Revue TDFLE

N° 73 | 2019
Langue(s) première(s) et apprentissages en langue(s) seconde(s)

Le récit comme passerelle entre la langue première et la langue de scolarisation

Nathalie CHARVY

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-73/280-le-recit-comme-passerelle-entre-la-langue-premiere-et-la-langue-de-scolarisation
DOI : numerev_1301
Date de publication : 29/10/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : CHARVY, N. (2019) Le récit comme passerelle entre la langue première et la langue de scolarisation. *Revue TDFLE*, (73). https://doi.org/10.34745/numerev_1301

Résumé :

Cette contribution se propose de caractériser la pertinence du récit pour faciliter chez l'apprenant le passage de la L1 vers la langue de scolarisation mais aussi le retour vers sa langue première. Deux expérimentations ont été menées : la première en classe ordinaire, la seconde en CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs). Des apports à la fois en termes d'apprentissages langagiers, de construction identitaire ou de savoir être ont pu être constatés.

Mots-clés : passage de la L1 à la langue de scolarisation, CASNAV, apprentissages langagiers, savoir être.

Abstract :

This contribution proposes to characterize the relevance of the narrative to facilitate the transition from the L1 to the language of schooling but also the return to the first language for the learner. Two experiments have been conducted: the first in ordinary classes, the second in CASNAV (Academic Centre for the Schooling of Newly Arrived Children and Children from Travelling and Travelling Families). Contributions in terms of language learning, identity building and interpersonal skills were observed.

Keywords : transition from L1 to the language of schooling, CASNAV, language learning, savoir être.

Nathalie Charvy - Université de Bourgogne

nathalie.charvy@u-bourgogne.fr

Mots-clés :
Plurilinguisme, Acquisition des langues étrangères, Interculturel, Langue de scolarisation, Récit, Identité

Nathalie Charvy

MCF « Sciences du langage »

ESPE- TIL EA 4182/(uBFC, Dijon)

Eléna Siré

Coordinatrice CASNAV

TDFLE -Numéro 73 - Langue(s) première(s) et apprentissages en langue(s) seconde(s)

Résumé : *Cette contribution se propose de caractériser la pertinence du récit pour faciliter chez l'apprenant le passage de la L1 vers la langue de scolarisation mais aussi le retour vers sa langue première. Deux expérimentations ont été menées : la première en classe ordinaire, la seconde en CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs). Des apports à la fois en termes d'apprentissages langagiers, de construction identitaire ou de savoir être ont pu être constatés.*

Le récit comme passerelle entre la langue première et la langue de scolarisation… et vice-versa

Introduction

L'objet initial de notre travail de recherche consiste à interroger l'acquisition/appropriation de la langue orale chez des élèves de quatre-cinq ans et plus particulièrement les pratiques langagières de l'enseignant, au sein de l'interaction, qui favorisent l'acquisition langagière de l'élève. « Apprendre à parler implique la mise en œuvre de variantes énonciatives diversifiées, régies par un même système syntaxique, dont certaines comportent des caractéristiques de structuration syntaxique, d'explicite et de complétude, et peuvent fonctionner aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cette définition permet de mieux apprécier pour chaque apprenant, quel que soit son âge, le chemin qu'il lui reste à parcourir pour pouvoir aborder sereinement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture. » (Canut, Vertalier, 2008) Dans cet esprit, la narration peut être envisagée en tant que genre discursif permettant l'apprentissage du langage dans ses fonctionnements élaborés, à la condition qu'elle corresponde aux besoins de l'élève au moment donné, aussi nous nous sommes fondée sur l'activité narrative au cours de l'interaction langagière entre adulte et enfant. Nous avons pu constater que la présence du support livre, porteur d'un récit (il s'agissait alors du recours à l'album de littérature jeunesse) a été déterminante dans la mise en fonctionnement du langage des élèves.

Par ailleurs, quand nous avons constitué les panels d'enfants que nous avons enregistrés, nous avons souhaité y inclure des élèves dont la langue première n'était

pas le français : cela répondait à la réalité des classes parties prenantes dans les recherches menées et permettait une analyse comparative des acquisitions langagières qui prenne en compte ce paramètre. C'est ainsi que la question du récit au service de l'acquisition langagière pour des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle et scolarisés en France, s'est posée voire imposée.

Pour évoquer un peu plus avant le récit, quelques auteurs sont à convoquer.

Pour Bruner (1996), le récit est à la fois un mode de pensée et l'expression de la manière dont une culture considère le monde. C'est à travers nos récits que nous construisons la conception de ce que nous sommes parce qu'ils nous donnent des modèles d'identité et d'action.

Enfin, et c'est cette propriété qui est centrale dans un contexte plurilingue : au delà des spécificités linguistiques, l'universalité du récit est soulignée par plusieurs théoriciens. C'est le cas de Barthes :

> *« le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ; (…) le récit est là, comme la vie. » «…toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits, et bien souvent ces récits sont goûtés par des hommes de culture différente, voire opposée… » (Barthes, 1966, 1).*

Dans le même temps, de nombreux travaux de recherche sociologiques et anthropologiques préconisent l'affirmation des identités des apprenants. Ils soutiennent que la reconnaissance identitaire des enseignants pour les apprenants issus de l'immigration génère l'engagement de ces derniers dans les savoirs scolaires. De surcroît, sont reconnus les bénéfices des stratégies pédagogiques bilingues dans lesquelles la L1 des apprenants est considérée comme une ressource cognitive et un outil d'apprentissage, même dans les contextes scolaires multilingues, où les enseignants ne parlent pas la plupart des langues de leurs apprenants. (Cummins et Early, 2011). Déjà en 1983, Hamers et Blanc insistait sur la nécessité de prendre en compte la langue maternelle pour le développement langagier de l'enfant. Si la langue familiale est dévalorisée au profit de la langue scolaire, c'est la double peine, à savoir l'oubli de la langue maternelle et la non-acquisition de la langue du pays d'accueil. Finalement la valorisation d'une langue autre que la langue maternelle, celle de l'école, provoquerait un « conflit de loyauté » chez l'enfant, qui pourrait alors choisir de rester fidèle à sa langue première.

Ainsi, nous avons voulu montrer que le récit parce qu'il permet à la fois une approche narrato-discursive et psychoculturelle peut être une passerelle indiquée entre la L1 et la langue de scolarisation. C'est ce que mettent en lumière les expérimentations menées en classe ordinaire (1) et en CASNAV (2) que nous avons choisies de présenter. Dans la première partie, il est question d'élèves d'origines marocaine et turque scolarisés en petite section de maternelle. L'enseignante leur lit des récits à partir

desquels, dans le cadre de la narration oralisée, ils apprennent à parler. C'est l'intérêt du récit et de son universalité pour apprendre à parler le français à des élèves d'origine linguistico-culturelle étrangère qui est ici souligné. Dans la deuxième partie, le français est appris à travers l'appropriation d'un conte dans la langue maternelle des élèves allophones puis de sa traduction en français. La dernière expérimentation (3), consécutive, montre comment le récit permet le retour vers la langue première. Ces trois parties présentent les intérêts multiples du récit, en termes d'apprentissages langagiers, de construction identitaire et de rencontre culturelle.

