



HAL
open science

Quelle conscience linguistique portent les acteurs de l'École maternelle en France ?

Dominique Macaire, Severine Behra

► **To cite this version:**

Dominique Macaire, Severine Behra. Quelle conscience linguistique portent les acteurs de l'École maternelle en France ?. Language Awareness for our Multicultural World, 2012, Montreal, Canada. hal-00944797

HAL Id: hal-00944797

<https://hal.science/hal-00944797>

Submitted on 24 Mar 2014

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.

Communication faite à l'occasion de : 11th Conference of the Association for Language Awareness, *Language Awareness for our Multicultural World*, Concordia University, Montreal, Canada, mercredi 11 Juillet 2012

Version non publiée

Quelle conscience linguistique portent les acteurs de l'École maternelle en France ?

Dominique Macaire et Séverine Behra

Laboratoire ATILF-CNRS, Université de Lorraine, Nancy, France

Laboratoire ATILF-CNRS, UMR 7118, Équipe Acquisition et Apprentissage des Langues, Université de Lorraine, Bâtiment F, 23 Boulevard Albert 1er, BP133.97, 54015 Nancy Cedex, France

dominique.macaire@univ-lorraine.fr & severine.behra@univ-lorraine.fr

Dominique Macaire est professeure des universités en Sciences du Langage et Didactique des Langues et des Cultures. Elle dirige une École Doctorale en Sciences Humaines et Sociales à l'Université de Lorraine. Elle est membre de l'ATILF où elle mène actuellement le projet de recherche *Kidilang* avec Séverine Behra. Ses travaux portent sur le plurilinguisme et l'enseignement aux enfants, la formation des enseignants, les usages des technologies de l'information et de la communication en contexte formel et sur l'épistémologie de la didactique des langues et des cultures. Elle est également chercheure dans le projet binational de l'OFAJ/DFJW *Tom et Lilou - La Valisette franco allemande* pour les enfants de 3-6 ans.

Séverine Behra est maître de conférences en Sciences du Langage et Didactique des Langues et des Cultures. Elle est impliquée à l'Institut de Formation des Maîtres de l'Université de Lorraine où elle est responsable des langues. Elle est membre associée de l'ATILF où elle mène le projet *Kidilang* avec Dominique Macaire. Ses recherches portent sur la formation des enseignants et l'enseignement précoce des langues (dispositifs, méthodologie et approches interculturelles). Elle s'intéresse aux situations plurilingues chez les très jeunes enfants.

Quelle conscience linguistique portent les acteurs de l'École maternelle en France ?

Cette contribution s'intéresse à l'étude des discours sur la diversité linguistique et culturelle de divers acteurs de l'École maternelle en France. Celle-ci accueille des enfants de 3 à 6 ans, avec pour mission d'assurer leur éveil et socialisation autour d'un axe fondamental que constitue l'appropriation du langage. À cet âge, les apprentissages cognitifs et langagiers sont effectués en parallèle et la relation affective et sociale s'instaure davantage par le faire que par le dire. La recherche menée par une équipe interdisciplinaire identifie les systèmes de pilotage pédagogique des nouveaux plurilinguismes de l'École maternelle par des professionnels de la petite enfance au travers des valeurs et des représentations véhiculées. Si la diversité linguistique / culturelle est présente, elle n'est pas pour autant conscientisée par les enseignants : un défi pour la réflexion sur un cadre didactique intégrant une approche compréhensive de la diversité et pour la formation des enseignants. (147 mots)

Mots clés : conscience linguistique ; plurilinguisme ; représentations ; pratiques d'enseignement ; enfants et langage

Introduction

Nous disposons d'études sociolinguistiques et psycholinguistiques sur l'acquisition de compétences plurilingues en contexte familial dans la très jeune enfance, et de travaux sur la conscience linguistique et culturelle en contexte scolaire à partir de 6 ans. Mais à ce jour, nous n'avons pas encore accès à des résultats de recherche sur la thématisation de la conscience linguistique et culturelle en contexte formel, c'est à dire à l'école maternelle, avec des enfants de 3-6 ans en France.

Notre propos se centre ici sur la conscience des enseignants du développement du bi- ou plurilinguisme chez de très jeunes enfants. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui en est à ses débuts. Comment coexistent les langues dans le contexte institutionnel ? Le filtre plurilingue est-il suffisant pour analyser l'hétérogénéité des élèves ? Quel impact ont les biographies sur la vie du groupe et sur ce que fait le maître ? Comment se vivent les langues à côté de la pression institutionnelle sur le français langue de scolarisation ? Cette conscience des langues et des cultures se manifeste-t-elle comme une aide ou un frein pour la vie de la classe ?

Il existe en France une structure d'accueil de la petite enfance portée par l'institution scolaire. Il s'agit de l'École maternelle qui, sans obligation de scolarisation, accueille des enfants de 3 à 6 ans. À partir de 6 ans, l'école devient obligatoire. Les enjeux premiers y sont liés au langage qu'il convient de s'approprier durant les 3 années que dure l'École maternelle en France. Les textes officiels indiquent que « l'enjeu essentiel de l'École maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre »¹.

Le français est l'unique « langue de référence » de l'École en France. La question des autres langues et de la langue maternelle de certains élèves en particulier ne se pose pas d'emblée, si ce n'est comme « une possible explication à certaines difficultés » (cf. le genre, la temporalité) ou « comme une ressource » selon le degré de

¹ MEN, 2008

proximité qu'elles entretiennent avec le français (cf. parenté de langues)². Aucune autre langue n'entre officiellement dans l'espace scolaire. A ce titre, on peut dire que l'école en France accorde un statut dominant à la langue française, et que d'autres langues ne peuvent accéder à un tel statut dans l'institution scolaire. Elles ont un statut secondaire, marginal, voire minoré.

