



UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

UFR Linguistique, Littérature, Didactique

Département Didactique du Français Langue Etrangère

Enseignement Numérique Et A Distance

2^{ème} année du Master *Didactique du français et des langues*

**Les apprenants franco-turcs : limites de l'école inclusive au regard de la
maîtrise de la langue de l'école**

Mémoire de recherche présenté pour l'obtention du Master 2 *Didactique du français et des
langues* par

Déborah CAIRA

Sciences humaines et sociales

Sciences du langage

Français langue étrangère et seconde

Directeur de mémoire : Muriel MOLINIE

2^{ème} lecteur : Lin XUE

Responsable de la formation du Master 2 à distance : Muriel MOLINIE

Année universitaire 2016-2017



UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

UFR Linguistique, Littérature, Didactique

Département Didactique du Français Langue Etrangère

Enseignement Numérique Et A Distance

2^{ème} année du Master *Didactique du français et des langues*

**Les apprenants franco-turcs : limites de l'école inclusive au regard de la
maîtrise de la langue de l'école**

Mémoire de recherche présenté pour l'obtention du Master 2 *Didactique du français et des*

langues par

Déborah CAIRA

Sciences humaines et sociales

Sciences du langage

Français langue étrangère et seconde

Directeur de mémoire : Muriel MOLINIE

2^{ème} lecteur : Lin XUE

Responsable de la formation du Master 2 à distance : Muriel MOLINIE

Année universitaire 2016-2017

Je tenais, tout d'abord, à remercier, Muriel Molinié d'avoir accepté de m'accompagner pour la finalisation de ce mémoire, les élèves franco-turcs que j'ai suivis pendant trois années consécutives et leurs parents, qui ont consenti à partager cette expérience et, sans qui, cet écrit n'aurait jamais pu voir le jour, l'inspectrice de la circonscription de Nemours, Astou Bailliet, pour la confiance qu'elle m'accorde dans les projets engagés et, bien évidemment, mes collègues de l'école LES CHERELLES à Nemours, plus particulièrement, Valérie Marcou, enseignante de CP avec qui j'ai longuement partagé durant cette année scolaire, pleine de rebondissements et d'aménagements pédagogiques.

Sommaire

INTRODUCTION	7
1^{ère} Partie : Du cadrage théorique au terrain d'investigation	11
Chapitre 1 : LA LANGUE DE L'ECOLE	12
1. Le français scolaire	12
2. La maîtrise de la langue française à l'école	15
Chapitre 2 : L'APPROPRIATION DES LANGUES ET SES EFFETS	24
1. Les processus d'apprentissage-acquisition des langues	24
2. Le bilinguisme	29
2^{ème} Partie : Terrain et méthodologie de recherche	37
Chapitre 3 : LES SPECIFICITES DE NOTRE RECHERCHE-ACTION : TERRAIN ET PUBLIC	38
1. Contexte d'étude	38
2. Le public cible	42
CHAPITRE 4 : LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE	48
1. Les types de données ethnographiques	48
2. La présentation des enquêtes	54
3^{ème} Partie : Analyse et interprétation des données	63
CHAPITRE 5 : LES RESULTATS	64
1. L'analyse thématique des entretiens	64
2. Les compléments d'analyse liés aux données ethnographiques	70
3. L'interprétation : l'analyse croisée des corpus	74
CHAPITRE 6 : LES ATELIERS PARENTS-ENFANTS	84
1. Le choix de l'action	84
2. La présentation des ateliers parents-enfants	85
3. Le bilan de l'action	92
CONCLUSION	95
BIBLIOGRAPHIE	99
Annexes	105

INTRODUCTION

Depuis quelques années, l'école française et plus spécifiquement l'éducation prioritaire (*désormais EP*) connaît régulièrement de nouvelles orientations imposées par les changements ministériels. On peut citer :

- la mise en place du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture en 2005 (*désormais S4C*) qui regroupe l'ensemble des savoirs que doit avoir acquis un élève à la fin de la scolarité obligatoire ;
- le nouveau référentiel de l'éducation prioritaire de 2014 ;
- les nouveaux programmes pour les cycles 1, 2, 3 et 4 depuis la rentrée 2015 (émanant de la Refondation de l'école de la République).

Différents projets au sein même des écoles des Réseaux d'Education Prioritaire (*désormais REP*) comme les projets de réseau, d'école ou encore le projet pédagogique du dispositif « Plus de Maîtres Que de Classes » (*désormais PMQC*) mis en place depuis 2014, sont également des éléments significatifs de ces changements. L'institution scolaire doit donc sans cesse adapter ses pratiques et ses réflexions à ces nouvelles données résultantes d'une volonté de l'Etat de prévenir au mieux la difficulté scolaire (souvent caractéristique de ces écoles et des publics qu'elles accueillent). L'ensemble de ces prérogatives ont pour objectif, entre autres, la maîtrise de la langue française et plus particulièrement la langue de l'école, garante de la réussite des élèves. La diversité des publics accueillis par l'école, due à la mondialisation, à l'ouverture sur l'Europe, aux migrations, complexifie la tâche confiée aux professionnels du monde éducatif quant à sa mission première de transmission et de compréhension de la langue française. Ce travail est d'autant plus délicat dans l'EP car celle-ci regroupe des apprenants de tous horizons dont la langue de communication familiale n'est pas, pour tous, la langue scolaire. L'institution française doit donc faire face à de nouveaux apprenants (très déconcertants pour le monde enseignant) ayant un rapport aux savoirs, aux codes et à la culture de l'école, différents de ceux avancés par l'école de la République. Ces élèves et leur famille sont, pour la plupart, issus de milieux populaires et/ou de l'immigration. L'institution doit donc se remettre en question et repenser sa manière de transmettre et d'échanger pour le bien-être et la réussite scolaire de tous.

A cet égard, une communauté linguistique a tout particulièrement retenu notre attention, de par leur attachement à leur culture et au maintien de leur langue d'origine dans leurs communications familiales : les familles franco-turques. Il semblerait que cette caractéristique particulière aurait pour conséquence, au sein de l'environnement scolaire, la difficile

acquisition/apprentissage de la langue de l'école. En effet, après trois années d'école maternelle, ces apprenants peinent à s'approprier la langue française alors que les linguistes s'accordent à dire qu'une durée de trois mois suffirait à faire entrer un élève dans un processus d'apprentissage de la langue (Simon & al., 2015 : 27).

De quelle manière l'institution répond-elle à cette problématique spécifique émanant de cette communauté linguistique ? Les enseignants ont-ils les outils, méthodes, connaissances nécessaires pour permettre aux élèves allophones d'entrer dans la langue de l'école ? (hypothèse 1)

L'explication liée à la caractéristique particulière de ces familles à l'égard de leur culture et de leur langue d'origine peut-elle, à elle seule, expliquer cet obstacle ? (hypothèse 2)

Est-ce que l'écart qui existe entre les attentes de ces familles et celles du système scolaire français, dominé par l'écrit, est trop important pour permettre à ces apprenants d'entrer dans ces apprentissages ? Comment permettre à tous les acteurs, parents, élèves, enseignants de réduire l'insécurité liée à l'isolement linguistique et culturel ? (hypothèse 3)

C'est l'ensemble de ces questionnements qui nous ont amenées à formuler nos hypothèses de recherche. Voici les trois hypothèses sur lesquelles vont s'appuyer notre travail :

1. les difficultés d'apprentissage/acquisition de la langue de l'école sont liées à l'inadaptation du système éducatif français dans son enseignement de la langue de l'école ;
2. les difficultés d'apprentissage/acquisition de la langue de l'école sont liées aux caractéristiques sociolinguistiques du public visé ;
3. les difficultés d'apprentissage/acquisition de la langue de l'école sont liées aux écarts entre les attentes de l'école et celles des familles.

L'explicitation de la notion de langue scolaire, dans notre contexte d'étude, nous amènera à la considérer comme une nouvelle langue à apprendre pour tous, aussi bien pour les autochtones que pour les élèves issus de l'immigration allophones ou non. Une analyse des programmes de l'école élémentaire et des lois en vigueur démontrera l'écart éventuel qui existe entre les préconisations des textes officiels et les analyses sociolinguistiques à l'égard de cet idiome scolaire. Il sera pertinent dans un second temps de mettre en exergue les processus mis en œuvre dans l'appropriation des langues et particulièrement ceux liés à l'apprentissage d'une seconde langue. La définition de la notion de bilinguisme, caractéristique des apprenants ciblés par notre recherche et découlant de l'apprentissage/appropriation d'une autre langue, portera un éclairage sur les compétences mobilisées et acquises par ces élèves. La compréhension de

ce concept nous amènera à prendre en considération l'adéquation des pratiques enseignantes avec cette particularité linguistique ainsi que les effets psychologiques d'une telle évolution.

L'analyse croisée d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignants d'un REP, mais également auprès de parents franco-turcs ainsi que des données complémentaires de type ethnographique permettront de mieux appréhender les représentations que ces usagers se font de l'école française, des difficultés de leurs enfants et des échanges entre partenaires (liens école-famille, liens école-centre social, liens centre social-famille). Elle nous amènera également à valider ou non nos hypothèses de départ. Au-delà d'une meilleure compréhension de la situation de ce public, nous souhaitons, par cette démarche, contribuer à un ajustement des pratiques enseignantes et des modalités d'intervention à travers une conception plus juste des enjeux de l'institution française dans son accueil des élèves à travers leur diversité, principalement, linguistique. L'objectif est véritablement d'engager les enseignants dans un travail de déconstruction et de reconstruction de leurs représentations et de leurs savoirs afin de déclencher un changement au niveau de leur posture professionnelle.

Ce mémoire est construit en trois parties. Dans la première partie, plus théorique, un chapitre sera consacré à la langue scolaire et aux divergences entre le point de vue sociolinguistique, abordé dans cet écrit, et le point de vue institutionnel des textes officiels de l'Education Nationale. Dans un deuxième chapitre, la notion d'appropriation des langues, à travers les différents processus d'apprentissage, sera abordée et corrélée aux processus d'acquisition de la langue première. Cette dernière sera, également, clairement définie afin d'ancrer notre discours de façon cohérente pour l'ensemble de notre travail. Les processus d'apprentissage/acquisition d'une langue seconde abordés à travers les spécificités du public enfantin avec les définitions même du concept de langue seconde et celle de bilinguisme trouveront toute leur place dans cette partie théorique. Cette première étape nous aidera à mieux appréhender l'écart entre les représentations des enseignants liées aux préconisations ministérielles et les capacités spécifiques de ces élèves. La partie théorique de ce mémoire nous apportera des éléments de réponse à l'égard de notre hypothèse relative à l'inadéquation du système éducatif français et des pratiques pédagogiques aux spécificités des publics accueillis.