1. Une première recherche en classe maternelle : l'utilisation du récit avec des enfants d'origine linguistico-culturelle étrangère

Une **première recherche en classe maternelle ordinaire** a permis de constater que, dans le cadre de l'activité narrative au cours de l'interaction langagière entre adulte et enfant, l'évolution langagière[1] d'élèves de langue première différente de la langue de scolarisation (ici, le français) a dépendu des trois conditions suivantes : l'inscription des énoncés enseignants dans leur zone proximale de développement langagier ; le recours au récit en tant qu'objet culturel partagé ; enfin, une « offre » langagière enseignante présentant certaines caractéristiques[2].

1. Quelques éléments de méthodologie

Le cadre de l'expérimentation

Parmi les élèves avec lesquels nous avons travaillé, nous retenons Qurtan et Ivan (les prénoms ont été changés).

Qurtan est un petit garçon d'origine turque. « Sa famille entretient de très bonnes relations
avec l'école et voit l'institution scolaire comme un moyen de s'élever dans la société ou plutôt de bien s'intégrer et de sortir d'une condition modeste », me dit l'enseignante. Qurtan a commencé l'année scolaire en étant fermé, il ne disait absolument rien. Il a fallu "l'apprivoiser". Le groupe scolaire auquel il appartient relève d'un RRS[3]. L'origine tant culturelle que linguistique des élèves y est variée.

Les parents d'Ivan sont venus du Maroc. Lorsque la recherche commence, il a 4 ans, 8 mois et 15 jours, il est en moyenne section. Ivan est considéré comme « mutique » à l'école, y compris avec ses camarades. Concernant l'école parisienne d'Ivan, elle est

classée en ZEP. Plus de 50% des enfants de l'école sont de nationalité étrangère et proviennent de 25 pays différents.

L'utilisation du récit comme support à l'interaction

Il a été proposé aux enseignants de travailler à partir de livres dont la conception s'appuie sur la recherche du C.R.A.L.O.E.[4] Ces livres sont spécialement conçus pour servir de supports à la mise en fonctionnement du langage dans une interaction langagière individuelle entre un adulte et un enfant.

Les livres utilisés[5] dans ce cadre présentent entre autres les caractéristiques (graphiques et linguistiques) suivantes :

-les textes racontent une histoire qui peut être lue et comprise sans recourir aux illustrations ;

-texte et illustration mettent en scène une suite d'actions qui s'enchaînent ;

-les histoires sont des fictions narratives proches de l'expérience des enfants, d'enfants d'où qu'ils viennent puisqu'il y est question de jeux d'enfants, d'actions ancrées dans le quotidien (aller s'acheter un nouveau vêtement, par exemple) ;

Les enseignants qui ont participé à l'expérimentation ici décrite se sont inspirés de ces critères pour leur choix de récits à partager. Ils peuvent convenir aux élèves quelle que soit leur culture d'origine.

L'objectif de ce choix est double : procurer à l'enfant du plaisir en lui proposant une histoire proche de son expérience ; fournir à l'adulte un support efficace pour entraîner l'enfant à la verbalisation de variantes énonciatives orales proches de l'écrit. Il ne s'agit pas pour autant que l'enfant restitue le texte du livre :

> *(…) non en le reproduisant « par cœur » mais pour la mise en fonctionnement autonome de son propre système verbal. L'enfant apprend donc à parler en racontant, tout en apprenant à raisonner, à suivre un enchaînement temporel, logique.* (Lentin, ibid., 8)

Une analyse longitudinale et comparative

Nous avons analysé à la fois de manière longitudinale et contrastive les interactions langagières au sujet de l'histoire de l'album choisi entre un enseignant et un élève d'origine linguistico-culturelle turque (Qurtan) sur une année scolaire de moyenne section de maternelle. Nous avons comparé nos premiers résultats avec ceux d'une analyse identique avec un second enseignant et Ivan (d'origine linguistico-culturelle marocaine). Enfin nous avons complété ces résultats par ceux d'une recherche-action, mettant en jeu d'autres élèves appartenant à d'autres cultures.

1. **Les résultats**

Avant même que de parler du rôle du récit, nous livrons les résultats généraux car l'utilisation du récit, est -on va le voir peu après- déterminant dans ces premiers résultats.

Nous avons pu constater une évolution langagière linéaire assortie de l'utilisation de phrases complexes pour Ivan ; une évolution langagière, certes, mais beaucoup plus aléatoire et non assortie de phrases complexes pour Qurtan. Aussi, en lien à nos hypothèses de départ, nous expliquons ces différences par le fait que de part et d'autre, l'offre langagière des enseignants respectifs n'a pas été identique. Des résultats de l'analyse, nous déduisons qu'il existe bien une corrélation entre l'évolution langagière de l'élève et l'offre langagière qui lui est fournie par l'enseignant. Et ce, au-delà du fait qu'il soit repéré comme un élève de culture et de langue maternelle non françaises.

Le caractère décisif du récit

Or, quand l'élève produit une phrase complexe dans son interaction avec l'enseignant, c'est suite à des formulations à valeur d'étayage de la part de l'adulte, **elles-mêmes en rapport avec le texte narratif de l'album**. L'adaptation du texte de l'album, repris par l'adulte, propose des constructions à la portée de l'élève (dont la langue maternelle n'est pas le français) mais excédant légèrement ses capacités du moment, texte narratif sur lequel l'enfant peut s'appuyer pour ses propres formulations.

Selon ces conclusions, nous avons été amenée à mener une recherche pour sélectionner les albums et nous en avons constitué une liste. Nous avons veillé à ce qu'il soit possible, pour tout enseignant, de les trouver en bibliothèque ou de les acheter.

Nous avons également élaboré une progressivité dans le choix des albums supports de l'apprendre à parler de façon à ce que leurs caractéristiques linguistiques correspondent à l'évaluation diagnostique des compétences langagières des élèves[6]. C'est à ce titre que la présence du support livre a été déterminante dans la mise en fonctionnement du langage des élèves.

1. **Des premiers résultats corroborés par une recherche-action : l'exemple d'Aït et d'Eylem**

Les résultats d'une recherche-action complémentaire viennent corroborer ces premiers résultats. Prenons l'exemple d'Aït de langue maternelle arabe et d'Eylem de langue maternelle turque. Tous deux sont dans leur première année de scolarisation, c'est leur langue première qui est parlée à la maison. Les parents d'Aït parlent le français et il a des frères et sœurs, plus âgés, scolarisés. La mère d'Eylem apprend le français. Elle fait encore des erreurs mais comprend bien et communique souvent avec l'enseignante. L'enfant parle beaucoup mais le turc, elle ne parle pas du tout le français en septembre mais manifeste son désir d'apprendre. Elle mémorise très vite des mots qu'elle répète.

En fin d'année, Aït est passé de la phrase-mot à la production de phrases plus complexes. Les déterminants ne sont pas toujours présents. Il cherche désormais de plus en plus à communiquer. Il peut expliquer un évènement qui s'est produit dans la cour de récréation par exemple. L'enseignante note toutefois que semble se profiler un retard global du développement.

Eylem est l'enfant qui a le plus progressé. Elle ne parlait donc que le turc en début d'année. Elle est la seule des élèves participant à l'expérimentation qui a pu reproduire les tournures syntaxiques de l'album « Lola » (O. Dunrea, Ed. Ecole des Loisirs). Elle utilise en fin d'année des phrases complexes. Elle s'exprime aussi au passé. Son flot de paroles est inextinguible ! Elle fait néanmoins encore des erreurs de genre, oublie des mots ou peut encore en modifier l'ordre.

