



HAL
open science

S'intégrer à l'école maternelle: indicateurs affectifs et linguistiques pour des enfants allophones en classe ordinaire

Nathalie Gettliffe, Hortense Rengade

► To cite this version:

Nathalie Gettliffe, Hortense Rengade. S'intégrer à l'école maternelle: indicateurs affectifs et linguistiques pour des enfants allophones en classe ordinaire. Greta Komur-Thilloy; Urszula Paprocka-Piotrowska. Education plurilingue: contextes, représentations, pratiques, Orizons, pp.197-216, 2016, 979-10-309-0014-9. hal-03207146

HAL Id: hal-03207146

<https://hal.science/hal-03207146>

Submitted on 23 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

S'intégrer à l'école maternelle: indicateurs affectifs et linguistiques pour des enfants allophones en classe ordinaire

Nathalie Gettliffe, Université de Strasbourg ngettliffe@unistra.fr
Hortense Rengade, Académie du Bas-Rhin h.rengade@gmail.com

Contexte/problématique:

Depuis les années 1970, l'Etat français, à travers les lois, se préoccupe de l'accueil des Enfants Allophones Nouvellement Arrivés (EANA). Ces «nouveaux-arrivants» («primo-arrivants»), «non-francophones» («allophones») sont accueillis de droit dans le système scolaire français. Les dispositifs qui ont émergé de décisions politiques, comme les CLIN (Classes d'INitiation pour le primaire) ou les CLA (Classes d'Accueil) qui offrent un soutien spécifique à ces populations scolaires, ne sont pourtant pas accessibles aux enfants de moins de 6 ans. Ces jeunes élèves que les parents choisissent de scolariser en maternelle (3 à 5 ans), sont ainsi directement immergés dans les classes du cursus ordinaire comme tout autre enfant locuteur natif du français. En effet, les responsables éducatifs institutionnels considèrent que les objectifs de l'école maternelle étant centrés principalement sur le développement du langage oral et sur la socialisation, les enfants allophones n'ont pas à bénéficier d'un soutien linguistique particulier. Cependant, force est de constater que, confrontés à un input restreint ou quasiment inexistant dans leur contexte familial, ces enfants arrivent avec peu de bases en français. On peut craindre, comme l'exprime Cortier¹, «... une « submersion » tant ces apprenants sont confrontés à une multitude et une variété de situations, de discours, d'informations dans lesquels on doit les aider à construire progressivement des repères.»

En maternelle, des aides existent pour les enfants en difficultés, mais elles ne sont pas toujours adaptées : l'aide personnalisée, heures d'enseignement supplémentaire, rallongent la journée de classe d'un enfant déjà en surcharge cognitive. Quant à l'intervention de maîtres membres du Réseau d'Aide aux Enfants en Difficulté (RASED²), elle n'est proposée qu'à un nombre très limité d'élèves pour des raisons matérielles et humaines (manque de disponibilité du personnel couvrant un nombre d'écoles variables) et elle n'est pas organisée pour se centrer sur des objectifs linguistiques. Et quand bien même ses aides sont mobilisées, l'enfant allophone reste la majeure partie de la journée seul face à ses incompréhensions.

Bien que la maternelle se centre sur le développement de la langue orale et la socialisation, l'enjeu se situe aussi au niveau du reste des apprentissages pour des enfants dont cette première entrée en contact avec l'école peut conditionner toute une scolarité. Isolés linguistiquement, projetés dans un univers nouveau avec des possibilités restreintes d'établir des liens avec leur enseignant ou les ATSEM (aides maternelle) afin de pallier des difficultés rencontrées lors d'activités de classe plus linguistiques (lecture d'albums, comptines et jeux de doigts...), sans appui de l'extérieur puisque souvent les parents ne maîtrisent pas non plus le code français, ces enfants se trouvent dans une situation source d'anxiété pouvant déclencher des blocages d'apprentissage et de socialisation. Or, nous savons que les tensions affectives ne vont pas de pair non plus avec une

¹ Claude Cortier, « Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française : Contextes, dispositifs et didactiques », *Diversités*, 2007, n°151, p.150.

² Ministère de l'Education Nationale, *Les réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté, RASED*, <http://www.education.gouv.fr/cid24444/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html>, circulaire n°2009-088 du 17 juillet 2009

situation idéale d'apprentissage des langues³ et que l'impact de ses tensions sera encore plus prégnant pour un enfant encore fortement inscrit dans l'affectif de par son jeune âge (Lacombe⁴).

Le but de notre étude est de mettre en lumière les étapes d'intégration d'un enfant allophone en classe de maternelle ordinaire afin d'établir le parcours qu'il suit de manière naturelle tant dans sa sécurisation affective que dans ses développements linguistiques. Les aides mobilisées spontanément par les enseignants pour aider l'enfant à prendre sa place, être à l'aise dans le quotidien de la classe pour ensuite développer des relations avec ses camarades seront présentées afin de comprendre si l'école maternelle offre un dispositif adapté pour remplir sa mission d'intégration d'un enfant découvrant le français. D'autres pistes d'accompagnement seront aussi discutées afin de voir comment favoriser la sécurisation affective de l'enfant et agir de manière positive sur le contexte des apprentissages linguistiques mais aussi scolaires en général.

