

L'école, ses enfants et ses langues

Série *Sciences du langage*

Sous la direction de Greta Komur-Thilloz

Conseillers scientifiques : Jean-Michel Adam — Université de Lausanne
• Charlotte Schapira — Technion — Israël Institute of Technology, Haïfa,
Israël • Henriëtte Hendriks — Cambridge University • Elena Metewa
— Université de Sofia • Georges Lüdi — Université de Bâle • Urszula
Paprocka-Piotrowska — Université Catholique de Lublin • Daniel
Véronique — Paris III et Université de Provence • Marzena Watorek
— Université de Paris 8.

La collection « Universités » poursuit les buts suivants : *favoriser* la recherche universitaire et académique de qualité ; *valoriser* cette recherche par la publication régulière d'ouvrages ; *permettre* à des spécialistes, qu'ils soient chercheurs reconnus ou jeunes docteurs, de développer leurs points de vue ; *mettre* à portée de la main du public intéressé de grandes synthèses sur des thématiques littéraires générales.

Elle cherche à *accroître* l'échange des idées dans le domaine de la critique littéraire ; *promouvoir* la connaissance des écrivains anciens et modernes ; *familiariser* le public avec des auteurs peu connus ou pas encore connus.

La finalité de sa démarche est de contribuer à *dynamiser* la réflexion sur les littératures européennes et ainsi *témoigner* de la vitalité du domaine littéraire et de la transmission des savoirs par les chercheurs confirmés et les débutants encadrés.

Sous la direction de
Greta Komur-Thilloy et
Sladjana Djordjevic

L'école, ses enfants et ses langues

Orizons
2018

Déjà parus

Greta Komur-Thilloy, *Presse écrite et discours rapporté*, Orizons, collection « Universités, série Sciences du langage », 2010.

Sous la direction de Pascale Trévisiol-Okamura et Greta Komur-Thilloy, *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue*, Orizons, collection « Universités, série Sciences du langage », 2011.

Sous la direction de Greta Komur-Thilloy et Urszula Paprocka-Piotrowska, *Éducation plurilingue — Contextes, représentations, pratiques*, 2016.

Cet ouvrage est publié avec le concours de l'Institut de recherche en Langues et Littératures Européennes (ILLE, EA 4363), du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC, EA 2310) et du Centre de compétences transfrontalières NovaTris de l'Université de Haute-Alsace (ANR-11-IDFI-0005).

Les coordinatrices du volume souhaitent remercier Marion Apffel pour la relecture attentive de l'ensemble des articles.

Introduction

GRETA KOMUR-THILLOY
SLADJANA DJORDJEVIC

En 2015, le Ministère de l'Éducation Nationale en France (MEN) constate que « *depuis vingt ans, la totalité des enfants âgés de trois ans et plus est scolarisée* » (Moisan 2015 : 76)¹. En effet, une des spécificités du système éducatif français est de permettre à de très jeunes enfants de fréquenter l'école. Certains petits débutent leur scolarité dès l'âge de deux ans, comme par exemple dans les classes passerelles ou encore les très petites sections, ou aux alentours de trois ans au sein des écoles maternelles. À la rentrée 2014, 2 574 900 enfants étaient inscrits au niveau pré-élémentaire pour un nombre moyen de 25,7 enfants par classe (*ibid* : 33)².

Les objectifs de l'enseignement destiné à ce public très jeune sont fixés par le MEN et visent l'ensemble des élèves, sans distinction, puisqu'ils se fondent sur le principe d'égalité, valeur fondamentale de la République Française. Ces objectifs s'organisent autour de cinq principaux domaines d'apprentissage : le langage, l'activité physique, les activités artistiques, la découverte des nombres et la structuration de la pensée, et enfin se repérer dans le temps et l'espace. En ce qui concerne plus spécifiquement l'apprentissage du langage, l'objectif visé par l'Éducation Nationale est l'acquisition d'un langage oral riche et varié à la fin des trois années de

1. Moisan, Catherine (dir.), *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p. 76.
2. *Ibid.*, p. 33.

scolarisation en cycle 1³. Ce travail sur la communication verbale (orale puis écrite) doit permettre aux jeunes élèves de « *mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* ». Précisons que par le terme de « langage », le MEN entend la langue française.

Ajoutons à ces quelques chiffres une dernière remarque. Nos sociétés globalisées se caractérisent par des populations de plus en plus mobiles (et cela est particulièrement vrai au XXI^e siècle). L'école française est ainsi amenée, chaque année, à accueillir dans ses établissements 40 000 élèves (Moisan 2015 : 24)⁴ dits nouvellement arrivés. Si ces enfants venus d'un pays étranger viennent de s'installer sur le territoire français, d'autres, nés en France de parents issus de l'immigration, ne peuvent prétendre au statut spécifique d'élève nouveau arrivant. Pourtant ces deux catégories d'élèves partagent un trait commun : le français, langue de l'école, ne constitue pas leur première langue d'appropriation et par conséquent doit être acquis dans un second temps comme langue seconde/étrangère. L'Éducation Nationale désigne ces enfants au potentiel bi/plurilingue par le terme d'élèves allophones.

