



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Département de Didactique des langues étrangères
Section de Didactique du français langue étrangère

L'APPRENTISSAGE PRÉCOCE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE :
MÉTHODES ET TECHNIQUES

Şükriye ÇİLDİR

Thèse de Master

Ankara, 2018

Liderlik, arařtırma, inovasyon, kaliteli eđitim ve deđiřim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Département de Didactique des langues étrangères
Section de Didactique du français langue étrangère

L'APPRENTISSAGE PRÉCOCE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE :
MÉTHODES ET TECHNIQUES

ERKEN YAŞTA FRANSIZCANIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİMİ :
YÖNTEMLER VE TEKNİKLER

Şükriye ÇİLDİR

Thèse de Master

Ankara, 2018

Résumé

Ce travail de recherche cherche à mettre en avant l'intérêt qu'il peut y avoir de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère de manière précoce. Sur les bases théoriques de cette étude, les enfants très jeunes seraient dotés de dispositions naturelles qui leur permettraient d'acquérir le langage sans effort grâce à la plasticité du cerveau qui serait ouvert pour emmagasiner de nouvelles connaissances et habitudes. En effet, le cerveau de l'enfant serait disponible pour recevoir de nombreuses informations. On appelle cette période d'immaturité du cerveau la « période critique » ou « l'âge critique ». Celle-ci se situe avant l'âge de 7 ans. Nous cherchons alors à savoir s'il serait possible, pendant cette même « période critique », de faire acquérir une seconde langue à des enfants. Nous analysons donc les constats que l'on peut en tirer et observons, par la suite, ce qui peut constituer un avantage réel ou des difficultés pour les enfants. C'est dans ce sens que nous tentons de prolonger notre étude en faisant la réflexion sur le statut de l'enfant à l'entrée à l'école maternelle et le contexte dans lequel il se trouve. Différents dispositifs et variables nous permettent de comprendre comment l'acquisition d'une langue étrangère à l'âge précoce évolue. Notre réflexion se base sur une recherche théorique et sur les pratiques d'enseignement. Ce mémoire est l'aboutissement d'un travail construit sur des méthodes empruntées à la linguistique, à la psychologie, à la biologie, à la pédagogie de l'enseignement et aux sciences cognitives.

Mots-clés : enseignement, apprentissage, acquisition du langage, apprentissage précoce, âge critique, langue étrangère, langue seconde, pédagogie, immersion linguistique.

Öz

Bu çalışmanın başlıca amacı, yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlamanın önemini ve yararlarını ortaya koyamaya çalışmaktır. Bu çalışma, kuramsal temellere dayanarak küçük çocukların dil öğrenimi konusunda doğal yeteneklere sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, çocuk beyninin esnekliği sayesinde yeni alışkanlıklar ve öğrenimler edinmenin kolaylığını savunmaktadır. Gerçekten, çocuk beyni esnek olduğundan, yani öğrenme mekanizmaları açısından yetişkinlere göre farklı bir yapı sergilediğinden, birçok yeni bilgiyi kolaylıkla depolayabilir ve alışkanlığa dönüştürebilir. Beynin gelişimi henüz tamamlanmamış, yani esnek olarak tanımlanan döneme “kritik dönem” veya “kritik yaş” denmektedir. Bu dönem yaklaşık 7 yaşına kadar devam eder. Bu çalışmayla, yapılan araştırmalar ve kuramsal temellerden yola çıkılarak, “kritik dönemde” çocukların ikinci bir dil edinmelerini mümkün olup olmayacağını ortaya koymaya çalışılmıştır. Çocukların yabancı dil öğrenme sürecinde gözlemlenen olguları ve ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilerek, çocuklar için ne tür bir öğrenimin avantajlı olduğu ve bu konunun nasıl bir zorluk oluşturduğu ele alınmaktadır. Bunun için de Fransızca öğretim yapılan bir anaokuluna başlayan çocukların durumu ve bulunduğu ortam odak olarak seçilmiştir. Bu süreçte karşılaşılan farklı uygulamalar ve değişkenler aracılığıyla, erken yaşta yabancı dil öğrenmenin değişik yönleri tanımlanmış ve öneriler sunulmuştur. Bu çalışma alanda yapılmış kuramsal araştırmalara ve öğretim uygulamalarına dayanmaktadır. Bu tez, dilbilim, psikoloji, biyoloji, öğretim pedagojisi ve bilişsel bilimden alınan kuramlara dayanan bir çalışmanın sonucudur.

Anahtar Sözcükler : öğretim, öğrenim, dil edinimi, erken yaşta öğrenim, kritik yaş, dil, yabancı dil, ikinci dil, pedagoji, yoğun pratik.

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie **Madame Irem Onursal Ayırır**, Maitre de conférences à l'université Hacettepe, pour le temps qu'elle m'a consacré. En tant que tuteur de mémoire, elle m'a guidée dans mon travail et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer.

J'aimerais également remercier les membres du jury de ma soutenance ainsi que les enseignants du Lycée français Charles de Gaulle à Ankara pour leur contribution à ce projet.

Je souhaite particulièrement remercier mon époux, **Monsieur Evren Bulut** pour son soutien et son aide à la relecture de mon mémoire.

Table des matières

Résumé.....	ii
Öz.....	iii
Remerciements	iv
Liste des tableaux	vii
Liste des figures et des graphiques.....	viii
Sigles et abréviations	ix
Chapitre 1 Introduction	1
Problématique générale	1
Objectifs et spécificités de la recherche	2
Limites de l'étude	2
Définitions des termes liminaires.....	3
Chapitre 2 L'apprentissage précoce	5
Qu'est-ce que l'apprentissage précoce ?	5
Les étapes de l'acquisition du langage	5
La période critique.....	11
Acquisition d'une seconde langue à l'âge précoce : le facteur de l'âge	14
Différents modes d'apprentissage chez les enfants et les adultes	16
Chapitre 3 Du monolinguisme en famille au bilinguisme à l'école : la situation de l'enfant à l'entrée à l'école maternelle	20
L'entrée de l'enfant à l'école maternelle.....	20
La famille.....	24
Les enseignants.....	26
L'institution éducationnelle	27
La pédagogie d'immersion	36
Quels supports/quels choix méthodologiques pour l'enseignement du français à l'école maternelle ?	39
Chapitre 4 Analyse de situation.....	70

Considérations dans les classes de maternelle	70
La pratique quotidienne du français en maternelle	72
La construction des compétences langagières	72
Les qualités et pratiques de l'enseignant	78
La progressivité de l'enfant de l'école maternelle à l'école élémentaire.....	79
Les difficultés d'apprentissage du français chez les enfants turcs scolarisés dans le système éducatif français à l'étranger	84
La langue maternelle comme appui dans les apprentissages d'une langue seconde	91
Chapitre 5 Conclusion, discussions, propositions	93
Références bibliographiques.....	96
ANNEXE-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	100
ANNEXE-B: Déclaration éthique	101
ANNEXE-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	102
ANNEXE-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report.....	103
ANNEXE-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	104

Liste des tableaux

Tableau 1 Les Stades du Développement Infantile Selon Piaget.....	10
Tableau 2 <i>Les Besoins de l'Enfant</i>	21
Tableau 3 <i>Modalités de Compréhension</i>	22
Tableau 4 <i>Résultats aux Examens 2014-2015</i>	38
Tableau 5 <i>Jeux Langagiers 1</i>	64
Tableau 6 Proposition d'Activités sur le Langage en Atelier (Gadras et Salmon). 68	
Tableau 7 <i>Album 1</i>	82
Tableau 8 <i>Album 2</i>	82
Tableau 9 <i>Album 3</i>	83
Tableau 10 Les Différents Statuts de l'Erreur.....	85

Liste des figures et des graphiques

<i>Figure 1.</i> Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire.....	24
<i>Figure 2.</i> Les 5 domaines d'apprentissage.....	31
<i>Figure 3.</i> L'oral.....	32
<i>Figure 4.</i> L'écrit.....	33
<i>Figure 5.</i> Activité physique.....	33
<i>Figure 6.</i> Activités artistiques.....	34
<i>Figure 7.</i> Les nombres et leurs utilisations.....	34
<i>Figure 8.</i> Explorer des formes, des grandeurs, des suites numériques.....	35
<i>Figure 9.</i> Explorer le monde : le temps et l'espace.....	35
<i>Figure 10.</i> Explorer le monde : le vivant, la matière, les objets et les outils numériques.....	36
<i>Figure 11 .</i> Les personnages.....	53
<i>Figure 12.</i> Modèle enseignant.....	54
<i>Figure 13.</i> Modèle élève.....	54
<i>Figure 14.</i> Roule Galette.....	59
<i>Figure 15.</i> Les marionnettes.....	61
<i>Figure 16.</i> Des moments d'attention conjointe.....	73
<i>Figure 17.</i> Exemples de documentaire.....	74
<i>Figure 18.</i> La chevrette qui savait compter jusqu'à 10.....	77
<i>Figure 19.</i> Le roi, sa femme et le petit prince.....	77
<i>Figure 20.</i> L'anniversaire de Monsieur Guillaume.....	77

Sigles et abréviations

ATSEM	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
BO	Bulletin Officiel
GS	Grande section
MS	Moyenne section
PS	Petite section

Chapitre 1

Introduction

En France, comme dans beaucoup d'autres pays, des arguments et des expériences plaident en faveur d'un apprentissage « précoce » d'une langue étrangère. Beaucoup de personnes défendent l'idée que l'échec scolaire dans l'apprentissage des langues est lié au démarrage tardif de celles-ci. Se répand ainsi l'idée stéréotypée de la réussite en lien avec l'abaissement de l'âge. Ces idées multiples créent, par conséquent, des débats sur l'âge idéal de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous allons donc tenter, par le biais de ce travail de recherche, de trouver des réponses en dégagant les représentations qui conduisent à affirmer qu'un tel enseignement à partir de la jeune enfance est particulièrement pertinent.

Cependant, il sera important de noter que malgré les hypothèses communes sur l'effet de l'âge, il existe des facteurs qui limitent ces apprentissages tels que la capacité d'apprentissage de l'enfant, les difficultés à suivre les apprentissages traditionnels, la durée, l'intensité d'apprentissage ainsi que d'autres raisons physiologiques. Quoi qu'il en soit, la découverte des langues à l'école maternelle semble établir des constats positifs concernant leurs apprentissages.

L'enjeu de ce travail de recherche est de prendre en compte la réalité des situations d'apprentissage, en d'autres termes, l'idée de commencer tôt l'enseignement d'une seconde langue et de mettre en rapport les conclusions tirées du processus d'acquisition de la langue avec les situations d'apprentissage.

Problématique générale

La thèse défendue dans ce travail de mémoire est en effet de chercher à répondre à notre problématique qui est la suivante : « L'immersion des enfants turcs dans le système scolaire français à l'étranger est-elle une stratégie efficace pour l'apprentissage du français à l'âge précoce ? ». En répondant à cette question, nous définirons exactement les objectifs d'enseignement et d'apprentissage. Cela est nécessaire car un acquisition précoce nécessite la

présence des mécanismes naturels qui seraient encore actifs chez les jeunes enfants de l'école maternelle.

Objectifs et spécificités de la recherche

L'objectif de ce mémoire de Master est d'analyser les méthodes d'enseignement et d'apprentissage à un âge précoce. Afin que cette étude soit utile aux enseignants, nous tenterons de contribuer le possible à la connaissance académique.

Après la partie introduction, le deuxième chapitre de notre étude consiste à mettre en lumière les différentes théories qui argumentent en faveur d'une acquisition précoce. Ces théories s'appuient principalement sur la linguistique, la psychologie et la biologie. La notion d'âge critique nous permet de nous renseigner sur les dispositions naturelles que l'on possède pour acquérir la langue.

Le troisième chapitre examine en profondeur la situation de l'enfant à l'entrée à l'école maternelle. Il met en avant les différents acteurs qui entourent l'enfant dans le cadre scolaire et observe leur rôle de liaison avec ce dernier. Et enfin, cela nous conduit à nous intéresser aux différents dispositifs mis en place à l'école maternelle pour enseigner le français comme langue de scolarisation.

Le quatrième chapitre de cette étude sera l'occasion de se pencher sur une analyse de situation en se basant sur les modalités d'acquisition du français chez les élèves de maternelle scolarisés au Lycée français Charles de Gaulle à Ankara. Nous analyserons comment s'effectue la pratique du français au quotidien ainsi que la construction des compétences langagières.

Le cinquième et dernier chapitre de notre étude sera consacré à la conclusion, aux propositions possibles et aux discussions.

Limites de l'étude

Pour rester dans les limites d'un mémoire de master, nous nous intéresserons uniquement aux données théoriques qui se basent sur la linguistique, la neurophysiologie et sur l'acquisition des compétences langagières. Nous essaierons de dresser différentes théories qui expliquent les raisons pour

lesquelles la plasticité du cerveau chez les enfants rendrait l'apprentissage plus facile. De même, nous aborderons les différentes étapes qui constituent l'acquisition du langage et nous poursuivrons notre recherche en faisant le lien entre cette acquisition et l'acquisition précoce d'une deuxième langue. Par contre, nous ne tenterons pas de recueillir des données auprès des élèves scolarisés au Lycée français Charles de Gaulle car cela dépasserait les limites de notre travail de mémoire. Nous examinerons, cependant, dans le dernier chapitre leurs modalités d'enseignement et les difficultés rencontrés par les jeunes apprenants. Rappelons que notre méthode de travail se base sur une méthode descriptive et analytique.

Définitions des termes liminaires

Enseignement : manière de transmettre des connaissances, des compétences à un élève ou à un étudiant dans un cadre éducatif.

Apprentissage : action, activité ou expérience qui mènent à l'acquisition de savoir-faire, de savoirs et de connaissances.

Acquisition : arriver à obtenir une connaissance, une qualité, un savoir-faire par l'étude ou l'expérience.

Apprentissage précoce : développement de connaissances, de compétences et de mécanismes intellectuels à un âge relativement tôt.

Période critique : période de l'enfant pendant laquelle une stimulation aura plus d'effets qu'à un autre moment de son développement.

Langage : mécanisme inné chez l'individu qui permet de s'exprimer de manière structurée en remplissant une fonction de communication.

Langue étrangère : langue autre que la langue maternelle d'une personne. Nécessite l'apprentissage pour pouvoir la maîtriser.

Langue seconde : langue acquise après la première.

Pédagogie : ensemble de méthodes et de pratiques qui permettent de transmettre des connaissances et des compétences à un public concerné et dans un cadre éducatif.

Immersion : méthode pédagogique particulière qui permet de se trouver plongé dans un contexte autre que son milieu d'origine afin d'apprendre une langue étrangère.

Chapitre 2

L'apprentissage précoce

Qu'est-ce que l'apprentissage précoce ?

Beaucoup d'idées dominent le concept d'apprentissage précoce. Celles-ci sont largement inspirées par la neurophysiologie et la linguistique générale. Comme l'explique Dominique Groux (2003), les recherches en neurophysiologie ont permis de constater que les enfants n'apprennent pas avec les mêmes mécanismes que les adultes. A trois ans, l'enfant a toute la souplesse intellectuelle pour imiter, pour apprendre, pour se fondre dans la langue. C'est un moment important où le cerveau de l'enfant est disponible à emmagasiner de nombreuses connaissances. Après cet âge, l'apprentissage devient plus difficile car le cerveau devient plus raide et atteint un niveau de maturité où le système nerveux ne présenterait plus l'avantage d'accepter de nouvelles habitudes.

L'acquisition précoce d'une langue étrangère serait donc envisageable non seulement pour la langue maternelle mais aussi pour l'apprentissage d'une seconde langue car les dispositions à acquérir resteraient actives. L'enfant qui apprendra très tôt une langue étrangère n'aura pas d'accent, pas de blocage. Il apprendra très vite une seconde langue grâce à la plasticité du cerveau jeune et aussi car il sera encore confiant, sans la crainte de son identité sociale. En effet, à l'adolescence, on supporte moins la critique de l'autre. C'est ce dernier point qui va représenter l'objet principal de notre recherche.

Les étapes de l'acquisition du langage

Chaque individu né avec un mécanisme biologique qui lui permet d'acquérir le langage. Pour pouvoir mettre ce mécanisme en marche, il faut que ce petit être soit mis dans un milieu où il y a des productions verbales. Le fait de lui parler va provoquer un comportement qui va à son tour déclencher le processus de l'acquisition du langage. C'est cela que l'anthropologue Edward Sapir (1921, p. 10) tente d'expliquer dans son affirmation suivante : « la parole est une fonction non instinctive, acquise (une fonction de culture). » En effet, l'enfant marche car c'est une compétence innée mais ne va pas se mettre à parler de manière instinctive. Il va devoir acquérir la langue avant de la parler. Comme l'indique

Skinner dans sa théorie du conditionnement, il faut avant tout une interaction entre l'organisme et l'environnement pour qu'il en résulte la production d'un comportement. Ce comportement peut être activé par imitation et, à force de répéter, il y aura apprentissage. Par contre, l'enfant ne va pas uniquement répéter ce qu'il imite car la langue n'est pas uniquement un ensemble de symboles qu'il faut encoder. Il devra apprendre à reconnaître les sons produits pour en extraire des significations. Dans la théorie des actes de langage d'Austin (1962), nous trouvons des arguments qui affirment que c'est à travers les interactions sociales que l'enfant construit sa langue. Bruner (2004) confirme cela dans son œuvre *Comment les enfants apprennent à parler* où il pointe clairement l'importance des relations discursives entre la mère et l'enfant. Ces relations indiquent que l'apprentissage du langage commence avant qu'il prononce son premier mot.

Nous allons voir maintenant de manière exhaustive les quatre grandes étapes de l'acquisition du langage : la période prélinguistique, celle des énoncés d'un seul mot, celle des énoncés de deux mots, et enfin la période de la phrase qui se poursuit jusqu'à l'âge adulte.

Pour que le développement du langage se fasse normalement, il faut d'une part que l'enfant présente des structures neurologiques et sensorielles adéquates, et d'autre part qu'il ait été exposé à un environnement stimulant au plan communicatif.

A partir du sixième mois de grossesse, le système auditif chez l'enfant se met en place. L'enfant, dans le ventre de sa maman, commence à percevoir les sons, notamment le son de sa maman. Ainsi commence le développement de la communication...

La période prélinguistique. Afin de pouvoir dire le premier mot, l'enfant a besoin de construire des représentations pour structurer la parole grâce à des unités linguistiques. Or le système de la langue est complexe. L'enfant perçoit des mots avec des intonations, des vitesses d'élocutions différentes. Sera-t-il apte à surmonter cela ? En effet, durant cette période, le bébé a des capacités formidables de perception qui lui permettent de distinguer les sons de la parole. Certaines recherches psycholinguistiques ont démontré clairement que des capacités perceptives précoces ont permis dès le début de la vie de construire le

langage. C'est également ce qu'affirme Daniel Gaonac'h (2006, p. 36) : « dès la naissance, le système mental du petit de l'homme est doté de capacités, au moins perspectives, très sophistiquées, lui permettant d'organiser les informations de l'environnement de façon cohérente ». Des recherches sur les capacités perceptives précoces ont connu un élan impressionnant. Les premières recherches (*ibid*, p. 37) ont porté sur la discrimination des sons, comme pour /ba/ et /pa/. Eimas, Siqueland, Jusczyk et Vigorito (1971) ont mené une étude sur les nourrissons de 1 à 4 mois concernant la discrimination des sons. Les chercheurs ont essayé d'analyser si le nouveau-né pouvait percevoir les contrastes phonétiques de façon catégorielle. Pour cela, ils se sont basés sur la technique de la succion non nutritive. Cette technique permet d'enregistrer l'intensité de la succion par la tétine. Pendant ce test, le bébé entend un son. Si ce son continue au même rythme, le bébé s'y habitue et l'intensité de succion diminue. Par contre, l'intensité de succion va augmenter s'il perçoit une sonorité différente du précédent. C'est ainsi, que l'on peut dire, d'après les chercheurs, que dès la naissance, l'enfant possède une capacité à discriminer les sons qui appartiennent à deux catégories différentes et qu'il peut être sensible très tôt à certains contrastes phonémiques.

C'est également à cet âge que commence le babillage qui se caractérise par la production de syllabes. Par contre, ce n'est pas encore du langage. Nous allons voir que c'est vers la fin de la première année que le babillage de certains sons devient intentionnel et que l'enfant commence à prononcer le premier mot.

Le babillage vocalisation. Le babillage est une étape très importante dans le développement du langage car elle est la phase de l'acquisition de la langue maternelle. De 0 à 6/7 mois, le bébé produit des sons à partir de pleurs puis de cris. Les sons qu'il produit sont au départ des voyelles « aaaeeuu » qui vont se répéter et dont la sonorité sera aiguë ou grave. Ces vocalisations, c'est-à-dire, ces essais de production de sons sont universels qui, plus tard, vont se spécialiser pour la pratique d'une langue particulière.

Le « mamanais » : On voit apparaître le « mamanais » (« turn taking ») autour de 3 mois (Gaonac'h, 2006). Ce sont des « conversations » avec la mère

qui manifeste un mode d'élocution particulier utilisé par l'adulte. Ce phénomène universel permet au nourrisson d'acquérir des compétences communicationnelles en attirant son attention sur l'intonation, les pauses, la mélodie, la segmentation, la répétition et l'insistance de certains mots mais aussi la place des mots dans les énoncés (accent mis sur des nouveaux mots placés à plusieurs reprises à la fin d'un énoncé. Exemple : « un chat **noir** »).

Une autre caractéristique du « mamanais » est non seulement l'utilisation de la parole mais aussi du regard et des gestes. Le bébé imite les mouvements des lèvres de l'adulte. Tout cela contribue à la reconnaissance phonétique et syntaxique dans le cerveau de bébé. (Giese, 2016)

Bruner met clairement en évidence que le langage « commence quand la mère et l'enfant créent un scénario prévisible d'interaction qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée » (Bruner, 2004, p. 15). En effet, la théorie brunéienne concernant l'acquisition du langage, met les actes de parole au centre du mécanisme d'apprentissage : l'enfant communique de manière pré-linguistique avec sa maman et ensuite viennent les compétences lexico-grammaticales.

Le babillage linguistique. Autour de 6 mois apparaît le babillage linguistique qui correspond à la production de sons avec consonnes et voyelles et qui se développe par un environnement linguistique particulier. C'est-à-dire que le bébé produira des sons propres à la langue à laquelle il sera exposé. Cependant, le babillage linguistique n'est pas encore du langage. C'est avant tout une simple intention de communication. Ce sont des intentions qui, au fil du temps et avec la maturation de la fonction cognitive et du système articulatoire, permettra à bébé de produire petit à petit ses tout premiers mots. (Lemieux, 2011)

Un autre développement marquant (9 mois) de cette phase de babillage linguistique est l'interaction entre bébé et l'autre. C'est ce que l'on appelle « l'attention conjointe » (Siller M., Sigman M., 2002). En effet, avant le développement du langage chez bébé, le geste devient un moyen de communication car il catalyse l'attention des individus autour d'un objet et des émotions.

Selon une étude menée par Siller et Sigman (2002), les parents ont un rôle important dans l'apprentissage de l'attention conjointe. En effet, cette étude explique que si le parent apporte son attention sur ce que l'enfant pointe, plutôt que de chercher à attirer l'attention de l'enfant sur ce qui intéresse l'adulte, l'attention conjointe se développera mieux. C'est-à-dire que le parent qui suit l'exigence de son enfant développerait une attention conjointe plus importante.

Premières productions (12 à 24 mois). Nous avons vu le babillage apparaître entre 4 et 5 mois et se développer entre 6 et 12 mois. Maintenant, le babillage devient langage, où nous voyons apparaître les premiers mots de l'enfant vers 1 an, ce qui marque le début de l'acquisition de la grammaire. L'acquisition de lexique est lente entre 12 et 18 mois. On considère que l'enfant acquiert environ 50 mots en 4-5 mois. A partir de 18 mois, l'intention de communication devient plus marquée. On peut alors parler d'une « explosion lexicale ». L'enfant peut apprendre 4 à 10 mots nouveaux chaque jour.