Concernant le récit :

Familier dans la plupart des classes d'expérimentation, l'album donne une légitimité pédagogique au temps d'interactions maître-élève consacré à son récit ; pour les élèves, il s'agit bien d'une séance de langue orale. A contrario, raconter un « évènement vécu en collectif » activité moins familière dans les classes supports à expérimentation n'a pas présenté la même légitimité. Par rapport à la narration de l'album, les élèves de notre expérimentation s'y sont prêtés de mauvaise grâce.

Nous avons pu montrer que l'évolution langagière de ces élèves-là était identique à des élèves FLM pour peu que l'enseignant leur offrît des énoncés langagiers qui tiennent compte de leur niveau de langage. Le récit qui est le support tant de la narration de l'élève que des reformulations de l'enseignant doit être choisi également pour s'inscrire dans la zone proximale de développement de l'enfant. Enfin, le plaisir pris par les élèves de langue première autre que le français à raconter les histoires à leurs camarades de FLM montre également que le récit a permis au-delà des langues respectives une rencontre culturelle et humaine.

2. Une recherche en CASNAV : l'exposition au récit dans la langue maternelle

Ces premiers résultats nous ont invitée à mieux prendre en compte les milieux socioculturels et sociolinguistiques des apprenants **allophones et nouvellement arrivés** scolarisés en CASNAV[7]. Pour **cette deuxième recherche**, nous avons travaillé avec des élèves syriens, tamouls, ukrainiens et turcs à qui nous avons fait entendre un conte traditionnel et universel dans leur langue maternelle respective, interrogeant le lien entre l'intime et l'apprendre. Il s'agit de « Cendrillon » dont il existe plus de 300 versions dans le monde. Dans la mesure où « Du point de vue psychologique, la structuration du moi est elle aussi touchée quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère »[8], l'objectif consiste à constater les effets du passage par leur langue maternelle pour l'acquisition de la langue de scolarisation.

En termes de méthodologie, nous avons procédé tout d'abord à des traductions –les traductions ont été effectuées par des élèves de même langue, arrivés depuis plus longtemps en France que leurs camarades, désormais scolarisés en classe ordinaire et parfaitement bilingues. Nous avons également effectué des entretiens semi-directifs avec l'enseignante, les traducteurs et les élèves de façon à connaître la manière dont ils avaient vécu l'expérimentation. Enfin, nous avons réalisé des enregistrements des interactions langagières maître-élèves au sujet du conte dans sa version française, enregistrements que nous avons transcrits. Puis nous avons procédé à une analyse linguistique comparative des deux récits oralisés de « Le petit Poucet » sans traduction préalable dans la langue maternelle des élèves allophones et « Cendrillon » traduit préalablement dans la langue maternelle.

L'enseignante a fait valoir l'installation d'un climat de confiance au sein de la classe où « chacun s'est senti autorisé à être lui-même avec les autres ». En outre, celle-ci a indiqué que ce projet avait enrichi sa vision de l'interculturalité. Dès l'année suivante, elle a mené une expérimentation portant sur l'interculturel et les approches plurielles comme leviers pour lutter contre les difficultés scolaires –nous évoquerons en termes de résultats une des expérimentations menées par l'enseignante en lien à notre sujet : « Le sac à histoires ».

Avant de décrire l'expérimentation, il est nécessaire de dire quelques mots de l'histoire linguistique et du parcours professionnel de l'enseignante, E., partie prenante du projet : celle-ci est née à Perpignan, sa grand-mère était bilingue catalan/espagnol et réfugiée politique en France. Cette dernière a fait le choix d'abandonner ces deux langues par résistance : elle a demandé à ses enfants de parler le français et elle parlait elle-même un français mélangé de mots d'espagnol que sa petite fille comprenait mal. Il y a là pour E. ce qu'elle nomme « une carence familiale ». Cela explique sans doute que E. devenue enseignante en CASNAV milite pour « le droit de la langue des enfants » même si elle reconnaît le caractère inconscient, dans un premier temps, de ses choix. E. a mené des études d'histoire où elle a choisi de travailler, en maîtrise, sur le thème de « L'accueil et du rejet de l'étranger » ; on y

revient. Lorsqu'elle a passé le concours de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), elle a voulu réaliser un mémoire en appui sur une classe d'accueil, pour ce faire elle a rencontré le coordinateur du CASNAV. Son travail a porté sur « L'album et les élèves allophones ». Enfin, elle est entrée au CASNAV où elle a à cœur d'analyser les différents dispositifs proposés. Pour ce faire, elle a obtenu un diplôme à l'université du Maine (DUDIV : découvrir à l'école primaire la diversité des langues et des cultures).

Nous poserons le constat des effets du passage par la langue maternelle pour les traducteurs et les élèves allophones.

2. Pour s'ouvrir à la langue de l'autre : une identité langagière respectée

Apprendre une langue de scolarisation en contexte s'inscrit dans le parcours identitaire d'un individu.

« Les langues sont en effet autant de l'ordre du social que de l'intime, puisque notre langue première et celles entrées en dialogue avec elle apparaissent comme constitutives de notre moi-je et de notre développement »[9] mais aussi « L'apprendre doit respecter le sujet dans son intimité pour avoir des chances de réussir et la mise en place d'un espace intime de communication permet d'apprivoiser une langue étrangère, celle de l'Autre, par un phénomène d'empathie (entendre à l'intérieur). » (Sylvie Crinquand, 2016, p.8)

Du côté des traducteurs

Recueil des traductions dans les langues ciblées

Les premiers enregistrements ont été réalisés avec la participation des classes de CM2 d'une école primaire de Nevers. L'enseignante a choisi des élèves qui parlent et lisent la langue cible ; ces élèves sont donc en situation au moins de bilinguisme. Il est à noter que tous sont en réussite dans notre système scolaire. L'élève a découvert le texte pour en faire une traduction simultanée. Les enregistrements se sont déroulés sans difficultés. Deux remarques toutefois correspondant à des réalités socio-culturelles peuvent être faites.

Pour l'enregistrement en arabe, plusieurs élèves locuteurs en langue arabe ont manifesté leur enthousiasme pour se prêter à l'exercice. Finalement, un traducteur

parlant l'arabe levantin septentrional a été trouvé : un ancien élève d'UPE2A[10], H., syrien, qui parle donc réellement la langue maternelle, celle de l'intime, de M.

.La traduction en turc, réalisée par Y., élève de CM1, a été simple et efficace. Y. est une élève qui maîtrise sa langue d'origine mais qui possède également de grandes capacités en français. Les transferts, les traductions s'opèrent très rapidement et elle est capable de traduire en simultané, presque sans avoir à réfléchir les phrases avant de les produire. D'ailleurs, elle signale que c'est d'autant plus facile qu'elle connait l'histoire en turc depuis qu'elle est petite.