Cependant, le discours de l'Europe prône le plurilinguisme au travers du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues³. Dans le système scolaire français, une seconde langue est apprise à l'école élémentaire, à partir de 6 ans et de manière expérimentale dans certaines écoles maternelles. Il s'agit alors de l'anglais à plus de 80%, selon les chiffres du Ministère. Entre 3 et 6 ans, seul le français est ainsi explicitement valorisé à l'école.

Or, dès l'École maternelle, dans et hors de l'espace scolaire, par le biais d'autres élèves, en rentrant de l'école, à la télévision, eux-mêmes à la maison, dans la société civile, etc., les très jeunes enfants côtoient tant d'autres langues présentes pour des raisons multiples dans l'espace social, qu'elles soient langues de la globalisation, langues des voyages, langues des migrations économiques, etc.

Chaque année, 200 000 enfants naissent avec un ou 2 parents d'une autre langue ou de deux autres langues que le français et leur éducation bilingue/ plurilingue relève du parcours du combattant⁴. Ces enfants « maîtrisent » à des degrés divers d'autres langues/cultures, en dehors du français. Ils en sont à des stades plus ou moins avancés du développement langagier lui-même.

De monolingue qu'elle était, l'école en France accueille désormais des élèves avec des biographies plurielles. Si l'école est unique, ce dont la France s'enorgueillit, ses enfants sont pluriels.

S'ensuit dans la recherche en didactique des langues un nombre important de créations terminologiques et de sigles associés à partir de la notion de « français » en fonction des publics concernés. Ce français-là est-il pour ces enfants-élèves une langue maternelle (FLM⁵), langue de scolarisation (FdeSCOL, FSCOL), langue de l'école, langue seconde (L2), langue étrangère (LVE), etc. ? Ce français, est-il le même pour tous les enfants ?

En contexte scolaire, le français se définit non pas par une entrée sociolinguistique, mais plutôt par les fonctions de la langue (Verdelhan-Bourgade, 2002) pour lesquelles Chiss retient plusieurs catégories (Chiss, 2005) :

- l'intégration (on parlerait aujourd'hui d'inclusion),
- la communication,
- l'enseignement,

² IGEN, 2009

³ Conseil de l'Europe, 2001

⁴ 1. DULALA, www.dunelanguelaautre.org.

⁵ FLM : Français langue maternelle; FdeSCOL: français de scolarité; FSCOL: idem; L2: langue seconde; LVE: langue vivante étrangère.

- l'apprentissage,
- l'entrée dans l'écrit.

À l'âge de la découverte dans le cadre formel de l'école d'une langue référente, la langue de la scolarisation, les fonctions des langues telles qu'attendues se réalisent-elles vraiment pour chaque enfant ? Ou, plus exactement, ne conviendrait-il pas de prévoir des indicateurs spécifiques de réussite pour cette période d'âge ? Entre 3 et 6 ans, rares sont les enfants dont on peut dire qu'ils « maîtrisent » une langue et en particulier le français. Ils sont en train de construire leurs langues de référence ainsi que leur identité.

Questions de recherche

Dans un pays et une institution scolaire majoritairement axés sur une seule langue, le français, existe cependant une situation de « plurilinguisme en herbe » du fait de la co-existence de diverses langues dans les contextes sociaux que connaissent les enfants. Du point de vue des enseignants, ce plurilinguisme est-il patent *vs* occulté ? Et qu'en font ou pas les spécialistes de la petite enfance ? Un groupe de chercheurs et praticiens a décidé d'entreprendre l'étude de la perception de ce « plurilinguisme en herbe » chez les professionnels de la petite enfance en contexte formel. Les questions de recherche soulevées sont les suivantes :

- Comment caractériser l'hétérogénéité langagière et culturelle que porte l'École maternelle en France ?
- Comment coexistent les langues/cultures, quels types de contacts sont vécus à l'École maternelle ?
- Quel impact ont les « biographies langagières en herbe » des enfants de 3-6 ans sur les pratiques scolaires ?
- L'École maternelle, au travers de ses enseignants, a-t-elle conscience de cette hétérogénéité langagière et culturelle ? Comment la prend-elle en compte, face à la pression (voire la domination) de la langue française ? La conscience des langues / cultures à l'École maternelle chez les enseignants est-elle un levier *vs* un frein ?
- Les pratiques professionnelles des praticiens de la petite enfance reposent-elles sur des habitus hérités d'une conception monolingue *vs* plurilingue des biographies langagières des enfants ? Quels déplacements seraient alors nécessaires au travail réflexif sur de tels habitus en formation initiale ?

Plan

Après avoir présenté les perspectives de la recherche *KIDILANG*, nous aborderons la cartographie des identités plurielles dans l'École maternelle pour constater que tous les élèves sont des « plurilingues en herbe », même si les praticiens de la petite enfance n'en ont pas nécessairement conscience, puis nous analyserons l'écologie de la classe en termes de temps et de lieux porteurs de la possibilité de développer la conscience linguistique / culturelle des acteurs, enfin, nous analyserons les postures des enseignants, les mieux à même de favoriser les contacts entre les langues / cultures et de contribuer à développer une conscience plurielle au sein du groupe d'enfants dont il a la charge.

Cadre théorique de la recherche *Kidilang*

Notre recherche-action a pour objet l'étude de la perception qu'ont des enseignants en charge de la petite enfance de l'hétérogénéité des langues et des cultures entrant en contact lors de l'acquisition de la langue française en classe maternelle, et ce au travers de leurs discours et de leurs pratiques. Il s'agit également d'étudier les modalités de prise en compte de cette hétérogénéité dans les pratiques professionnelles des enseignants ou des personnels éducatifs en charge d'enfants de 3-6 ans.