Ces premiers mots ont plus d'une signification pour l'enfant. Ces mots isolés s'appellent aussi mot-phrase ou holophrase et renvoient non seulement à un objet mais aussi et surtout à une idée. Le mot est donc le noyau d' « une phrase » qui nécessite un contexte, une prosodie afin que l'interlocuteur comprenne. (Exemple : **Chien** signifie le chien (l'animal), « le chien arrive », « je veux le chien »)

Le stade syntaxique (2 à 5 ans). Vers l'âge de 2 ans, l'enfant acquiert un répertoire d'environ 50 mots et continue à enrichir son langage. Le nombre de mots produit est variable pour chaque enfant. A 24 mois, certains prononcent seulement cent mots environ alors que d'autres enfants connaissent déjà cinq cents (Martin Baudoin, 1998). Selon la neuropsychiatre Paule Aimard (1981) ces variations individuelles sont le fruit d'une maturation du cerveau et de l'amélioration du système perceptive-articulatoire. Une autre particularité de ce stade d'apprentissage est que l'enfant comprend soudainement le fonctionnement syntaxique de la phrase simple (sujet + verbe) par l'analyse de la régularité des structures qu'il entend et non par imitation. Par exemple, l'enfant surgénéralisera une règle grammaticale ou d'accord et dira « il a couré » au lieu de « il a couru » car il va se baser sur la règle générale de construction des participes passés. Ce

stade est également marqué par des énoncés plus complets et cohérents avec des prises de parole plus longues et de plus en plus adaptées aux situations.

Le stade avancé (5 ans et plus). L'organisation des phrases devient de plus en plus complexe avec la compréhension des fonctions les plus fines du langage: voix passives, formes indirectes, métaphores, plaisanteries, ... Les conversations des enfants deviennent proches de celles faites entre adultes.

D'autres études qui traitent du développement infantile existent. Nous pouvons citer celui de Piaget, un psychologue et biologiste suisse, qui explique avec le tableau ci-dessous les différents stades du développement cognitif chez l'enfant.

Tableau 1

Les Stades du Développement Infantile Selon Piaget

Classe d'âges	Description du stade	Étapes majeures
De la naissance à presque 2 ans	<i>Sensori-moteur</i> Contacts avec le monde de l'intermédiaire des sens et des actions (regarder, toucher, porter à la bouche et saisir)	Permanence des objets Angoisse de l'étranger
De 2 à 6 ou 7 ans	<i>Préopératoire</i> Représentation des choses avec des mots ou des images	Capacité à faire semblant Egocentrisme Développement du langage
De 7 à 11 ans environ	<i>Opérations concrètes</i> Pensées logiques à propos d'évènements concrets : compréhension d'analogies concrètes et capacités à exécuter des opérations arithmétiques	Conservation des quantités Transformations mathématiques Logique abstraite
De 12 ans environ à l'âge adulte	<i>Opérations formelles</i> Raisonnement abstrait	Capacité d'un raisonnement moral mature

La période critique

La notion de période critique ou période sensible a été fortement développée par des chercheurs et leur a servi de base afin d'expliquer les mécanismes qui permettent l'acquisition du langage. Dans cette partie, nous tenterons donc d'examiner les différents paramètres que la linguistique a pu saisir pour interpréter cette notion dans le domaine du langage. Cependant, nous allons commencer par analyser les recherches antérieures, c'est-à-dire, l'origine biologique de la notion car celle-ci nous impose un certain nombre de postulats.

L'embryologie animale est la première discipline scientifique qui parle de cette notion de période critique. La réalisation de certaines expériences comme l'injection de substances chimiques dans des embryons d'animaux a donné naissance à des malformations. Les recherches réalisées durant cette période embryonnaire ont ainsi montré que ces phénomènes ne se produisent que pendant une période bien spécifique: la « période critique ».

D'autres chercheurs comme Konrad Lorenz (dans Gaonac'h) ont aussi fait appel à cette notion pour expliquer certains phénomènes dans le monde animal. En effet, Lorenz, un biologiste autrichien, a mené une étude sur certaines espèces animales et a développé une théorie qu'il appelle la théorie de l'*imprégnation* ou *empreinte*. Vers les années 1930, Lorenz constate chez les oies cendrées un phénomène d'attachement dès la naissance : les nouveau-nés adoptent comme parent tout objet en mouvement et de grande taille. Cela peut-être la mère ou, en l'absence de celle-ci, tout autre objet qu'ils voient juste après la naissance comme c'est le cas pour les bottes noires de Lorenz. C'est ainsi que cet objet en mouvement devient leur mère, auquel ils s'attachent.

Ces observations ont conduit beaucoup de chercheurs (2006) à déduire l'existence d'un lien entre certains mécanismes innés et les circonstances de l'environnement et à constater le déclenchement d'un comportement. C'est ce lien entre déterminants biologiques et environnementaux qui va influencer les théories à propos de l'acquisition du langage.

Ce mécanisme d'imprégnation qu'explique Lorenz, ne peut se réaliser que pendant une période bien déterminée : « la période critique ». (Au cas contraire, la possibilité d'attachement se verra disparaître)

En biologie, une période critique doit comporter certaines caractéristiques bien déterminées (Bornstein, 1987) :

- un début et une fin bien identifiables ;
- un stimulus externe spécifique, auquel l'organisme sera sensible à un moment particulier ;
- une modification du système interne de l'organisme suite au développement.

En d'autres termes, la période critique est une période de temps pendant laquelle le cerveau, de par son immaturité serait plus réactif à certaines stimulations de l'environnement, ce qui permettrait de développer certaines habitudes.

Cette notion a donc été l'origine qui a servi de base pour mener des recherches dans le développement humain, surtout au niveau de l'acquisition du langage.

C'est sur cela que nous allons nous pencher dans la suite de notre réflexion en répondant à la question suivante: Est-ce que la période critique, c'est-à-dire, la plasticité cérébrale et la période de maturation constituent-elles des arguments pour rendre favorable l'acquisition du langage ? L'idée commune est que le mécanisme d'apprentissage n'est pas le même chez les enfants et chez les adultes. En effet, on constate par de nombreuses études que les apprentissages deviennent plus lents avec l'âge et qu'il existe chez les enfants une certaine facilité à apprendre une langue. Selon les recherches en neurophysiologie menées par Penfield et Roberts (1963, p. 253) : « le cerveau humain devient progressivement raide et rigide après l'âge de neuf ans ». Lenneberg (1967) postule que la puberté est l'évènement critique qui cause la chute des performances dans l'apprentissage d'une langue. Ce raisonnement conduit donc à dire qu'il existe un moment critique, un « âge critique » pendant lequel, le cerveau serait « disponible » à apprendre, à accepter ou à développer de nouvelles habitudes. Ces dispositions particulières du cerveau immature seraient l'argument pour une meilleure performance des apprentissages pour la langue maternelle. Cependant, la possibilité d'acquérir une langue nécessite l'existence de périphéries biologiques ainsi que d'une exposition à la langue afin que l'enfant

puisse mettre en œuvre un mécanisme d'apprentissage approprié. Si les conditions ne se trouvent pas réunies, certaines acquisitions ne peuvent pas être réalisées de manière correcte.

Voici des situations qui empêchent l'acquisition d'une langue : c'est le cas des « enfants sauvages » qui ont été abandonnés dès la naissance dans la nature (Gaonac'h, 2006, p. 17). Les écrits témoignent de leur incapacité d'acquérir le langage après une exposition normale à une langue. Le cas de Genie (Gleitman, Newport, 1995) aux Etats-Unis, qui a été enfermée par ses parents à l'âge de 20 mois jusqu'à ses 14 ans. Isolée dans une pièce pendant toute cette période, cette petite fille n'a eu aucun contact avec la langue, mis à part quelques minutes par jour lorsque sa mère venait la voir pour lui donner de la nourriture. Après qu'elle ait été enlevée à sa famille, la période critique étant terminée, elle ne montrait aucune capacité à acquérir le langage malgré une exposition normale à la langue. Genie a pu produire quelques phrases mais avec une syntaxe très faible. Nous pouvons également mentionner le cas de Chelsea (Gleitman, Newport, 1995). Elle a été diagnostiquée comme retardée mentale alors qu'elle souffrait de surdité. Equip e d'un appareil auditif à l'âge de 31 ans, cette fille n'a jamais pu acquirir un langage structuré. En conclusion, on peut donc affirmer qu'au-delà de la période critique, les acquisitions du langage restent limitées même si toutes les conditions sont réunies. En effet, après la puberté, l'apprentissage n'est pas nul, elle existe et se développe dans une certaine mesure mais on constate une sérieuse chute dans la capacité à apprendre.

Ce raisonnement sur l'apprentissage de la langue maternelle suppose qu'il pourrait s'appliquer également aux situations d'apprentissage d'une seconde langue. Ce propos a inspiré bon nombre de linguistes qui se sont demandé si les processus d'acquisition des langues étrangères sont les mêmes que ceux de la langue maternelle. Nous retrouvons les travaux de Lenneberg et de Chomsky à ce sujet. Tous les deux défendent l'idée que la langue maternelle est apprise de manière naturelle par simple exposition et sans effort particulier. Lenneberg (1967) considère que « l'acquisition automatique à partir d'une simple exposition à une langue donnée semble disparaître [après la puberté] » et « les langues étrangères doivent être enseignées et apprises à travers un effort conscient et laborieux. On ne peut venir à bout aisément des accents étrangers après la puberté ». Noam

Chomsky, lui aussi, considère le langage comme une capacité innée qui ne dépend pas des compétences cognitives de l'individu. Chomsky parle d'une autonomie du langage et affirme que le langage humain possède une grammaire universelle, c'est-à-dire une grammaire qui n'est pas apprise mais construite spontanément. Selon lui, la capacité à apprendre dès le jeune âge est déjà présente biologiquement. (Juignet, 2015)

Nous avons vu à travers ce tour d'horizon théorique que l'acquisition du langage se base sur des mécanismes et que le cerveau est programmé pour cela de manière précoce. Nous allons maintenant nous poser la question à savoir si la période critique serait également un moment favorable pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Serait-il correct de dire qu'un enfant apprend mieux une langue qu'un adolescent ou un adulte ? Dans le point qui va suivre, nous allons tenter de traiter les données qui nous conduisent à postuler ou pas l'existence de l'effet de l'âge d'acquisition d'une seconde langue.

Acquisition d'une seconde langue à l'âge précoce : le facteur de l'âge

Nous venons de voir que la notion de période critique est un déterminant essentiel dans l'acquisition du langage et que cela était fortement lié à des principes biologiques. Cette évidence nous mène maintenant à réfléchir sur les possibilités qu'il existe d'appliquer la période critique à l'apprentissage d'une langue étrangère. Les données recueillies sont complexes, elles remettent en cause la notion de période critique lorsqu'il faut l'appliquer au domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère. Parmi les travaux effectués, nous allons exposer certains critères qui cherchent à évaluer l'hypothèse de la période critique. Nous présenterons ensuite les avantages et les inconvénients de l'apprentissage précoce. Enfin, cela nous permettra de faire une conclusion sur l'importance ou pas de cet apprentissage.

Certes, beaucoup de chercheurs partagent l'idée que l'effet de l'âge a de nombreux avantages. Par oppositions aux apprenants plus âgés, les plus jeunes auraient de meilleurs résultats, puisque pendant la période critique, la sensibilité à la langue est plus importante qu'à d'autres périodes de la vie. Cette hypothèse défend l'idée qu'il est plus facile d'acquérir une compétence langagière semblable à celle d'un natif en raison d'une plasticité du cerveau. Parmi ces chercheurs,

Patkowski (1980) a mené une étude sur un groupe de 67 locuteurs d'anglais avec des langues maternelles très différentes, arrivés aux Etats-Unis entre 5 et 50 ans. Patkowski (1980) note de moins bons résultats dans la compétence de prononciation en anglais lorsque l'âge d'arrivée est autour de 15 ans. Oyama (1976) ajoute que seules les arrivées antérieures à 12 ans conduisent à des productions semblables à celles de natifs. Ces expériences renforcent l'hypothèse de la période critique. Un exemple témoigne de l'effet inverse. Olson et Samuel (1973) ont évalué des élèves en situation scolaire. Il s'agissait de comparer trois groupes d'élèves débutants dans la langue étrangère : un groupe d'une école élémentaire, un groupe d'un collège et un groupe d'une université. L'évaluation a montré que les résultats en prononciation étaient meilleurs pour les élèves du collège et de l'université que pour ceux de l'école élémentaire. Nous constatons ainsi que l'évaluation de la prononciation est un facteur difficile à analyser, car lorsque les situations d'apprentissage sont contrôlées, les aptitudes d'apprentissage chez les adultes sont supérieures à celles des enfants. Ainsi, la notion de période critique devient moins importante. Nous voyons donc que les modalités d'acquisition sont différentes en langue maternelle et en langue étrangère. De ce fait, les cas étudiés nous laissent penser que les acquisitions/apprentissages varient selon des caractéristiques bien spécifiques. Les idées qui défendent l'acquisition précoce perdent donc de leur valeur. Sur base de cela, nous pouvons admettre que l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge adulte présente des avantages. Nous avons relevé certaines facilités chez l'adulte dans le domaine de l'apprentissage comme la possibilité de transferts depuis la langue maternelle vers la langue cible et une plus grande capacité métalinguistique. En d'autres termes, l'adulte a une meilleure capacité à mener une réflexion sur le langage avec un contrôle conscient des activités cognitives.

En phonétique aussi, on relève que chez les adultes, les capacités à produire des sons sont meilleures contrairement à la croyance considérée comme plus favorable aux enfants.

Ainsi, toutes ces analyses nous mènent à plusieurs conclusions (Gaonac'h, 2006) :

- L'existence d'une période critique n'est pas vraiment établie pour l'acquisition d'une langue étrangère.

- Certaines croyances généralisées laissent penser que les adolescents et les adultes apprennent mieux une langue étrangère que les enfants.
- Il semble tout de même exister une réalité qui suppose que les enfants en dessous de l'âge critique ont plus de facilités à apprendre en situation naturelle grâce à la plasticité du cerveau.
- Le facteur de l'âge ne semble plus être un déterminant assez fort pour expliquer l'acquisition d'une langue étrangère. Le milieu scolaire, l'exposition à la langue sont des conditions d'apprentissage plus fortes qui peuvent faire disparaître l'effet de l'âge précoce et montrer les adultes supérieurs aux enfants.

Ce panorama nous montre en effet que jusqu'à l'âge de 7 ans, les capacités naturelles d'acquisition permettent l'apprentissage, alors qu'au-delà de 7 ans, les apprentissages réalisés nécessitent un milieu d'apprentissage avec des caractéristiques propres.

Nous voyons donc que les interprétations concernant l'apprentissage précoce sont nuancées. L'idée de l'acquisition naturelle s'oppose à l'acquisition avec situations d'apprentissage.

Différents modes d'apprentissage chez les enfants et les adultes

Si l'on revient au point de vue de Chomsky (1980) sur la grammaire universelle, où il soumet l'idée que « la grammaire universelle » [...], se laisse ainsi envisager comme une théorie des mécanismes innés, comme une matrice biologique sous-jacente, cadre au sein duquel se déroule la croissance du langage ». (Chomsky, 1980, p. 177), on se pose la question à savoir si cet appareillage mental initial restera encore disponible afin de permettre l'acquisition d'une seconde langue. En d'autres termes, y a-t-il encore un âge au-delà duquel la grammaire universelle n'est plus disponible pour l'acquisition d'une seconde langue ? Nous avons vu dans les paragraphes précédents la controverse concernant la période critique. Nous avons relevé des réponses équivoques. Cependant, nous allons tenter d'aborder ici les points qui montrent des traces

d'une grammaire universelle dans l'acquisition d'une seconde langue chez l'adulte.

L'ordre naturel d'acquisition. Ainsi, nous aboutissons sur la théorie de Krashen (1988), linguiste et méthodologue américain, spécialisé dans les théories de l'acquisition et du développement du langage. Selon sa théorie sur « l'ordre naturel d'acquisition », chaque apprenant de langue étrangère passe par une série d'étapes communes, un ordre logique d'acquisition des structures grammaticales quelle que soit la langue maternelle, l'âge de l'apprenant ainsi que la durée d'exposition à la langue cible (Gaonac'h, 2006). Cette étude a été renforcée par les travaux de Dulay et Burt (dans Gaonac'h, 2006), comparant les enfants et les adultes apprenant l'anglais comme langue étrangère. Selon eux, l'acquisition de l'anglais passait également par un « ordre naturel » quant à l'apprentissage des morphèmes grammaticaux. Par exemple, la forme progressive en anglais « ing » (comme dans « he's playing baseball ») ainsi que la forme du pluriel « s » (comme dans « two dogs ») faisaient partie des premiers morphèmes acquis alors que la forme verbale de la 3ème personne du pluriel ainsi que la structure possessive « s » (« John's hat ») étaient acquis bien plus tard. Nous constatons donc des phénomènes identiques chez les enfants et chez les adultes apprenant une seconde langue. (Krashen, 1982, p. 12)

D'autres phénomènes de même type (Gaonac'h, 2006) :

- une même difficulté systématique dans les formes passives par rapport aux formes actives ;
- une même disposition à vouloir produire des énoncés sur la base d'un schéma : sujet-action-objet.

La référence à « un ordre d'acquisition » ainsi que les autres mécanismes d'acquisition seraient des modes d'acquisition universels et complexes qu'on aurait du mal à contourner et qui pourraient être déterminants dans les apprentissages.

On peut trouver également pour les jeunes enfants des méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère qui sont différentes de celles de la langue maternelle. Nos observations portent sur des enfants turcs scolarisés dans une école française et qui apprennent le français en situation naturelle. On constate

que les enfants turcs produisent des syntaxes moins élaborées que celles des enfants natifs malgré la même exposition à la langue. Alors que les enfants natifs utilisent une grande capacité linguistique avec laquelle ils s'expriment en faisant différentes combinaisons possibles, les enfants turcs repèrent rapidement quelques formes syntaxiques qui les limitent dans leur production. On observe donc que les enfants natifs développent des stratégies cognitives initiales qui leur permettent de faire des relations grammaticales et de développer la langue. Pour les enfants turcs dont le français est la langue seconde, cette étape semble ne pas exister. On peut en conclure que les modalités d'acquisition sont différentes pour les enfants dont le français est leur langue maternelle et pour ceux dont c'est la langue seconde. Nous avons également relevé que les enfants turcs ont plus de difficultés à maîtriser certaines structures de la langue française car celles-ci ne sont pas identiques à celles de la langue turque. C'est le cas par exemple du *un/une* en français qui est plus difficile à acquérir pour des enfants turcs que pour des enfants d'origine espagnole ou italienne. Ces erreurs et difficultés révèlent une interférence de la langue maternelle qui, celle-ci, devient un recours en situation difficile. En effet, dans la langue turque, il n'y a pas de genre pour les noms. Et c'est l'une des difficultés majeures pour eux : comment choisir un genre pour un nom ? Pourquoi un objet comme « chaise » serait-il au féminin alors qu'un autre par exemple comme « livre » serait-il au masculin ?

Acquisition implicite et explicite. Nous avons vu dans les paragraphes précédents qu'il existe différentes méthodes, en dehors des données sur l'effet de l'âge, pour acquérir une langue et que ces méthodes n'aboutissent pas toujours sur des résultats clairs. Nous allons maintenant observer les données qui nous montrent que les différences entre enfants et adultes dépendent de la méthode d'enseignement. Posons-nous la question suivante: Est-ce que le mécanisme d'apprentissage implicite pourrait-il être mis en œuvre pour l'enfant pour l'apprentissage d'une langue étrangère? Au cas contraire, devra-t-il passer pour la méthode explicite qui sous-entend l'ensemble des règles? De manière logique, la connaissance de règles constitue un argument positif à l'apprentissage d'une langue seconde, surtout chez l'adulte qui est doté de capacités cognitives mieux développées lui permettant de prendre des raccourcis. Cependant, il serait plus bénéfique d'exploiter cette méthode implicite chez les jeunes enfants car cela

exige un milieu scolaire où il bénéficie d'une grande durée d'exposition dans la langue cible. Donc, si l'on admet que cette méthode repose sur une exposition durable, on peut d'emblée agir sur l'efficacité d'une méthode implicite. C'est justement le cas des élèves turcs scolarisés au Lycée Français d'Ankara qui bénéficient d'un temps d'exposition intensif à la langue cible.

Pour conclure cette première partie de notre recherche, nous pouvons revenir sur les points cités plus hauts :

- L'acquisition précoce d'une langue étrangère pendant la période critique semble être une hypothèse difficile à soutenir car avec une capacité cognitive plus développée et en situation scolaire avec des apprentissages contrôlés, les adolescents et les adultes réussissent très bien aussi ;
- Néanmoins, la période critique n'exclue pas totalement les possibilités d'acquérir une langue étrangère comparable à celle des natifs. Des performances semblables à celles des natifs peuvent être atteintes suivant une exposition importante à la langue cible ;
- Différents mécanismes d'acquisition existent mais ne sont pas identiques. Ils peuvent être complexes en fonction de l'âge et de la situation de l'apprenant.

Tous ces raisonnements nous conduisent à affirmer que l'acquisition d'une langue étrangère ne peut reposer uniquement sur l'effet de l'âge. Aussi, les mécanismes d'acquisition d'une langue étrangère ne sont pas déterminants dans les apprentissages.

Chapitre 3

Du monolinguisme en famille au bilinguisme à l'école : la situation de l'enfant à l'entrée à l'école maternelle

Nous examinerons dans ce troisième chapitre le rôle de certains acteurs qui participeront à la scolarité du jeune enfant. Il semble important d'en préciser l'intérêt avant de débattre sur l'enseignement précoce d'une langue étrangère. Avant tout, l'enfant qui sort de son foyer familial auquel il est tant habitué, doit se faire une place et trouver ses repères dans un milieu scolaire, un milieu qui lui est totalement étranger. Ce nouveau milieu exigera de lui d'accepter une série de règles, de comportements. Ce sera le début d'une construction nouvelle. Cette construction ne concernera pas uniquement l'enfant mais également ses parents qui devront accepter les changements et l'influence de certaines personnes autour de leur enfant. Cette relation avec l'école ne sera pas toujours facile car il faudra se confronter à de nouvelles cultures et habitudes. Finalement, l'école n'est pas toujours une structure cohérente au vu des multiples acteurs qui la constituent.

L'entrée de l'enfant à l'école maternelle

L'entrée à l'école maternelle est un pas difficile pour certains. L'enfant sort de son environnement familial où il avait l'habitude de parler sa langue maternelle et entre dans un tout nouvel environnement où il est confronté à un système langagier complètement différent de celui qu'il connaissait. C'est une nouvelle étape dans la vie de ce jeune enfant car il découvre une société dans laquelle il y aura des personnes et d'autres enfants qui n'appartiennent pas à sa cellule familiale et ne parlent pas sa langue maternelle. Il va donc se heurter à des contraintes qui vont l'obliger à développer des stratégies afin de pouvoir communiquer avec son entourage et de se faire une place. C'est, par exemple, le cas des enfants turcs entrant à 3 ans à l'école française d'Ankara. Ceux-ci ne parlant que turc avec leur famille, se retrouveront dans une nouvelle structure où l'on parle français, une langue ayant des sons et des codes qu'ils ne vont pas reconnaître. Comme l'explique Barbara Abdelilah-Bauer (2006, p. 83-91), il sera difficile dès le début de s'accommoder à ce nouvel environnement mais une fois la frayeur, l'angoisse passées, ceux-ci pourront facilement réaliser des échanges avec les autres dans le groupe. Ces échanges seront non verbaux. Il utilisera

d'abord le langage corporel et ensuite, ayant pris confiance en lui, il utilisera des petits mots comme « ça » pour désigner un objet que la maîtresse nommera ensuite. C'est ainsi que s'apprendra la langue française. Bien évidemment, l'enfant à 3 ans n'aura pas achevé son apprentissage langagier en langue maternelle mais aura déjà compris certaines règles concernant la formation syntaxique des énoncés et aura déjà acquis un certain vocabulaire d'environ 1500 mots. Cela lui servira d'appui pour construire de nouvelles connaissances dans la nouvelle langue.

L'analyse de Dora François-Salsano (2009) montre qu'une partie importante de la vie de l'enfant se situera à l'école. Celle-ci participera activement à la construction de l'enfant et déterminera son comportement relatif aux nouvelles règles et au respect de l'autre.

Afin de permettre à l'enfant de se sentir en confiance avec son nouvel entourage, il est important d'établir un lien affectif avec son enseignant. Le rôle de celui-ci est primordial car c'est lui qui va suivre les élèves et va susciter l'envie d'apprendre.

