues et langage dans un paradigme énatif » *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 14 (1): n.c. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085>.
- Akif, Zohra.** 2010. « Évaluation des compétences langagières en français et en arabe marocain auprès d'enfants de 3 à 6 ans issus de l'immigration, en Belgique francophone. » In *Didactique du français : Langue maternelle, langue étrangère, langue seconde : vers un nouveau partage*, édité par Jean-Marc Defays, 168-186. Intercommunications SPRL et EME.
- Akinci, Mehmet-Ali.** 1996. « Pratiques langagières des immigrés Turcs en France ». *Écarts d'Identité. Les langues des autres, immigration et pratiques langagières*, n° 76: 14-17.
- . 2002. *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. LINCOM studies in language acquisition 03. Muenchen: Lincom Europa.
- . 2006. « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français » *Langage et société* 116 (2): 93-110. <https://doi.org/10.3917/ls.116.0093>.
- . 2008. « De l'apprentissage des langues aux pratiques langagières des jeunes bilingues turcs en France » In *Migration et plurilinguisme en France*, édité par Claire Exramiana et Jean Sibille, Ministère de la Culture et de la Communication Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 64-71. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistique 2. Paris: Didier. <http://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Publications-revues/Cahiers-de-l-Observatoire-des-pratiques-linguistiques-n-2-migrations-et-plurilinguisme-en-France>.
- . 2013. « La référence aux participants dans les narrations » In *Récits d'enfants : développement, genre, contexte*, édité par Régine Delamotte et Mehmet-Ali Akinci, 71-96. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Akinci, Mehmet-Ali et Ad M. Backus.** 2008. « Structures et fonctions du code-switching dans les conversations turc-français » In *Langues et cultures en contact : le cas des langues et cultures arabes et turques en France et aux Pays-Bas*, édité par Jan Jaap de Ruiter, 13-28. Espaces discursifs. Paris: L'Harmattan.

- Akinci, Mehmet-Ali, Florence Bara, Raymond Bénévent, Frédérique Decocq, Jean-Paul Delahaye, Cécile Delannoy, Cécile Lassalle-Berthelot et al., éd.** 2016. *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*. Aubagne; Paris: FNAME ; Retz.
- Akinci, Mehmet-Ali et Harriet Jisa.** 2001. « Développement de la narration en langue faible et forte : le cas des connecteurs ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 14: 87-110.
- Akinci, Mehmet-Ali et Sophie Kern.** 1998. « Développement de la temporalité chez des enfants monolingues et bilingues ». *Temps et Discours. BCILL*, n° 99: 237-255.
- Akinci, Mehmet-Ali, Jan Jaap de Ruiter et Floréal Sanagustin.** 2004. *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*. Espaces discursifs. Paris: L'Harmattan.
- Anderson, Patrick.** 1999. *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Annales littéraires de l'université de Besançon Série linguistique et sémiotique 33. Besançon [Paris]: Presses universitaires Franc-Comtoises diff. par les Belles lettres.
- Anzieu, Didier.** 1995. *Le moi-peau*. Psychismes. Paris: Dunod.
- Arditty, Joseph et Philippe Blanchet.** 2008. « La « mauvaise langue » des « ghettos linguistiques » : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore » *Revue Asylon(s). Institutionnalisation de la xénophobie en France*, n° 4. <http://www.reseau-terra.eu/article748.html>.
- Arditty, Joseph.** 2004. « Spécificité et diversité des approches interactionnistes » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 21: 167-201.
- Argyle, Michael.** 1996. *Bodily Communication*. 2. ed., reprinted. London: Routledge.
- Armagnague, Maitena et Simona Tersigni.** 2019. « L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative ». *Emulations - Revue de sciences sociales*, n° 29 (avril): 73-89. <https://doi.org/10.14428/emulations.029.06>.
- Auer, Peter.** 1996. « Bilingual Conversation, dix ans après » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 7: 9-34.
- Auger, Nathalie.** 2007. « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion » *Le français aujourd'hui* 158 (3): 76-83. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>.
- . 2011. « Les manuels : analyser les discours » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, édité par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 313-316. Paris: Archives contemporaines.
- . 2013. « Continuum/clivage de représentations dans les définitions de la difficulté scolaire en matière de langue(s) ». In *Écoles et langues : des difficultés en contexte*, édité par Stéphanie Galligani, Sandrine Wachs et Corinne Weber, 119-135. Paris: Riveneuve.
- . 2018. « Conclusion à propos des Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration. Pour une analyse des espaces-temps linguistiques et culturels » In *Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration*, édité par François Victor Tochon et Nathalie Auger, 159-162.
- . 2005. *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*, DVD (26mn). Éditions du CNDP. collection « Ressources Formation Multimédia ». France: CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard.
- Auger, Nathalie, Maryse Adam-Maillet et Nathalie Thamin.** 2018. « Elèves allophones (en France) : obstacles/leviers institutionnels et didactiques actuels ». In *Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration*, édité par François Victor Tochon et Nathalie Auger, 119-140.
- August, Diane, Magdalena Calderon, Maria S. Carlo et Michelle Nutall.** 2006. « Developing literacy in English language learners: an examination of the impact of English-only versus Bilingual instruction » In *Childhood bilingualism: research on infancy through school age*, édité par Peggy D. McCardle et Erika Hoff, 91-106. Child language and child development. Clevedon [England] ; Buffalo [NY]: Multilingual Matters.

- Austin, John Langshaw.** 1991. *Quand dire, c'est faire : how to do things with words*. Paris: Éd. du Seuil.
- Bamberg, Michael G. W.** 1987. *The acquisition of narratives: learning to use language*. New Babylon, studies in the social sciences 49. Berlin ; New York: Mouton de Gruyter.
- Bange, Pierre.** 1992. « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 1: 53-85.
- Barth, Britt-Mari.** 1985. « Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique » *Communication et langages* 66 (1): 46-58. <https://doi.org/10.3406/colan.1985.3656>.
- Bartning, Inge.** 1997. « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 9: 9-50.
- Bartning, Inge et Nathalie Kirchmeyer.** 2003. « Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2 » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 19: 9-39.
- Bartning, Inge et Suzanne Schlyter.** 2004. « Itinéraires Acquisitionnels et Stades de Développement En Français L2 » *Journal of French Language Studies* 14 (3): 281-99. <https://doi.org/10.1017/S0959269504001802>.
- Bassano, Dominique.** 1998a. « L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité » *Enfance* 51 (4): 123-153. <https://doi.org/10.3406/enfan.1998.3120>.
- . 1998b. « Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots : l'exemple des noms et des verbes en français » *Langue française* 118 (1): 26-48. <https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6249>.
- . 2010. « L'acquisition des verbes en français : Un exemple de l'interface lexique / grammaire » *Synergies France*, n° 6: 27-39.
- Bassano, Dominique et Isabelle Mendes-Maillochon.** 1995. « L'émergence de la modalité de phrase dans le langage : de la prosodie à la grammaire » *Enfance* 48 (2): 187-204. <https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2129>.
- Bates, Elizabeth, Brian MacWhinney, Cristina Caselli, Antonella Devescovi, Francesco Natale et Valeria VENZA.** 1984. « A Cross-Linguistic Study of the Development of Sentence Interpretation Strategies » *Child Development*, n° 55: 341-354.
- Beacco, Jean-Claude.** 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*. F Références. Paris: Hachette.
- . 2004. « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif ». *Langages* 153 (1): 109-119. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0109>.
- . 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Nachdr. Langues & didactique. Paris: Didier.
- . 2013. « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation » *Pratiques*, n°157-158 : 189-200. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3838>.
- Beacco, Jean-Claude et Michaël Byram.** 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Éditions du Conseil de l'Europe. Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802fc3ab>.
- Beaud, Stéphane et Florence Weber.** 2003. *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Nouv. ed. Guides grands repères. Paris: Ed. Découverte.
- Behra, Séverine, Rita Carol et Dominique Macaire.** 2016. « L'apprentissage de la langue de scolarité : vers une école maternelle « davantage inclusive » » *Le français aujourd'hui* 195 (4): 47-62. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0047>.
- Behra, Séverine, Véronique Lemoine-Bresson et Dominique Macaire.** 2018. « « Soussana, je ne te comprends pas ! » Une approche compréhensive de la médiation langagière et interculturelle

- à l'école maternelle » *Recherches en didactique des langues et des cultures* 15 (2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3017>.
- Behra, Séverine et Dominique Macaire.** 2018. « Quelques enjeux du plurilinguisme à l'école primaire : vers une formation des enseignants davantage inclusive » In *L'école, ses enfants et ses langues*, édité par Greta Komur-Thilloy et Sladjana Djordjevic, 125-145. Universités/Sciences du langage. Paris: Orizons.
- Behra, Séverine, Dominique Macaire, Carlos Mélenhez Queor et Claude Normand.** 2006. « La formación of Lehrer : de la Schwierigkeit to think la complexité in der educación » *Mélanges*, n° 33: 103-118.
- Behrens, Heike** et International Association for the Study of Child Language, éd. 2008. « Enriching CHILDES for morphosyntactic analysis » In *Corpora in language acquisition research: history, methods, perspectives*, 165-198. Trends in language acquisition research, v. 6. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Bemporad, Chiara.** 2016. « Apprendre les langues : jeux de pouvoir et enjeux identitaires - Introduction ». *Langage et société* 157 (3): 9-17. <https://doi.org/10.3917/ls.157.0009>.
- Benazzo, Sandra.** 2004. « L'expression de la causalité dans le discours narratif en français L1 et L2 » *Langages* 155 (3): 33-51. <https://doi.org/10.3917/lang.155.0033>.
- , éd. 2009. *Au croisement de différents types d'acquisition : pourquoi et comment comparer ?* AILE...LIA 1. <http://journals.openedition.org/aile/4500>.
- Benazzo, Sandra, Cécilia Andorno, Grazia Interlandi et Cédric Patin.** 2012. « Perspective Discursive et Influence Translinguistique. Exprimer Le Contraste d'entité En Français et En Italien L2 » *Language, Interaction and Acquisition* 3 (2): 173-201.
- Benazzo, Sandra, Monique Flecken et Efstathia Soroli.** 2012. « Perspectives Typologiques Sur l'acquisition d'une Langue Seconde : "Penser Pour Parler" En L2 » *Language, Interaction and Acquisition* 3 (2): 163-172.
- Bentolila, Alain.** 2006. « Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire, La documentation française » La Documentation Française. <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000866/index.shtml>.
- . 2007. « Rapport de mission sur le vocabulaire à l'école élémentaire à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale » La Documentation Française. <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000221/index.shtml>.
- Berchou, Marie J.** 2011. « Formation des enseignants, recherche et sciences du langage : une ouverture aux questionnements formateurs » *Ela. Etudes de linguistique appliquée* n°161 (1): 9-21.
- Berman, Ruth Aronson,** 1988. « On the Ability to Relate Events in Narrative » *Discourse Processes* 11 (4): 469-497. <https://doi.org/10.1080/01638538809544714>.
- Berman, Ruth Aronson, Dan Isaac Slobin, Sven Strömquist et Ludo Th Verhoeven,** éd. 1994. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Besse, Henri et Rémy Porquier.** 1986. *Grammaires et didactique des langues*. Nachdr. Langues et apprentissage des langues. Paris: Hatier Crediff.
- Bhatia, Tej K. et William C. Ritchie,** éd. 2005. *The handbook of bilingualism*. Blackwell handbooks in linguistics. Malden, MA, USA: Blackwell Pub.
- Bialystok, Ellen.** 1987. « Influences of Bilingualism on Metalinguistic Development » *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)* 3 (2): 154-166. <https://doi.org/10.1177/026765838700300205>.
- . 1988. « Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness » *Developmental Psychology* 24 (4): 560-567. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.560>.
- . 1999. « Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind ». *Child Development* 70 (3): 636-644. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00046>.