Bilan des traductions

Voilà ce que nous en a dit l'enseignante :

Les élèves traducteurs, pour la plupart, ont été des élèves allophones, certains sont même passés par les UPE2A de la Nièvre. Tous se sont montrés très sérieux et extrêmement consciencieux. Aucun outil d'évaluation n'est nécessaire pour affirmer que ce temps de traduction leur a procuré de la joie : celle de parler leur langue à l'école, celle de pouvoir aider un camarade arrivant, celle d'être valorisé devant les élèves de la classe en raison de leur maîtrise d'une autre langue… L'exercice de traduction demande beaucoup d'attention et de précision, pour certaines traductions nous y avons passé presque une heure et à aucun moment l'un d'entre eux n'a montré de signes de fatigue ou de lassitude. Leur attitude, leur envie, leur disponibilité confirment le besoin de donner une visibilité à leur langue au sein de l'école. Cette commande a finalement eu une fonction de légitimation des langues d'origine (Dabène 1989)[11]. La relation duelle avec une enseignant et le fait de sortir de sa classe sont également des éléments qui participent à cette réussite.

Concernant le recueil des ressentis des traducteurs, voilà ce que l'enseignante a retenu :

Certains ont fini par parler de leur pays, de leur histoire, de leur identité ou encore de leur arrivée en France. P. donne cette définition de son identité : « je me sens russe quand même mais je vis en France » et A. précise « je parle tamoul, le Sri- Lanka c'est un pays pauvre. C'est bien. ». Elle a sans doute voulu dire sa solidarité avec les sri-lankais et la dureté de leur quotidien.

Certains aspects douloureux de leur déracinement ont même été évoqués à ce moment-là : H. m'a alors interrogée sur les raisons de la guerre dans son pays. L'exercice de traduction aurait ainsi créé un lien plus intime entre l'élève (qui n'est pas l'apprenant) et l'enseignante. Ce projet, le temps d'une traduction leur a permis d'exprimer un pan de leur identité, d'utiliser cette autre langue qui fait partie de leur langage, de partager un morceau de leur histoire. De mon côté, il s'agissait d'une première expérience de création de supports dans les langues des élèves. L'exercice de

traduction n'avait été pensé que comme préalable nécessaire à l'expérimentation. Pourtant, les échanges avec ces élèves se sont avérés très porteurs par rapport à notre axe de recherche.

Enfin, l'élaboration d'un questionnaire nous a permis de recueillir ces retours réflexifs sur l'utilisation de leurs langues et de leur ressenti. Au cours de l'entretien, les élèves étaient aussi invités à comparer les langues (langue première et français). De nombreux éléments sur la typologie des langues, sur l'alphabet, la longueur des phrases ou encore sur le fonctionnement de leur langue ont émergé.

Intime et apprentissage d'une langue de scolarisation

Les élèves allophones n'utilisaient pas leur langue première pour s'exprimer en début d'année scolaire. A partir du mois de novembre, le projet les a conduits à écouter le conte Cendrillon dans les différentes langues des enfants. Ils ont manifesté beaucoup d'intérêt et de plaisir à écouter ces langues qu'ils ne comprenaient pas. Au sein du groupe UPE2A, des faits remarquables sont très vite apparus. Un des jeux préférés des élèves fut de tenter de reproduire la prosodie de la langue tamoule. Ils se sont emparés de la traduction du verbe « pleurer » en turc qui est devenue une sorte d'expression collective. L'une des élèves, M. de nationalité bulgare et locutrice en turc avait alors des difficultés à gérer ces émotions. Quelquefois des pleurs accompagnaient un sentiment d'incapacité. Ses camarades ont ainsi réussi à désamorcer ces crises en lui disant un mot dans sa langue. M. semblait très sensible à cette attention des autres, à ce mot dit dans sa langue.

Lors de la première séance, MS était attirée par l'idée de parler sa langue mais elle n'a pas réussi à mobiliser ses connaissances. Puis, petit à petit, elle est arrivée à une production langagière en français, précédée d'une reformulation en tamoul. Cette jeune enfant, pose un regard et des mots éclairants sur ce projet : elle dira plusieurs fois que « ça fait du bien » d'entendre du tamoul. Cette expression est certainement à prendre de façon polysémique : c'est plus facile (dans le sens d'effort), mais cela lui procure sans doute une forme de bien-être d'entendre la langue de la maison au sein de l'école, d'emprunter cette passerelle entre ses deux mondes[12].

Voilà comment l'enseignante a conclu l'un de nos entretiens :

Le volet sur l'intime ne peut se mesurer que sur des éléments subjectifs, des attitudes. Rapidement les élèves ont pris l'habitude d'écouter des passages dans des langues qu'ils ne maîtrisaient pas. A. locutrice en russe a souhaité écouter la version en arabe et s'est mise à poser des questions à M. sur des termes utilisés dans le texte. Elle a également demandé à celui-ci de lui apprendre à écrire la phrase « je m'appelle… ». En classe de langue, on note fréquemment une timidité, une retenue. S'exprimer dans une

langue que l'on ne maîtrise pas, accepter de faire des erreurs, jouer des jeux de rôle, découvrir des modes d'apprentissage nouveaux… Toutes ces situations demandent à l'apprenant de se livrer, de partager et surtout d'être acteur de son apprentissage. Au cours de cette année scolaire, une réelle relation de confiance s'est mise en place et chacun s'est senti autorisé d'être lui avec les autres !

2. **Analyse linguistique**

La difficulté de ce projet réside dans l'évaluation. Comment mesurer linguistiquement les apports du passage par la langue maternelle ? Il reste difficile de savoir ce qui est à attribuer au passage par la L1 et ce qui relève de leur intérêt personnel ou encore de leur connaissance antérieure du texte. Afin de tenter cette mesure, nous avons utilisé des outils similaires pour l'étude de 2 récits (sous formes d'albums) : « Cendrillon » avec le passage par la langue première et Le Petit Poucet » directement en français. Les deux séquences ont été menées simultanément afin que la deuxième ne soit pas l'aboutissement, la mise en œuvre de savoir-faire acquis au cours de la première. Nous avons transcrit les récits oralisés de quatre élèves de langues maternelles suivantes : Ma. turque, Di. tamoule, Mo. arabe, An. arménienne. L'enseignante a fait passer le DELF PRIM A1.1[13] à ces élèves, évaluation conçue par le CIEP[14], ce qui a permis de travailler à partir d'une évaluation objective des compétences langagières des élèves juste avant de démarrer le projet. Les élèves retenus appartiennent à deux niveaux différents (niveau 1 : en difficulté pour Ma . et Di. et niveau 3 : élèves présentant des facilités pour Mo. et An.)

Nous avons alors procédé à une analyse linguistique comparée des récits oralisés de ces élèves allophones au sujet des deux contes. Nous avons analysé la structuration syntaxique des narrations de chacun des élèves.

Il s'est agi de repérer la présence de :

-silence(s),

-mot(s),

-syntagme(s),

-phrase(s) simple(s),

-phrase(s) simple(s) juxtaposée(s),

-phrase(s) simple(s) coordonnée(s),

-phrase(s) complexe(s)

Les critères retenus sont les suivants :

-la longueur d'énoncé

-la complexité syntaxique des énoncés de l'enseignant, de l'élève : pour ce qui concerne les élèves, on peut constater une organisation syntaxique de ces éléments et l'apparition d'introducteurs de complexité, d'abord isolés puis en combinatoire.

-les reprises d'un énoncé précédent. Il convient d'étudier le contexte sémantico-syntaxique dans lequel l'enfant reprend ou non les énoncés du texte-support.