Des dispositifs spécifiques, les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A), sont mis en place tout au long de la scolarité obligatoire à partir du niveau élémentaire (l'âge de six ans) et jusqu'au niveau secondaire (aux alentours de seize ans). Les enseignements dispensés dans les UPE2A visent l'apprentissage du français comme langue de scolarisation. Cependant, la scolarisation en école maternelle demeurant officiellement non obligatoire, aucun dispositif n'est prévu pour l'accueil des jeunes élèves dits allophones au niveau préélémentaire.

Ces différents constats (un début de scolarisation précoce, l'acquisition de la langue de l'école comme objectif d'apprentissage, la présence importante d'élèves allophones) nous amènent à questionner d'une part les modalités de la prise en compte des caractéristiques du développement de l'enfant dans les programmes d'enseignement élaborés par le MEN et d'autre part la place accordée par l'école aux langues des enfants dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues secondes/étrangères, qu'il s'agisse du français langue de scolarisation ou d'autres langues.

3. <http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-du-programme-a-l-ecole-maternelle.html>

4. Moisan, Catherine (dir.), *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, loc. cit., p. 24.

Les travaux menés en psychologie de l'enfant, comme ceux d'Inhelder et Piaget (1966)⁵, de Piaget (1977) ou encore de Vygotski (1934)⁶ et de Bruner (1983, 2012)⁷, montrent que les capacités des enfants sont liées à leur âge et à leur développement cognitif. Ils soulignent également l'importance des interactions sociales avec l'entourage dans tout processus d'apprentissage et particulièrement au niveau du développement langagier. De plus, les recherches menées en acquisition des langues premières dans une perspective contrastive (par exemple Slobin 1985⁸ ; Berman et Slobin 1994⁹ ; Hickmann 2010¹⁰) ont montré que l'acquisition des formes et des fonctions langagières dépend des langues auxquelles les enfants sont exposés et varie en fonction des spécificités des systèmes linguistiques permettant, par exemple, de marquer la référence spatiale ou les informations nouvelles ou anciennes dans un discours de type narratif (Hickmann 1997)¹¹. Dès lors, il s'agit de savoir comment sont prises en compte au sein des classes les différences cognitives liées à l'âge ou aux langues premières des enfants, notamment dans des écoles accueillant les plus jeunes élèves. Comment, dans un contexte multilingue, favoriser la construction d'une identité bi/plurilingue en construisant un environnement scolaire favorable à l'apprentissage de la langue de l'école et à la reconnaissance ainsi qu'à la valorisation de toutes les langues présentes dans les classes ? Quelle place est/devrait être accordée aux langues premières des élèves dans les

5. Inhelder, Bärbel, Piaget, Jean, *La Psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966.
PIAGET, JEAN, *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé (9^e éd), [1936], 1977.
6. Vygotski, Lev, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, [1934], 1997.
7. Bruner, Jérôme, *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.
— *Comment les enfants apprennent à parler. Situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*, Paris, Retz, (2^e édition), 2012.
8. Slobin, Dan Isaac (ed), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Vol. 1. The data & vol. 2. Theoretical issues*, Hillsdale NJ, Erlbaum, 1985.
9. Berman, A. Ruth, Slobin, Dan Isaac, *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
10. Hickmann, Maya, « Linguistic relativity in first language acquisition: Spatial language and cognition », in : Kail, Michèle & Hickmann, Maya (éds.), *Language acquisition across linguistic and cognitive systems*, Amsterdam, John Benjamins, 2010, p. 125-146.
11. Hickmann, Maya, « Information status and grounding in children's narratives: A crosslinguistic perspective » in : Costermans, Jean, Fayol, Michel (éds), *Processing interclausal relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text* (éds). Erlbaum, Mahwah, NJ, 1997, p. 221-243.

parcours scolaires ? Quelle formation, attentive aux questions relatives au développement de l'enfant et de ses langues, est/devrait être proposée aux futurs professeurs des écoles ? Comment favoriser les interactions verbales dans des classes comptant plus de vingt jeunes élèves et ne partageant pas nécessairement la/les même(s) langue(s) ?

Si ces questions interrogent le système éducatif français, elles préoccupent également les systèmes éducatifs des autres pays européens qui se trouvent confrontés aux mêmes problématiques. Pour y répondre, les travaux du Conseil de l'Europe et du Centre Européen des Langues Vivantes mettent l'accent sur le développement des compétences plurilingues, compétences nécessaires dans un monde où les échanges de tous types sont de plus en plus globalisés. La maîtrise de plusieurs langues est considérée comme un véritable atout dans la formation de l'individu. À l'échelle européenne, l'éducation bilingue est ainsi encouragée dès les premières années de la scolarisation d'un enfant. Le bi/plurilinguisme apparaît dès lors comme une compétence ordinaire à acquérir dès le plus jeune âge... selon l'idée que l'acquisition d'une langue par un enfant a lieu rapidement et sans effort.