Voici un tableau (Goëtz-Georges 2005, p. 16) qui dresse les besoins de l'enfant à l'entrée à l'école maternelle pour l'établissement de ce lien affectif :

Tableau 2

Les Besoins de l'Enfant

LES BESOINS DE L'ENFANT	ORGANISATION ET COMPORTEMENT DU MAITRE EN CONSEQUENCE
Nourriture	Collation le matin, peu après l'accueil.
Action	Alternance des activités: motrices, calme, collectives, ...
Isolement	Coin repos dans la classe (bibliothèque, maison pour se cacher).
Sécurité affective	Maitre référent stable, d'humeur constante, "doudou", rituels.
Apprendre	Environnement riche et matériel varié.
Autonomie affective	La séparation avec les parents est douloureuse mais nécessaire.
Autonomie hygiénique	Apprendre à l'enfant à s'essuyer aux toilettes, à se

	laver les mains.
Autonomie intellectuelle et langagière	Encourager à faire tout seul et à prendre des risques.
Collectivité pour accepter autrui et la coopération	

Bien entendu, le développement de l'enfant se fait en progressant étape par étape. La situation de l'enfant en début d'année par rapport à ces compétences ne sera certainement pas la même qu'en fin d'année. Il s'agira également de prendre en considération les capacités cognitives de l'enfant car celles-ci varient d'un enfant à l'autre comme nous en avons déjà parlé plus haut. Toutefois, nous avons vu que l'enfant possédait des capacités linguistiques à l'oral dès le plus jeune âge. Selon M. Delahaie, (2004, p. 24), deux modalités de compréhension existent à l'entrée à l'école maternelle comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 3

Modalités de Compréhension

Age	Modalité		Exemple	Interprétation
A partir de 3ans ½	Morphosyntaxique	Mise en relation du thème du message et de son contenu.	<i>Demain, nous irons jouer au parc.</i>	Interprétation hors-contexte et construction d'une représentation mentale du lieu évoqué.
4-5 ans	Narrative	Mise en œuvre pour la compréhension des récits.	Lecture des textes narratifs par l'adulte.	Prise en compte de la successivité temporelle des événements et des relations causales qui les lient.

Nous avons bien vu que l'enfant, âgé de 3 ans, qui fait son entrée à l'école, a déjà parcouru un chemin qui lui aura permis l'acquisition de certaines habilités et connaissances. Avec le temps, il va transformer ces habilités en performances en utilisant ses propres ressources et celles de son environnement. Ainsi, avec l'expérimentation et les caractéristiques de sa personnalité, il va commencer à découvrir le monde et à agir dessus. L'entrée à l'école est donc vue comme une étape nécessaire pour développer ou perfectionner des talents, des savoirs. Cela

continuera pendant toute la scolarité de l'enfant. Outre cela, l'apprentissage scolaire est influencée par un certain nombre de variantes (voir schéma des variables ci-dessous) qui sont extérieures à l'école et qu'il faut prendre en considération afin de mieux déterminer les futurs apprentissages. Nous pouvons parler de familles, de sociétés, de valeurs, de besoins, de croyances, de choix, etc. Ces facteurs sont en effet déterminants, puisque c'est avec ceux-ci que l'enfant apprend. C'est pour cette raison que, dès le plus jeune âge, il faut s'assurer que l'enfant s'intègre et se socialise comme le souhaiterait la société. Il sera donc du devoir de la famille de se joindre à l'école et de fonctionner ensemble afin d'autoriser l'enfant à construire son propre parcours adapté à ses envies et à ses besoins.

Voici le schéma concernant les variables qui influencent l'apprentissage scolaire (François-Salsano, 2009, p. 42).

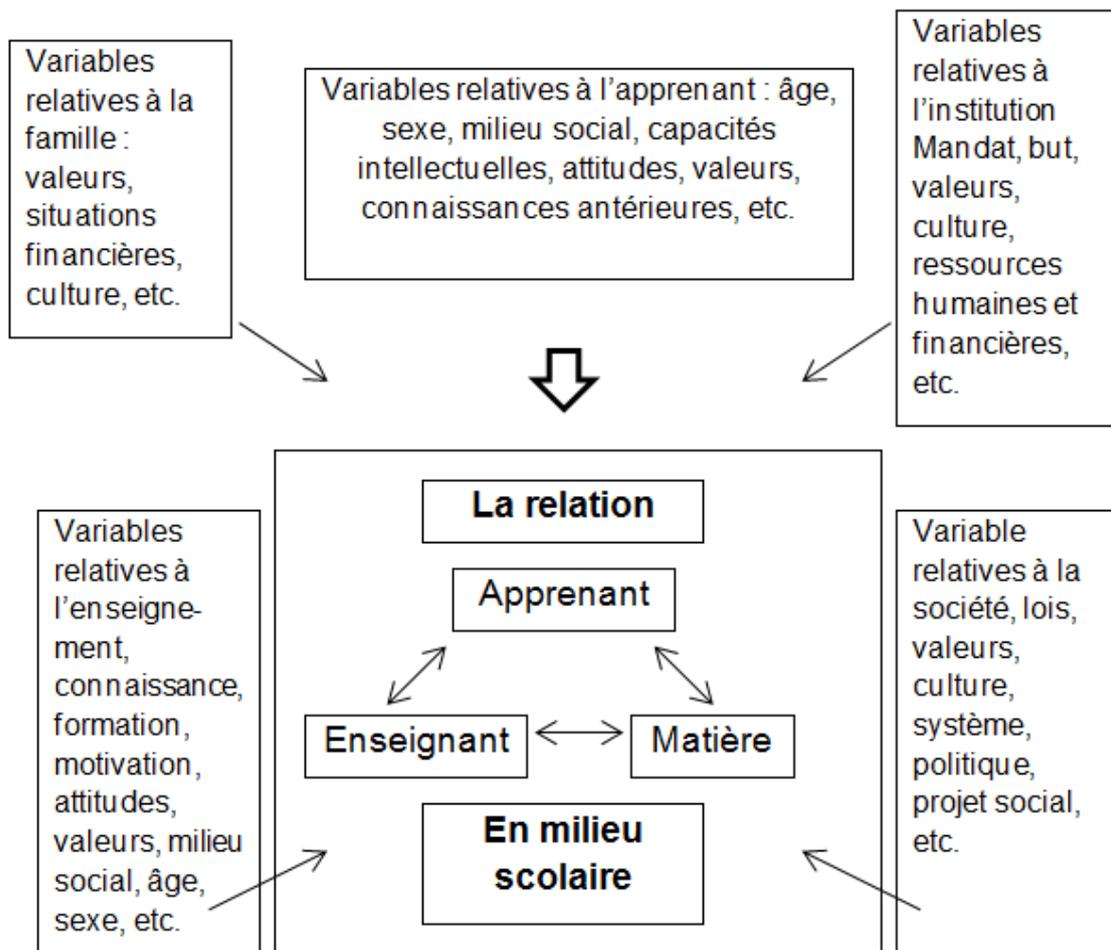


Figure 1. Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire.

La famille

La famille et l'école jouent un rôle important dans l'éducation de l'enfant de depuis la naissance jusqu' à l'âge adulte. C'est à la famille qu'incombe la responsabilité de l'éducation de l'enfant ainsi que la mise en place de valeurs, d'attitudes, de bases intellectuelles. C'est également eux qui assurent la présence de l'enfant à l'école. Après cela seulement, l'école pourra jouer un rôle essentiel qui sera de former de bons citoyens. Cependant, on constate que ces deux acteurs ont du mal à respecter le rôle respectif de chacun. Une certaine confusion semble s'installer et aucun des deux n'est satisfait du travail de l'autre. Par ailleurs, la société qui est en pleine mutation bouleverse la manière de percevoir les responsabilités de chacun et empêche de prendre conscience de ces responsabilités respectives. A ce stade, seuls le dialogue et le partenariat entre les parents et l'école pourront permettre de progresser dans la bonne voie.

Cependant, force est de constater que les familles ne sont plus en mesure de jouer leur rôle traditionnel régulé par des règles bien strictes comme dans le passé. L'autorité du père disparaît. Aujourd'hui, même si le rôle de la mère et du père permet d'atteindre un certain équilibre au sein du foyer, cela devient plus complexe en cas de parents divorcés, parents seuls ou familles recomposées. Le facteur économique joue également un rôle néfaste sur la famille. Par exemple, le chômage ou trop de travail sont des situations qui font souffrir les enfants et qui les laissent devant les écrans de télévision ou d'ordinateur. Selon Karl L. Alexander et Doris R. Entwisle (2000), deux chercheurs américains, « le désavantage familial se traduit par un désavantage éducatif dès le début de l'éducation scolaire formelle ». En d'autres termes, l'influence de la famille est tellement intense sur les enfants que les mesures prises par les institutions externes restent insuffisantes, surtout dans les milieux défavorisés. Les enfants issus de ces milieux défavorisés éprouvent beaucoup de mal à se faire accepter par les enseignants. Cela entraîne un manque de motivation qui s'ajoute à un échec en milieu scolaire accompagné d'une mauvaise image d'eux-mêmes. Aussi, la violence à l'école est un autre aspect qui montre le climat au sein du foyer. Cette violence est souvent le résultat des déchirements entre parents, des séparations, de la pauvreté, du logement, du manque d'affection ou de contrôle.

Enfin, il faudra noter que la situation difficile de certaines familles ne conduit pas forcément l'enfant à l'échec et qu'il existe une réalité où la qualité du lien familial entre les parents et les écoles influence de manière positive la réussite scolaire des enfants.

Ces observations que nous venons d'explicitier concernent en effet les enfants issus de milieux défavorisés, tel que l'on peut rencontrer assez facilement dans les écoles publiques des banlieues françaises. Par contre, s'il faut revenir à notre sujet de mémoire qui concerne les enfants turcs scolarisés à l'école française Charles de Gaulle d'Ankara, il serait difficile de parler des mêmes problèmes socio-culturels ou socio-économiques. En effet, étant une école française à l'étranger, le Lycée français Charles de Gaulle se réclame le droit de bénéficier d'un statut d'école privée où l'admission se fait suite à un dépôt de dossier et un entretien avec la famille. Bien évidemment l'une des conditions pour pouvoir y être inscrit est la présence d'un certain niveau de francophonie au sein

de la famille. Il est donc visible que les familles ont une ambition bien précise qui oriente leur choix de l'école. La configuration familiale montre l'existence d'un certain niveau intellectuel et d'un héritage culturel. Cela ayant comme effet l'acquisition chez l'enfant dès le plus jeune âge du langage, des compétences, de savoir-faire, etc. Ces familles représentent donc une certaine classe dans la société qui, en d'autres termes, apporte un impact positif sur la réussite de leurs enfants à l'école.

Les enseignants

Les enseignants du primaire que l'on appelle « professeur des écoles » sont des pédagogues qui enseignent à des enfants de trois à dix ans. Ils sont responsables d'enseigner toutes les matières suivant des objectifs pédagogiques bien précis. Ce sont donc des personnes polyvalentes et généralistes qui non seulement agissent sur l'enfant pour lui apporter toutes les compétences nécessaires mais aussi l'accompagnent dans sa construction personnelle, animent sa curiosité et assurent un lien entre l'école et la famille. Ces enseignants du primaire ont donc un rôle très important à jouer même s'ils ne sont pas forcément experts en sciences, en musique, en mathématiques, en géographie, en anglais et autres... Ils détiennent donc une position de « modèle », de « référent » et se préoccupent de la qualité de leur enseignement.

Acteurs, les enseignants sont formés pour arriver à adapter leur temps et leurs supports en fonction des besoins de la classe. En effet, une classe est toujours hétérogène et se constitue d'enfants de niveaux multiples. L'enseignant devra élaborer des méthodes, des stratégies pour que tous les enfants de niveaux variés puissent arriver au même objectif. L'enseignant disposant d'une classe avec une variété d'inégalités (sociales, économiques, intellectuelles, culturelle, etc.) est responsable de proposer toutes les façons possibles pour faire découvrir, enseigner, encourager, stimuler l'enfant afin de lui soumettre toutes les chances pour réussir.

En maternelle, il existe une politique d'éveil dans toutes les disciplines y compris le langage et la langue étrangère qui est mis en place grâce au jeu. Ainsi l'enfant apprend les mathématiques, les arts, les langues étrangères par le jeu car ainsi sa curiosité est suscitée.

Parallèlement à cela, les enseignants de maternelle travaillant au Lycée français Charles de Gaulle sont conscients que les enfants de l'école maternelle ne parlent, pour la plupart, pas français à l'entrée à l'école. Ils sont donc face à une double difficulté. Celle de réaliser tous les objectifs cités ci-dessus mais surtout de les réaliser en français uniquement. C'est un défi extrêmement compliqué pour l'enseignant et les enfants entrant en Petite Section à l'âge de 3 ans. D'une part, l'enseignant, conscient de la difficulté, devra faire preuve de patience face à des enfants qui, d'autre part, ne comprennent pas ou très peu ce qui se fait autour d'eux. Nous rentrons donc dans un processus qui peut s'avérer lent et exténuant. Certains enfants éprouveront beaucoup de difficultés à s'adapter à ce tout nouvel environnement où, de plus, on parle une langue étrangère. Certains par contre auront beaucoup de facilités et progresseront assez rapidement. Malheureusement, il arrive que certains enfants montrant un déficit cognitif auront encore plus de mal à accepter de nouvelles habitudes et cela risquera par la suite d'entraîner des complications importantes au niveau de la scolarité de l'enfant. Les parents devront donc être extrêmement vigilants dans l'orientation de leur choix.

L'institution éducative

En France, les apprentissages sont organisés autour d'un système éducatif qui s'applique avec des programmes nationaux. Il semble important d'en préciser l'organisation : la loi d'orientation de 1989 précise les places respectives de l'école primaire et de l'école maternelle dans l'enseignement primaire. Le décret du 6 septembre 1990 rappelle l'organisation de l'école en cycles pédagogiques.

Selon le décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 du Bulletin Officiel relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, l'école se définit comme suit :

« L'école favorise l'ouverture de l'élève sur le monde et assure, conjointement avec la famille, l'éducation globale de l'enfant. Elle a pour objectif la réussite individuelle de chaque élève en offrant les mêmes chances à chacun d'entre eux. Elle assure la continuité des apprentissages.

L'objectif général de l'école maternelle est de développer toutes les possibilités de l'enfant, afin de lui permettre de former sa personnalité et

de lui donner les meilleures chances de réussir à l'école élémentaire et dans la vie en le préparant aux apprentissages ultérieurs. L'école maternelle permet aux jeunes enfants de développer la pratique du langage et d'épanouir leur personnalité naissante par l'éveil esthétique, la conscience de leur corps, l'acquisition d'habiletés et l'apprentissage de la vie en commun. Elle participe aussi au dépistage des difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles et favorise leur traitement précoce [...] » (Bulletin Officiel, 1990)

En d'autres termes, le cycle des apprentissages premiers dont fait partie l'école maternelle est le tout premier chemin qu'empruntent les enfants en milieu scolaire. C'est là qu'ils apprennent à vivre en collectivité. C'est aussi là qu'ils découvrent de nouvelles connaissances qui les mènent à des savoir-faire et des savoir-être, tout cela dans une atmosphère de jeux et d'activités ludiques. De plus, l'école maternelle permet aux éducateurs de repérer si un enfant a besoin d'une attention particulière ou rencontre une quelconque difficulté d'apprentissage.

Selon l'article 3 du décret du Bulletin Officiel, l'école serait organisée en 3 cycles pédagogiques :

« [...] »

- *le cycle des apprentissages premiers, qui se déroule à l'école maternelle;*
- *le cycle des apprentissages fondamentaux, qui commence à la grande section dans l'école maternelle et se poursuit pendant les deux premières années de l'école élémentaire;*
- *le cycle des approfondissements, qui correspond aux trois dernières années de l'école élémentaire et débouche sur le collège. [...] »*

Maintenant, nous allons nous pencher plus précisément sur le cycle 1, celui des apprentissages premiers qui s'articule sur 3 années : Petite Section (PS), Moyenne Section (MS) et Grande Section (GS).

Selon les programmes du BO (Bulletin Officiel) de 2015, le cycle 1 s'articule en 5 grands domaines d'apprentissage qui sont essentiels au développement de l'enfant et qui doivent prendre leur place dans le planning quotidien de l'enseignant :

- I. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- II. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

- III. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- IV. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- V. Explorer le monde

Nous allons maintenant tenter d'apporter une définition à chaque domaine d'apprentissage selon les programmes de l'école maternelle proposés par le Ministère de l'Education nationale :

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : le langage oral est l'axe majeur des activités de l'école maternelle. Les enseignants doivent mettre l'accent dans tous les domaines lorsque le langage est mis en jeu. Le Bulletin Officiel de 2015 désigne le langage comme « un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage :

- Le langage oral : permet aux enfants d'entrer en interaction, de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. Les enfants découvrent ainsi les structures de la langue française.
- Le langage écrit : cette forme de communication est présentée aux enfants afin qu'ils découvrent d'autres spécificités du langage. Le langage écrit prépare les enfants à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture au cycle 2.
- Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique : ce domaine d'apprentissage permet aux enfants de se développer sur le plan moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel. La pratique de l'activité physique permet également de mieux connaître ses capacités physiques, d'apprendre à se situer dans l'espace et dans le temps et de développer certaines habilités physiques comme l'équilibre. C'est aussi un moyen idéal pour favoriser la coopération entre les enfants ainsi que le respect de l'autre. Cette activité participe à une éducation à la santé et donne l'occasion d'éprouver des sentiments de bien-être et de plaisir. (Programmes Officiels du Ministère de l'Education)

Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques : la pratique d'activités artistiques est un axe majeur à l'école maternelle car elle permet à tous les enfants de découvrir la culture artistique sous différents angles. Celle-ci s'articule autour des arts du visuel (peinture, sculpture, dessin, photographie, cinéma, bande dessinée, arts graphiques, arts numériques) des arts du son (chansons, musiques, instruments) et des arts du spectacle vivant (danse, théâtre, cirque, marionnettes).

Construire les premiers outils pour structurer sa pensée :

- Découvrir les nombres et leurs utilisations :

L'enfant comprendra en maternelle que les nombres constituent non seulement des quantités mais aussi un rang ou une position dans une liste. Avec le temps, il apprendra à évaluer et à exprimer des quantités, des mesures, des collections d'objets. Ces nombreuses confrontations à des situations numériques ou pré-numériques lui permettront d'acquérir une meilleure perception des nombres.

- Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées :

A l'école maternelle, l'enfant apprend à reconnaître des formes et des grandeurs. Cela restera une première forme de géométrie et de mesure mais permettra à l'enfant de reconnaître et de décrire des objets de son entourage.

Explorer le monde :

- Se repérer dans le temps et l'espace :

Les enfants ont une perception très limitée du temps qui passe et de l'espace. C'est par de multiples expérimentations et observations qu'ils commenceront à considérer le temps et l'espace comme des dimensions déjà intégrées dans leur quotidien. Citons les exemples suivants : le jour, la nuit, le matin, l'après-midi, le soir, la classe, l'école, etc.

- Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière :

Ce domaine d'activité permet aux enfants de différencier ce qui est vivant de ce qui ne l'est pas. L'un des objectifs est de les amener à réfléchir et à s'interroger sur les différents phénomènes observés, déduire des conclusions,

catégoriser, identifier, etc. La manipulation et le langage oral sont au centre des activités.

Pour mieux comprendre, voici plusieurs figures qui reprennent les programmes du BO (Bulletin Officiel) de 2015. Une proposition de programme a été réalisée par L'inspection de l'Education nationale de Pont-de-Chéry. Nous voyons dans ces différentes figures la répartition des compétences à travailler sur la durée du cycle 1 (Petite Section, Moyenne Section et Grande Section) suivant les 5 domaines d'apprentissage.

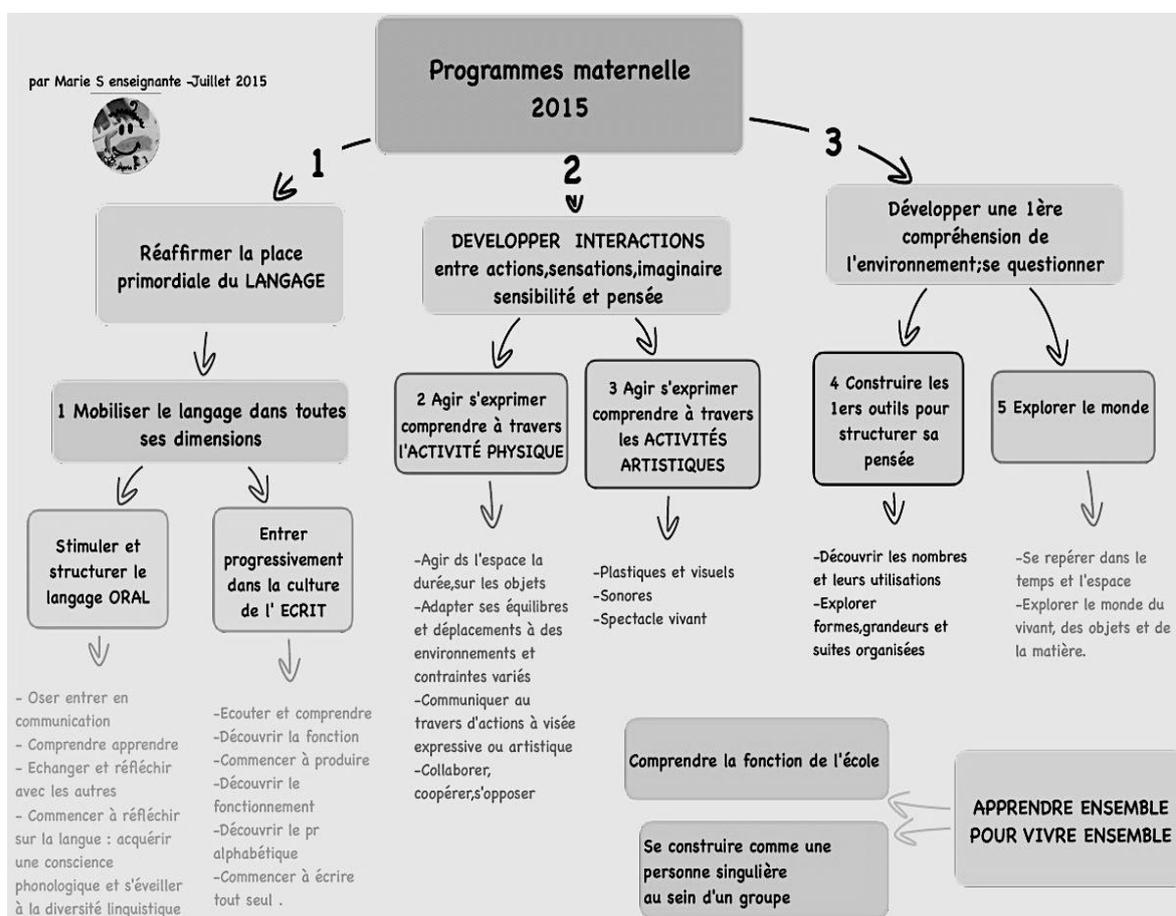


Figure 2. Les 5 domaines d'apprentissage.