- . 2009. « Bilingualism: The Good, the Bad, and the Indifferent » *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (1): 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>.
- Bialystok, Ellen et Shilpi Majumder.** 1998. « The Relationship between Bilingualism and the Development of Cognitive Processes in Problem Solving » *Applied Psycholinguistics* 19 (1): 69-85. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010584>.
- Bialystok, Ellen et Barry Miller.** 1999. « The Problem of Age in Second-Language Acquisition: Influences from Language, Structure, and Task » *Bilingualism: Language and Cognition* 2 (2): 127-145. <https://doi.org/10.1017/S1366728999000231>.
- Bialystok, Ellen et Dana Shapero.** 2005. « Ambiguous Benefits: The Effect of Bilingualism on Reversing Ambiguous Figures » *Developmental Science* 8 (6): 595-604. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00451.x>.
- Bigot, Violaine.** 2005. « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. Primauté des données et construction de savoirs » *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 42-53.
- Billiez, Jacqueline.** 1985. « La langue comme marqueur d'identité » *Revue européenne des migrations internationales* 1 (2): 95-105. <https://doi.org/10.3406/remi.1985.982>.
- . 2011a. « Index notionnel et factuel. Terrain » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, édité par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 463. Paris: Archives contemporaines.
- . 2011b. « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, édité par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 203-212. Paris: Archives contemporaines.
- . 2012. « Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques » *cahiers du GEPE*, n° 4: n.c.
- Birot, Sylvie.** 2016. « Témoignage : quelle prise en charge des enfants allophones en classe ordinaire ? » In *Education plurilingue. Contextes, représentations, pratiques*, édité par Greta Komur-Thilloy et Urszula Paprocka-Piotrowska, 273-280. Paris: Editions Orizons. <http://www.harmatheque.com/ebook/9791030900149>.
- Birot-Freyburger, Sylvie, Latisha Mary et Andréa Young.** 2018. « Regards croisés sur des pratiques professionnelles dans une classe de petite section multilingue » In *L'école, ses enfants et ses langues*, édité par Greta Komur-Thilloy et Sladjana Djordjevic, 147-165. Universités/Sciences du langage. Paris: Orizons.
- Bishop, Marie-France.** 2012. « La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel » *Le français aujourd'hui* 179 (4): 113-126. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0113>.
- Bishop, Marie-France et Patrick Joole.** 2012. « Et si l'on parlait des récits... » *Le français aujourd'hui* 179 (4): 3-8. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0003>.
- Blanche-Benveniste, Claire.** 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Collection l'essentiel français. Gap: Ophrys.
- Blanchet, Philippe.** 2011. « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, édité par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 73-76. Paris: Archives contemporaines.
- Blanchet, Philippe et Patrick Chardenet, éd.** 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris: Archives contemporaines.
- Blanchet, Philippe et Martine Kervran, éd.** 2016. *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité : des dispositifs didactiques à l'épreuve*. Paris: L'Harmattan.
- Blondin, Christiane, éd.** 1998. *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire : conditions et résultats*. Pratiques pédagogiques. Bruxelles: De Boeck Université.

- Bloom, Lois, Patsy Lightbown, Lois Hood, Melissa Bowerman, Michael Maratsos.** 1975. « Structure and Variation in Child Language » *Monographs of the Society for Research in Child Development* 40 (2): 1-97. <https://doi.org/10.2307/1165986>.
- B.O.** « Circulaire de rentrée 2019 ». s. d. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Consulté le 18 septembre 2019. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142385.
- Boiron, Véronique et Amina Bensalah.** 2006. « Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations » *Mélanges*, n° 26: 41-54.
- Boisseau, Philippe.** 2011. « Le vocabulaire et son enseignement. Comment enseigner le vocabulaire en maternelle » Ressources pour l'école primaire, Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des Sports, https://cache.media.eduscol.education.fr/...vocabulaire/.../Philippe_Boisseau.
- Borg, Simon.** 2006. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Bosseau, Antoine.** 2006. « Des « facilitateurs du langage » auprès de jeunes enfants en activité périscolaire » *Ancrage*, n° 29: 73-85.
- Bourdieu, Pierre.** 2000. *Esquisse d'une théorie de la pratique : précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Points essais 405. Paris: Ed. du Seuil.
- Bourhis, Véronique.** 2012. « Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal » *Le français aujourd'hui* 179 (4): 85-97. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0085>.
- Brinbaum, Yaël, Laure Moguérou et Jean-Luc Primon.** 2012. « Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire » *Immigrés et descendants d'immigrés en France*, 2012, INSEE édition.
- Briquet-Duhazé, Sophie.** 2010. « Conscience phonologique et construction identitaire d'élèves de cycle trois » *Tréma*, n° 33-34 (décembre): 73-87. <https://doi.org/10.4000/trema.2551>.
- Bronckart, Jean-Paul.** 1996. *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Sciences des discours. Lausanne (Suisse): Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, Jean-Paul, Ecaterina Bulea et Michèle Pouliot, éd.** 2005. *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Éducation et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du septentrion.
- Brossard, Alain et Jacques Cosnier, éd.** 1993. *La communication non verbale*. Neuchâtel; Paris: Delachaux & Niestlé.
- Brossard, Michel.** 2004. *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation*. Éducation et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Bruner, Jérôme Seymour.** 1983. *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Psychologie d'aujourd'hui. Paris: Presses Universitaires de France.
- . 2002. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit, au fondement de la culture et de l'identité*. Paris: Retz.
- . 2012. *Comment les enfants apprennent à parler : situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris: Retz.
- . 2013. *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Bucheton, Dominique et Yves Soulé.** 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées » *Éducation et didactique*, n° 3-3: 29-48. DOI : 10.4000/educationdidactique.543.

- Burgain, Marie-France.** 2018. « Pratiques transfictionnelles en classe de langue à l'école primaire. L'album comme support médiateur » *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, n° 15-3. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3644>.
- Byram, Michaël.** 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Langues et apprentissage des langues. Paris: Hatier/Didier.
- Byram, Michael.** 2001. *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.
- Byram, Michael, Geneviève Zarate et Gerhard Neuner.** 1998. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.
- Caille, Jean-Paul, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda et Louise Viard-Guillot.** 2016. « La réussite scolaire des enfants d'immigrés au collège est plus liée au capital culturel de leur famille qu'à leur passé migratoire » *France, portrait social*, 87-106. INSEE édition.
- Caille, Jean-Paul et Françoise Rosenwald.** 2006. « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution » *France, portrait social*, 198-267. INSEE édition.
- Cain, Kate.** 1996. « Story knowledge and comprehension skill. » In *Reading comprehension difficulties: processes and intervention*, édité par Cesare Cornoldi et Jane Oakhill, 167-192. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Calbris, Geneviève et Louis Porcher.** 1989. *Geste et communication*. Langues et apprentissage des langues. Paris: Hatier.
- Calvet, Louis-Jean et Jeanne-Marie Barberis,** éd. 1999. *L'enquête sociolinguistique*. Sociolinguistique. Paris: L'Harmattan.
- Camilleri, Carmel.** 1989. « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir » In *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, édité par Carmel Camilleri et Margalit Cohen-Emerique, 21-73. Collection « Espaces interculturels ». Paris: L'Harmattan.
- Camilleri, Carmel, M. Cohen-Emerique et Martine Abdallah-Pretceille,** éd. 1989. *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Collection « Espaces interculturels ». Paris: L'Harmattan.
- Campbell, Ruth et Efisia Sais.** 1995. « Accelerated Metalinguistic (Phonological) Awareness in Bilingual Children » *British Journal of Developmental Psychology* 13 (1): 61-68. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1995.tb00664.x>.
- Canac-Marquis, Réjean et Cécile Sabatier.** 2011. « Processus d'acquisition d'une L2 en contexte éducatif canadien » In *Discours, acquisition et didactique des langues : les termes d'un dialogue*, édité par Pascale Trévisiol-Okamura et Greta Komur-Thilloy, 119-133. Série sciences du langage. Paris: Orizons.
- Candelier, Michel,** 2003a. *Janua Linguarum - la porte des langues l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.
- . éd. 2003b. *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek – Duculot
- . 2005. « L'éveil aux langues – Une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques » In *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, édité par Lambert-Félix Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton, 401-436. Transversales, v. 12. Bern ; New York: Peter Lang.
- . 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre » *Les Cahiers de l'Acedle, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme* 5 (1): 65-90.
- , éd. 2009. *Cadre de référence pour les approches plurielles langues et des Cultures*. Éditions du Conseil de l'Europe. Graz.
- . 2016. « Activités métalinguistiques Pour une didactique intégrée des langues » *Le français aujourd'hui* 192 (1): 107-116. <https://doi.org/10.3917/lfa.192.0107>.

- Candelier, Michel et Dominique Macaire.** 2001. « L'éveil aux langues, une contribution à l'éducation interculturelle - Présentation générale et objectifs » In *Pour une éducation interculturelle : Recherches et pratiques. Séminaire Saint-Denis de La Réunion, avril 2000*, édité par Danièle Houpert-Merly, 50-72. Paris: L'Harmattan.
- Capron Puozzo, Isabelle.** 2016. « Émotions et apprentissage dans une pédagogie de la créativité » In *Affects et acquisition des langues*, par Françoise Berdal-Masuy et Jacqueline Pairon, 95-114. Le langage et l'homme 2. Fernelmont: EME.
- Carlo, de Maddalena.** 2008. *L'interculturel*. Cle international. Didactique des langues étrangères. Paris.
- Carter, Noelle et David A Carter.** 2002. *Mandarine, la petite souris un livre caresses*. Paris: Albin Michel Jeunesse.
- Cassan, Francine, François Héran et Laurent Toulemon.** 2000. « Étude de l'histoire familiale : l'édition 1999 de l'enquête Famille » *Courrier des statistiques*, INSEE, n° 93: 25-37.
- Castellotti, Véronique.** 2010. « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité » *Recherches en didactique des langues et des cultures* 7 (1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2056>.
- . 2012. « Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, interprétations en didactique des langues » In *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, édité par Cécile Goï, 23-37. Paris: L'Harmattan.
- . 2015. « Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues » *Recherches en didactique des langues et des cultures* 12 (1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.420>.
- . 2017a. *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Langues & didactique. Paris: Didier.
- . 2017b. « Réponse à Heather Hilton : Expérience, diversité, réception, relation ou : la partie immergée de l'appropriation » *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 14 (14-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1094>.
- Castellotti, Véronique, Daniel Coste et Jean Duverger.** 2008. « Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire » ADEB. <http://www.adeb-asso.org/publications/book-3/>.
- Castellotti, Véronique et Danièle Moore.** 1999. « Schémas en coupe du plurilinguisme » *Bulletin de la VALS/ALSA*, n° 70: 27-49.
- . 2005a. « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation » In *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, édité par Jean-Claude Beacco, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel et Daniel Véronique, 1re éd, 107-132. Paris: Presses universitaires de France.
- . 2005b. « Les Portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée » *Repères* 29 (1): 167-183. <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2618>.
- . 2011. « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, édité par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 118-132. Paris: Archives contemporaines.
- Causa, Mariella.** 2001. « De la simplification en classe de français, langue professionnelle » *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, n° 7 (avril): 65-79.
- . 2012a. *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements. Pédagogies en développement*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/formation-initiale-et-profils-d-enseignants--9782804177331.htm>.

- . 2012b. « Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues » *Diversité Recherches et terrains*, n° 2: 62-72. <https://doi.org/10.25965/dire.255>.
- Cenoz, Jasone.** 1997. « L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 10: 159-175.
- . 2003. « Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : Âge, développement cognitif et milieu » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 18: 38-51.
- Cerquiglini, Bernard.** 1999. « Les Langues de France : rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la ministre de la culture et de la communication ». Paris: Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
- Charlat, Benoît.** 2010. *Nénègle sur la montagne*. Paris: L'École des loisirs.
- Charvy, Nathalie.** 2019. « Le récit comme passerelle entre la langue première et la langue de scolarisation » *Revue TDFLE*, n° 73. http://revue-tdfle.fr/revue_publi.id_publi-86.html
- Cherqui, Guy et Fabrice Peutot.** 2015. *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones. Français Langue Étrangère*. Paris: Hachette. http://res.banq.qc.ca/login?url=http://www.numilog.com/bibliotheque/bnquebec/fiche_livre.asp?idprod=779271.
- Chierchia, Gennaro.** 1998. « Reference to kinds across Language » *Natural Language Semantics*, n° 6: 339-405.
- Chini, Marina.** 1995. « Un aspect du syntagme nominal en italien L2 : le genre » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 5: 115-142.
- Chiss, Jean-Louis.** 2011. « La didactique des langues face aux recherches en acquisition : remarques d'un réactant » *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 65/66: 143-146.
- . 2013. « La didactique des langues en « difficultés » » In *Écoles et langues : des difficultés en contextes*, édité par Stéphanie Galligani, Sandrine Wachs et Corinne Weber, 263-266. Paris: Riveneuve.
- Chnane-Davin, Fatima.** 2013. « Difficulté scolaire en FL1 et difficulté linguistique en FL2. Des emprunts didactiques pour des dispositifs d'aide » In *Écoles et langues : des difficultés en contexte*, édité par Stéphanie Galligani, Sandrine Wachs et Corinne Weber, 203-226. Paris: Riveneuve.
- Chnane-Davin, Fatima, Christine Félix et Marie-Noëlle Roubaud.** 2011. *Le français langue seconde en milieu scolaire français : cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage. Le projet CECA en France*. Grenoble: Presses Univ. de Grenoble.
- Chomentowski, Martine.** 2014a. « Introduire le FLS/FLSCO dès l'école maternelle » In *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2.*, édité par Catherine Klein, 121-126.
- . 2014b. « Propositions de modules de formation » In *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2.*, édité par Catherine Klein, 103-109.
- . 2008. « Enfants de migrants, locuteurs natifs : une place à trouver » *Tréma*, n° 30 (novembre): 5-17. <https://doi.org/10.4000/trema.114>.
- . 2009. *L'échec scolaire des enfants de migrants : l'illusion de l'égalité*. Paris: L'Harmattan.
- . 2015. « L'éducation Plurilingue et Les Approches Plurielles » In *De l'idéologie Monolingue à La Doxa Plurilingue : Regards Pluridisciplinaires*, édité par Hervé Adami et Virginie André, 171-218. Transversales 41. Bern: Peter Lang.
- Chomsky, Noam.** 1972. *Language and Mind*. Enlarged ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- . 1976. *Studies on Semantics in Generative Grammar*. 3. printing. Ianua Linguarum Series Minor 107. The Hague: Mouton.
- Cicurel, Francine.** 1994. « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère » *Cahiers du français contemporain*, Didier Érudition, 1: 103-118.