Or, les travaux menés dans le champ de l'acquisition des langues secondes remettent en question cette idée communément acceptée que l'apprentissage précoce d'une langue seconde/étrangère serait aisé et rapide (Paprocka-Piotrowska & Komur-Thillooy 2012¹² et l'article de Watorek dans ce volume). Ajoutons que les bilinguismes naissants des jeunes enfants sont perçus de manière différente selon les langues envisagées. Certaines langues, considérées comme prestigieuses (Lietti 1994)¹³, voient leur enseignement valorisé et recherché. Dans l'académie de Strasbourg, par exemple, les effectifs de l'enseignement bilingue franco-allemand ont presque doublé entre 2005 et 2014. Un autre type de bilinguisme, associé aux langues de l'immigration, reste souvent méconnu, considéré comme moins porteur et moins attractif. Ce caractère inégalitaire de la reconnaissance des bilinguismes des enfants au sein des écoles a conduit Christine Hélot à distinguer d'un côté le « *bilinguisme des élites* », souhaité, encouragé par la société et les institutions scolaires, et de l'autre le « *bilinguisme des*

12. Paprocka-Piotrowska, Urszula, Komur-Thillooy, Greta, « Jamais deux sans trois ? Comment l'enfant s'approprie trois langues parallèlement-étude de cas », *Studia di linguistica* n° 2, 2012, p. 123-141.

13. Lietti, Anna, *Pour une éducation bilingue*, Paris, Payot, 1994.

masses » (2006¹⁴ : 185-206 et 2007¹⁵) encore souvent accusé d'être responsable des difficultés scolaires rencontrées par les enfants issus de l'immigration (Chomentowski 2009¹⁶, Nante et Trimaille 2013¹⁷).

Par ailleurs, les travaux de Cummins (2000 : 173-201)¹⁸ ont démontré que plus l'enfant développe ses connaissances en langue première mieux il s'approprie une langue seconde/étrangère (Threshold Theory Cummins 1981)¹⁹. L'enfant peut ainsi développer un bilinguisme que l'on qualifierait à la suite de Lambert (1977)²⁰ de bilinguisme additif. Et l'acquisition de la langue maternelle ou première est un processus long qui débute dès le stade prénatal et se poursuit jusqu'à un âge avancé (Kail & Fayol 2000²¹, Karmiloff & Karmiloff-Smith 2003²²). Quant aux jeunes élèves allophones, ils n'ont pas encore stabilisé leurs connaissances de la L1 lorsqu'ils débudent l'apprentissage d'une langue seconde/étrangère à l'école.

Au niveau national, les nouveaux programmes du MEN publiés en 2015²³ reconsidèrent les spécificités de chaque enfant et accordent une

14. Hélot, Christine, « De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? », in : Hélot, Christine et al., *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'Autre*, Francfort, Peter Lang, 2006, p. 185-206.
15. Hélot, Christine, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan, 2007.
16. Chomentowki, Martine, *L'Échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*, Paris, L'Harmattan, 2009.
17. Nante, Véronique, Trimaille, Cyril, « À l'école il y a bilinguisme et bilinguisme. Dis-moi quelle langue on utilise dans ta famille (et où tu habites), et je te dirais si tu es bilingue (ou non) », Bertucci, Marie-Madeleine (coord.), *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 21, janvier 2013 : « Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ? »
18. Cummins, Jim, *Language Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.
19. Cummins, Jim, « The role of primary language development in promoting educational success for language minority students » in : California State Department of Education (éd.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, Evaluation, Assessment and Dissemination Center, 1981.
20. Lambert, Wilson, « The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences », in : Hornby, Peter A. (éd.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*, New York, Academic Press, 1977, p. 15-27.
21. Kail, Michèle & Fayol, Michel (éds.), *L'Acquisition du langage*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000.
22. Karmiloff, Kyra & Karmiloff-Smith, Annette, *Comment les enfants entrent dans le langage*, Paris, Retz : Forum Education Culture, 2003.
23. Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle.

place aux enseignements des langues dans une perspective plurilingue. Ainsi, le paragraphe 1.3 du programme du cycle 1, correspondant aux trois années d'enseignement en école maternelle, s'intitule « *une école qui tient compte du développement de l'enfant* » et précise :

Au sein d'une même classe, l'enseignant prend en compte dans la perspective d'un objectif commun les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de leur vie.²⁴

Ce nouveau programme, effectif à la rentrée 2016, propose, dès la deuxième année d'école maternelle, d'initier les jeunes élèves à l'éveil aux langues²⁵, approche didactique conçue dans une perspective plurilingue de l'enseignement des langues et développée, entre autres, par Michel Candelier²⁶.

Ces nouveaux objectifs invitent à réfléchir sur le développement de l'enfant et de ses langues en contexte institutionnel. Si le plurilinguisme déjà installé, ou en devenir, est une compétence enrichissante, il est aussi extrêmement complexe à appréhender tant au niveau individuel que pour l'ensemble de la société (Lüdi 2016)²⁷. Les spécificités liées aux différences d'âge entre les élèves d'une même classe ou à leurs connaissances des langues (de la famille, de l'école, étrangères) participent à la complexification du contexte dans lequel enfants et adultes sont amenés à coopérer pour la construction des savoirs communs.