Pour ce faire, nous avons observé d'une part l'impact des biographies langagières / culturelles de très jeunes élèves sur les stratégies et pratiques professionnelles et d'autre part les espaces et temporalités de l'expression de ces biographies de « plurilingues en herbe ».

Notre étude cherche à aider au changement pour que la conception de l'hétérogénéité soit plus « efficace », en termes de gestes professionnels réfléchis. Le facteur « hétérogénéité des langues / cultures » est perçu plutôt négativement et peu pris en compte dans l'institution, que ce soit dans les textes orientant l'École maternelle ou dans la formation initiale de ses enseignants. Le déplacement conceptuel nécessaire pour une mise en œuvre pertinente n'a, le plus souvent, pas été entrepris en formation et les enseignants se trouvent confrontés à une réalité pour laquelle les clés d'explication manquent. Seuls les habitus hérités sont alors mobilisés dans l'action d'urgence que représente souvent la gestion des biographies plurielles existantes et à plus forte raison la gestion d'une construction conscientisée d'un « plurilinguisme en herbe ».

Méthodologie de la recherche-action Kidilang

La recherche-action a été nommée *Kidilang* et regroupe plusieurs laboratoires. Le protocole mis en place s'appuie sur le recueil de données suivantes effectué sur une durée d'une année scolaire :

Quatre classes ont été filmées, soit environ 120 élèves, avec une insistance mise sur les élèves présentant une biographie plurielle et leurs interactions avec les autres enfants et avec l'enseignante. Ces captations ont eu lieu sur des matinées complètes (l'après-midi, les enfants de 3-6 ans se reposent). Ceci afin de permettre de relever des indices de pratiques tant formelles qu'informelles et sur de temps dont le statut est plus ou moins identifié par les enfants comme « la classe » ou « le jeu ».

Un groupe de sept professionnelles de la petite enfance, composé d'une formatrice d'enseignants, de quatre conseillères pédagogiques, d'une enseignante du premier degré, d'une formatrice CASNAV⁶, a été sollicité pour analyser les attitudes et stratégies professionnelles, sous forme d'entretiens collectifs à partir du visionnement de captations de séances. Ont été menés des entretiens semi-directifs spécifiques, l'un avec une enseignante et les autres avec des professionnelles de la petite enfance membres du groupe. Le groupe de travail est entièrement féminin.

Un groupe de recherche pluridisciplinaire, intégrant les sciences du langage, les sciences de l'éducation et la psychologie, relevant de plusieurs laboratoires a été mis en

⁶ CASNAV: Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement

place en parallèle. Il questionne les concepts sous-jacents. Deux enseignants-chercheurs gèrent le dispositif et font le lien entre les deux structures : groupe de recherche et groupe technique. Il n'est pas exclu que ces deux structures fusionnent dans un avenir proche, le protocole entrant dans une nouvelle phase. Leur séparation a été nécessaire pour permettre la parole libre dans le groupe technique qui craignait de s'exprimer en présence des chercheurs. Le contrat de confiance et de confidentialité est ainsi respecté.

Le tableau suivant renseigne sur la méthodologie suivie dans la recherche-action.

Table 1. Dispositif de recherche *Kidilang*.

Recueil de données	Objet d'étude
1. Captations vidéo dans des classes de maternelle	Analyse de la circulation des langues (individus) et de la gestion de l'hétérogénéité (enseignants) Repérage de la spatialité et de la temporalité des enjeux identifiés
2. Entretien à chaud après captation avec l'enseignant concerné	Étude des représentations et des postures d'enseignement du point de vue de la prise de conscience réflexive
3. Analyse des captations par des professionnels de la formation et de l'accompagnement d'enseignants de classes maternelles	Points de vue croisés et réactions aux discours sur les pratiques. Analyse des écarts réflexifs et de la conscience du concept à l'étude (hétérogénéité)
4. Auto-confrontation des enseignants filmés avec le DVD de la captation de leur séance	Étude des représentations et des postures d'enseignement du point de vue de la prise de recul réflexif (cf. point 2)
5. Entretiens semi-directifs individuels avec des enseignants et des professionnels de la formation	Étude de la prise de distance sur la professionnalisation : schèmes d'action professionnels et habitus.

Les référents théoriques sous-jacents à la recherche-action engagée

Notre recherche-action entreprise s'adosse à plusieurs référents théoriques qui questionnent à leur tour la problématique. Parcourons-les rapidement :

- la théorie de « l'activité située » et l'expression des points de vue des acteurs, donc s'accompagnant d'un vécu à la première personne. L'activité est un couplage structurel entre l'acteur et son environnement (Varéla, 1989). Pour nous, si l'enseignant ici est l'acteur, il sera plus ou moins soumis à l'influence de son environnement et organisera des stratégies en fonction de ce contexte.

Quelle est alors la dépendance au contexte de l'enseignant face à l'hétérogénéité?