De quelques concepts-clés

Intégration

Mot couramment usité en langue française avec parfois des teintes politiques (cf Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire sous le gouvernement Fillon de 2007 à 2010), son sens commun signifie: "Opération par laquelle un individu ou un groupe s'incorpore à une collectivité, à un milieu (opposé à ségrégation)"⁵. Les sociologues ont l'habitude de distinguer intégration, d'assimilation et d'insertion. Ainsi, pour Van Eeckhout,

Ces trois termes ne sont pas neutres et reposent sur des philosophies politiques (très) différentes. L'assimilation se définit comme la pleine adhésion par les immigrés aux normes de la société d'accueil, l'expression de leur identité et leurs spécificités socioculturelles d'origine étant cantonnée à la seule sphère privée. Dans le processus d'assimilation, l'obtention de la nationalité, conçue comme un engagement "sans retour", revêt une importance capitale.

L'intégration exprime davantage une dynamique d'échange, dans laquelle chacun accepte de se constituer partie d'un tout où l'adhésion aux règles de fonctionnement et aux valeurs de la société d'accueil, et le respect de ce qui fait l'unité et l'intégrité de la communauté n'interdisent pas le maintien des différences.

Le processus d'insertion est le moins marqué. Tout en étant reconnu comme partie intégrante de la société d'accueil, l'étranger garde son identité d'origine, ses spécificités culturelles sont reconnues, celles-ci n'étant pas considérées comme un obstacle à son intégration dès lors qu'il respecte les règles et les valeurs de la société d'accueil.⁶

En ce qui concerne le milieu scolaire, la terminologie utilisée est plus flottante. En effet, si l'école est posée comme vecteur d'intégration, "assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École"⁷, les pratiques se veulent plutôt inclusives:

³ Jane Arnold, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? » *Etudes de Linguistique Appliquée*, 2006, n°144 (4), p. 407-425.

⁴ Josiane Lacombe, *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans, approche théorique et activités corporelles*, Bruxelles, De Boeck, « Outils pour enseigner », 2007.

⁵ Le Petit Robert

⁶ Laetitia Van Eeckhout, *L'immigration*, Paris, La documentation française.

⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, *Scolarisation des élèves Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012.
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Assimiler, intégrer, inclure ? Développer des pratiques éducatives inclusives vise tout à la fois la nécessité que l'élève allophone se fonde dans la masse (l'assimilation), qu'on le considère au final comme un élève ordinaire, et l'obligation de lui faire une place indiscutable (l'inclusion), en tenant compte de ses particularités : il est, sans aucun doute, un élève plurilingue, pluriculturel, en situation d'apprentissage du français, et souvent un élève avec un parcours scolaire antérieur, mais parfois aussi sans expérience de l'école et analphabète.

L'inclusion est un processus à double sens : l'enfant ou le jeune allophone cherche à s'intégrer, et l'école (les professeurs et les élèves) fait une place au nouvel arrivant. L'inclusion provoque un changement de part et d'autre.⁸

Que signifie alors intégrer un enfant allophone dans une classe de maternelle? Ce serait lui permettre de dépasser la simple difficulté des mots pour qu'il puisse se consacrer à l'apprentissage usuel afin que l'enseignant n'intervienne que pour l'aider au niveau de la difficulté de l'exercice comme il le ferait pour tout autre enfant. L'enfant sera considéré comme intégré s'il participe à toutes les activités qu'elles soient strictement scolaires, mais aussi relationnelles avec l'enseignant et ses pairs. Là encore, faut-il que dès son arrivée l'institution lui réserve une place et prenne en compte ses spécificités comme la maîtrise d'une langue autre à son entrée en maternelle.

Français langue de scolarisation et développement langagier

Terminologie introduite par Vigner⁹, reprise par Verdelhan-Bourgade¹⁰ comme une langue qui "s'apprend à l'école et pour l'école" et qui est présente dans l'environnement de l'élève, le français langue de scolarisation fait partie champ du Français Langue Seconde (Cuq¹¹), à savoir qu'il se situe entre le Français Langue Etrangère (FLE) et le Français Langue Maternelle (FLM) (Verdelhan-Bourgade¹²). La didactique du FLSCO doit donc emprunter aux deux méthodologies d'enseignement car le FLSCO sert non seulement à acquérir des structures linguistiques mais aussi à découvrir le monde (fonction heuristique), à appréhender de nouveaux modes de raisonnement (fonction méthodologique), à s'adapter à d'autres modalités d'interactions en milieu scolaire (fonction langagière) et assimiler des valeurs (fonctions sociale et citoyenne)¹³.

⁸ MEN/DGSCO, « L'enseignement du français langue de scolarisation: concepts-clés sur l'apprentissage du FLSCO », *EduScol*, 2012. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf

⁹ Gérard Vigner, « Le français langue de scolarisation », *Études de Linguistique Appliquée*, Français langue seconde, n°88, Paris, Didier Érudition, 1992.

Gérard Vigner, « Le français langue de scolarisation », *Diagonales*, 9, 1989, p. 41-45.

¹⁰ Michèle Verdelhan-Bourgade, *Enseigner le français langue de scolarisation: Principes et conséquences. Intervention au CASNAV de l'Académie de Toulouse*, 2002, http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p4917_12f87e3c31b1a57db1c9ff90f9d84c4aInterv_Verdelhan.PDF

¹¹ Jean-Pierre Cuq, *Le Français langue seconde: origine d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, 1991.
Jean-Pierre Cuq (dir.), *Dictionnaire de didactique du FLES*. Paris: Clé international, 2003.

¹² Michèle Verdelhan-Bourgade, *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, 2002.

¹³ Voir ci-dessus.

