

RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DES LANGUES
ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

13-2 | 2016

Interactions langagières et didactique des langues

L'impact du recours aux L1 dans l'appropriation du français de jeunes élèves allophones

L'exemple des interactions orales et d'une lecture à deux voix

Sladjana Djordjevic



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/870>

DOI : 10.4000/rdlc.870

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Sladjana Djordjevic, « L'impact du recours aux L1 dans l'appropriation du français de jeunes élèves allophones », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-2 | 2016, mis en ligne le 25 septembre 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/870> ; DOI : 10.4000/rdlc.870

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

L'impact du recours aux L1 dans l'appropriation du français de jeunes élèves allophones

L'exemple des interactions orales et d'une lecture à deux voix

Sladjana Djordjevic

Introduction

- 1 Interagir à l'école maternelle notamment dans la classe de petite section est une nécessité pour les enfants. Piaget (1977) a montré que c'est par l'expérience que l'enfant progresse dans la construction de soi et de la pensée. Vygotski (1934) a lui souligné l'importance de l'interaction sociale dans le développement de l'enfant et de son langage. Enfin Bruner (1983) dans *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*, montre en quoi le jeu et la mise en place de cadres conversationnels favorisent la construction langagière des enfants. Mais comment interagir en classe de petite section d'école maternelle (désormais PS) lorsque de nombreux élèves maîtrisent peu (voire pas) le français ? L'une des solutions est de permettre à ces élèves allophones de recourir à leurs langues premières (désormais L1) dans la classe. Hamers (2005), dans son article sur le *Rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures*, écrit « lorsque l'école introduit la L1 sous n'importe quelle forme, les résultats scolaires des enfants de minorités allophones s'améliorent » (*Ibid.* : 283). Pour Cummins (1991) le développement en langue seconde (désormais LC) des enfants issus de minorités linguistiques est dépendant de leur développement en L1. Les élèves allophones doivent avoir atteint un certain seuil de compétences en L1 pour s'approprier, dans les meilleures conditions la LC, langue de l'école. Hamers et Blanc (1983) soulignent le fait que la reconnaissance des langues premières des enfants est un préalable au développement d'un bilinguisme additif et d'une bilinguisme harmonieuse. Des contraintes politiques, sociales et économiques rendent utopiques l'organisation d'un enseignement systématique en L1 au sein des écoles maternelles françaises mais il demeure toutefois

possible de mettre en place des activités propices à la prise en compte de la richesse linguistique de la classe et/ou d'ouvrir les portes de l'établissement scolaire aux locuteurs des L1. Notre propos, dans le cadre de cet article, est d'analyser l'impact de la présence des langues d'origine en classe sur le développement de la langue française chez des élèves allophones. Dans le cadre d'une étude de doctorat en cours, nous étudions l'appropriation du français LC par de jeunes élèves allophones dans le contexte de l'école maternelle. Lorsque nous utilisons le terme d'élèves allophones, nous nous référons à ce public spécifique qui est constitué, dans notre cas, d'enfants nés en France,

issus de milieux de l'immigration récente. La langue 1 peut être la langue de la communication familiale (le plus souvent) mais pas de l'école, qui se fait en français. La langue d'origine n'est pas forcément objet de valorisation en dehors du cercle social restreint, bien que cela soit à nuancer selon les langues et les milieux sociaux. (Verdelhan Bourgade, 2007 : 7)

- 2 Nous menons notre recherche au sein de l'école Dieppe, située dans un quartier dit sensible de la ville de Mulhouse et rattachée à une Zone d'Enseignement Prioritaire (ZEP). Cette école se caractérise par son multilinguisme, c'est-à-dire par la présence de plusieurs variétés de langues au sein d'un même espace social, et par une démarche de valorisation des langues. Cette reconnaissance des langues d'origine des enfants se manifeste par la présence effective de leurs L1 dans la classe par le biais des parents, invités à partager des moments à l'école avec leurs enfants, ainsi que par l'intervention régulière d'une médiatrice interculturelle bilingue franco-turque. Notre objectif est d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes : comment la présence des L1 au sein de la classe de PS de l'école Dieppe, comme langue d'interaction et comme langue d'enseignement, influence-t-elle les attitudes et l'acquisition de la LC des élèves allophones ? Dans quelle mesure le recours aux L1 peut-il servir d'appui à l'enseignement/apprentissage de la LC dans ce contexte spécifique ? Pour y répondre, nous avons étudié les situations de communication en classe de PS et nous avons analysé l'impact de l'utilisation de la L1, comme langue d'enseignement aux côtés de la LC, sur les productions langagières en français d'élèves allophones. Après une courte présentation de l'école Dieppe et de la PS, nous aborderons l'influence du recours à la L1 comme langue d'interaction sur les comportements communicatifs des élèves et de l'enseignante. Dans un deuxième temps, nous examinerons les conséquences de l'utilisation de la L1 comme langue de l'enseignement, sur l'appropriation langagière en LC.

La classe de PS de l'école Dieppe

- 3 Classée dans une Zone d'Enseignement Prioritaire, l'école Dieppe est une petite école comprenant trois classes, située dans un quartier de la ville de Mulhouse où la proportion de familles issues de l'immigration est forte¹. L'équipe éducative de l'école se compose de quatre institutrices et de trois aides maternelles (désormais Atsem) qui apportent leur soutien aux maîtresses dans la gestion au quotidien de la classe. En septembre 2012, l'école Dieppe accueillait 25 élèves en PS. Selon les informations fournies par l'enseignante et les parents des élèves, un seul enfant de cette classe est monolingue français et cinq sont bilingues, français et arabe dialectal. Les élèves allophones étaient au nombre de 19 à la rentrée des classes et, parmi ceux-ci, 16 sont turcophones. Les langues parlées par les élèves de PS sont le français, le turc, l'albanais, le perse, le vietnamien et l'arabe dialectal. L'Atsem de la classe de PS parle l'arabe marocain et le français. L'enseignante possède des notions d'arabe dialectal et a appris quelques mots en turc.

Cette équipe se complète d'une médiatrice interculturelle bilingue franco-turque qui intervenait un jour par semaine en classe. Si l'hétérogénéité linguistique peut constituer une richesse pour l'école (Perregaux, 2004), elle pose également question. En effet, comment soutenir les jeunes enfants dans leur appropriation de la langue de l'école lorsque la majorité des élèves de la classe sont allophones ? Sylvie Birot, directrice de l'école Dieppe, en charge également de la classe de PS, est consciente de l'importance pour les élèves allophones de développer leur langage en L1 afin de mieux acquérir le français. Elle a ouvert les portes de son établissement aux parents des élèves et par ce biais aux L1 des enfants. L'école maternelle Dieppe constitue, pour nous, un champ d'investigation particulièrement intéressant pour réfléchir au développement langagier en LC en contexte scolaire sensible, dans une situation de contacts des langues.