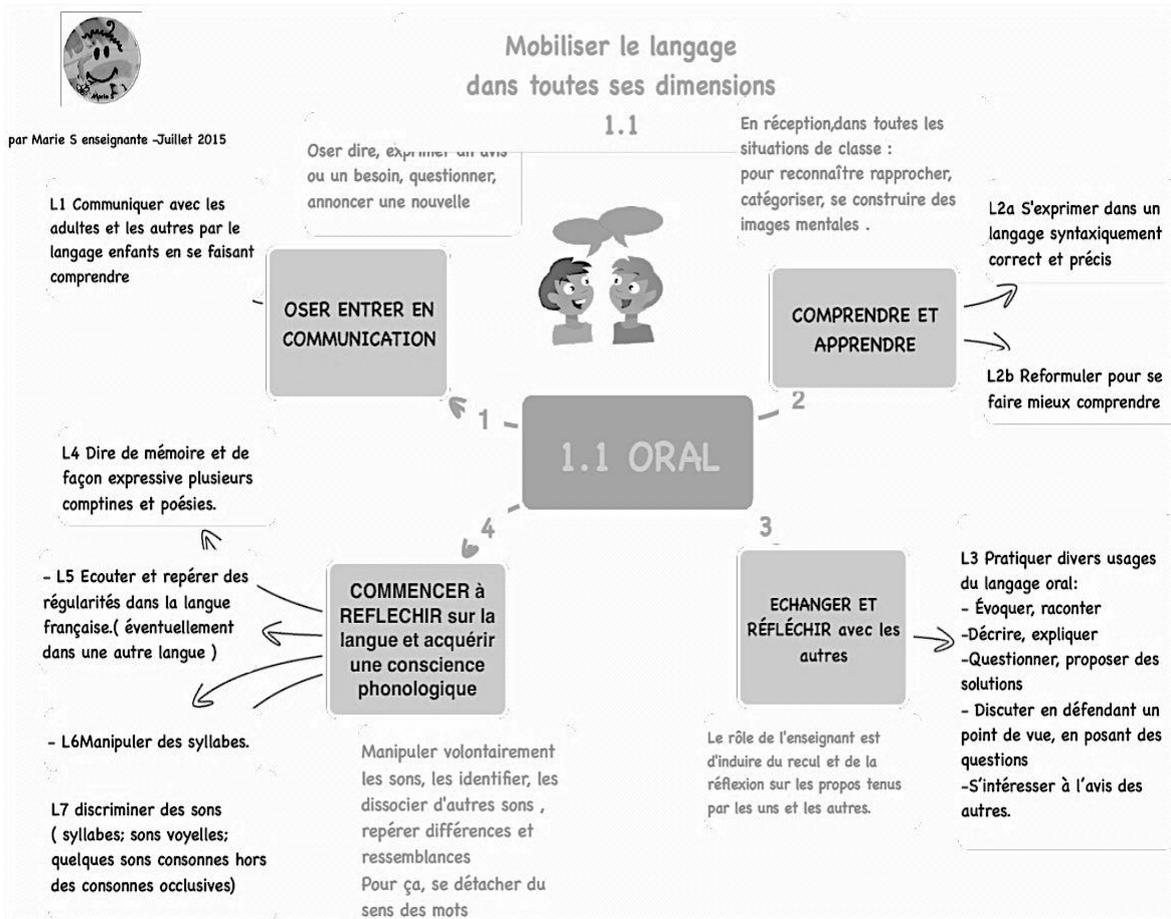


Figure 3. L'oral.

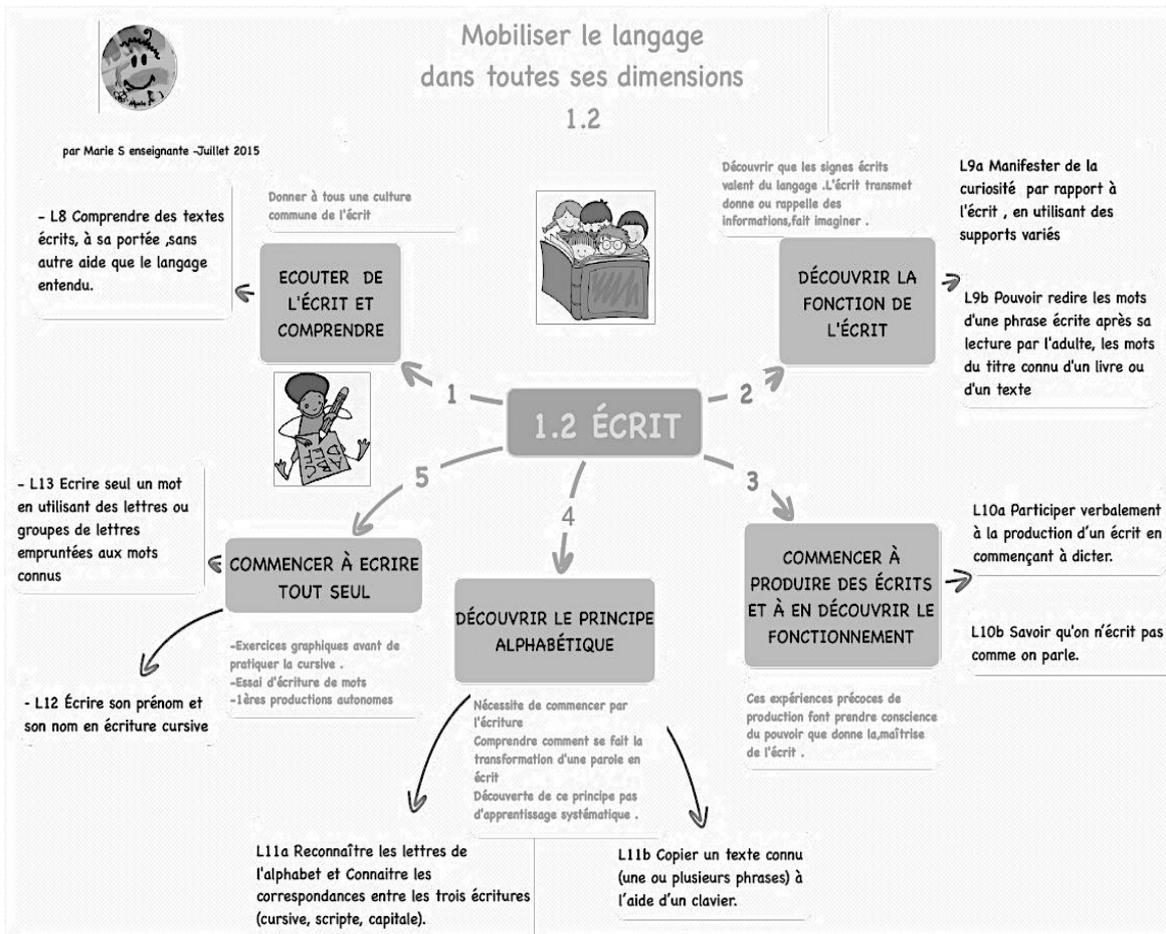


Figure 4. L'écrit.

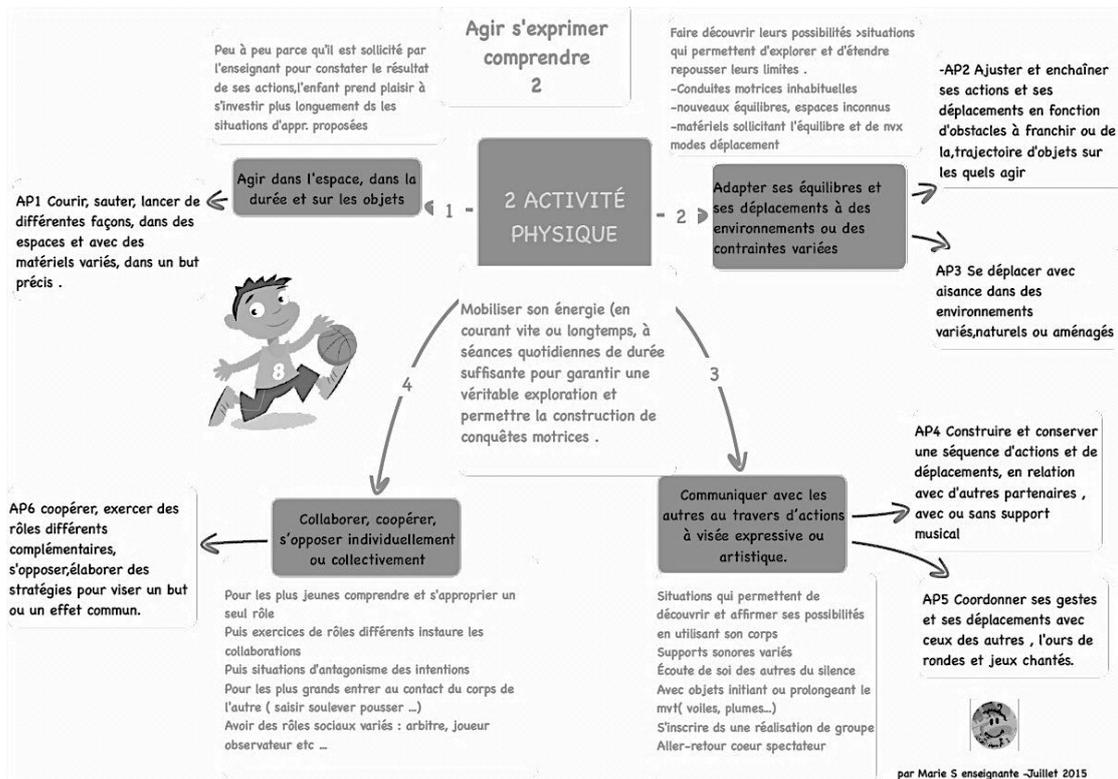


Figure 5. Activité physique

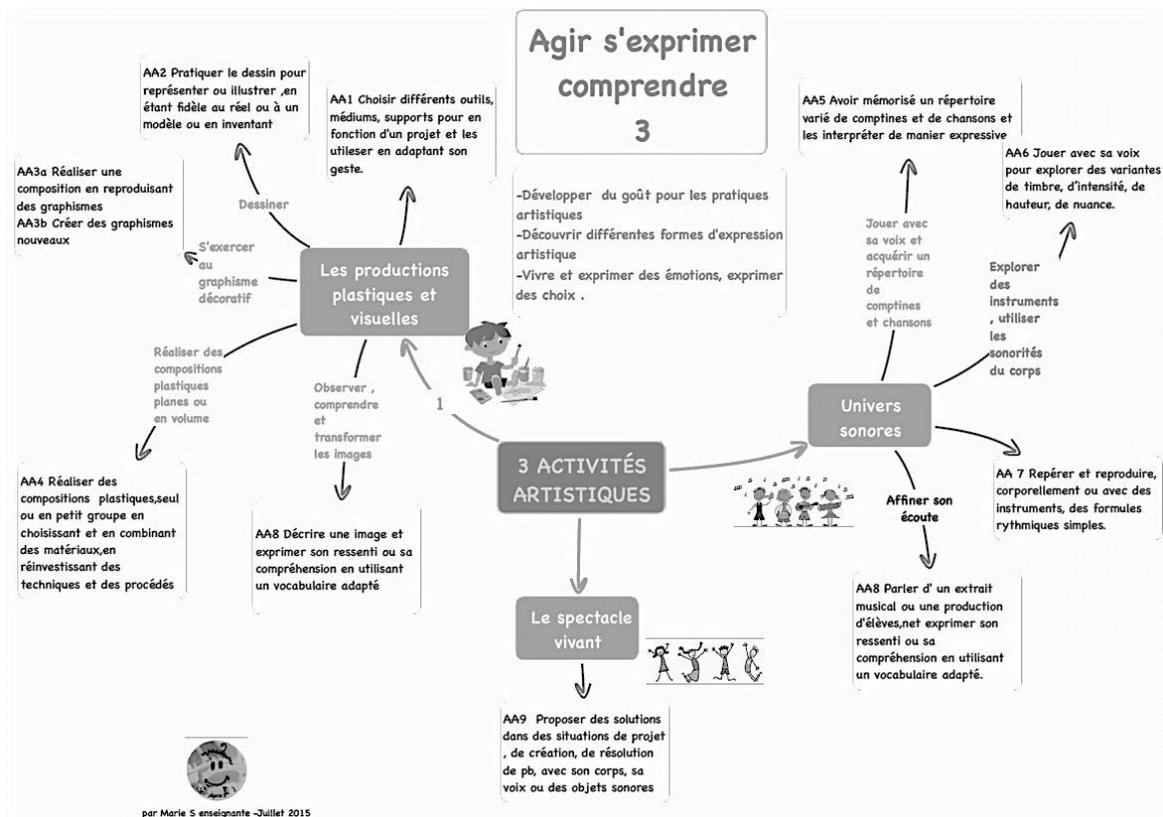


Figure 6. Activités artistiques

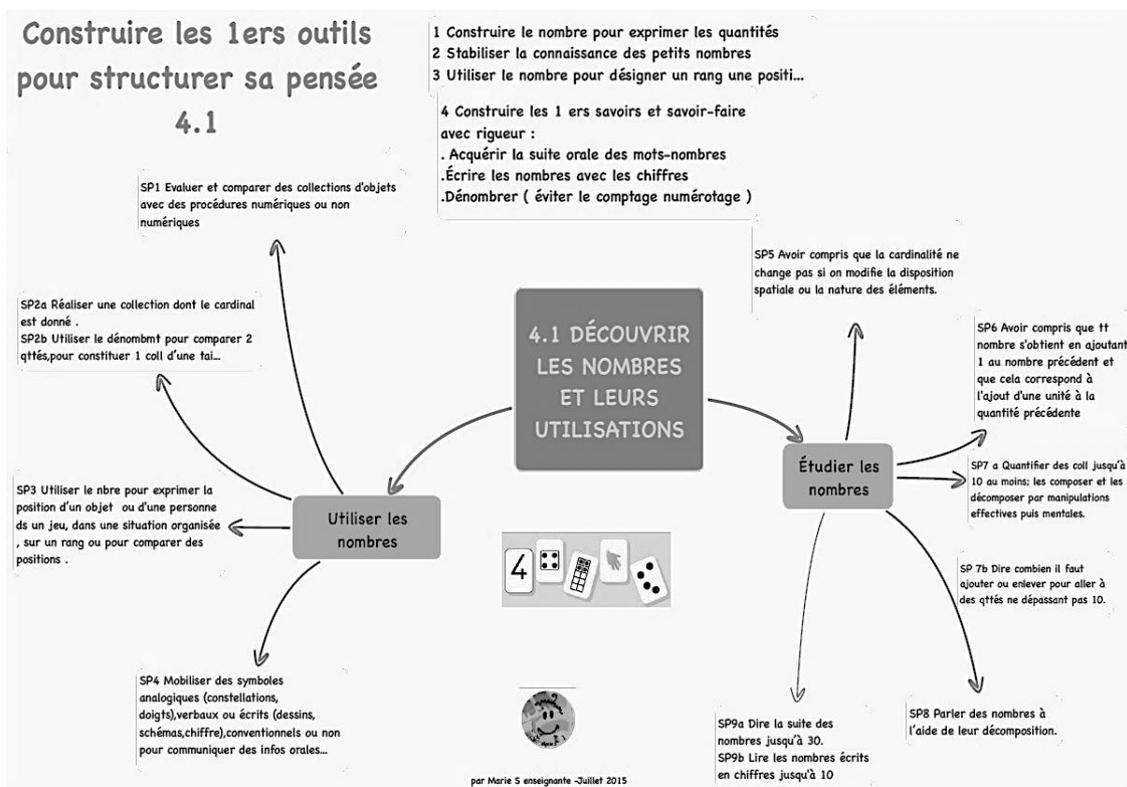


Figure 7. Les nombres et leurs utilisations

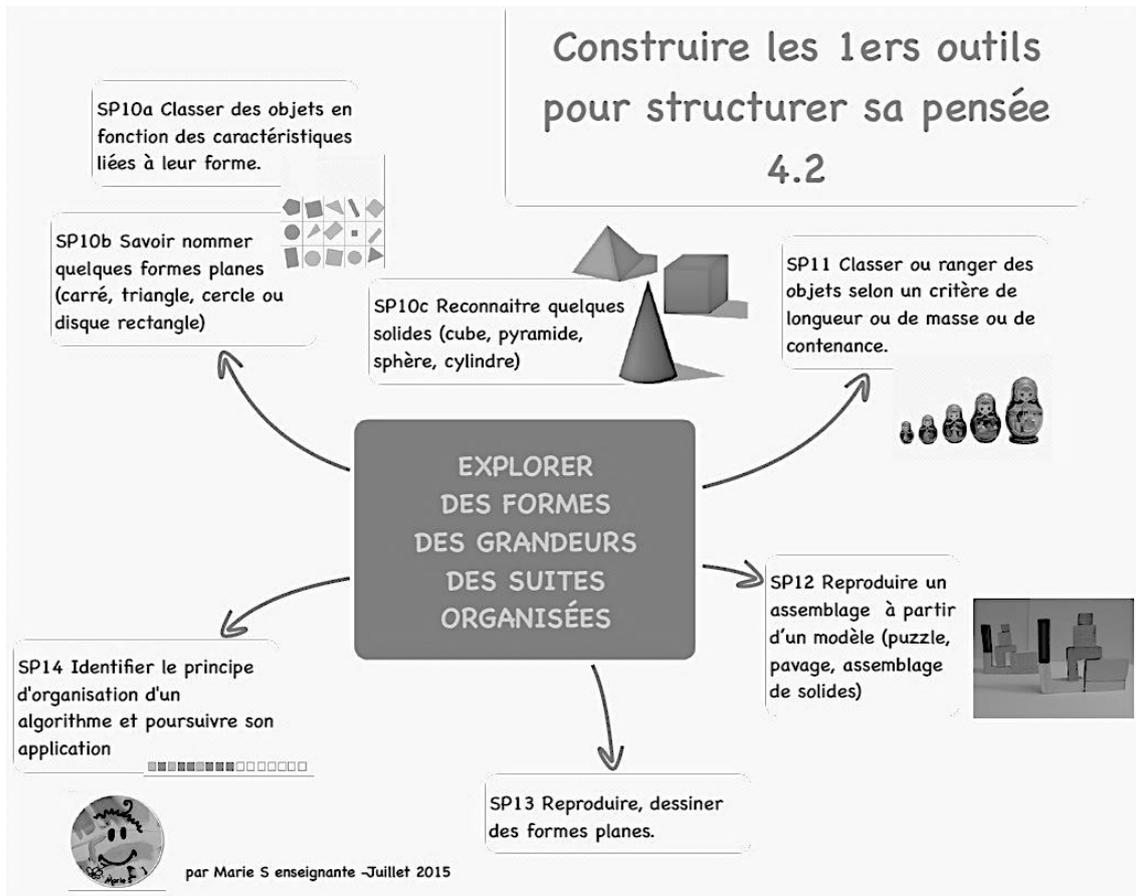


Figure 8. Explorer des formes, des grandeurs, des suites numériques

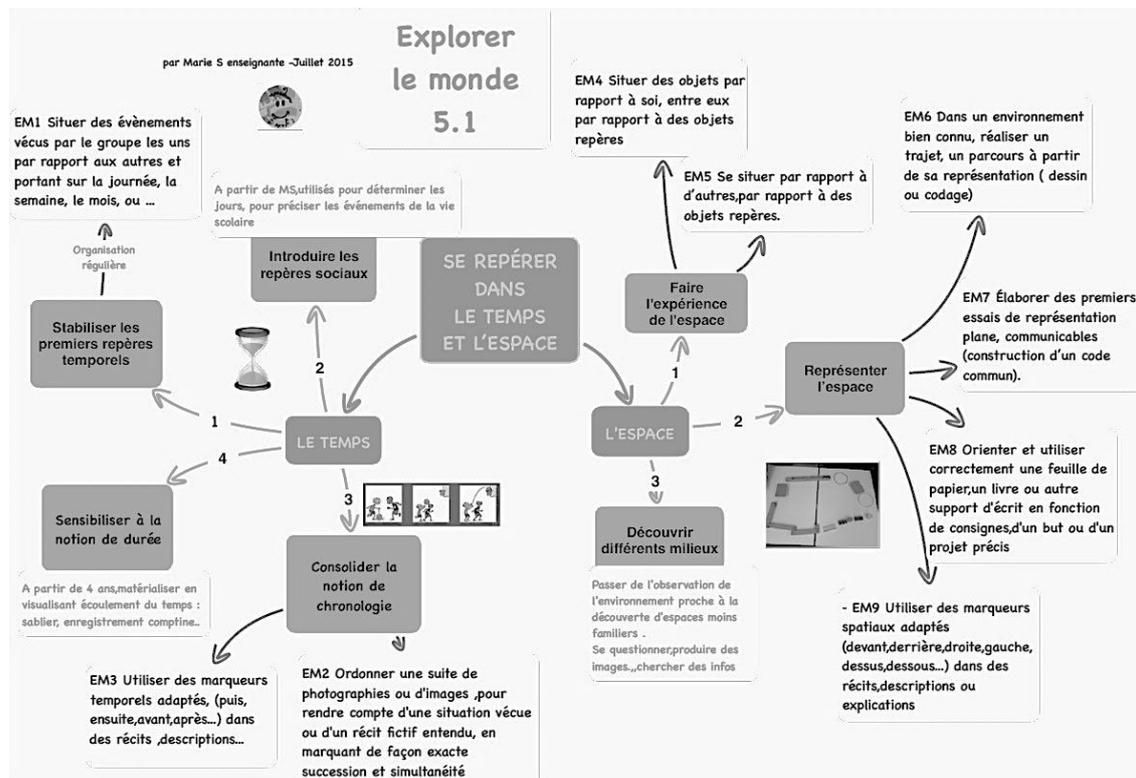


Figure 9. Explorer le monde : le temps et l'espace

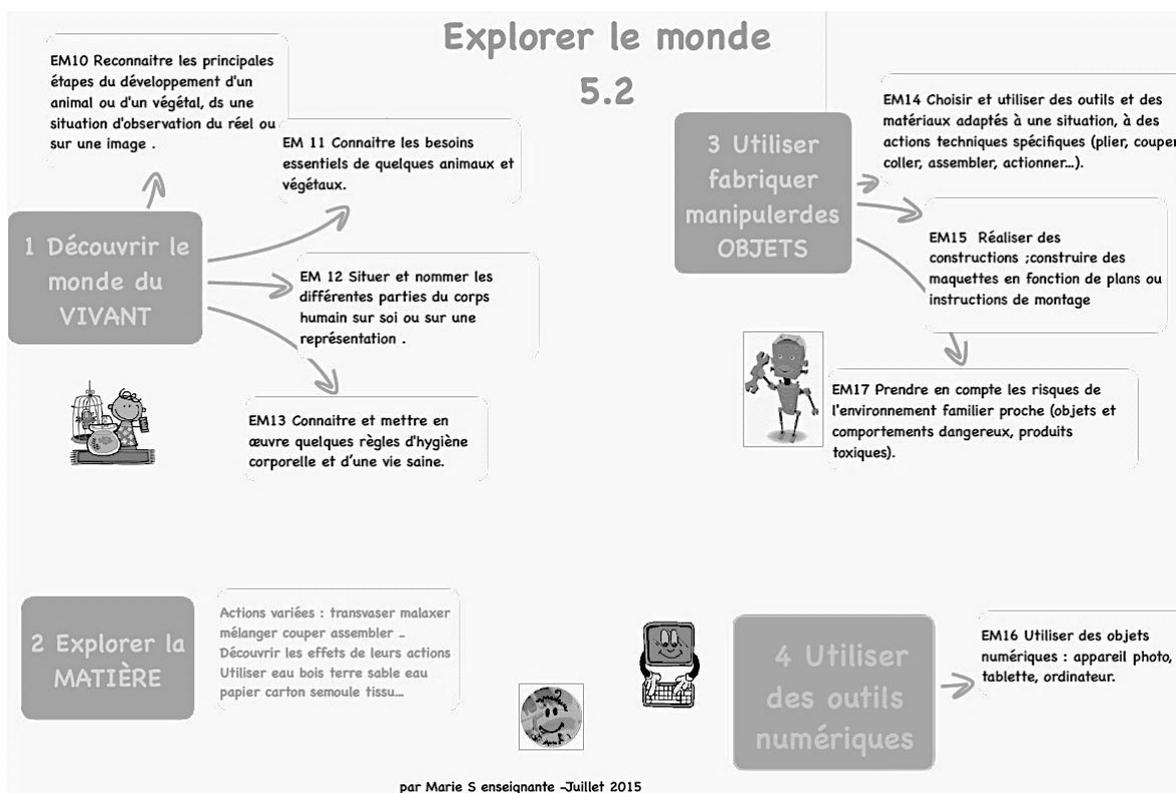


Figure 10. Explorer le monde : le vivant, la matière, les objets et les outils numériques

La pédagogie d'immersion

La pédagogie d'immersion désigne une pratique d'enseignement avec laquelle toutes les matières d'enseignement sont données dans la langue concernée. Cette méthode permet aux enfants inscrits de devenir bilingues. Elle favorise une approche actionnelle et se base sur un apprentissage en classe dans un environnement approprié.

L'agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) est un réseau qui se compose d'établissements d'enseignement français à l'étranger établis hors de France. Ce réseau s'occupe de la coordination de près de 500 établissements dans le monde entier et est homologué par le ministère français de l'Education nationale. Il participe au rayonnement de la langue et de la culture française, porte partout les valeurs universelles qui fondent la république à travers les 137 pays dans lesquels se trouvent ses établissements appelés « lycée français » et contribue au renforcement des relations entre la France et le pays d'accueil. Tout

le programme des cours se déroule comme en France et la langue d'enseignement est le français. Son objectif n'est pas uniquement de proposer un enseignement en français aux ressortissants français expatriés hors de France mais il a également comme mission de participer à la scolarisation des enfants faisant partie de ces pays d'accueil. Ces établissements d'enseignement français, homologués par le ministère français de l'Education nationale proposent des classes allant de la maternelle à la terminale et préparent les élèves au baccalauréat. L'enseignement s'appuie sur les mêmes programmes et objectifs pédagogiques que l'on retrouve en France.

