

Dominique MACAIRE

HÉTÉROGÉNÉITÉ ET *PLURILINGUISME EN HERBE* À L'ÉCOLE MATERNELLE EN FRANCE

Résumé. L'École maternelle en France accueille des enfants de 3 à 6 ans, avec pour mission d'assurer leur éveil et leur socialisation autour de l'axe fondamental que constitue l'appropriation du langage. Si la notion d'hétérogénéité des publics est mise en avant, la diversité linguistique et culturelle des très jeunes enfants présente dans la classe et corrélée à cette notion, n'est pas pour autant thématifiée. Or, de nos jours, les situations plurilingues sont de plus en plus fréquentes à l'École maternelle et constituent une donnée non négligeable pour l'action enseignante. L'École maternelle en France fait désormais face à un véritable défi portant d'une part sur la conception d'un cadre didactique pour une approche compréhensive de la diversité linguistique et culturelle et d'autre part sur la formation des enseignants au développement d'un *plurilinguisme en herbe* déjà là. Le présent article s'intéresse ainsi à l'étude de *plurilinguisme en herbe* à l'École maternelle dans ses relations avec la notion d'hétérogénéité pour les enseignants.

Abstract. The French state pre-school system (*école maternelle*) provides education for children aged 3 to 6 with the goal of ensuring early learning and socialization based on the fundamental area of language acquisition. Whereas the issue of heterogeneous school population is highlighted, the linguistic and cultural diversity of very young children present in the classroom, which is correlated with this notion, has not yet been emphasized. However, currently plurilingual situations are becoming more and more common in pre-schools and constitute a significant element for teacher action. Pre-schools in France are now facing a challenge of creating a pedagogical framework based on a comprehensive approach to linguistic and cultural diversity on the one hand, and training teachers to work with the *emergent plurilingualism* already there on the other hand. This article thus focuses on the study of *emergent plurilingualism* in pre-school in relation to the notion of heterogeneity from the teacher's point of view.

Zusammenfassung. Der französische Kindergarten (*école maternelle*) ist für Kinder im Alter von 3-6 Jahren bestimmt. Er hat die Aufgabe, frühkindliches Lernen zu fördern sowie die Sozialisierung der Kinder im grundlegenden Bereich der Sprache. In der Fachliteratur wird die Heterogenität der Schulklassen immer wieder thematisiert, jedoch wird grundsätzlich die sprachliche und kulturelle Diversität der jüngeren Kinder im Kindergarten von den Überlegungen ausgeschlossen. Mehrsprachige Situationen sind jedoch heutzutage immer öfters im Kindergarten anzutreffen und stellen ein nicht zu vernachlässigendes Element der Unterrichtsaktion dar. Der französische Kindergarten muss sich infolgedessen einer wahren Herausforderung stellen, indem er einerseits eine Didaktik der linguistischen und kulturellen Diversität konzipiert und andererseits die bereits existierende *frühe Mehrsprachigkeit* als ein wichtiges Element in die Lehrerausbildung integriert. Dieser Artikel beschäftigt sich mit der *frühen Mehrsprachigkeit* im Kindergarten und dem Begriff der Heterogenität aus Lehrersicht.

Mots-clés

Plurilinguisme, langues et langage, hétérogénéité, diversité linguistique et culturelle, École maternelle

INTRODUCTION

Depuis l'émergence de la notion de *compétence plurilingue*¹ (Zarate, Coste & Moore 1997), nous disposons d'études socio- et psycholinguistiques sur son développement dans la petite enfance (Abdelilah-Bauer 2008 ; Cavalli 2005 ; Dagenais & Moore 2004 ; Dalgalian 2001 ; Deprez 2008 ; Extramiana 2010 ; Ghimenton 2008). Ces travaux portent surtout sur les contextes familiaux. On trouve également des travaux sur la diversité linguistique et culturelle en contexte scolaire (école ou collège), avec notamment une focalisation sur l'accueil scolaire d'enfants dont la/les langue/s de la maison n'est/ne sont pas la langue de scolarisation, les EANA² en France (Armand et Dagenais 2005 ; Auger 2010 ; Bertucci 2008 ; Candelier *et al.* 2003 ; Castellotti 2008 ; Clerc 2005 ; Coste 2008 ; Dagenais 2008 ; Dagenais & Moore 2004 ; De Pietro 2010 ; Galligani 2010 ; Hélot 2007 ; Macaire 2008, 2003, 2002 ; Moore 2006 ; Perregaux *et al.* 2003).

Bien plus rares sont les études sur l'école maternelle et les langues (Feuillet 2005 ; Wahl 2006), notamment pour les enfants dont la langue de la maison n'est pas celle de l'école, bien que des rapports internationaux ou européens (Little 2010, 2011 ; Robertson *et al.* 2013 ; Thürmann *et al.* 2010 ; Unesco 2003), ou la recherche (Feuillet 2008 ; Gaonac'h 2006 ; Jeuk 2007 ; Lüdi 2002, 2006 ; Montrul 2008 ; Schulz *et al.* 2009 ; Reilly & Ward 1997 ; Tracy 2008, 2012), se soient penchés sur de telles questions.

On peut assister à l'évolution d'une conception cumulative des langues, du mono-, bi-, trilinguisme, celle du polyglotte, vers une vision plus compréhensive de la compétence plurielle associant les langues et les cultures.

Notre contribution en hommage à Jacqueline Feuillet va s'intéresser à la notion de *plurilinguisme en herbe* (*emergent plurilingualism / frühe Mehrsprachigkeit*) à l'école maternelle chez les enfants de 3 à 6 ans, particulièrement chez ceux qui sont récemment arrivés en classe en France.

Pour commencer, nous considérerons l'École maternelle sous l'angle de l'institution, le premier défi pour les enfants de 3-6 ans consistant à comprendre les priorités de l'École en matière de langage pour engager le métier d'élève.

Par la suite, notre propos portera sur les plurilinguismes des élèves. S'en dégagent deux séries d'indicateurs pour la réflexion didactique.

Enfin, en mettant en regard la notion de *plurilinguisme en herbe* avec celle d'*hétérogénéité*, notre contribution s'inscrira dans une réflexion sur les conditions d'une approche inclusive du *plurilinguisme en herbe* chez les très jeunes enfants.

¹ On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à des degrés divers aussi, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas de superposition ou de juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui en est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste *et al.* 1997 : 12).

² Selon la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, *Bulletin Officiel* n°37 du 11 octobre 2012, EANA signifie: enfant(s) allophone(s) nouvellement arrivé(s). Ce terme remplace celui d'ENAF (enfant nouvellement arrivé en France) précédemment utilisé. On remarquera que la terminologie est elle-même mouvante dans le domaine.