Une hiérarchie des besoins est à établir selon le cycle que l'élève rejoint, toutefois, quelque que soit le niveau, "l'intégration en classe ordinaire implique pour les élèves allophones le développement d'une compétence de compréhension orale poussée, du fait du caractère oral de la transmission des savoirs dans la classe"¹⁴. Avec une grande part de travail centré sur le développement du langage oral, la maternelle apparaît comme un terrain propice pour le développement langagier des élèves allophones, d'autant que le discours de l'enseignant est très souvent accompagné de gestes et que le cadre de travail est ritualisé pour permettre à chacun de se situer. La maternelle est aussi le premier cadre où l'élève apprend à mobiliser des actes de langage de scolarisation¹⁵, comme par exemple les actes de demande (exprimer un besoin, demander un objet, demander ce qu'il faut faire...) ou les actes d'expression du degré de savoir (dire qu'on sait, ne sait pas, dire qu'on ne comprend pas...). Ces actes de demandes offrent d'ailleurs des similitudes avec des demandes exprimées par l'enfant dans le quotidien auprès de ses parents en langue maternelle (ex: j'ai faim, je suis triste...).

Le développement langagier évolue pour tous les enfants inscrits en maternelle, et une progression entre langage d'action (lien entre faire et dire) et langage d'évocation (séparation entre le dire et le faire) se met en place¹⁶. Au niveau de la maternelle, les situations-problèmes permettront de développer ces langages:

Entre 2 et 4 ans, les enfants ont besoin d'action pour exprimer du sens, les mots ne leur suffisent pas. Leur répertoire est en cours de développement. Et c'est par un ancrage dans les gestes et les situations connues et vécues que le langage se construit. On retrouve ces approches dans les jeux ritualisés chers à la maternelle française, dans les comptines et les chansons que l'on reprend avec régularité au début des séances. Vers 4 ans, l'enfant se détache des situations qu'il connaît et peut en imaginer d'autres, décontextualisées, c'est le langage d'évocation. C'est le moment des contes, des questions, des relances et des mini-jeux scénarisés qui construisent la langue dans les relations temporelles et de causalité¹⁷.

De nouveau, la maternelle apparaît comme un lieu permettant d'accompagner de nombreuses acquisitions linguistiques.

Facteurs affectifs

Les recherches en neurosciences¹⁸ affirment depuis une vingtaine d'années que le cognitif ne peut être séparé de l'affectif. Ces résultats ont été exploités dans de nombreuses études en didactique des langues et l'article d'Arnold¹⁹ en offre une synthèse avec un point capital à retenir: les enseignants pourraient bien s'évertuer à proposer toutes sortes d'opportunités aux élèves pour qu'ils communiquent en classe de langue, ces derniers ne seront désireux de communiquer (*Willingness to communicate*) que si les facteurs affectifs sont pris en compte.

¹⁴ Chantal Parpette et Fabrice Peutot, « Les enregistrements de classes ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation », *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol.2, p.165-177, 2006.

¹⁵ Voir Michèle Verdelhan-Bourgade, *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*, p.166.

¹⁶ Jérôme Bruner avec la collaboration de Rita Watson, « Comment les enfants apprennent à parler », Paris, Retz, 1987.

¹⁷ Dominique Macaire, *(Se) former à enseigner les langues aux enfants*, HAL, 2011, http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/58/05/48/PDF/MACAIRE_in_CAUSA_2011.pdf

¹⁸ Antonio Damasio, *L'erreur de Descartes: la raison des émotions*, Paris, Odile Jacob, 1994.

John Schumann. "Where is cognition". *Studies in second language acquisition*, Vol. 16, p.231-242, 1994.

¹⁹ Op.Cit. Jane Arnold, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? »

Le modèle de McIntyre, Clément, Dörnyei et Noels²⁰ illustré sous forme d'une pyramide montre bien que, sans attention portée au désir de communiquer avec une personne concrète, à la confiance en soi, à la motivation, aux attitudes et aux terrains social et personnel (personnalité), l'élève restera dans son mutisme. Il est donc primordial d'agir sur les facteurs affectifs de manière positive.

En classe de maternelle, avec de jeunes enfants, l'affectif représente une part importante et elle est illustrée par le maintien d'une forte dépendance à l'égard des adultes²¹. C'est donc cette personne référente qui devra agir afin que l'élève dépasse un premier sentiment d'insécurité linguistique suite à une infériorisation de sa langue maternelle à laquelle peut se surajouter la fragilité sociale issue de la situation d'immigration²². Les autres facteurs négatifs à prendre en compte sont la peur, les tensions et les frustrations. Arnold propose aussi de travailler sur les facteurs positifs que sont l'estime de soi et la confiance:

Une attention spéciale doit être portée au thème de l'estime de soi dans le contexte de l'enseignement d'une langue seconde à des migrants car, éloignés qu'ils sont de leurs référents culturels et familiaux, ils peuvent ressentir une diminution de cette sensation de compétence et de valeur personnelle qui fait partie de l'estime de soi et qui facilite les apprentissages. En classe, il est possible de travailler de manière spéciale deux composantes de l'estime de soi : le sentiment d'identité et d'appartenance.²³

Pour résumer cette revue des concepts-clés de notre étude, il est évident qu'avec des jeunes élèves allophones entre 3 et 6 ans qui mûrissent rapidement affectivement et cognitivement entre 3 et 6 ans ainsi qu'un programme de maternelle évoluant du "devenir élève" (première année avec de nombreux rituels non-linguistiques) à la sensibilisation au code écrit (troisième année), l'intégration doit avoir lieu au plus tôt afin d'optimiser leurs chances d'être prêts pour les premiers apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter) du cours préparatoire qui ne peut plus faire l'impasse du linguistique.