Alors que les recherches menées en psychologie ont montré depuis longtemps l'existence de différents stades développementaux par lesquels le jeune enfant passe dans la construction de ses savoirs et de ses capacités d'abstraction (Piaget 1945)²⁸, la prise en compte de ces étapes dans le cadre

Bulletin Officiel spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.

24. Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle, p. 3. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
25. *Ibid*, p. 8
26. Candelier, Michel (dir.), *CARAP — Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Strasbourg, Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe, 2007.
27. Lüdi, Georges, « L'éducation plurilingue : atouts cognitifs, sociaux et stratégiques », in : Komur-Thillo, Greta & Paprocka-Piotrowska, Urszula (dir.), *Éducation Plurilingue. Contextes, représentations, pratiques*, Paris, Orizons, coll. « Sciences du langage », 2016, p. 31-53.
28. Piaget, Jean, *La Formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1945.

de l'enseignement scolaire public est une innovation remarquable. Il n'en demeure pas moins légitime de s'interroger sur les possibilités que peut offrir l'école dans une telle démarche.

En effet, l'approche socioconstructiviste du développement de l'enfant, qui a vu le jour suite aux travaux de Vygotsky (1997 [1934]), conduit à repenser le rôle de l'adulte et des pairs ainsi que des interactions en classe dans les processus d'apprentissage. On sait que l'enfant va apprendre, avec l'aide de l'adulte lorsque celui-ci le conduit à s'engager dans des activités, à résoudre des problèmes situés dans sa zone proximale de développement. En d'autres termes, les tâches ou exercices auxquels l'enfant est soumis ne doivent être ni trop faciles, ni trop difficiles afin qu'il puisse en retirer les éléments lui permettant d'enrichir ses connaissances et ses savoirs en les réajustant en fonction de ses capacités et des nouvelles situations auxquelles il aura été amené à se confronter. L'enfant apprend donc avec l'aide des autres et l'enseignant doit perpétuellement être attentif à sa progression dans tous les domaines du développement cognitif.

En outre, la dimension affective dans le processus d'apprentissage constitue un facteur important pour son efficacité. L'affect comprend les sentiments, les croyances, les attitudes, l'estime que l'on peut avoir de soi (Arnold 2006)²⁹ et conditionne la motivation intrinsèque de l'élève (Rodríguez, Plax et Kearney 1996)³⁰. En effet, sans la motivation l'apprentissage demeure fastidieux (Décuré, Blois et Lavinal 2005)³¹. En résumé on peut avancer que d'un côté les capacités de l'enfant sont étroitement liées à son âge et d'un autre côté la motivation et le soutien de l'adulte sont nécessaires pour parvenir à construire ses savoirs et se construire à l'école.

Or, comment motiver les élèves et contribuer à l'établissement d'un environnement répondant à cette conception holistique de l'enseignement/apprentissage en milieu scolaire ?

En ce qui concerne l'appropriation précoce de la langue de l'école, il nous semble indispensable, à la suite de Hamers (2005)³², d'accorder une place aux langues premières des élèves. En effet, l'auteur précise que

29. Arnold, Jane, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 144, 2006, p. 407-425.
30. Rodriguez, José, Plax, Timothy, Kearney, Patricia, « Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator », *Communication Education*, n° 45, 1996, p. 294-305.
31. Décuré Nicole, Blois, Aimée, Lavinal, Françoise, « La motivation, vecteur indispensable dans l'apprentissage des langues », *Passerelle*, n° spécial, 2005, p. 33-43.
32. Hamers, Jean François, « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures », in : Prudent, Lambert-Félix, Tupin, Frédéric & Wharton, Sylvie (éds.), *Du plurilinguisme*

« lorsque l'école introduit la L1 sous n'importe quelle forme, les résultats scolaires des enfants de minorités allophones s'améliorent » (*ibid* : 283). L'appui sur les compétences en langues des élèves contribuerait selon l'auteur à favoriser les pratiques didactiques développées dans le cadre des approches plurielles des langues. En outre, les travaux en acquisition des langues secondes portant sur le développement des compétences narratives en français langue seconde de jeunes élèves turcophones, comme ceux d'Akinci (2006)³³, d'Akinci et de Jisa (2001)³⁴, ont démontré que le maintien de la langue première des enfants contribue à la construction d'un bilinguisme effectif. Dans les productions en français, les écarts entre les enfants francophones et les bilingues turcophones demeurent faibles prouvant de la sorte que le développement des compétences discursives des élèves bilingues et monolingues suit la même trajectoire (Akinci 2006 : 106).

Les études menées en acquisition des langues secondes/étrangères contribuent ainsi à la réflexion en didactique des langues (Trévisiol-Okamura & Komur-Thillooy 2011³⁵ ; Véronique 2005³⁶) et fournissent des clés de compréhension des stratégies d'apprentissage précoce d'une langue autre. Pourtant, si de nombreuses études existent en acquisition des langues étrangères, celles-ci concernent avant tout des apprenants adultes (Watorek 2004³⁷ ; projet ESF Klein & Perdue 1992³⁸ ; Perdue 1995³⁹, pour ne citer que celles-là). Trop peu de travaux concernent l'acquisition

à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles, Berne, Peter Lang, 2005, p. 271-289.