Le recours aux L1 comme langue d'interactions en classe

- 4 Le multilinguisme de la PS, autrement dit la présence de locuteurs bi/plurilingues, ainsi que le déroulement d'une matinée de classe, organisée en temps scolaires, permettent d'observer les interactions en classe dans une perspective ethnographique de la communication et d'analyser la circulation des langues dans ce contexte spécifique. Le discours en classe de langue se caractérise par la place prépondérante de la parole de l'enseignant et des schémas d'interaction entre les élèves et le professeur de type question-réponse-feedback, où l'enseignant mène la conversation, distribue la parole et choisit souvent le thème de l'échange (Cicurel, 2002). Mais que se passe-t-il lorsque les langues premières des élèves sont invitées au sein de la classe ? Les études sur le bilinguisme et les langues en contact ont mis en évidence le fait que lorsque des locuteurs bi/plurilingues ont recours à l'une ou à l'autre langue présentes dans leur répertoire langagier, le choix de la langue n'est pas aléatoire mais dépend de certaines règles tels que les locuteurs en présence, le contexte, l'objet du discours, etc. (Auer, 1996 ; Dabène *et al.*, 1990). Ainsi, peut-on parler de langue « invitante » pour référer à la langue qui domine le discours et de langue « invitée » pour caractériser la langue qui s'insère dans les énoncés des locuteurs au cours de l'échange. Le mélange de ces deux langues constitue alors l'alternance codique définie par Gumperz comme « la juxtaposition au sein d'un même échange de passages de discours appartenant à deux systèmes grammaticaux ou sous-système différents »² (Gumperz, 1982 : 59). En ce qui concerne les enfants bilingues, âgés de 2 à 5 ans, De Houwer remarque « l'existence de principes généraux sous-jacents au recours à l'alternance codique intra-phrastique chez de jeunes bilingues » (De Houwer, 1995 : 52). L'étude de Danièle Moore (1996) a montré que le recours à la L1 dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère en immersion peut marquer un dysfonctionnement de la communication entre des apprenants et l'enseignant mais également leur permettre de focaliser l'attention sur un mot ou un énoncé qu'ils ne maîtrisent pas et appeler ainsi l'enseignant à l'aide. Elle précise qu'au niveau de l'interaction, le recours à la L1 peut servir à maintenir la communication et que l'emploi de la L1 peut être compris comme un passage ouvert vers la langue cible. En nous appuyant sur les études précédemment citées, nous partons de l'hypothèse suivante : la possibilité pour les jeunes élèves allophones de recourir à leur L1, lors des interactions en classe, devrait faciliter leur participation active (hypothèse 1). Les L1 peuvent alors servir d'appui à l'enseignement/apprentissage de la LC, par les ponts qu'elles établissent entre

les deux langues (hypothèse 2). Notre démarche consiste à dégager les traits généraux des schémas interactionnels, où les L1 sont présentes, et d'analyser le rôle et la fonction de ce recours aux L1 comme langues d'interaction en classe.

La place des langues dans les interactions en classe

- 5 Afin de recueillir les données nécessaires pour analyser l'emploi des L1 et de l'alternance codique dans les interactions, nous nous sommes rendus à cinq reprises dans la classe de PS, entre décembre 2012 et mai 2013. Nous avons observé dans une approche relevant de l'ethnographie de la communication (Goffman, 1974) les échanges mettant en scène les élèves allophones avec différents locuteurs : leurs pairs, leurs parents, l'enseignante, la médiatrice interculturelle et l'aide maternelle. Ces observations ont été complétées par des entretiens oraux avec les adultes portant sur leurs pratiques langagières en classes avec les enfants allophones. Notre objectif était de repérer la ou les langues qui dominent les interactions en fonction des acteurs impliqués. Les données retenues dans le cadre de l'analyse concernent les échanges entre les enfants allophones et avec les adultes qu'ils soient locuteurs ou non de leur L1 ou non. Notre corpus est constitué des observations effectuées au cours d'une matinée de classe ordinaire, c'est-à-dire qui ne comprend pas d'activités particulières telle que la présence d'une stagiaire ou une sortie en dehors de l'établissement. Les analyses s'appuient principalement sur le modèle « SPEAKING » de Hymes (1984). Notre attention s'est plus particulièrement portée sur l'organisation des échanges où les L1 interviennent et dans lesquels les enfants sont directement impliqués. Les éléments que nous avons pris en compte dans notre étude sont d'une part les interlocuteurs et les langues présentes, et d'autre part le moment de l'échange dans la matinée (désormais moment scolaire). La matinée de la classe de PS se découpe en sept types de moments scolaires. Il s'agit de l'accueil du matin, des temps de regroupement des élèves autour de l'enseignante, qui décide alors des activités de la classe (lecture d'histoires, comptines, jeux, etc.), le moment du goûter, des activités en salle de jeux, du temps de récréation et des moments libres où les enfants ont la possibilité de s'occuper comme ils le souhaitent. Le tableau ci-dessous récapitule l'ensemble de nos données³ :

Tableau 1 – Présence des langues en classe

Locuteurs	Langues en présence	Langue dominante	Langue utilisée	Moments scolaires
Parent enfant	L1	L1	Toutes les L1 de la classe	Accueil du matin Arrivée et départ des élèves
Enfant(s) enfant(s)	L1 et LC	L1	Français, turc	Variés
Enfant(s) enseignante	LC et L1	LC et L1	Français, turc	Variés
Enseignante enfant(s)	LC et L1	LC	Français, turc	Variés

Atsem enfant	LC et L1	LC	Français et arabe dialectal	Goûter Activités libres
Enfant(s) médiatrice	LC et L1	L1	Français et turc	Activité de regroupement Activité bilingue

- 6 Si toutes les langues premières sont utilisées dans les interactions en classe lorsque les parents sont présents dans l'établissement (accueil, arrivée et départ des enfants), dans les autres moments scolaires, la langue qui s'insère le plus fréquemment dans les échanges est le turc. Ce phénomène s'explique par le fait que les élèves turcophones représentent plus de la moitié de la classe. Aussi peuvent-ils utiliser leur L1 dans les conversations entre pairs. Pour les autres élèves allophones, la L1 est réservée exclusivement aux échanges avec les parents. Ils n'y recourent pas lorsqu'ils s'adressent aux autres acteurs de la classe. Enfin, les élèves bilingues utilisent systématiquement le français. L'Atsem s'adresse à l'un de ces enfants en arabe marocain lorsque celui-ci ne respecte pas les contraintes de la vie en groupe ou les consignes de l'enseignante. Tout au long de la matinée, on constate que les enfants parlent dans leur L1 lorsque celle-ci est partagée. Dans le cas contraire, ils utilisent la LC et de nombreux gestes déictiques et illustratifs. Les élèves turcophones se regroupent par communauté linguistique lors du goûter et des activités libres en salle de classe. Toutefois, pendant des activités en salle de jeux, ils ont tendance à se tourner vers les autres enfants locuteurs d'autres langues. En fin d'année scolaire, ce comportement se retrouve également lors des moments d'activités libres. Quant aux situations de communication entre les élèves allophones et l'enseignante, elles sont beaucoup plus variées sans être réservées à un temps d'échange spécifique. Au moment de l'accueil, lors des activités libres, au goûter ou en salle de jeu, l'analyse plus fine des interactions entre l'enseignante et les élèves allophones révèle que ces derniers recourent à la LC et aux gestes pour formuler une demande à la maîtresse (un livre, un jeu particulier, etc.). Les élèves turcophones utilisent exclusivement leur L1 pour exprimer un sentiment (la souffrance physique, la tristesse) ou pour reprocher le comportement d'un camarade. Enfin, lors des activités de regroupement, les élèves turcophones recourent principalement à leur L1 et parfois à la LC. L'enseignante, quant à elle, s'adresse aux élèves allophones en LC. Avec les élèves turcophones, elle utilise un énoncé de type injonctif en turc ('soy le', soit 'dis-le') pour inciter les élèves à répéter une phrase rituelle en LC comme le montre l'exemple ci-dessous⁴ :

(L'enseignante s'adresse directement à un enfant turcophone au moment du goûter)
je veux un verre d'eau, dis-le, je veux un verre d'eau, **soy le**.

(L'enseignante verse l'eau dans le verre de l'enfant)

Merci...(l'échange se poursuit).

- 7 On observe que l'élève ne répond pas toujours aux sollicitations de l'enseignante. Il lui arrive en effet de ne pas répéter l'énoncé et/ou le remerciement. Ce schéma interactionnel se reproduit systématiquement lorsque l'échange met en scène l'enseignante et un élève turcophone précis et que l'objectif de ce dernier est d'obtenir

quelque chose. La maîtresse utilise la L1 de l'enfant pour l'inviter à formuler sa demande en français. Dans les moments de regroupement, le discours de la maîtresse (en LC) vise l'ensemble de la classe ou du groupe d'élèves avec lequel elle mène son activité. Le statut du français, langue de l'école et commune à tous les élèves, explique le fait que les L1 ne soient pas présentes dans le discours du professeur. Toutefois, lorsqu'un enfant turcophone utilise sa L1 pour dire un mot, et que l'enseignante en connaît la signification, elle le répète en turc, puis le traduit systématiquement en français. Dans d'autres cas, le recours aux mots en turc se fait pour consoler et/ou rassurer un élève turcophone triste ou malade.