1. ÉLÈVE OU ENFANT ? QUE VEUT L'INSTITUTION SCOLAIRE POUR LES 3-6 ANS ?

1.1. LES MODÈLES DE PRÉSOLARISATION DANS LE MONDE

Au plan international, la France, avec un taux de 99% d'enfants en maternelle en 2009, est le premier pays de l'OCDE³ en termes d'accueil des enfants âgés de 4 ans, la moyenne des pays membres de l'Union européenne étant de 83%, de 79% dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la Finlande occupant la dernière place. Selon l'OCDE (2012), on observe les taux de scolarisation les plus élevés d'enfants de 3 ans dans des structures d'accueil de la petite enfance en Belgique, en Espagne, en France, en Islande, en Italie et en Norvège, avec des taux de plus de 90%.

Une étude de l'OCDE portant sur les structures d'accueil de la très petite enfance présente trois modèles d'organisation, la France relevant du premier :

- le modèle ECE (*early childhood education*) : il repose sur les formes de regroupements d'enfants par des enseignants et personnels éducatifs pour la journée à partir de 3 ans, et dont l'objectif est de stimuler l'apprentissage et de favoriser le développement social et cognitif. Il s'agit des *écoles maternelles / pre-schools, kindergartens* et *day-care centres* ;

- le modèle ECC (*early childhood care*) : il repose sur l'accueil et la garde d'enfants dès leur naissance par des éducateurs/trices durant la journée. La proximité avec la famille est au cœur de ce dispositif (*nurseries, day-care centres, crèches, playschools* et *parent-run groups, centros infantiles*) ;

- le modèle ECEC (*early childhood education and care*) : il repose sur un dispositif mixte mettant en œuvre une pédagogie intégrée ainsi que la relation à la santé et à des activités d'éveil pour des enfants dès la naissance et jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire (OCDE 2013b : 1).

En 2013, l'OCDE constate que « l'on note des différences importantes entre les systèmes, entre ceux qui mettent l'accent sur la préparation à l'école et ceux qui privilégient une pédagogie sociale plus large, entre ceux qui font principalement appel aux fonds publics et ceux qui recourent aux ressources financières privées des ménages » (OCDE 2013 : 18).

En termes d'objectifs pédagogiques se dégagent deux orientations principales : une préparation à l'école primaire et à ses enseignements disciplinaires et une approche éducative plus sociale visant le développement holistique et le bien-être de l'enfant dans son groupe, mais pas nécessairement dans sa classe d'âge.

1.2. LA PRÉ-SCOLARISATION, LE CHOIX DE LA FRANCE

La France a fait le choix de la pré-scolarisation, les USA, les pays germaniques ou nordiques par exemple relevant plutôt d'une contribution au développement harmonieux de l'enfant. Cela met en évidence les différentes conceptions que l'on a de l'enfant (Rayna & Brougère 2000) et la place que l'on accorde aux savoirs et habiletés à développer en maternelle.

³ OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

Nombre de pédagogues considèrent qu'apprendre son métier d'élève passe prioritairement par le développement du langage et par l'action conçue comme pratique sociale (*Learning by Doing ; Task-based Learning*), mais aussi par l'acculturation au mode scolaire d'apprentissage pour transformer les objets et les choses. Olivier Burger, par exemple, écrit qu'« être élève, c'est apprendre ensemble des choses qui n'existent pas ailleurs qu'à l'école, évaluées par un adulte ». Et il poursuit que devenir élève c'est « accepter que le monde puisse devenir un objet de savoirs et de connaissances et non un objet de sensations et d'actions, c'est ce que nous appelons le changement de regard sur le monde » (Bautier & Burger 2014).

1.3. SCOLARISATION PRECOCE ET ACCROCHAGE SCOLAIRE

Si la France peut faire valoir son fort taux de scolarisation, ses résultats à l'âge de 15 ans sont moins éloquentes avec une place de 15^e dans l'enquête PISA 2009 (OCDE 2010b). Les résultats montrent que, dans tous les pays de l'OCDE, les élèves de quinze ans ayant été scolarisés dans l'enseignement pré-primaire pendant plus d'un an obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que ceux qui ne l'ont pas été (OCDE 2012). Une telle conclusion reste valable même en tenant compte de leur origine socio-économique. Si les enfants issus de la migration réussissent moins bien en France, cela tient au fait que ce sont des enfants issus de catégories socio-professionnelles les moins favorisées, justement l'un des indicateurs sensibles de la réussite *vs* de l'échec scolaire.

La différence entre les élèves ayant été scolarisés dans l'enseignement pré-primaire pendant plus d'un an et ceux qui ne l'ont pas été s'établissait, en moyenne, à 54 points de score lors de l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit, soit plus d'une année de scolarité formelle. Les études dans le cadre du PISA montrent également que les élèves ont de meilleures performances lorsqu'ils ont suivi des programmes pré-primaires plus longs, avec un taux d'encadrement plus élevé et des dépenses plus importantes par enfant. Des activités plus guidantes encourageraient les apprentissages et la motivation. C'est sans doute ce qui vaut à la France le regard international bienveillant porté sur son école maternelle.

Une recherche allemande ciblée sur les modes de garde de la petite enfance (Tietze 1998) et qui a touché près de 400 jardins d'enfants allemands fait état d'un lien entre la qualité des structures d'accueil – et notamment des *services* proposés – et le développement cognitif et social des enfants. Une étude comparative de l'accueil en centre ou à domicile des enfants de 4 ans menée plus récemment par le même auteur en Autriche, en Allemagne, au Portugal et en Espagne montre que si le contexte familial a une incidence majeure sur le développement des jeunes enfants, il n'en demeure pas moins que des *services de qualité* dans les structures d'accueil peuvent réduire les retards d'apprentissage des enfants en moins d'une année (Tietze & Förster 2006)⁴.

On peut alors se demander comment, dans une institution scolaire mettant en avant l'accès de tous au métier d'élève, sont accueillis et pris en compte les enfants dont la langue de la maison n'est pas celle de l'école ?

⁴ Cité par Ineke Litjens, dans OCDE, Comité des politiques d'éducation, Réseau sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants (09/02/2011). Examen révisé sur la documentation publiée en vue de la 7^e réunion du réseau sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants. EDU/EDPC/ECEC (2010) 3/REV1.