L'école française d'Ankara est installée dans la capitale depuis 1942. Elle était composée d'une école primaire uniquement. Après avoir atteint une centaine d'élèves, l'école primaire fut inaugurée dans le jardin de l'ambassade communément appelée « Petite école ». Aujourd'hui la Petite école existe toujours dans le jardin de l'ambassade et continue à accueillir les classes de maternelle. Ce n'est qu'en 1981, lorsque le Ministère français de l'Education nationale a homologué l'école, que le Lycée Charles de Gaulle a vu le jour tel qu'il existe aujourd'hui.

Le Lycée Charles de Gaulle reflète une approche d'immersion par un apprentissage naturel. C'est-à-dire que la mission de cette école est non seulement de développer des compétences linguistiques en langue française mais aussi l'emploi du français comme langue pour apprendre les autres disciplines scolaires comme les mathématiques, l'enseignement moral et civique, le questionnement du monde, la musique, les arts visuels et d'autres...

Selon certains chercheurs (Swain, 1998; 2000; Pellerin, 2005, 2007, cité par Martine Pellerin, 2008), « la langue cible (ex. le français) est aussi utilisée comme instrument cognitif et non seulement communicatif afin de promouvoir la construction des savoirs. »

Nous pouvons appeler cette approche une immersion française précoce ou de bas âge, c'est-à-dire, lorsque l'enfant débute la maternelle vers l'âge de 3 ans. Il serait intéressant de nous pencher sur l'étymologie du terme « immersion ». Ce terme vient du latin « immersio » et signifie selon le dictionnaire Larousse : « Action d'immerger; Fait de se retrouver dans un milieu étranger sans contact

direct avec son milieu d'origine. » Ce terme reflète bien le milieu dans lequel baignent les enfants dès l'entrée à la maternelle. L'efficacité de cette méthode est bel et bien prouvée lorsque nous observons le tableau sur les résultats au baccalauréat de l'année académique 2014-2015 figurant sur le site internet du Lycée français Charles de Gaulle, Ankara.

Tableau 4

Résultats aux Examens 2014-2015

Baccalauréat juin 2015					Mentions	
Présentés	Reçus	%	A. Bien	Bien	TB	
39	37	95%	12	8	9	

Brevet juin 2015					Mentions	
Présentés	Reçus	%	A. Bien	Bien	TB	
44	39	89%	15	8	11	

Ainsi, nous pouvons déduire que l'immersion précoce en langue française développe la lecture et l'écriture ainsi que le langage oral et l'écoute. Par contre, une problématique chez les élèves scolarisés au lycée français est la fréquence de certaines erreurs que l'on va appeler « la fossilisation de l'erreur ». C'est, en effet, la conséquence d'avoir une seule personne ressource pour la langue cible (l'enseignant) et l'absence de francophonie en dehors de la classe. Selon Selinker (Selinker *et al*, 2001; cité par Pellerin, 2008) « les conditions sociolinguistiques de la classe d'immersion précoce favorisent le développement d'un système d'interlangue entre les élèves qui peut engendrer le développement d'un dialecte en soi caractérisant les élèves d'immersion française ».

Le défi du Lycée Charles de Gaulle est de combler le manque de francophones qui limite les connaissances de la langue française chez les élèves. Nous observons souvent ce problème lorsque les enfants essaient de raconter quelque chose. La limitation du bagage langagier les frustre et les empêche d'agir et d'être acteur et les oblige à rester spectateur. Dans d'autres circonstances, il

devient par conséquent difficile d'approfondir une notion de grammaire ou d'expression écrite et orale. C'est le rôle de l'enseignant qui sera ici crucial dans le sens où il devra mettre en place des dispositifs afin de permettre à chaque enfant d'expérimenter des situations de communication en français.

Quels supports/quels choix méthodologiques pour l'enseignement du français à l'école maternelle ?

Dans cette partie de notre travail de recherche, nous exposerons différentes manières que l'on peut utiliser face à des élèves de maternelle afin de les accompagner dans leur apprentissage. Ces dispositifs ne peuvent être uniquement qu'une simple adaptation des méthodes existantes. Ceux-ci doivent contribuer à leur construction en tant qu'élève, répondre à leurs besoins quotidiens par la pratique d'activités diverses. Cette approche doit bien évidemment se baser sur un parcours de découverte en général mais aussi sur un parcours de découverte linguistique et culturelle. Il s'agit donc ici de présenter les choix de supports liés au parcours de découverte linguistique.

Mais, qu'est-ce qu'est un parcours de découverte ?

Selon Hélène Trocmé-Fabre (1999, p. 85), la notion de durée est une notion primordiale dans la réflexion pédagogique. Elle nous rappelle que la durée « [...] est l'une des composantes de la cellule et préside à sa structuration, à son métabolisme et à son évolution. Sans durée, il n'y a ni processus, ni dynamique, ni transformation, ni connexion possibles. Elle est partie intégrante de la pensée, de l'acte d'échange, de la mémoire, de l'imaginaire, de la création. » Ainsi, elle nous explique que l'action d'apprendre ou de découvrir ne peut se faire sans une durée et il semble important de mettre en place une continuité lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est le cas des élèves scolarisés à l'école maternelle du Lycée français Charles de Gaulle pour qui les objectifs langagiers ne pourront être réalisables qu'à long terme. En effet, il est important de créer une période de temps afin de permettre à l'apprenant de s'inscrire dans son apprentissage. Jean Abitbol nous parle d'une nouvelle « voix ». Selon lui (2013, p. 51), « l'homme est le seul doué d'une véritable voix. Il n'est pas un répéteur. La voix n'est pas objet. La voix est vie: elle évolue, elle s'enrichit avec les millénaires. Créatrice de la pensée, elle est le lien entre l'individu et le collectif.

» Pour pouvoir apprendre une deuxième langue, il ne suffit pas de mettre en marche un certain mécanisme car nous ne possédons pas de mécanisme qui nous permette de produire spontanément. Nous avons besoin de temps pour intérioriser, apprendre et affiner nos connaissances dans la seconde langue (voix). Avant que l'enfant ne puisse s'affirmer ou exprimer sa pensée dans une autre langue, celui-ci doit d'abord passer par des étapes intermédiaires. Celles-ci sont par exemple, l'articulation et l'apprentissage d'un vocabulaire.

Ainsi à court terme, l'enfant de maternelle abordera d'abord la langue dans un contexte de découverte où il devra prendre des habitudes avec de nouvelles techniques rythmiques, articulatoires et respiratoires. Pour lui, ce sera une période de découverte de ses capacités à prononcer de nouveaux sons. Cette « gymnastique » sera effectuée grâce à la mise en œuvre de tous les muscles se situant au niveau de la mâchoire et des lèvres. A long terme, l'enfant se perfectionnera au niveau du vocabulaire et de la syntaxe.

Maintenant, nous venons d'avoir une première définition de ce qu'est un parcours de découverte. A cela, nous pouvons ajouter la définition proposée par Dora François-Salsano (2009, p. 82), docteur en didactique des langues et cultures:

« Un parcours de découverte doit être constitué dans un premier temps en fonction d'un temps scolaire, mais il doit avoir pour ambition également de se prolonger tout au long de la vie de l'enfant, en lui proposant des bases solides pour approcher, apprivoiser et agir dans le monde diversifié des langues, selon ses propres « techniques », ses propres perceptions, ses propres jugements, ses propres émotions, en interaction avec son environnement (familial, social et scolaire), afin également de favoriser des attitudes positives visant l'apprentissage des langues. »

Cependant, nous observons fréquemment qu'il existe des enfants qui sont indisposés à apprendre cette nouvelle langue. L'échec de cet apprentissage se traduit par une attitude négative à l'égard de la langue étrangère. Il arrive, pour l'enfant, d'avoir du mal à se familiariser avec cette nouvelle langue. Cela lui paraît étrange, il est angoissé, frustré face à ce nouveau « monde ». La raison de ce comportement pourrait être, entre autres, la peur de ne pas se faire accepter par

ses camarades. Nous proposons tous les moyens nécessaires pour que l'enfant puisse changer la construction de son attitude en acceptant les différentes représentations du monde qu'il existe dans son entourage. Nous pensons ici que l'enseignant peut être un médiateur efficace afin de permettre à l'enfant de réorganiser ses représentations personnelles et de l'encourager à entrer dans ces « découvertes ».

En conclusion, nous pouvons énumérer les points suivants qui montrent toutes les nouvelles attitudes que l'enfant développera pendant sa scolarité à la maternelle :

- découverte linguistique et culturelle ;
- construction d'attitudes positives ;
- construction d'aptitudes face à la diversité linguistique ;
- construction d'aptitudes pour l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Enfin pour résumer ce point, nous pouvons dire que :

- l'apprentissage d'une seconde langue se fait sur une longue durée de temps ;
- les enfants ont besoin de temps également pour construire une nouvelle représentation linguistique et découvrir de nouvelles capacités phonologiques ;
- la construction personnelle n'est pas simple, l'enfant doit apprendre à progresser malgré la peur de déplaire à ses camarades ;
- l'enseignant doit accompagner l'enfant tout au long de son développement.

Les comptines. Dans la partie précédente, nous avons exposé les principes de base pour un parcours reposant sur la découverte linguistique. Maintenant, nous allons veiller à exposer plus en détail ce parcours en nous référant sur des supports pédagogiques variés. Pour commencer, nous allons aborder les comptines comme support d'apprentissage ludique.

Ce genre de support ludique est fondamental pour l'enseignement et la motivation des jeunes enfants. Il nous faut donc les introduire dans la découverte

linguistique en maternelle pour construire des savoirs et nous projeter vers de futurs apprentissages. Ce sont également des occasions pour apprendre une langue étrangère. L'enfant est mis en situation, il mémorise, répète et agit.

En effet, la comptine est appréciée par les enfants car il existe déjà dans la vie de l'enfant. Nous aimerions montrer par ce travail que les comptines se poursuivent dans les apprentissages scolaires car elles présentent des caractéristiques privilégiées : les sons, les rimes, les rythmes. Elles se définissent comme des poèmes simples rythmés par des mélodies qui plaisent aux enfants. Le fait de les mémoriser et de les répéter permet aux jeunes enfants de développer leurs capacités cognitives et physiques. Elles font partie intégrante des activités quotidiennes de la classe maternelle. Avec les répétitions, elles permettent de repérer les différences phonétiques et phonologiques.

En effet, c'est depuis bien longtemps que les comptines existent. Elles ont été transmises de bouche à oreille et n'ont cessé d'amuser les enfants. Elles sont les représentations d'une culture populaire. Ces moments de joie sont partagés entre la mère et son bébé. Parfois en langue régionale, parfois en dialecte. C'est un héritage culturel d'une grande richesse et font partie du patrimoine familial. Aujourd'hui, le mot comptine est défini dans le dictionnaire Larousse comme suit : « chanson que chantent les enfants pour désigner celui qui devra sortir du jeu ou courir après les autres. » Appelé également « formulettes d'élimination », on les entend donc pendant des jeux de doigts, de rondes, de cordes...

Cependant, même si les comptines paraissent vieilles comme le temps, elles ont apparu dans la langue française seulement en 1922 sous Pierre Roy car auparavant, elles n'avaient aucune trace officielle. (Bruley et Painset, 2007)

Posons-nous maintenant la question : « pourquoi dire des comptines à l'école maternelle ? »

Une réflexion pédagogique s'impose ici surtout si nous désirons montrer sa nécessité dans les apprentissages premiers. Nous avons énuméré plus haut les différentes compétences à travailler en maternelle. Rappelons que le langage a un rôle essentiel à l'école maternelle. Comme l'indique les Programmes de 2015 (BO, 2015), il faut « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Ainsi, l'école maternelle doit, pendant ces trois ou quatre années, favoriser le langage oral afin

de permettre la réussite des enfants. C'est pour cette raison que les comptines occupent une place importante. Elles ont de nombreuses autres vertus que l'enseignant exploite : elles mettent en action le corps mais aussi la voix et est un outil efficace pour attirer l'attention des enfants. D'autre part, c'est aussi l'occasion pour les enfants de jongler avec les mots, les sons et les syllabes, de faire progresser la conscience phonologique (discrimination des sons, repérage des syllabes, de rimes, etc.).

En pratiquant des activités sur les comptines, les enfants peuvent également devenir autonomes et apprendre à coopérer entre eux. Ils prennent plaisir au jeu grâce aux rondes, etc.

Ils agissent avec leur corps lorsqu'ils font des rondes, des jeux dansés, des mimes et ainsi développent leur imagination.

Ainsi, jouer, danser, bouger, chanter sont des actions qui vont leur donner l'occasion de percevoir, de sentir, d'imaginer et de créer. Nombreux enfants arrivent en maternelle sans maîtriser le langage oral. Ils vont donc devoir passer par ces étapes du langage. Les rythmes et la musicalité des chansons serviront aux enfants de s'imprégner de la langue et de se créer des représentations mentales du monde qui les entoure.

Comment peut-on travailler les comptines ? Plus exactement, sur quelles compétences peut-on s'appuyer pour s'approprier le langage ?

De manière générale, les compétences travaillées dans une activité de comptine doivent s'articuler autour des points suivants :

- développement de la conscience phonologique (articulation, syllabes, rimes, etc.)
- mémorisation
- enrichissement du vocabulaire
- travail sur la structure syntaxique

Selon les pédagogues Fuchs et Kallmeyer (2013), le nombre de comptines qui existent est particulièrement varié. Nous pouvons les classer selon une liste mais elle sera trop exhaustive. Nous allons plutôt en donner des exemples et observer les compétences sur lesquelles nous pouvons travailler :

La comptine ci-dessous (Bruley et Painset, 2007, p. 74-75) vise à travailler l'articulation et le dénombrement des syllabes d'un mot. Ces exercices sont primordiaux dans la découverte de l'écrit plus tard.

« Tant-pis-pour-toi-si-c'est-à-toi!, Pique-nic-douille-c'est-toi-l'an-douille! »

Dans cette comptine qui rassemble les enfants en cercle, le meneur du jeu est au centre et doit énoncer cette formulette de manière très rythmée afin que toutes les syllabes soient bien détachées. On constate ici qu'il y a un vrai travail sur les syllabes. Ensuite, il va effleurer la main de chaque joueur jusqu'à la dernière syllabe. Celui sur qui s'arrêtera la formulette sera éliminé du jeu. Le jeu continue jusqu'au dernier joueur. Ici, le plaisir du jeu est de chercher à éliminer les joueurs même si les paroles ne veulent rien dire.

Un autre exemple :

« Am, stram, gram, pic et pic et colégram, bour et bour et ratatam, am, stram, gram. »

Ou encore :

« Une étiquette

Marie Boulette

Canis canette

Truc tu sors ! »

Dans cette dernière comptine, le jeu se fait autour des syllabes identiques qu'ils doivent percevoir. Ceux-ci se trouvent à la fin du mot.

Voici d'autres jeux (Fuchs et Kallmeyer, 2013) pour repérer les syllabes qui ont la même sonorité :

« -Quelle heure est-il

madame Persil ?

-Dix heures moins le quart

madame Placard.

-En êtes-vous sûre

madame Chaussure ?

*-Assurément
madame Piment. »*

*« Dans la rue des quatre chiffons
la maison est en carton
l'escalier est en papier
le propriétaire est en pomme de terre
le facteur y est monté
il s'est cassé le bout du nez. »*

Le travail sur les rythmes et les rimes sera tout simplement riche en développement de la mémoire, puisque les enfants prendront beaucoup de plaisir à mémoriser ces paroles et à en inventer d'autres.

Observons cet exemple:

*« J'ai un chat
Qui s'appelle Sacha
Qui mange des rats
Et des p'tits pois »*

La consigne de l'enseignant sera de demander aux enfants de mémoriser les structures et d'inventer d'autres suites pour ces structures en n'oubliant pas, bien sûr, de respecter la même sonorité. Ce qui est l'étape de création.

J'ai un chat

Qui s'appelle *Anna/ Maria/ Carla/ Louisa/ Emma*

Qui mange du ... *Chocolat*

Et des ... *mannalas*

Et lorsque l'animal change :

J'ai un chien

Qui s'appelle ... *Coquin/ Vaurien*

Qui mange du ... *boudin/ romarin*

Un vrai ... *gangster*

A l'école maternelle, la mémorisation passe par des exercices de répétition et d'imprégnation. Plusieurs fois dans la journée, ces comptines sont récitées. Les enfants prennent plaisir en entrant dans l'action du jeu. Ainsi, la mémorisation devient un objet de jeu.

Il est effectivement important également que l'enseignant précise l'enjeu de l'activité, qu'il donne des explications sur ce qui se passe dans l'histoire, qu'il questionne les enfants sur ce qu'ils ont compris et leur demande de repérer les rimes, les répétitions, etc.

D'autres exemples :

Promenade :

Deux petits bonshommes

S'en vont au bois

Chercher des pommes

Et puis des noix

Des champignons

Et des marrons

Et puis ils rentrent

A la maison

La gestuelle à mettre en place :

→ montrer les pouces

→ pouce contre pouce

→ index contre index

→ majeur contre majeur

- annulaire contre annulaire
- auriculaire contre auriculaire
- doigts croisés
- pouces derrière le dos

Le clown :

J'ai un gros nez rouge

Deux traits sur les yeux

Un chapeau qui bouge

Un air malicieux

Deux grandes savates

Un grand pantalon

Et quand je me gratte

Je saute au plafond

Voici une autre comptine (Fuchs et Kallmeyer, 2013) qui fait travailler la gestuelle mais aussi les onomatopées. En effet, en petite section, les onomatopées sont travaillées pour établir une correspondance entre le son et l'image. Les sons ont un rôle fondamental dans le processus d'acquisition du vocabulaire et du langage. C'est pour cette raison que nous parlerons en Petite Section de perception, localisation, reproduction et discrimination des sons.

Que fait ma main ? :

Coucou, coucou, coucou, elle dit bonjour,

Doux, doux, doux, ... elle caresse,

Pan, pan, pan, ... elle frappe,

Grr, grr, grr, ... elle gratte,

Guilli, guilli, guilli, ... elle chatouille,

Ouie, ouie, ouie, ... elle pince,

Clap, clap, clap, ... elle applaudit

*Hop, hop, hop, ... elle danse,
Hello, hello, hello, ... elle s'en va,
Au revoir !*

La littérature de jeunesse comme outil d'apprentissage. La littérature de jeunesse est définie comme l'ensemble des œuvres écrites dédiées aux enfants et aux adolescents. De manière générale, la littérature de jeunesse est un outil majeur qui a pour objectif d'amener les enfants à se construire des pensées et des points de vue différents sur le monde dans lequel ils vivent. La littérature de jeunesse est donc une richesse à exploiter car elle permet aux enfants de nourrir leur imagination, de faire découvrir le langage et de le développer. C'est aussi une entrée culturelle avec une construction d'images et de référents. De plus, la littérature de jeunesse est un moyen pour transmettre des valeurs et faire découvrir la culture, le patrimoine et la société qui les entoure.

La littérature de jeunesse se présente sous différentes catégories : l'album, la bande-dessinée, le conte et le théâtre.

Dans cette partie de notre travail de recherche, nous allons plus particulièrement nous intéresser à l'album de littérature de jeunesse. En effet, celui-ci se fonde sur l'utilisation simultanée de l'image et du texte.

Sur base de notre expérience dans l'enseignement, nous nous sommes aperçus que l'album était un principal support pour l'apprentissage. D'une part, nous constatons que l'album intrigue les enfants car l'illustration ouvre les portes du monde de l'imagination. Dès lors, l'imagination de l'enfant est stimulée et permet à l'enfant de se retrouver dans les aventures du personnage. Ils découvrent ainsi d'autres univers. L'album permet donc aux enfants d'effectuer « une découverte de soi par l'expérience de l'autre ». C'est ainsi qu'explique Cuq et Gruca (2008, p. 427). Cette idée est soutenue par Léon (2004, p. 70) comme suit:

« L'enfant prend tôt conscience que certains livres le concernent de très près car c'est un peu son histoire qu'ils racontent [...]. Certains livres peuvent donc aider les enfants à mûrir, c'est-à-dire à voir plus clair en eux et sur leur entourage, à se connaître soi-même à travers les autres. Ils leur montrent qu'ils ne sont pas les seuls à ressentir ce qu'ils ressentent, en positif comme en négatif. »

En somme, l'album est un très bon outil pour la construction personnelle et psychologique de l'enfant.

Outre cela, c'est également un vecteur de communication à part entière. On y trouve des thèmes qui suscitent la curiosité et le questionnement de l'enfant. Effectivement, pour qu'une communication se fasse, il est important de s'appuyer sur ce qui intéresse l'enfant. Surtout si celui-ci éprouve des difficultés particulières ou si la langue d'enseignement est une langue seconde comme c'est le cas des élèves de maternelle inscrits au Lycée Charles de Gaulle d'Ankara. Il n'est donc pas évident d'amener les enfants en situation de communication si les capacités langagières restent limitées. Par conséquent, une activité autour d'un album pourrait mettre l'enfant à l'écoute car le thème de l'album pourrait le faire sentir concerné : la famille, l'animal de compagnie, les jouets à la maison, l'environnement proche, etc. Ainsi, la narration de ces histoires qui s'opère grâce aux illustrations permet aux enfants de réagir spontanément. Il faut donc souligner la prise en compte de l'intérêt des enfants car c'est cela qui va faciliter les échanges. Pour certains élèves ayant plus de facilités à l'oral pourront s'exprimer avec la parole mais pour d'autres, ces échanges se limiteront au geste (montrer du doigt). La désignation est aussi une forme de communication surtout pour les élèves non francophones. Cela va aider les enfants à acquérir le langage car ceux-ci vont répéter ce que l'enseignant aura reformulé sur base de ce qu'ils auront dit.

Les illustrations des albums sont, par ailleurs, des outils intéressants car cela va donner lieu à un questionnement. Très souvent, l'enseignant demande aux élèves d'émettre des hypothèses sur la première de couverture en leur demandant ce qu'ils voient. Ce travail de réflexion (phase d'anticipation) permet non seulement de travailler le langage mais aussi de faciliter la compréhension de l'histoire.

Un dernier avantage de l'album est la socialisation de l'enfant à travers les échanges, les émotions, les opinions, etc. C'est un moyen d'intégration et d'interaction utile à la construction de l'enfant en maternelle. Un point que nous avons déjà abordé plus haut.

Au terme de cette analyse de la littérature de jeunesse, nous voyons que l'album est un outil qui propose des activités multiples et riches pour faciliter l'acquisition du langage chez les petits. Il permet non seulement de développer l'imagination mais aussi de socialiser avec les multiples centres d'intérêt des petits enfants.

Pour terminer cette étude, nous proposerons une séquence de langage avec comme outil l'album « Roule Galette » (N. Caputo et P. Belvès, 2000)

Nous envisageons de mener notre séquence (La Classe des Gnomes, 2006) sur un travail oral et écrit. Dès lors, cette séquence s'inscrira dans le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Notre objectif principal sera donc d'insister sur la prise de parole des enfants.

Cette séquence concerne les élèves de Moyenne Section et Grande Section. Elle se déroulera sur une période de 4 semaines.

Nous avons choisi de travailler sur cet album car les illustrations nous permettront d'effectuer un travail d'anticipation.

Voici les objectifs visés dans les séances que nous allons proposer :

Séance 1 : comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu, les raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques :

Pour cela, la première stratégie de l'enseignant sera de rassembler les élèves dans le coin regroupement afin de centraliser l'attention des élèves. La tâche suivante de l'enseignant sera de dire « Cette semaine, on va lire une nouvelle histoire ». L'enseignant va présenter la couverture de l'album et va demander aux élèves de dire ce qu'ils voient et d'émettre des hypothèses sur l'histoire.

Une fois cela réalisé, l'enseignant passera à la lecture de l'histoire. Il devra veiller à préciser aux enfants de ne pas poser de questions et d'être attentifs pour essayer de comprendre. En général, en PS, les textes peuvent être difficiles surtout dans le cas des élèves turcs scolarisés à l'école française. Pour cette raison, l'enseignant utilisera des mots plus simples ou des syntaxes plus simples pour expliquer l'histoire. La lecture se fera avec des arrêts fréquents pour

demander aux enfants de reformuler ou d'anticiper ce qu'il va se produire après. Certaines parties seront répétées autant que nécessaire.