- la théorie de l'« habitus » (Bourdieu, 1972), des schèmes professionnels comme systèmes et construits (Vergnaud, 1999, Perrenoud, 1994) et de leur transformation potentielle. Peut-on ainsi identifier des types d'habitus chez les enseignants confrontés à l'hétérogénéité dans la classe avec de très jeunes enfants en contexte de « plurilinguisme en herbe » ? Quelles sont les formes d'organisation de leur activité ? Comment impactent-elles les registres de l'activité (gestes ordinaires, formes de raisonnement et de prise d'information de type résolution de problème, formes d'énonciation orale de type intervention magistrale, exposé ou dialogue, formes d'interactions sociales et affectives mettant en jeu les émotions) ? Sur quels systèmes de valeurs reposent ces habitus ? Les formes d'organisation de l'activité enseignante s'adaptent-elles, et si oui, à quoi ? La transformation des pratiques ne s'opère pas parce qu'elle est décrétée. Les représentations se construisent en profondeur et résistent. Peuvent-elles évoluer et engager le changement ? A quelles conditions pour une notion émergente comme celle de « plurilinguisme en herbe » ?
- la théorie de « l'intervention éducative » (Lenoir et alii, 2002 ; Pourtois et Desmet, 1998) et des « modèles de la professionnalité » (Paquay, 1996) : le principe de la professionnalité renvoie à l'articulation des savoirs de référence avec des savoirs pratiques (ou d'action) au moyen de la réflexivité (Tardiff et Lessart, 1999, Schön, 1983). Quelle capacité ont les professionnels de la petite enfance à engager une démarche réflexive pour les questions d'hétérogénéité linguistique et culturelle ? Quels leviers potentiels existent pour ce faire ? Leur conscience de l'hétérogénéité repose-t-elle sur une conception ouverte vs fermée du concept ?

Cartographie de la notion de conscience linguistique et culturelle dans les écoles maternelles en France : des identités plurielles

De nouveaux élèves aux biographies langagières plurielles (le niveau des individus)

Des biographies langagières d'un genre nouveau apparaissent de nos jours avec la globalisation, les contacts de langues et de cultures plus fréquents et la mobilité européenne, par exemple. Ces mouvements ont pour effet de créer de nouveaux plurilinguismes avec des formes spécifiques chez les enfants.

Le plus couramment, on classe les bi- ou plurilinguismes par âges et stades de l'acquisition. Montrul distingue le plurilinguisme consécutif ou simultané (0-3 ans), les plurilinguismes successifs ou séquentiels, de type L2, avec acquisition précoce (soit très précoce entre 4-6ans, soit précoce entre 7-12 ans) ou tardive, soit à l'âge de l'adolescence ou adulte (Montrul, 2008 : 18). Ces distinctions prennent en compte les langues comme apprises à des fins de communication et dans l'intention d'atteindre un degré de maîtrise proche pour chacune d'elle. Elles s'intègrent dans les réflexions sur le bi- ou le plurilinguisme que l'on nommera ici « cumulatif ». Bernard Py parlait de « bilingues en devenir » pour caractériser ces enfants.

Outre de telles distinctions sur la temporalité de l'acquisition du plurilinguisme, les mélanges de langues et cultures relèvent chez les très jeunes enfants de la société française davantage d'un métissage que d'un apprentissage systématique et cumulatif.

C'est ainsi que peut se développer un plurilinguisme d'un genre nouveau pour lequel ce ne sont pas les compétences de communication qui en constituent la substance moelle.

À des plurilinguismes visibles s'ajoutent des plurilinguismes tus ou « rentrés », intériorisés et minorés (ceux des langues régionales, par exemple). L'enfant est en phase de construction de sa « langue d'appui » (qui peut être celle de la maison ou celle de l'école) et parfois de ses « langues de référence », mais il sait ou sent que seule l'une de ces langues a droit de cité dans son environnement. Il hiérarchise leur importance et de ce fait leurs usages et leur valeur symbolique.

Quant aux enfants considérés comme de « vrais monolingues », ceux-ci sont en train de construire leur L1 et rencontrent parfois des difficultés par rapport au français. À cet âge du développement de l'enfant, tout est en mouvement, en devenir.

Bientôt, les très jeunes élèves disposeront d'une biographie plurielle, qui à ce stade de leur développement, est pour ainsi dire en émergence.

Les enfants sont de nos jours tous confrontés à des langues et des cultures dès leur plus jeune âge, par les médias, la télévision, la vie de quartier, les copains à l'école, le centre aéré, etc. Ont-ils usage de ces langues et cultures qu'ils côtoient ? Certes pas comme on l'imagine, en communiquant dans une autre langue, avec le rêve du bilinguisme parfait, mais ils ont la faculté de jouer avec les langues et les cultures, à condition qu'on les y engage. En tout état de cause, ils acceptent la diversité car elle les stimule.

Par ailleurs, on constate une forte disparité dans les postures familiales vis à vis des langues de la maison et de la langue de scolarité, relevant de valeurs comme le rôle de la mère, la notion d'intégration à la communauté française (signifiant un emploi à terme), la séparation d'avec la fratrie ou un parent.

Pour s'aider dans la jungle des langues qu'ils rencontrent, les enfants s'appuient sur ce que Tracy nomme des « porte manteaux structurels » (Tracy, 1991). Ils développent des capacités épi- et métalinguistiques en faisant des mouvements de va-et-vient entre les langues, les connaissances et les compétences à leur disposition dans les situations rencontrées (familiales, sociales, scolaires) et en confrontant le déjà là, même s'il est caché (implicite) ou nouveau. Pour les langues, il s'agit de celle de l'école, celles de la maison, celles de la cour de récréation et celle enseignée comme langue vivante étrangère parfois. Ils construisent ainsi des passerelles linguistiques et culturelles et des compétences plurielles, à condition d'évoluer dans des contextes plurilingues stables (Perdereau-Bilski, 2005). Ils ont, par exemple, la capacité à développer une réflexion sur le langage avant même d'écrire. Clark constate qu'ils corrigent vers 3-4 ans, qu'ils reprennent frères et sœurs ou copains, qu'ils posent des questions sur le mot juste et segmentent les mots (Clark, 1993). Les jeux de mots arrivent vers 3 ans.

Ainsi, les élèves d'aujourd'hui scolarisés en maternelle à 3 ans, ont-ils une compétence en émergence, une compétence plurilingue dont les enseignants ne savent pas toujours que faire, tout simplement parce qu'ils n'en sont pas conscients ou qu'ils n'ont pas appris à en faire un outil d'apprentissage ?