2. CARTOGRAPHIE DES IDENTITÉS PLURIELLES EN MATERNELLE

2.1. LES LANGUES A L'ÉCOLE MATERNELLE EN FRANCE

Entre 3 et 6 ans, c'est le français qui est valorisé à l'école en France, même si se déroulent des expérimentations ponctuelles de rencontres avec d'autres langues et si la sensibilisation très précoce aux langues a fait l'objet de recherches⁵. La langue *de scolarisation* est le français. Son appropriation constitue l'objectif majeur de l'école maternelle, affiché par le Socle commun de connaissances et de compétences (MEN 2006) et les programmes de l'école maternelle (MEN 2008). Dans le *Socle commun de connaissances et de compétences*, il est écrit dans le *pilier 1* que :

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. (MEN 2006 : 5)

Également mise en avant par le Socle commun de connaissances et de compétences dans le pilier 2 (MEN 2006), une langue vivante étrangère peut être apprise à l'école primaire dès le cours préparatoire (CP), en vertu des textes officiels de 2008⁶. Cet enseignement couvre déjà 99,6% des écoles publiques pour les classes de CE2, CM1 et CM2, dont 98,6% des CE2. Toutefois, les chiffres sont absents pour le CP. La langue la plus enseignée est l'anglais : 91% en 2011-2012 (MEN, MESR & DEPP 2012 : 85).

D'autres langues enseignées peuvent être présentes dans le cadre d'expérimentations ponctuelles à l'école maternelle ou de dispositifs spécifiques mettant celles-ci en valeur. C'est le cas notamment dans les régions frontalières pour l'enseignement de la langue du voisin (programme sarrois Stratégie France, situation immersive en Alsace et écoles biculturelles en Moselle Est). De tels dispositifs sont additifs et tendent vers le bilinguisme dès le plus jeune âge, ce que souhaite développer la Sarre depuis 2014⁷. Les *environnements enrichis* qu'ils offrent et la *valorisation des langues offertes* contribuent à favoriser le développement cognitif des enfants, comme le montrent divers travaux⁸.

Le français est explicitement valorisé à l'école, or, il n'est assurément plus la seule langue dans les écoles. D'autres langues y coexistent. Que dire des identités plurielles des élèves du XXI^e siècle ? Et comment les enseignants les accueillent-elles ?

⁵ C'est du reste le titre de l'ouvrage (2008) dirigé par Jacqueline Feuillet.

⁶ *Bulletin officiel* hors-série n° 3 du 19 juin 2008, où il est indiqué : Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral. Au cours élémentaire première année, l'enseignement d'une langue associe l'oral et l'écrit en privilégiant la compréhension et l'expression orale.

⁷ En 2043, tous les Sarrois nés en 2013 (année commémorative des 50 ans du Traité de l'Élysée) devraient être bilingues. Chaque petit Sarrois recevra à sa naissance un CD bilingue avec une brochure pour expliquer aux parents l'intérêt du programme Stratégie France. Progressivement, on parlera allemand et français dans les 460 jardins d'enfants du Land (c'est déjà le cas dans 180 d'entre eux).

⁸ Voir, par exemple, Bialystok 2001, 2005. Ou encore Cummins 2001.

2.2. DE NOUVELLES BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES PLURIELLES

Chaque année, 200 000 enfants naissent avec un ou deux parents d'une ou de plusieurs langues autres que le français⁹. Des biographies langagières d'un genre nouveau apparaissent chez les enfants, du fait de la globalisation, des contacts de langues et de cultures plus fréquents ou de la mobilité, par exemple. Dans et hors de l'espace scolaire, par le biais d'autres enfants, en rentrant de l'école, à la télévision, à la maison, au centre aéré, dans la société civile, etc., les très jeunes enfants côtoient bien des langues, présentes pour des raisons multiples dans l'espace social, qu'elles soient langues régionales, langues de la globalisation, langues des voyages, langues des migrations économiques, etc. Ils disposent déjà d'une biographie plurielle, dont le processus, à ce stade, est en développement et non conscientisé.

À l'école en France coexistent de fait presque 200 langues et cultures différentes. On en voit fleurir les dénominations au gré des textes officiels : *langues d'héritage*, *langues de la maison*, *langues et cultures d'origine*, etc. De telles variations terminologiques sont le signe du difficile placement de ces langues à côté du français.

Contrairement au français, ces langues et cultures que côtoient les très jeunes enfants à la maison ne sont pas ou très peu prises en compte dans les structures de l'école maternelle, encore résolument monolingue. Un *bi-/ plurilinguisme* est à l'œuvre dès la maternelle, sans doute refoulé au motif louable que la réussite scolaire et l'intégration dans la société française demandent la maîtrise de la langue officielle. Le français¹⁰ devient alors pour certains enfants *langue seconde* ou *langue de l'école* ou *langue de scolarisation*.

À l'âge de la découverte d'une langue de référence, la langue de la scolarisation, dans le cadre formel de l'École maternelle, soit entre 3 et 6 ans, rares sont les enfants dont on peut dire qu'ils maîtrisent une quelconque langue. Ils sont à la fois en train de construire leurs langues de référence, leur identité plurielle et de découvrir leur métier d'élève. Ils en sont à des stades plus ou moins avancés du développement langagier lui-même. Qu'ils soient nés avec une ou plusieurs langues, ils sont engagés dans un processus de développement langagier non fini (Lüdi 2005). Ainsi, tous les enfants sont des *plurilingues en herbe* à des degrés divers.

Les langues présentes dans la biographie de chaque enfant s'inscrivent dans une combinatoire, celle de la compétence plurilingue, et non dans une succession, voire un empilage qui conduirait à devenir polyglotte (Macaire 2008). Les enfants se dotent progressivement d'un répertoire langagier intégrant la diversité. Tracy (2008) compare leurs stratégies d'apprentissage à des *porte-manteaux structurels* leur permettant de s'appuyer sur une langue, non nécessairement la langue 1, dans la découverte des autres langues. Il y aurait des effets de va-et-vient entre les langues favorisant leurs apprentissages respectifs (Hufeisen 2005).

Des observations faites en classe maternelle dans le cadre du projet *Kidilang* (Carol *et al.* 2014 ; Macaire & Behra 2014), menées par l'université de Lorraine et l'université de Strasbourg en association avec les ESPE des deux régions, montrent que les enfants

⁹ DULALA, www.dunelanguealautre.org.

¹⁰ L'école maternelle en France a encore peu abordé les enjeux du plurilinguisme, alors que l'école élémentaire, le collège et le lycée les ont partiellement intégrés dans les dispositifs de l'Éducation nationale, comme les classes d'intégration (CLIN) et les classes d'accueil (CLA) (IGEN, 2002, 2009).

dont le français n'est pas la langue de la maison ont un rapport à la langue française qui varie selon plusieurs indicateurs.