- . 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 16: 145-164.
- . 2011a. « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, édité par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 323-335. Paris: Archives contemporaines.
- . 2011b. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Cicurel, Francine et Daniel Véronique.** 2002. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne nouvelle.
- Clahsen, Harald.** 1991. *Child language and developmental dysphasia: Linguistic studies of the acquisition of German*. Amsterdam: John Benjamins.
- Clark, Herbert H. et Susan E. Haviland.** 1974. « Psychological processes as linguistic explanation » In *Explaining Linguistic Phenomena*, édité par David Cohen, 91-124. Vermont: Hemisphere Pub. Corporation.
- Clerc Conan, Stéphanie.** 2019. « De l'art d'accompagner les enseignants dans les activités de recherche » In *Plaidoyer pour la variation: Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl*, édité par Bouchra El Barkani et Zahir Meksem, 51-64. Proximités Sciences du langage. Cortil-Wodon: E.M.E.
- Cohen, Rachel.** 1991. « Apprendre le plus jeune possible » In *Enseignements, apprentissages précoces des langues*, édité par Michèle Garabédian et François Weiss, 48-56. Le français dans le monde. Vanves: Hachette F.L.E.
- Colin, Catherine.** 2012. « Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation : apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce, sous la direction de Michèle Verdelhan-Bourgade ». Thesis, Montpellier 3. <http://www.theses.fr/2012MON30047>.
- . 2016. « Modalités d'acquisition en enseignement bilingue en maternelle : âge et contexte scolaire, quels impacts sur le développement de la L2 ? » In *Education plurilingue. Contextes, représentations, pratiques*, édité par Greta Komur-Thilloy et Urszula Paprocka-Piotrowska, 167-177. Paris: Editions Orizons. <http://www.harmatheque.com/ebook/9791030900149>.
- Commission Européenne/EACEA/Eurydice,** 2017. *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe – Edition 2017. Rapport Eurydice*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.
- Conseil de l'Europe,** éd. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cortier, Claude.** 2006. « FLS à l'école: d'un bilinguisme de transition à la promotion du plurilinguisme » *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 19: 31-52.
- Cosnier, Jacques et Alain Brossard.** 1984. « La communication non verbale : co-texte ou contexte » In *La communication non verbale*, édité par Alain Brossard et Jacques Cosnier, 1-30. Neuchâtel; Paris: Delachaux & Niestlé.
- Cosnier, Jacques et Jocelyne Vaysse.** 1997. « Sémiotique des gestes communicatifs » In *Geste, cognition et communication*, édité par Jacques Cosnier, 3-25. Nouveaux actes sémiotiques 52-54. Limoges: PULIM.
- Costa, James.** 2016. « Penser les langues régionales dans l'enseignement bilingue » In *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, 147-153. Limoges: Lambert-Lucas.
- Coste, Daniel.** 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes ; études préparatoires*. Editions du Conseil de l'Europe Education. Strassburg: Europarat.
- . 2002. « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 16: 3-22.

- . 2013. *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Proximités, sciences du langage. Cortil-Wodon: E.M.E.
- Coulon, Alain**. 1992. *L'École de Chicago*. Paris: Presses universitaires de France.
- Cummins, Jim**. 1976. « The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Working Papers on Bilingualism » *Working Papers on Bilingualism*, n° 9: 1-43.
- . 1981. « The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students » In *Schooling and language minority students: a theoretical framework*, édité par California, 3-49. Los Angeles, Calif: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- . 1991. « Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children » In *Language processing in bilingual children*, édité par Ellen Bialystok, 70-89. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006>.
- . 2000. *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Bilingual education and bilingualism 23. Clevedon [England] ; Buffalo [N.Y.]: Multilingual Matters.
- . 2016. « L'éducation bilingue : perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives » In *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, édité par Christine Hélot et Jürgen Erfurt, 529-544. Limoges: Lambert-Lucas.
- Cummins, Jim et Merrill Swain**. 1986. *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. Applied Linguistics and Language Study. London New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cuq, Jean-Pierre**. 1991. *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Collection F Références. Paris: Hachette.
- Cyrulnik, Boris**. 2010. *Mourir de dire : la honte*. Paris: Odile Jacob.
- Dabène, Louise**. 1991. « Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage ? » In *Enseignements, apprentissages précoces des langues*, édité par Michèle Garabédian et François Weiss, 57-64. Le français dans le monde. Vanves: Hachette F.L.E.
- Dalgalian, Gilbert**. 1991. « De la transdisciplinarité dans l'apprentissage des langues » In *Enseignements, apprentissages précoces des langues*, édité par Michèle Garabédian et François Weiss, 91-94. Le français dans le monde. Vanves: Hachette F.L.E.
- . 2000. *Enfances plurilingues : témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris: L'Harmattan.
- Dastur, Françoise**. 2001. *Chair et langage : essais sur Merleau-Ponty*. La Versanne: Encre marine.
- De Carlo, Maddalena**. 2008. *L'interculturel*. Nachdr. Didactique des langues étrangères. Paris: Cle International.
- De Houwer, Annick**. 1995. « L'alternance codique intra-phrastique dans le discours de jeunes bilingues » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 6: 39-64.
- . 2006. « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille » *Langage et société*, n° 116 (2): 29-49.
- De Pietro, François et Martina Roth**. 2019. « Mieux intégrer les élèves en classe d'accueil avec des "sacs d'histoire" » *Le français dans le monde*, n° 425: 42-43.
- De Pietro, Jean-François, Marinette Matthey et Bernard Py**. 1989. « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue » In *Rencontres régionales : actes du troisième Colloque régional de linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988*, édité par Dominique Weil et Huguette Fugier, 99-124. Strasbourg: Université des sciences humaines de Strasbourg : Université Louis Pasteur de Strasbourg.
- Decime, Rita**. 1991. « Le bilinguisme à l'école maternelle à partir de l'expérience valdotaine » *Enfance* 44 (4): 311-327. <https://doi.org/10.3406/enfan.1991.1987>.
- De Cock, Sylvie et Henry Tyne**. 2014. « Corpus d'apprenants et acquisition des langues » *Recherches en didactique des langues et des cultures* 11 (1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1716>.

- Defays, Jean-Marc**, éd. 2010. *Didactique du français : Langue maternelle, langue étrangère, langue seconde : vers un nouveau partage*. Intercommunications SPRL et E.M.E.
- . 2019. « FLA : Français langue amalgamé ? » *Le français dans le monde*, n° 425: 29.
- Degache, Christian** et **Silvia Melo**, éd. 2008. « L'intercompréhension » *Les langues modernes*. 1. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1604>
- Delamotte, Régine**. 2013. « Ce que les récits enfantins nous apprennent sur le récit et sur le reste » In *Récits d'enfants : développement, genre, contexte*, édité par Régine Delamotte et Mehmet-Ali Akinci, 13-40. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Delamotte, Régine** et **Mehmet-Ali Akinci**. 2012. « Enfants de migrants et enfants créolophones : un défi pour les orthophonistes » In *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ?*, édité par Peggy Gatignol et Sylvia Topouzkhianian, 527-548. Isbergue: Othoédition.
- Delpy, Françoise**. 2005. « Les langues étrangères dès l'école maternelle » *Spirale. Revue de recherches en éducation* 36 (1): 139-148. <https://doi.org/10.3406/spira.2005.1331>.
- Deprez, Christine**. 1996. « Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingues » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 7: 155-180.
- . 1999. *Les enfants bilingues : langues et familles*. Nachdr. Essais / CREDIF. Saint Cloud: CREDIF [u.a.].
- Derrida, Jacques**. 1996. *Le monolinguisme de l'autre, ou, La prothèse d'origine*. Incises. Paris: Galilée.
- Dewaele, Jean-Marc**. 2003. « Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker » *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, n° 49: 153-159. <https://doi.org/10.4000/linx.564>.
- Dimroth, Christine**. 1998. « Indiquer la portée en allemand L2 : une étude longitudinale de l'acquisition des particules de portée » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 11: 11-34.
- Djordjevic, Sladjana**. 2016a. « Acquisition précoce et didactique du FLE/S en contexte institutionnel : le cas d'enfants non francophones en milieu scolaire sensible » In *Education plurilingue. Contextes, représentations, pratiques*, édité par Greta Komur-Thillooy et Urszula Paprocka-Piotrowska, 247-271. Paris: Editions Orizons. <http://www.harmatheque.com/ebook/9791030900149>.
- . 2016b. « L'impact du recours aux L1 dans l'appropriation du français de jeunes élèves allophones : L'exemple des interactions orales et d'une lecture à deux voix » *Recherches en didactique des langues et des cultures* 13 (2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.870>.
- . 2018. « Développement de la référence aux entités en français langue seconde par de jeunes élèves en école maternelle » In *L'école, ses enfants et ses langues*, édité par Greta Komur-Thillooy et Sladjana Djordjevic, 251-272. Universités/Sciences du langage. Paris: Orizons.
- . (à paraître). « “Moi je sais pas français” : La langue de l'enfant descendant d'immigrés à l'école » *Revue TDFLE Travaux de didactique du FLE*.
- Dolitsky, Marlene** et **Georgette Bensimon-Choukroun**. 2000. « Introduction: Special Issue on Codeswitching » *Journal of Pragmatics* 32 (9): 1255-1257. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00098-3](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00098-3).
- Dolz, Joaquim, Bernard Schneuwly** et **Jean-François de Pietro**. 2002. *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. 3. éd. Collection Didactique du français. Paris: ESF.
- Dolz-Mestre, Joaquim, A. Pasquier** et **Jean-Paul Bronckart**. 1993. « L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? » *Etudes de linguistique appliquée*, n° 92: 23-37.
- Dubet, François**. 2015. « L'égalité des chances et ses limites » *Cahiers Français. Les inégalités : un phénomène à plusieurs dimensions*, n° 386: 15-21.