Cette analyse permet de repérer, pour le corpus la présence de phrases simples, de phrases simples multiples et de phrases complexes dans le langage de l'élève. Elle permet de repérer le degré de maîtrise du langage explicite notamment en relevant les « introducteurs de complexité »[15], actualiseurs de la mise en relation des éléments d'une pensée capable de coordination et de synthèse.

Cette première analyse est complétée par une analyse interactionnelle qui identifie les reprises, les reformulations mais aussi les passages narratifs autonomes de l'enfant qui ne sont pas des reprises immédiates à la suite de l'énoncé de l'adulte, ni une demande d'explicitation, ni une réponse à une demande et quelques feedbacks de l'enseignante. Nous constatons en outre si l'élève dans le cadre de l'autonomie langagière, initie ou non les échanges.

Nous nous sommes enfin laissé la possibilité de relever tout autre indicateur d'acquisition langagière comme le lexique et l'intonation. Les réponses aux questions de compréhension de l'enseignante sont également observées.

Résultats :

Di. langue maternelle tamoule, niveau 1

M : maîtresse

Di. : élève

EC : enseignant-chercheur

- ***Caractéristiques langagières du récit oralisé de Di./Le petit Poucet***

Dans le récit que Di. fait du « Petit Poucet », nous ne repérons que des phrases-mots :

M 2 : les parents du petit Poucet sont très pauvres

Di2 : les parents très pauvres

M3 : ils n'ont plus d'argent pour acheter à manger

Di3 : plus d'argent

Aucune phrase simple n'est énoncée.

Par ailleurs, nous ne constatons pas d'appropriation lexicale : le terme « cailloux » par exemple n'est pas repris.

Aucune réponse n'est donnée aux questions de compréhension de l'enseignante :

M5 : tu as compris là ce qui se passait

Di5 : XXX

M6 : c'est pour ça qu'il va chercher des petits cailloux blancs tu sais ce qu'il fait là/

Di6 : XXX

Enfin, Di. ne manifeste pas d'autonomie dans la mise en fonctionnement du langage, il n'initie pas d'échanges.

- ***Caractéristiques langagières du récit oralisé de Di. /Cendrillon***

Pour ce qui concerne « Cendrillon » que Di. a préalablement découvert en tamoul, nous posons des constats sensiblement différents.

Des phrases simples apparaissent :

M5 : heureusement son papa est là

Di5 : son papa est là/

M10 : le papa de Cendrillon il s'est remarié avec une dame qui a deux filles

EC (enseignant-chercheur) : est-ce que tu peux le redire Di. entièrement ?

Di10 : le papa est marié

On note des marques d'appropriation lexicale :

M15 : elle est pas tu te souviens plus alors au début elles font semblant d'être gentilles

Di15 : gentilles

M16 : au début

Di16 : au début gentilles-Appropriation lexicale

Voire d'appropriation syntaxique du texte de l'album :

M18 : elles deviennent méchantes

D18 : méchantes-Appropriation lexicale

M19 : alors dis-le toi elles deviennent

D19 : elles deviennent méchantes-Appropriations lexicale et syntaxique

On peut également faire part d'un énoncé initié par M. :

M5 : heureusement son papa est là

D5 : son papa est là/ petite Cendrillon, maman pleure-à l'initiative de Di.

Enfin, on repère des réponses qui manifestent une compréhension de l'album :

M6 : alors ici qu'est-ce que tu as compris et retenu de l'histoire de Cendrillon ?

D6 : papa mayé [marié]

Des améliorations par rapport au récit oralisé portant sur « Le petit Poucet » sont constatées.

Ma., langue maternelle turque, niveau 1

M : maîtresse

Ma.. : élève

EC : enseignant-chercheur

- ***Caractéristiques langagières du récit oralisé de Ma. /Le petit Poucet***

Bien que relevant du niveau 1 comme Di., Ma., dans le récit qu'elle fait du « Petit Poucet », énonce au-delà de phrases-mots, quelques phrases simples :

M24 : et il n'est pas du tout d'accord

Ma24 : il n'est pas du tout d'accord

Néanmoins, les difficultés pour les énoncer restent présentes :

M15 : dans leur village tout le monde est très pauvre

Ma15: tout le village

M16 : tout le monde est très pauvre

Ma16 : tout le monde est

Par ailleurs, aucune phrase complexe n'apparaît.

Et comme chez Di., les difficultés du point de vue syntaxique sont nombreuses :

M31 : tu trouves pas/ il les laisse pour retrouver le chemin d'accord

Ma31 : il le laisse pour s'en trouve le chemin

Mais aussi dans les réponses permettant de vérifier la compréhension :

M30 : et tu as compris pourquoi il fait ça oui alors tu essayes d'expliquer pourquoi ils laissent les cailloux

Ma30 : pace que on 3 s. il 5 s. (chuintement de la bouche)

M38 : tu sais pas qu'est-ce qu'ils font les parents ils restent avec les enfants là

Ma38 : oui-problème de compréhension

- ***Caractéristiques langagières du récit oralisé de Ma. /Cendrillon***

Comme pour Di., on constate une amélioration des compétences langagières de Ma. quand il s'agit de raconter « Cendrillon ».

Des phrases complexes apparaissent :

Ma7 : il s'est remarié mais il était méchant –phrase complexe au sens grammatical (ici deux verbes reliés par une conjonction de coordination) + autonomie dans la mise en fonctionnement du langage (énoncé à l'initiative de l'élève) + appropriation lexicale : méchant. Di. relevant du même niveau (1) n'a pas repris cet adjectif. Dans l'exemple d'énoncé ici retenu, nous avons donc trois marqueurs réunis d'une compétence langagière accrue.

Aux compétences syntaxiques améliorées, on ajoutera la survenue d'une intonation adéquate dans les énoncés oraux ainsi qu'une meilleure prononciation.

M13 : elle était malheureuse

Ma : elle était malheureuse-Intonation dramatisée de l'enseignante reprise par l'élève

M14 : parce qu'elle était obligée de tout faire dans la maison

Ma : parce qu'elle est obligée de faire tout dans la maison –phrase complexe par subordonnée conjonctive + intonation identique à celle de l'enseignante

M15 : très bien c'est très bien Ma.

Enfin, des réponses permettant de constater la compréhension apparaissent :

En M7 (suite) : Il a deux petites filles mais ils (les petites filles) est aussi méchants Y a une fille qui est petite mais elle est pas méchante-Compréhension-restitution

Mo. langue maternelle arabe-Niveau 3

M : maîtresse

Mo. : élève

- ***Caractéristiques langagières du récit oralisé de Mo/ « Le petit Poucet »***

Les compétences langagières de Mo. sont avérées ; les deux exemples retenus ci-dessous l'illustrent :

M10 : voilà c'est quand on n'a pas d'argent donc en fait en français on dit pauvre d'accord

Mo 10 : oui ils sont très pauvres et ils ne savent pas ce qu'il va vont faire avec le petit garçon et ils ont dit met dans la forêt-Autonomie langagière + phrase complexe relevant d'une autonomie dans la mise en fonctionnement du langage

Mo13 : mais le petit garçon entend et il n'est pas d'accord-Autonomie dans la mise en fonctionnement du langage avec reprise du texte initial ; le verbe entendre qui y est conjugué au passé composé est repris au présent.