- 8 Le rôle de la médiatrice bilingue franco-turque consiste principalement à prendre en charge un élève turcophone tout au long de la matinée du mercredi, jour de sa venue. Elle sert alors d'appui à l'enseignante en traduisant et expliquant à l'élève ce qu'il se passe et ce que dit la maîtresse. La principale langue de communication entre la médiatrice et l'enfant est le turc. Vers la fin de l'année, la médiatrice interculturelle et l'enseignante ont organisé des activités de lecture bilingue, où L1 et LC alternaient, en suivant le principe d'une personne, une langue. Dans ce cas, les élèves s'exprimaient en turc tout en répétant des mots en LC.

La L1 dans les interactions en classe : estime de soi et valorisation des compétences

- 9 Nos observations permettent de constater que les élèves allophones rencontrent des difficultés à communiquer avec leur enseignante en LC. Au cours de leurs échanges, ils développent différentes stratégies comme les gestes. Les élèves dont la L1 se trouve isolée dans la classe, l'enfant en étant le seul locuteur, emploient la LC accompagnée de beaucoup de gestes, et ce quel que soit leur interlocuteur. De manière globale, pour les élèves turcophones, on constate une évolution en cours d'année qui se caractérise par l'augmentation de la fréquence d'utilisation de la LC. En effet, lors d'acte de demande adressé à leur enseignante, ils essaient de réinvestir le lexique de la LC entendu en classe. Dans les activités de groupe, ils énoncent en direction d'un pair homophone un mot en français en lien avec l'activité menée. Toutefois, les élèves turcophones recourent uniquement à leur L1 dans une situation de communication caractérisée par l'utilisation d'actes de parole particulièrement soumis à des normes de conversation culturellement marquées, notamment par des conventions de politesse, comme se plaindre ou reprocher. Ces éventuels *Face Threatening Acts*⁵ (Brown et Levinson, 1987 : 65) nécessitent des rites de réparation ou d'évitement. L'acte de demander ou celui d'informer risque moins de porter préjudice aux *faces* des interlocuteurs (Goffman, 1974).
- 10 Le recours à la L1, chez les enfants parlant turc, leur permet, dans les moments de regroupement, de participer activement aux échanges avec la maîtresse et de s'assurer de cette façon de leur statut d'élève. Ils se sentent impliqués dans les activités de classe et deviennent acteurs de leur apprentissage. L'enseignante s'appuie sur ce comportement et, en se servant du vocabulaire turc disponible dans son répertoire langagier, renforce également leur attitude positive. En outre, la répétition du mot considéré en L1 de l'enfant (par exemple en turc) permet à l'enseignante de mener un travail sur le lexique de la LC par le biais de la traduction. La possibilité offerte aux élèves allophones d'utiliser leur L1 en classe permet non seulement de développer un sentiment de sécurité linguistique chez les enfants mais aussi d'éliminer le risque éventuel d'un sentiment de

dévalorisation (ou de dépréciation). Les enfants peuvent ainsi s'exprimer sans craindre d'enfreindre la norme qui serait l'emploi exclusif du français. La reconnaissance des L1 par l'enseignante favorise ainsi le développement d'un sentiment de confiance et d'estime de soi (Auguste *et al.*, 2006 ; Hamers, 2007 ; Hélot, 2007) préalables nécessaires pour la co-construction des savoirs. De surcroît, la présence de la médiatrice interculturelle permet, en verbalisant les actions, d'assurer l'interaction directe avec des élèves turcophones, ce qui aide incontestablement l'enfant dans sa construction des savoirs et des savoir-faire de l'école. Bien que dans notre étude les élèves turcs sont majoritaires dans la classe, il nous semble important de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour valoriser l'ensemble des codes linguistiques de la classe. Un enseignement, inscrit dans une démarche de didactique du plurilinguisme (Candelier, 2003, 2008), permettrait la valorisation de toutes les langues présentes dans la classe mais aussi d'autres langues comme l'allemand ou l'alsacien, par exemple, pour le contexte particulier de l'Alsace.

La L1 comme langue d'enseignement

- 11 Nous avons pu observer que La possibilité de parler en L1 encourage les élèves turcophones à participer en classe et permet à l'enseignante de renforcer cette attitude positive ainsi que de travailler sur le lexique de la LC. Qu'en est-il lorsque la L1 des élèves et le français se côtoient pendant une même activité de classe ?
- 12 De nombreuses expériences d'enseignement bilingue des langues minoritaires (en immersion, à parité horaire, etc.) sont menées aux États-Unis, au Canada, au pays Basque, (Garcia *et al.*, 2006) ou encore à la Réunion et en Guyane Française (Prudent, Turpin & Wharton, 2005). L'expérience guyanaise de médiateurs linguistiques nous intéresse plus particulièrement car elle se rapproche de celle menée dans la PS de l'école Dieppe. L'académie de Guyane a mis en place un système d'enseignement bilingue dans certaines écoles, en s'appuyant sur les compétences de médiateurs linguistiques formés pour intervenir auprès des élèves (Gourdy, 2000). Dans notre contexte, la médiatrice interculturelle bilingue franco-turque est en contrat avec la ville de Mulhouse. Contrairement aux médiateurs en Guyane, elle n'a pu bénéficier d'une formation spécifique pour intervenir auprès des jeunes enfants de l'école maternelle. En septembre 2012, elle travaillait à l'école Dieppe depuis deux ans. Elle a su s'adapter à son environnement professionnel et mettre en place de bonnes relations avec les élèves turcophones. Son engagement et ses compétences éducatives ont permis à l'enseignante de collaborer avec elle. Cette coopération positive a instauré un contexte favorable pour la mise en place des activités bilingues. Les langues de l'enseignement étaient le français, langue de l'école, et le turc, L1 de la majorité des élèves allophones de la PS. Le statut des langues et celui des locuteurs en présence sont des éléments importants pour comprendre et analyser les interactions sociales. Reconnaître la L1 des élèves turcophones comme une langue ayant le même rôle que le français et donner la parole à la médiatrice qui assure, tout comme l'enseignante, des activités auprès d'un groupe d'élèves, permettent à cette langue de sortir de la sphère familiale et amicale. La valorisation du turc comme langue d'enseignement et le fait de recourir à une tierce personne bilingue pour aider les élèves turcophones à développer la LC a pour but d'accroître l'impact sur l'appropriation du français. En effet, nous émettons l'hypothèse qu'une fréquence d'exposition plus élevée à la L1, comme langue véhiculaire des

apprentissages aux côtés de la LC, augmente les effets bénéfiques sur l'acquisition de la langue de l'école chez les élèves turcophones. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons analysé les productions orales en LC de trois élèves turcophones dans une tâche de rappel de récits. Après la description de notre protocole de recueil de données et de nos corpus, nous présenterons les résultats des analyses portant sur la construction du récit en LC et sur la référence aux entités.