Un deuxième volet sera consacré à la présentation de notre terrain d'investigation et de notre méthodologie de recherche. La description du contexte, une école de REP, prendra en compte à la fois les niveaux micro/méso et macrosocial. Nous insisterons sur les spécificités du public étudié en s'appuyant sur les recherches en sociolinguistique. Ces travaux nous offriront des éléments d'interprétation des entretiens semi-directifs et la validation des hypothèses

émises quant aux difficultés des apprenants relatives à leurs appartenances socio-économiques et linguistiques. Au niveau des observables, les données ethnographiques viendront affiner l'analyse des entretiens semi-directifs menés, outil méthodologique envisagé afin de recueillir au mieux les représentations sociales des enseignants et des parents de cette école. Ces enquêtes semblent, en effet, complètement répondre à cette recherche-action de type qualitatif. Pour ce faire, le protocole d'enquête sera minutieusement détaillé et les thèmes à aborder avec les personnes interviewées également.

La troisième partie de ce mémoire traitera plus spécifiquement de l'analyse thématique croisée des entretiens et de l'interprétation de ces données afin de pouvoir proposer quelques pistes pédagogiques résultant du travail engagé. Les retours sur la mise en place de quelques ateliers parents-enfants autour des apprentissages scolaires afin d'amener ces familles à construire un nouveau lien autour de l'institution scolaire leur permettant de mieux appréhender la langue de scolarisation pour « l'inclusion » et la prévention au décrochage scolaire, y seront décrits. Ces pistes pédagogiques seront proposées afin de répondre de manière pertinente aux conclusions établies. Pour finir, une conclusion sur la synthèse de ce travail, l'analyse-critique des résultats obtenus ainsi que les nouveaux questionnements qui s'offrent à nous, pourront constituer de sérieux prolongements à cette recherche.

1^{ère} Partie : Du cadrage théorique au terrain d'investigation

Chapitre 1 : LA LANGUE DE L'ECOLE

Depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts prise par François 1^{er} en 1539, la France a fait de son monolinguisme une force politique. Cet évènement historique a fait de notre pays, une nation ancrée dans un « habitus » (Bourdieu, 1982 : 14), soit des manières d'être, de penser, monolingues. La langue de la nation est ainsi devenue un symbole d'identité culturelle et d'unité nationale. C'est pourquoi, l'école française a pour mission de transmettre, à tous, les valeurs de la République dont l'idiome national est un des piliers. Ce contexte particulier de la France amène donc à considérer de manière attentive les utilisations de cette langue, par ses usagers, en fonction des différents contextes. C'est, par conséquent, le point de vue sociolinguistique qui sera adopté tout au long de cet écrit. Notre recherche entreprendra l'étude des pratiques langagières en prenant en compte des facteurs externes à la langue (le contexte, les interlocuteurs, le milieu social).

Comment, de ce point de vue, peut-on envisager cette langue française utilisée par les élèves et les enseignants dans le contexte de l'école primaire ? La réponse à cette question nous amènera à décrire d'autant plus les démarches pédagogiques à encourager.

1. Le français scolaire

1.1. Le point de vue sociolinguistique

Pour Labov (1976), la sociolinguistique représente avant toute chose un changement de posture. Il considère son objet d'étude, soit la langue, comme « la structure et l'évolution du langage au sein du contexte social formé par la communauté linguistique » (Labov, 1976 : 258). C'est ainsi qu'il met en lumière la notion de « variation » en s'appuyant, en premier lieu, sur la variation phonétique. Il s'agit de prendre en compte les multiples réalisations langagières d'un même énoncé et d'en étudier les différentes variations et plus précisément les facteurs liés à ces changements. Beacco (2009 : 3) confirmera ce postulat en disant que « les langues sont plurielles ». C'est en conservant cette conception de la langue c'est à dire à travers ses variations que nous aborderons l'ensemble de notre recherche.

Selon Gadet (2006 : 23) on peut distinguer cinq types de variation en français :

- la variation diachronique : liée à la notion de temporalité ;
- la variation diatopique : liée au lieu, à la géographie ;

- la variation diastratique : liée aux variables sociales ;
- la variation diaphasique : liée au type d'interaction ;
- la variation diamésique : liée à l'utilisation du canal.

Cette nouvelle dimension, nous amène à considérer chaque élève entrant à l'école comme un novice de la langue scolaire. Les variations qui seront particulièrement interrogées sont celles corrélées aux variables sociales, aux types d'interaction (situation formelle-informelle) et aux choix du canal (oral-écrit). Cadet et Guérin (2012 : 5) confirment cette idée selon laquelle il existe un véritable écart entre le français utilisé dans le cadre de l'école et les réalités linguistiques des élèves à l'extérieur de ce contexte particulier, qu'ils soient natifs ou non. Le français scolaire ne serait donc qu'une variante de la « langue légitime » (Bourdieu, 1977), langue dominante de la nation. Toujours dans cette lignée, Klein (1989 : 33) mais également Bertucci (2007 : 51) la considèrent même comme une langue seconde, soit une nouvelle langue à apprendre (nous développerons cette notion dans la suite de cet écrit). Il convient donc, pour la réussite de tous les élèves, de proposer des approches didactiques permettant de travailler les « pratiques langagières socialisées » soit les pratiques (orales et écrites) relatives au contexte d'étude (l'école) afin de développer le « capital linguistique » (Bourdieu, 1977) et les compétences de chaque apprenant.

Par conséquent, dans ce mémoire, nous nous intéresserons surtout à l'analyse de pratiques langagières émanant de cet univers particulier qu'est l'école (en classe ou même dans la cour de récréation) en mettant en évidence, principalement, les aspects de la socialisation liée à la langue bien plus que les aspects purement linguistiques.

Qu'en est-il des particularités de cette langue de l'école, maintenant définie comme une nouvelle langue à apprendre pour tous ?

Nous allons, dans la suite de cet écrit en découvrir les spécificités, les fonctions principales.

1.2. Les fonctions de la langue dite « de scolarisation »

Vigner (1989) introduit le terme « Français Langue de Scolarisation » (*désormais FLSco*) pour définir le français, langue de l'école, dans les anciennes colonies françaises. Ce concept peut, comme nous venons de le voir, générer différents enjeux en fonction du point de vue adopté par le didacticien/chercheur qui l'utilise. Il convient, pour notre cas, d'en étudier les aspects fonctionnels.

Cet idiome, dans le contexte scolaire, a deux caractéristiques principales, il permet à la fois d'accéder aux savoirs, c'est-à-dire qu'il est le vecteur principal des apprentissages, et est

également, un moyen de communication à des fins de socialisation (Verdelhan & *al.*, 1999). Dans le premier cas, il est donc défini comme « un outil » (Galisson & Coste, 1976) au service des autres disciplines ; mais également comme un « but et moyen d'enseignement pour lui-même » (Verdelhan & *al.*, 1999) dans l'enseignement du français comme discipline scolaire. Dans le second cas, il permet à l'élève de s'intégrer à un groupe, celui de la communauté scolaire. C'est pourquoi, à juste titre, Verdelhan-Bourgade (2002) le définit comme un « continuum » entre Français Langue Etrangère (*désormais FLE*) et Français Langue Maternelle (*désormais FLM*). Il n'y aurait pas de réelle frontière entre ces différentes entités en fonction du lieu, du contexte et des composantes sociales de l'individu qui l'utilise. Ce « continuum » serait propre à chacun en fonction de sa langue maternelle (en prenant en compte ses variantes) et de l'utilisation qu'il en fait. La conception de Chnane-Davin et Cuq (2009) complètent cette discussion. Ils évoquent, quant à eux, un rapprochement entre le FLSco et le Français à Objectif Spécifique (*désormais FOS*) car il s'agit d'une langue au service des disciplines linguistiques et non linguistiques, soit une langue qui permet d'atteindre un objectif particulier. Elle permet, en effet, d'entrer dans le système éducatif (à travers le langage oral et écrit). Pour réussir, pour intégrer le système de l'école, il convient d'utiliser le lexique des disciplines. Cette approche suppose également de savoir argumenter pour faire part de l'état de sa pensée en construction, d'utiliser le métalangage pour, ensemble, construire le savoir (nous aborderons dans la suite de cet écrit la notion de co-construction du savoir à l'école). Cette langue est également un moyen d'entrer rapidement dans une communauté scolaire. Maurer (cité dans Verdelhan & *al.*, 1999) la désigne d'ailleurs comme une langue « sociale » permettant de faire partie d'un groupe et insiste sur son impact quant à la construction identitaire.

Ces éléments mettent en évidence la complexité de définir cette langue dite « de scolarisation ». Pour notre sujet d'étude, nous l'aborderons essentiellement comme une nouvelle langue d'apprentissage, une langue seconde au service de toutes les disciplines c'est à dire présentant un lexique spécifique propre à chacune d'elles avec un langage permettant de communiquer, de s'entendre et d'avancer entre les murs de la classe. Elle sera également abordée comme moyen de communication à des fins d'intégration scolaire en dehors de celle-ci (dans la cour de récréation ou lors de situations d'échanges informels).

Goi et Huver (2012) nous amènent néanmoins à nous questionner sur l'homogénéisation de ce concept au sein même de l'Education Nationale. En effet quel impact pourrait avoir le positionnement personnel de l'enseignant sur l'utilisation de cette langue ? Comment les membres de la communauté éducative l'envisagent-elle ? Comment l'enseigne-t-elle ? Il

conviendrait que les documents institutionnels, soient le S4C, les nouveaux programmes mais également les documents d'accompagnement offrent des éléments permettant une cohérence quant à l'enseignement de cette langue de l'école, garante de la réussite scolaire de l'élève. L'analyse succincte de ces différents documents permettra de mieux comprendre les éventuelles raisons de l'insécurité professionnelle des enseignants. Celle-ci est engendrée par l'écart pouvant exister entre les textes et les pratiques pédagogiques qui en découlent et la réalité du terrain.

2. La maîtrise de la langue française à l'école

A travers la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013¹, la ministre de l'Education Nationale, Najat Vallaud-Belkacem, avait pour ambition de donner la priorité à l'école primaire en offrant de nouvelles prérogatives visant à lutter encore plus contre les inégalités sociales. Elle proposa, entre autres, de nouveaux programmes pour l'école maternelle et l'école élémentaire, afin d'amener le plus grand nombre d'élèves à la maîtrise du S4C. Ce socle commun de connaissances, de compétences et de culture fixé par la loi d'orientation du 23 avril 2005 répond aux recommandations du parlement européen pour amener chaque apprenant à la maîtrise de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ». Il s'agit avant tout d'un outil pour l'élève lui permettant « de donner un sens global à toute l'éducation obligatoire » (MEN, 2006 : 9). Le premier domaine intitulé « Les langages pour penser et communiquer » vise à la fois la langue française, les langues vivantes et les langages des disciplines scolaires. Par ces nouveaux textes ainsi qu'à travers de nouvelles dispositions pour l'éducation prioritaire, avec la mise en place du dispositif PMQC et le nouveau référentiel pour l'EP, le service public « veille à l'inclusion de tous les enfants »².

Nous nous attacherons donc, dans cette partie, à critiquer, en vue d'une meilleure analyse des pratiques enseignantes, les nouveaux programmes et le référentiel pour l'EP en plaçant la focale sur la maîtrise de la langue française (soit, pour notre étude, la maîtrise de la langue scolaire). Nous aborderons également la loi d'orientation relative à l'inclusion scolaire qui vise à faire de l'institution scolaire un lieu unique d'acceptation des singularités.

¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00002767798>

² [LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 2](#)

2.1. La refondation de l'école de la République : les nouveaux programmes de 2015

2.1.1. L'école maternelle : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »

Les premières lignes des nouveaux programmes pour l'école maternelle indiquent combien il est important de prendre appui sur les compétences acquises par l'élève dans son univers familial pour développer celles de l'école. Ce nouveau texte insiste donc sur l'adaptation de l'institution à chaque apprenant en fonction de ses propres savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'importance des contacts avec la famille pour une meilleure prise en charge de l'élève y est, dans cette optique, soulignée. La diversité des publics accueillis, comme reflet d'une société qui a dû et qui se doit d'évoluer en fonction des différents visages de l'immigration, y est également stipulée. Il est préconisé, pour ce faire, de développer la « construction de passerelles au quotidien entre la famille et l'école » (MEN, 2015 : 1). L'évaluation positive, au regard des propres compétences de l'élève, y est d'ailleurs soulignée. Tout concourt donc à prendre chaque apprenant de manière singulière en fonction des compétences qu'il a acquises dans son environnement familial. Comment les textes envisagent-ils de manière pratique, pédagogique ce passage entre les compétences de l'élève dans sa « langue de la maison » et celle de l'école ?

L'introduction du domaine d'apprentissage intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » indique :

Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines (MEN, 2015 : 5)

On entend à travers ce discours combien le langage scolaire se construit principalement à l'école maternelle. Qu'en est-il plus spécifiquement de cette « structuration du langage oral » et de cette « entrée progressive dans la culture de l'écrit » ?

Selon les textes officiels, l'acquisition du langage se fait de manière spontanée à travers les échanges entre élèves et avec les adultes de l'école. Sont détaillés dans ces programmes les divers usages du langage oral qui conviennent d'être proposés et étayés par l'enseignant (raconter, décrire, dire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter son

point de vue) ainsi que les différentes activités pouvant stimuler ce type d'approche (la résolution de problèmes, le jeu, la découverte d'albums de littérature de jeunesse...). Une démarche explicite de la part des enseignants est fortement recommandée de manière à favoriser la mémorisation et l'imitation du jeune élève. L'appropriation de la langue doit se faire naturellement, l'adulte jouant le rôle de modèle et les interactions entre pairs facilitant cette construction.

Dans les autres domaines d'apprentissage, il n'est pas distinctement indiqué le lexique qu'il convient d'acquérir. Dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique », le verbe « s'exprimer » pourrait faire entendre un lien avec le lexique du sport mais il s'agit là d'une expression corporelle plus que verbale. On doit donc sous-entendre que le lexique lié aux actions motrices (sauter, courir, lancer loin...), au matériel utilisé en salle de motricité est acquis ? Du moins, il n'est pas explicitement indiqué une liste de mots, de structures de phrases, d'objectifs purement linguistiques à atteindre comme cela l'est dans les séquences d'apprentissage conçues pour l'apprentissage d'une langue nouvelle.

Un paragraphe sur « l'Eveil à la diversité linguistique » a particulièrement attiré notre attention. Il indique l'importance de faire percevoir à l'apprenant l'existence de différentes langues. Il n'est par contre nullement fait référence à la/aux langue(s) de la maison dans ce passage. Comment prendre en compte l'élève dans sa singularité sans prendre en compte la langue de communication familiale dans le paragraphe dédié à la diversité linguistique ? On notera néanmoins, qu'un des documents d'accompagnement des programmes toujours en vigueur intitulé *Le langage à l'école maternelle* (2011) fait état de l'importance du développement de compétences langagières en langue maternelle afin de favoriser celles en français.

Concernant l'écrit, il est préconisé un travail autour de ses fonctions afin de construire « une culture commune » autour de l'environnement scolaire (MEN, 2015 : 7). Il est également souligné l'importance d'activités en production d'écrits à travers des tentatives d'encodage de mots avant l'entrée en classe de CP. A cet égard, la distinction entre l'oral et l'écrit est fortement rappelée.

Cette donnée nous semble être primordiale car trop souvent encore des amorces de déchiffrage sont initiées à l'école maternelle et creusent les inégalités entre élèves principalement ceux dont les pratiques littéraires sont peu présentes dans leur univers familial.

A l'école maternelle, la langue de l'école ne semble donc pas être complètement envisagée comme une nouvelle langue à apprendre pour tous mais plus comme une langue

acquise de manière naturelle qu'il convient de structurer en partant des acquis sous-entendus des élèves au regard de ses compétences linguistiques. L'enseignant jouant le rôle de modèle et de « structurant » par la reprise d'énoncés « en construction ». Qu'en est-il des élèves dont la langue familiale n'est pas celle de l'école et pour lesquels l'ensemble des compétences s'acquièrent essentiellement à l'école ? L'approche telle qu'elle est décrite dans les programmes de l'école maternelle suffit-elle à amener ces apprenants à une complète maîtrise de la langue française et plus spécifiquement de la langue de l'école ? Cette « aisance » acquise éventuellement à l'oral leur suffira-t-elle à entrer dans l'apprentissage de la lecture (décodage mais surtout accès au sens) et de l'écriture ?

Voyons, maintenant, comment est envisagée la poursuite de ces apprentissages à l'école élémentaire.

2.1.2. L'école élémentaire : cycles 2 et 3

Au cycle 2 comme au cycle 3 (qui inclut la 6^{ème}), la priorité est donnée à la maîtrise de la langue française, définie comme :

un outil au service de tous les apprentissages du cycle dans des champs qui ont chacun leur langage. S'approprier un champ d'apprentissage, c'est pouvoir repérer puis utiliser peu à peu des vocabulaires spécifiques. (MEN, 2015 : 4).

Tout au long de l'école élémentaire, l'élève construit donc l'apprentissage de la langue autour de séquences spécifiques en lien avec les autres disciplines. La notion d'interdisciplinarité y est régulièrement convoquée, même pour la classe de 6^{ème} caractérisée par la présence de plusieurs enseignants en fonction des disciplines. L'importance du décloisonnement des disciplines y est soulignée. Le recours à la langue vivante étudiée à l'école y est souvent mentionné particulièrement lors de séances d'apprentissage en étude de la langue. Les observations, les comparaisons et les classements de mots ou de structures de phrases y sont préconisés afin de solliciter le métalangage. Les aspects liés à la culture et à l'utilisation d'album bilingue sont des éléments facilitants cette démarche et sont perçus comme des approches propices à la formation du citoyen.

Alors que ces programmes énoncent clairement l'importance à accorder « aux connaissances intuitives » acquises en dehors de l'école, qu'en est-il de la langue de la maison ?

On découvrira néanmoins et, cela semble être une véritable avancée, qu'une allusion est faite aux répertoires linguistiques des élèves :

De manière générale, les autres langues pratiquées par les élèves sont régulièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français (MEN, 2015 : 125).

On retiendra donc, par cette phrase, qu'une certaine prise en compte du bilinguisme des élèves est encouragée même si le terme n'est pas mentionné. En effet, alors même qu'il n'est pas clairement stipulé que la langue de l'école est une nouvelle langue à apprendre pour tous, le recours à des séances/séquences spécifiques autour du langage oral avec la mise en évidence d'un lexique propre à chaque discipline est fortement recommandé ainsi que la prise en compte de l'élève dans sa singularité, même si le terme d'allophone n'est pas indiqué (excepté concernant les élèves nouvellement arrivés). Ce constat est fondamental, ainsi que le démontre Coste (2012 : 49), il met en évidence un paradoxe flagrant entre des programmes en faveur du plurilinguisme et du pluriculturalisme avec l'apprentissage d'une langue vivante et la négation du multilinguisme environnant qui caractérise particulièrement l'école d'aujourd'hui.

L'analyse du référentiel de l'EP, élaboré en faveur de l'accueil de la diversité (économique, sociale, linguistique) des publics de l'école, pourrait apporter des éléments de réponse à cette prise en charge spécifique par le corps enseignant.

2.2. Un référentiel de l'éducation prioritaire

Le référentiel de l'éducation prioritaire, né de la Refondation de l'école de la République, liste six priorités pour les réseaux d'éducation prioritaire, à savoir les établissements en REP et ceux en Réseau d'Education Prioritaire Renforcé (*désormais REP+*). Il est un outil au service des enseignants pour la construction d'un projet de réseau en adéquation avec les spécificités de son public valable quatre ans. Les six priorités de ce référentiel répondent complètement aux problématiques de terrain. Ce document propose de véritables pistes de réflexion pour les équipes enseignantes. Il permet également d'ajuster, comme nous le verrons dans la description de notre contexte d'étude, les pratiques, les progressions des enseignants à travers l'élaboration du projet d'école.

Voici les six axes de ce référentiel³ :

1. Garantir l'acquisition de « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ;
2. Conforter une école bienveillante et exigeante ;
3. Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire ;
4. Favoriser le travail de l'équipe éducative ;
5. Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels ;
6. Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.

Au niveau de la priorité 1, un enseignement explicite et structuré conçu autour de séquences spécifiques de façon interdisciplinaire y est préconisé. A travers ce type de démarche, les instructions officielles nous invitent à donner encore plus de sens aux apprentissages, à amener ces apprenants à faire du lien entre les disciplines pour qu'ils puissent se construire un véritable projet autour de l'école.

Un apprentissage autour de la langue orale aussi bien à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire et au collège y est réaffirmé. Pour ce faire, ce document préconise de s'appuyer sur des personnes ressources telles que des conseillers pédagogiques, des maîtres supplémentaires ou des enseignants de Français Langue Seconde (*désormais FLS*). Cette mention particulière marque la prise en compte par l'institution d'une pluralité linguistique avérée qui constitue le profil des classes de l'EP. Par la mention FLS, on entend les apports de la recherche en sciences du langage et on perçoit cette dimension de nouvelle langue à apprendre pour tous.

Dans la priorité 3, le travail partenarial avec les parents est fortement recommandé afin de leur permettre de mieux comprendre les codes et la culture de l'école. Là encore, le référentiel répond tout à fait aux spécificités des publics accueillis dans l'EP, c'est-à-dire des familles éloignées de l'institution scolaire française, souvent issues de l'immigration.

Nous proposons maintenant de découvrir un autre texte de loi, ayant attiré notre attention, sur l'égalité pour tous. Il complète l'ensemble des documents précédemment cités pour notre analyse.

3

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf

2.3. L'école inclusive

En effet, la loi du 13 juillet 2013 a souligné la spécificité de l'école française soit, une école inclusive pour tous les élèves, comme enjeu « pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative ». Dans ce texte ce sont principalement les élèves en situation de handicap et les Elèves Allophones Nouvelles Arrivés (*désormais EANA*) ou les Enfants issus de Familles Itinérantes ou de Voyageurs (*désormais EFIV*) qui sont mentionnés. Néanmoins, il convient de tirer parti de ces avancés, en matière éducative, pour l'ensemble des apprenants.

Que regroupe cette expression « d'école inclusive » ? Quelle différence existe-t-il avec le terme « d'intégration » communément utilisé ? Comment cela se manifeste-t-il dans la pratique ?