33. Akinci, Mehmet-Ali, « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. », *Langage et société*, n° 116, 2006, p. 93-110.
34. Akinci, Mehmet-Ali, Jisa, Harriet, « Développement de la narration en langue faible et forte : le cas des connecteurs », *Acquisition et Interaction en Langue étrangère*, 2001, p. 87-110.
35. Trévisiol-Okamura, Pascale, Komur-Thillooy, Greta (dir.), *Discours acquisition et didactiques des langues : les termes d'un dialogue*, Paris, Orizons, coll. « Sciences du langage », 2011.
36. Véronique, Daniel, « 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, 2005, p. 9-41.
37. Watorek, Marzena (dir.), *Construction des discours par des enfants et des adultes*, Paris, Larousse, 2004.
38. Klein, Wolfgang, Perdue, Clive, *Utterance structure. Developing grammars again*, Amsterdam, John Benjamins, Studies in Bilingualism, 1992.
39. Perdue, Clive, *L'Acquisition du français et de l'anglais par des adultes*, Paris, CNRS Éditions, 1995.

précoce d'une langue seconde en milieu guidé, tels qu'ils sont abordés dans le projet *Varieties of Initial Learners in Language Acquisition* (projet VILLA) (Dimroth et coll. 2013)⁴⁰.

La parution et la prochaine mise en œuvre des nouveaux programmes de l'Éducation Nationale conduisent des chercheurs de différentes disciplines, des praticiens issus du monde de l'éducation ou du milieu médical à demeurer particulièrement attentifs aux questions de la prise en compte par les institutions scolaires des capacités cognitives de l'enfant et de ses langues. Dans le volume thématique intitulé *Éducation plurilingue. Contextes, représentation, pratiques* paru en 2015 aux éditions Orizons dans la série *Sciences du Langage*, les auteurs s'attelaient déjà à répondre à la question concernant la promotion de « *l'enseignement précoce bi- et plurilingue dès l'école maternelle en prenant en compte la diversité linguistique des élèves* » (Komur-Thillooy & Paprocka-Piotrowska 2015 :10-11)⁴¹. Le présent volume poursuit la réflexion engagée.

Toutefois, tout en s'inscrivant pleinement dans la continuité de la précédente publication, les contributions regroupées ici enrichissent la réflexion concernant la pluralité linguistique des enfants en articulant les théories du développement de l'enfant et de la construction de soi en lien avec le multilinguisme de nos écoles et de nos sociétés. Nous avons souhaité inscrire ainsi notre démarche dans une perspective pluridisciplinaire répondant de la sorte à notre vision holistique de l'enseignement/apprentissage en contexte scolaire. Si les questions relatives au pluri/multilinguisme des écoles constituent le fil directeur des travaux regroupés de ce volume, celles qui se rapportent au développement de l'enfant et à l'école comme lieu d'apprentissage orientent également notre cheminement.

En nous appuyant sur les recherches en sciences de l'éducation, en didactique et en acquisition des langues secondes/étrangères ainsi que sur les études de praticiens du monde médical ou sur les témoignages d'enseignants relatifs aux pratiques en classe, nous explorons tout au long de ce parcours réflexif sur l'école, ses enfants et ses langues, les multiples dimensions qui contribuent, par leur richesse et leur transversalité, à mieux

40. Dimroth, Christine, Rast, Rebekah, Starren, Marianne, Watorek, Marzena, « Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions: The VILLA project », *Eurosla Yearbook 2013*, Amsterdam, John Benjamins, 2013, p. 109-138.

41. Komur-Thillooy, Greta & Paprocka-Piotrowska, Urszula (dir), *Éducation Plurilingue. Contextes, représentations, pratiques, loc. cit.*

comprendre le phénomène complexe de la construction de l'enfant et de ses langues en milieu institutionnel.

Notre itinéraire se construit autour de trois axes principaux qui constituent les chapitres du présent ouvrage. Le premier chapitre intitulé « Construction de soi et plurilinguisme » concerne plus spécifiquement le développement de l'enfant et des langues. Le deuxième chapitre « Le multilinguisme des classes » dessine une image contemporaine de nos écoles et des pratiques de classe qui contribuent à la reconnaissance de toutes les langues et à la construction d'une identité plurilingue. Le troisième chapitre, « Entre acquisition et didactique des langues », participe à la construction de ponts entre les recherches en didactique et celles en acquisition des langues secondes/étrangères et apporte un éclairage supplémentaire aux processus d'appropriation précoce des langues en contexte guidé.

Construction de soi et plurilinguisme

Piaget et Vygotski, psychologues de la petite enfance, se sont tous deux intéressés au développement cognitif des enfants. Si Piaget, dans sa théorie constructiviste montre de quelle façon l'enfant développe son intelligence en passant par différents stades, Vygotski, quant à lui, précise dans sa théorie socioconstructiviste le rôle que jouent l'entourage de l'enfant et les interactions sociales dans la construction de sa pensée et de son langage. Après avoir éclairé les théories de ces deux éminents chercheurs, NATHALIE GAVENS initie les réflexions de ce volume en interrogeant les articulations de ses différentes théories avec les objectifs de l'enseignement/apprentissage des langages à l'école tels qu'ils sont définis dans les nouveaux programmes du MEN.