M13 : d'accord et le petit Poucet a tout entendu et il n'est pas d'accord [Mo répète] **ici/**

Toutefois, il a été repéré un certain nombre de non appropriations lexicales (4 au total), en voici des exemples :

Mo16 : il se dit j'ai une idée je range les c'est quoi ça

M17 : les cailloux les petits cailloux

Mo31 : le petit Poucet euh-non appropriation lexicale

M32 : dépose

Mo37 : ils ramassent des champignons et des 4 s.-non appropriation lexicale

M38 : des morceaux de bois/ du petit bois pour faire le feu et ici

Il est possible aussi de mentionner quelques inexactitudes syntaxiques (4 en tout), dont les exemples suivants :

Mo13 : il est allé au forêt et 3 s.

M35 : oui qu'est-ce qu'ils font là qu'est-ce que tu vois et ici qu'est-ce que tu vois

Mo35 : il sont prendre des champignons

M36 : ils ramassent

Mo36 : ils sont ramassent

Enfin, on posera le constat de difficultés de compréhension :

M24 : alors qu'est-ce qu'elles font là

Mo24 : elles sont allées euh-Non compréhension de l'histoire

M25 : tu n'as pas compris pourquoi elles allaient dans la forêt

Mo25 : non

M26 : Mo. ce n'est pas grave tu as le droit de ne pas comprendre on est là pour ça tu n'as pas compris pourquoi ils allaient dans la forêt à ce moment-là

A partir de M39, Mo. cesse de raconter arguant de l'inhumanité de l'histoire :

M39 : alors dans le noir ils ne voient pas que leurs parents s'échappent en les laissant seuls

Mo39 : ils ne voient pas-Mo. cesse de raconter

M41 : en les laissant seuls

Mo41 : en les laissant seuls il est difficile- Mo. explique pourquoi il a du mal à poursuivre le récit

M42 : ah l'histoire elle est difficile c'est quoi que tu trouves difficile Mo./

Mo42 : qu'est-ce qu'il y a dans l'histoire

- ***Caractéristiques langagières du récit oralisé de Mo. /Cendrillon***

Dans le récit oralisé de « Cendrillon », Mo. manifeste une compétence langagière tant dans la reprise syntaxique de phrases complexes :

Mo3 : c'est l'histoire d'une petite fille qui n'avait pas de maman-Phrase parfaitement exacte syntaxiquement malgré sa difficulté

que dans le cadre de l'autonomie langagière (l'énoncé suivant est initié par Mo.) :

Mo2: elle n'avait plus de maman et elle pleure et elle aime son papa et toute la journée ce pleure avec son père

L'intonation adéquate pour raconter l'histoire, absente dans le récit du « Petit Poucet », apparaît ici.

Il est important de poser le constat que des éléments qui indiquent une compréhension sûre de l'histoire sont cette fois perceptibles : c'est le cas, par exemple, quand Mo. propose des synonymes :

Mo36 : elle ne peut pas sortir-Elément de compréhension

Mo37 : parce qu'elle avait fini son objectif- traduction personnelle

Il est intéressant de rapporter que Mo. ne souhaite pas raconter un extrait dont la traduction n'a pas été faite par son camarade. Ainsi en est-il des quelques lignes contenant « paillettes » et « fleurs d'or » ; nous comprenons en creux l'intérêt que voit Mo. dans la traduction pour faciliter son récit en français.

M29 : il y avait des paillettes et des fleurs d'or sur leurs vêtements

Mo30 : répète paillettes avec difficulté et vêtements-inappropriation lexicale

M30 : il l'a dit/

Mo31 : non (en référence à la traduction)

M31 : ce qu'il a dit Hassan tu le sais/

Mo32 : il a dit que les deux sœurs elles a une belle robe

M32 : oui il a arrêté tout de suite là il a pas dit les paillettes et les fleurs d'or partout hein c'est vrai c'est pour ça que tu voulais changer de page-La traduction est essentielle pour Mo. **alors maintenant on change de page parce que je crois que Hassan les paillettes il savait pas le dire en fait (rire)**

Si ces aspects montrent clairement un récit oralisé amélioré, l'analyse ne serait pas complète si on ne mentionnait pas quelques inappropriations lexicales telles que « rêves », mot que l'élève n'a pas retenu :

M23 : rêves merveilleux tu comprends ce que c'est les rêves Mo./

Mo24 : c'est ça-Mo. ne l'a pas retenu mais en connait la signification

Quant aux erreurs syntaxiques, elles ne sont qu'au nombre de 2 et sans gravité :

Mo8 : elles se faisaient semblant d'être gentilles-erreur syntaxique

Mo38 : elle avait trop beaucoup de travail-erreur syntaxique

Le récit oralisé que Mo. fait de « Cendrillon » (par rapport à celui du « Petit Poucet ») manifeste une meilleure compréhension, une acquisition lexicale légèrement supérieure (+2 occurrences), une plus grande assurance dans l'énonciation de phrases complexes, une autonomie accrue dans la mise en fonctionnement du langage et un plaisir pris au récit que l'intonation adéquate semble signifier.

An. langue maternelle russe -niveau 3

M : maîtresse

An. : élève

- ***Caractéristiques langagières du récit oralisé de An./Le petit Poucet***

An. présente un certain nombre de compétences langagières. C'est elle qui prend l'initiative de l'échange :

An1 : dans une maison il y a sept petits garçons et une petite garçon quand il ya des neiges-autonomie langagière

Elle corrige aisément une erreur lexicale ou de prononciation :

M2 : quand il y a de la neige donc qu'est-ce que tu veux dire sur ce petit garçon on parle de neige dans ce livre

A3 : non quand il y a des nuages

Certaines des ses réponses manifestent une bonne compréhension du texte :

M23 : alors comment tu trouves An.

A24 : c'est triste parce que leurs parents ils les laissaient dans la forêt et il est parti parce que il ai plus d'argent pour acheter manger à ses garçons-la compréhension est sûre.

Pour autant, à la fin de l'échange, An. ne cache pas préférer « Le petit Poucet » qu'elle dit mieux comprendre.

M24 : et par rapport à Cendrillon c'est triste aussi tu préfères lequel tu trouves que c'est plus facile celui-là ou Cendrillon

A25 : le Petit Poucet

M25 : tu la comprends mieux l'histoire

A26 : oui

Enfin, malgré une grande autonomie langagière, on notera quelques inexactitudes grammaticales :

A10 : maman et papa quand il a plus d'argent pour acheter le manger pour sept garçons ils disent on va laisser les garçons dans la forêt-Grande autonomie langagière + énonciation d'une phrase complexe mais il a au lieu de ils n'ont

A13 : je vais ramasser des petits cailloux blancs il les ramassait beaucoup et il les mette dans sa poche-autonomie langagière + inexactitudes grammaticales

Ainsi que quelques difficultés d'appropriation lexicale : bûcheron-cailloux-cacher n'ont pas été repris.

- ***Caractéristiques langagières du récit oralisé de An./ Cendrillon***

Contrairement à ce qui se passe dans le cadre du récit oralisé du premier conte, An. a retenu de nombreuses occurrences lexicales, et plus frappant encore, des termes difficiles soit parce qu'ils appartiennent à un registre soutenu ou qu'ils sont abstraits tels que cruel, merveilleux, larmes-détester. Elle a également repris mésage (au lieu de ménage).