La prescription institutionnelle au travers des textes officiels

« L'École maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot » (1908).

Le décret du 18 janvier 1887 décrit l'organisation et le fonctionnement des écoles maternelles : « ce sont des établissements de première éducation où les enfants des deux

sexes reçoivent en commun les soins que réclame leur développement physique, moral et intellectuel » (IGEN⁷, 2011). Alors que les écoles dites primaires à l'époque n'accueillent pas filles et garçons en un même lieu, les écoles maternelles sont mixtes et accueillent les enfants en deux sections : l'une pour les enfants de deux à cinq ans, et l'autre pour les cinq à six ans.

En 1908, l'École maternelle va se doter de programmes et instructions qui resteront en vigueur jusqu'en 1977. Les exercices ponctuent la journée d'école : des exercices physiques mais également des exercices de langage et de récitation par exemple. L'École maternelle sera ensuite repensée avec « un triple rôle éducatif, propédeutique et de gardiennage ». Avant la fin des années 1980, l'École maternelle a atteint ses objectifs d'accueil : tous les enfants en âge de l'être, sont scolarisés si les parents en font la demande. Il va s'agir désormais de se préoccuper des missions de cette école d'un point de vue qualitatif. En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école stipule : « La mission éducative de l'École maternelle comporte une première approche des outils de base de la connaissance, prépare les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire et leur apprend les principes de la vie en société. » (IGEN, 2011).

Les différents textes officiels continuent à affirmer au fil du temps que l'École maternelle est « une école à part entière même si elle se caractérise une pédagogie spécifique ». L'indication de programmes pour l'École maternelle permet de la mettre sur un plan d'égalité avec l'École élémentaire dont les programmes ont toujours existé. En ce sens, l'École maternelle est même devenue pour une courte période « École pré-élémentaire » pour en indiquer plus explicitement encore le caractère de préparation à l'École élémentaire. Elle a repris depuis sa dénomination d' « École maternelle ». La conception et l'élaboration de programmes au sein de cycle d'apprentissages doivent permettre une dynamique de travail et rendre possible une progression. L'École maternelle constitue un véritable dispositif structuré par un rapport aux savoirs qui préparent les apprentissages de l'école primaire. L'enfant va y découvrir son métier d'élève. L'École maternelle en France, contrairement à de nombreux autres pays, est un lieu où l'on apprend.

Le langage à l'École maternelle

L'École maternelle est dotée officiellement de programmes structurés en plusieurs domaines :

- s'approprier le langage-découvrir l'écrit,
- devenir élève,
- agir et s'exprimer avec son corps,
- découvrir le monde,
- percevoir-sentir-imaginer-créer (MEN⁸, 2008).

⁷ IGEN: Inspection Générale de l'Éducation nationale

⁸ MEN: Ministère de l'Éducation nationale

Le domaine « s'approprier le langage » est précisé à partir de trois notions-clés : échanger et s'exprimer ; comprendre ; progresser vers la maîtrise de la langue. Le langage joue ainsi un triple rôle (MEN, 2008).

Table 2. Les rôles attribués au langage à l'École maternelle dans l'institution scolaire en France depuis 2008.

Le langage est ...	Commentaire
un instrument de communication et de représentation du monde	Le français est la langue dominante du système scolaire en France. C'est au travers du français que se vit l'école et que se construit la personne de l'enfant en classe maternelle. L'école organise des activités de langage et identifie des moments pour ce faire dans l'emploi du temps. Il y a formalisation de cette dimension.
un vecteur des apprentissages	au travers, par exemple, des consignes
un objet d'étude	pour acquérir des savoirs « sur » et non uniquement « en » français

L'École maternelle offre la possibilité de pouvoir laisser s'exprimer différentes formes de langage. Conçues pour être adaptées à l'âge et aux besoins des enfants qui se construisent, les activités de langage vont générer des situations de pratiques de la langue.

Cependant, alors que le français est explicitement valorisé à l'école, présenté et défini en termes d'objectifs de pratique et de maîtrise, il n'est assurément plus la seule langue présente dans la classe. Les activités de langage peuvent alors mobiliser d'autres types de compétences selon les intentions d'expression et selon les personnes impliquées parmi celles présentes (Table 3) à condition que le statut de ces langues / cultures soit reconnu comme une richesse pour la classe.

Table 3. Les acteurs de l'École maternelle et leur fonction.

Acteurs	Fonctions
Enfants	Élèves
Adultes	Enseignants Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles (ATSEM) Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) Agents de service Personnel médical (psychologue scolaire, Infirmière en Protection Maternelle et Infantile, par exemple) Parents

La manière dont l'institution scolaire accueille les langues / cultures des enfants est révélatrice des valeurs éducatives qu'elle cherche à développer (IGEN, 2009). Le système scolaire en France est monolingue. Les systèmes scolaires sont ainsi porteurs d'égalité vs d'inégalité des chances pour les élèves et ce dès l'École maternelle. On sait notamment que les systèmes européens « intégrateurs », c'est à dire à fort taux d'hétérogénéité et de contacts pluriels dans l'espace scolaire ont moins d'inégalités scolaires. La France n'est pas dans ce cas. Et ses enseignants ne savent pas

nécessairement faire non plus, d'autant que nous venons de le voir, nous avons à faire avec un concept nouveau, celui de « plurilinguisme en herbe ».

La temporalité et la spatialité des contacts pluriels

Les observations réalisées en classes de maternelle pour notre recherche nous permettent de pouvoir repérer des temps scolaires et/ou des moments spécifiques particulièrement propices à des échanges langagiers de diverses natures entre les acteurs de l'école et les langues en présence.