- Duchêne, Alexandre.** 2000. « Les Designations de La Personne Bilingue : Approche Linguistique et Discursive » *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, n° 32: 91-113.
- Duverger, Jean et Jean Pierre Maillard.** 1996. *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Paris: A. Michel : Bibliothèque Richaudeau.
- Elmiger, Daniel.** 2000. « Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme » *TRANEL*, n° 32: 55-72.
- Elmiger, Daniel et Marinette Matthey.** 2017. « De L2 à L3 : Didactique du plurilinguisme et théories de l'acquisition » *Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 61: 136-145.
- Escudé, Pierre.** 2011. « Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire » *Redinter. Revue d'intercompréhension*, n° 2: 93-117.
- . 2013. « Quelles orientations de politique des langues ? Regards historiques et textes officiels » In *Les langues au cœur de l'éducation. Textes officiels, méthodes, proposition*, édité par Daniel Coste, Éditions Modulaires Européennes, 45-81. Sciences du Langage. Cortil-Wodon.
- . 2018. « L'apprentissage par les langues. Une évidence scolaire à réaliser » In *L'école, ses enfants et ses langues*, édité par Greta Komur-Thillooy et Sladjana Djordjevic, 199-217. Universités/Sciences du langage. Paris: Orizons.
- Eurydice (Organization), et European Unit.** 2006. *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Bruxelles: Eurydice.
- Extramania, Claire et Jean Sibille.** 2008. *Migration et plurilinguisme en France*. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques 2. Paris: Didier.
- Faraco, Martine.** 2002. « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 16: 97-120.
- Fayol, Michel.** 1983. « Note de synthèse [L'acquisition du récit : un bilan des recherches] » *Revue française de pédagogie* 62 (1): 65-82. <https://doi.org/10.3406/rfp.1983.2293>.
- . 1987. « Vers une psycholinguistique textuelle génétique. L'acquisition du récit » In *Connaître et le dire*, édité par Gilberte Piéaut-Le Bonniec, 222-238. Psychologie et sciences humaines 163. Bruxelles: P. Mardaga.
- . 2000. « Comprendre et produire des textes écrits » In *Le langage en développement, au-delà de 3 ans*, édité par Michèle Kail et Michel Fayol, 183-215. L'acquisition du langage 2. Paris: Presses universitaires de France.
- Felce, Catherine.** 2017. « L'apport de la RAL dans la recomposition des objectifs d'apprentissage : une nouvelle approche de la construction de l'énoncé en allemand L2 » *Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 61: 34-46.
- Feltin, Mariette et Pascal Holtzer.** 2008. *Raconte-moi ta langue*. CEMÉA.
- Ferguson, Charles A.** 1981. « 'Foreigner Talk' as the Name of a Simplified Register » *International Journal of the Sociology of Language* 1981 (28): 9-18. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1981.28.9>.
- Ferrari, Stéfania et Elena Nuzzo.** 2011. « Teaching passives and left dislocation in L2 Italian » In *Discours, acquisition et didactique des langues : les termes d'un dialogue*, édité par Pascale Trévisiol-Okamura et Greta Komur-Thillooy, 135-152. Série sciences du langage. Paris: Orizons.
- Feunteun, Anne.** 2015. *Des enfants et des langues à l'école*. Paris: Didier.
- Fioux, Paule.** 2005. « Le développement du langage en deux langues – Du regard sociolinguistique à quelques propositions didactiques (cas d'exemple, jeunes enfants réunionnais) » In *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, édité par Lambert-Félix Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton, 437-457. Transversales, v. 12. Bern ; New York: Peter Lang.

- Florin, Agnès.** 1989. « Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes. L'exemple des activités de langage » *Enfance* 42 (3): 75-93. <https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1892>.
- . 1991. *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. 1. ed. Croissance de l'enfant, genèse de l'homme 19. Paris: Presses universitaires de France.
- . 1999. *Le développement du langage*. Que sais-je ? Paris: Dunod.
- Florin, Agnès, Marie-Madeleine Braun-Lamesch et Geneviève Bramaud Du Boucheron.** 1985. *Le langage à l'école maternelle*. Psychologie et sciences humaines 142. Bruxelles: P. Mardaga.
- Florin, Agnès et Philippe Guimard.** 2007. « Comportements scolaires en maternelle et parcours scolaires ultérieurs » In *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation : personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*, édité par Agnès Florin et Pierre Vrignaud, 47-65. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Florin, Agnès, Abdelhamid Khomsi, Philippe Guimard, Jean Ecalte et Jean-François Guegan.** 1999. « Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire » *Revue française de pédagogie* 126 (1): 71-82. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1095>.
- Florin, Agnès, Daniel Véronique, Jean-Pierre Courtial et Yann Goupil.** 2002. « Apprentissage de la communication en milieu scolaire » <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm edutice-00000287>.
- Fouquet-Chauprade, Barbara.** 2015. « L'école face aux déterminismes sociaux : quels résultats ? » *Cahiers Français. Les inégalités, un phénomène à plusieurs dimensions*, La documentation française, n° 386: 59-67.
- Francard, Michel, éd.** 1993. *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques : actes du colloque de Louvain-La-Neuve, 10-12 nov. 1993. Volume I*. Leuven, Belgique: Peeters : Institut de Linguistique de Louvain.
- François, Frédéric.** 1987. « Morphologie, syntaxe et discours » In *Problèmes de psycholinguistique*, édité par J. A. Rondal et J. P. Thibaut, 175-247. Psychologie et sciences humaines 165. Bruxelles: P. Mardaga.
- Fratini, Stéphane.** 2011. *Bouche à bouche*. Toulouse: Milan jeunesse.
- Freud, Sigmund.** 1993. *L'inquiétante étrangeté*. Paris: Hatier.
- Gadet, Françoise et Gabrielle Varro.** 2006. « Le "scandale" du bilinguisme » *Langage et société* n° 116 (2): 9-28.
- Gagnon, Yves-Chantal.** 2012. *L'étude de cas comme méthode de recherche*. 2nd ed. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gajo, Laurent.** 2007. « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation » *Tréma*, n° 28 (septembre): 37-48. <https://doi.org/10.4000/trema.448>.
- Gajo, Laurent et Lorenza Mondada.** 2000. *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg, Suisse: Éditions Universitaires.
- Galligani, Stéphanie.** 2003. « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français » *Linx*, n° 49: 141-152. <https://doi.org/10.4000/linx.562>.
- . 2008. « L'identification de « l'enfant étranger » dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970. Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? » In *Plurilinguismes et enseignement : identités en construction*, édité par Pierre Martinez, Danièle Moore et Valérie Spaëth, 113-126. Actes académiques. Paris: Riveneuve.
- . 2010. « Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques » *Recherches en didactique des langues et des cultures* 7 (1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1989>.
- . 2012. « Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France » *Les Cahiers du GEPE. Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français*, n° 4: n.c.

- Galligani, Stéphanie, Sandrine Wachs et Corinne Weber.** 2013. *Écoles et langues : des difficultés en contexte*. Paris: Riveneuve.
- Gaonac'h, Daniel.** 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Langues et apprentissage des langues. Paris: Hatier CREDIF.
- Garabédian, Michèle et François Weiss,** éd. 1991. *Enseignements, apprentissages précoces des langues*. Le français dans le monde. Vanves: Hachette F.L.E.
- García, Ofelia et Tatyana Kleyn,** éd. 2016. *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*. New York ; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- García, Ofelia, Tove Skutnabb-Kangas et Maria E. Torres-Guzmán,** éd. 2006. *Imagining multilingual schools: languages in education and glocalization*. Linguistic diversity and language rights 2. Clevedon, [England] ; Buffalo: Multilingual Matters.
- García, Ofelia, Li Wei et Palgrave Macmillan.** 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan.
- Gardner, Howard.** 1996. *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris: Retz.
- Garfinkel, Harold.** 1984. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Gaston, Stéphane.** 2013. « Le travail en équipe quelle réalité ? » *Technologie*, n° 128: 24-28.
- Geiger-Jaillet, Anémone.** 2005. *Le bilinguisme pour grandir : naître bilingue ou le devenir par l'école*. Espaces discursifs. Paris: Harmattan.
- . 2013. « Les vingt ans de l'enseignement bilingue en Alsace : bilan critique et perspectives évolutives » *Nouveaux cahiers d'allemand*, n° 3: 241-253.
- Gentaz, Édouard.** 2016. *Apprentissages, cognition et émotion : de la théorie à la pratique*. Paris: ANAE.
- Gippet, Fabienne.** 2013. « Le jeune enfant et la clôture narrative » In *Récits d'enfants : développement, genre, contexte*, édité par Régine Delamotte et Mehmet-Ali Akinci, 211-234. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Givón, Talmy.** 1979. *On understanding grammar*. Perspectives in neurolinguistics and psycholinguistics. New York: Academic Press.
- , éd. 1983. *Topic continuity in discourse: a quantitative cross-language study*. Typological studies in language, v. 3. Amsterdam ; Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.
- . 1984. *Syntax: A Functional-Typological Introduction. Vol. 1*. Amsterdam: Benjamins.
- Godard, Lucie.** 1994. « Le développement du discours narratif oral d'élèves du primaire » *Revue québécoise de linguistique* 23 (2): 73-100. <https://doi.org/10.7202/603093ar>.
- Goetz, Peggy J.** 2003. « The effects of bilingualism on theory of mind development » *Bilingualism: Language and Cognition* 6 (1): 1-15. <https://doi.org/10.1017/S1366728903001007>.
- Goffman, Erving.** 1981. *Façons de parler*. Les sens commun. Paris: Ed. de Minuit.
- . 1982. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. 1st Pantheon Books ed. New York: Pantheon Books.
- . 1990. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Nachdr. Anchor Books. New York, NY: Doubleday.
- Gohard-Radenkovic, Aline,** éd. 2005. *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue. Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext*. Transversales 11. Bern: Lang.
- Goï, Cécile.** 2005. *Des élèves venus d'ailleurs*. Orléans: SCEREN-CRDP Académie d'Orléans-Tours.
- . 2008. « Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille » Édité par Peggy Colcanap et Jean-Michel Faivre. *Les Cahiers pédagogiques. Dossier « Ecole et Famille »*, n° 465. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Eleves-nouvellement-arrivees-en-france-et-parents-allophones-construire-le-lien-entre-l-ecole-et-la-famille>.

- , éd. 2012. *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*. Paris: L'Harmattan.
- . 2016. « Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle » In *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs*, édité par Ann-Birte Krüger, Nathalie Thamin et Stella Cambrone-Lasnes, 27-46. Paris: L'Harmattan.
- . 2018. « Altérité des élèves allophones à l'école française : vers une inclusion scolaire équitable » In *Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration*, édité par François Victor Tochon et Nathalie Auger, 17-50.
- Goï, Cécile et Emmanuelle Huver.** 2013. « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives » Édité par Marie-Madeleine Bertucci. *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 21: 117-137.
- Goletto, Livia.** 2018. « Pratiques (extra)ordinaires du « lire-écrire » et plurilinguisme : ménager une place aux langues des élèves. Pourquoi ? Comment ? » In *L'école, ses enfants et ses langues*, édité par Greta Komur-Thilloy et Sladjana Djordjevic, 167-179. Universités/Sciences du langage. Paris: Orizons.
- Goodrich Smith, Whitney et Carla L. Hudson Kam.** 2015. « Children's Use of Gesture in Ambiguous Pronoun Interpretation » *Journal of Child Language* 42 (3): 591-617. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000045>.
- Gori, Roland.** 2003. « Entre cri et langage : l'acte de parole » In *Psychanalyse et langage: du corps à la parole*, édité par Didier Anzieu, Nouv. présentation, 70-102. Inconscient et culture. Paris: Dunod.
- Goury, L., M. Launey, F. Queixalós et O. Renault-Lescure.** 2000. « Des médiateurs bilingues en Guyane française » *Revue française de linguistique appliquée* V (2): 43-60.
- Goury, Sylvain.** 2008. « Pluridisciplinarité ? Quelle réalité ? » *VST - Vie sociale et traitements* 99 (3): 71-76. <https://doi.org/10.3917/vst.099.0071>.
- Granfeldt, Jonas.** 2012. « Development of Object Clitics in Child L2 French » *Language Interaction and Acquisition* 3 (1): 140-162.
- Grice, H. Paul.** 1979. « Logique et conversation » *Communications* 30 (1): 57-72. <https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446>.
- Grosjean, François.** 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Nachdr. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- . 2015. *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.
- . 2018. « Être bilingue aujourd'hui ». *Revue française de linguistique appliquée* XXIII (2): 7-14.
- Guettier, Bénédicte.** 1998. *Je m'habille et-- je te croque!* Paris: Loulou & compagnie.
- Guillén Díaz, Carmen et Paloma Castro Prieto.** 2009. « Quelle formation didactique des enseignants de langues-cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle ? La conception d'un dispositif comme instrument de référence » *Ela. Études de linguistique appliquée* 153 (1): 77-91.
- Guimbretière, Elisabeth.** 2001. « La prosodie : un passage obligé pour la compréhension orale » *Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 29: 153-59.
- Gumperz, John J.** 1982. *Discourse strategies*. Studies in interactional sociolinguistics 1. Cambridge [Cambridgeshire] ; New York: Cambridge University Press.
- Hall, Edward Twitchell.** 1984. *Le langage silencieux*. Paris: Éditions du Seuil.
- Hamers, Josiane F.** 1988. « Un modèle socio-psychologique du développement bilingue » *Langage et société* 43 (1): 91-102. <https://doi.org/10.3406/lso.1988.3003>.
- . 2005a. « Le développement de l'immersion et ses conséquences cognitives pour l'enfant » In *L'éducation au-delà des frontières: Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage*