Méthodologie

- 13 Afin de constituer le corpus nécessaire pour mener à bien l'étude du développement langagier en LC des élèves allophones, nous nous sommes inspirée des travaux menés dans une approche fonctionnaliste de l'acquisition des langues (Matthey et Véronique, 2004). Les productions orales de trois élèves turcophones, sujets de cette étude, ont été enregistrées en juin 2013. La tâche verbale qui leur a été demandée consistait à faire un rappel de récit entendu en classe. Les enregistrements se sont déroulés dans une salle attenante à la classe de PS à l'école Dieppe. Chaque sujet a été filmé individuellement. La consigne était de raconter l'histoire à partir du livre en français à l'observatrice. Dans la mesure du possible, celle-ci n'est pas intervenue au cours de l'enregistrement. Deux supports ont été retenus lors de ces enregistrements. Le premier support est le livre jeunesse de Mario Ramos (2001) *C'est moi le plus fort*. Le personnage principal est un loup qui se promène dans les bois en se vantant d'être le plus fort. Au cours de sa promenade, il rencontre différents personnages et leur demande qui est le plus fort. Chaque personnage confirme que c'est bien lui le plus fort sauf le dernier, un petit dragon, qui répond que la plus forte est sa maman. Cette réponse met le loup en colère. C'est alors qu'intervient la maman du petit dragon. Devant sa taille imposante, le loup s'incline. Toutes les illustrations de ce livre jeunesse s'étendent sur une double page et alternent de la manière suivante : une image avec le loup dans les bois, suivie d'une illustration de ses rencontres. La dernière illustration comprend le loup, à peine plus grand que le bébé dragon, et les jambes de la maman dragon. Le second support *Sous la pluie avec bébé Canard* est un livre écrit par Amy Hest (1995) et illustré par Jill Barton. Il relate l'histoire d'une jeune canne, le bébé canard, qui n'aime pas la pluie. Elle doit sortir sous la pluie pour se rendre à pied, avec ses parents, chez son grand-père au traditionnel goûter de crêpes du dimanche. La trame narrative et les illustrations sont plus complexes. Le fil directeur est le comportement de la petite canne qui déteste les jours de pluie. Le point culminant se produit lorsque le grand-père donne à sa petite-fille des bottes et un parapluie. Ils peuvent alors sortir ensemble et jouer sous la pluie.
- 14 Le niveau des séquences textuelles (Adam, 2001) altère le degré de complexité des deux histoires. Le livre de Amy Hest met en jeu plusieurs protagonistes ayant des relations familiales, la suite des événements s'emboîtent⁶, alors que celle du loup consiste surtout en une juxtaposition de rencontres de personnages et suit une trame beaucoup plus linéaire. Mais le point culminant (la rencontre avec le petit dragon pour l'histoire du loup et la découverte des vêtements de pluie pour celle du bébé canard) se produit dans les deux cas vers la fin du récit. Nos analyses portent sur les capacités et les stratégies développées par les élèves allophones pour marquer le moment clé de ces deux récits dans leurs productions en LC. Précisons que la maîtresse adapte son discours aux capacités des élèves. Elle ne lit pas mais raconte les histoires en formulant des énoncés courts. Par exemple, à chaque double page où le loup est dans la forêt, l'enseignante

répète à trois reprises et sur un ton mélodieux l'énoncé suivant : « *C'est moi le plus fort* ». Elle incite les élèves à participer en leur posant des questions comme « *c'est qui ? C'est le petit lapin* », « *il mange quoi le bébé canard ? Il mange des crêpes* ». Les élèves turcophones ont pu entendre l'histoire du loup dans les deux langues, L1 et LC. Celle du bébé canard sous la pluie n'a été lue qu'en français et uniquement par l'enseignante. Ni les parents, que ce soit à la maison ou en classe, ni la médiatrice interculturelle n'ont raconté l'histoire du canard aux élèves turcophones.

- 15 Les sujets retenus pour le recueil de données sont trois élèves turcophones, que nous noterons pour la limpidité de lecture SUJ02, SUJ03 et SUJ05. D'après les informations fournies par leur enseignante et les parents lors d'entretiens, ces trois enfants ne parlaient pas français en septembre 2012. Pour chacun la langue utilisée dans le cercle familial est le turc. Ils sont exposés de manière systématique à la LC uniquement en classe. Ils sont nés en 2009 et viennent du même milieu socioéconomique. SUJ02 est le cadet d'une famille de trois enfants. Sa mère est bilingue. Son père ne parle pas français. SUJ03 est également le cadet de sa famille. Son père parle couramment le français et sa mère apprend la langue. SUJ05 est une enfant unique. Ses parents parlent le turc et sa mère suit des cours de français langue étrangère. La fréquence d'exposition aux histoires en L1 est variable suivant le sujet. Les trois enfants ont entendu les deux histoires en français. Alors que SUJ02 a assisté à cinq séances de lecture à deux voix, en français et en turc, les deux autres ont été moins présents : SUJ03 a assisté à deux séances et SUJ05 à aucune. Il est ainsi possible de comparer l'influence de la fréquence d'exposition à la L1 sur les productions en LC chez ses trois enfants
- 16 Nous avons transcrit l'ensemble des données à l'aide du logiciel CLAN (Mac Whinney, 2000). La durée totale des enregistrements est de 14,12 minutes. L'âge moyen des sujets est de 3;9 ans (soit trois ans et neuf mois). Le corpus constitué à partir du support *Sous la pluie avec bébé Canard* est noté 'Canard', celui de *C'est moi le plus fort*, 'Loup'. Le tableau ci-dessous présente des informations sur la constitution du corpus :

Tableau 2 – Les corpus

Sujet	Sexe	Date de naissance	Âge (an;mois)	Durée de l'enregistrement support Canard (en minutes)	Durée de l'enregistrement support 'Loup' (en minutes)	Nombre de séances bilingues (support 'Loup')
SUJ02	M	21/09/2009	3;9	2,70	2,88	5
SUJ03	M	17/07/2009	3;11	1,80	2,55	2
SUJ05	F	18/10/2009	3;8	1,71	2,48	0

- 17 La durée des enregistrements indiquent que les productions orales des trois sujets sont plus longues pour le corpus « Loup ». Ces différences de durée des enregistrements peuvent se comprendre soit par l'influence du recours à la L1 comme langue d'enseignement soit par l'impact du degré de complexité de la structure narrative sur la construction des récits en français de ces trois enfants.

La construction du récit : la trame narrative et la références aux entités

- 18 Les jeunes enfants n'ont pas encore acquis les capacités cognitives et langagières d'organiser leur récit de manière cohérente, comme le montrent, parmi d'autres, les travaux de Hickman (2000) et de Watorek (2004). En nous appuyant sur les travaux de Sophie Kern (2002), nous considérons que les enfants parviennent à construire avec les moyens dont ils disposent des formes de récits. Les analyses que nous avons réalisées pour le besoins de cette présente étude s'inscrivent dans le courant fonctionnaliste (Matthey & Véronique, 2004) et une approche écologique (Pallotti, 2002) des recherches en acquisition des langues secondes. Nous avons été attentive aux stratégies des sujets permettant d'organiser leur récit au niveau phrastique et discursif. Le contexte dans lequel les données ont été recueillies, les gestes accompagnant les paroles, et parfois le silence des enfants ont été pris en compte dans l'interprétation de nos résultats. Les analyses portent sur la trame narrative et le schéma type ainsi que sur les procédés référentiels, plus particulièrement ceux de l'introduction des personnages.

Schéma type et trame narrative

- 19 Par schéma type, nous comprenons l'organisation du discours en termes de tours de parole. Les énoncés ont été découpés en prenant en compte : le changement d'interlocuteur, dans les cas où l'observatrice intervient, ainsi que des gestes des sujets, marqueurs de places transitionnelles, c'est-à-dire des points de début ou de fin potentiel de tours de parole (Sacks, Schlegoff & Jefferson, 1981), comme tourner la page ou regarder l'observatrice. Il s'agit de savoir : combien les sujets ont pris de tours de parole ? Comment ceux-ci alternent ? Quel est le type de tours de parole qui ressort dans les récits des enfants ? Le tableau suivant présente le nombre de tours de parole et la longueur moyenne des énoncés (LMU) pour chaque sujet. La LMU est calculée en fonction du nombre d'énoncés compréhensibles dans leur totalité (c'est-à-dire ne comportant ni de passages incompréhensibles ni de passages en L1) en rapport avec le nombre de mots les composant. L'écart-type signale dans quelle mesure la longueur des énoncés varie, pour chaque sujet. Les résultats quantitatifs montrent que les énoncés sont plus longs pour l'histoire du loup sauf pour SUJ03.