Cendres, paillettes, fleurs d'or n'ont pas été repris par An. mais l'enseignante constate qu'ils ne lui ont pas été traduits par sa camarade.

Les reprises, cette fois, ne présentent quasiment plus d'erreurs d'ordre syntaxique.

M11 : elle était malheureuse parce qu'elle était obligée de tout faire dans la maison

A11 : **elle était malheureuse parce qu'elle était obligée de tout faire dans la maison -**reprise parfaite confirmée par l'enseignante

M12 : c'est parfait Angelina

M25 : comme elle était toujours couverte de cendres on l'appelait Cendrillon

A25 : comme elle est de cendres on l'appelait Cendrillon-Manque un mot « couverte » mais une reprise qui note une performance langagière

M28 : avec la lettre comment on dit invité

A28 : il a invité toutes les filles à un bal-Appropriation syntaxique

M37 : elle ne pouvait pas sortir elle avait beaucoup trop de travail la vaisselle à laver

A37 : elle ne pouvait pas sortir elle avait beaucoup trop de travail la vaisselle à laver -reprise parfaite

Sa performance langagière est juste nuancée par les quelques erreurs syntaxiques suivantes :

M39 : elle dit cendres Polina en russe tu l'as entendu tu sais pas tu sais cendres c'est les poussières de la cheminée elle l'a dit elle a dit zola non elle te parle pas des cendres Polina à un moment elle dit ça les poussières de la cheminée et puis elle n'avait pas de robe pour aller danser ses habits étaient tout sales et tout déchirés

A39 : et elle n'avait pas de robe pour aller ses habits est tout déchirés-Appropriation lexicale et syntaxique malgré les erreurs.

Là encore, on repère une amélioration des compétences langagières quand il s'agit de raconter le conte traduit préalablement dans la langue maternelle de l'élève : les erreurs syntaxiques sont moins nombreuses, les performances lexicales sont plus grandes (en termes de mots repris).

Aussi, dans le cadre de l'analyse linguistique, nous posons le constat que le passage par la langue maternelle agit sur les compétences langagières de l'élève allophone quand il fait le récit du conte choisi. Des améliorations lexicales, syntaxiques notamment sont repérées.

Cette expérimentation a également agi sur l'enseignante partie prenante et sa pratique. C'est l'enseignante elle-même qui considère que cette première recherche a déclenché l'envie de mettre en place une nouvelle expérimentation. C'est pourquoi nous faisons le choix de terminer cet article par la présentation (succincte) de la suite donnée. Dès l'année suivante, l'enseignante en CASNAV a mis en place un projet : « Les sacs d'histoires dans toutes les langues de la classe » dont le paragraphe suivant brosse le tableau.

3.Les effets sur l'enseignante : le choix des approches plurielles

« Par définition, on appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément ». Candelier, 2008, p.67

C'est ce choix qu'a fait l'enseignante suite à notre expérimentation. Je relate ici ses propos :

Ce projet et les observations qui l'ont l'accompagné ont aussi enrichi ma vision de l'interculturalité, de la construction ou de la re-construction identitaire qui se joue lors de l'apprentissage de la langue seconde. Dès lors la création d'un espace plurilingue m'est apparu comme une nécessité dans ma pratique, un moyen de réellement prendre en compte la singularité des élèves rencontrés, de construire la passerelle indispensable vers la nouvelle langue cible mais plus généralement vers une meilleure socialisation.

Cela a notamment débouché sur le projet « L'aventure des sacs d'histoires dans toutes les langues de la classe ». Dont nous choisissons de présenter le contexte, le contenu et les effets sur les élèves.

Le Groupe classe

Il s'agit d'une classe de cycle 2 (niveau CP) de 25 élèves. C'est un groupe hétérogène,

avec des élèves repérés en difficulté notamment dans l'apprentissage de la lecture. Presque la moitié des élèves est issue des milieux plurilingues et parle une autre langue que le français à la maison, d'autres n'ont pas la maîtrise de cette langue premièrement parlée en famille. Nous avons pu identifier douze langues différentes parlées au sein de cette classe : français, arabe, berbère, turc, portugais, arménien, lingala, géorgien, tamul, kosovar, yezidi et albanais. Ce sont des enfants qui sont en train d'apprendre à lire et à écrire. Il s'agit d'une classe vivante, participative, avec une attitude très positive vis-à-vis de leur maîtresse, de leurs camarades et des activités proposées dans la classe.

En quoi le dispositif « sac à histoires » consiste-t-il ?

Les élèves amènent chez eux un sac constitué notamment d'un livre bilingue pour enfants, d'un CD du livre lu dans toutes les langues de la classe, de jeux : mémory, loto créés par les élèves… Le passage du sac d'histoires dans les familles doit être l'occasion de lire un livre en français et dans une autre langue, aidés par le CD audio. La famille peut prendre le temps de découvrir, communiquer, jouer avec l'enfant et ainsi adopter une posture de parents accompagnants dans la grande aventure de la lecture.

Le renforcement du lien entre l'école et les familles a été mis en place :

> *Même sur le plan cognitif, le monde de la maison a ses propres valeurs, il est digne, bien sûr, de respect. De plus, il constitue le socle sans lequel les connaissances scolaires ne peuvent s'imprimer aisément, sans trop de douleur et d'efforts. Il permet la construction de l'estime de soi par l'intériorisation des attachements, sans laquelle aucun apprentissage n'est possible.*[16]

A noter que dès la réunion de rentrée, l'enseignante a sollicité les familles en signalant que l'on aurait besoin d'elles dans le cadre d'ateliers pour traduire des langues manquantes et enregistrer les bandes-sons du CD contenu dans le sac, enfin des échanges sur les langues parlées au sein de la famille ont pu avoir lieu.

Des résultats

A l'issue de l'année scolaire les élèves ont construit de vrais savoirs. Voilà la conclusion de l'enseignante :

Ils ont des connaissances sur la diversité des langues, ils connaissent des caractéristiques de leur situation linguistique mais aussi de celle de leur camarade, ils ont fait l'expérience de nombreuses communautés linguistiques et ont compris que derrière chacune d'elle il existe une histoire spécifique, dans une langue différente et dans une culture différente de la leur (dans le sens de chacun), ils savent aussi qu'en

s'appropriant des savoirs sur les langues, on s'approprie aussi des savoirs d'ordre historique et géographique, ils ont construit des connaissances sur les phénomènes d'emprunts d'une langue à une autre langue. Enfin ils appartiennent à un groupe-classe dans lequel chaque langue a droit de cité.