- précoce en néerlandais dans la zone frontalière franco-belge*, édité par Laurent Puren et Sophie Babault. Espaces discursifs. 150-164. Paris: Harmattan.
- . 2005b. « Le Rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures » In *L'éducation au-delà des frontières : Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontalière franco-belge*, édité par Laurent Puren et Sophie Babault, 271-292. Espaces discursifs. Paris: Harmattan.
- Hamers, Josiane F. et Michel Blanc.** 1983. *Bilinguisme et bilinguisme*. Psychologie et sciences humaines 129. Bruxelles: P. Mardaga.
- Hamurcu, Büsra.** 2016. « Le développement de la diversité lexicale chez des enfants bilingues franco-turcs scolarisés en maternelle » In *Éducation plurilingue. Contextes, représentations, pratiques*, édité par Greta Komur-Thillooy et Urszula Paprocka-Piotrowska, 231-246. Paris: Editions Orizons. <http://www.harmatheque.com/ebook/9791030900149>.
- Hassoun, Jacques.** 1993. *L'exil de la langue fragments de langue maternelle*. Problèmes actuels de la psychanalyse. Paris: Points hors ligne.
- Hawkins, Eric W.** 1984. *Awareness of language: an introduction*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Haydée, Sylva.** 2011. « Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, édité par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 425-433. Paris: Archives contemporaines.
- Hélot, Christine.** 2004. « Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire » In *Actes de la recherche de la HEP-Bejune*, édité par Abdeljalil Akkari et Stéphanie Herr, HEP Bejune, 8-27. 3. Neuchâtel.
- . 2006. « De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? » In *Écarts de langue, écarts de culture : à l'école de l'autre*, édité par Christine Hélot, 185-206. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, Bd. 6. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang. <http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2006-Chapitre-caracte%CC%80re-ine%CC%81galitaire-du-bil-scolaire.pdf>.
- . 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Espaces discursifs. Paris: Harmattan.
- . 2008. « Penser le bilinguisme autrement » In *Penser le bilinguisme autrement*, édité par Christine Hélot, Britta Benert, Sabine Ehrhart et Andréa Young, 9-27. Kolloquium Fremdsprachenunterricht 34. Frankfurt am Main: Lang.
- Hélot, Christine et Jürgen Erfurt,** éd. 2016. *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Hendriks, Henriëtte.** 1998. « Comment il monte le chat ? en grimant ! L'acquisition de la référence spatiale en chinois, français et allemand LM et LE » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 11: 147-190.
- Hendriks, Henriëtte et Marzena Watorek.** 2008. « L'organisation de l'information en topique dans les discours. Descriptifs en L1 et en L2 » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 26: 149-171.
- Hendriks, Henriëtte, Marzena Watorek et Patrizia Giuliano.** 2004. « L'expression de la localisation et du mouvement dans les descriptions et les récits en L1 et en L2 » *Langages* 155 (3): 106-126. <https://doi.org/10.3917/lang.155.0106>.
- Héran, François.** 1993. « L'unification linguistique de la France » *Population & Sociétés*. Institut National d'Études Démographiques, n° 285: 1-4.
- . 2015. « L'immigration en France : des chiffres en débat » *Cahiers Français. L'immigration en France*, La documentation française, n° 385: 2-8.

- Héran, François, Alexandra Filhon et Christine Deprez.** 2002. « La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle » *Population & Sociétés*. Institut National d'Études Démographiques, n° 376: 1-4.
- Hest, Amy, Jill Barton et Élisabeth Duval.** 1998. *Sous la pluie avec bébé Canard*. Paris: Kaléidoscope.
- Hickmann, Maya.** 1987. « Ontogenèse de la cohésion dans le discours » In *Connaître et le dire*, édité par Gilberte Piéaut-Le Bonniec, 239-262. Psychologie et sciences humaines 163. Bruxelles: P. Mardaga.
- . 2000. « Le développement de la compétence discursive » In *Le langage en développement, au-delà de 3 ans*, édité par Michèle Kail et Michel Fayol, 83-115. L'acquisition du langage 2. Paris: Presses universitaires de France.
- . 2003. *Children's discourse: person, space and time across languages*. Cambridge studies in linguistics 98. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- . 2004. « Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : perspectives inter-langues » *CAhier de L'Acquisition du langage et Pathologie. La cohésion chez l'enfant*, n° 24: 13-31.
- Hickmann, Maya et Henriëtte Hendriks.** 1999. « Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese » *Journal of child language* 26 (2): 419-452.
- Hickmann, Maya, Michèle Kail et Françoise Roland.** 1995. « Organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles » *Enfance* 48 (2): 215-226. <https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2131>.
- Hilton, Heather,** éd. 2007. *Acquisition et didactique 1. Actes de l'Atelier Didactique, AFLS 2005*. Chambéry: Université de Savoie.
- . 2011. « L'influence des théories d'acquisition sur la didactique des langues » In *Discours, acquisition et didactique des langues : les termes d'un dialogue*, édité par Pascale Trévisiol-Okamura et Greta Komur-Thilloy, 37-52. Série sciences du langage. Paris: Orizons.
- . 2017. « Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues » *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 14 (1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1101>.
- Hoxard, Martin.** 2011. « Lessons from the World of SLA on the Impact of Learning Context in L2 Acquisition: Insights from Study Abroad Research » In *Discours, acquisition et didactique des langues: les termes d'un dialogue*, édité par Pascale Trévisiol-Okamura et Greta Komur-Thilloy, 87-101. Série sciences du langage. Paris: Orizons.
- Hu, Adelheid.** 2008. « Les langues de la migration au coeur d'une éducation plurilingue » In *Penser le bilinguisme autrement*, édité par Christine Hélot, Britta Benert, Sabine Ehrhart et Andréa Young, 83-95. Kolloquium Fremdsprachenunterricht 34. Frankfurt am Main: Lang.
- Hyltenstam, Kenneth, Niclas Abrahamsson.** 2003. « Âge de l'exposition initiale et niveau terminal chez des locuteurs quasi-natifs du suédois L2 *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°18: 99-17.
- Hymes, Dell H** 1977. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. London: Tavistock.
- . 1984. *Vers la Compétence de communication*. Langues et apprentissage des langues. Paris: Hatier-CREDIF.
- Iccardo, Enrica, Isabelle Capron Puozzo et Juia Rothwell.** 2015. « From second language pedagogy to the pedagogy of "plurilinguism": a possible Paradigm shift? / De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : un changement de paradigme possible ? » *La Revue canadienne des langues vivantes*, 71: 318-499.
- Ichou, Mathieu.** 2015. « Les trajectoires scolaires des enfants d'immigrés. » *Cahiers Français. L'immigration en France*, La documentation française, n° 358: 43-48.

- Jakobson, Roman.** 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris: Seuil.
- Jakubowicz, Celia, Lea Nash, Catherine Rigaut et Christophe-Loïc Gérard.** 1998. « Determiners and Clitic Pronouns in French-Speaking Children with SLI » *Language Acquisition* 7 (2/4): 113-160.
- Jarlégan, Annette et Youssef Tazouti.** 2015. « Représentations des enseignants de maternelle sur le plurilinguisme : résultats d'une enquête en Alsace-Lorraine » Communication présenté à la journée d'études « plurilinguisme en herbe » à l'école maternelle. Questions et résultats de la recherche Kidilang, ESPÉ de Lorraine, Nancy.
- Jisa, Harriet.** 1998. « La langue faible (l'anglais) chez un enfant bilingue anglais-français » *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, n° 38: 81-99. <https://doi.org/10.4000/linx.869>.
- . 2004. « Augmenter la cohésion dans des textes narratifs : une étude développementale du maintien et de la réintroduction des sujets grammaticaux » *CAhier de L'Acquisition du langage et Pathologie. La cohésion chez l'enfant*, n° 24: 33-56.
- Jisa, Harriet et Frédérique Richaud.** 1994. « Quelques sources de variation chez les enfants » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 4: 7-51.
- Kail, Michèle.** 2012. *L'acquisition du langage. Que sais-je ?* Paris: Presses universitaires de France.
- Kail, Michèle, Michel Fayol, Dominique Bassano, Josiane Bertoncini, Ranka Bijeljic-Babic, Bénédicte de Boysson-Bardies, Anne Christophe et al., éd.** 2003. *Le langage en émergence, de la naissance à 3 ans*. 2e édition corrigée. L'acquisition du langage 1. Paris: Presses universitaires de France.
- Karmiloff, Kyra et Annette Karmiloff-Smith.** 2003. *Comment les enfants entrent dans le langage*. Forum éducation culture. Paris: Retz.
- Karmiloff-Smith, Annette.** 1979. *A functional approach to child language: a study of determiners and reference*. Cambridge studies in linguistics 24. Cambridge [Eng.] ; New York: Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine.** 1990. *Les interactions verbales. T. 1. Linguistique*. Paris: Colin.
- . 2003. *Les actes de langage dans le discours: théorie et fonctionnement*. Fac. Linguistique. Paris: Nathan.
- . 2005. *Le discours en interaction*. Collection U Lettres - Linguistique. Paris: Colin.
- Kern, Sophie.** 1997. « Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration » Thèse de doctorat, Lyon, France: Université Lumière.
- . 2002. « Contexte et Acquisition Du Langage : Un Cas de Narration » *Journal of French Language Studies* 12 (2): 181-201. <https://doi.org/10.1017/S0959269502000248>.
- Kern, Sophie et Raffara.** 2013. « Effet du type de support imagé sur la production du récit chez l'enfant » In *Récits d'enfants : développement, genre, contexte*, édité par Régine Delamotte et Mehmet-Ali Akinci, 97-118. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Klein, Wolfgang.** 1989. *L'Acquisition de langue étrangère*. Linguistique. Paris: Colin.
- . 1990. « A Theory of Language Acquisition Is Not So Easy » *Studies in Second Language Acquisition* 12 (2): 219-231. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009104>.
- Klein, Wolfgang et Clive Perdue.** 1997. « The Basic Variety (or: Couldn't Natural Languages Be Much Simpler?) » *Second Language Research* 13 (4): 301-347. <https://doi.org/10.1191/026765897666879396>.
- Klein, Wolfgang, Clive Perdue et Mary Carroll.** 1992. *Utterance Structure: Developing Grammars Again. Second Language Acquisition by Adult Immigrants*, Studies in bilingualism.
- Klein, Wolfgang et Christiane von Stutterheim.** 1987. « Beiträge aus Forschung und Anwendung Textlinguistik Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen » *Linguistische Berichte*, n° 109: 163-183.
- . 1991. « Text structure and referential movement » *Sprache und Pragmatik*, n° 22: 1-32.