Tableau 3 – Longueur moyenne des énoncés

Sujet	Nombre total de tours de parole		LMU		Écart type	
	'Loup'	'Canard'	'Loup'	'Canard'	'Loup'	'Canard'
02	24	19	6,889	2,563	6,091	1,321
03	23	13	1,917	2,857	0,862	2,474
05	12	10	2,000	/	1,000	/

- 20 En analysant le schéma type, on constate que les tours de parole de SUJ02 se caractérisent par l'alternance d'un énoncé long dans lequel le sujet répète la phrase « *c'est moi le plus fort* », construction existentielle suivie d'un superlatif, avec plus ou moins de variations telle que « *est moi le plus fort* », suivi d'un énoncé court de type syntagme nominal (désormais SN) (4 énoncés) ou comprenant des interjections « eh oh » (1 énoncé). Cette variation explique la valeur importante de l'écart type observé dans le corpus 'Loup' pour cet enfant. Contrairement à une construction plus variée dans l'histoire du loup, SUJ02 n'emploie qu'un SN « canard » (12 occurrences) en pointant le référent sur le support dans l'histoire du canard. SUJ03 quant à lui varie davantage le type d'énoncés produits à chaque tour de parole. Ainsi dans le corpus « Loup », il utilise de nombreux gestes. Il mime et accompagne ses actes par des onomatopées. Dans le corpus « Canard », sur les 13 tours de parole, 2 comprennent un verbe à l'impératif (« *regarde* » et « *regarde là* »), 3 sont silencieux, 3 sont incompréhensibles et 3 se composent d'un existentiel suivi d'un SN. Les deux énoncés restant comportent une locution locative (« *chez moi* ») et une onomatopée « *hmm hmm* » employée comme adverbe d'affirmation. Les tours de parole de SUJ05 se caractérisent par son silence accompagné de gestes, pour le corpus « Loup ». Dans le corpus « Canard », SUJ05 n'illustre son silence d'aucun geste.
- 21 Le terme de trame narrative est une simplification de la notion de plan d'organisation textuelle du récit en termes de séquence narrative telle que proposée par Adam (2001 : 57). De manière plus précise, nous avons analysé les moyens (verbaux ou non verbaux) par lesquels les élèves allophones indiquent la situation initiale (le héros de l'histoire, le cadre spatio-temporel et l'action initiale), le point culminant (la rencontre avec le petit dinosaure pour l'histoire du loup, le cadeau des bottes et du parapluie pour le corpus 'Canard') ainsi que la situation finale des récits (la rencontre entre la maman dinosaure et le loup, les jeux dans les flaques d'eau).
- 22 SUJ02 présente le personnage principal au début de son récit « *c'est le loup* » (l.9)⁷, puis il indique l'action initiale, « *c'est moi le plus fort (c') est moi le plus fort* » (l.13). Il essaie d'utiliser des moyens verbaux pour parler du point culminant et de la situation finale. Après avoir introduit le personnage du petit dinosaure, il dit : « *xxx (di)nosauure, xxx (di)nosauure* » (l.71), lorsque le loup s'énerve. La situation finale est verbalisée. SUJ02 dit : « *c'est moi la maman la gros non est ça* » (l.75) tout en accompagnant ses paroles de gestes, pour illustrer la taille du personnage (en écartant au maximum ses bras à la verticale). Il clôt son récit à la ligne 78 en mentionnant la maman dinosaure « *la maman gros gros gros* ». SUJ03 hésite beaucoup au début de son récit sur le loup. À la ligne 12, il introduit le personnage principal en imitant son cri. De la ligne 14 à 31, SUJ03 tourne les pages avant de revenir au début du livre et de prononcer une onomatopée « *grrr!* » (l.34), qui permet d'attirer l'attention de l'observatrice sur la situation initiale. Le point culminant n'est pas directement signalé. SUJ03, après avoir vu le petit dinosaure, revient à la page précédente. Il énonce alors un verbe à l'impératif suivi d'un déictique de lieu (« *regarde là* » l.59). Lorsque le loup s'énerve, il emploie une onomatopée, suivie du verbe dire à l'infinitif précédé du pronom personnel sujet : « *Ahh il dire!* » (l.67). C'est le seul moment où SUJ03 essaie de prendre la place du narrateur. SUJ05 essaie de présenter la situation initiale par des moyens verbaux, « *moi l(e) plus* » (l.9), et accompagne son énoncé du geste du loup, c'est-à-dire les bras en l'air. Elle indique de cette manière le personnage principal et l'action initiale.
- 23 Les résultats portant sur les productions orales du corpus « Canard » montrent que SUJ02 présente le personnage principal à son premier tour de parole, « *xxx canard* » (l.10), puis à

son troisième tour de parole, l'action initiale « *part* » (l.18). Lors de son onzième tour de parole, il pointe les bottes sur le support et emploie un SN, « *les bottes* » (l.40). Au dix-huitième tour de parole, il utilise des onomatopées, « *boum boum boum* » et « *eh eh eh* », lorsque les protagonistes jouent dans les flaques d'eau. SUJ03 présente partiellement la situation initiale. Il présente les personnages du papa et de la maman Canard. Il s'assure, au tour de parole précédent, de l'attention conjointe de son interlocuteur en disant : « *regarde là* » (l.12). Lorsqu'il arrive à la page où le point culminant se produit, il s'assure encore une fois de l'attention de l'observatrice en utilisant le verbe « *regarde* » (l.28) et en soulevant le support pour le lui montrer. SUJ05 ne dit rien en LC au cours de cette tâche. Vers le milieu de l'enregistrement (0,89 minutes), elle se lève pour demander à l'observatrice de s'asseoir à ses côtés. À la fin du récit elle parle en L1 (l.46) tout en pointant un item sur le support puis elle tourne la page, pointe un second item en souriant. L'enregistrement ne permet pas de préciser quels sont les items indiqués par SUJ05. Toutefois son sourire et son geste se produisent aux dernières pages de l'album, au moment de la situation finale.

Enseigner en L1 : quel impact sur la construction du récit en LC

- 24 Si le contexte situationnel n'est pas partagé, et ce quel que soit le récit dont les sujets font le rappel, il demeure impossible d'interpréter leurs gestes ou leurs énoncés. Les sujets s'assurent d'ailleurs de l'attention conjointe de l'observatrice. Ils lui montrent ce dont ils parlent et/ou l'interpellent verbalement. Les élèves allophones développent différentes stratégies pour souligner les moments clés de leurs récits, comme celles d'attirer l'attention de l'interlocuteur, d'utiliser des onomatopées, de sourire, et ce qu'ils aient ou non bénéficié d'une lecture à deux voix. Les résultats indiquent également que lorsque le déroulement de l'histoire suit une trame simple et répétitive (les rencontres systématiques du loup avec différents personnages), SUJ05 recourt aux gestes pour imiter le personnage principal.
- 25 C'est au niveau du développement phrastique qu'une influence du recours à la L1 semble se dégager. Nos résultats indiquent que plus l'élève a bénéficié de l'activité bilingue, plus il essaie de formuler des phrases complexes et des énoncés longs en recourant à un lexique plus varié. D'autres éléments peuvent expliquer les comportements des sujets. Ainsi, SUJ05, qui n'avait entendu les deux histoires que dans la LC, a demandé à l'observatrice de venir s'installer près d'elle (corpus 'Canard'). Ce comportement suggère que la complexité de la tâche semble avoir une incidence réelle sur les attitudes de l'enfant.

La référence aux entités

- 26 La fonction référentielle du langage sert à indiquer ce « *dont on parle* » (Jakobson, 1963 :216). Les informations référentielles transmises tout au long d'un discours évoluent entre les énoncés en un mouvement référentiel (Klein & Stutterheim, 1991). Après avoir introduit le référent, l'entité ainsi déterminée peut être maintenue dans la continuité du discours ou réintroduite dans une séquence ultérieure. La référenciation peut être spécifique ou non, dépendante de la situation de communication (référenciation déictique) ou du contexte textuel (Lyons, 1970). Nos analyses portent sur les procédés de référenciation relevant du domaine des objets et des personnes, la référence aux entités,

et plus spécifiquement, à l'introduction des personnages. Les moyens langagiers de référenciation varient au niveau intralinguistique et interlinguistique (Lambert & Lenart, 2004). Pour le français, le locuteur peut référer à une entité par des procédés de dénomination, des anaphores, par l'emploi des déterminants, etc.