2.3.1. L'inclusion : définition

Afin de définir précisément le terme « d'inclusion », il nous semble pertinent de le confronter à d'autres notions comme celle « d'intégration ».

L'intégration des élèves à un système éducatif se définit comme étant l'acceptation de leur présence dans l'enceinte de l'école. Pour Moro (2012 : 165), il s'agit pour l'élève « de trouver sa place dans la société française sans tenir compte de sa trajectoire, voire en l'occultant. ». Pour cette pédopsychiatre, il ne s'agit que d'un changement de mot mais cette notion renvoie à celle d'assimilation. Elle voit aussi à travers ce terme, le concept d'atemporalité soit le fait que les élèves accueillis devraient trouver leur place dans une société figée alors qu'elle est en évolution perpétuelle. L'éducation inclusive demande, quant à elle, « que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal » (Klein, 2012 : 53). Pour aller encore plus loin, Moro utilisera même le terme d'inscription. Elle le définit comme « un processus dynamique qui implique des brassages, des métissages et, d'un point de vue psychologique, des reconstructions » (Moro, 2012 : 167). Il s'agit d'un enjeu de taille que se doit d'accomplir le système éducatif français dans l'accueil de tous les élèves. Cette « forme scolaire » est défini par Rayou (2014)⁴ comme associant à la fois le cognitif, le culturel et l'identitaire. Il insiste sur l'action conjointe, par les acteurs éducatifs, de ces différents domaines pour la réussite des élèves.

⁴ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/une-ecole-inclusive-enjeux-et-demarches-pour-l2019accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-eana-des-eleves-issus-de-familles-itinerantes-ou-de-voyageurs-efiv#nb3>

Ce texte encore trop peu pris en compte dans la pratique demanderait à être davantage considéré en faveur de tous. En effet, il rejoint les nouveaux programmes et le référentiel dans la prise en compte des apprenants à travers leur singularité. C'est donc à l'école d'adapter, de promouvoir un accueil, un enseignement en adéquation avec son public.

2.3.2. *La coéducation*

Afin de faciliter l'inclusion de tous, les relations école-famille semblent être une manière pertinente d'y parvenir. Comme indiqué précédemment, ce lien est d'ailleurs réaffirmé dans le référentiel de l'EP.

Néanmoins, comme le souligne A. Feyfant (2015 : 1), il y a souvent eu, et il demeure encore parfois dans certains contextes, une scission entre ces deux acteurs éducatifs principaux de l'élève par la distinction entre l'éducatif, à la charge des parents, et l'instructif soit le savoir scolaire, à celle des enseignants. Or, la relation entre les deux s'avère être aujourd'hui indispensable pour comprendre le fonctionnement de ces deux « univers » de l'enfant et ainsi lui permettre d'évoluer dans un climat sécurisant. Voici une des définitions extraites du site du réseau Canopé⁵ qui donne à comprendre le lien qu'il est prégnant de construire pour l'épanouissement de l'élève :

La coéducation peut être définie comme une forme d'éducation qui privilégie l'apprentissage en autonomie, par l'expérience collective et la collaboration. Elle (...) s'appuie aussi sur l'émulation du groupe et prend en compte la situation d'apprentissage dans son ensemble. Le principe de coéducation met l'accent sur le rôle de chacun de ceux qui entourent un enfant dans le processus éducatif (parents, enseignants...). La coéducation est un processus interactif et collectif qui favorise la socialisation de l'enfant.

Comme le préconise le ministère de l'Education Nationale, celle-ci peut prendre différentes formes, la mise en place de la « Mallette des parents » au CP et en 6^{ème} (mise en place depuis la rentrée 2016 sur notre terrain de recherche) et/ou des réunions-débats/groupes de paroles entre parents et enseignants. Cette relation est d'autant plus importante dans les milieux socio-culturels plus défavorisés. En effet, les enseignants ont tendance à « associer difficultés scolaires et carences familiales » (Feyfant, 2015 : 5). Enfin, comme le suggère Feyfant dans son article, il est important de distinguer le terme « coopérer » (utilisé dans le

⁵ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeld/coeducation/ressourceId/la-coeducation-avec-les-familles.html>

référentiel de l'EP) et « coéduquer » (utilisé par le ministère de l'Education Nationale dans son texte de loi sur la Refondation de l'école). « Coopérer » signifie travailler ensemble et cible donc les parents les plus proches culturellement de l'univers de l'école (Feyfant, 2015 :12) alors que « coéduquer » est plus vu comme un « soutien à la parentalité » (Feyfant, 2015 : 12).

Au regard du public visé, il semble que le terme de « coéducation » soit plus approprié pour désigner les relations à construire avec ces parents éloignés des codes et de la culture de l'école.

A la lecture de ces différents textes, on s'aperçoit que progressivement le système éducatif français prend en compte la diversité des publics accueillis au sein de l'école, diversité à la fois culturelle, linguistique et sociale. Cette prise en charge, autour de l'élève et de sa famille, doit pouvoir s'opérer de la manière la plus pertinente qui soit pour la réussite de tous les apprenants comme futur citoyen dans un monde ouvert sur les autres.

A travers quelques données théoriques sur l'appropriation des langues, nous allons maintenant chercher à comprendre comment le personnel enseignant peut favoriser l'apprentissage de la langue de l'école pour tous. Il conviendra également de souligner les effets d'un apprentissage simultané ou consécutif de deux ou plusieurs langues dans le répertoire linguistique des élèves.

Chapitre 2 : L'APPROPRIATION DES LANGUES ET SES EFFETS

La langue française à l'école est maintenant considérée comme une nouvelle langue à apprendre pour tous. Afin d'apporter des éléments didactiques permettant la construction de séquences d'enseignement pertinentes, il convient de s'interroger sur les ressources, les aptitudes, les mécanismes sollicités lors du développement d'une telle appropriation.

Il sera alors question d'étudier les différents processus d'acquisition-apprentissage des langues qu'il s'agisse de la langue première ou d'une langue seconde et, d'en analyser les effets (qui mettent en évidence des compétences multilingues).

1. Les processus d'apprentissage-acquisition des langues

Les théories d'apprentissage proposées dans cette partie ne sont pas essentiellement relatives à l'apprentissage des langues mais regroupent un ensemble de postulats. Il convient de les avoir en mémoire afin de pouvoir les repérer dans les situations d'enseignement.

1.1. Les différents processus d'apprentissage

Avant toute chose, il est nécessaire de s'interroger sur la notion même d'apprentissage. Selon Pire (1994), il s'agit « d'un changement relativement permanent dans le comportement qui ne soit pas dû uniquement à la maturation ni à un état physiologique occasionnel comme la fatigue ». On entend le terme de « maturation » comme la notion d'évolution en fonction de l'âge de l'enfant. Concernant le langage, son acquisition ne dépend pas essentiellement de la maturation, même si ce facteur joue un rôle, mais relève bien d'un processus qui doit être stimulé afin de développer chez l'enfant une telle aptitude. En effet, l'environnement familial, social à lui seul ne suffit pas à l'enfant pour parler.

1.1.1. Le behaviourisme

Les recherches sur le comportement (naissance du behaviourisme), généralement associées au nom de Watson, se sont développées dans les années 1910-1920, en réaction aux recherches psychologiques, afin de comprendre l'étude des processus d'apprentissage.

On considère l'approche behaviouriste de l'acquisition-apprentissage de « mécaniste » car elle correspond à la réponse immédiate d'un sujet à un stimulus donné. La validation de cette réponse constitue le renforcement positif. Le sujet placé de manière répétitive dans cette même situation développe un processus d'apprentissage. Selon les travaux de Skinner, on nomme la

répétition de cette situation, la loi d'exercice ; la loi de l'effet étant le renforcement positif ou négatif de cette réponse. Néanmoins, il est important de noter que cette réaction n'est pas forcément la résultante d'un nouvel apprentissage, le développement d'une nouvelle action, il peut s'agir d'une réaction faisant déjà partie du répertoire du sujet et uniquement corrélée à une situation donnée (c'est ce qu'on nomme le conditionnement). Il se peut néanmoins qu'il y ait émergence d'une nouvelle réaction dans le répertoire du sujet, celle-ci découlant de contraintes données (l'accommodation) ou d'un processus d'imitation. Ce modèle d'apprentissage a d'ailleurs donné naissance à la méthode audio-orale pour l'apprentissage des langues. Nous reviendrons sur ce processus encore d'actualité dans certaines pratiques enseignantes.

1.1.2. Le rôle des interactions dans l'apprentissage

Progressivement, l'apprentissage est considéré en lien avec l'environnement et plus particulièrement par le biais des interactions. Deux noms importants sont associés à cette approche, celui de Piaget à travers la notion de « constructivisme » et celui de Bruner à travers la notion de « socio-constructivisme ».

Concernant le constructivisme, il s'appuie sur les stades de développement de l'enfant. Piaget en distingue quatre : la période dite « sensori-motrice », le stade de l'intelligence pré-opératoire, celui des opérations concrètes et de celui des opérations formelles. Ces différentes étapes de la vie de l'enfant découlent de son développement « naturel », de son évolution biologique « programmée » qui se modifie en fonction de son âge. Néanmoins, on dit parfois qu'il aurait été plus précis d'appeler la théorie de Piaget le « re-constructivisme ». En effet, ce psychologue insiste sur l'importance du sujet qui doit adapter sa réaction aux nouvelles contraintes de l'environnement. Il souligne donc l'importance de l'expérience comme manière de provoquer un conflit cognitif. Celui-ci permet à l'enfant d'adapter son action en fonction de celles construites au préalable. Il définit son approche comme le résultat d'une interaction entre processus d'assimilation et d'accommodation (en fonction des « perturbations » liées à la nouvelle situation). Il y a donc reconstruction à partir de déséquilibres provoqués par la nouvelle situation d'apprentissage.

Le socio-constructivisme pose la dimension sociale comme une donnée fondamentale à la construction des apprentissages. L'enfant se construit, construit son savoir à travers des interactions entre pairs et dans ce processus, Bruner accorde une place centrale à la médiation de l'adulte. Son rôle d'étayage dans le processus se révélera fondamental afin d'assurer une partie des procédures qui se révéleront trop complexes pour l'apprenant, de mettre en mots celles-ci afin de leur donner du sens. L'enseignant prendra alors toutes les précautions

nécessaires pour ne pas proposer une tâche à réaliser qui soit en dessous ou au-dessus de la « zone proximale de développement » définie par Vygotski comme la distance, dans le développement d'un enfant, entre ce qu'il ne sait pas faire, et ce qu'il sait faire tout seul. Entre ces deux zones, se situe ce qu'il peut donc faire avec un adulte.

Après la mise en évidence des différents courants envisagés dans les processus d'apprentissage, intéressons-nous plus spécifiquement à l'appropriation des langues. Nous commencerons par celle de la langue première et nous aborderons, par la suite, celle des langues secondes.