Des espaces et des moments de classe formels

Ces temps et ces lieux peuvent être identifiés de façon formelle : l'enseignant va concevoir des activités spécifiques pour un atelier de lecture, un atelier de langage ou un atelier de motricité : il donne des consignes, il pose des questions, il fait des suggestions pour recueillir de ses élèves des réactions, des réponses.

Au moment de l'accueil du matin, lors des activités en ateliers, l'enseignant est plus guidant, davantage maître de ses objectifs et de la situation qu'il dirige. Ses consignes ont été pensées et construites, ses questions relèvent parfois de l'élaboration d'un questionnaire spécifique pour répondre à des objectifs précis.

Dans ces situations, les échanges peuvent être individualisés ou collectifs, préparés et organisés. Ils sont guidés par l'enseignant qui décide quelle place ou non il laisse à des échanges plus spontanés.

Des espaces et des moments de classe informels

D'autres temps et d'autres lieux peuvent être repérés de façon plus informelle : au moment de déposer son manteau ou ses chaussons ; à l'heure des mamans ; sur le chemin des toilettes ou de la sieste ; au coin jeu, dînette, garage, déguisements, près du lavabo, etc. ; dans la cour de récréation ; au moment des collations ; lors d'une réunion avec les parents, etc.

Les personnes impliquées peuvent avoir différents rôles et fonctions et se trouver en situation d'échange, de partage. Ces temps ne sont pas forcément prévisibles, et ne sont donc pas préparés. La durée des échanges sera également variable selon les capacités de réaction de chacun.

Les paramètres des situations informelles ne pouvant tous être connus à l'avance, ces situations sont alors plus délicates à gérer et peuvent être freinées d'un point de vue langagier et/ou culturel. Le caractère informel de ces situations ne leur donne certes pas de poids institutionnel sur un temps limité d'accueil où des programmes ont à être suivis, et les freins qui peuvent apparaître ne sont, se surcroît, pas toujours conscients.

Quelle conscience ont les professionnels de la petite enfance des biographies plurielles des élèves ?

Des représentations et de la conscience de la diversité

Dans les données que nous avons recueillies, les enseignants reconnaissent l'existence

de l'hétérogénéité dans la classe et les professionnels de la petite enfance portent le même discours. Un tel constat date d'une dizaine d'années tout au plus. Dans une recherche précédente⁹, nous notions que les enseignants la découvraient pour beaucoup à l'occasion de l'expérimentation de modules d'ouverture aux langues et aux cultures proposées (en cycle 3). Nous n'avons pas constaté de différences notables entre les divers acteurs de l'école : d'où qu'ils parlent, ils ont un discours et des représentations proches.

Pour les enseignants, une fois la question des différences sociales et ethniques posées, cette hétérogénéité renvoie prioritairement à des différences culturelles et non linguistiques. En effet, à 3 ans, le langage de l'école (le français) n'est pas encore stabilisé et les enfants rencontrent encore bien des difficultés à se faire comprendre. On peut dire qu'ils sont tous plus ou moins au même niveau, quelle que soit leur origine linguistique. L'enseignant ou le professionnel en est coutumier. En revanche, les différences culturelles affectent leur quotidien. Et c'est là que les difficultés des enseignants se trouvent être les plus fortes, car pour la majorité d'entre eux il faudrait « tout connaître des cultures présentes dans la classe » « pour les comprendre ». Aucun d'eux n'imagine que des surprises culturelles peuvent faire l'objet d'un travail de sensibilisation, voire de (dé)construction, ou faire écho à une situation-problème. Elles sont majoritairement ressenties comme des obstacles. Ils ne se sentent pas prêts à gérer cet inconnu-là, alors que les classes de maternelles sont des classes où les surprises sont les plus nombreuses et les pratiques souvent renvoyées à l'urgence et l'improvisation. Une compétence interculturelle s'avèrerait ainsi nécessaire pour gérer au quotidien les surprises culturelles.

Les professionnels de la petite enfance, à quelques exceptions près, s'appuient sur leur propre expérience de la diversité pour gérer celle qu'ils rencontrent ; ils partent ainsi du connu, de la personne, d'une expertise d'individu. Pour certains, c'est également parce qu'ils ont développé une attention linguistique qu'ils sont sensibles aux biographies plurielles de leurs élèves et développent des stratégies d'accueil ou d'assimilation. Le rôle de l'institution n'apparaît pas dans le propos que tiennent les professionnels de la petite enfance, si ce n'est de manière négative en termes de avoir le droit vs pas le droit de...

Ainsi, la conscience de la diversité linguistique et culturelle en termes de représentations passe par un « discours convenu d'ouverture » mais il demeure des blocages de résolution des conflits (au mois internes chez le professionnel) que génère la différence.

De la conscience de la diversité aux pratiques d'enseignement

A partir de l'observation des captations et de l'auto-confrontation, le constat est fait qu'il s'agit non seulement pour l'enseignant de gérer chaque enfant-élève individuellement mais aussi en groupe. Lorsque l'enseignant veut par exemple présenter un album de littérature jeunesse, il va développer des stratégies particulières qu'il saura adapter à l'élève pour lui montrer, lui présenter ou lui parler personnellement de cet album. Le travail autour de l'album se pratique également avec le groupe classe. Or, il

⁹ Il s'agit du programme européen EVLANG (Eveil aux Langues, LINGUA2), mené entre 1997 et 2001 par Michel Candelier au niveau européen et porté en France par Dominique Macaire.

se trouve qu'à ce moment-là, l'enseignant ne déploie pas avec le groupe les mêmes stratégies qu'en situation de dialogue ou d'échange avec l'élève seul.