Méthodologie

Cadre de l'étude et collectage de données

Afin d'identifier les étapes parcourues par un enfant allophone inscrit en maternelle, nous avons décidé de mener une observation longitudinale participative sur plusieurs mois. En tant qu'enseignante en maternelle, Mme Rengade pouvait s'intéresser au cas de ces enfants dans son cadre professionnel et entrer facilement en contact avec les adultes entourant ces enfants.

Au début de l'observation, en 2010/2011, nous avons suivi un enfant parlant serbe à la maison et inscrit en moyenne section : cette classe comportait aussi des élèves de petite section. Un journal de bord relatant le déroulement de l'intégration a été tenu cette année-là et des entretiens avec des collègues enseignantes permettaient d'obtenir un autre point d'observation. Le premier entretien a eu lieu avec l'autre intervenante (Claire) de moyenne section; le second entretien

²⁰ Peter Macintyre, Richard Clément, Zoltan Dörnyei, Kimberley Noels, « Conceptualizing willingness to communicate in L2 : A situational model of L2 confidence and affiliation ». *The Modern Language Journal*, Vol.82 (4), p.545-562, 1998.

²¹ Daniel Calin, *De la mère à l'école*, 1999, <http://dcalin.fr/textes/maternel.html>

²² Op. Cit. Michèle Verdelhan-Bourgade, *Enseigner le français langue de scolarisation*.

²³ Op.Cit. Jane Arnold, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », p.417

relatait des faits quant à la continuité de l'intégration d'Igor en grande section l'année suivante (Christine). Un troisième entretien a été réalisé avec la maitresse d'Igor (Isabelle) en petite section de maternelle et le dernier entretien (Catherine) reprend les propos de l'intervenante du RASED auprès d'Igor.

Avec la venue l'année suivante de trois autres enfants de même profil, bien que plus jeunes puisqu'inscrits en petite section de maternelle, il a été possible d'enrichir cette première étude de cas avec d'autres observations. Un entretien avec la collègue qui intervenait à mi-temps dans ce même environnement (Claire) permettait aussi d'apporter un regard extérieur.

Les élèves lors de leur arrivée

Dans l'école maternelle où Mme Rengade intervient en tant qu'enseignante à mi-temps, le lundi et le mardi, en classe double-niveau de PS (Petite Section) et MS (Moyenne Section), Igor est arrivé en début d'année 2010/2011 en moyenne section, ne prononçant que quatre mots français. A peine scolarisé l'année d'avant en petite section, le français restait pour lui totalement étranger. D'origine serbe, issu d'un milieu non-défavorisé, il était très à l'aise dans le langage, mais dans sa langue maternelle.

En 2011/2012, trois enfants allophones, plus jeunes qu'Igor l'était à son arrivée, ont été inscrits en petite section, et découvraient l'école. Mehdi parlait azéri à la maison et est arrivé en classe sans n'avoir jamais utilisé la langue française alors que ses parents résidaient en France depuis 2 ans. Eva et Anna, deux jumelles russes nouvellement arrivées en France dont les parents ne parlaient pas non plus un mot de français, l'ont rejoint en novembre. Toutes les deux de la même tranche d'âge que Mehdi, elles ont deux caractères très différents l'une de l'autre. Eva, comme Mehdi entrent rapidement dans certaines activités de classe, alors qu'Anna reste dans l'observation de ce qui l'entoure sans oser faire le moindre mouvement, tremblotant avant de faire le moindre geste.

Analyse des données

Pour traiter les différentes données récoltées à l'aide d'observations et d'entretiens, il a dans un premier temps fallu faire un tri entre les faits observés et les interprétations donnés par les adultes, un même fait pouvant être interprété de manière différente. Une catégorisation des faits a pu être établie suite à plusieurs lectures des documents (journal de bord et transcriptions). Les interprétations des adultes proposées ont ensuite été classifiées entre divergent et concordant pour les faits relevés. L'origine des données a été à chaque fois notée.

Résultats et discussion

L'analyse des résultats montre que chacun des enfants suit un cheminement similaire lors de son intégration en classe de maternelle, même si ce parcours peut-être plus ou moins long dépendamment de la personnalité de l'enfant et de l'âge de ce dernier. Ainsi, les grandes étapes que nous avons identifiées sont les suivantes²⁴:

- les étapes 1 et 2 sont liées à des facteurs affectifs négatifs (peur/insécurité linguistique et isolement) qui tant qu'ils persistent provoquent un blocage tant au point de vue de la compréhension orale que de la production orale.
- l'étape 3 de l'intégration se centre sur un facteur affectif positif (l'estime de soi/la confiance) qui permet à l'enfant d'acquérir une compréhension orale centrée sur les

²⁴ Voir annexe 1 pour un tableau récapitulatif

rituels et les conventions dans la relation avec les autres (bonjour, pardon, ...) ainsi que sur les rituels de fonctionnements pour les consignes, les activités progressives avec une présentation habituelle.

- l'étape 4 et les suivantes ne reposent plus sur la mobilisation de facteurs affectifs. La compréhension orale continue à se développer avec la compréhension du langage d'action et du vocabulaire lié aux objets ou aux mots figuratifs. La production orale est éparse (quelques mots) et est liée à des rituels (salutations, activités répétées) ou pour exprimer un besoin ou un manque vis-à-vis des camarades (jeu, défense...) puis vis-à-vis de l'adulte (demande).
- Les étapes 5 et 6 ne concernent que le développement de la production orale avec l'utilisation dans la première étape du langage d'évocation de manière spontanée sous formes de courtes phrases. La dernière étape s'oriente vers l'utilisation de temps à autre du langage d'évocation.