A la fin de cette première lecture, l'enseignant montrera des illustrations photocopées qu'il aura préparées à l'avance ainsi que des marionnettes en carton sur tige de bois (voir ci-dessous). Ce matériel lui servira de faire le point sur ce qui a été compris dans l'histoire en demandant de nommer les lieux et personnages de l'histoire. Cette mise au point sera une première forme d'évaluation avant de diagnostiquer les élèves qui ont compris et ceux qui ont besoin d'une attention particulière lors des prochaines séances.

Séance 2 : cette deuxième séance débutera avec une mobilisation des connaissances. L'enseignant demandera aux enfants de reformuler l'histoire avec leurs propres mots en s'aidant du matériel mis à disposition : marionnettes, images, couverture de l'album, etc.

Plusieurs séances de réinvestissement seront sans doute nécessaires dans cette phase de travail. Il faudra amener les enfants à reconstruire les séquences de l'histoire, c'est-à-dire à utiliser sa mémoire afin de remettre en place les événements avec une suite logique. Le critère de réussite de ce travail sera d'arriver à formuler des phrases simples et syntaxiquement correctes. Plusieurs activités pourront être proposées suite à cela. L'une consistera à trouver les intrus parmi les personnages proposés et l'autre consistera à remettre les images dans l'ordre de l'histoire. Ce travail individuel permettra de constater à nouveau les élèves qui ont compris ou pas.

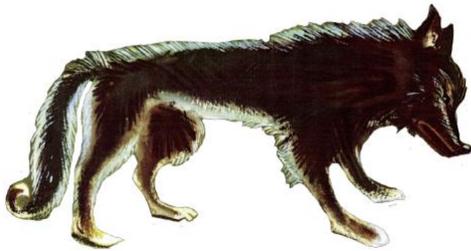
Il faudra noter également que l'enseignant aura, entre-temps, préparé des fiches illustrées avec le référentiel des personnages. Ces fiches seront placées dans le classeur de l'enfant afin qu'il y travaille à la maison avec les parents ou qu'il lui serve de sous-main pendant la classe.



LE LAPIN
le lapin
le lapin



LE RENARD
le renard
le renard



LE LOUP
le loup
le loup



L'OURS
l'ours
l'ours



LA GALETTE
la galette
la galette



LE VIEUX
le vieux
le vieux



LA VIEILLE
la vieille
la vieille



LA MAISON
la maison
la maison

Figure 11. Les personnages

Séance 3 : il sera sans doute pertinent de laisser dans le classeur de l'enfant une trace de ce qui a été travaillé en classe. Cette trace sous forme de « livre » sera réalisée par les élèves eux-mêmes et servira de support en classe. Le contenu de cette trace se présente comme ci-dessous. L'intérêt est de mettre l'accent sur l'aspect répétitif du récit. Le fait de répéter permettra à l'enfant de mémoriser le lexique et aussi les syntaxes.

ROULE GALETTE

La vieille fabrique la galette.

La galette glisse de la
fenêtre et roule sur le chemin.



Le lapin veut manger la
galette, mais elle se sauve.

Le loup veut manger la
galette, mais elle se sauve.

L'ours veut manger la
galette, mais elle se sauve.

Le renard attrape la galette
et la mange.

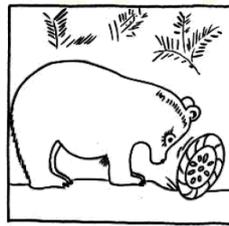
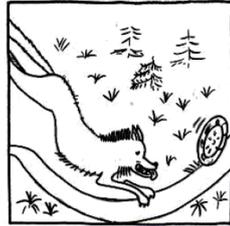
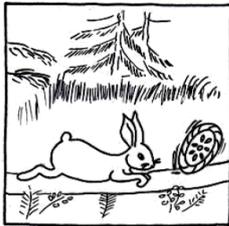


Figure 12. Modèle enseignant

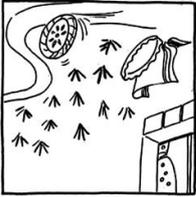
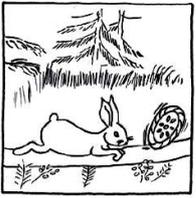
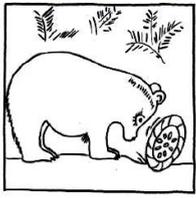
3	2			1	<h2>ROULE GALETTE</h2> <p>La vieille fabrique la galette.</p> <p>L'ours veut manger la galette, mais elle se sauve.</p> <p>Le loup veut manger la galette, mais elle se sauve.</p> <p>La galette glisse de la fenêtre et roule sur le chemin.</p> <p>Le renard attrape la galette et la mange.</p> <p>Le lapin veut manger la galette, mais elle se sauve.</p>
					
					
4	5	6	7		

Figure 13. Modèle élève

Séance 4 : une quatrième activité sur le langage sera de commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement. C'est ce que nous appelons aussi « la dictée à l'adulte ». Comme nous le voyons ci-dessous, cette fiche qui regroupe différentes illustrations de l'histoire servira à l'enfant de participer verbalement à la production d'un écrit. D'une autre manière, l'enseignant écrira ce que l'enfant aura retenu de l'image qu'il voit. Il devra bien évidemment s'efforcer à mettre en évidence ses compétences langagières. Le travail effectué précédemment sur les structures syntaxiques pourra l'aider à reformuler sa pensée avec les bons outils.

Comme précisé ultérieurement, les séances peuvent être nombreuses en fonction des besoins des enfants. Leurs objectifs aussi pourront varier : numération, explorer le monde, activités artistiques, etc. Cependant, pour rester dans le sujet de notre travail, nous avons uniquement énuméré les activités qui concernent le développement du langage.

ROULE GALETTE (Natha Caputo et Pierre Belvès)



Dans une petite maison, tout près de la forêt, vivaient un vieux et une vieille.

Un jour, le vieux dit à la vieille :

- J'aimerais bien manger une galette...
- Je pourrais t'en faire une, répond la vieille, si seulement j'avais de la farine.



- On va bien en trouver un peu, dit le vieux : monte au grenier, balaie le plancher, tu trouveras sûrement des grains de blé.

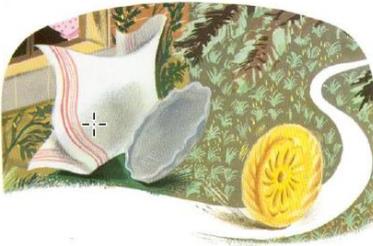
- C'est une idée, dit la vieille, qui monte au grenier, balaie le plancher et ramasse les grains de blé.



Avec les grains de blé elle fait de la farine ;
avec la farine elle fait une galette et puis
elle met la galette à cuire au four.



Et voilà la galette cuite. « Elle est trop
chaude ! crie le vieux. Il faut la mettre à
refroidir ! »



Et la vieille pose la galette sur la fenêtre.
Au bout d'un moment la galette commence
à s'ennuyer. Tout doucement elle se laisse
glisser du rebord de la fenêtre, tombe dans
le jardin et continue son chemin.



Elle roule, elle roule toujours plus loin...

Et voilà qu'elle rencontre un lapin.



- Galette, galette, je vais te manger, crie le
lapin.

- Non, dit la galette, écoute plutôt ma petite
chanson.



Et le lapin dresse ses longues oreilles.

*« Je suis la galette, la galette,
Je suis faite avec le blé
ramassé dans le grenier.
On m'a mise à refroidir,
mais j'ai mieux aimé courir !
Attrape-moi si tu peux ! »*



Et elle se sauve si vite si vite qu'elle disparaît dans la forêt.



Elle roule, elle roule sur le sentier, et voilà qu'elle rencontre le loup gris.



- Galette, galette, je vais te manger dit le loup.
- Non, non, dit la galette ; écoute ma petite chanson.



*« Je suis la galette, la galette,
Je suis faite avec le blé
ramassé dans le grenier.
On m'a mise à refroidir,
mais j'ai mieux aimé courir !
Attrape-moi si tu peux ! »*



Et elle se sauve si vite, si vite que le loup ne peut la rattraper.



Elle court, elle court dans la forêt et voilà qu'elle rencontre un gros ours.



- Galette, galette, je vais te manger grogne l'ours de sa grosse voix.
- Non, non, dit la galette ; écoute plutôt ma chanson !



*« Je suis la galette, la galette,
Je suis faite avec le blé
ramassé dans le grenier.
On m'a mise à refroidir,
mais j'ai mieux aimé courir !
Attrape-moi si tu peux ! »*



Et elle se sauve si vite, si vite que l'ours ne peut la retenir.



Elle roule, elle roule encore plus loin et voilà qu'elle rencontre le renard.

- Bonjour, galette, dit le malin renard. Comme tu es ronde, comme tu es blonde !

La galette, toute fière, chante sa petite chanson, et pendant ce temps, le renard se rapproche, se rapproche, et quand il est tout près, tout près, il demande :

- Qu'est-ce que tu chantes, galette ? Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ?



Pour mieux se faire entendre, la galette saute sur le nez du renard, et de sa petite voix elle commence :

*« Je suis la galette, la galette,
Je suis faite avec le... »*



Mais, HAM !... le renard l'avait mangée.

Figure 14. Roule Galette





Figure 15. Les marionnettes

Les jeux. Selon le dictionnaire Larousse, le jeu se définit comme suit :

- « Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir.
- Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant des gagnants ou des perdants et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard. »

Cependant, le jeu qui se pratique à l'école est différent de celui que l'on vient de décrire dans la définition ci-dessus. Effectivement, les sortes de jeux proposés aux enfants dans l'enceinte de l'école ne sont pas là par hasard. Ils sont organisés et mis en place par une équipe pédagogique. Le jeu à l'école est donc un outil qui a des objectifs et qui vise à développer et à former les enfants. L'ensemble de ces jeux sont des jeux éducatifs qui englobent toutes les activités à caractère ludique que propose l'enseignant. Pour être éducatifs, ces jeux doivent s'inscrire dans les domaines de compétences (mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, construire les premiers outils pour structurer sa pensée, etc.). L'enseignant doit alors bien choisir les jeux qui correspondent aux besoins des enfants et qui répondent aux objectifs des compétences visées. Il doit ensuite faire la mise en place du déroulement de la séance de jeu (la durée, les règles, les lieux, le fonctionnement, etc.). L'enseignant doit également veiller à faire participer tous les enfants, cela en les stimulant et en les valorisant. Enfin, il doit gérer l'organisation du jeu et évaluer le progrès de chaque enfant. (D. Louise, 2004)

Ainsi, nous pouvons affirmer que les jeux sont des moyens pour évaluer les enfants et permettre aux enseignants de constater les acquis, les savoir-faire de chacun. Les jeux sont des outils intéressants car ils favorisent un climat où il n'y a pas de sanction et où chaque enfant apprend sans être frustré. Les enfants n'existent que par le jeu. Le jeu est donc une activité fondamentale pour apprendre. Pour lui, c'est la seule chose qui l'intéresse, c'est une dimension qui lui procure du plaisir.

Dans les parties suivantes nous nous pencherons sur les divers apports des jeux en maternelle. (Doreau, 2004) :

Le jeu stimule l'enfant et développe son intelligence. Le jeu est un outil indispensable pour faire développer l'intelligence chez les enfants. Cela fait partie intégrante de leur croissance car il développe certaines fonctions physiologiques et physiques de l'enfant. En effet, grâce au jeu, l'enfant observe, analyse, compare, anticipe, déduit, émet des hypothèses, vérifie et mémorise. Un comportement pareil à ce qui est attendu en classe. Ainsi, nous pouvons dire que le jeu favorise la construction du savoir.

Le jeu favorise la structuration des connaissances. L'enfant assimile car il répète le même mécanisme lorsqu'il joue. Ainsi, il intègre les apprentissages. En maternelle, les enfants répètent des exercices dans les jeux qu'ils jouent. Cette répétition est importante car ils entretiennent les connaissances nouvellement apprises.

Le jeu développe la créativité et l'imaginaire de l'enfant. En jouant, l'enfant se crée un imaginaire et se transpose dans ce monde. Cette créativité lui permet de renforcer son identité, d'exprimer ses émotions et ses idées, de percevoir les choses sous différents angles. Grâce à la créativité, l'enfant favorise la recherche d'idées et de solutions et développe sa concentration, son autodiscipline et sa réflexion.

Le jeu permet la socialisation de l'enfant et sa construction personnelle. L'activité réalisée autour du jeu donne à l'enfant le moyen de s'affirmer face aux autres. Il devient acteur et prend conscience de soi même, de son comportement. Le jeu permet donc de montrer le caractère de l'enfant. C'est donc un moyen d'expression, de communication. En acceptant les règles, l'enfant se soumet et apprend à s'affronter ou à être partenaire.

En conclusion, nous pouvons résumer dans l'affirmation suivante que les jeux éducatifs sont des instruments d'éducation très précieux. Grâce à ceux-ci, les enfants développent des dimensions cognitives et sociales.

Ensuite, les jeux créent un climat favorable à l'apprentissage et à l'affirmation de soi. Enfin, ils permettent aux enfants d'intégrer de nouvelles habitudes et de nouveaux comportements.

Ci-dessous, nous proposons quelques exemples de jeux qui peuvent être utilisés...

Tableau 5

Jeux Langagiers 1

Nom du jeu, éditeur	Descriptif	Objectifs et compétences
	Paires d'éléments (objets usuels ou à thèmes) + cartes mots	<p>Progresser vers la maîtrise de la langue française</p> <ul style="list-style-type: none"> -Connaître quelques termes génériques, -Identifier et nommer ceux qui font partie de la classe d'un générique. <p>Se familiariser avec l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> -reconnaître identifier des mots -mobiliser la mémoire
	Planches à thèmes sur des métiers d'ingénierie, pastilles représentant des extraits de la grande image. Liste de mots correspondants.	<p>Progresser vers la maîtrise de la langue française</p> <ul style="list-style-type: none"> -Connaître quelques termes génériques, -Identifier et nommer ceux qui font partie de la classe d'un générique. <p>Se familiariser avec l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> -reconnaître identifier des mots -mobiliser la mémoire
	6 cartes avec images et modèles en capitales. Petites cartes lettres capitales	<p>Se préparer à apprendre à lire et à écrire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer des mots, des lettres des autres formes graphiques.
		<p>Progresser vers la maîtrise de la langue française</p> <ul style="list-style-type: none"> -Connaître quelques termes génériques, -Identifier et nommer ceux qui font partie de la classe d'un générique.

Les ateliers (Académie de Lyon). La mise en place d'ateliers permet à chaque enfant de s'améliorer et de progresser dans ses apprentissages et ses difficultés tant à l'oral que dans les autres disciplines. Dans cette partie de notre travail, nous allons voir tout d'abord comment ce dispositif permet aux enfants de réussir seuls. Ensuite, nous verrons où situer l'élève et l'enseignant dans ce dispositif. Nous concluons enfin en examinant comment les ateliers peuvent aider à répondre aux besoins langagiers des petits.

Un atelier est un dispositif mis en place dans une classe de maternelle qui réunit un groupe limité d'élèves autour d'un même lieu, avec un matériel précis, un temps donné et un cadre défini clairement par l'enseignant.

L'organisation de l'enseignement en atelier en maternelle repose sur la nécessité de répondre aux besoins des enfants afin qu'ils puissent devenir élèves. Par cette méthode d'enseignement, les enfants en bas âge sont pris en charge en petite communauté afin qu'ils puissent s'affirmer au sein d'un groupe et que l'on puisse attirer leur attention plus facilement. La médiation de l'enseignant est utile car elle permet de prendre conscience des progrès de chacun. Un petit groupe d'élèves rassemblé autour d'un atelier favorise ainsi les échanges avec le groupe et l'enseignant. Ces échanges sociaux aident les enfants à comprendre, à apprendre, à se corriger, à devenir autonome, à s'entraider, à coopérer, etc. Nous constatons donc que la mise en place d'ateliers pour des élèves en bas âge permet, en individualisant les apprentissages, de mieux accompagner les enfants dans leurs besoins et difficultés.

Outre cela, les ateliers servent aussi à expérimenter et à manipuler. En effet, l'apprentissage ne se limite pas à l'enseignement des disciplines mais cherche à faire découvrir ces disciplines par l'exploration, le tâtonnement, la manipulation, etc. De même, les ateliers servent à traiter une situation de problème ou structurer une pensée. Et enfin, ils permettent de réinvestir des apprentissages et à évaluer.

Comment mettre en place un atelier ?

Préalablement à la mise en place d'un atelier, il faut prévoir :

- des activités qui entrent dans une progression ;
- des compétences à travailler ;
- une grille d'évaluation avec des critères de réussite ;
- la médiation de l'enseignant ;
- du matériel et des consignes précises ;
- une trace de l'activité (une affiche, un bilan oral, une fiche dans le classeur, des dessins, etc.) ;
- d'autres activités de mise en commun.

Pour l'organisation de l'atelier, il faut :

- indiquer de manière lisible la répartition des élèves dans les ateliers ;
- la place des ateliers dans l'espace de classe ;
- la place du matériel.

Le nombre, la nature et la durée des ateliers : il est nécessaire de mettre en place des ateliers ayant un lien avec un projet de classe et qui s'inscrit dans une compétence travaillée. Les ateliers doivent être multiples et couvrir un ou plusieurs domaines afin que les enfants puissent tourner et profiter de chaque domaine travaillé.

Exemple d'organisation des ateliers : cas de figure A

→ Un seul domaine : les jeux mathématiques

Atelier 1 : une situation de découverte (avec l'enseignant)

Atelier 2 : une situation de mise en commun (avec l'ATSEM – agent territorial spécialisé des écoles maternelles)

Atelier 3 : une situation d'évaluation (en autonomie)

Cas de figure B

→ Plusieurs domaines :

- Numération : jeu avec cartes (situation de découverte avec l'enseignant)
- Graphisme : entraînement graphisme (travail en autonomie sur fiche)

- Le regard/le geste : observation et tri d'images (travail en autonomie avec matériel à disposition)
- Maths : construire des collections équipotentes – jeu des maisons et des jardins (travail en autonomie)
- Langage : activité autour de la chronologie de l'histoire (avec l'ATSEM)

De manière générale, les domaines d'activités nécessitent plusieurs séances avant de passer à l'évaluation. Ces séances peuvent être reconduites avec des variantes sur une période de plusieurs semaines.

Néanmoins, l'organisation d'ateliers n'est pas toujours évidente à réaliser car certains paramètres mal réfléchis peuvent empêcher le bon déroulement de la séance. L'enseignant doit donc veiller à ne pas mettre un atelier bruyant à côté d'un atelier de langage par exemple ou à ne pas mettre en place plusieurs nouveaux ateliers en même temps.

Avant la mise en place des ateliers, la passation des consignes doit se faire de manière très claire et précise. Au besoin, il faudra demander à certains élèves de reformuler pour vérifier la bonne compréhension de la tâche à effectuer. La reformulation est, comme nous l'avons déjà précisé plus haut, un excellent exercice de langage.

Pendant les ateliers, l'enseignant et l'ATSEM devront conduire chacun un atelier. Les autres ateliers seront en autonomie. L'autonomie est, en outre, une compétence travaillée chez les petits et qui s'acquiert avec le temps et avec un travail effectué en amont.

Après les ateliers, l'enseignant devra prévoir un retour, un bilan sur l'activité avec la participation des élèves. Et finalement, le rangement du matériel se fera ensemble. Encore une activité qui s'inscrit dans le vivre ensemble, devenir élève et être autonome.

En ce qui concerne la constitution des groupes, c'est l'enseignant qui après ses observations, devra définir les groupes selon les niveaux (langage oral), les besoins (graphisme, maths, etc.) ou les âges par exemple. Chaque groupe se compose de 5 à 8 élèves.

Le rôle de l'enseignant dans ce dispositif est clair. Il doit pouvoir mettre en œuvre tous les moyens possibles pour construire un cadre rassurant, développer l'entraide, attirer l'attention des élèves, construire un bon relationnel avec l'enfant, valoriser les enfants, les encourager à être autonome.

Quelles activités pour les ateliers de langage ? L'apprentissage du langage est primordial en classe de maternelle. Par conséquent, chaque domaine d'apprentissage a une liste de vocabulaire avec un objectif de langage. Une séance de langage en atelier porte sur le réinvestissement de ce vocabulaire. Il est essentiel que durant les ateliers, les enfants soient mis en situation de langage. L'utilisation des imagiers, des objets, des images sera efficace pour que l'enfant puisse mettre en relation le mot avec l'image. Pour ces ateliers de langage, il faudra que l'enseignant prévoit plusieurs séances hebdomadaires et des fonctions différentes : reformulation d'album, apprendre à prendre la parole pour demander, expliquer une situation ou une action, ...

Tableau 6

Proposition d'Activités sur le Langage en Atelier (Gadras et Salmon)

Objectifs	Petit groupe	Grand groupe
<ul style="list-style-type: none"> -Entrer en communication avec l'enfant ; -Accueillir sa parole et essayer de mieux la comprendre ; -Aider dans la verbalisation (répéter, renvoyer, reformuler) ; -Faire progresser l'enfant individuellement. 	<ul style="list-style-type: none"> -Favoriser au maximum les échanges et permettre ainsi aux « petits parleurs » de prendre plus facilement la parole -Permettre un meilleur étayage de l'enseignant pour faire progresser l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se mettre d'accord, prendre des décisions ensemble, -Créer des liens pour une vie de classe ; -Donner une information concernant tout le monde ; -Permettre de confronter ou de mettre en commun des réalisations ; -Donner des ancrages communs pour les réinvestir dans les activités duelles ou en petits groupes.
Compétences	Activités	
<ul style="list-style-type: none"> -Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (à 3 ou 4 ans) ; 	<ul style="list-style-type: none"> Accueil en début de journée après la sieste : -Echange sur un vêtement neuf -Naissance d'un bébé dans la famille ; -Anniversaire de l'enfant ; Retour après une absence ; -Le doudou ; 	

En conclusion, organiser les apprentissages est primordial pour répondre aux besoins des enfants dans les classes de maternelle. Ces besoins peuvent être multiples. Les ateliers viennent ici répondre à ces besoins en mettant en place une pédagogie qui s'adapte à chaque cas particulier.

Cette partie de notre travail nous a permis de constater que l'aménagement de la classe, la mise en place d'ateliers et de règles sont des éléments importants que l'enseignant doit veiller à mettre en œuvre afin de faire évoluer les enfants vers les apprentissages.

Chapitre 4

Analyse de situation

Considérations dans les classes de maternelle

Comme nous l'avons déjà évoqué, notre travail de recherche s'intéresse à l'apprentissage du français par des enfants turcophones lorsqu'ils intègrent leur classe de maternelle. Les expériences d'intégration dans un milieu complètement nouveau mais aussi où l'on parle uniquement le français sont parfois mal vécues pour différentes raisons. Nous avons expliqué précédemment que la posture de l'enseignant, le climat de la classe, la pédagogie utilisée peuvent représenter des éléments importants permettant une meilleure intégration des élèves. L'enseignant de la classe occupe donc une place primordiale car c'est lui qui détient la responsabilité de créer une atmosphère chaleureuse et accueillante et de proposer des dispositifs d'enseignement pouvant faciliter l'intégration de chacun dans la classe. Dans ce cas, notre étude va chercher à observer les responsabilités de l'enseignant et ses choix pédagogiques.

Notre recherche va concerner les classes de l'école maternelle. Parmi celles-ci, il y a 2 classes de Petite Section et 2 classes de Moyenne Section. Nous avons décidé de ne prendre en considération que ces classes-ci car les élèves représentés sont les plus jeunes avec aucune ou très peu de notions en français parmi les élèves turcophones. Leur âge varie entre 3 ans en Petite Section et 4 ans en Moyenne Section. Dans le cadre de notre travail, il s'agit donc d'analyser les situations d'apprentissage et d'établir des hypothèses sur la possibilité ou pas, et à quel degré, les enfants sont capables d'apprendre une langue étrangère, un l'occurrence le français, à un âge précoce.