1.2. Les spécificités liées à l'acquisition de la/des langue(s) première(s)

Selon les chercheurs qui l'étudient, la/les langue(s) première(s) possède(nt) plusieurs dénominations. On peut communément la désigner comme « langue maternelle », « langue d'origine », « langue source », « langue d'appartenance ». Selon Dabène (1994), la question n'est pas précisément d'en discuter sa désignation mais plutôt d'en comprendre le concept. Une langue première (*désormais L1*) regroupe, selon elle, trois notions : celle de « langue vernaculaire », soit la langue acquise de manière non-consciente et qui correspond au premier contact du locuteur avec le langage. Elle renvoie également à la « langue d'appartenance » c'est à dire en référence à l'identité du locuteur. Enfin, elle s'inscrit dans « la langue de référence » qui désigne la langue de l'enseignement scolaire. Dans ce travail de recherche, nous désignerons comme L1, la langue de socialisation première et la langue de construction identitaire. La dimension relative à la « langue de référence » sera précisément discutée. Nous numéroterons les autres langues en fonction de leur ordre d'acquisition.

Selon le célèbre linguiste américain Chomsky, l'acquisition de la L1 et plus particulièrement celui du langage ne découlerait pas d'un apprentissage mais serait la résultante de capacité « innée », sorte de « programme » appelé Language Acquisition Device (LDA) ou en français dispositif d'acquisition des langues, dont chacun d'entre nous serait doté à la naissance et qui avec la maturation et l'exposition à la langue ciblée se développerait. Il nous permettrait de produire toutes les phrases de cette langue. On considère donc cette approche de « miraculeuse ». Cette théorie se rapproche en quelque sorte de celle de Piaget et serait liée aux stades de développement de l'enfant mais elle possède en outre ce caractère innéiste. Si nous adoptons la vision de Chomsky, l'acquisition d'une autre L1 ou d'une L2 se déroulerait de la même manière. Or il s'avère, au vu des résultats des recherches scientifiques et de notre problématique, que la/les L1 et les L2 renvoient à de nombreux processus plus complexes qui

doivent pouvoir se compléter afin d'assurer à nos apprenants une appropriation des langues la plus réussie qui soit.

1.3. Les spécificités liées à l'apprentissage-acquisition d'une langue seconde

Tout d'abord, il convient de définir clairement pour notre sujet d'étude ce que recouvre l'assertion de langue seconde (*désormais L2*).

Elle désigne, pour nous, la langue de l'école soit selon Dabène, « la langue de référence ». Il s'agit également d'une langue de socialisation pour l'élève et pourra également devenir « langue d'appartenance » et « langue vernaculaire » en fonction de la place que chacun voudra lui accorder. Elle pourra donc évoluer en L1 au vu de l'âge de nos apprenants.

1.3.1. Acquisition versus apprentissage

Revenons-en, avant toute chose, aux spécificités des termes d'apprentissage et d'acquisition.

Acquérir une langue, revient à se l'approprier à travers la participation à de nombreuses interactions en milieu naturel ou institutionnel en développant une certaine aisance, à l'utiliser de manière spontanée, sans recours à la « conscience linguistique du locuteur » (Coste, 1984), de façon « subconsciente » (Besse et Porquier, 1991). A cela, S. Krashen ajoute que dans ce type de situation on s'intéresse principalement à la fonction communicative de la langue, à la signification du message et on accorde peu d'importance à la forme de celui-ci. Ce processus peut être vécu par un apprenant aussi bien en milieu endolingue (la langue cible est la langue de communication du pays dans lequel il vit) qu'en milieu exolingue (la langue cible n'est pas la langue de la communauté où il vit).

Apprendre une langue, fait appel à des processus conscients mettant en jeu des règles explicites. Dans une situation d'apprentissage, selon Krashen, on alimente un « moniteur » (d'où la théorie du moniteur de Krashen), nommé par Besse et Porquier de « mécanisme correctif appris ». Selon lui, pour déclencher ce moniteur « il faut à la fois pouvoir disposer de temps, se concentrer sur l'énoncé et connaître la règle à appliquer » (Coste, 1984) d'où l'utilisation de ce « programme » conscient à l'écrit plus qu'à l'oral. De même que pour le processus d'acquisition, celui-ci peut être vécu dans un milieu endolingue et exolingue.

Il n'est pas évident pour notre sujet d'étude de désigner véritablement le principal processus mis en jeu lors de l'appropriation de la langue de l'école. Les deux processus se conjuguant plus ou moins en fonction de l'environnement familial, social de l'apprenant. En effet, la situation des natifs diffère de celle des non natifs même si, comme nous l'avons

souligné préalablement, les variations diastratiques démontrent un écart important entre la langue de l'école et celle de la maison. C'est ainsi qu'on pourra considérer un rapprochement entre ces deux types d'apprenants.

Notre étude portant sur la compréhension des difficultés d'appropriation de la langue de l'école par des apprenants d'une école élémentaire, il convient de s'interroger précisément sur les spécificités liées au public enfantin.

1.3.2. Les spécificités du public enfantin

Le public enfantin nous amène à prendre en compte l'âge des apprenants et le contexte d'enseignement. Ces spécificités nous conduisent également à ajuster les pratiques pédagogiques.

L'âge des élèves nous amène à nous interroger sur la notion d'âge critique souvent évoquée dans l'appropriation précoce des langues.

Il s'agit de l'âge à partir duquel un enfant ne pourrait plus solliciter le processus d'appropriation naturel qui lui a permis d'acquérir sa L1 (de manière « naturelle », « innée »). Cet âge, encore sujet à débat, serait celui de 6-7 ans. Avant ce stade de développement, l'enfant mobiliserait essentiellement des mécanismes implicites alors qu'en grandissant, il prendrait appui sur sa L1 pour s'approprier une L2.

De plus, à partir de cet âge critique, selon Guberina⁶, une surdité progressive provoquerait une fossilisation de son appareil phonatoire. Cela ne lui permettrait plus de percevoir les sons nouveaux ou uniquement de les distinguer en fonctions des sons « en mémoire ». Cet élément non négligeable pourra expliquer, en partie, les difficultés scolaires de notre public d'étude.

Une autre donnée à prendre en considération, celle du contexte d'enseignement de la L2. En effet, une immersion complète dans une société utilisant la langue cible n'aura pas les mêmes effets qu'un enseignement scolaire à raison de quelques heures par jour. De plus, au-delà d'un apprentissage de compétences purement linguistiques, s'approprier une langue revient à être capable de l'utiliser à bon escient en dehors de la sphère d'apprentissage, c'est à dire en prenant également en compte les compétences pragmatiques et socioculturelles.

D'un point de vue pédagogique, il convient d'adapter les supports, les univers de référence, les démarches, le rythme de travail en fonction de l'évolution du public visé. Il sera également important de tenir compte de son développement affectif, intellectuel, linguistique

⁶ Guberina P., 1991, « Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues ». In *Enseignements / Apprentissages précoces des langues*, Hachette F.L.E, Vanves.

et social. L'ensemble des contenus devra bien évidemment répondre à une démarche explicite donnant du sens aux apprentissages de l'élève. La médiation de l'adulte et les interactions sociales jouent des rôles cruciaux dans ce processus. Il est indispensable de ne pas négliger les variations interindividuelles et donc de prendre en compte chaque apprenant de façon singulière. Il faudra pour cela s'appuyer sur ses acquis afin de maintenir sa motivation et d'en construire de nouveaux.

Une fois toutes ces données prises en compte et afin d'appréhender un enseignement en adéquation avec les besoins des publics rencontrés, il convient de s'intéresser aux effets d'un répertoire linguistique pluriel chez l'élève.

2. Le bilinguisme

2.1. La définition du bi-multilinguisme

Le terme fréquemment utilisé pour définir le répertoire pluriel d'un locuteur est celui de « bilinguisme ». Il convient avant même de qualifier les différents types de bilinguisme que peuvent développer les apprenants de clarifier précisément cette dénomination et ce, en la nuanciant du terme de bilingualité.

Certaines idées reçues décrivent le bilinguisme comme une maîtrise parfaite de deux systèmes linguistiques or il s'avère que même un natif ne peut être qualifié de locuteur parfait. C'est pourquoi il est nécessaire de définir clairement ce concept afin d'éviter des « jugements de valeurs » ou de mauvaises perceptions dans l'analyse des pratiques linguistiques individuelles.

Tout d'abord, on utilisera dans cet écrit indifféremment les termes de « bilinguisme » (en référence à deux systèmes linguistiques) et de « multilinguisme » (en référence à plus de deux systèmes). Comme nous avons tenté de l'explicitier tout au long de cette partie, envisagé dans le contexte scolaire, même un natif peut être considéré comme bilingue. La notion de bilinguisme semble donc très restrictive au vu du profil des classes de l'éducation prioritaire, principalement des élèves issus de l'immigration de première ou de seconde génération.

En revanche, il importe de distinguer les notions de « bi-multilinguisme » et celle de « plurilinguisme » souvent évoquée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (*désormais CECRL*).

Selon Hélot :

Il (le multilinguisme) qualifie la connaissance multiple de plusieurs langues par un même individu, alors que le terme « plurilinguisme » fait référence à la coexistence de plusieurs langues au sein d'une société ou d'un groupe. (2007 : 10)

Nous nous intéresserons donc davantage à l'étude des répertoires des individus plus qu'au contexte d'enseignement caractérisé par un plurilinguisme environnant.

Hamers et Blanc⁷ ont également introduit le terme « bilingualité » pour affiner la définition de cette notion. Selon eux, la « bilingualité » peut se définir comme « l'état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers » (1983 : 446). Encore une fois, notre étude s'intéressant à des apprenants spécifiques et à leurs difficultés d'appropriation des langues, il convient d'analyser la « bilingualité » propre à chacun soit la manière dont cet individu perçoit son propre bilinguisme. Ceci lui permettra de mieux le comprendre et de mieux l'appréhender. Bien évidemment, on ne peut étudier ce phénomène indépendamment du bilinguisme, soit le contexte dans lequel il utilise les différentes langues de son répertoire linguistique. Les deux termes semblent donc indissociables même si l'un fait plus état de la dimension individuelle de cette appropriation alors que l'autre relève de son contexte d'utilisation c'est-à-dire de sa fonctionnalité. D'ailleurs, Blanchet⁸ (2002) insiste sur ce lien entre bilingualité et bilinguisme :

Considérer que l'utilisation d'une langue relève exclusivement de l'individu (donc de sa vie privée et pas d'une gestion collective) est une aberration : les interactions linguistiques sont nécessairement collectives et tissent un lien social (: 89).

De par ses études, Lambert (1974⁹, 1980¹⁰) a distingué deux formes de bilingualité l'une « additive » et l'autre « soustractive ». Ce chercheur prend en compte à la fois la dimension individuelle et la dimension sociale des personnes interrogées.

⁷ Hamers J. & Blanc M, 1983, Bilingualité et bilinguisme, Pierre Mardage, Bruxelles

⁸ Blanchet P., 2002, « La Politisation des langues régionales en France », *Herodote : Langues et territoires*, 105, La Découverte, Paris, pp. 84-101

⁹ Lambert W.E., 1977, « Culture and Language as Factors in Learning and education ». In *Cultural Factors in learning and Education*, 5th Western Washington Symposium on Learning, Bellingham, Washington, DC.