Nous détaillerons maintenant dans les parties suivantes chaque étape avec des exemples représentatifs et nous indiquerons les indicateurs affectifs et/ou linguistiques qui marquent le cheminement de l'enfant allophone.

Evolutions affectives

Il peut être difficile de discerner lors de l'entrée d'un enfant en maternelle, les comportements qui sont dus à des difficultés de communication et ceux qui peuvent être induits par l'insertion dans une structure nouvelle. Cependant, pour la première étape, nous savons que les 4 enfants s'exprimaient déjà correctement dans leur langue maternelle et qu'à l'entrée en classe, trois d'entre eux ont manifesté des symptômes de peur par rapport à cette nouvelle structure. Igor avait l'impression d'être abandonné à tel point que sa mère l'a rarement mis à l'école en petite section de maternelle. Medhi se mettait à pleurer dès que son père ou sa mère s'éloignait et sur les conseils de l'enseignante, il a réintégré son domicile toutes les après-midi afin qu'il ne soit pas « dégoûté » de l'école. Finalement pour Anna, une des jumelles russes arrivées en cours de premier trimestre, la peur se manifestait par des symptômes physiques: marchant sur la pointe des pieds, tremblotante, elle n'initiait aucun geste sans être accompagnée, incitée fortement et prise par la main. Il est important de noter qu'il est difficile de caractériser un sentiment d'insécurité vécu par l'enfant mais que les parents le ressentent fortement et qu'il est certainement transmis aux enfants par ce biais-là:

Ça passait par l'inquiétude de la mère: c'était l'inquiétude de Medhi (Claire).

Igor toujours avec moi (mère d'Igor).

Est-ce que sa mère ne le [Igor] mettait pas à l'école? Est-ce qu'il faisait des crises pour ne pas y aller? Je n'ai jamais pu en parler avec elle. Parce qu'il a l'air en bonne santé, donc ça n'avait pas l'air d'être un problème physique (Claire).

Cette première étape est franchie lorsque les enfants deviennent plus autonomes dans la gestion des rituels quotidiens (accrochage des habits, déplacements en salle et hors de la salle de cours, ...).

Pendant l'étape 2, c'est l'enfant en classe qui montre son manque de confiance dans la structure qui l'accueille en rejetant les propositions d'activités qui lui sont proposées. Par exemple, Mehdi se mettait volontairement en position de retrait par rapport aux propositions qui lui étaient faites par l'enseignant. Igor manifestait sa volonté de ne pas réaliser une activité qui avait été pourtant soigneusement élaborée pour lui : « moi, non, crabouillage » (Igor). Ces positions de retrait ont disparues après que ces élèves ont été pris individuellement avec un adulte, mettant en valeur, assurant et accompagnant leurs gestes. Le manque de confiance de

l'enfant est résorbé lorsque ce dernier n'hésite plus lors de la présentation d'une activité nouvelle et s'engage spontanément dans l'action.

L'étape 3, où l'enfant prend confiance en lui alors qu'il avait une mésestime de lui-même au départ, est une étape positive: alors que le franchissement des deux autres est indispensable pour pouvoir entrer dans l'apprentissage d'une langue étrangère, dépasser celle-ci permet à l'enfant d'avoir une place légitime à ses yeux et à ceux des autres enfants de la classe. Une fois cette étape franchie, les apprentissages plus globaux sont facilités. La maîtresse d'Igor, dans son année de grande section avait remarqué une progression plus importante de ce dernier dans l'apprentissage du français à partir du moment où elle avait mis en place un tableau de responsabilité et où Igor avait pris très à cœur la mission qui lui était à chaque fois confiée. Claire, la maîtresse de Mehdi (en PS) avait remarqué un changement d'attitude global chez ce dernier quand elle a commencé à montrer ses dessins qu'elle jugeait effectivement très réussis lors de moments de regroupement. Cette valorisation aux yeux du groupe-classe l'a ouvert à la prise d'initiatives dans ses relations avec les autres.

Evolutions linguistiques

Les premiers progrès de l'enfant en compréhension sont manifestes dès la troisième étape qui englobe aussi comme nous l'avons vu des facteurs affectifs. Lorsque l'enfant a confiance dans les adultes de l'école, puis en lui-même dans la vie de la classe, il est prêt à acquérir les premiers éléments linguistiques. C'est d'abord dans les rituels sociaux ou liés à des conventions sociales qu'Igor a pu prouver qu'il avait acquis la compréhension de ces actes de paroles avec l'usage de mots qui y sont liés : « bonjour », « merci ». Le « pardon » également, a vite été pour lui un rituel, car il se heurtait souvent à ses camarades. Dans les fonctionnements ritualisés, la compréhension est facilitée par la répétition des consignes: les réalisations d'Igor et de Mehdi ont rapidement été conformes aux demandes de l'enseignante quand elles présentaient un protocole de réalisation connu et en utilisant des mots-repères, clés de l'activité et de sa consigne. Quand l'enfant réalise spontanément ou avec quelques sollicitations de l'adulte les rituels et les activités aux consignes déjà explorées, on peut considérer que l'enfant sait ce qu'on attend de lui. Il peut alors réaliser de manière autonome un certain nombre d'actions attendues.