- 27 Le développement de la fonction référentielle du langage est corrélé au développement cognitif des enfants. Bruner (année : page) précise que la maîtrise de la référence par l'enfant dépend autant de sa maîtrise du discours et des règles socio-langagières des interactions que de ses savoir-faire. Un des moyens, développé de manière précoce par l'enfant, pour s'assurer de la réussite de sa référenciation, est l'attention conjointe. Pour Lyons (1977), le premier procédé de référenciation est la déixis. Les recherches sur l'acquisition en L1 du système référentiel par les enfants sont nombreuses (Salazar-Orvig *et al.*, 2006) et les résultats sont parfois contradictoires (Hickmann, 2000). Une des variables importantes, dans l'étude de l'acquisition de la référenciation, est le partage des connaissances. Lorsque l'adulte et l'enfant connaissent le contexte, l'enfant emploie davantage l'article défini pour introduire le référent. Dans le cas contraire, il utilise plus de déterminants indéfinis (références). Dans notre étude, le contexte situationnel est partagé entre le sujet et l'observatrice. Chez les apprenants adultes d'une LC, l'objectif premier est d'assurer la cohérence de leur discours. Pour y parvenir ils adaptent, dès les premiers stades de l'acquisition de la LC, les moyens linguistiques dont ils disposent (Watorek, 2004). Au niveau de la référenciation aux entités, les apprenants adultes du français s'approprient progressivement le système nominal, avec une préférence pour l'emploi d'articles définis au début de l'acquisition. Les L1 influent également sur leur développement en LC. Aussi, les apprenants dont la langue possède des déterminants dans son système linguistique progresseront plus facilement dans l'emploi de ces derniers en français (références). Dans notre cas, la langue turque est une langue agglutinante, sans déterminants. Notons encore que les adultes apprenant du français recourent fréquemment aux locutions « *C'est* » et « *Il y a* » pour introduire de nouvelles entités (Véronique, 2009 : 240) ainsi qu'aux dislocations à gauche ou à droite du SN. L'ensemble de ces éléments nous amènent à formuler plusieurs hypothèses : (i) le contexte situationnel étant partagé, les sujets de cette étude s'appuieront de préférence sur ce savoir commun pour référer aux entités en utilisant des procédés de référenciation déictique exophorique ainsi que des déictiques « *indifférenciés* » (Lyons, 1978) dont la principale fonction sera de capter l'attention de l'adulte ; (ii) tout comme pour les adultes apprenants du français et les enfants francophones, les locutions existentielles et les dislocations seront très présentes dans les récits en LC ; (iii) les sujets référeront plus particulièrement aux personnages principaux, plus prégnants dans l'histoire et cognitivement plus accessibles, au détriment des personnages secondaires mais l'exposition à la L1 favorise la prise en compte de ces derniers au sein du récit. Le tableau ci-dessous présente les personnages principaux (jouant un rôle dans l'intrigue de l'histoire) et secondaires dans *C'est moi le plus fort* et *Sous la pluie avec bébé Canard* :

Tableau 4 – Les personnages

Histoire	Personnages principaux	Personnages secondaires
<i>C'est moi le plus fort</i>	Le loup, le petit dinosaure et la maman dinosaure	Un lapin, le petit chaperon rouge, les trois petits cochons, les sept nains

Sous la pluie avec bébé Canard	Le bébé Canard et son grand-père	Les parents de bébé Canard.
--------------------------------	----------------------------------	-----------------------------

- 28 Nous commencerons par présenter les résultats portant sur l'introduction des personnages principaux, du corpus « Loup » puis du « Canard », puis ceux des personnages secondaires en suivant le même ordre.

Les procédés d'introduction des personnages

- 29 SUJ02 débute son récit en référant au loup par l'emploi d'une phrase existentielle suivie d'un SN défini (l.9) « *c'est le loup* ». Il introduit le personnage du petit dinosaure en juxtaposant deux noms (l.71) « *bébé dinosaure* » et celui de la maman par une phrase complexe (l.75) : « *c'est moi la maman la gros non est ça* ». Si la forme existentielle ne prête pas à confusion quant à la référenciation, l'adjectif « *gros* » précédé de l'article défini féminin demeure ambigu, bien que le contexte soit partagé avec l'adulte. SUJ02 fait-il une prédication sur la maman dinosaure et « *non est ça* » renverrait au loup (*c'est moi la maman la grosse ça n'est pas le loup*) ? Ou bien l'indéfini « *ça* » réfère au loup et « *la gros non* » serait une prédication sur celui-ci (*c'est moi la maman ce n'est pas le loup le gros*) ? SUJ03 introduit une première fois le loup en imitant son cri (l.12). Il tourne ensuite les pages du support puis il revient en arrière et introduit une seconde fois le loup à l'aide d'une onomatopée « *grr grr* » (l.34). Le petit dinosaure n'est pas introduit dans le récit de SUJ03 alors que pour parler de la maman l'enfant utilise une onomatopée « *euh euh* » (l.72) tout en montrant le support à l'observatrice, sans toutefois indiquer d'items particuliers. Il est alors impossible de savoir précisément à qui ou à quoi réfère l'onomatopée. SUJ05 lève les bras et dit « *moi l(e) plus fort* » (l.9). Elle utilise le pronom tonique « *moi* » à la première personne, pour référer au loup, et le décrit à l'aide d'un superlatif tout en levant les bras. Elle ne mentionne aucun autre personnage principal.
- 30 SUJ02 introduit le petit Canard par une phrase dont le début est incompréhensible « (*le ou c'est*) » suivi du nom « *canard* ». Il mentionne le grand-père du petit canard, en le pointant sur le support, à l'aide d'une locution existentielle : « *c'est canard* » (l.32). SUJ03 n'introduit à aucun moment le petit canard. Il fait référence au personnage du grand-père en l'introduisant dans son récit par une locution existentielle suivi du nom en L1 « *c'est dédédé* » (l.25). SUJ05 tourne les pages du livre en silence. Elle demande beaucoup d'attention de la part de l'observatrice en lui demandant de venir s'installer à ses côtés. Elle s'assure ainsi du partage du contexte situationnel.
- 31 Pour les personnages secondaires, SUJ02 les introduit tous les quatre, dans son rappel de l'histoire *C'est moi le plus fort*. Lorsqu'il ne connaît pas le nom ou en cas d'hésitation, il recourt à un déictique indifférencié s'assurant ainsi de l'attention de l'observatrice « *eh oh* » (l.31) (personnage du petit chaperon rouge) et « *ah* » (l.65) suivi d'un silence (personnages des sept petits nains). Pour éviter toute ambiguïté, SUJ02 pointe systématiquement le personnage auquel il fait référence, allant jusqu'à soulever le support et le montrer à l'observatrice. SUJ02 emploie des syntagmes nominaux pour parler des personnages secondaires comprenant un adjectif suivi du nom « *petit lapin* » (l.18), « *le deux cochons* » (l.42), et « *ah (.) petit nain!* » (l.65). SUJ03 ne mentionne aucun personnage secondaire. Il hausse les épaules à chaque fois que le loup rencontre un nouveau personnage. SUJ05, tout comme SUJ03, ne mentionne pas les personnages