¹⁰ Lambert W.E., 1980, « The social psychology of Language ». In *Language : Social Psychological Perspectives*, Pergamon, Oxford.

De ce point de vue, nous pourrions établir différentes formes de bilinguisme découlant de l'analyse de ces deux formes de bilinguisme. Nous en proposons un inventaire ciblé en fonction de notre sujet d'étude. L'ensemble nous permettra de mieux comprendre la bilinguisme, la posture particulière, que le public étudié adopte en fonction de notre contexte social.

2.2. Le bilinguisme des élèves

D'un point de vue individuel, le bilinguisme des élèves peut avoir deux formes de répercussions dans la sphère psychologique de l'apprenant : une répercussion positive et une autre négative. Celle-ci étant principalement liée au statut des langues dans l'environnement social (Hélot, 2007 : 31) de l'apprenant.

2.2.1. Bilinguisme de type « additif » versus « soustractif »

Hélot (2007) reprenant les propos de Lambert, explique que :

...dans les situations de bilinguisme additive, une deuxième langue s'ajoute à la première mais ne la menace pas : les deux langues sont complémentaires et en ajoutant une langue au répertoire de l'enfant, on lui fournit un outil de communication et de pensée supplémentaire. [...]. A l'opposé, le bilinguisme « soustractif » concerne une situation où une deuxième langue, de statut élevé, est acquise au détriment d'une première langue peu valorisée, et peut constituer une menace pour la survie ou le développement de la langue minorée (: 33).

Par le terme de langue minorée, l'auteure désigne à la fois son statut social (la perception non valorisée de cet idiome dans le cadre institutionnel) et la diminution de son utilisation d'un point de vue quantitatif.

On comprend par cette définition, l'impact de tels phénomènes au niveau de la construction identitaire, cognitive et linguistique. Toute institution, et l'école principalement, doit donner à chaque individu les moyens de se construire de manière harmonieuse en adéquation avec cette double identité relative aux langues en présence.

Un discours à l'encontre de la L1, souvent relevé à l'école, ne permet pas à l'enfant de grandir et de construire son savoir autour des langues de sorte à en percevoir les bénéfices pour lui-même et son entourage (familial et/ou social). Comme le souligne Hélot (2007), la L1 des élèves de l'EP est le plus souvent occultée ou non considérée comme une richesse par l'institution. Cette attitude engendre une crainte de la part des parents vis à vis de l'abandon ou la perte des compétences acquises par leur enfant en L1. Il en résulte une compétition entre celle-ci et la

langue dominante du pays d'accueil, la langue de l'école. Ce dilemme dans la sphère psychologique de l'apprenant a pour conséquence l'émergence d'un éventuel « conflit de loyauté familiale » (Goï in Simon, 2015 : 107) pouvant l'empêcher d'entrer pleinement dans l'univers de l'école. Il est d'autant plus important de noter que la L1 peut-être symbole d'identité d'un groupe d'où l'expression de Dabène (1994 : 24) qui la désigne comme « la langue d'appartenance ». En effet, cet idiome transmet aussi des valeurs et une culture partagée. Afin de favoriser l'inscription de l'élève à l'école, l'apprenant doit pouvoir « s'autoriser » à apprendre et à réussir (Goï, in Simon, 2015 : 97). Moro (2012 : 62) souligne, à cet égard, l'importance de l'existence d'« un passeur capable de transmettre la langue française sans discréditer la langue d'origine », cette place étant assignée à l'enseignant dans notre contexte.

Hélot (2007) complète ces propos, en expliquant que l'entrée de l'enfant dans l'univers de l'école peut avoir des répercussions sur les « politiques linguistiques familiales » (:72). Pour une coexistence de deux ou plusieurs langues dans le répertoire de chacun, il est nécessaire d'assigner à chacune d'entre elles une fonction distincte au risque de voir la langue minorée disparaître du bagage linguistique de l'enfant. On pourra d'ailleurs constater, la plupart du temps, l'égalité suivante à savoir : une langue = une personne = une fonction.

Enfin, on retiendra, comme le précise Vygotsky¹¹, que le langage est un instrument de socialisation et qu'il permet la construction de la pensée. La présence de plusieurs langues dans le répertoire linguistique de l'élève l'amènera à développer une vision plurielle du monde qui l'entoure. Cette complémentarité favorisera sa réussite au niveau scolaire.

Il convient de ne pas négliger, tout comme le souligne Baker¹²(1996), que la bilinguïté possède un caractère évolutif et qu'elle prendra différentes formes en fonction de l'âge et du vécu de l'apprenant.

2.2.2. *Les différentes formes de bilinguïse*

D'un point de vue social, la bilinguïté des individus peut être perçue de différentes manières.

On distingue :

- le bilinguïse de masse souvent référencé comme celui des classes sociales défavorisées contraintes d'apprendre la langue du pays d'accueil. On peut d'ailleurs apparenter ce bilinguïse au « semi-linguïse », définit par certains chercheurs,

¹¹ Id.6

¹² Baker C., 1996, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.

comme un accès insuffisant à deux systèmes linguistiques ne permettant pas de développer de réelles compétences langagières dans aucune des deux langues ;

- le bilinguisme d'élite très souvent choisi en référence aux langues valorisées (principalement l'anglais) dans le cadre de notre pays et renforcé par le système éducatif français dès l'école primaire ;
- le bilinguisme simultané versus consécutif qui concerne davantage l'âge d'apprentissage des langues (avec le statut de L1 ou de L2) ;
- le bilinguisme équilibré versus dominant qui découlera pour la plupart des cas de la bilingualité de l'apprenant ;
- le bilinguisme passif ou récepteur qui désigne un locuteur capable de comprendre une langue sans pouvoir la parler.

Il existe d'autres types de bilinguisme mais ceux-ci ne se révèlent pas d'une grande importance pour notre contexte d'étude.

Le bilinguisme propre à chaque apprenant doit être pris en compte par l'institution scolaire. C'est une manière de l'accueillir et de le faire évoluer en s'appuyant sur ses compétences. Cette considération lui permettra de développer une identité plurielle « multiple, cosmopolite, de passage » (Moro, 2012 : 29).

La non prise en compte de cette spécificité a pour conséquence de creuser les écarts entre les élèves.

A ce propos, il nous semble opportun de prendre en considération les travaux d'un chercheur irlandais du nom de Jim Cummins. Celui-ci a principalement étudié l'importance de la prise en compte de la L1 dans la scolarisation des élèves allophones.

2.3. Les théories de Cummins

Ce chercheur a développé deux théories qu'il nous semble important de prendre en compte pour notre sujet d'étude car il peut nous permettre de mieux comprendre les difficultés d'appropriation des langues des élèves allophones mais également les moyens d'y remédier.

2.3.1. La théorie des seuils

Selon Cummins, il existe un premier seuil que chaque apprenant bilingue devrait avoir acquis en L1 afin de pouvoir entrer dans une L2. Sans cet apprentissage minimum, il ne pourrait développer des compétences linguistiques en L2. Un second seuil, plus important en termes de compétences linguistiques, lui permettrait de tirer une influence positive de sa bilingualité.

L'interdépendance entre les compétences en L1 et en L2 aboutirait à développer des compétences cognitives mais surtout des compétences métalinguistiques permettant à l'élève de passer d'une langue à l'autre et de mieux en comprendre leur fonctionnement. Il faudrait pouvoir développer les compétences de ces deux langues jusqu'à atteindre le même niveau de littératie, à savoir les compétences en lien avec l'entrée dans le monde de l'écrit, et ainsi développer une véritable bilittératie. On retiendra que cette bilittératie est complètement corrélée aux cultures respectives des deux langues à l'égard de l'écrit (Akinci, 2012).

L'école ne peut contribuer à enrichir le répertoire linguistique de l'enfant dans sa L1 par contre, la mise en place des Enseignements de Langue et de Culture d'Origine (*désormais ELCO*) aurait dû concourir à un tel développement. Cependant, cet enseignement n'est dispensé qu'à partir du CE1, âge auquel l'enfant devrait déjà avoir acquis des compétences en lecture et en écriture dans les deux langues sous peine d'être en difficulté scolaire. Encore une fois, il semble qu'il n'y ait pas de cohérence entre les travaux de recherches en didactique des langues et leur application au sein du système éducatif français qui peine à accueillir ces élèves dans leur grande diversité.

2.3.2. *Les modèles de compétences de Cummins*

A partir de la théorie des seuils, Cummins a également mis en évidence deux types de compétences qui conviennent d'être distinguées afin de prendre en compte les individualités des élèves.

Il s'agit des compétences dites « conversationnelles » (Basic Interpersonal Communication Skills en anglais) qui résultent des compétences linguistiques requises lors des interactions et qui sont assez rapidement acquises par un élève allophone et, des compétences « académiques » (Cognitive/Academic Language Proficiency) qui correspondent aux compétences scolaires soit propre au FLSco. On observe un profond décalage entre ces deux compétences pour un élève non natif (comparativement à un natif). Celui-ci s'explique par le fait que ces compétences sont en perpétuelle évolution dans la sphère de l'école et qu'un non-natif ne parvient pas toujours à rattraper le « retard ». On notera, d'ailleurs, que l'Education Nationale a mis en place un dispositif qu'est l'Unité Pédagogique d'Elèves Allophones Arrivants (*désormais UPE2A*) qui, comme son nom l'indique, est proposé pour les élèves nouvellement arrivés. Or, qu'en est-il pour les élèves nés en France mais arrivant à l'école maternelle et souvent à l'école élémentaire en ayant une maîtrise parcellaire de la langue de l'école ?

Ces notions théoriques vont nous permettre de mieux appréhender nos observables ainsi que leur analyse. Elles vont également nous amener à valider ou non notre hypothèse de départ relative à une inadéquation du système éducatif français et des démarches pédagogiques qui en résultent.

La présentation de notre terrain d'investigation et des caractéristiques sociolinguistiques des individus envisagés ainsi que la présentation de notre méthodologie de recherche vont nous amener à interpréter les données retenues.

2^{ème} Partie : **Terrain et méthodologie de recherche**

Chapitre 3 : LES SPECIFICITES DE NOTRE RECHERCHE-ACTION : TERRAIN ET PUBLIC

1. Contexte d'étude

1.1. Contexte local

Notre terrain de recherche est une école primaire de REP située à Nemours dans le sud de la Seine et Marne en Ile de France. Cette ville compte 12 962 habitants (données INSEE de 2014). Elle rayonne sur un vaste territoire à forte vocation agricole regroupant plus de 23 000 habitants, dont elle constitue le principal pôle urbain.

Dans les années 60, l'installation de grands groupes industriels verriers dans la vallée du Loing va accélérer de façon spectaculaire la croissance de cette ville : la population va doubler en 20 ans. En contrepoint de son faible développement économique, la commune connaît un fort développement de l'habitat. Cet afflux massif de population lié au besoin en main d'œuvre de l'industrie motive en 1963 la création de la Zone Urbaine Prioritaire (ZUP) du Mont Saint Martin.

Aujourd'hui, Nemours compte 56% de logements sociaux dont 77% sont situés dans ce quartier. Le chômage touche la moitié des habitants de ce secteur.