Ce qui est illustré ou visible par l'enfant est constitutif des premiers champs lexicaux qu'il va pouvoir acquérir : cette 4^{ème} étape concerne la compréhension du vocabulaire apporté par les gestes, le langage d'action et les images. Les rituels, vécus et répétés chaque jour sont rapidement intégrés, et le langage d'action se met en place. Claire proposait une série de consignes rituelles. Si Mehdi pouvait les réaliser par mimétisme dans un premier temps, elle demandait au voisin ce qu'il faisait puis demandait à Mehdi de répéter. En réalisant l'action motrice en même temps qu'on la nomme, le mot est directement illustré. C'est pour cela qu'en premier lieu Igor avait produit des termes liés au graphisme, aux couleurs et à certains animaux: il s'agissait des termes dont la compréhension était antérieure. Avec ce socle de compétences, une progression en compréhension et en production langagière est notable à l'école ou en dehors. Cette étape est considérée dépassée si, dans un premier temps, l'enfant est capable de montrer avec la main l'objet demandé, puis, en fonction de son entrée dans le langage oral, s'il nomme ce qu'il voit ou fait par un ou plusieurs mots (Acte de réponse).

Intégration

L'enfant commence à s'intégrer dans la classe lorsqu'il comprend davantage ce qui l'entoure et commence à s'exprimer en langue française. Il s'agit de la 4^{ème} étape, où l'élève entre dans la production orale. C'est d'abord face à une situation problème que les premiers mots sont prononcés. Dans un premier temps, celle-ci s'observe dans les interactions rituelles (salutation, activités répétées...) en réponse à la sollicitation de l'adulte. Igor possédait déjà quelques mots à son entrée en Moyenne Section, et il a su très vite s'exprimer pour dire « bonjour », ou « pardon ». C'est dans ces activités répétées qu'il a posé ses premiers mots. Mehdi, de son côté, a commencé en fin d'année scolaire à dire « bonjour » ou « merci ». Quand l'enfant est interpellé et possède déjà la compréhension de ce qu'on lui demande, il peut répondre (« Bonjour » d'Eva et Mehdi). Ces premiers instants d'expression orale se limitent à un seul mot, notamment en petite section.

Une autre situation-problème est celle qui est liée à un besoin ou un manque. En effet, il s'agit dans des moments en interaction avec un adulte ou un autre enfant de dire "non" quand un autre enfant nous embête (Eva) ou "Pousse-toi! Arrête!" (Mehdi). L'enfant ose aussi venir demander à l'adulte ce dont il a besoin : "pipi" (Igor en début de moyenne section). De mots isolés, le développement langagier s'oriente vers un ensemble de mots proche d'une phrase simple avec des erreurs de syntaxe.

Lors des étapes 5 et 6, l'enfant développe son répertoire de mots. De la même manière que la compréhension commence par ce qui est figuratif ou du domaine de l'action (étape 5) visible en même temps que l'on parle, la production de mots suit cette évolution. Puis, dans une 6^{ème} étape, l'enfant pourra utiliser un langage d'évocation avec un lien affectif fort en rapport avec une situation personnelle vécue, en suivant l'exemple d'expression des autres enfants. C'est encore Igor qui peut illustrer ces étapes et notamment la 6^{ème}: le langage d'évocation est une part de la communication difficile à comprendre puis à exprimer, puisqu'il s'agit de ce qui est passé, absent, non-visible au moment où l'on parle. Cependant, Igor a commencé à s'exprimer en décembre devant la classe pour raconter un moment passé qui avait été très important pour lui car il était lié à son anniversaire: "moi, ...maman...goûter... anniversaire". Il s'agissait de la première fois qu'il participait aux échanges collectifs avec le désir évident de s'exprimer. Ainsi, l'enfant, par un ensemble de mots puis phrases apparentes (sans justesse syntaxique), exprime des faits non-visibles ou non-illustrés sans sollicitation de l'adulte. Puis, il commence à participer aux échanges collectifs. On peut alors considérer qu'il s'est intégré au même titre que ses pairs.

Au regard des étapes parcourues de manière spontanée par les 4 enfants observés, nous pouvons avancer que la maternelle offre dans son ensemble un dispositif adapté pour remplir sa mission d'intégration d'un enfant découvrant le français. En effet, après une année de maternelle, tous les enfants, malgré quelques lacunes linguistiques subsistant, « participe à toutes les activités qu'elles soient strictement scolaires, mais aussi relationnelles avec l'enseignant et ses pairs »²⁵. Cependant, au vu de l'importance des premières étapes affectives et de la lenteur de la mise en place de la production orale, un certain nombre de propositions pourraient aider au dépassement des étapes successives dégagées.

Propositions en classe ordinaire

Tout d'abord, dans un dispositif général, le travail en petits groupes pour les activités est à privilégier ; cela permet de porter l'attention et la parole sur ceux qui sont les plus fragiles dans la langue et la compréhension. En même temps, les rituels de classe sont très importants pour

²⁵ Voir notre paragraphe sur Intégration

préserver l'anonymat de l'enfant allophone qui pourra effectuer ce type d'action comme n'importe quel autre élève de la classe, sans qu'il ait le sentiment d'être différenciable des autres ou dans une situation exceptionnelle. L'enseignant aura aussi à cœur de mettre en place des moments de dualité avec l'enfant pour qu'il développe sa confiance en lui-même et en l'enseignant, pour faire des bilans et initier un attrait spécifique aux acquisitions progressives du langage. La manipulation permettra l'acquisition du langage d'action tout en développant les autres apprentissages de la classe dans des situations de réussite. Il faudra évidemment parler de ce qu'on fait au moment où on le fait et accompagner les paroles de gestes.