- Klett, Estella.** 2011. « Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophone » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, édité par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 100-107. Paris: Archives contemporaines.
- Komur-Thilloy, Greta et Urszula Paprocka-Piotrowska.** 2012. « Jamais deux sans trois ? Comment l'enfant s'approprie trois langues parallèlement (étude de cas) » *Studii di lingvistică*, n° 2: 123-141.
- Krafft, Ulrich et Ulrich Dausendschön-Gay.** 1993. « La séquence analytique » *Bulletin CILA* (57): 137-157.
- Krashen, Stephen D.** 1976. « Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning » *TESOL Quarterly* 10 (2): 157-168. <https://doi.org/10.2307/3585637>.
- . 1984. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Reprinted. Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Press.
- . 1985a. *Second language acquisition and second language learning*. Reprinted. Language teaching methodology series. Oxford: Pergamon Pr.
- . 1985b. *The input hypothesis: issues and implications*. London ; New York: Longman.
- . 1989. *Language Acquisition and Language Education: Extensions and Applications*. Language Teaching Methodology Series. New York: Prentice Hall.
- Kristeva, Julia.** 1988. *Étrangers à nous-mêmes*. Collection folio Essais. Paris: Gallimard.
- Kroll, Judith F., Susan C. Bobb, Maya Misra et Taomei Guo.** 2008. « Language Selection in Bilingual Speech: Evidence for Inhibitory Processes » *Acta Psychologica* 128 (3): 416-430. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.02.001>.
- Krüger, Ann-Birte.** 2011. « Quelle place est accordée au plurilinguisme des élèves à l'école ? Analyse comparative des programmes scolaires français, allemand et suisse » In *Discours, acquisition et didactique des langues: les termes d'un dialogue*, édité par Pascale Trévisiol-Okamura et Greta Komur-Thilloy, 55-68. Série sciences du langage. Paris: Orizons.
- Krüger, Ann-Birte, Nathalie Thamin et Stella Cambrone-Lasnes, éd.** 2016. *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs*. Paris: L'Harmattan.
- Krumm, Hans-Jürgen.** 2005. « Politique linguistique et plurilinguisme. » In *Le concept du plurilinguisme: apprentissage d'une langue tertiaire : l'allemand après l'anglais*, édité par Britta Hufeisen et Gerhard Neuner, 37-52. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- . 2008. « Plurilinguisme et subjectivité : "portraits de langues " par les enfants plurilingues » In *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, édité par Geneviève Zarate, Danielle Lévy et Claire J. Kramsch, 109-112. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Kurzon, Dennis.** 1998. *Discourse of silence*. Pragmatics & beyond, new ser. 49. Amsterdam ; Philadelphia: J. Benjamins.
- Lambert, Monique.** 1994. « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 4: 81-108.
- Lambert, Monique, Mary Carroll et Christiane von Stutterheim.** 2008. « Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 26: 5-10.
- Lambert, Wallace E.** 1978. « Cognitive and Socio-Cultural Consequences of Bilingualism » *Canadian Modern Language Review* 34 (3): 537-547. <https://doi.org/10.3138/cmlr.34.3.537>.
- Lambrecht, Knud.** 1996. *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*. Transf. to digital print. Cambridge Studies in Linguistics 71. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- Leconte, Fabienne** 2013. « Une socialisation plurilingue : les enfants de migrants face au récit » In *Récits d'enfants : développement, genre, contexte*, édité par Régine Delamotte et Mehmet-Ali Akinci, 287-306. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Lefranc, Yannick**. 2015. « Plurilinguisme : Diversité Inégale Ou Pluralisme Démocratique ? » In *De l'idéologie Monolingue à La Doxa Plurilingue : Regards Pluridisciplinaires*, édité par Hervé Adami et Virginie André, 259-299. Transversales 41. Bern: Peter Lang.
- Lenart, Ewa et Clive Perdue**. 2004. « L'approche fonctionnaliste : structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 21: 85-121.
- Lenart, Ewa, Marzena Watorek et Greta Komur**. 2005. « La constitution d'un corpus de données textuelles pour étudier l'acquisition des procédures nécessaires à la construction du discours : l'exemple de l'acquisition de la détermination nominale » In *La linguistique de corpus*, édité par Geoffrey Williams, 387-396. Rivages linguistiques. Rennes: Presses Univ. de Rennes.
- Lentin, Laurence**. 1983. *Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage*. Réimpr. Formation de recherche, Acquisition du langage oral et écrit. Paris: Univ. de la Sorbonne Nouvelle.
- Levelt, Willem J. M.** 1998. *Speaking: From Intention to Articulation*. 5. print. ACL-MIT Press Series in Natural-Language Processing. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lopez Suso, Javier**. 2011. « Interaction en classe et enseignement-apprentissage des langues » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, édité par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 317-322. Paris: Archives contemporaines.
- Lopez-Garcia, Patricia**. 2015. « Analyse des erreurs » In *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. édité par ELAN, Éditions des Archives contemporaines, 13-15. Paris.
- Lucas, Raoul et Pascale Prax-Dubois**. 2016. « Politiques linguistique éducatives et formation des enseignants du primaire à la Réunion : négociations sociodidactiques et sociohistoriques en contexte éducatif postcolonial » In *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité : des dispositifs didactiques à l'épreuve*, 135-152. Paris: L'Harmattan.
- Lüdi, Georges**, éd. 1987. *Devenir bilingue--parler bilingue : actes du 2e Colloque sur le bilinguisme, Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984*. Linguistische Arbeiten 169. Tübingen: M. Niemeyer.
- . 2011. « Complémentarités et/ou tensions entre la didactique des langues étrangères et la linguistique acquisitionnelle dans la formation des enseignants » In *Discours, acquisition et didactique des langues: les termes d'un dialogue*, édité par Pascale Trévisiol-Okamura et Greta Komur-Thilloy, 53-70. Série sciences du langage. Paris: Orizons.
- . 2016. « L'éducation plurilingue : atouts cognitifs, sociaux et stratégiques » In *Éducation plurilingue. Contextes, représentations, pratiques.*, édité par Greta Komur-Thilloy et Urszula Paprocka-Piotrowska, 31-53. Universités/Sciences du langage. Paris: Orizons.
- Lüdi, Georges et Bernard Py**. 1989. « La Suisse : un laboratoire pour l'étude de la dynamique des langues en contact » *Langage et société* 50 (1): 87-92. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1989.2467>.
- . 2002. *Être bilingue*. 2. éd. revue. Exploration Recherches en sciences de l'éducation. Bern: Lang.
- Luste-Chaa, Olha**. 2009. « Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications » Thesis, Metz. <http://www.theses.fr/2009METZ023L>.
- Lyons, John**. 1970. *Language and linguistics: an introduction*. Cambridge [Cambridgeshire] ; New York: Cambridge University Press.
- Mac Gann, William et Arthur Schwartz**. 1988. « Main character in children's narratives : Linguistics » *Linguistics*, n° 26: 215–233.
- Macaire, Dominique**. 2008. « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche » *Les Cahiers de l'Acedle, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme* 5 (1): 20-35.

- . 2015. « Hétérogénéité et plurilinguisme en herbe à l'école maternelle en France » In *La didactique des langues et ses multiples facettes. Mélanges offerts à Jacqueline Feuillet*, édité par Marlène Lebreton, 109-135. Actes académiques. Paris: Éditions Riveneuve.
- MacWhinney, Brian.** 2012. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Volume II, the Database*. <http://site.ebrary.com/id/10827457>.
- Mallet, Bernard.** 1991. « Personnalité enfantine et apprentissage des langues. Une lecture de Vigotsky » In *Enseignements, apprentissages précoces des langues*, édité par Michèle Garabédian et François Weiss, 80-90. Le français dans le monde. Vanves: Hachette F.L.E.
- Mançao, Altay A.** 2010. « Quelles compétences interculturelles pour les jeunes issus de l'immigration ? » In *Didactique du français: Langue maternelle, langue étrangère, langue seconde : vers un nouveau partage*. édité par Jean-Marc Defays, 137-165. Intercommunications SPRL et Editions modulaires européennes.
- Mandler, Jean M. et Nancy S. Johnson.** 1977. « Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall » *Cognitive Psychology* 9 (1): 111-151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8).
- Manterola, Ibon, Margareta Almgren et Itziar Idiazabal.** 2013. « L'usage des connecteurs dans les contes oraux en L1 et L2 chez des enfants bilingues basque-espagnols » In *Récits d'enfants : développement, genre, contexte*, édité par Régine Delamotte et Mehmet-Ali Akinci, 307-328. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Martinez, Pierre, Danièle Moore et Valérie Spaëth,** éd. 2008. *Plurilinguismes et enseignement : identités en construction*. Actes académiques. Paris: Riveneuve.
- Martinot, Claire.** 1998. « Développement de la construction argumentale de trois verbes essentiels : mettre, prendre, donner » *Langue française* 118 (1): 61-83. <https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6251>.
- . 2000. « Étude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans » *Langages* 34 (140): 92-123. <https://doi.org/10.3406/lgge.2000.2392>.
- . 2005. « Procédures d'appropriation de la langue chez des enfants de 10-12 ans en français langue étrangère et français langue maternelle » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 23 (décembre): 95-136.
- Matthey, Marinette.** 2003. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. 2. éd., rev. Compl. Exploration, recherches en sciences de l'éducation. Bern: Lang.
- . 2005. « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues » In *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, édité par Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea et Michèle Pouliot, 139-160. Éducation et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du septentrion.
- Matthey, Marinette et Daniel Véronique.** 2004. « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 21: 203-223.
- Maurer, Bruno.** 2011. « Propositions pour une grille d'observation des pratiques didactiques : un exemple en Afrique francophone » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, édité par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 132-144. Paris: Archives contemporaines.
- Mayer, Mercer.** 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.
- Meisel, Jürgen M.** 2009. « Second Language Acquisition in Early Childhood » *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28 (1): 5-34. <https://doi.org/10.1515/ZFSW.2009.002>.
- . 2011. *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

- Meißner, Franz-Joseph, Claude Meißner, Horst Klein et Tilbert Stegmann.** 2003. *EuroComRom-Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ : avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen 2004: Shaker Verlag.
- Melo-Pfeifer, Sílvia et Alexandra Schmidt.** 2013. « “Dessine-moi tes langues et je te dirai qui tu es” : le rapport des enfants lusodescendants au portugais comme Langue-Culture d’Origine en Allemagne » *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l’Acedle* 10 (10-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1512>.
- Menès, Martine.** 2017. *L’enfant et le savoir d’où vient le désir d’apprendre ?* Points 827.
- Meuter, Renata.** 2005. « Language Selection in Bilingual. Mechanisms and processes » In *The handbook of bilingualism*, édité par Tej K. Bhatia et William C. Ritchie, 349-370. Blackwell handbooks in linguistics. Malden, MA, USA: Blackwell Pub.
- Miguel Addisu, Véronique.** 2016. « Le français à l’école : indices d’accrochage d’élèves « allophones » devenus « ordinaires » » *Repères*, n° 53: 79-96. <https://doi.org/10.4000/reperes.1024>.
- . 2018. « Apprentissage du français et inclusion des élèves allophones en France : un modèle au risque des inégalités scolaires » In *Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration*, édité par François Victor Tochon et Nathalie Auger, 81-118. Wisconsin: Blue Mounds: Deep Education Press.
- Ministère de l’Éducation Nationale.** 2008. « Programme d’enseignement de l’école maternelle, Bulletin Officiel, Hors-série n° 3 du 19 juin 2008 »
- Ministère de l’éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.** 2011. *Le langage à l’école maternelle*. Futuroscope: SCÉRÉN-CNDP.
- Ministère de l’Éducation Nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche.** s. d. *Éducation prioritaire. Agir – Maîtriser le lire, écrire, parler et enseigner plus explicitement*. Canopé. <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/ressources/un-enseignement-structure-de-la-langue-orale-des-lecole-maternelle.html#>.
- Ministère de l’Éducation Nationale de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche.** 2015. « Programme d’enseignement de l’école maternelle, Bulletin Officiel, Hors-série n° 2 du 12 mars 2015 » https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940.
- Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche.** s. d. *L’éducation prioritaire*. Consulté le 1 août 2017. : http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html#Les_principes_de_la_refondation_de_l_education_prioritaire.
- Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports.** 2012. « Circulaire ministérielle relative à l’organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » Bulletin Officiel n° 37.
- Mizubayashi, Akira.** 2011. *Une langue venue d’ailleurs*. L’un et l’autre. Paris: Gallimard.
- Mondada, Lorenza.** 2000. « Les effets théoriques des pratiques de transcription » *Linx. Revue des linguistes de l’université Paris X Nanterre*, n° 42 (juin): 131-146. <https://doi.org/10.4000/linx.902>.
- Mondada, Lorenza et Simona Pekarek Doehler.** 2000. « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l’acquisition des langues ? » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 12: 147-174.
- Monjo, Patricia et Rita Peix.** 2014. « Plurilinguisme à l’école et formation des enseignants : enjeux didactiques et pédagogiques » *Tréma. Plurilinguisme à l’école et formation des enseignants : enjeux didactiques et pédagogiques* 42: 1-5. <https://doi.org/10.4000/trema.3162>.
- Montagner, Hubert.** s. d. « Les dérivés du professeur Alain Bentolila dans son rapport à Monsieur Xavier Darcos, Ministre de l’Éducation Nationale. » Consulté le 21 juin 2019. http://pedagopsy.eu/hubert_montagner.html.
- Montrul, Silvina.** 2008. *Incomplete acquisition in bilingualism: re-examining the age factor*. Studies in bilingualism, v. 39. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Pub.