Si l'entourage a une grande importance dans le développement d'un individu, ce dernier se construit également par les langues auxquelles il est exposé. Dans sa contribution, GEORGES LÜDI met en exergue l'importance que représente la reconnaissance du plurilinguisme pour nos sociétés contemporaines tout en précisant en quoi nos conceptions et nos représentations actuelles du bi/plurilinguisme demandent à être repensées tant au niveau de l'individu qu'à celui de l'école et plus généralement de l'ensemble de la société. L'auteur propose différents modèles d'enseignement bilingue tendant vers une conception intégrative de l'enseignement en langues conduisant à réfléchir sur la conception de nouvelles modalités d'évaluation des compétences plurilingues.

LOÏC CHALMEL nous invite à sortir de la classe pour examiner les possibilités de constructions langagières en milieu scolaire et hors l'école entre compétences, savoirs, apprentissages formels, informels, alternance... En référence à l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau, et aux travaux de Boris Cyrulnik sur le concept de résilience, Loïc Chalmel définit dans un premier temps le parcours éducatif humain comme construit dans une dialectique entre l'instance du *Moi* et celle du *Moi social*, les différents niveaux de « fracas » induits et les ressources de la résilience face à eux. Dans un second temps, l'auteur précise les étapes d'une démarche pédagogique propre à la construction/reconstruction langagière pour des enfants allophones. Celle-ci débute par l'accompagnement de l'enfant et la sortie du déni puis tend à la réciprocité qui permet d'apprendre de l'ordinaire/extraordinaire pour passer de l'expérience à la co-construction de savoirs expérientiels. La flexibilité et la créativité de l'enfant favoriseront l'écriture d'une autre histoire et lui permettront par la suite de sortir de la dette pour au final accéder à l'autonomie.

Mais avant d'y parvenir, lorsqu'un enfant intègre une classe à l'école maternelle alors qu'il n'en connaît pas la langue, il risque de se replier sur lui-même. L'élève allophone peine alors à entrer en communication avec les autres. Les relations de l'enfant à ses langues se jouent dès lors à des niveaux affectifs, sentimentaux et identitaires. ANNE-MARIE VOISE nous invite à découvrir les biographies langagières d'élèves de 5-6 ans qui révèlent toute la complexité des problèmes que rencontre un jeune enfant pour « habiter ses langues ». L'auteure montre en quoi l'ouverture à une troisième langue d'un statut neutre, ici l'anglais, peut non seulement aider à rendre visible l'image « photographique » latente des langues d'origine, à créer des liens entre les langues, mais également à ressentir du plaisir à habiter ses langues.

Notre mémoire s'appuie sur l'ensemble de nos sensations pour construire nos souvenirs. La voix et le chant participent pleinement à la construction du langage. Les comptines, petits textes chantés et accompagnés de jeux avec le corps, renforcent les liens entre le très jeune enfant, l'adulte qui s'occupe de lui et la langue. L'investissement de l'ensemble des sens de l'enfant, lorsqu'il est amené à entendre et chanter des comptines, renforce ses capacités d'attention et de mémorisation. MARIE BRIGNONE, orthophoniste, nous entraîne dans un voyage à travers les sons, les sens et le corps pour mieux apprécier l'outil formidable que la voix chantée constitue pour le développement de soi, du langage et pour l'appropriation précoce des langues.

Le multilinguisme des classes

Le deuxième chapitre de ce livre nous conduit à l'intérieur des écoles.

Si à notre époque, comme nous l'avons exposé au début de l'introduction, tous les enfants en France sont scolarisés à partir de l'âge de trois ans, les écoles maternelles trouvent leur origine dans les propositions d'un pédagogue du XVIII^e siècle. La contribution de JOHANN CHALMEL nous fait voyager dans le temps pour retourner aux sources de l'école pour les petits. Après avoir exposé le concept de Patrimoine Culturel Immatériel, sa naissance, ses principes et ses objectifs, l'auteur nous présente la pédagogie Oberlin. Pasteur morave, Oberlin met en place des activités en direction de jeunes enfants à la campagne afin de les occuper pendant que les adultes travaillent aux champs. Précurseur des écoles maternelles, Oberlin développe, dès le XVIII^e siècle, une pédagogie fondée sur la prise en compte du contexte et de l'activité manuelle et physique : « occuper le corps pour atteindre l'esprit », pratique pédagogique que Johan Chalmel souhaiterait promouvoir au titre de Patrimoine Culturel Immatériel.

Trois siècles plus tard, ALFRED OBERLIN, docteur en médecine, spécialisé en pédiatrie, ouvre les portes de classes de petite section de maternelle (PSM) situées dans la ville de Mulhouse et ses environs. Sa contribution livre les résultats d'une enquête portant sur les interactions sociales, le langage mais également sur le développement psychomoteur de jeunes élèves mulhousiens. Le constat est clair : plus de la moitié des élèves de PSM utilisent à la maison une autre langue que le français. Les analyses comparatives relatives aux réponses apportées aux différents items par les enseignants montrent également l'existence d'un écart de compétences entre les élèves de quartiers dits « difficiles » et ceux de la proche banlieue mulhousienne. Alfred Oberlin indique que l'âge a une réelle incidence sur le développement cognitif des jeunes enfants. Ce portrait des jeunes élèves mulhousiens d'écoles situées en ZEP ou REP+ nous invite à repenser les pratiques de classe de l'école maternelle en nous rendant particulièrement attentifs à la prise en compte des réelles capacités de l'enfant.