Certaines propositions sont spécifiques au dépassement de certaines étapes d'intégration. Ainsi, pour sécuriser l'enfant (étape 1 et 2), on veillera à un accueil particulier et personnalisé. Grâce à un enfant tuteur, on pourra parler de ses origines et créer des ponts entre sa langue maternelle et la(es) langue(s) des enfants de la classe. L'enfant sentira alors que l'enseignant est là pour lui aussi et qu'il a entièrement sa place dans la classe et l'école. Le fonctionnement général, les mots utilisés et les activités doivent être très ritualisés. Pour l'étape 3 centrée sur la construction de soi, il s'agira de responsabiliser l'enfant grâce à des activités effectuées en classe. Finalement, l'entrée dans le langage se fera grâce à des activités ludiques (jeux de sons, comptines, mimes...), des dictées à l'adulte (sur la base de dessins avec l'exigence d'un seul mot pour commencer...) et des exploitations d'albums (albums échos²⁶, réécriture d'albums, déclinaisons autour des travaux sur les personnages, les lieux, les actions, d'autres caractéristiques, ...).

Pour les enseignants, il s'agira de privilégier certaines attitudes comme encourager l'enfant, être positif quand il est hésitant, le valoriser devant les autres quand c'est justifié en le responsabilisant, établir pour chaque étape un répertoire de mots-clés (consignes, habitudes, nom donné au matériel employé...), ne pas forcer l'enfant à s'exprimer s'il n'en a pas l'intention, mais lui laisser la possibilité d'intervenir comme les autres et l'interpeler dans les actions et les activités qu'il fait.

Conclusions

Cette étude exploratoire a permis d'établir les étapes que suivent des enfants allophones lorsqu'ils rejoignent une classe ordinaire de maternelle sans soutien linguistique pour s'intégrer. De toute évidence, notre recherche porte sur un petit nombre d'individus mais l'observation longitudinale sur deux ans, le journal de bord et les entretiens avec les adultes entourant ces enfants permettent d'asseoir avec certitude l'importance des facteurs affectifs dans le processus d'intégration et la relative lenteur de la progression linguistique. On peut facilement imaginer que si, pour ces enfants de milieu favorisé et relativement peu nombreux dans une classe avec une très grande proportion d'enfants natifs en classe ordinaire de maternelle, le processus intégratif s'est relativement bien déroulé, les enseignants risquent d'être dépassés dans des contextes où la majorité des enfants de la classe de maternelle sont allophones et issus de familles défavorisés. En effet, sans aucune aide externe, l'enseignant sera en grande difficulté pour sécuriser les enfants et le processus d'apprentissage linguistique sera fortement ralenti, voire bloqué. Le reste des apprentissages s'en trouvera affecté. Ainsi, si la maternelle dans sa configuration actuelle peut, avec quelques aménagements, offrir un dispositif adapté pour remplir sa mission d'intégration d'un enfant allophone, les institutions éducatives pourraient s'appuyer sur notre travail afin de développer des ressources et des savoir-enseigner propres à ce public particulier, surtout dans les zones sensibles.

²⁶ Philippe Boisseau, *Les albums échos*, Paris, Retz, 2010.

	Affectif	Compréhension de l'oral	Production orale/ entrée dans la langue	Propositions	Références
Etape 1	<p>Peur et sentiment d'insécurité de l'enfant</p> <p>Etape franchie si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ ose s'engager dans l'action avec ou sans sollicitations de l'adulte, premiers instants d'autonomie dans les actions ou qu'il aide. ⇒ Isolement, présence de tensions, de frustrations ou pression familiale <p>Etape franchie si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ n'hésite plus lors d'une activité nouvelle et s'engage spontanément dans l'action. 			<p>Pour donner à l'enfant une place :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attitude de l'enseignant : accompagner ses paroles de gestes, donner un cadre précis aux activités en les montrant. - Accueil individualisé, avec un autre enfant tuteur - Garder quelques activités simples rituelles, accueil et habitudes de classe stables. <p>Pour que l'enfant prenne sa place :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lien et explications avec les parents pour comprendre où se situent ces tensions ou frustrations pour amener l'enfant à les dépasser. - Activités avec situations de réussites ou présence de l'adulte privilégiée pour orienter l'enfant dans les voies où il se sentira en réussite. - Attitude de l'enseignant : encourageante, positive 	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil : Calin (1999)
Etape 2	<p>Construction de l'estime de soi</p> <p>Etape franchie si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ prend des initiatives en lien avec ses responsabilités ou dans ses relations avec les autres. 	<p><u>Compréhension liée aux habitudes, à ce qui est constant :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Rituels et conventions sociales (bonjour, pardon, ...) -Rituels de fonctionnement : mots-clés pour les consignes, activités progressives avec une présentation habituelle,... <p><u>Conséquence :</u> L'enfant sait ce qu'on attend de lui et peut réaliser de manière autonome un certain nombre d'actions attendues.</p> <p>Etape franchie si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ réalise les rituels ⇒ réalise les activités avec un protocole de réalisation habituel, de manière autonome et sans sollicitations de l'adulte. 		<p>Pour que l'enfant prenne sa place dans le groupe-classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - valoriser l'enfant pour les travaux réussis, devant les autres enfants, en collectif - le responsabiliser par des petites tâches spécifiques. - Utiliser un répertoire constant de mots pour les consignes, le matériel, les rituels que l'enfant pourra acquérir avec la répétition. 	<ul style="list-style-type: none"> - Attitude <u>bienveillante</u>: Arnold (2006 :413)
Etape 3				<p>Pour que l'enfant prenne sa place dans le groupe-classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorisation, manifester de la confiance : Arnold (2006 :417) - Compétences de compréhension orale : Verdelhan (2002 :154-155) 	