En maternelle, le travail en ateliers tournants est une forme de travail comme les autres. Il s'agit d'un dispositif qui vise à faire travailler les élèves en petit groupe sur une activité particulière. Les enfants sont disposés autour d'une table avec le matériel nécessaire. Les ateliers sont dits « tournants » car chaque groupe d'élèves aura, à la fin de la journée ou de la semaine, participé à tous les ateliers. Ce dispositif facilite le suivi des élèves par l'enseignant car ils sont en petit groupe. Lorsque l'enseignant suit un ou plusieurs élèves en difficulté, les autres doivent apprendre à « se passer » de l'enseignant ou à demander l'aide d'un camarade.

C'est aussi pour cela que les ateliers tournants offrent une véritable occasion de développer l'autonomie, l'entraide, la solidarité et l'ouverture aux autres. Développer l'autonomie chez les enfants c'est donc aussi leur enseigner des savoir-faire et des savoir-être. Il est important de définir au passage ce que signifie des savoir-faire et des savoir-être. Selon le CECR, les savoir-faire, qu'il s'agisse de conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution. (CECR : 16-17)

Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier. (CECR : 17)

Les ateliers ne sont pas les seuls dispositifs mis en place dans les classes de maternelle surtout lorsqu'il y a un nombre important d'élèves monolingues en turc. Le travail à mener au niveau de la langue française est inévitable.

Un autre dispositif mis en place pour répondre aux besoins des élèves en grosses difficultés est la présence d'un deuxième enseignant de français qui prend en charge séparément certains élèves de chaque classe. Ces élèves sont répartis en deux groupes de niveaux. Chaque groupe de niveau travaille avec cet enseignant spécialisé cinq fois par semaine sur des ateliers de langage. Ici, l'objectif principal est plutôt centré sur le développement des capacités langagières tels que la syntaxe, le lexique, la prononciation, etc.

L'existence de ces dispositifs ont permis de faire progresser les élèves tant sur la langue française que sur leur confiance en soi et l'intégration dans la classe. Nous constatons qu'en fin d'année, les élèves arrivent à mieux comprendre ce qu'on leur demande et à mieux s'exprimer.

La pratique quotidienne du français en maternelle

Les enfants entrant à l'école maternelle du Lycée français Charles de Gaulle sont à majorité turcophones et non francophones. Comme ils ne peuvent pas s'exprimer en français, leur production langagière et leur niveau de compréhension restent très faible et sont donc en situation de réception. En PS, les enfants ont plutôt tendance à suivre les autres en les regardant. Vers la fin de MS, ils commencent petit à petit à produire du langage et c'est en GS que les productions vont être plus construites avec des phrases courtes mais dans un ensemble encore incorrect, sans article, sans pronom, sans verbe conjugué ou mal conjugué. Très souvent, cette volonté de communication sera accompagnée par des gestes ou en employant « ça » pour compléter le manque de lexique. Le déficit lexical et syntaxique continuera à représenter un gros problème à l'arrivée à l'école élémentaire. Pour éviter ce chemin vers l'échec, il importe donc de bien cibler les besoins en maternelle et de travailler de manière obstinée.

La construction des compétences langagières

Pour construire des compétences langagières afin de permettre la communication, il faut avant tout établir certains liens de confiance et d'empathie. « L'attention conjointe » de l'enseignant sur l'enfant dès les premiers jours de sa scolarité va permettre d'établir les conditions nécessaires pour commencer des échanges langagiers.

Au début, l'enfant va construire la parole en imitant progressivement l'enseignant qui communique avec lui. Ensuite, une situation identique à celle du « mamanais » (voir p. 5) va se produire. C'est-à-dire que l'enfant va plus rapidement entrer dans l'apprentissage du français et les compétences d'enseignement grâce aux caractéristiques du « mamanais » (la proximité, la voix, les exclamations, les gestes, les mimiques, les sourires). En effet, la répétition et le travail systématique sur le langage vont contribuer à l'encrage du lexique, des tournures syntaxiques dans le cerveau de l'enfant.

Une autre manière de construire des compétences langagières chez l'enfant est de susciter sa curiosité en s'appuyant sur des centres d'intérêt. A travers les jeux, les expérimentations, la manipulation et les situations

d'interaction, l'enfant va découvrir un nouveau lexique et va forcément le mettre en action.



Figure 16. Des moments d'attention conjointe.

C'est en se passionnant avec lui, en mettant des mots dessus, en l'écoutant et en reformulant que l'enfant va produire des syntaxes plus correctes et plus riches. Progressivement, l'enfant commencera à remplacer les gestes, les onomatopées et les mimiques par des mots, puis par des phrases.

Les modalités d'acquisition du lexique. Les modalités d'acquisition du lexique doit se faire avec un travail systématique et doit cibler un lexique prioritaire. La simple immersion dans la langue ne suffit pas pour les enfants non francophone et n'ayant aucune francophonie dans le milieu familial. En PS, des mots comme « lapin, maison, avion, ballon, ... » sont plus souvent utilisés que d'autres car ils font partie de l'univers de l'enfant. Il faut donc établir une certaine fréquence pour que ce lexique prioritaire soit appris. Les mots retenus destinés aux enfants de PS doivent pouvoir être montrés ou mimés afin de faciliter la

compréhension par des enfants de 3 ans non francophones. Un travail systématique peut être fait à partir de différents champs lexicaux :

- Les animaux
- Les aliments
- La vaisselle
- Les objets de la maison
- Les vêtements et accessoires
- Le corps humain
- La nature
- Les objets de l'école
- Les personnages

Ce vocabulaire doit impérativement être répété régulièrement afin d'être mémorisé définitivement par les enfants. Il est donc utile de les réactiver dans différents contextes.

Un exemple de réactivation : après avoir travaillé et appris le vocabulaire concernant les parties du corps et les animaux, on peut travailler avec des albums ou des documentaires se rapportant à ces caractéristiques.

Source : Stéphane Frattini – Edition Milan Jeunesse

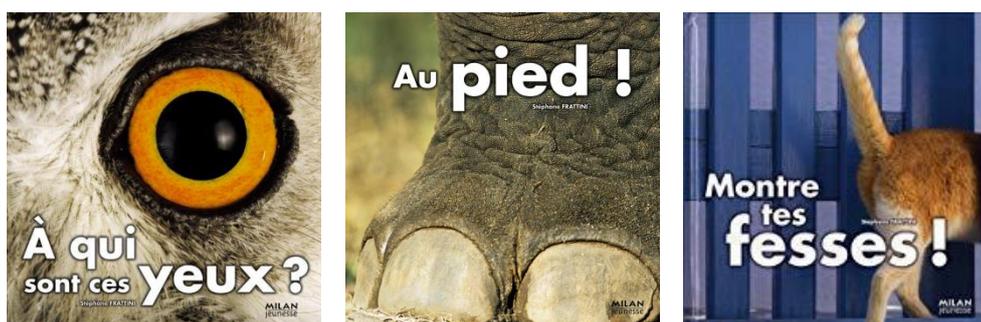


Figure 17. Exemples de documentaire

Beaucoup de mots de la vie de tous les jours sont généralement connus dans la langue maternelle des enfants. Ce sont justement ces mots qui manquent aux enfants en langue française. La classe de maternelle a une configuration qui permet de placer des « coins jeux ». Dans ces coins se trouvent un grand nombre

d'objets de la vie quotidienne ou des imitations de certains espaces comme la dînette, la maison de poupée, le jardin, des animaux en peluche, etc. Ceux-ci permettent aux enfants de manipuler ou de jouer avec et ainsi de réinvestir du lexique ou de créer des situations de conversation. Les situations de conversation peuvent aussi se présenter sous la forme de « ouvre la porte, accroche ton manteau au porte-manteau, éteint la lampe, va chercher le balai, jette le mouchoir dans la poubelle, etc. ». Ces paroles permettent de mettre des mots sur les actions et les objets de tous les jours. Donc plus on dispose d'objets réels, plus l'enfant va s'approprier les mots qui seront dans leur classeur imagier, dans les jeux, les affichages de la classe.

Les modalités d'acquisition des structures syntaxiques. Dans la journée du jeune écolier, il y a des moments de la journée comme le goûter, la sieste, le passage aux toilettes, le rangement, la récréation. Ces moments sont des occasions pour réactiver des structures syntaxiques bien particulières.

Par exemple, pour le goûter les structures récurrentes seront comme suit :

« Tu veux une pomme, une poire ? », « Tu aimes le lait ? », « Tu préfères le chocolat, le fromage ? », « Tu en veux encore ? », « Tu veux combien de fraises ? », « tiens, mange, croque, avale, prends, essuie ta bouche, jette dans la poubelle, etc. ».

Le passage aux toilettes :

« Lave-toi les mains, prends le savon, rince, essuie, sèche-toi les mains, elles sont encore humides, elles sont encore mouillées, etc. »

Toutes ces situations conversationnelles vont permettre à l'enfant de se familiariser avec la langue et de commencer à mémoriser des mots et/ou des structures de phrases. Le passage à la production peut prendre du temps. Au début l'enfant va juste réceptionner ce qu'il entend en répondant par un geste ou des mimiques. Plus tard, il commencera à échanger des paroles.

Certains contextes vont favoriser l'apprentissage du français. Ces différents contextes impliquent la mobilisation du vocabulaire appris.

Exemples de contextes conversationnels :

Faire jouer deux peluches sur scène :

- Bonjour lion !
- Bonjour girafe !
- Bisous!
- Bisous!

Faire parler la peluche avec l'enfant :

- Tu sautes avec moi ?
- Tu manges avec moi?
- T'es mon ami ?

Jouer dans le coin dînette et faire dialoguer deux enfants :

- Tu veux un verre ou une tasse ?
- Tu veux manger avec une fourchette ou une cuillère ?
- Tu préfères le chocolat ou la glace ?
- Une banane ou une pomme ?

Jouer au jeu de KIM

Disposer sur la table différents objets et demander à l'enfant de fermer les yeux. Pendant ce temps, enlever un objet. Demander à l'enfant de rouvrir les yeux et de dire l'objet qui manque.

D'autres situations peuvent être imaginées :

- Avec une brosse : Le chat dit « brosse-moi la queue, le ventre, le dos, etc. »
- Avec un pansement : Le chien s'est fait mal à la tête, au ventre, il faut le soigner »
- Ecouter qui est dans la boîte : miaou, miaou!! Qui est dedans ? C'est le chat ! – Meuuu, meuuu !! Qui est là ? C'est la vache ! – etc.

Certains albums possèdent une structure répétitive qui permet de faire mémoriser. Les enfants finissent par dire les paroles en même temps que la maîtresse.

Exemples d'albums avec une structure répétitive :

« La chevrette qui savait compter jusqu'à 10 » - Alf Proysen.



Figure 18. La chevrette qui savait compter jusqu'à 10.

« Le roi, sa femme et le petit prince » - Mario Ramos.



Figure 19. Le roi, sa femme et le petit prince.

« L'anniversaire de Monsieur Guillaume » - Anais Vaugelade.

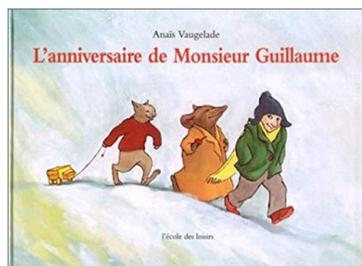


Figure 20. L'anniversaire de Monsieur Guillaume.

Ces activités de lecture peuvent être offertes aux enfants par :

- la lecture partagée : dans ce cas, les enfants reprennent les parties répétitives. Cela permet de s'approprier les tournures.
- le mime avec des marionnettes : en s'inspirant de l'histoire, la classe réinvente une nouvelle histoire. On réinvestit les mêmes structures syntaxiques.

Les qualités et pratiques de l'enseignant

L'enseignant qui accueille dans sa classe des élèves avec aucune ou très peu de notions en français doit penser avant tout à la réussite de l'enfant. Cela, par le biais d'activités de découverte, d'éveil, d'encouragements, etc. L'objectif principal est donc de susciter la curiosité et l'envie d'apprendre, valable pour chaque domaine d'apprentissage comme les mathématiques, les sciences, les arts mais aussi la langue de scolarisation.

François-Salsano (2009) mentionne que les enseignants des écoles sont des titulaires généralistes qui sont responsables de mener des projets pédagogiques. Elle ajoute que d'un point de vue linguistique, les enseignants ne sont pas forcément des experts en langues mais qu'ils bénéficient de formations qui leur permettent d'acquérir des compétences pour enseigner à une classe où la majorité des élèves ne parle pas la langue de scolarisation à leur entrée à l'école maternelle. Il est donc primordial pour l'établissement de tenir compte de la situation particulière des élèves pour effectuer une remise en question des pratiques pédagogiques et adapter celles-ci dans une nouvelle direction. Les enseignants du Lycée français Charles de Gaulle sont formées pour enseigner dans une classe à majorité turcophone grâce aux différents stages suivis : stages de plusieurs jours dans une école de la zone (zone de l'Europe du Sud-Est), formation continue au sein de l'établissement, échanges avec collègues, conférences données par des inspecteurs, ateliers de travail ciblant ce type de problématique.

Dominique Bucheton (2017), professeure Honoraire de l'université de Montpellier explique par ailleurs que les différentes activités menées par l'enseignant dans la classe se composent d'un ensemble de paramètres

complexes. Autrement dit, la posture de l'enseignant va évoluer en fonction de ces paramètres. Ces paramètres sont les gestes langagiers ou non langagiers :

- **Le pilotage** de la classe dans l'espace, le temps ...
- **L'atmosphère** de la classe (l'autorité, le dialogue, la relation avec les élèves)
- **La construction** des relations, des tâches (explicitation en amont des tâches, des déroulements, etc.)
- **L'étayage** pour aider à mieux comprendre, mieux faire.

Tous ces paramètres permettent ainsi à l'enseignant d'ajuster sa posture face aux réactions de l'élève.

Selon Bucheton (2017), les enseignants experts arrivent facilement à adopter plusieurs postures : contrôle, accompagnement, enseignement, étayage, lâcher prise, etc. ; alors que les enseignants débutants adoptent le plus souvent deux postures très cadrantes : le contrôle et l'enseignement. Le handicap avec la posture de l'enseignant très encadrant est que l'élève prend l'habitude de ne plus réfléchir, ni de questionner. Cela entraîne un profil très scolaire et fragile chez les élèves. Ils restent dépendant de l'avis de l'enseignant et ne peuvent rien produire de manière autonome. L'enseignant, lui aussi, est entraîné dans ce jeu où il cherche à vouloir tout corriger ou pointer du doigt sans problématisation. Cette situation est néfaste pour les apprentissages. L'ajustement de tous ces paramètres pour faire réussir la classe est possible et les solutions doivent être trouvées dans la classe elle-même. Pour faire avancer cette dynamique, il faut mêler toutes les dimensions didactiques, pédagogiques et langagières.

La progressivité de l'enfant de l'école maternelle à l'école élémentaire

Dès l'entrée à l'école maternelle, l'enfant s'engage dans un long parcours scolaire. En maternelle, l'enfant apprend les connaissances et fondements de base. Il découvre la culture, enrichissent leurs apprentissages et développent leurs aptitudes. L'école maternelle est donc un lieu important qui a comme rôle principal de stimuler le développement affectif, social, sensoriel, moteur et cognitif des enfants. C'est également là où ils s'initient à structurer leur pensée et leur expression.

L'école élémentaire se caractérise comme étant la suite des apprentissages. Elle prend appui sur les acquis des élèves.

Les équipes enseignantes conduisent ensemble des travaux afin d'élaborer les programmes et progressions pour structurer l'année scolaire. Ils prennent en compte les connaissances des enfants, leur développement pour ajuster les enjeux didactiques et pédagogiques.

En d'autres termes, en partant des programmes définis pour chaque cycle, les compétences et les objectifs sont répartis sur les différents cycles et périodes. La cohérence d'une année sur l'autre est construite avec le travail collaboratif des enseignants de la maternelle et de l'élémentaire.

Chaque enfant ne parvient pas à construire sa réussite en maternelle ou en élémentaire. La possibilité du redoublement n'est pas efficace car il entraîne au contraire une dévalorisation de soi et une altération des performances scolaires. Les enfants voient ce redoublement comme une sanction et n'en comprennent pas la raison. Cela devient très déstabilisant pour eux car ils perdent leur cercle d'amis et leur estime de soi.

Pour éviter cela, les enseignants de la maternelle doivent tout mettre en œuvre pour aider les élèves en difficulté et leur permettre de réussir. C'est justement dans ce cadre que s'inscrit le dispositif PPRE (Programmes Personnalisés de Réussite Educative). Avec ce dispositif, on tente d'éviter le redoublement. Dès la rentrée, ce dispositif est élaboré avec l'enfant, sa famille et l'équipe enseignante afin de dresser les difficultés et de définir ensemble les objectifs à atteindre pour la fin de l'année. Ce programme devra être réévalué régulièrement pour le garder actif et être transmis l'année suivante à l'enseignant de la nouvelle classe afin de prévenir tout parcours « accidenté ». En plus de ce programme détaillé, l'enfant bénéficiera d'une attention particulière en classe. Il sera accompagné pour éviter qu'il décroche à tout moment. Cela lui donnera aussi un sentiment de confiance. C'est ce que l'on appelle la « pédagogie différenciée ». La pédagogie différenciée est une forme d'enseignement qui demande une organisation particulière au sein de la classe. Elle permet à tous d'arriver aux mêmes compétences mais par des moyens différents. En d'autres termes, certains élèves seront accompagnés en fonction de leurs besoins

particuliers. Certains pour un travail de méthodologique, d'autres pour un travail d'entraînement ou d'approfondissement.

En effet le passage de la maternelle à l'élémentaire est un moment qui doit être organisé et bien réfléchi par l'équipe pédagogique. Les enseignants de la maternelle transmettent en effet le bilan des acquis de fin d'école maternelle. Le corpus de vocabulaire, des chants, des contes, des productions sont aussi transmis à l'enseignant de CP (Classe Préparatoire – 1^{ère} année de l'école élémentaire). Ainsi, l'enseignant de la CP peut définir ses objectifs et les besoins spécifiques de certains élèves afin de démarrer l'année avec le moins de difficulté possible. Nous comprenons ainsi que l'école maternelle entretient des liens étroits avec l'école élémentaire car la rupture entre celles-ci est délicate et peut être douloureuse pour certains élèves.

Exemple de travaux menés pour la liaison entre la GS et la CP : les équipes éducatives de maternelle (PS à GS) ont élaboré un programme de lecture se composant de 5 albums. Ces albums seront repris pendant les 3 années de maternelle et serviront également dans le cadre de la liaison GS/CP. Pour assurer la continuité des pratiques, il sera recommandé au CP d'exploiter ces albums.

Constats : à l'entrée à l'école maternelle, de nombreux élèves ne parlent pas ou très peu français.

L'expérience a montré que la seule immersion française en maternelle ne suffit pas à maîtriser parfaitement la langue française. Des élèves terminent la GS sans avoir compris les histoires lues en classe.

Or, si ces livres sont repris chaque année de la maternelle, ils permettront une compréhension et une maîtrise parfaite par tous les enfants et même ceux en difficulté en langue française.

Au CP : dès l'entrée au CP, les enfants confrontés à de nouveaux albums ont du mal à comprendre et décoder le sens du texte.

Or, si les 3 albums de maternelle étaient repris, il sera plus facile de travailler le code.

Exploitation de 3 albums du point de vue de la compréhension de la PS à la GS à l'école maternelle :

Source : Circonscription Mulhouse 2 – REP de BOURTZWILLER, Alexandra Dusolle-Lochert, CPC Mulhouse 2, Anne Ludwig, Magali Schreck, animatrices soutien Bourtzwiller, 07/08

Tableau 7

Album 1

Album	Intérêt	Structure narrative	Champs lexicaux	Pistes d'exploitations possibles selon le type de compréhension travaillée		
				PS	MS	GS
La petite poule rousse	Illustrations redondantes et simples	Répétitive « -Qui veut m'aider à ... -Pas moi ! -Alors je ... moi même. ».	Animaux de la ferme : cochon, canard, chat, poule, poussin	Travail de compréhension créative :	Travail de compréhension créative :	Travail de compréhension inférentielle :
Byron Barton	Théâtralisation	...	chat, poule, poussin	Repérer et utiliser la structure répétitive pour se mettre à la place des personnages	Introduire de nouveaux personnages	Déduire les raisons pour lesquelles les amis n'aident pas la poule.
L'école des loisirs	Prolongements en découverte du monde : visite d'une ferme, semi et évolution de la plante, transformation du blé en farine.	En randonnée La poule rencontre ses 3 amis et leur pose différentes questions	-De la graine au pain : graine, germer, épi de blé, faucher, battre, moulin, grain, farine, pain	Travail de compréhension anticipative : imaginer une suite possible de l'histoire	Travail de compréhension inférentielle : Identifier le lieu où se déroule l'histoire en s'aidant d'indices prélevés dans les illustrations.	Travail de compréhension critique : donner son avis, le justifier.
Thématique : -Entraide -Partage -Ferme -De la graine à la fabrication du pain		Dialogue	-Outils de la ferme : brouette, arrosoir, seau, rateau, pelle, faucille			

Tableau 8

Album 2

Album	Intérêt	Structure narrative	Champs lexicaux	Pistes d'exploitations possibles selon le type de compréhension travaillée		
				PS	MS	GS
C'est moi le plus fort	Référence aux contes traditionnels	Répétitive « C'est	Adjectifs qualificatifs :	Travail de compréhension	Travail de compréhension globale :	Travail de compréhension

Mario Ramos	Personnage du loup	moi le plus fort !, c'est évident »	fort, costaud, beau, cruel, féroce	littérale : Créer le chemin de l'histoire	Analyser la couverture	créative : Imaginer d'autres rencontres
Ecole des loisirs	Théâtralisation Humour Proche du vécu de l'enfant	En randonnée Le loup rencontre différents personnages du conte	Verbes : répondre claironner, Emotions : fierté, peur, intimidation	Travail de compréhension anticipative : Emettre des hypothèses sur la fin de l'histoire	Travail de compréhension créative : Jouer l'histoire en interprétant / exprimant les émotions	en inventant des noms humoristiques à d'autres personnages de conte
Thématique		Dialogue			Travail de compréhension inférentielle : Identifier des personnages de l'histoire qui racontent leur rencontre avec le loup à partir d'indices prélevés dans les textes lus par l'enseignant	Travail de compréhension interprétative : Analyser le rôle de l'oiseau
Loup Assurance Provocation Désillusion						Travail de compréhension critique : Analyser le comportement des personnages face au loup

Tableau 9

Album 3

Album	Intérêt	Structure narrative	Champs lexicaux	Pistes d'exploitations possibles selon le type de compréhension travaillée		
				PS	MS	GS
La moufle Diane Barbara – Frédérick Mansot	La place du plus petit au sein du groupe	Cumulative	Animaux : souris, grenouille, chouette	Travail de compréhension anticipative :	Travail de compréhension créative :	Travail de compréhension créative :
Acte Sud Junior	Mise en réseau autour de différentes versions du même conte	Toujours plus d'animaux dans la moufle	, lièvre, renard, sanglier, ours, fourmi	Reconstituer une partie de l'histoire à partir du début et de la fin	Imaginer une suite de l'histoire à partir de la dernière page	Reconstituer la randonnée dans le sens inverse
Thématique		Dialogue	Déplacement : Trotter, trotter, sautiller,	Travail de compréhension	Travail de compréhension littérale :	Travail de compréhension interférentiel

Partage Animaux	bondir, se faufiler, s'engouf- -frer	littérale : Créer le chemin de l'histoire	Identifier les caractéris- tiques des animaux en associant leur mode de déplacement, leur cri	-le : Déduire des informations
	Cris : Couiner, chuintier, siffloter, bougon- ner			

Les difficultés d'apprentissage du français chez les enfants turcs scolarisés dans le système éducatif français à l'étranger

Dans cette partie, notre étude a pour objectif d'étudier les différents types d'erreurs commises par les enfants turcs scolarisés dans le système éducatif français et de mettre en avant les problèmes liés à l'apprentissage de cette nouvelle langue de scolarité. Ensuite, nous tenterons de trouver des réponses qui expliquent le fondement de ces difficultés. Avant d'établir une typologie raisonnée des erreurs, nous chercherons à comprendre les composantes sur l'origine des erreurs.

« Tout apprentissage est une source potentielle d'erreur et il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà ». (Cuq, 2002, p. 389).

En effet, l'erreur ne doit pas toujours être synonyme d'une action regrettable. Elle peut avoir une fonction positive. C'est cela que Cuq (2002) tente de nous expliquer.

« L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire des erreurs et les erreurs servent à apprendre » affirme Algubbi (Cité par F. A. Chilipaine, 1994, p. 32).