Le professeur des écoles reste l'acteur central pour appréhender la classe dans sa totalité puisqu'il est amené à orchestrer la journée des enfants dans l'école. Avant d'entrer dans sa classe, l'enseignant se forme à son métier. SÉVERINE BEHRA et DOMINIQUE MACAIRE interrogent la problématique des langues sous l'angle de la formation des futurs enseignants du premier degré. Leur analyse de l'offre de formation d'une ESPÉ et des interrogations qu'elle suscite chez les étudiants/stagiaires met en évidence

la question cruciale des liens à construire entre les formations disciplinaires, la formation en langue, les notions telles que le bi/plurilinguisme, les langues, leur apprentissage ou encore leur acquisition et la pratique de classe. Les auteures précisent qu'une approche plus holistique des concepts abordés dans les formations et des réalités de terrain permettrait de concevoir l'acte pédagogique et le rôle de l'enseignant dans une vision d'ensemble nécessaire à « une meilleure prise en compte scolaire des biographies langagières » des enfants de nos écoles.

Amenée depuis de nombreuses années à enseigner dans une classe de PSM d'une école mulhousienne située dans un quartier dit « sensible », Sylvie Birot nous invite à entrer dans sa classe. À l'aide des regards croisés de l'enseignante elle-même, de chercheuses en didactique des langues et des parents d'enfants scolarisés dans cette école, nous découvrons les avantages de l'accueil dans l'école des élèves allophones avec leurs langues premières. S'appuyant sur les théories de Cummins (1981), SYLVIE BIROT, LATISHA MARY et ANDRÉA YOUNG, montrent en quoi le « translanguaging » et l'adaptation au public bénéficient tant à l'appropriation du français par les jeunes élèves allophones qu'à l'instauration de relations de confiance entre les différents acteurs de l'éducation ainsi qu'au développement d'un sentiment d'estime de soi. La salle de classe s'édifie alors en un espace sécurisant favorable aux apprentissages.

Les deux contributions suivantes analysent des pratiques de classe s'appuyant sur les connaissances et les compétences en langue des élèves.

Quelle place est accordée aux langues (des) autres dans les pratiques enseignantes pour la découverte de l'écrit par les élèves de 5-6 ans ? Au travers d'une enquête et d'observations de classes, LIVIA GOLETTO montre les spécificités des pratiques de littératie scolaire pouvant être qualifiées « de plurilingues et plurilittéraciées ». L'auteure constate ainsi que peu d'enseignants s'appuient sur des albums bilingues en classe. La lecture d'albums dans deux langues se conçoit comme « le vecteur d'un enrichissement culturel, au sens patrimonial du terme ». Pourtant, l'intérêt de ces albums réside non seulement dans l'ouverture des jeunes élèves à la diversité culturelle et linguistique mais aussi dans le rapport qu'il manifeste à un monde « pluriréférenciel » ; l'album bilingue devenant ainsi un objet transitionnel de moi vers l'autre, un autre qui se trouve parfois juste à côté de nous.

Apprendre la langue du voisin, si proche et si éloignée, nécessite une réflexion sur la reconnaissance des compétences et des connaissances que les élèves ont de la langue-culture de l'autre. En s'intéressant au contexte

transfrontalier alsacien, CHLOÉ FAUCOMPRÉ s'appuie ainsi sur la pertinence de développer chez les jeunes allemands apprenant le français et chez les jeunes français apprenant l'allemand des compétences inter et intraculturelles. À partir d'une étude portant sur les représentations que ces élèves se font de leur voisin, l'auteure profite de l'avantage qu'offre le contact entre les langues et cultures dans une zone transfrontalière pour mettre en place une didactique différenciée. Les connaissances des élèves de cet espace transfrontalier peuvent ainsi être invoquées dans les activités de classe de langue pour favoriser la construction d'une identité plurielle où les savoirs, les savoir-faire, les langues et les cultures interagissent.

En présentant l'analyse des différents programmes de l'Éducation Nationale, PIERRE ESCUDÉ démontre comment l'idéologie monolingue se met en place dans le système éducatif français. Pourtant la maîtrise des langues demeure un enjeu de l'éducation scolaire. Aussi l'auteur s'intéresse-t-il aux possibilités d'articuler une vision plurilingue de l'élève avec l'enseignement monolingue en contexte institutionnel. Il montre en quoi des approches plurielles en classe constituent un atout certain afin de prendre en compte l'ensemble des ressources et des compétences des enfants et « de réduire le hiatus entre langues de l'enfant et langue(s) de l'école ».

Entre acquisition et didactique des langues

Situées à la rencontre entre les travaux issus du domaine de la recherche en acquisition des langues secondes/étrangères et ceux en didactique des langues et cultures, les différentes contributions regroupées dans cette troisième partie nous permettent de contribuer à l'édification de ponts entre ces deux champs disciplinaires.