Conclusion

La narration, comme genre du discours indépendant de la situation d'énonciation, semble avoir un impact décisif sur la maîtrise linguistique de variantes de la langue mais aussi sur l'ancrage énonciatif. Cette position s'appuie sur l'hypothèse bakthinienne de scénarios d'énonciation se développant en même temps que s'apprennent les structures syntaxiques de la langue :

> *Les formes de langue et les formes de types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue. Apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées, et, encore moins, bien entendu, par mots isolés). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques).* (Bakhtine, 1984, 285)

Les genres de discours s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience. A fortiori le récit dont Eco dit :

> *Les gamins jouent avec des chevaux de bois, des poupées ou des cerfs-volants, afin de se familiariser avec les lois physiques et les actions qu'ils devront un jour accomplir vraiment. De la même manière, lire [écrire] un récit signifie jouer un jeu par lequel on apprend à donner du sens à l'immensité des choses qui se sont produites, se produisent et se produiront dans le monde réel.* (Eco, 1996, 94)

Pour des élèves dont le français constitue la langue de scolarisation, nous avons montré que le récit pouvait être déterminant pour en favoriser l'apprentissage. Pour reprendre Bakhtine et Eco, cela s'explique parce qu'il s'introduit dans la conscience et qu'il permet de donner du sens à l'immensité du monde, d'autant plus immense qu'il est celui d'élèves d'origine linguistico-culturelle étrangère. A travers deux expérimentations en classe ordinaire et en CASNAV, nous posons le constat plus ciblé que le récit est bel et bien une passerelle entre la L1 et la langue de scolarisation. Mais qu'il permet aussi un retour vers la langue 1. En classe ordinaire, il favorise la rencontre humaine et culturelle et l'évolution

langagière des élèves. Dans le second contexte, il légitime les langues d'origine et étaye la construction identitaire des élèves allophones. Plus frappant encore, le passage par la traduction du récit dans la langue maternelle de l'enfant développe, quand celui-ci raconte l'histoire en français, des habiletés tant syntaxiques que lexicales.

Mots clefs : plurilinguisme, récit, identité, acquisition langagière, interculturalité, scolarisation.

Bibliographie :

-ARMAND F., HARDY M. H., LEMAY B., 2014, Le soutien en langue maternelle : une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté, n°172, *Québec français*, 23-24.

-BARTHES R., 1966, «Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications*, 8, 1-27.

-BAURENS M., 2008, « Ecole pluri-lingue-pluri-culturelle », n°3, *ELA*, 261-264.

-BERCHOUD M., RUI B., MALLET C., 2013, *L'intime et l'apprendre : la question des langues vivantes.* Berne : Peter Lang, coll. Transversales, n°33.

-BERCHOUD M., COLLIERE-WHIESIDE C., VOISE A. M., 2015, *Apprendre de l'intime, entre littérature et langue*, Paris, EME Editions.

-BLANCHE-BENVENISTE C., 2000, « De l'intérêt des approches contrastives » in « Actualités de l'enseignement bilingue », *Le Français dans le monde - Recherche et Applications*, 95-99.

-BRUNER J.-S., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler,* Paris, Retz.

-CANDELIER M. (préface de L. Dabène), 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang, bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.

-CANDELIER M., 2008, L'Alsace au cœur du plurilinguisme-Recherches en didactique des langues*, Les Cahiers de l'Acedle*, *volume 5, numéro 1*.

-CANUT E., VERTALIER M., 2008, *L'apprentissage du langage, Une approche interactionnelle*, *Réflexions théoriques et pratiques de terrain, Mélanges offerts par*

ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin, Paris, L'Harmattan.

-HAMERS J., BLANC M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Margada.

-CHARVY N., 2009, *L'influence des pratiques langagières enseignantes sur l'acquisition de la langue orale chez les élèves entre quatre et cinq ans*. Thèse : Université de la Sorbonne Nouvelle.

-CHARVY N. et al., 2012, *Comment apprendre à parler aux élèves de maternelle : vers une didactique de l'interaction enseignant-élève conscientisée, le cas des élèves en difficulté langagière*, site Ariane 58-DSDEN de la Nièvre-groupe maternelle, 89 pages.

-ECO U., 1996, *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Paris, Grasset.

-CUMMINS J., 2011, Conseil de l'Europe, *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*.

-CUMMINS J., EARLY, M. (Eds), 2011, *Identity texts : The collaborative creation of power in multilingual schools.* Stoke-on-Trent : Trentham Books.

-MAIRE-SANDOZ M.O., LEE SIMON D., LAMBERT P., 2011, Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s, *L'Autre (volume 12),* La Pensée sauvage.

-MAURER B., 2007, *de la pédagogie de la convergence à la didactique intégrée* : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/261/1.

-MAURER B., 2016, *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage: autour du programme Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*, Paris, Editions des archives contemporaines.

-MORO R.-M., 2014, *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde*. Cap sur le français de scolarisation, Canopé éditions.

-PICCARDO E., 2015, « Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions », *Lidil* [En ligne], *48*, mis en ligne le 01 mai 2015, consulté le 30 septembre 2016.

-VOGEL K., 1995, *L'interlangue, La langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

-VYGOTSKI L., 1997 (1985), *Pensée et langage,* Paris, La dispute/SNEDIT.

1 L'évolution langagière de l'élève est caractérisée notamment par un allongement et une complexification des énoncés (diversification syntaxique).

2 Rappel : offre langagière caractérisée par une prédominance d'actes de langage référentiels et épilinguistiques et une syntaxe exigeante mais adaptée et évolutive. Lorsque l'expert, l'enseignant pour ce qui nous concerne, énonce des apports d'information et ajuste ses productions verbales à celles de l'élève de moyenne section, ce dernier peut y puiser les éléments qui lui sont nécessaires pour faire fonctionner son système langagier. Au contraire du questionnement, il semble que lorsque l'adulte accueille les énoncés de l'enfant comme variantes acceptables du texte et les reformule si nécessaire, il propose alors des schèmes sémantico-syntaxique créateurs qui permettent à l'enfant de passer des variantes qui sont les siennes à un moment donné à une variante parlée plus élaborée syntaxiquement. D'autre part, le recours aux questions, ordres, (C. utilise plutôt des consignes) ne favorise pas la mise en fonctionnement du langage.

3 Réseau de réussite scolaire

4 C.R.A.L.O.E. : Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et écrit, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3.

5 Lentin et al., *Histoires à parler*, Coffret de 18 livres, 3^{e} série, Hachette-Istra, 1989 ; Lentin, Lokra, Lhermey, *La Cité des Bleuets, Apprendre à parler en racontant*, coffret de 12 livres, Paris Hachette-Istra, 1989 ; Lentin, collection Grenadine, six livres, Fleurus, 1988.

6 N. CHARVY et al., 2012

7 Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants de familles itinérantes et de voyageurs

8 E. Piccardo, 2015, p.28

9 M. Berchoud, C. Collière-Whiteside, A.-M Voise., 2016, p.5

10 Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

11 L. Dabène , 2003, p.15

12 Pour Klaus Vogel (1995), la peur entraîne des inhibitions qui peuvent aller jusqu'à des blocages psychiques qui perturbent gravement l'acquisition et l'utilisation de l'interlangue.

L'élève évoquée ne prend la parole qu'en UPE2A deux ans après son arrivée. La peur de s'exprimer devant des locuteurs en L2 est prédominante en classe ordinaire.

13 Diplôme de français pour les enfants niveau A1.1.

14 Centre international d'études pédagogiques

15 Les Introducteurs de Complexité (IC) ont été déterminés expérimentalement au cours d'une enquête préliminaire à la recherche de Lentin, en 1969. La liste a été établie à partir d'un corpus de dialogues entre adultes et enfants âgés de 3 à 7 ans. Depuis la publication de la liste alphabétique originale en 1971, la liste des introducteurs de complexité a connu quelques ajustements mais n'a pas été fondamentalement remise en cause. Au fil des années, la liste des introducteurs de complexité présents dans des énoncés d'enfants entre 3 et 7 ans a été confirmée.

16 M.-R. Moro, 2014, p.5