On déduit des propos de ces deux auteurs que l'erreur est donc inévitable et est même indispensable à l'apprentissage. Elle devrait donc être considérée comme un moyen vers la « construction ». Il ne faut plus considérer l'erreur comme un échec mais au contraire la traiter et l'analyser. Par contre, il serait utile

de marquer la distinction entre « faute » et « erreur ». S. P. Corder (1967) éclaircit cette ambiguïté en affirmant qu'il serait « commode d'appeler « faute » les erreurs de performances, en réservant le terme « erreurs » aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire les connaissances temporaires de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire ».

Il semblerait également que dans la terminologie linguistique le terme « erreur » aurait une connotation moins péjorative. Dans ce sens, J. P. Astolfi. (1999, p. 38) affirme que « depuis quelques années, les recherches en éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à une conception nouvelle où celle-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves ».

Dans l'apprentissage scolaire, le statut de l'erreur est passager. Lorsque les erreurs deviennent moins fréquentes, on constate que les connaissances sont mieux maîtrisées.

Voici comment Astolfi (1997) analyse les différents statuts de l'erreur selon les principaux courants théoriques.

Tableau 10
Les Différents Statuts de l'Erreur

	La faute	Le « bug »	L'obstacle
Statut de l'erreur	L'erreur déniée («raté », « perle »)		L'erreur positivée (postulat du sens)
Origine de l'erreur	Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer	Défaut repéré dans la planification	Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné
Mode de traitement	Evaluation a posteriori pour sanctionner	Traitement a priori pour la prévenir	Travail in situ pour la traiter
Modèle pédagogique	Modèle transmissif	Modèle behavioriste	Modèle constructiviste

D'après ce tableau :

- le behaviorisme doit cibler un apprentissage sans « raté ». Selon cette conception, certaines situations jouent le rôle d'un stimulus et attendent des réponses. Ces réponses donnent droit à une

récompense ou à une punition. Les behavioristes considèrent l'erreur comme venant de l'apprenant.

- Le constructivisme vise à faire surmonter les difficultés de l'apprenant pour construire une nouvelle connaissance.
- Le transmissif témoigne qu'au départ l'apprenant a la tête vide et que le savoir s'inscrit dans sa tête dès que l'on lui a communiqué. Les erreurs sont des accidents des élèves car ceux-ci n'ont pas écouté suffisamment. C'est l'entière responsabilité de l'élève.

Les types d'erreurs.

Les erreurs morphologiques. La morphologie est un domaine qui appartient à la linguistique et qui étudie la forme des mots. Selon le dictionnaire Larousse, la morphologie se définit comme « la partie de la grammaire qui étudie les problèmes relatifs à la formation des mots ainsi qu'aux variations de leurs désinences ». En effet, les mots se composent des unités de sens dont les unités les plus petites sont appelés les « morphèmes ». Dans le mot « intouchable », il y a trois morphèmes : -in, touch-, -able. Chacun de ces morphèmes a un sens. Certains morphèmes doivent être attachés à d'autres pour avoir du sens. Seuls, ils ne veulent rien dire comme c'est le cas pour le morphème -able. On les appelle des morphèmes liés ou dépendants. Par contre, il existe d'autres morphèmes qui peuvent avoir du sens en apparaissant seuls. Ce sont les morphèmes libres ou indépendants. « Toucher » peut être utilisé seul et porter un sens.

Il existe plusieurs catégories de morphèmes :

- Les préfixes et les suffixes. La base, également appelée « radical » donne l'identité sémantique du mot. A ce mot, on ajoute des affixes (préfixes ou suffixes). Cela permet d'obtenir de nouvelles significations à la base.
- Les morphèmes lexicaux. Ce sont tous les éléments porteurs de sens (noms, verbes, adjectifs, adverbes)
- Les morphèmes grammaticaux. Ce sont tous les morphèmes qui participent à l'organisation grammaticale de la phrase - pluriel, féminin, terminaisons verbales – mais aussi les mots-outils qui

structure la phrase comme les prépositions, les conjonctions, les pronoms, les déterminants. (Gardes-Tamine, 2002)

Selon O. Tremblay, (2015), un certain nombre d'apprenants témoignent des difficultés relevant de la morphologie. En effet développer son vocabulaire n'est pas suffisant pour acquérir la forme et le sens des mots. Les connaissances lexicales sont donc dépendantes de certaines contraintes qui ne peuvent être déduites ni par le sens ni par la forme du morphème. Par exemple, dans les mots *chaise* et *fauteuil*, le lexique ne nous donne aucune piste pour savoir pourquoi le premier est féminin et le second masculin. Cette combinaison du genre avec le nom doit être apprise. C'est cela le plus grand défi des élèves turcs scolarisés dans le système français. Même si le français est appris dès la maternelle, ce problème persiste pour bon nombre d'entre eux car en langue turque, la combinatoire entre le genre et le nom n'existe pas.

La combinatoire grammaticale permet de savoir comment utiliser un mot dans son contexte. Il faut savoir que chaque mot ou unité lexicale appartient à une classe de mots. Certains mots posent problème car ils ont deux ou plusieurs significations. Il arrive alors que le mot utilisé dans la phrase ne remplisse pas sa fonction. Un exemple courant chez les jeunes apprenants : le mot « manger ». L'erreur se situe comme suit : « L'enfant donne du manger à son lapin » et « Elle aime manger des sucreries ». Ce type d'erreur est très fréquent dans les conversations improvisées des apprenants turcophones.

Un autre type d'erreur très fréquent est la mauvaise utilisation du genre (féminin ou masculin). Dans l'exemple : « J'ai oublié mon poésie », nous comprenons l'importance de devoir systématiquement corriger la phrase afin que les élèves comprennent que le mot « poésie » est un mot au féminin et non au masculin. La correction de la phrase serait « J'ai oublié ma poésie ».

Cependant, comme l'explique Delen Karaagaç, (2012) même si ces erreurs ne mettent pas directement en cause la communication, d'autres erreurs plus pertinentes compliquent l'intention de communication et méritent d'être analysées. Parmi celles-ci, on peut citer les erreurs liées aux participes passés, à l'emploi des auxiliaires être et avoir et à la conjugaison des verbes par exemple.

Confusion de l'emploi du participe passé. On constate chez la plupart des élèves turcs scolarisés dans le système éducatif français que la forme des participes passés des verbes irréguliers comme dans le modèle de « perdu » (perdre) vont devenir « rendu » (prendre) ou encore « mouru » (mourir) par exemple. Ce que l'on appelle la « surgénéralisation ».

Confusion de l'auxiliaire « avoir » et « être ». Cette confusion représente sûrement la plus grosse difficulté des apprenants turcs. C'est très souvent l'emploi de l'auxiliaire « avoir » qui revient car c'est le plus fréquemment utilisé alors qu'aux temps composés pour certains verbes comme « sortir, mourir, tomber, descendre, etc., c'est l'auxiliaire « être » qui devrait être employé.

J'ai tombé malade. (Je suis tombé malade)

Le chien du voisin a mouru/mort. (Le chien du voisin est mort)

Il a sorti de la classe avec la sonnerie. (Il est sorti de la classe avant la sonnerie)

J'ai allé chez l'infirmière. (Je suis allé chez l'infirmière)

Cette erreur d'emploi n'est pas forcément liée à l'influence de la langue turque mais résulte plutôt de la mauvaise connaissance de l'emploi des participes passés. En turc, qui est une langue agglutinante, les verbes se conjuguent de la même façon. Lorsqu'on apprend la conjugaison d'un verbe, on connaît automatiquement celle des autres.

Confusion de la forme verbale. Une autre erreur frappante concernant la conjugaison des verbes est celle de la confusion de la forme verbale et plus particulièrement le mauvais emploi de la terminaison. Cette erreur semblerait provenir de l'apprentissage par cœur, en maternelle, de structures simples et courtes à la 3^{ème} personne du singulier comme dans les modèles : « Lili va à l'école », « Il a mal au ventre ». Cet apprentissage permet en maternelle de créer des automatismes pour structurer la syntaxe. Or, plus tard, ces automatismes persistent et conduisent à produire des phrases dont la forme verbale est erronée. Observons les exemples ci-dessous :

J'a mal au ventre. (J'ai mal au ventre)

Je va aux toilettes. (Je vais aux toilettes)

Nous a trouvé la réponse. (Nous avons trouvé la réponse)

Nous mange à la cantine. (Nous mangeons à la cantine)

Les pronoms. Pour les jeunes apprenants, il est très difficile de comprendre le choix des pronoms et leur fonction dans la phrase. Les pronoms « le, la » sont très souvent omis en faveur de choix plus simple comme la répétition de l'objet de la phrase. La difficulté est la même pour le pronom « lui ». Les apprenants ont tendance à lui ajouter la préposition « à » ou bien utiliser « lui » à la place de « le, la ». Observons les exemples ci-dessous :

Je ne comprends pas lui. (Je ne le comprends pas)

J'ai pas aidé lui / à lui (Je ne l'ai pas aidé)

Je regarde elle / lui (Je la / le regarde)

Les calques. On retrouve dans les productions des élèves, des phrases traduites de la langue turque et qui résultent sur expressions fautives. Les exemples ci-dessous nous indiquent les types d'erreurs et avec leur traduction en turc, nous pouvons constater où se situe l'erreur.

Ma copine va venir dans ma maison.

En turc : Arkadaşım evime gelecek.

Construction correcte : Ma copine va venir chez moi.

Mon parents ne parlent pas français.

En turc : Ailem Fransızca konuşmuyor.

Construction correcte : Mes parents ne parlent pas français.

Les erreurs phonologiques. Le rapport grapho-phonologique est assez facile en turc. La graphie correspond au son entendu. En français ce n'est pas le cas car de nombreux sons ont une orthographe qui varie. Cependant pour les élèves turcs scolarisés dans le système français dès la maternelle n'éprouvent pas de difficultés particulières dans l'acquisition des sons et dans le rapport graphie-phonie lors du passage à l'écrit, contrairement aux apprenants turcs qui apprennent le français comme une langue étrangère.

Par contre, on constate qu'il existe quelques difficultés à percevoir et acquérir le son de certaines voyelles nasales qui n'apparaissent pas dans la phonologie turque : le /on/ et le /an/. Les élèves sont capables d'identifier la différence lorsqu'ils les voient mais pas encore de les différencier au moment de la production ou de l'audition, ce qui entraîne le plus souvent des fautes d'orthographe. La discrimination entre le [e] de « été » et le [ɛ] de « était » sont aussi source de conflit par exemple. Voici quelques exemples de mots qui posent problèmes :

Jambe, enfant, ensemble, éléphant, enveloppe.

Ce que l'on entend souvent c'est : **enfont**, **éléphont**, **onveloppe**

Ces sons nécessitent donc un apprentissage spécifique et une réactivation régulière.

Les erreurs syntaxiques. Pour les élèves turcs scolarisés dans le système français, la syntaxe a toujours été dans une catégorie où les erreurs sont importantes. Cela signifie que construire des phrases pose problème pour les élèves. Pour comprendre cela, nous allons tenter d'analyser les différents systèmes syntaxiques dans les deux langues.

Selon Goose et Grevisse (1936, p. 7), la syntaxe « étudie les relations entre les mots dans la phrase : l'ordre des mots, l'accord sont des phénomènes de syntaxe. On appelle syntagme un groupe de mots formant une unité à l'intérieur de la phrase, un groupe ayant une fonction dans la phrase. Le syntagme se compose d'un élément principal ou noyau et d'un ou de plusieurs éléments subordonnés ».

La syntaxe française se structure avec une forme bien normative :

sujet – verbe – complément

Alors que le turc appartient à un système totalement différent et l'ordre est le suivant :

Sujet – complément circonstanciel de temps – complément circonstanciel de lieu - complément d'objet indirect – complément d'objet direct – verbe

Le turc est une langue agglutinante. Les mots se construisent à l'infini par l'ajout de suffixes.

Exemple de suffixation donné par Bazin (1978, p. 24) :

Pour le nom « ev » : ev-ler (pluriel) ; ev-im (1^{ère} personne du singulier) ; ev-de (lieu) ; ev-ler-im-de « dans mes maisons ».

En outre, nous pouvons ajouter que le manque de connaissances linguistiques, des mécanismes grammaticaux et du vocabulaire entraîne un ralentissement du niveau de compréhension. Cette situation assez déplaisante pour les jeunes élèves se traduit par le recourt à la langue maternelle à partir de laquelle ils traduisent mieux leurs idées.

Pour remédier à cela, il est donc nécessaire de créer plus de situations de communication en langue française, pas seulement dans le milieu scolaire mais aussi dans le milieu familial et se familiariser avec les bons modes d'expression et usages de la langue.

La langue maternelle comme appui dans les apprentissages d'une langue seconde

Il est en effet important de tenir compte de la langue maternelle des apprenants car la bonne maîtrise de celle-ci pourra permettre aux apprenants une meilleure acquisition de la langue étrangère. Les deux langues doivent être mises en relation et être complémentaires pour pouvoir établir des comparaisons et mieux comprendre les structures de chacune des deux langues. Nous pouvons citer par exemple la nécessité particulière d'aborder certaines notions en turc avant de les aborder en français comme, par exemple, les notions en numération.

Nous pouvons ainsi affirmer que la connaissance du turc par l'enseignant et / ou la présence d'un binôme en langue turque dans la classe permet de s'assurer d'une bonne transmission des notions en langue française et permet également de vérifier la bonne compréhension par les apprenants.

En bref, la non-interdiction par leur enseignant d'avoir recours à la langue maternelle est sécurisante pour les apprenants en bas âge, du fait que celle-ci a un caractère familier. Ainsi, les enfants se sentent plus à l'aise et s'adaptent plus facilement à ce nouvel environnement. Aussi, le travail réalisé entre les deux langues et leur mise en relation semble être un moyen efficace pour mieux

comprendre le vocabulaire et certaines tournures. Cependant, il faudra garder en tête que communiquer au maximum en langue étrangère et limiter l'utilisation de la langue maternelle constitue un vrai challenge à accomplir, mais valable davantage à partir de l'école primaire.

L'enseignant qui accueille dans sa classe des élèves avec aucune ou très peu de notions en français doivent penser avant tout à la réussite de l'enfant. Cela par le biais d'activités de découverte, d'éveil, d'encouragements, etc. L'objectif principal est donc de susciter la curiosité et l'envie d'apprendre, valable pour chaque domaine d'apprentissage comme les mathématiques, les sciences, les arts mais aussi la langue de scolarisation.

Chapitre 5

Conclusion, discussions, propositions

L'analyse des sources théoriques présentées dans notre travail de recherche en lien avec l'enseignement précoce d'une langue étrangère nous conduit à souligner le caractère positif d'un apprentissage précoce à l'entrée à l'école maternelle. Nous nous sommes, tout d'abord, interrogée sur la notion d'« âge critique » et notamment sur les théories d'acquisition du langage en bas âge. Cette recherche nous a montré qu'il existait effectivement une période critique pendant laquelle le cerveau serait plus disponible à apprendre des nouvelles notions. Au-delà de cet âge, qui est de 7 ans environ, l'acquisition ne relève plus d'un processus naturel. Ainsi, lorsque l'enfant est exposé de manière forte à un apprentissage très précoce, la mise en œuvre de l'apprentissage rend la situation beaucoup plus aisée.

Nous avons ensuite observé que lorsque les enfants se trouvent baignés dans un cadre francophone avec des dispositifs particuliers et un suivi approprié, ils développent rapidement de bonnes aptitudes à apprendre cette nouvelle langue. Cette situation répond donc exactement à notre interrogation qui, rappelons-là, est la suivante : « *L'immersion des enfants turcs dans le système scolaire français à l'étranger est-elle une stratégie efficace pour l'apprentissage du français à l'âge précoce ?* »

L'interprétation des théories nous permet de conclure que les enfants qui font leur entrée à l'école maternelle vers 3 ans et qui sont exposés de manière intense à la langue française, comme c'est le cas au Lycée Français Charles de Gaulle d'Ankara, sont plus disponibles à apprendre naturellement et cela se confirme par les analyses qui émanent de notre recherche.

Par contre, il ne faut pas oublier que la simple exposition à la langue n'est pas suffisante. Comme nous venons de le préciser, il faut que cette exposition soit intense avec un encadrement bien spécifique. En plus de cette exposition, il ne faut pas écarter le fait que les enseignants ont un rôle très important dans l'acquisition de cette nouvelle langue et dans ce nouvel environnement. Ils doivent faire preuve de beaucoup de patience et garder une attitude positive durant ce long processus. En plus des méthodes pédagogiques variées qu'ils doivent mettre

en pratique, les enseignants doivent veiller à être encadrant et encourageant afin de permettre à l'enfant de se sentir en confiance pour pouvoir mieux entrer dans les apprentissages et mieux construire les compétences langagières. Au cas contraire, l'enfant serait frustré et cela provoquerait un blocage et un refus. L'enseignant porte alors plusieurs casquettes, il n'est plus seulement formateur, il devient aussi guide, coach, traducteur, animateur, etc.

Par ailleurs, l'enseignant doit être un motivateur afin d'encourager les enfants à pratiquer, à s'exprimer et à avoir confiance en soi mais aussi à s'intégrer et à partager avec leurs camarades de classe. L'attitude de l'enseignant, comme nous l'avons évoquée, peut, soit diminuer soit accroître la motivation de l'enfant. Il doit veiller à ne pas le décourager et le rendre inquiet. Nous avons constaté que les erreurs permettaient de voir les manifestations et l'état des apprentissages. Il importe donc de continuer à les encourager malgré les erreurs commises.

Néanmoins, malgré tous les efforts, il arrive que certains se retrouvent en grandes difficultés. A ce moment-là, des aides particulières comme la pédagogie différenciée par exemple sont établies afin de cibler les objectifs des apprentissages. En outre, la transition entre la maternelle et le primaire peut être très douloureuse pour certains enfants. Il est alors du rôle de l'équipe pédagogique de réaliser le bilan des acquis en maternelle pour permettre aux enfants de bien commencer la 1^{ère} année de primaire.

Nous avons également constaté que la réactivation quotidienne de structure langagière fait également partie des modalités d'acquisition de la langue. Ces rituels sont répétés tous les jours et permettent de mettre en pratique le vocabulaire appris. D'autres outils de travail servent aussi à varier les méthodes comme les albums de jeunesse, les coins de jeu, les dialogues, etc.

Cependant, nous ne souhaitons pas écarter le fait que l'apprentissage d'une langue seconde par des jeunes enfants n'aboutit pas toujours aux performances souhaitées comme celles des natifs. Malgré toutes les conditions réunies, il existe des cas où les apprentissages ne peuvent être réalisés. Les raisons et les difficultés peuvent être multiples : un retard cognitif ou autres problèmes moteurs ou encore le manque de connaissance du mécanisme linguistique et du vocabulaire.

En ce qui concerne les difficultés, nous avons tenté de dresser une liste permettant de constater où se situent exactement les blocages des élèves et où se font les erreurs. Morphologiquement et syntaxiquement différentes l'une de l'autre, le français et le turc causent chez les apprenants des obstacles qu'ils pourront surmonter après une prise de conscience des constructions erronées. Nous comprenons alors à quel point il est utile de ne pas écarter la langue maternelle des apprenants afin de créer des passerelles et de faire des comparaisons entre les deux systèmes.

Références bibliographiques

- Abdelilah-Bauer, B. (2006). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La découverte.
- Abitbol, J. (2013). *L'Odyssée de la voix*. Paris : Flammarion.
- Aimard, P. (1982). *L'enfant et son langage*. Villeurbanne : Simep.
- Algubbi, S. (2016, Juin). L'erreur : un outil fondamental dans la classe de FLE.
<https://www.misuratau.edu.ly/wpcontent/uploads/2015/02/%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A6.pdf>
- Astolfi, J.-P. (1999). *Chercheurs et enseignants : Repères pour enseigner aujourd'hui*. Paris : INRP.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. (trad. Française par G. Lane). Paris : Editions du Seuil.
- Bazin, L. (1978). *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*. Paris : A. Maisonneuve.
- Beaudoin, M. (2002, Août). Développement du langage.
<https://sites.ualberta.ca/~mbeaudoi/ling/matern.htm>
- Bruley, M-C. et Painset, M-F. (2007). *Au Bonheur des Comptines*. Paris : Didier.
- Bruner, J. S. (2004). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Caputo, N. et Belvès, P. (2000). *Roule Galette*. Paris : Flammarion.
- Chomsky, N. (1980). *Règles et représentations*. (trad. française Alain Kihm) Paris. Flammarion.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Issue 5. 161-170.
<http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Delahaie, M. (2004), *De la difficulté au trouble*. Paris : Editions Inpes.

- Delen Karaagaç, N. (2012, Automne). Des erreurs linguistiques et des effets de contexte : Analyse de différents types d'erreurs commises par les étudiants turcs. *The Journal of International Social Research*. Vol. 5, Issue, 23. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt5/cilt5sayi23_pdf/delen_nurcan.pdf
- Doreau, L. (2004). Jouer à l'école maternelle : Enjeux et Pratiques. https://www2.espe.ubourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_03STA00197.pdf
- Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk P. & Vigoritto James. (1971, 22 Janvier). Speech Perception in Infants. http://ling.umd.edu/~ellenlau/courses/ling440/Eimas_1971.pdf
- François-Salsano, D. (2009). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. Paris : L'Harmattan.
- Fuchs, F., Kallmeyer, A. (2013 Janvier). La comptine à l'école maternelle. <http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2012/01/La-comptine-%C3%A0-l%C3%A9cole-maternelle1.pdf>
- Gardes-Tamine, J. (2002). *La grammaire: Volume 1, Phonologie, morphologie, lexicologie*. Armand Colin.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hacette
- Gauget L. (2012). Se socialiser en petite section de l'école maternelle : « le coin-cuisine au service de la socialisation ». Education <dumas-00758754>. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00758754/document>
- Ghiglione, R. (1987). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dunod
- Giese, H. (2016, 28 Mars). Le mamanais, élément majeur du développement communicationnel des bébés à devenir autistique. <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2107/files/2016/03/Le-mamanais-et-lautisme.-H%C3%A9lo%C3%AFse-Giese.-2016.pdf>
- Gleitman, L. R. & Newport, E. L. (1995). *An Invitation to Cognitive Science. Language*. Cambridge: The MIT Press.

- Goëtz-Georges, M. (2005). *Débuter en petite section de maternelle*. Paris : Retz.
- Goose, A, Grevisse, M. (1936). *Le bon usage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Groux, G. (2003, Novembre-Décembre). Pour un apprentissage précoce des langues. <http://www.fdlm.org/blog/2010/06/29/bonjour-tout-le-monde-2-2/>
- Lemieux, G. (2011, Avril). Les grandes étapes du développement du langage. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2011/04/les_grandes_etapes_du_developpement_du_langage.pdf
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette.
- Juignet, P. (2015). Noam Chomsky et l'autonomie du langage. Philosophie, science et société. <https://philosciences.com/Pss/philosophie-et-humanite/psychologie-representation-cognition/95-noam-chomsky-autonomie-langage>
- Karl, L. A. & Doris, R. E. (2000, 22 Décembre). Responsabilité des parents et des enseignants dans l'éducation des enfants. Rapport de commission. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=9134&lang=fr>
- Krasher, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Oyama, S. J. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system, *Journal of Psycholinguistic Research*.
<https://doi.org/10.1007/BF01067377>
- Patkowski, M. S. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language.
<http://academic.brooklyn.cuny.edu/english/patkowski/PATKOWSKI-03.pdf>
- Pellerin, M. (2008). La situation de l'enseignement du français par immersion précoce au Canada. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 151(3), 305-314. <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-305.htm>.
- Penfield, W. et Roberts, L. (1963). *Langage et mécanismes cérébraux*. Paris : Presses universitaires de France.

- Sapir, E. (1921). *Le langage. Introduction à l'étude de la parole*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Siller, M., Sigman, M. (2002). L'attitude des parents influe sur le développement sociocommunicatif des enfants autistes.
<https://web.archive.org/web/20090106190033/http://www.cairn.com/fr/documents/abstracts/prog04.html>
- Tremblay, O. (2015, Octobre). L'analyse de corpus pour l'étude du lexique en classe de français. *Correspondance*, vol. 21, n° 1, p. 6 à 8.
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/tentative-de-rehabilitation-du-lieu-commun/les-unites-lexicales-et-leurs-usages-la-notion-de-combinatoire/>
- Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le Métier d'Apprendre*. Paris : Editions Organisation.