Le quartier du Mont Saint Martin a intégré depuis le 1er janvier 2015 un Quartier Prioritaire de la Politique de la Ville (QPV) identifié selon les critères de la loi pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014. Son périmètre a été fixé par décret et porte sur une population de 2 740 habitants. Le périmètre du projet de rénovation urbaine se concentre essentiellement sur ce secteur au sein duquel vit 41% de la population communale. Notre groupe scolaire « Les Chérelles » est l'école centrale de ce quartier.

Dans ce secteur excentré du centre-ville, on trouve néanmoins un centre social inauguré en juin 2015, deux groupes scolaires, un accueil loisirs jeunes, un gymnase, un espace vert avec un city stade, un centre commercial avec quelques commerces de proximité et un service de transports urbains qui permet d'accéder rapidement à la gare de Nemours. Depuis janvier 2016, un centre culturel du nom de LA SCALA s'est également installé afin d'offrir à la jeunesse de cette zone défavorisée une ouverture à la culture. Enfin, à l'initiative de l'Education Nationale et en partenariat avec la politique de la ville, à compter de la rentrée 2017, le groupe scolaire « Les Chérelles » ouvrira un espace parents-enfants (voir Annexe 10, p.117), au sein de la bibliothèque de l'école, dédié au prêt de livres et de jeux. Cet établissement mettra également en place le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (*désormais OEPRE*).

1.2. Contexte institutionnel

Notre école, appartenant au REP, est soumise à un ensemble de textes officiels spécifiques à l'EP. On compte parmi ceux-ci : le référentiel de l'EP et le projet de réseau. Un ensemble de dispositifs tels que le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (*désormais RASED*), le dispositif PMQC et la mise en place de l'UPE2A sont également mobilisés dans cette école de l'EP. La présentation de notre contexte tant au niveau macro, méso et microsocial permet d'appréhender notre terrain de recherche.

1.2.1. Le niveau macrosocial : le projet de réseau

Le projet de réseau élaboré pour quatre ans par un comité de pilotage regroupant, le principal et le principal adjoint du collège de secteur, l'inspectrice de l'Education Nationale de la circonscription, les différents directeurs des écoles primaires du réseau ainsi que le conseiller principal d'éducation et le coordinateur du REP, nous offre les orientations pédagogiques et éducatives à suivre afin de faire évoluer le diagnostic des difficultés rencontrées par le public accueilli. Son élaboration s'est réalisée autour des six priorités du référentiel de l'EP (voir Annexe 5, p. 111). Nous énumérerons essentiellement les données qui nous paraissent pertinentes au vu de notre problématique.

Nous avons participé à une réunion, en début d'année scolaire, qui avait pour objectif d'effectuer un bilan des actions mises en place l'année précédente et de présenter les nouvelles actions à venir. A cette occasion, nous avons pu exposer celles découlant du dispositif PMQC.

Au niveau de la priorité 1 du référentiel de l'EP autour de la langue de l'école, il est souligné une prise en compte des besoins spécifiques des élèves allophones à l'école maternelle. Malgré cela, le corps enseignants déplore un nombre important d'élèves de la communauté turque ne maîtrisant pas cette langue après plusieurs années de scolarisation à l'école maternelle.

Concernant la priorité 2 axée sur la pédagogie et sur le suivi des élèves, on relève que seuls 69,5% des élèves du secteur du collège y sont scolarisés, les familles dont les enfants sont scolarisés en primaire hors REP mais du secteur du collège du REP se dirigent vers l'enseignement privé. On note pourtant que ce collège est engagé dans le dispositif des « Cordées de la réussite » qui amène une dizaine d'élèves vers la connaissance des filières d'excellence (partenariat avec l'Ecole des Mines). Dans ce volet du projet, l'insécurité professionnelle des enseignants face à la très grande difficulté des élèves y est soulignée. Les professionnels de l'éducation soulignent leur manquement de stratégies pédagogiques adaptées à ce public.

Dans la section autour du travail partenarial avec les parents mais également avec les instances communales, est soulignée la difficulté à mobiliser les usagers les plus éloignés des codes et de la culture de l'école malgré la mise en place d'interfaces école-intervention sociale.

Enfin les trois derniers axes autour des personnels de l'EP font état des difficultés à planifier des temps de travail inter-degré réguliers en raison d'une organisation du temps de travail différente entre le premier et le second degré. De plus, l'absence de stabilité des équipes des professeurs du collège (50% des effectifs renouvelés chaque année) mais également l'arrivée de jeunes enseignants dans les écoles primaires (3 postes bloqués sur 3 pour des jeunes enseignants stagiaires dans l'école « Les Chérelles » à la rentrée 2017) ne permet pas d'asseoir dans le temps les équipes ni de pérenniser l'utilisation d'outils pédagogiques en adéquation avec les besoins des élèves accueillis. Les plans de formation continue, quant à eux, ne semblent pas répondre complètement aux problématiques de terrain.

Cet inventaire des difficultés recueillies au sein de notre REP va nous permettre de mieux appréhender l'organisation pédagogique de l'école ciblée ainsi que les orientations choisies pour l'élaboration du projet d'école et celles du projet pédagogique en lien avec le dispositif PMQC (voir Annexe 6, p.112).

1.2.2. Le niveau mésosocial : l'organisation pédagogique de l'école

Le groupe scolaire « Les Chérelles » compte actuellement onze classes, quatre en maternelle et sept en élémentaire. Il y a quatre classes de cycle 2 (CP, CE1 et CE2) et trois classes de cycle 3 (CM1 et CM2). A la rentrée 2016, elle a accueilli 263 élèves.

Parmi le personnel enseignant, on compte une maîtresse E (enseignante spécialisée dans l'aide à dominante pédagogique) à temps plein, un maître G (enseignant spécialisé dans l'aide à dominante « rééducative ») qui intervient une journée par semaine dans le groupe scolaire, un psychologue scolaire qui effectue des diagnostics et quelques suivis d'élèves après concertation du conseil de cycle. Ce psychologue est affecté sur toutes les écoles de Nemours (soit six groupes scolaires). Depuis la rentrée 2016, un poste de maître supplémentaire inscrit dans le dispositif PMQC a été nommé. Il intervient prioritaire sur le cycle 2.

Tous les trois ans, un nouveau projet d'école est élaboré par tous les enseignants de l'école afin de définir de nouvelles orientations pour les classes. Il est en lien avec le projet de réseau et tient compte de l'évaluation des actions précédentes.

Le dernier en date (2015-2018) présente deux orientations principales. La première intitulée : « Comprendre la culture et les codes de l'école » et la seconde « Renforcer la continuité des

apprentissages dans le domaine de la langue en développant les échanges ». On retrouve dans l'intitulé même de ces orientations les priorités du projet de réseau. Les objectifs opérationnels retenus visent à favoriser la co-éducation pour l'inclusion et la réussite de tous les élèves et, à améliorer les résultats dans le domaine de la langue de l'école.

Avec la mise en place du maître supplémentaire, engagé dans notre recherche-action, de nouvelles actions ont vu le jour à travers principalement la première orientation. En effet une des fiches actions a pris le nom suivant « Accompagner les parents dans la culture et les codes de l'école » (voir Annexe 7, p. 113). Nous allons découvrir précisément comment celle-ci est mise en place dans les classes et particulièrement dans une des classes de CP.

1.2.3. Le niveau microsocial : une classe de cycle 2

Nous avons, en effet, ciblé pour notre recherche-action une classe de CP. Ce choix s'est effectué en fonction du profil particulier de ce groupe d'élèves soit la présence de 17% des élèves de cette classe issus de la communauté turque. Les actions relatives à notre travail (voir Annexe 4, p.109) sont mentionnées dans le projet pédagogique relatif au dispositif PMQC.

Le poste d'enseignant supplémentaire a été pourvu par un membre présent depuis longtemps dans l'équipe pédagogique. Sa classe a été confiée à un enseignant nouvellement nommé. Cette organisation a contribué à la mise en place rapide du projet et a permis un véritable travail en co-intervention et en co-enseignement avec les enseignants titulaires des classes. Ce maître PMQC a pour mission principale de prévenir la difficulté scolaire en permettant de nouvelles organisations pédagogiques au sein de la classe. C'est donc en appui sur le projet de réseau et le projet d'école que le projet pédagogique a été construit par l'ensemble de l'équipe.

Les fiches-actions élaborées sont principalement orientées sur la maîtrise de la langue française à travers l'apprentissage du lire-dire-parler. Un axe concerne néanmoins la résolution de problèmes et plus spécifiquement la compréhension des énoncés ainsi que la construction de la pensée mathématique. La dernière fiche-action « Accompagner les parents dans la culture et les codes de l'école » vise le travail partenarial avec les familles. Il s'est initié à travers le dispositif « Mallette des parents ». Cet outil a vu le jour à la rentrée 2012 mais l'équipe pédagogique n'en avait pas connaissance. Elle consiste en des réunions-débats sur les thèmes de la lecture, le devenir élève et le bien-être à l'école pour les parents des élèves de CP. Notre expérience de la première réunion, avec l'enseignante titulaire de la classe, en dehors du temps scolaire (donc en présence d'enfants) nous a montré combien il était inadapté de proposer ces moments

d'échanges après la classe. En effet, ne serait-ce qu'à travers cette tentative difficile nous soulignons la distance entre les codes de l'école française et ceux des parents accueillis. La présence d'un maître surnuméraire a permis de proposer ces moments sur le temps scolaire afin d'éviter la répartition des élèves dans les autres classes. Parallèlement à ces rendez-vous en lien avec l'univers même de la classe, des ateliers parents-élèves ont été créés. L'enseignant PMQC anime auprès de quelques parents des ateliers afin de construire des activités/jeux en maîtrise de la langue et autour du langage mathématiques. Ces activités/jeux sont ensuite proposés aux élèves dans leur classe co-animés par l'enseignante titulaire, les parents et la maîtresse du dispositif. Cette initiative a pour ambition de rapprocher ces parents de l'école, de mettre en place la co-éducation.

Voyons maintenant comment définir notre public cible soit les apprenants franco-turcs et leurs parents.

2. Le public cible

2.1. Les parents issus de la communauté turque

Afin d'appréhender notre public d'étude, nous nous attacherons à développer les aspects sociologiques, sociolinguistiques qui caractérisent cette communauté d'un point de vue général ainsi que les aspects socio-économiques liés à notre contexte local.

2.1.1. Les données sociologiques

Les immigrés turcs sont la dernière vague d'immigration que l'Europe a connu. Celle-ci a débuté en 1969-1970 et est liée à la signature en 1965 de la convention de main-d'œuvre entre la France et la Turquie. Elle constitue la quatrième population immigrée du pays (Petek, 2015 : 106).

Les hommes viennent, pour la plupart, de villages pauvres et ruraux de Turquie. Très rapidement, ces migrants sont rejoints par leurs enfants et leurs épouses. Leur projet migratoire reste très particulier car ils n'ont pas pour vocation à vouloir rester en France. Après avoir atteint une épargne suffisante, ils ont pour ambition de rentrer dans leur pays. En France, les immigrés turcs sont très présents dans les zones rurales. Cette répartition est liée à l'implantation des usines qui les emploient. La perspective d'un retour rapide en Turquie est très importante à leurs yeux.