- Moore, Danièle.** 1996. « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 7: 95-121.
- . 2015. « Paroles enfantines à propos... du plurilinguisme et des écritures des langues. Sinogrammes, textes polygraphiques et dialogues métagraphiques » In *Agir dans la diversité des langues*, 209-224. Champs linguistiques. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jquin.2015.01.0209>.
- Moore, Danièle et Véronique Castellotti.** 2001. « Comment le plurilinguisme vient aux enfants » In *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, édité par Véronique Castellotti, Réipr, 151-189. Publications de l'Université de Rouen 308. Mont-Saint-Aignan: Presses Univ. de Rouen.
- Morales, Julia, Alejandra Calvo et Ellen Bialystok.** 2013. « Working Memory Development in Monolingual and Bilingual Children » *Journal of Experimental Child Psychology* 114 (2): 187-202. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.09.002>.
- Morgenstern, Aliyah.** 2013. « Prémices du récit chez l'enfant de 2 à 3 ans » In *Récits d'enfants : développement, genre, contexte*, édité par Régine Delamotte et Mehmet-Ali Akinici, 21-34. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Morin, Edgar.** 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Essais 534. Paris: Édition du Seuil.
- . 2008. *La Méthode I. 1. La Nature de la Nature. 2. La Vie de la Vie. 3. La Connaissance de la Connaissance*. Éditions du Seuil. Paris.
- Morin, Edgar, Emilio Roger Ciurana et Raúl Domingo Motta.** 2003. *Éduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris: Balland.
- Moro, Marie Rose.** 1994. *Parents en exil : psychopathologie et migrations*. Fil rouge. Paris: Presses Universitaires de France.
- . 2002. *Enfants d'ici venus d'ailleurs : naître et grandir en France*. Paris: La Découverte.
- Moro, Marie Rose, Joanna Peiron et Denis Peiron.** 2012. *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Montrouge: Bayard.
- Moscarola, Jean.** 2018. *Faire parler les données : méthodologies quantitatives et qualitatives*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1837355>.
- Muñoz, Carmen.** 2003. « Le rythme d'acquisition des savoirs communicationnels chez des apprenants guidés. L'influence de l'âge » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 18: 53-77.
- Nante, Véronique et Cyril Trimaille.** 2013. « À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. Dis-moi quelles langues on utilise dans ta famille (et où tu habites) et je te dirai si tu es bilingue (ou non) » Édité par Marie-Madeleine Bertucci. *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 21: 98-116.
- Narcy-Combes, Marie-Françoise et Denyze Toffoli, éd.** 2009. *Les cahiers de l'AECDLE. L'Alsace au cœur du plurilinguisme I*. Vol. 6. 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1919>.
- Nau, Xavier.** 2011. « Les inégalités à l'école » Paris: Conseil Économique, Social et Environnemental.
- Nonnon, Elisabeth.** 1991. « Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire: quelques éléments d'analyse » *Enfance* 44 (4): 335-354. <https://doi.org/10.3406/enfan.1991.1989>.
- . 1999. « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française » *Revue française de pédagogie* 129 (1): 87-131. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1067>.
- North, Xavier.** 2006. *Corpus oraux : guide des bonnes pratiques*. Édité par Olivier Baude. Paris, France: CNRS éditions.

- Noyau, Colette.** 1980. « Étudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel » *Langages* 14 (57): 73-86. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1839>.
- Oberlin, Alfred.** 2018. « Observation d'une cohorte d'enfants après six semaines de scolarisation en Petite Section de Maternelle » In *L'école, ses enfants et ses langues*, édité par Greta Komur-Thilloy et Sladjana Djordjevic, 111-123. Universités/Sciences du langage. Paris: Orizons.
- Oker, Ali et Mehmet-Ali Akinci.** 2012. « Processus implicite de dénomination de mots chez des enfants bilingues franco-turcs de 5 ans » *CogniTextes*, n° 8. <https://doi.org/10.4000/cognitextes.626>.
- Organisation de coopération et de développement économiques et Programme international pour le suivi des acquis des élèves.** 2007. *PISA 2006 : les compétences en sciences, un atout pour réussir*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2016. *PISA 2015 : résultats à la loupe*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García et Wallis Reid.** 2015. « Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics » *Applied Linguistics Review* 6 (3): 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>.
- Paillé, Pierre et Alex Mucchielli,** éd. 2012. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pairon, Jacqueline.** 2016. « Présence, écoute et plurilinguisme. Vers une compétence translangagière » In *Affects et acquisition des langues*, par Françoise Berdal-Masuy et Jacqueline Pairon, L:163-180. Le langage et l'homme 2. Fernelmont: EME.
- Pallotti, Gabriele.** 2002. « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 16: 165-197.
- Paprocka-Piotrowska, Urszula et Greta Komur-Thilloy.** 2014. « Construction du sens : axe privilégié du dialogue entre discours, didactique et acquisition des langues. » In *Au carrefour des sens. 41*, édité par Tomasz Wysocki et Witold Ucherek. Wrocław; Dresden: Oficyna Wydawnicza ATUT - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe : Neisse Verlag.
- Paradis, Michel.** 1994. « Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : implications for bilingualism » In *Implicit and explicit learning of languages*, édité par Nick C. Ellis, 393-419. London ; San Diego: Academic Press.
- Pavenko, Aneta.** 2006. « narrative competence in a second language » In *Educating for advanced foreign language capacities: constructs, curriculum, instruction, assessment*, édité par Heidi Byrnes, Heather Weger-Guntharp et Katherine A. Sprang, 105-117. Georgetown University Round Table on languages and linguistics series. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Pégaz Paquet, Anne.** 2014. « Quand l'oral passe à l'écrit : place et rôle de l'oral dans la construction des savoirs linguistiques mis en œuvre à l'écrit » Thèse. Lille: Atelier national de reproduction des thèses.
- Pekarek Doehler, Simona.** 2000. « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 12 (juin). <http://journals.openedition.org/aile/934>.
- . 2004. « Une approche interactionniste de la grammaire : réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une L2 » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 21: 123-166.
- . 2005. « De la nature située des compétences en langue » In *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?*, édité par Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea et Michèle Pouliot, 41-68. Education et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du septentrion.
- Pellion, Frédéric.** 2012. « Quelques remarques sur “lalangue” et sur le cas particulier de la surdité prélinguale » *Essaim* 29 (2): 51-67. <https://doi.org/10.3917/ess.029.0051>.

- Perdue, Clive**, éd. 1982. *Second Language Acquisition by Adult Immigrants: A Field Manual*. Strasbourg, France: Europ. Science Foundation.
- Perdue, Clive et European Science Foundation**, éd. 1993. *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives*. Cambridge [England] ; New York, NY: Cambridge University Press.
- Perregaux, Christiane**. 2004. « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune » *Repères* 29 (1): 147-166. <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2617>.
- . 2006. « Les Sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraciques bilingues entre l'école et la famille » *Interdialogos*, n° 1: 27-30.
- . 2009. « Le Sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac » *Babylonia*, n° 1: 73-75.
- Perregaux, Christiane, de Claire Goumoëns et Dominique Jeannot**. 2003. *Éducation et ouverture aux langues à l'école documents reproductibles Volume I 1re enfantine - 2e année primaire*. Neuchâtel: SG/CIIP.
- Pescheux, Marion**. 2007. *Analyse de pratique enseignante en FLE/S: mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Action & savoir Clés. Paris: L'Harmattan.
- Petitjean, André**. 1987. « Les faits divers: polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle » *Langue française* 74 (1): 73-96. <https://doi.org/10.3406/lfr.1987.6436>.
- Piaget, Jean**. 1948. *Langage et pensée chez l'enfant*. 3ème édition. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- . 1964. *Six études de psychologie de psychologie*. Paris: Gallimard.
- . 1984. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Pienemann, Manfred**. 1984. « Psychological Constraints on the Teachability of Languages » *Studies in Second Language Acquisition* 6 (2): 186-214. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005015>.
- . 1985. « Learnability and Syllabus Construction » In *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, édité par Kenneth Hyltenstam et Manfred Pienemann, 23-75. Multilingual Matters 18. Clevedon: Multilingual Matters.
- . 1999. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Studies in Bilingualism 15. Amsterdam: Benjamins.
- Pierra, Gisèle**. 1998. *Chemins de paroles: d'une pratique théâtrale en français langue étrangère: vers une esthétique de l'expression*. Travaux de didactique. Montpellier: Université Paul-Valéry.
- . 2017. « Mise en voix et en espace de textes dramatiques ou poétiques. Une approche esthétique et subjective de la parole en didactique des langues/cultures. » *Revue TDFLE*, n° 69. http://revue-tdfle.fr/revue_publi.id_publi-38.html.
- Porcher, Louis**. 1991. « Quelques remarques sociologiques pour une formation des enseignants » In *Enseignements, apprentissages précoces des langues*, édité par Michèle Garabédian et François Weiss, 103-109. Le français dans le monde. Vanves: Hachette F.L.E.
- Porcher, Louis et Dominique Groux**. 2003. *L'apprentissage précoce des langues*. 2. éd., 7. Que sais-je ? 3289. Paris: Presses Univ. de France.
- Porquier, Remy**. 1984. « Réseaux énonciatifs et discursifs dans l'enseignement / apprentissage des langues » *Linx* 11 (1): 96-115. <https://doi.org/10.3406/linx.1984.1014>.
- Porquier, Remy et Bernard Py**. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier.
- Portocarrero, J, R Burright et P Donovick**. 2007. « Vocabulary and Verbal Fluency of Bilingual and Monolingual College Students » *Archives of Clinical Neuropsychology* 22 (3): 415-422. <https://doi.org/10.1016/j.acn.2007.01.015>.
- Prieur, Jean-Marie**. 2006. « Contact de langues et positions subjectives » *Langage et société* 2 (116): 111-118.
- Propp, Vladimir**. 1970. *Morphologie du conte*. Points essais 12. Paris: Seuil.

- Prudent, Lambert-Félix, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton**, éd. 2005. *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Transversales, v. 12. Bern ; New York: Peter Lang.
- Pruvost, Neige**. 2015. *Entre nous 1 [-3] méthode de français*.
- Puren, Christian**. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Collection Crédif Essais. Paris: Didier.
- . 2011. « La “méthode”, outil de base de l'analyse didactique » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, édité par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 283-306. Paris: Archives contemporaines.
- Py, Bernard**. 1990. « Les stratégies d'acquisition en situation exolingue » *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 81-88.
- . 1996. « Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle » *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, n° 4: 95-110.
- Rachidi, Amal**. 2011. « La valorisation du bilinguisme franco-arabe : un avantage pour la réussite scolaire ? » Thèse de doctorat, sous la direction d'Agnès Florin, Jacqueline Feuillet et d'Isabelle Nocus. Université de Nantes.
- Ramos, Mario**. 2001. *C'est moi le plus fort*. [Bruxelles]; Paris: Pastel : L'école des loisirs.
- Raoul, Lucas et Pascale Prax-Dubois**. 2016. « Politiques linguistique éducatives et formation des enseignants du primaire à la Réunion : négociations sociodidactiques et sociohistoriques en contexte éducatif postcolonial » In *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité : des dispositifs didactiques à l'épreuve*, édité par Philippe Blanchet et Martine Kervran, 135-152. Paris: L'Harmattan.
- Rast, Rebekah, Christine Dimroth et Marzena Watorek**. 2011. « Language teaching and acquisition: What can we learn from ab initio learners ? » In *Discours, acquisition et didactique des langues: les termes d'un dialogue*, édité par Pascale Trévisiol-Okamura et Greta Komur-Thillo, 71-85. Série sciences du langage. Paris: Orizons.
- Razafimandimbimanana, Elatiana et Véronique Castellotti**, éd. 2014. *Chercheur-e-s et écritures qualitatives de la recherche*. Proximités. Fernelmont: EME.
- Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche**. 2013. « Le retard scolaire en sixième-actualisation 2013 » Paris: Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Rezzoug, Dalila, Sylvaine De Plaën, Malika Bensekhar-Bennabi et Marie Rose Moro**. 2007. « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités » *Le français aujourd'hui* 158 (3): 58-65. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0058>.
- Richterich, René**. 1986. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. 2. ed. Recherches/applications F. Paris: Hachette.
- Ricœur, Paul**. 1990. *Soi-même comme un autre*. Points Essais 330. Paris: Ed. du Seuil.
- Rispail, Marielle**. 2011. « Étudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes et certitudes » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, édité par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 168-179. Paris: Archives contemporaines.
- Rita, Carol, Dominique Macaire et Séverine Behra**. 2016. « Du quotidien communicatif d'enfants allophones en classe de maternelle » In *Les langues à l'école, la langue de l'école*, édité par Lucile Cadet et Anne Pégaz Paquet, 89-103. Études linguistiques/Didactique des langues. Arras: Artois Presses Université.
- Romain, Christina et Marie-Noëlle Roubaud**. 2013. « Un observatoire des pratiques enseignantes en maternelle : vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant » *Revue des sciences de l'éducation* 39 (2): 273-293. <https://doi.org/10.7202/1025228ar>.