En premier lieu, vient le rôle de l'interlocuteur :

– Si l'enseignant leur adresse la parole, les enfants, même très jeunes, ont une sensibilité à la correction et à l'importance de l'énoncé oral dans la langue de l'école. Le statut de la langue et sa fonction scolaire ne leur échappent pas. Ils hésitent à répondre, sauf en situation dialogique, plus individualisée.

– Dans le cas où les enfants échangent entre eux, ce sont les aspects non verbaux qui prédominent alors, et la communication relève non des mots ou des phrases, mais du sens de l'action engagée.

En second lieu, le rapport à la langue varie selon le caractère plus ou moins formel de l'espace et du temps :

– Lorsque l'espace ou le temps de classe est peu formel, comme durant les pauses ou le chemin vers la cantine ou l'heure des mamans, les enfants sont plus engagés dans la communication verbale vs non verbale.

– Lorsque l'espace-temps est plus formel ou formalisé en activités de classes récurrentes, les enfants dont le français n'est pas la langue de la maison sont davantage insécures. Ils peuvent même devenir mutiques, bien que comprenant pratiquement tout ce qui se vit dans la classe, notamment les rituels, ou ne pas y participer verbalement (Macaire & Behra 2014).

Comme l'analysent Carol *et al.* (2014), au plan des interactions engagées, les échanges sollicités entre maître et élève sont plus réduits que ceux engagés entre élève et élève, se limitant à des énoncés simples voire à des mots ou syntagmes. Les échanges spontanés entre enfants montrent des capacités à produire des phrases plus riches et plus variées, des énoncés plus complexes. Les élèves en situation de communication moins formelle sont dans une posture plus active avec des formes d'interactions ou de productions langagières en français plus diversifiées.

3. PLURILINGUISME EN HERBE ET HÉTÉROGÉNÉITÉ, UN DÉFI POUR L'ÉCOLE MATERNELLE EN FRANCE

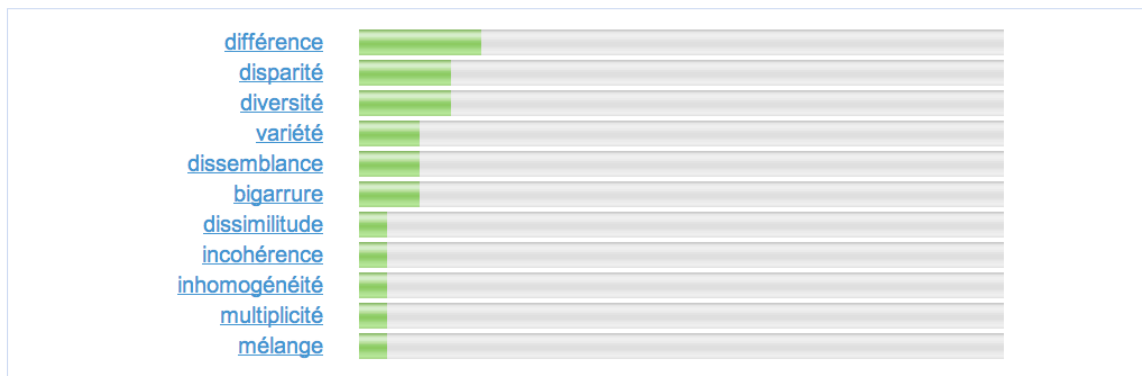
3.1. HÉTÉROGÉNÉITÉ ET ÉCOLE

Une rapide consultation du CNRTL¹¹ montre la fréquence des termes associés à celui d'*hétérogénéité*. Voici les occurrences des synonymes du substantif *hétérogénéité*, issues du *Trésor de la Langue Française* (TLF) :

¹¹ CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Le CNRTL dispose d'un portail sur lequel le *Trésor de la Langue Française* (TLF) est consultable en ligne : <http://www.cnrtl.fr/>

■ **HÉTÉROGÉNÉITÉ**, substantif

Synonymes du substantif "hétérogénéité"



Selon le dictionnaire, les usages les plus fréquents du terme *hétérogénéité* portent sur des notions allant d'acceptions plutôt positives (*différence*, *diversité*) à des connotations négatives (*dissemblance*, *incohérence*, *inhomogénéité*) ou dont le sens évoque un effet qui restreint, voire fait perdre une spécificité de départ (*mélange*, *bigarrure*).

La notion d'*hétérogénéité* a de plus longtemps été absente des dictionnaires de pédagogie et de didactique. Elle n'apparaît pas encore, par exemple, dans le Dictionnaire de Raynal & Rieuner (1997), alors que les chercheurs de l'IREDU¹² se penchent dans le même temps sur l'hétérogénéité en collège. En 2010, la situation est tout autre, le *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* de Barkowski & Krumm (2010) lui accorde un paragraphe important. Mais, avant tout, ce sont les évaluations comparatives des performances des systèmes éducatifs, comme le programme PISA¹³ de l'OCDE, qui pointent l'importance d'une réflexion sur l'hétérogénéité, notamment en tant que piste pour combattre le décrochage ou l'illettrisme.

Dans les classes, nous assistons à un phénomène de double tension que Suchaut présente ainsi :

L'hétérogénéité des élèves est le fait de deux mécanismes. Le premier tient au phénomène de massification du système qui a permis à l'ensemble d'une classe d'âge d'accéder à des parcours scolaires de plus en plus longs. Le second tient à la suppression de certains paliers d'orientation, de filières (et d'une partie des redoublements). À cela s'ajoute une évolution sociale, économique et culturelle de la société qui a provoqué des changements dans le rapport des individus à l'école, cela se traduisant par une population d'élèves moins réceptive à la norme scolaire traditionnelle. Pour toutes ces raisons, de la maternelle à l'université, le public d'élèves s'est diversifié tout en donnant lieu à une plus grande difficulté dans l'exercice du métier d'enseignant. Cette hétérogénéité, si souvent mise en avant dans le discours des acteurs, recouvre en fait plusieurs dimensions au niveau des élèves : niveau d'acquisition, capacités cognitives, comportement scolaire, milieu social... (Suchaut 2007 : 18).

¹² IREDU : Institut de Recherche sur l'Éducation, Université de Bourgogne, <http://iredu.u-bourgogne.fr>

¹³ Depuis 2000, dans le cadre du programme PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), l'OCDE mène tous les trois ans des évaluations des performances des systèmes éducatifs dans 34 pays partenaires et en tout dans 65 pays du monde, dont la France. Ces évaluations concernent les élèves de 15 ans.