Après un bref état des lieux concernant les recherches en acquisition des langues par des enfants, MARZENA WATOREK présente les premiers résultats d'une étude sur l'apprentissage du polonais langue étrangère par des élèves germanophones âgés de 10 ans. Il s'agit d'une des premières études systématiques se donnant comme objectif de cerner le traitement de la nouvelle langue en tout début d'acquisition par un enfant en milieu institutionnel. L'analyse des productions de ces enfants comparée à celle des productions effectuées par des apprenants adultes germanophones du polonais fait apparaître les difficultés spécifiques des enfants. Les résultats de cette analyse permettent d'ouvrir une réflexion sur les implications des travaux en acquisition pour l'enseignement précoce des langues étrangères.

JADWIGA COOK nous conduit en Europe de l'Est où les questions autour du bilinguisme précoce à l'école sont récentes. L'auteure présente les premiers stades de sa réflexion sur la situation scolaire des enfants bilingues en Pologne, notamment dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères. Elle questionne les modalités d'études du développement langagier bilingue précoce en s'appuyant sur des travaux en acquisition des langues. Jadwiga Cook présente ainsi un corpus longitudinal permettant de décrire une méthode de travail (enregistrements, transcription) destinée à analyser les énoncés d'enfants bilingues relatifs à l'expression des relations spatiales et du mouvement.

C'est dans ce cadre de réflexion, alliant des questionnements relevant aussi bien de la didactique que de l'acquisition des langues, que s'inscrit la contribution de SLADJANA DJORDJEVIC. Les recherches en acquisition des langues étrangères et secondes ont démontré que le processus d'appropriation d'une langue seconde passe par différents stades : les lectes des apprenants ou l'interlangue (Selinker 1972). Si de nombreux travaux s'intéressent à l'étude des lectes d'apprenants adultes (Watorek 1998, Bartning et Kirchmeyer 2003), relativement peu d'entre-eux portent sur la description des stades acquisitionnels d'apprenants précoces en contexte institutionnel. L'étude longitudinale que propose l'auteure porte sur les procédés de référence aux personnages (Klein & Stutterheim 1991, Kern 2002, Lambert & Lenart 2004) dans des tâches de rappel de récits. L'analyse qualitative des productions langagières en français langue seconde de sept enfants allophones permet de décrire l'évolution des lectes d'apprenants entre 3 et 6 ans. L'objectif est de mieux comprendre comment les élèves allophones s'approprient le français langue seconde à l'école maternelle.

L'étude présentée par BÜŞRA HAMURCU-SÜVERDEM et MEHMET-ALI AKINCI porte sur les compétences interactionnelles de jeunes enfants bilingues français-turcs. Au cours d'une interaction, l'enfant et l'adulte abordent plusieurs thèmes et sous-thèmes de discussion et formulent différents types d'énoncés. Les auteurs analysent la capacité des jeunes enfants à adopter une attitude active dans les échanges menés en turc et en français. Les résultats indiquent que l'adulte domine les échanges en proposant davantage les thèmes de conversation. S'intéressant à la place accordée à la langue française au sein des familles turques, l'analyse comparative indique que les enfants issus de familles où les deux langues se trouvent employées sont davantage à l'aise dans les interactions en français, comparativement aux enfants dont les familles parlent uniquement en turc à la maison. À l'inverse, ces derniers adoptent une attitude plus

autonome dans la gestion des interactions et ce quelle que soit la langue de communication. Le maintien de la L1 dans les pratiques langagières familiales permet ainsi aux enfants de prendre de l'assurance dans les interactions socio-langagières.

Partant du constat que la pédagogie de l'oral demeure problématique, FADHILA BOUZAR et CLAIRE MARTINOT apportent des éléments de réflexion et des propositions l'amélioration de l'efficacité du travail autour du langage oral en classes de maternelle. Après avoir mis en évidence les enjeux que l'appropriation d'un langage oral riche représente pour les jeunes élèves allophones, les auteures réfléchissent à la définition d'objectifs linguistiques et pragmatiques prioritaires à destination de ce public. Elles poursuivent en proposant des exemples de mise en œuvre d'activités autour d'un album jeunesse en nous rendant particulièrement attentifs à l'importance de la co-construction du récit oral. Les reprises et les reformulations de l'enfant et de l'enseignant constituent ainsi une stratégie d'aide à l'appropriation du langage oral en français L2 par les élèves bilingues émergents.

Les contributions réunies dans ce volume démontrent toute l'actualité des interrogations des chercheurs et des praticiens en sciences humaines. Les questions abordées témoignent de l'intérêt porté par la société actuelle aux questions relatives à l'éducation précoce des langues dans le milieu institutionnel. Le parcours emprunté au travers de l'ensemble des travaux réunis ici n'est que le début d'un long chemin. Nous espérons que le dynamisme des études portant sur l'enseignement/apprentissage précoce des langues contribuera à faire évoluer les représentations (encore trop souvent) négatives des enfants dits allophones dans les écoles et participera à la mise en œuvre de pratiques innovantes d'enseignement des langues.