- Rosa Torras Cherta, Maria, Elsa Tragant Mestres et María Luisa Garcia Bermejo.** 1997. « Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 10: 127-158.
- Ruiter, Jan Jaap de.** 2008. *Langues et cultures en contact : le cas des langues et cultures arabes et turques en France et aux Pays-Bas*. Espaces discursifs. Paris: L'Harmattan.
- Salazar Orvig, Anne, Vincent Fayolle, Rouba Hasan, Jocelyne Leber-Marin, Haydée Marcos, Aliyah Morgenstern et Jacques Pares.** 2004. « Émergence des marqueurs anaphoriques avant 3 ans : le cas des pronoms de troisième personne » *CAhier de L'Acquisition du langage et Pathologie. La cohésion chez l'enfant*, n° 24: 57-82.
- Salazar Orvig, Anne, Rouba Hassan, Jocelyne Leber-Marin, Haydée Marcos, Aliyah Morgenstern et Jacques Parès.** 2006. « Peut-on parler d'anaphore chez le jeune enfant ? Le cas des pronoms de 3e personne » *Langages* 40 (163): 10-24. <https://doi.org/10.3406/lgge.2006.2680>.
- Salignac, Nathalie.** 2013. « Inscription dialogique des récits par des enfants de 4 à 6 ans dans une situation de restitution » In *Récits d'enfants : développement, genre, contexte*, édité par Régine Delamotte et Mehmet-Ali Akinci, 51-69. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Salins, Genevieve-Dominique de.** 1992. *Une introduction à l'ethnographie de la communication : pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris: Didier.
- Sandoval, Tiffany C., Tamar H. Gollan, Victor S. Ferreira et David P. Salmon.** 2010. « What Causes the Bilingual Disadvantage in Verbal Fluency? The Dual-Task Analogy » *Bilingualism: Language and Cognition* 13 (2): 231-252. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990514>.
- Sauvage, Jérémie.** 2015. *L'acquisition du langage. Un système complexe*. Sciences du langage Carrefour et Points de vue, no 16. Louvain-La-Neuve: Academia L'Harmattan.
- Schneuwly, Bernard, Jean-François De Pietro, Joaquim Dolz, Jeanine Difour, Serge Érard, Sylvie Haller, Massia Kaneman, Christiane Moro et Gabriela Zhand.** 2009. « L'"oral" s'enseigne ! Éléments pour une didactique de la production orale » *Enjeux*, n° 39/40: 80-99.
- Searle, John R.** 2009 [1972]. *Les actes de langage : essai de philosophie du langage*. Paris: Hermann.
- Selinker, Larry.** 1972. « Interlanguage » *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1-4): 209-241. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>.
- Sibony, Daniel.** 1991. *Entre-deux : l'origine en partage*. Paris: Éditions du Seuil.
- Simon, Amalini et Malika Bensekhar-Bennabi.** 2013. « À partir de quand la pluralité linguistique cesse d'être un avantage » In *Écoles et langues : des difficultés en contexte*, édité par Stéphanie Galligani, Sandrine Wachs et Corinne Weber, 61-77. Paris: Riveneuve.
- Simonney, Dominique.** 2012. « Lalangue en questions » *Essaim* 29 (2): 7-16. <https://doi.org/10.3917/ess.029.0007>.
- Singleton, David.** 2003. « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 18 (mars): 3-15.
- Sirota, Régine.** 1993. « Note de synthèse [Le métier d'élève] : Le métier d'élève » *Revue française de pédagogie* 104 (1): 85-108. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1291>.
- Skutnabb-Kangas, Tove.** 1981. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Multilingual Matters 7. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove et Jim Cummins, éd.** 1988. *Minority education: from shame to struggle*. Multilingual matters 40. Clevedon, Avon, England ; Philadelphia, PA, USA: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove et Pertti Toukamaa.** 1976. *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country on the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere: Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitokset.

- Süverdem-Hamurcu, Büsra et Mehmet-Ali Akinci.** 2018. « Développement des compétences interactionnelles des enfants issus de familles immigrées turques scolarisés en maternelle » In *L'école, ses enfants et ses langues*, édité par Greta Komur-Thilloy et Sladjana Djordjevic, 273-286. Universités/Sciences du langage. Paris: Orizons.
- Takakuwa, Mitsunori.** 2005. « Lessons from a Paradoxical Hypothesis : A Methodological Critique of the Threshold Hypothesis » In *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, édité par International Symposium on Bilingualism et James Cohen, 2222-2232. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Talbot, Laurent.** 2012. « Les recherches sur les pratiques d'enseignement efficaces. Synthèse, limites et perspectives » *Revue Questions vives –Recherches en Éducation* 6 (18): 129-140.
- Tellier, Marion.** 2008. « Dire avec des gestes » *Le Français dans le monde, recherche et applications* 44: 40-50.
- . 2016. « Prendre son cours à bras le corps » *Recherches en didactique des langues et des cultures* 13 (1).
- Thamin, Nathalie.** 2015. « Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle. Réflexions à partir d'une étude en Franche-Comté » In *Accueillir l'enfant et ses langues: rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, par Diana-Lee Simon, 141-66. Paris: Riveneuve Éd.
- Todorov, Tzvetan.** 1985. « Bilinguisme, dialogisme et schizophrénie » In *Du bilinguisme*, édité par Jalil Bennani, 9-25. Paris: Denoël.
- Tomc, Sandra et Marine Totozani.** 2019. « Visages de la minoration linguistique chez les enseignant-e-s du français langue seconde en France » In *Plaidoyer pour la variation : Mélanges en hommage à Marielle Rispail*, édité par Bouchra El Barkani et Zahir Meksem, 131-153. Proximités Sciences du langage. Cortil-Wodon: E.M.E.
- Traverso, Véronique.** 1996. *La conversation familière : analyse pragmatique des interactions*. Édité par Groupe de recherche sur les interactions communicatives. Lyon, France: Presses universitaires de Lyon.
- Trévisiol-Okamura, Pascale et Greta Komur-Thilloy, éd.** 2011. *Discours, acquisition et didactique des langues : les termes d'un dialogue*. Série sciences du langage. Paris: Orizons.
- Tule-Blanc, Nathalie, Denis Brouillet et Arielle Syssau, éd.** 2006. *Émotion et cognition: quand l'émotion parle à la cognition*. Concept-psy. Paris: In press.
- Udave, Jean-Paul, éd.** 2012. « Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants : enjeux didactiques et pédagogiques » *Tréma*, n° 42. <https://journals.openedition.org/trema/3167>.
- Unsworth, Sharon.** 2011. « Assessing Age of Onset Effects in (Early) Child L2 Acquisition » *Language Acquisition* 20 (2): 74-92. <https://doi.org/10.1080/10489223.2013.766739>.
- Van Genechten, Guido.** 2010. *Petit poisson blanc*. Namur; [Paris]: Mijade ; Sodis diff.
- Varela, Francisco J, Evan Thompson et Eleanor Rosch.** 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil.
- Varro, Gabrielle.** 1990. « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants » *Migrants-formation*, n° 83: 24-37.
- . 1999a. « Les futurs maitres face à l'immigration. Le piège d'un « habitus discursif » » *Mots* 60 (1): 30-42. <https://doi.org/10.3406/mots.1999.2162>.
- . 1999b. « La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels » *Mots* 61 (1): 49-66. <https://doi.org/10.3406/mots.1999.2567>.
- . 2012. « Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française » *Les Cahiers du GEPE. Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français*, n° 4: 24-37.
- Verdelhan, Michel, Bruno Maurer et Marie-Claire Durand.** 1999. « Le français, langue de scolarisation : vers une didactique spécifique » *Tréma*, n° 15-16: 147-157. <https://doi.org/10.4000/trema.1758>.

- Verdelhan-Bourgade, Michèle.** 2002. *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. 1re éd. Éducation et formation. L'éducateur. Paris: Presses universitaires de France.
- , éd. 2007a. *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. 1re éd. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles: De Boeck.
- . 2007b. « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches » *Tréma*, n° 28 (septembre): 5-16. <https://doi.org/10.4000/trema.246>.
- Verdelhan-Bourgade, Michèle et Nathalie Auger.** 2011. « Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, édité par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 307-312. Paris: Archives contemporaines.
- Vernetto, Gabriela.** 2017. « Les Sacs d'histoires : mode d'emploi » *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 3: 73-75.
- Véronique, Daniel.** 1992. « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 1: 5-36.
- . 2005. « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. Quelques pistes de travail » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 23: 9-41.
- , éd. 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Langues & didactique. Paris: Didier.
- . 2017. « Réponse à Wander Lowie : L'émergentisme, la recherche sur l'acquisition des langues et la didactique des langues étrangères » *Recherches en didactique des langues et des cultures* 14 (1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1385>.
- Vertalier, Martine.** 2006. « Approche linguistique des textes de livres pour enfants : pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage ? » *Mélanges*, n° 26: 55-71.
- Victorri, Bernard.** 2002. « Homo narrans : le rôle de la narration dans l'émergence du langage » *Langages* 36 (146): 112-125. <https://doi.org/10.3406/lgge.2002.2406>.
- Vigner, Gérard.** 2008. « Langues à l'école et scolarisation des enfants de migrants » In *Migration et plurilinguisme en France*, édité par Claire Extramania et Jean Sibille, Didier, 121-126. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques 2. Paris.
- . 2011. « La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ? » *Le français aujourd'hui* 173 (2): 21. <https://doi.org/10.3917/lfa.173.0021>.
- Münchow, Patricia von, et Florimond Rakotonoelina,** éd. 2006. *Discours, cultures, comparaisons*. Les carnets du Cediscor 9. Paris: Presses Sorbonne nouvelle.
- Vygotski, Lev Semenovič.** 1997. *Pensée et langage*. 3. ed. Paris: La Dispute.
- Wallon, Estelle, Dalila Rezzoug, Malika Bennabi-Bensekhar, Coralie Sanson, Geneviève Serre, Marcellin Yapo, Élise Drain et Marie Rose Moro.** 2008. « Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants: Un nouvel instrument : l'ELAL d'Avicenne » *La psychiatrie de l'enfant* 51 (2): 597-635. <https://doi.org/10.3917/psye.512.0597>.
- Walton, Michael.** 2008. « La culture a un impact sur la pauvreté ; mais pas à cause d'une culture de la pauvreté » *Afrique contemporaine* n° 226 (2): 133-190.
- Watorek, Marzena.** éd. 2004a. *Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes*. Langages 155. Paris: Larousse.
- . 2004b. « Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 20: 129-171.
- , éd. 1998. « Structure des lectures des apprenants » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 11. <http://journals.openedition.org/aile/1472>.
- . 2018. « Apprendre une langue étrangère au cours du développement : entre la recherche en acquisition et l'enseignement des langues. » In *L'école, ses enfants et ses langues*, édité par

- Greta Komur-Thilloy et Sladjana Djordjevic, 221-237. Universités/Sciences du langage. Paris: Orizons.
- Watorek, Marzena, Ewa Lenart et Pascale Trévisiol.** 2014. « The impact of discourse types on the acquisition of nominal determination in L2 French » *Linguistik Online* 63 (1/14): 87-117.
- Watorek, Marzena, Rebekah Rast, Marie-Claire Durand, Christine Dimroth et Marianne Starren.** 2017. « L'influence du type d'enseignement sur l'appropriation de la morphologie au début de l'apprentissage d'une langue étrangère » *Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 61: 47-61.
- Weber, Corinne.** 2013. *Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé*. Langues & didactique. Paris: Didier.
- Weck, Geneviève de.** 1991. *La cohésion dans les textes d'enfants : étude du développement des processus anaphoriques*. Actualités pédagogiques et psychologiques. Neuchâtel, Switzerland: Delachaux et Niestlé.
- Wigglesworth, Gillian.** 1990. « Children's Narrative Acquisition: A Study of Some Aspects of Reference and Anaphora » *First Language* 10 (29): 105-125. <https://doi.org/10.1177/014272379001002902>.
- Winnicott, Donald Woods.** 1969. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Pbp
- . 1984. *Jeu et réalité l'espace potentiel*. Édité par Claude Monod et Jean-Bertrand Pontalis. Collection Connaissance de l'inconscient 26. [Paris]: Gallimard.
- Wong, Wynne et Daphnée Simard.** 2001. « La saisie, cette grande oubliée ! » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 14 (mars): 59-86.
- Young, Andrea et Latisha Mary.** 2016a. « Dix ans d'expérimentation dans la formation pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves : enjeux, défis et réussite » In *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs*, édité par Ann-Birte Krüger, Nathalie Thamin et Stella Cambrone-Lasnes, 169-189. Paris: L'Harmattan.
- . 2016b. « 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* 73 (1): 75-94. <https://doi.org/10.3917/nras.073.0075>.
- Yussen, Steven R, Anne D Stright, Randall L Glysch, Curtis E Bonk, I-Chung Lu et Ibrahim Al-Sabaty.** 1991. « Learning and Forgetting of Narratives Following Good and Poor Text Organization » *Contemporary Educational Psychology* 16 (4): 346-374. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(91\)90014-C](https://doi.org/10.1016/0361-476X(91)90014-C).
- Zarate, Geneviève,** éd. 2004. *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching: Research Project*. Strasbourg.
- . 2009. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. 7. éd. Collection CREDIF Essais. Paris: Didier.
- Zarate, Geneviève, Danielle Lévy et Claire J. Kramsch,** éd. 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Žižek, Slavoj.** 2007. *Le sujet qui fâche : le centre absent de l'ontologie politique*. Paris: Flammarion.