L'enseignant sait indiquer et décrire la diversité des élèves de la classe. Il peut accueillir individuellement tout élève et il sait parfois ce qu'il peut faire pour l'accompagner. Il reste plus difficile de prendre en compte cette diversité effectivement au sein d'un groupe.

Les enseignants peuvent trouver aide et appui auprès des Conseillers pédagogiques adjoints aux Inspecteurs départementaux de l'Éducation Nationale. Les Conseillères pédagogiques de notre groupe de travail témoignent recevoir effectivement des demandes d'enseignants préoccupés par la gestion d'enfants allophones présents dans leur classe. L'une d'elles s'interroge néanmoins en constatant que ces demandes viennent le plus souvent de jeunes enseignants qui débutent dans leur travail et qui cherchent des compléments de formation. La question se pose alors de savoir comment font les autres ? Seraient-ils entrés dans des pratiques de travail routinières qui ne leur laisseraient plus voir la diversité, ou qui leur laissent seulement le moyen de la dénoncer sans vouloir participer à la gérer effectivement, plus ou moins consciemment ?

De quelques leviers repérés pour des actions en formation d'enseignants

Si l'on a affaire à une nouvelle forme de plurilinguisme, voire à des plurilinguismes, il faudra bien que l'école s'adapte et que la formation relaie ce « plurilinguisme en herbe » qui est actuellement perçu comme un handicap plutôt que comme une opportunité à saisir et qui sera dans l'avenir sans doute une évidence. Dans le monde d'aujourd'hui, l'identité plurielle est ainsi une réalité pour chaque enfant, alors qu'elle n'est pas encore conscientisée parmi tous les professionnels de la petite enfance. La reconnaissance symbolique des langues et des cultures en circulation dans l'établissement permettrait un développement plus harmonieux des identités plurielles. Quels seraient les leviers et comment les utiliser ?

Nous avons pu identifier quelques domaines spécifiques au travers des dires et des réactions des enseignants et des autres professionnels de la petite enfance qui ont visionné les captations et entendu les interviews des enseignants. Nous retiendrons ici les domaines suivants qui nous semblent prioritaires pour les terrains et contextes observés.

Table 4. De quelques priorités pour l'aide au changement

Domaine	Modalités d'action
Clarifier le statut des langues	La langue dominante est le français à l'école en France. Si l'on utilise des détours par d'autres langues, pour en espérer mieux apprendre le français, on met de ce fait en relation les langues entre elles et on valorise ainsi les langues utilisées au service du français. Toutes les langues peuvent ainsi co-exister (poèmes en plusieurs langues affichées, coin lecture international, jeux du monde, petits mots sur le tableau, etc.). Cela suppose d'avoir à sa disposition des ressources sur lesquelles les enseignants vont s'appuyer pour établir la parité des langues (contes en plusieurs langues, images de chambres d'enfants, jeux lexicaux, travail sur la phonologie des langues, jeux d'écoute sur les cris des animaux, déguisements, personnages culturels, etc.). Il ne s'agit pas de décréter la parité mais de vivre les langues pour leur accorder un espace d'accueil.

Valoriser la dimension interculturelle	<p>Là où règne la mixité sociale et les problèmes d'acquisition langagière, le recours à la dimension interculturelle est particulièrement bienvenu. Avec Auger (Auger, 2010 : 68), nous considérons que « la didactique de l'interculturel est une réponse essentielle, qui est permise de créer du lien », de structurer et de donner confiance en soi, en particulier pour les enfants nouvellement arrivés en France, dont le plurilinguisme pâtit de manque de repères.</p> <p>Quoi qu'il en soit, à l'École maternelle, la dimension interculturelle est au service de la dimension langagière.</p>
Opter pour « faire » puis « dire »	<p>À cet âge, « faire » précède « dire » et l'action faite ensemble est plus constructive que tous les discours. Les élèves qui éprouvent des difficultés d'expression crient et ne s'écoutent plus. Les gestes et mimiques sont un dérivatif de la colère. La violence verbale est souvent le reflet de la difficulté à communiquer. On orientera ainsi les enseignants vers des situations porteuses de sens, vers des tutorats entre pairs, vers des découvertes multisensorielles. À l'occasion du « faire ensemble », on découvrira l'autre et les enfants auront naturellement recours aux échanges verbaux. Les interactions seront plus nombreuses car les situations feront sens pour eux. Les types de tâches que l'on envisagera relèvent alors de la pédagogie de projet, de la co-construction de savoirs, de la résolution de problèmes en équipes. Pour favoriser l'expression, l'autre est nécessairement là. Dans ce cas, les interrelations collectives et surtout individuelles seront mises en avant.</p>
Créer du lien social avec les familles et les acteurs de l'école	<p>L'école a tendance à vivre en vase clos. Or le contexte social est également un appui pour la construction identitaire des enfants. Le lien entre l'école et la cité ou la famille est important pour stabiliser les très jeunes enfants dans leur image de l'école.</p> <p>Comment alors faire du lien ?</p> <p>On pourra développer les échanges sur les pratiques respectives (comme par des objets qui transitent d'un lieu à un autre : sacs à histoires, livrets de correspondance, sur des mots dans les langues de la classe à faire rapporter de la maison, comme les mots magiques, par exemple « Bonjour », ou des formules utiles comme « Bon anniversaire », etc.).</p> <p>On pourra également intégrer les parents (pères et mères ou fratrie) à la vie de la classe dans des projets spécifiques : par exemple pour apprendre à compter en chinois puis à calligraphier les chiffres, pour fabriquer une pizza avec un(e) Italien(ne), ou encore pour jouer avec des marionnettes allemandes¹⁰, etc.</p>
Engager une action	<p>En formation, qu'elle soit initiale ou continue, on prendra soin</p>

¹⁰ On pense ici au projet binational franco-allemand de l'OFAJ *Tom et Lilou* qui met en scène deux marionnettes, l'une allemande, l'autre française.