secondaires. Elle imite le loup tout au long de son récit en levant un ou ses deux bras en l'air, dans un geste illustrant la force. Toutefois, à la page où le loup rencontre les sept petits nains, SUJ05 parle mais de manière peu compréhensible. Il semble qu'elle dise « *un* gars** » (l.42). Dans le corpus « *Canard* », SUJ02 utilise l'occurrence « *canard* » à 12 reprises, la précédant ou non d'un article défini masculin. Le mot « *canard* » désigne tous les personnages, la mère, le père, le bébé et le grand-père. Seul le geste de l'enfant de pointer systématiquement l'item, au moment de l'énonciation du mot « *canard* », permet de lever toute ambiguïté quant au référent. Le partage du contexte est ainsi une condition nécessaire pour comprendre de qui parle SUJ02. SUJ03 introduit le papa et la maman Canard en recourant à un déictique indéfini et un locatif « *regarde là* » (l.12). L'observatrice intervient à ce moment en formulant la question « *oui c'est qui ?* » (l.14) à laquelle SUJ03 répond en reprenant la locution existentielle suivie d'un SN : « *c'est sa maman papa* » (l.15). Il montre également le support à l'observatrice. L'emploi de l'adjectif possessif « *sa* » demande à ce que la coréférence soit explicite pour identifier convenablement le référentiel. Or le personnage du bébé Canard n'a pas été introduit. Cette connaissance sur le contexte discursif demeure implicite. SUJ05 tourne les pages du support en silence. Elle ne pointe pas d'items sur les images et ne mentionne aucun des personnages secondaires. Les deux tableaux suivants permettent d'avoir une vue d'ensemble de nos résultats portant sur l'introduction de la référence aux entités, par les élèves allophones, dans les rappels de récit en LC. Le premier (Tableau 4) indique les personnages qui ont servi de référents, le second (Tableau 5) résume les procédés communicatifs mis en œuvre par les trois sujets de cette étude :

Tableau 5 – Personnages-référents

	SUJ02	SUJ03	SUJ05
Personnages principaux			
Loup	X	X	X
Petit dinosaure	X		
Maman dinosaure	X	X	
Bébé Canard	X		
Grand-père Canard	X	X	
Personnages secondaires			
Lapin	X		
Chaperon rouge	X		
Trois petits cochons	X		
Sept nains	X		X (?)
Papa et maman Canard	X	X	

TOTAL	10	4	2
-------	----	---	---

- 32 Plus l'élève a été exposé à l'histoire racontée en L1, plus le nombre de personnages introduits est élevé. Le degré de complexité de l'organisation textuelle semble également avoir une influence.

Tableau 6 – Procédés de référenciation

SUJET	Corpus « Loup »	Corpus « Canard »
Personnages principaux		
	SN	
SUJ02	Locution existentielle Locution existentielle + phrase	Locution existentielle
SUJ03	Onomatopées	Locution existentielle (SN en L1)
SUJ05	Pronom tonique (moi) + superlatif (le plus)	/
Personnages secondaires		
SUJ02	Référence descriptive : SN étendu	SN et pointage
SUJ03	Haussement d'épaules	Attractif + locution existentielle après une question
SUJ05	SN (?)	/

- 33 La fréquence d'exposition à des activités de lectures bilingues en classe semble avoir un impact sur le développement lexico-grammatical d'une part et sur l'attitude de l'élève d'autre part. Ainsi SUJ03 indique de manière explicite l'état de ses connaissances (haussement d'épaules) et n'hésite pas à recourir aux onomatopées et aux gestes dans le corpus « Loup » alors qu'il utilise une locution existentielle dans le corpus « Canard ». SUJ02 recourt à des procédés de référenciation plus variés, notamment langagiers, dans son récit du « Loup », faisant preuve ainsi d'une meilleure maîtrise de la LC dans la construction du discours.

Enseigner en L1 : quel impact sur le développement phrastique et lexical en LC

- 34 Nos premiers résultats montrent que la référence aux personnages dans les récits de nos trois sujets demeurent ambiguë, constat identique à celui fait dans d'autres recherches (Watorek, 2004, Karmiloff & Karmiloff Smith, 2003). Il est nécessaire que le contexte situationnel soit partagé par les interlocuteurs pour permettre une bonne interprétation du référent de l'enfant. Les sujets de cette étude sont particulièrement vigilants à cette contrainte pour la bonne compréhension de leurs récits, quel que soit le degré

d'exposition à la L1. Ils pointent les items, soulèvent le support pour le monter à l'observatrice ou encore recourent à des déictiques indifférenciés pour attirer son attention. On note également la présence importante de locutions existentielles et de SN. Aucune dislocation à droite ou à gauche du référent, à ce niveau de développement langagier en L1, n'a été relevé dans les corpus. Plus la fréquence d'exposition à la L1 au cours des activités de lecture bilingue est importante, plus le récit en LC de l'élève allophone comporte des énoncés longs et des procédés de référenciation variés. Lorsque l'élève a assisté plus rarement à l'activité de classe bilingue, le changement au cours de son récit se situe au niveau de son comportement communicatif. Il recourt davantage aux onomatopées et aux gestes extra-discursifs pour indiquer à l'observatrice qu'il ne connaît pas un mot.