	<p>Etape franchie si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ réalise les rituels ⇒ réalise les activités avec un protocole de réalisation habituel, de manière autonome ou avec quelques sollicitations de l'adulte. 	<p>Production orale liée à une situation problème:</p> <p>1°) Rituels (salutation, activités répétées...)</p> <p>Etape franchie si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Prononce un mot, suite à une sollicitation puis spontanément. 2°) Puis liée à un besoin, un manque : vis-à-vis des camarades (jeu, <u>défense...</u>) puis vis-à-vis de l'adulte (demande). <p>Conséquence : l'enfant est entré dans l'utilisation du français, il s'intègre dans la classe.</p>	<p>Expression orale : Jane Arnold (2006)</p> <p>Actes de langage de scolarisation : <u>Verdelhan</u> (2002 : 166)</p>
<p>Etape franchie si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension du langage d'action : consignes, actions motrices, ... -Vocabulaire lié aux objets ou mots figuratifs : couleurs, objets, ... <p>Conséquence : L'enfant possède un socle pour progresser en compréhension et en production à l'école ou en dehors.</p> <p>Etape franchie si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ réalise la consigne ou l'action demandée quelque soit l'activité ⇒ montre avec la main l'objet demandé 	<p>Production orale liée à une situation problème:</p> <p>1°) Rituels (salutation, activités répétées...)</p> <p>Etape franchie si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Prononce un mot, suite à une sollicitation puis spontanément. 2°) Puis liée à un besoin, un manque : vis-à-vis des camarades (jeu, <u>défense...</u>) puis vis-à-vis de l'adulte (demande). <p>Conséquence : l'enfant est entré dans l'utilisation du français, il s'intègre dans la classe.</p>	<p>Production orale liée à une situation problème:</p> <p>1°) Rituels (salutation, activités répétées...)</p> <p>Etape franchie si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Prononce un mot, suite à une sollicitation puis spontanément. 2°) Puis liée à un besoin, un manque : vis-à-vis des camarades (jeu, <u>défense...</u>) puis vis-à-vis de l'adulte (demande). <p>Conséquence : l'enfant est entré dans l'utilisation du français, il s'intègre dans la classe.</p>	<p>Expression orale : Jane Arnold (2006)</p> <p>Actes de langage de scolarisation : <u>Verdelhan</u> (2002 : 166)</p>
<p>Etape 4</p>	<p>Etape franchie si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ dans un premier temps, puis, en fonction de son entrée dans le langage oral, nomme ce qu'il voit ou fait par un ou plusieurs mots (Acte de réponse). 	<p>Etape franchie si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Prononce un mot puis prononce plusieurs mots puis ensemble de mots proches d'une phrase simple (avec erreurs de syntaxe) pour exprimer une demande. 	<p>même s'il ne dit rien. interpellé l'enfant par des questions sur les actions qu'il fait (en faisant de même avec un élève voisin comme exemple dans un premier temps), sur ce qu'il voit. prendre des moments avec lui pour faire le point sur quelques mots à retenir (couleurs, objets,...) découverts dans le cadre des projets.</p>
<p>Etape 5</p>	<p>-Utilisation de langage d'action, spontanément : verbalisation de ses actions.</p> <p>Etapas franchies si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ exprime des faits observables par un ensemble de mots. ⇒ puis avec une phrase apparente (sans justesse syntaxique) exprime des faits visibles ou illustrés sans sollicitation de l'adulte. ⇒ Puis commence à participer aux échanges collectifs. 	<p>-Utilisation de langage d'action, spontanément : verbalisation de ses actions.</p> <p>Etapas franchies si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ exprime des faits observables par un ensemble de mots. ⇒ puis avec une phrase apparente (sans justesse syntaxique) exprime des faits visibles ou illustrés sans sollicitation de l'adulte. ⇒ Puis commence à participer aux échanges collectifs. 	<p>Langage d'action : Macaire 2011</p>

Étape 5			<p>-<u>Utilisation</u> de <u>langage</u> d'<u>action</u>, <u>spontanément</u> : verbalisation de ses actions.</p> <p>Etapas franchies si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> => exprime des faits observables par un ensemble de mots. => puis avec une phrase apparente (sans justesse syntaxique), exprime des faits visibles ou illustrés sans sollicitation de l'adulte. => Puis commence à participer aux échanges collectifs. 	<p>Pour consolider la production orale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activités de manipulation avec verbalisation 	<ul style="list-style-type: none"> - Langage d'action : Macaire 2011
Étape 6			<p>- Vers le langage d'évocation : avec un lien affectif fort par une situation personnelle vécue, suite à l'exemple d'expression des autres enfants...</p> <p>Conséquence : L'enfant s'est intégré au même titre que ses pairs.</p> <p>Etapas franchies si l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> => s'exprime par un ensemble de mots. => puis avec une phrase apparente (sans justesse syntaxique), exprime des faits non-visibles ou non-illustrés sans sollicitation de l'adulte. => Puis commence à participer aux échanges collectifs. 	<p>Pour soutenir le développement langagier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travaux spécifiques autour d'albums : réécriture pouvant être racontée plus tard par les autres élèves avec l'enfant allophone ; raconter une histoire travaillée sur la base de ses illustrations ;... - raconter un événement vécu sur la base d'un « album écho ». - raconter un dessin. 	<ul style="list-style-type: none"> - Album « écho » : Philippe Boisseau (2003)