Pour Suchaut, comme pour les spécialistes des sciences de l'éducation, l'hétérogénéité renvoie aux individus et aux sociétés apprenantes dont les cultures diffèrent et dont les niveaux se creusent en termes d'écart. Dans tous ces cas, la notion est perçue comme négative et difficile à gérer pour les enseignants. La question vaut-elle pour les maternelles où la pression de l'apprendre est moins forte, du moins ne se place pas en termes disciplinaires et où l'espace pour devenir (enfant, élève, personne) est affiché ?

Comment les enseignants caractérisent-ils l'hétérogénéité des enfants à l'École maternelle ? C'est essentiellement dans le rapport à l'oral et au langage que se situe pour les enseignants cette notion-problème d'hétérogénéité. C'est grâce à la langue que l'élève peut apprendre et grandir, même si les usages de la langue ne sont pas encore présents mais à construire.

3.2. LES CONCEPTIONS DE L'HETEROGENEITE D'ENSEIGNANTS DE MATERNELLE

À l'occasion d'entretiens individuels non directifs et d'un questionnaire anonyme à grande échelle¹⁴, nous avons recueilli des données sur les représentations des langues, de leur apprentissage, ainsi que sur les perceptions des élèves non francophones par leurs enseignants de maternelle. Les professionnels de la petite enfance évoquent de manière récurrente l'hétérogénéité comme un véritable *souci*, un *frein* dans des classes bien plus chargées que la moyenne européenne¹⁵ et qui *laisse peu de temps à l'individualisation*.

3.2.1. La classe hétérogène

À la question : « Comment peux-tu décrire ta classe ? », il n'est pas rare d'obtenir le type de réponse suivant :

Extrait A¹⁶

Alors, euh... c'est une classe assez hétérogène, comme beaucoup de classes, mais avec trois enfants qui sont issus, euh, qui ne sont pas français, dont un qui parle très bien la langue, on ne voit pas la différence avec d'autres enfants.

Donc il y en a un qui parle vraiment bien, qui a un bon langage, un bon vocabulaire. Une, c'est un peu plus compliqué au niveau oral, elle manque beaucoup de vocabulaire et de syntaxe. Mais elle comprend pas mal de choses, mais là elle a un peu plus de difficultés d'apprentissage que lui, le petit garçon. Les autres sont de très bons élèves. Ils ne présentent aucune difficulté. Puis, j'ai un élève dyspraxique, visio-spatial ; donc qui a vraiment des difficultés de langage, d'oralisation, enfin qui est très intelligent, qui n'a pas de difficultés intellectuelles, mais en tout cas de production. J'ai quelques élèves qui ont des problèmes, des petits soucis comportementaux, d'attention, d'écoute, de travail en autonomie, voilà, pour lesquels c'est plus compliqué. Puis après, un gros de la classe, qui ne présente pas de difficultés particulières. Donc moi, je trouve que

¹⁴ 200 enseignants ont répondu dans 2 régions de France. Les résultats sont en cours d'analyse.

¹⁵ La moyenne française est de 30 élèves en maternelle pour 14 en Europe selon les chiffres de l'OCDE (2012).

¹⁶ Il s'agit ici d'extraits correspondant à des enseignants de Grande Section, dernière classe de l'École maternelle avant l'entrée à l'École élémentaire.

c'est une classe très, très hétérogène. Mais voilà, c'est un peu comme ça partout maintenant.

3.2.2. Les différences linguistiques à l'œuvre

Une fois la question des différences sociales et ethniques posées par les professionnels interrogés, le terme d'hétérogénéité évoque prioritairement et spontanément des différences linguistiques. Les enseignants les corrélient à des questions de lexique et d'expression orale, comme dans l'énoncé suivant :

Extrait B

Et pour la petite fille, c'est euh, elle, elle a du mal : je pense qu'elle comprend, enfin, je pense, elle comprend mal ce qu'on lui dit mais elle a à la fois un problème de lexique c'est-à-dire qu'elle manque de vocabulaire : il y a pas mal de choses qu'elle est incapable de nommer donc c'est sûr que c'est compliqué ensuite pour parler et elle a du mal au niveau de la production de phrase : c'est très haché. Elle a des phrases avec 2, 3 mots, elle est un peu dans cette production-là.

3.2.3. Connaissance des publics d'élèves

Rares sont les enseignants qui connaissent les origines ou l'histoire de leurs élèves allophones, qui constituent 4% des effectifs totaux dans notre étude. Aujourd'hui, les enfants issus d'autres langues sont représentatifs d'une proportion plus importante de chaque classe, la moyenne européenne correspondant à 30% environ d'une classe (OCDE 2012). La plupart des enseignants savent lister les langues et les pays d'origine des élèves, mais ne les situent pas sur une carte.

Extrait C

Il y a une petite fille qui vient, euh... J'ai peur de dire une bêtise tout à coup, j'ai un doute je crois qu'elle vient d'Arménie. J'ai un doute tout d'un coup, c'est pas très grave. Non, c'est pas Arménie, peu importe, c'est pas très important. (...) Donc pour cette petite, il y a rien à signaler, vraiment elle se débrouille très, très bien, à part le prénom qui est un petit peu exotique on va dire, on ne remarque rien.

La plupart des enseignants avouent avoir du mal à gérer les langues qu'ils ne maîtrisent pas personnellement, car ils ne les placent pas toutes sur le même plan. Certaines langues, en particulier celles issues de la migration comme l'arabe ou le turc, étaient ces dernières années considérées comme des *langues à problème*. Or depuis peu, ce sont d'autres langues qui prennent le relais, notamment les langues de l'Est : le kosovar, le serbe, le croate, l'arménien ou le romani étant les plus citées. Et pourtant, les enseignants ne parlent pas davantage croate aujourd'hui que turc par le passé.

Les professionnels de la petite enfance, à quelques exceptions près, s'appuient sur leur propre expérience de la diversité pour gérer celle qu'ils rencontrent ; ils partent ainsi du connu. Certains ont développé une attention linguistique et sont sensibles aux biographies plurielles de leurs élèves ; ils développent alors des stratégies d'accueil ou d'inclusion.

3.2.4. Langues, apprentissage et réussite scolaire

Les enseignants corrélient l'origine des enfants aux difficultés scolaires et notamment

d'apprentissage, plus qu'à celles d'appropriation des langues. Ainsi, l'un d'eux affirme :

Extrait D

Ben j'ai pas eu énormément de diversité, on va dire. En tout cas, à l'école ZZ, c'était que des Roms du Kosovo et une petite fille de Mayotte qu'on avait eus, mais qui parlait pas français. Mais elle était assez scolaire. Elle avait vraiment envie de travailler et puis d'apprendre. Sinon, j'ai pas trop trop d'enfants d'autres pays.