<p>dans la formation des professionnels de la petite enfance</p>	<p>de consacrer un espace pour développer la conscience linguistique et culturelle et les pratiques réflexives sur les habitus et les gestes professionnels. On encouragera également l'usage de gestes pédagogiques en situation et non modélisés (Macaire, 1998).</p> <p>Dans un monde pluriel, la conscience linguistique et culturelle n'est pas donnée, elle s'apprend et se développe. La formation des futurs enseignants devrait y consacrer davantage d'énergie, car elle permet à la fois de prendre conscience de la langue en tant qu'outil et qu'objet mais également de pénétrer dans ses valeurs symboliques.</p> <p>La formation continue, les approches hybrides via les TUIC, les sites ou DVD d'analyse de moments de classes, etc. de tels dispositifs peuvent contribuer à faire émerger une conscience plurilingue chez les professionnels de la petite enfance et leur permettre de la relayer auprès des enfants. Une telle prise de conscience ne peut que se vivre, se distancier et s'analyser.</p> <p>Ce ne sont pas les seuls formateurs de langues étrangères, mais les formateurs de français (dimension disciplinaire) et d'autres domaines (dimension transversale) ainsi que les formateurs des sciences de l'éducation qui devraient conjointement prendre en charge une telle démarche pour construire la compétence interculturelle. Celle-ci n'appartient pas à un unique registre, celui des langues, mais revêt une dimension éducative qui concerne tous les formateurs. L'actuel cloisonnement des formations entrave le développement de compétences sociales transversales dont les enfants auront besoin.</p> <p>Des approches plurielles comme le CARAP¹¹ tentent de développer des référentiels de compétences pour les enseignants dans un monde pluriel. On peut s'en inspirer. On y trouve en particulier l'idée que les compétences ne s'apprennent pas mais que l'on peut développer des ressources et travailler dessus.</p>
--	--

Conclusion

De l'analyse croisée des données recueillies, il ressort que les professionnels de la petite enfance ne disposent pas de toutes les cartes qui pourraient les aider à engager le changement. En effet, le concept même d'« hétérogénéité » et celui de « diversité langagière et culturelle » restent flous pour eux, puisqu'ils s'attachent à des représentations du passé pour les aborder et que majoritairement ils ne disposent pas

¹¹ *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles*, développé par le CELV, version mai 2010.

<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=%2ff86MKs659s%3d&tabid=425&language=fr-FR>

d'outils pour le gérer dans le quotidien de la classe. L'attachement non raisonné au guidage institutionnel fait en outre, dans certains cas, de cette notion l'occasion d'une culpabilisation, celle de « ne pas savoir faire » avec les enfants dont on ne parle pas la langue et/ou dont la langue n'a pas un statut fort. Dans d'autres cas, nous avons affaire à un discours déclaratif affirmé, appuyé sur des valeurs, mais en décalage avec les réalités du « plurilinguisme en herbe », donc peu opérant. L'œuvre de médiation peut s'effectuer si un nouvel espace est prévu pour cette notion au sein de l'École maternelle, si l'enseignant a fait un travail réflexif sur ses propres représentations sociales de la diversité et pris conscience des leviers dont il dispose pour l'action et enfin qu'il accepte de changer de rôle ou d'en jouer plusieurs, dont celui de guide. La formation sera essentielle et déterminante pour ce faire.

Références

- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France, Réalités et perspectives en classe*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Genève : Droz.
- Chiss, J.-L., Mochet, M.-A., Barbot, M.-J., Castellotti, V. (2005). *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges Daniel Coste*. Saint Cloud : ENS.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in Acquisition* [Cambridge Studies in Linguistics]. Cambridge : CUP.
- Commission européenne (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg, récupéré de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Inspection Générale de l'Éducation nationale (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Rapport 2009-082, septembre 2009.
- Inspection Générale de l'Éducation nationale (2011). *Les maternelles*, Rapport 2011-108, octobre 2011.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. & Roy G.-R. (2002). L'intervention éducative : Clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. In *Esprit critique*, numéro thématique *L'intervention sociologique*, Vol. n°04, avril 2002.
- Macaire, D. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire en contexte européen : éléments de réflexion pour la formation des enseignants. In Billiez, J. (dir.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommages à Louise Dabène*, Grenoble : PUG.
- Ministère de l'Éducation nationale (2008). *Programmes de l'École maternelle - petite section, moyenne section, grande section*. Bulletin officiel Hors Série, n°3, 19 juin 2008, récupéré de http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm
- Montrul, S. A. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : de Boeck, 3^e éd. 2001.
- Perdereau-Bilski, M.-P. (2005). Des savoirs cachés aux savoirs acquis : Quand les premiers étayent les seconds dans la construction de compétences croisées. *Glottopol – Revue de sociolinguistique en ligne*, n°6, juillet 2005.

- Perrenoud, Ph. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1998). Que nous enseigne le terrain de l'intervention? Les principes d'une pratique sociale à visée préventive. *Revue française de pédagogie*, 124, 109-120.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner : How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Tardiff, M. et Lessart, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tracy, R. (1991). *Sprachliche Strukturentwicklung : Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Varéla, F. (1989). Autonomie et connaissance, essai sur le vivant. Paris : Seuil.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (1999). A quoi sert la didactique ? *Sciences Humaines, Hors Série La dynamique des savoirs*, n°24, mars-avril 1999, récupéré de http://www.scienceshumaines.com/a-quoi-sert-la-didactique_fr_11865.html