Conclusion

35 Notre étude n'est pas achevée mais nous pouvons, d'ores et déjà, émettre les premières constatations. La reconnaissance des L1 des élèves allophones favorise l'appropriation langagière de la LC en contexte institutionnel. Cette démarche bienveillante permet aux élèves de participer aux activités de et dans la classe, de favoriser le développement d'un sentiment de confiance et d'estime de soi. L'étude présentée dans cet article confirme ainsi les résultats de précédentes recherches sur le développement des enfants bilingues. L'utilisation de la L1 comme langue d'enseignement semble avoir des conséquences plus importantes sur l'acquisition du lexique et sur la construction phrastique des récits en LC d'élèves allophones que sur la construction au niveau discursif. La complexité de l'organisation textuelle des histoires influe également sur les capacités des élèves à organiser leur discours. Mais le recours aux L1 des élèves allophones joue sur leurs attitudes en classe. Si la valorisation de leur(s) L1 leur permet de « devenir élève », son (leur) utilisation dans des activités bilingues entraîne un changement dans leurs comportements communicatifs en LC. Les élèves indiquent de manière plus précise l'état de leur connaissance et les difficultés lexicales, morphosyntaxiques qu'ils rencontrent en LC. En outre, mettre en place des activités dans une approche relevant de la didactique du plurilinguisme peut apporter une réponse au multilinguisme de la classe et à la reconnaissance plus importante de toutes les L1. Le fait que les interactions entre pairs qui ne partagent pas la même L1 soient plus fréquentes en salle de jeux et lors de moments libres, nous incite à penser qu'il serait utile de multiplier les occasions d'interagir, avec plus de liberté, pour que les enfants puissent jouer ensemble sans contrainte. Comme le souligne Bruner (1983), apprendre une langue c'est avant tout apprendre à faire dans une culture particulière. Il nous paraît primordial de penser l'enseignement/apprentissage du français dès la PS de l'école maternelle, non pas comme l'appropriation d'une langue avec son lexique et ses spécificités morphosyntaxiques mais bien comme celle d'une culture, d'habitudes, de savoir-faire et de savoir-agir sociaux et culturels.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J. M. (2001). *Les textes. Types et prototypes*. Paris : Nathan (4^{ème} éd).
- Auer, P. (1996). « *Bilingual Conversation. Dix ans après.* ». *Le bilinguisme, AILE*, n° 7. pp. 9-34.
- August, D., Calderon, M., Carlo, M., & Nuttal, M. (2006). « Developing literacy in English language learners: an examination of the impact of English-only versus Bilingual instruction ». In P. Mc Cardle & E. Hoff (Eds.), *Childhood Bilingualism: Research on infancy through school age*. Clevedon : Multilingual Matters. pp. 91-106.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Candelier, M. (Dir.) (2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck – Duclot.
- Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'Acadelle, Recherches en didactique des langues - L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, n° 5-1. pp. 65-90.
- Cicurel, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *L'acquisition en classe de langues, AILE* n° 28. pp. 145-164.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual children in the Crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1991). « Interdependence in first and second language proficiency in bilinbual children ». In Byalstok, E. (dir.). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. London : Longman.
- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga Hamid, M.-C., Foester, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, coll. LAL.
- De Houwer, A. (1995). « L'alternance codique intra-phrastique dans le discours de jeunes bilingues ». *L'acquisition bilingue simultanée pré-scolaire, AILE* n° 6. pp. 39-64.
- Garcia, O., Skutnabb Kangas, T., & Torres-Guzman, M E. (2006). *Imagining Multilingual Schools*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Gourdy, L., Launey, M., Queixalos, F., Renault-Lescure, O. (2000). « Des médiateurs bilingues en Guyane française (Bilingual mediators in French Guyana) ». *Revue Française de Linguistique*. pp. 43-60.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : University Press.
- Hamers, J. F. (2007). « Le développement de l'immersion et ses conséquences cognitives pour l'enfant ». In L. Puren & S. Babault (Eds.). *L'éducation au-delà des frontières*. Paris : L'Harmattan.
- Hamers, J. F. (2005). « Le Rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures ». In L. Puren & S. Babault (Eds.). *L'éducation au-delà des frontières*. Paris : L'Harmattan, pp. 271-292.
- Hamers, J. F. & Blanc M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Karmiloff K. & Karmiloff-Smith A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*, Paris : Retz. coll. Forum Éducation Culture.
- Lambert, M. & Lenart, E. (2004). « Incidences des langues sur le développement de la cohésion en L1 et en L2 : gestion du statut des entités dans une tâche de récit ». *Construction du discours en français par des enfants et des apprenants adultes, Langages*, n° 155. pp. 14-32.
- Hickmann, M. (2000). « Le développement de la compétence discursive ». In Kail, M., Fayol, M. *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris : PUF. pp. 83-115.
- Hest, A. (1995). *Sous la pluie avec Bébé Canard*. Paris : Kaléidoscope.
- Hymes, D.L. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Kern, S. (2002). « Contexte et acquisition du langage : un cas de narration ». In *French Language Studies*, n° 12. pp. 189-209.
- Klein, W., Stutterheim, (von) Ch. (1991). « Text structure and referential movement », *Sprache und Pragmatik*, n° 22. pp. 1-32.
- Lyons, J. (1970). *Linguistique générale*. Paris : Larousse.
- Lyons, J. (1977). « Deixis and anaphora ». In Myers, T., *The development of conversation and discourse*. Edinburg : Edinburg University Press. pp. 88-103.
- Lyons, J. (1978). *Éléments de sémantique*. Paris : Larousse.
- Mac Whinney, B. (2000). *The CHILDES Project : Tools for Analysing Talk*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en ligne : <http://childes.psy.cmu.edu/clan/>
- Moore, D. (1996). « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». In *Le bilinguisme. AILE*, n° 7. pp. 95-121.
- Matthey, M. & Véronique, D. (2004). « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives ». *Trois courants de recherche en acquisition des langues, AILE*, n° 21. pp. 203-223.
- Pallotti, G. (2002). « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*. pp. 165-197.
- Perregaux, C. (2004). « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». *Repères*, n° 29. pp 147-166.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé. (9^e éd.).
- Prudent, L.F., Tupin, F. & Wharton, S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Bern : Peter Lang.
- Ramos, M. (2002). *C'est moi le plus fort*. Paris : l'École des loisirs.
- Salazar Orvig, A., Hassan, R., Leber Marin, J., Marcos, H., Morgenstern, A., Parès, J. (2006). « Peut-on parler d'anaphore chez le jeune enfant ? Le cas des pronoms de 3^e personne ». In *Langages*, n° 163. pp. 10-24.
- Verdelhan Bourgade, M. (2007). « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches ». In *Tréma*, n° 28. *Plurilinguisme et enseignement*. pp. 5-16.

Véronique, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.

Vygotski, L., S. (1997) [1934]. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Watorek, M. (dir.) (2004). *Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes*. *Langages*, n° 155. Paris : Larousse.

NOTES

1. Selon les sources de l'INSEE, 17,8% de la population du quartier est de nationalité étrangère pour une moyenne de 11,3 % pour la commune de Mulhouse. Données disponibles sur Internet : <http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/donnees-detaillees/duicq/zus.asp?reg=42&uu=68701&zus=4202020>

2. « the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems of subsystems », notre traduction.

3. Le pluriel indique s'il s'agit d'un ou de plusieurs locuteurs. Les échanges se font dans les deux sens. Nous avons spécifié pour les interactions avec l'enseignante quel est le participant qui prend l'initiative de s'adresser à l'autre.

4. Nous reproduisons un court extrait dans lequel seules les paroles de l'enseignante sont transcrites.

5. Brown, P. & Levinson, S.C. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge : Cambridge University Press.

6. Le bébé Canard arrive avec ses parents chez le grand-père, puis ce dernier lui donne les bottes et le parapluie avant de manger des crêpes et enfin ils sortent s'amuser sous la pluie.

7. Le numéro des lignes correspond à celui indiqué automatiquement par le logiciel CLAN. Les 'xxx' correspondent à des passages incompréhensibles, les parenthèses signalent que le mot a été coupé. Ainsi « (di)nosaure » signifie que l'enfant a uniquement prononcé « nosaure ».

Les mots précédés du symbole « * » sont en L1 de l'élève et le signe (.) indiquent une pause dans l'énonciation.

8. « Dédé » signifie grand-père en turc.

RÉSUMÉS

L'enseignement/apprentissage de la langue de l'école par des élèves allophones à l'école maternelle pose de nombreuses questions aux praticiens. Les travaux de chercheurs en didactique des langues (Cummins & Swain : 1987, Cummins : 2000, Hélot : 2007) attirent l'attention sur l'importance de permettre aux élèves allophones de développer leur langue d'origine pour mieux acquérir celle de l'école. Pour ce faire l'ouverture de l'école à la reconnaissance des langues présentes en son sein devient une nécessité et permet de lutter contre l'échec scolaire. Dans une école maternelle française, une enseignante permet aux parents des élèves et aux élèves allophones eux-mêmes de s'exprimer dans leur(s) langue(s) première(s), dans sa classe de petite section. En partenariat avec une médiatrice bilingue, elle conçoit des activités bilingues propices à l'apprentissage du français. L'analyse du recours par les élèves allophones à leur(s) L1 dans les interactions en classe et l'analyse des productions orales de trois

élèves turcophones lors d'une tâche de rappel de récits permettent de mieux comprendre comment les langues circulent au sein de la classe et leur impact sur l'appropriation de la langue de l'école.

Second language learning and teaching language-minority preschoolers raises many questions for practitioners. Researchers in this field (Cummins & Swain : 1987, Cummins : 2000, Hélot : 2007) highlight the importance, with regard to the acquisition of the second language, of allowing these students to develop their first language. In order to accomplish this goal, the acknowledgment of the multilingual preschool environment appears to be a primary necessity as it would also allow for the possibility of dealing with the issue of academic failure. A French preschool teacher allows parents and pupils to express themselves in their first language(s). The teacher, who cooperates with a bilingual mediator, develops bilingual activities favoring the acquisition of French. An analysis focused on the preschoolers' use of their first language(s) for class interactions as well as a second one focused on the oral productions of three Turkish-speaking preschoolers recalling stories enable us to better understand how languages circulate within the classroom and to measure their impact on the acquisition of the school's language.

INDEX

Keywords : minority language, bilingual development, second language early teaching, language construction, code switching

Mots-clés : élèves allophones, développement bilingue, enseignement précoce des langues, construction langagière, alternance codique

AUTEUR

SLADJANA DJORDJEVIC

Université de Haute-Alsace, France

Institut de recherche en Langues et Littératures Européennes, Université de Haute-Alsace,
Faculté de Lettres et de Sciences Humaines, 10 rue des Frères Lumière, 68093 Mulhouse cedex,
France.

Sladjana Djordjevic est doctorante en sciences du langage au laboratoire d'ILLE (EA4363) de l'Université de Haute-Alsace. Ses recherches portent sur l'acquisition précoce des langues étrangères et l'interculturel.

Courriel : sladjana.djordjevic[at]uha.fr