3.2.5. *Le facteur familial*

Le statut de la langue de scolarité à la maison, ainsi que le désir de la réussite scolaire chez les parents, constituent un soutien. S'ajoute à cela le fait que la compétence linguistique (en français) des parents est plus ou moins développée et de ce fait plus ou moins de nature à encourager les échanges avec l'enseignant et donc la connaissance de l'enfant et sa meilleure prise en compte dans l'espace scolaire. Dans les deux extraits suivants, réussir à l'école consiste à apprendre à parler français :

Extrait E

Elle, elle parle très bien, elle est très performante puis on sent que derrière il y a de la part des parents, il y a une attente au niveau de l'école. Donc ils la font travailler et puis je ne sais pas si vraiment ils la font travailler, ou je pense que si, mais ils sont surtout très, voilà, très en attente d'une réussite scolaire, on va dire.

Extrait F

Mais c'est vrai que les deux familles sont assez différentes. Il y a dans une famille, le père du petit garçon, il parle bien français hein, donc lui il vient, on discute. Il parle bien français, alors que le père de la petite fille, il parle pas ; il parle pratiquement pas. Il comprend rien du tout.

À la question de savoir comment coexistent les langues présentes dans la classe entre elles (contexte institutionnel de l'École maternelle), les enseignants interrogés confirment que la langue de la maison n'est pas un marqueur identitaire fort à l'école maternelle. Les enfants de langues autres que le français ne s'en servent pas de façon privilégiée :

Extrait G

Q : Est-ce que les enfants se regroupent selon les langues ?

R : Non

Q : Comment ça non ?

R : Non, non. Mais même avant, j'ai jamais remarqué ça, moi. J'ai jamais remarqué qu'il y avait des regroupements, non.

On peut formuler l'hypothèse que ces langues sont soit refoulées, soit mal acceptées dans l'espace scolaire. Les enseignants utilisent souvent des expressions comme *ne pas*

avoir le droit, ne pas pouvoir. Ce que souligne la présence répétée de l'adverbe *jamais* dans l'extrait suivant.

Extrait H

Ben, ils ne se parlent jamais dans enfin leur langue, enfin leur langue maternelle, ils ne se parlent jamais dans cette langue-là et c'est même... En tout début d'année, j'ai demandé une fois ou deux de dire à l'autre quelque chose parce que j'avais l'impression qu'elle comprenait pas et il a du mal vraiment, ça lui coûté un effort, et on sentait bien qu'il avait pas envie de parler sa langue à l'école, donc ils ne sont pas vraiment... Ils sont chacun de leur côté et puis ils ne se parlent pas ou un petit peu parfois, la petite, en début d'année, quand le petit garçon était tonique parfois, elle lui disait « Arrête ! Faut pas faire de bêtises », mais en français, pas dans sa langue. Même l'année dernière, j'avais deux enfants de deux fratries différentes qui étaient dans la même classe, ils ne se parlaient jamais, jamais, jamais dans leur langue.

Extrait I

Ben à mon avis, d'après moi, ils sont à l'école, tout le monde parle français à l'école donc voilà ! On parle la langue des autres quoi, et ils n'ont pas forcément envie de se rapprocher non plus, parce que même dans la cour quand on se retrouve en récréation, ils vont pas... Lui, il cherche pas plus à aller avec les enfants avec qui il vit à l'hôtel, parce qu'en plus il vit à l'hôtel. Ils vivent tous dans le même hôtel, hein.

3.2.6. *La diversité comme questionnement et obstacle*

Un grand nombre d'enseignants interrogés imaginent bien que des *surprises culturelles* puissent faire l'objet d'un travail de sensibilisation ou être au cœur de la classe. Ces situations sont cependant majoritairement ressenties comme des *obstacles*, ce qui *gêne*. Les personnels éducatifs ne se sentent pas prêts à gérer cet inconnu-là, alors que les classes de maternelles sont des classes où les surprises sont les plus nombreuses et les pratiques souvent renvoyées à l'urgence et l'improvisation. La compétence interculturelle leur fait sans doute défaut pour gérer au quotidien les surprises culturelles.

Les enseignants de l'École maternelle se sentent peu préparés à accueillir les langues des enfants dans la classe. Ils se disent *démunis*, *angoissés* ou *usés* par la répétition des situations à chaque nouvelle rentrée. Certes, ils mènent des activités d'éducation aux langues, mais ils ont du mal à intégrer dans l'espace scolaire des langues qu'eux-mêmes ne connaissent pas.

Les représentations de la conscience de la diversité linguistique et culturelle passent par un discours convenu, alors que demeurent des blocages à la résolution des conflits que génère la différence. Parler du terrain est anxiogène et peut parfois engendrer des tensions, de la violence avec les parents. Pour les enseignants de maternelle, la présence des enfants allophones est souvent *le plus gros souci*, essentiellement du fait de la focalisation sur le développement de la maîtrise de la langue de scolarisation. Tout se passe comme si les enseignants avaient une vision binaire opposant les langues de la maison et la langue de l'école, au lieu de les intégrer dans une vision plus holistique de l'identité plurielle de ces enfants et plus intégrative des gestes professionnels.

CONCLUSION

De l'étude menée, il ressort que les professionnels de la petite enfance ne disposent pas de toutes les cartes qui pourraient les aider à engager un déplacement de leurs croyances lorsqu'arrive un enfant allophone dans une classe de maternelle, que leur référence à la langue française est dominante, que leurs attentes en termes de développement d'une maîtrise linguistique dans la langue de l'école n'intègrent pas les langues de la maison au cœur d'une compétence plurilingue. La diversité langagière et culturelle est relativement peu conscientisée, rarement corrélée à une réflexion didactique renvoyant à un processus acquisitionnel. Une approche cumulative et non compréhensive des langues domine encore largement chez les représentations des membres de l'institution scolaire.

En outre, les premières analyses montrent que les espaces-temps informels et la communication spontanée entre pairs sont des ressources très peu exploitées au profit d'activités formelles plus artificielles et contraintes.

Majoritairement, les enseignants ne disposent pas de ressources suffisantes pour accueillir et développer le *plurilinguisme en herbe* de leurs élèves. Dans bien des cas, l'attachement au guidage des textes en vigueur et à la parole des référents institutionnels est l'occasion d'une culpabilisation, celle de *ne pas savoir faire avec les enfants dont on ne parle pas la langue* ou dont la langue n'a pas un statut fort à l'école.

L'œuvre de médiation peut s'effectuer si un nouvel espace-temps discursif et culturel est accordé au *plurilinguisme en herbe* au sein de l'École maternelle, si l'enseignant souhaite connaître les familles et leurs cultures, les invite à l'école, s'il s'engage dans une compréhension holistique de l'enfant, elle-même fondée sur une éducation interculturelle pour chacun. S'il accepte de relativiser la centration sur la nécessité d'acquérir la langue de scolarisation au profit de la prise en compte de celle-ci dans un ensemble plus vaste intégrant les langues de l'environnement. S'il a fait un travail réflexif sur ses propres représentations de la diversité, s'il a pris conscience des leviers dont il dispose pour l'action didactique et enfin qu'il accepte de changer de rôle, d'en jouer plusieurs, dans les divers espaces-temps où s'exprime et circule le plurilinguisme de ses élèves.

Plutôt que d'*interdire* l'usage des langues de la classe, l'enseignant aura tout intérêt à favoriser des situations où les élèves pourront *dire* et *inter-dire* leurs diverses langues et celle de l'école. C'est dans ces interstices que croît le plurilinguisme.

Fondement de l'action didactique, le statut accordé aux langues et la façon dont celles-ci prennent sens dans les usages des élèves contribue à l'accrochage scolaire. Un *plurilinguisme en herbe* bien intégré et auquel les uns et les autres, parents, enseignants, enfants et membres de la communauté éducative, accordent de la valeur est un atout pour la réussite scolaire ultérieure. Des pratiques inclusives adossées à l'engagement cognitif et socio-affectif contribuent pour chaque enfant à une meilleure construction identitaire et à une médiation des savoirs plus harmonieuse.

BIBLIOGRAPHIE

ABDELILAH-BAUER Barbara (2008). *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en plusieurs langues*, Paris, La Découverte, site www.enfantsbilingues.com

ARMAND Françoise & DAGENAIS Diane (2005). « Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. Thèmes canadiens. » *Revue de l'Association des études canadiennes*, numéro spécial printemps, p. 110-113.

AUGER Nathalie (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France, Réalités et perspectives en classe*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

BARKOWSKI Hans & KRUMM Hans-Jürgen (dir.) (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen, A. Francke Verlag.

BAUTIER Elisabeth, BURGER Olivier (2014). « Apprendre par le langage », *Le Café pédagogique*, février 2014, rencontres du GFEN, en ligne www.cafepedagogique.net/Documents/2014_gfen2.htm

BERTUCCI Marie-Madeleine (2008). « Le plurilinguisme des enfants de migrants en milieu scolaire », in DGLFLF, *Migration et plurilinguisme en France, Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n°2, p. 16-24.

BIALYSTOK Ellen, LUK Gigi & KWAN Ernest (2005). « Bilingualism, biliteracy and learning to read. Interactions among languages and writing systems », *Scientific Studies of Reading*, 9.1, p. 43–61.

BIALYSTOK Ellen, (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.

BILLIEZ Jacqueline (2012). « Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques », *Les Cahiers du GEPE*, en ligne <http://www.cahiersdugepe.fr/index2167.php>

CAMERON Lynne (2001). *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.

CANDELIER Michel (éd.) (2003). *L'éveil aux Langues à l'école primaire – Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck Université.

CAROL, Rita, MACAIRE Dominique & BEHRA Sévenire (à paraître). « Acquisition of French as an additional language in multicultural preschool classrooms in France: A usage-based analysis of classroom interaction », Conférence *Early Language Learning – Theory and Practice*, Umeå Universitet, 12-14 juin 2014.

CASTELLOTTI Véronique (2008). « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », in CHISS Jean-Louis (dir.) *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, p. 231-279.

CAVALLI Marisa (2005). *Education bilingue et plurilinguisme*, Paris, Hatier-CREDIF Collection LAL.

CLERC Stéphanie (2005). « Scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France », *Diversités – Ville école intégration*, 141/juin 2005, 107-110, en ligne www.revues-plurielles.org

CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, en ligne http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

COSTE Daniel (2008). « Éducation plurilingue et langue de scolarisation », *Les Cahiers de l'Acedle*, 5/1, p. 91-107.

COSTE Daniel, MOORE Danièle & ZARATE Geneviève (1997, rev. 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne www.coe.int/lang/fr

CUMMINS Jim (2001). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.

DAGENAIS Diane (2008). « La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire : une analyse de cas », in KANOUTÉ Fasal & VATZ LAAROUSSI Michèle (dir.) *Revue des sciences de l'éducation, numéro Ecoles et familles de minorités ethnoculturelles*, volume 34, n°2, p. 351-375, en ligne <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n2/019685ar.html>

DAGENAIS Diane & MOORE Danièle (2004). « Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada », *Langages*, n°154, p. 34-46. Représentations métalinguistiques ordinaires et discours », en ligne http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_2004_num_38_154_945

DALGALIAN Gilbert (2001). *Enfance plurilingue*, Paris, L'Harmattan.

DE PIETRO Jean-François (2010). *L'éducation au plurilinguisme, un obstacle ou un atout pour la langue de scolarisation ?* Diaporama en ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/ressources/plurilinguisme/diaporama/de-pietro>

DEPREZ Christine (2008). « La transmission des langues d'immigration à travers l'enquête sur l'histoire familiale associée au recensement de 1999 », in *Migration et plurilinguisme en France, Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n°2, DGLFLF, 34- 42.

EXTRAMIANA Claire (2010). « Du bilinguisme familial chez les enfants, Entretien avec Francine Couëtoux-Jungman », *Hommes et migrations*, n°1288, novembre-décembre 2010, p. 80-85, en ligne http://www.hommes-et-migrations.fr/docannexe/file/6241/h_m_1288_couetoux_jungman_pp_80_85.pdf

FEUILLET Jacqueline (dir.) (2005). *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Nantes, Éditions du CRINI.

FEUILLET Jacqueline (dir.) (2008). *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Nantes, Éditions du CRINI.

GALLIGANI Stéphanie (2010). « Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques ». *Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes, Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, n° 1, p. 63-82.

GAONAC'H Daniel (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris, Hachette Education.

GHIMENTON Anna (2008). *Acquisition plurilingue chez un jeune enfant de Vénétie – Etude de la fréquence d’usage des langues et des indices pragmatiques lors des interactions familiales*, Thèse de doctorat sous la direction de Jacqueline Billiez, Grenoble, en ligne <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/35/56/PDF/GHIMENTON-2008.pdf>

GOGOLIN Ingrid & LANGE Imke (2010). « Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung », in FÜRSTENAU Sara & GOMOLLA Mechthild (dir.) (2010). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden : VS-Verlag.

GROSJEAN François (2008). *Studying Bilinguals*, Oxford, Oxford University Press.

HÉLOT Christine (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l’école*, Paris, L’Harmattan.

HUFEISEN Britta (2005). « Parler plusieurs langues : c'est facile ! », *Cerveau et Psycho*, n° 11, p. 46-40.

JEUK Stefan (2007). « Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter », in HUG Michael & SIEBERT-OTT Gesa (dir.) *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*, Diskussionsforum Deutsch, Band 26, Baltmannsweiler, Schneider Verlag, p. 64-78.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L’ÉDUCATION NATIONALE et IGAENR (2002). *Les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France*, rapport conjoint IGEN-IGAENR. Anne Lecourbe, Jérôme Polvérini, Jean-Claude Guérin, Martine Storti, mai 2002, en ligne : La documentation française, www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000143/index.shtml

INSPECTION GÉNÉRALE DE L’ÉDUCATION NATIONALE (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Rapport 2009-082, septembre 2009, en ligne : http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf

INSPECTION GÉNÉRALE DE L’ÉDUCATION NATIONALE (2011). *Les maternelles*, Rapport 2011-108, octobre 2011.

LITTLE David (2010). *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l’immigration*, Forum de Genève, Strasbourg, Conseil de l’Europe, en ligne http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildren_ConceptPaper_FR.pdf

LITTLE David (2011). « The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds: perspectives for classroom development of non-language subjects », *Babylonia*, 2011/1, p. 21-24.

LÜDI Georges (2005). « L'enfant bilingue, charge ou surcharge », in FEUILLET Jacqueline (éd.) (2006). *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Nantes, Éditions du CRINI, p. 11-31, en ligne http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html

LÜDI Georges & PY Bernard (2002). *Être bilingue*, Bern, Lang.

MACAIRE Dominique (2002). « L’éducation à la diversité linguistique et culturelle, à l’école primaire, un pari audacieux et utile », in MEISSNER Franz-Josef (dir.)

Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen, Gunter Narr Verlag, p. 126-147.

MACAIRE Dominique (2003). « L'enseignant et l'éveil aux langues : appropriation/valorisation de la démarche, représentations et formation », in CANDELIER Michel (dir.), p. 247- 270.

MACAIRE Dominique (2008). « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche », *Les Cahiers de l'Acedle*, 5/1, p. 3-40.

MACAIRE Dominique & BEHRA Séverine (sous presse). « Quand la langue de la maison n'est pas celle de l'École : l'agir de l'enfant allophone en classe de maternelle », in KOMUR Greta (éd.) *Education plurilingue : contexte, représentations, pratiques : Chaque enfant peut réussir en langue*, Mulhouse, Editions Orizons, série SDL.

MÉTRY Alain, STEINER Edmund & RITZ Toni (dir.) (2009). *Fremdsprachenlernen in der Schule*, Berne, HEP Verlag AG.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*, décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, en ligne <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). *Programmes de l'École maternelle – petite section, moyenne section, grande section*. Bulletin officiel Hors Série, n°3, 19 juin 2008, en ligne http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (2012). *Enquête dans les écoles publiques et privées de l'enseignement préélémentaire et élémentaire, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.

MOORE Danièle (2006). *Plurilinguisme et École. Langues et apprentissages des langues*, Paris, Didier.

MONTRUL Silvina, A. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism – Re-examining the Age Factor*, Amsterdam/Philadelphia, John Benkamins Publishing Company.

OCDE (2010). *Résultats du PISA 2009 : Synthèse. Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves*, en ligne <http://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf>

OCDE (2010b). *Educating Teachers for Diversity - Meeting the challenge*, en ligne www.sourceoecd.org/education/9789264079724

OCDE (2012). *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*. Chapitre 3, Préscolarisation, Paris, Éditions OCDE, en ligne <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr>

OCDE (2012b). *Petite enfance, grands défis II : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, Paris : OCDE, en ligne http://www.oecd-ilibrary.org/education/petite-enfance-grands-defis-iii_9789264167025-fr

OCDE (2013). *Éducation et accueil des jeunes enfants*. In *L'éducation aujourd'hui*

2013 : *La perspective de l'OCDE*, Paris : Éditions OCDE, en ligne

http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-5-fr

OCDE (2013b). « How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries? », *Education Indicators in Focus*, 2013/02, en ligne <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF11.pdf>

PERREGAUX Christiane, DE GOUMOËNS Claire, JEANNOT Dominique, & DE PIETRO Jean-François (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, Neuchâtel, CIIP.

RAYNA Sylvie & BROUGÈRE Gilles (dir.) (2000). *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire : perspectives internationales*, Paris, INRP/CRESAS.

RAYNAL François, RIEUNER Alain (1997, 2009). *Pédagogie – Dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF Editeur, Collection Pédagogies Références.

REILLY Vanessa, WARD Sheila M. (1997). *Very Young Learners*, Oxford, Oxford University Press.

ROBERTSON Alex, GOPAL Deepthi, WRIGHT Marie, MATRAS Yaron & JONES Charlotte (2013). *Mapping Community Language Skills: The School Language Survey in Manchester*, The multilingual Manchester, en ligne

<http://mlm.humanities.manchester.ac.uk/SchoolLanguageSurvey.pdf>

SUCHAUT Bruno (2007). « L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 454, p. 18-19.

THÜRMAN Eike, VOLLMER Helmut & PIEPER Irene (2010). « Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables », in CONSEIL DE L'EUROPE (éd.) *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration*, Études et ressources n°2, Strasbourg : Conseil de l'Europe, en ligne www.coe.int/lang/fr

TIETZE Wolfgang (1998). « Kindergartenpädagogik », *Kita aktuell NRW*, Heft 03/2007, p. 56-59, en ligne [partiellement coupé]

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1612.html>

TIETZE Wolfgang, FÖRSTER Cordula (2006). « Qualitätsfeststellung und Gütesiegel. Das Deutsche Kindergarten Gütesiegel als neuartiges Instrument der Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre », *Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V.*, 04/2006, p. 8-12.

TRACY Rosemarie, THOMA Dieter (2006). « Deutsch als frühe Zweitsprache : zweite Erstsprache ? », in AHRENHOLZ Bernt (dir.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*, Freiburg im Breisgau : Fillibach, 58-79.

TRACY Rosemarie (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen : Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Auflage, Tübingen/ Basel, Francke Verlag.

TRACY Rosemarie (2011). « Was uns « Sag' mal was » sagen kann – Impressionen einer Bildungsreise », in Stiftung, Baden-Württemberg (dir.). *Sag' mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung. Sprachförderung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis*, Tübingen, Narr Francke Attempto, p. 78-92.

UNESCO (2003). *L'éducation dans un monde plurilingue*. Document cadre de l'UNESCO,

Paris, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

WAHL Sabine (2006). *Les premiers pas, Étude comparée franco-allemande*, Berlin, Dohrmann Verlag.