Le troisième coup d'Etat militaire en Turquie de 1980, viendra briser cet espoir. Les conséquences en sont très nombreuses. En effet, il a creusé les écarts sociaux et culturels entre leur pays et la France. Au-delà de la culture traditionnelle liée à la religion, il y a également les *habitus* sociaux liés au mode de vie (ville/campagne). Il s'en dégage une peur de perte d'identité corrélée à cet antagonisme entre les mœurs et habitudes françaises et turques. Un certain nombre de chercheurs ayant particulièrement étudié la communauté turque (Petek, 2015 et Akinci, 2016), parlent d'une attitude de « repli » spécifique à cette population. Pour pallier cette difficulté, les turcs en France deviennent très communautaires et cherchent à reproduire dans leur pays d'accueil leur univers en conservant une proximité géographique, des lieux de regroupement (cafés, associations), des habitudes. Il en résulte un processus migratoire qui se renouvelle sans cesse, souvent influencé par les pressions familiales, lors du renouvellement familial. La plupart trouve leur conjoint durant leurs vacances en Turquie d'où la perpétuation de ce mouvement migratoire. A chaque génération un des deux parents est un migrant récent. Une autre caractéristique particulière de cette communauté linguistique, est l'obéissance, l'absence de contestation des individus au groupe (Petek, 2015 : 109). Celle-ci s'explique, encore une fois, par l'histoire même de la République turque et la mise en place d'une dictature par Mustafa Kemal Atatürk qui imposa un modèle occidental et plutôt moderne (au niveau vestimentaire, religieux, mais également à l'échelle linguistique avec la réforme de l'écriture et l'usage d'un alphabet latin-turc). La victoire du Parti de la justice et du développement de Recep Tayip Erdogan a permis à la population turque de retrouver une partie de ces valeurs ancestrales dont la religion. C'est ainsi que l'islam devient le fondement de l'identité turque.

L'histoire singulière de la Turquie a créé une crainte de la part de la population turque à l'égard des influences occidentales. Aujourd'hui, les turcs en France ont réussi à trouver leur place au niveau économique, ils vivent dans des maisons, sont propriétaires (Petek, 2015), créent des entreprises familiales (De Tapia, 2009) mais restent tout de même repliés sur eux-mêmes. Néanmoins, tout comme le fait justement remarquer De Tapia (2009), cette implantation au niveau professionnel est bien le signe d'une intégration à la société française. Même si on peut dire, à l'heure actuelle, que les immigrants turcs n'apparaissent pas comme une population encline à la délinquance, ce repli a des effets sur la scolarité des enfants. Il en résulte une certaine difficulté à entrer dans les apprentissages et particulièrement ceux de la langue de l'école. Nous aborderons cet aspect dans la suite de cet écrit.

Intéressons-nous maintenant aux données sociolinguistiques qui illustrent les retombées d'un tel positionnement à l'égard de leur langue d'appartenance et celle du pays d'accueil.

2.1.2. Les données sociolinguistiques

Un des traits les plus marquants de l'appartenance identitaire est lié au rapport qu'entretiennent les individus turcophones à l'égard de leur langue d'origine. L'utilisation d'une langue, les pratiques langagières, ne se bornent pas à un rôle fonctionnel, elles englobent également des aspects culturels. Or, considérant l'histoire du peuple turc dans l'empire ottoman, on comprend combien cette communauté avait besoin de trouver un élément représentatif de son identité collective capable de rivaliser culturellement avec les autres langues du monde. Le turc est passé du statut de langue impériale à celui de langue nationale (De Tapia, 2009) et a acquis une place indétronable pour ces citoyens.

De Tapia (2009), tout comme Akinci (1996), considèrent la communauté turque comme un groupe hétérogène avec différents visages linguistiques.

Akinci (1996) s'intéresse aux pratiques langagières des immigrés turcs en France et établit trois groupes. Le premier regroupe des familles très renfermées sur elles-mêmes et qui n'utilisent que la langue turque dans les communications familiales. Les enfants peuvent parler entre eux en français. Le retour au pays est souhaité et les parents font suivre à leurs enfants des cours de langue turque et des cours de connaissances religieuses. Le deuxième groupe concerne des familles dans lesquelles il est fait à la fois usage du français et du turc. Elles adoptent des habitudes françaises tout en conservant leur langue et leur culture d'origine. Le troisième groupe représente des familles ayant complètement adopté les us et coutumes françaises et ayant complètement abandonné la religion, la culture et la langue d'origine.

2.1.3. Les données socioéconomiques

Au-delà des caractéristiques liées aux appartenances identitaires de ce public, il convient également de s'attacher au contexte local, à savoir un quartier défavorisé. Les données relatives à la scolarisation de ces familles et leur rapport à l'écrit est donc également à prendre en considération. Le terme « écrit » fait référence à celui de « littérature ».

Selon Jaffré (2004), il s'agit de :

[...] l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps¹³. (Kara & Privat, 2006 : 6).

En effet, il existe un véritable écart entre l'univers familial et celui de la société dans laquelle ils vivent (particulièrement l'école, univers dominé par l'écrit). Cette attitude aura des répercussions sur leur manière de transmettre, à leurs enfants, leur rapport à la lecture-écriture. Très fréquemment, ces parents n'ont pas, durant l'enfance, découvert le plaisir de lire. De plus, on note, que la plupart de ces adultes ont une expérience scolaire antérieure plutôt négative ce qui ne favorisera pas un attrait pour l'écrit, si ce n'est à des fins utilitaires (remplir des documents administratifs, passer un permis, trouver un emploi...). Dionne, Saint-Laurent et Giasson (2004) insistent d'ailleurs sur le fait que ce sont particulièrement ces parents qui vont avoir tendance à encourager, chez leurs enfants, la maîtrise d'habiletés (à travers la lecture de syllabes, de mots) au détriment de la pratique culturelle autour de la littérature.

Ces profils établis vont nous permettre d'analyser de manière pertinente les résultats des enquêtes menées.

Nous allons maintenant nous intéresser aux enfants de ces usagers turcophones.

2.2. Les élèves franco-turcs

Certaines données relatives aux pratiques langagières des apprenants franco-turcs ont été abordées précédemment. Il convient maintenant de s'intéresser plus précisément aux recherches relatives à leurs compétences scolaires et linguistiques.

2.2.1. Les compétences scolaires

Selon une enquête de l'Ined/Insee, datant de 2008, on constate un taux d'échec scolaire important chez les enfants turcs.

¹³ Jaffré J.-P., 2004, « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept » in *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Barré-De Miniac C., Brissaud C., Rispaïl M. (dir.), Paris, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, pp.31.

Voici un extrait du tableau relatant le pourcentage des diplômes obtenus par des jeunes descendants d’immigrés turcs âgés de 18 à 35 ans selon leur sexe :

Sexe	Sans diplôme	BEPC	Diplômes professionnels (BEP-CAP)	Bac	Bac + 2	Bac + 3 et plus
Hommes	27	8	40	11	3	11
Femmes	26,5	12	24	23,5	11	3

Source • **Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008**

Il faut noter que le pourcentage d’hommes issus de l’immigration turque sans diplôme est le plus élevé comparativement aux autres descendants d’immigrés. Comme nous l’avons fait remarquer en amont, cette enquête insiste sur le fait que ces familles appartiennent majoritairement à la classe ouvrière (par les pères de famille). Cette étude indique également l’arrêt précoce de la scolarité des filles d’immigrés de Turquie (11% contre 3% des filles de la population majoritaire).

Il semble intéressant de faire une synthèse des recherches sur le bilinguisme franco-turc afin de comprendre si c’est particulièrement cette caractéristique et plus spécifiquement les éventuels écarts linguistiques entre la langue française et la langue turque qui pourraient expliquer ces résultats.

2.2.2. Les compétences linguistiques

On constate, en effet, que malgré une immigration de deuxième ou de troisième génération, l’institution française se trouve encore aujourd’hui confrontée à une difficulté particulière, celle de la présence, dans les classes, d’apprenants franco-turcs allophones.

En effet, ces enfants sont, pour la plupart, nés en France et arrivent pourtant à l’école maternelle sans être capable de s’exprimer en français. Ils ont très certainement déjà entendu cette langue dans leur environnement, peut-être même qu’ils la comprennent mais ne sont pas capables de l’utiliser.

Les chercheurs nous font remarquer que la place de l’enfant dans la fratrie amènera certains d’entre eux à appréhender plus facilement la langue de l’école. L’ainé ayant fait entrer la langue de l’école à la maison, celle-ci sera d’autant mieux acceptée par la famille et par les autres enfants. Concernant les aînés ou, si le français n’a pas réussi à percer l’univers familial, les apprenants franco-turcs vont apprendre la L2 c’est-à-dire la langue de l’école de façon

successive. Il résulte donc un décalage entre les compétences scolaires et linguistiques des natifs et celles des élèves franco-turcs. Selon Akinci (2016), le français devient la langue dominante de ces apprenants à l'âge de 5-6 ans et vers l'âge de 7 ans le retard en français serait rattrapé. Dans une perspective psycholinguistique, d'autres études (Chalumeau et Efthymiou, 2010 cités par Akinci, 2016) démontrent que le décalage ou le retard linguistique des bilingues franco-turcs pourrait être lié à l'écart qu'il existe entre la langue d'origine et la langue française. On retiendra que la langue turque est une langue altaïque c'est-à-dire que d'un point de vue syntaxique, l'ordre des mots dans la phrase n'est pas celui du français (sujet-objet-verbe) et que dans le groupe nominal, le nom suit ses expansions. Au niveau morphologique, le turc est une langue agglutinante (la déclinaison et la conjugaison reposent sur l'ajout de suffixes qui indiquent un à un les divers traits grammaticaux). Enfin, on constate une absence de genre grammatical. Ces différences avérées pourraient expliquer les difficultés linguistiques des élèves franco-turcs en français. Les études d'Akinci et Hamurcu-Süverdem (2016) vont encore une fois compléter ce propos en comparant les compétences langagières d'élèves parlant essentiellement le turc à la maison et celles d'apprenants parlant le turc et le français. Leurs conclusions indiquent qu'avec l'âge les différences qui pouvaient exister entre les deux groupes d'enfants étudiés s'estompent pour atteindre le même niveau en français. Selon eux, l'utilisation d'une L1 différente de la langue de l'école n'est pas un obstacle aux apprentissages de la langue de l'école, cela aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (Akinci, 2006).

Parallèlement à cet apprentissage de la langue française à travers l'école, la plupart des apprenants franco-turcs sont inscrits à partir du CE1 aux cours de langue vivante turque (anciennement les ELCO). Ainsi, ils affinent leurs compétences linguistiques en turc et plus spécifiquement leurs compétences en lien avec l'écrit (les activités littéraires). Vers l'âge de 14-15 ans les compétences linguistiques des élèves franco-turcs en L1 se rapprochent de celles de leurs homologues monolingues turcs (Akinci, 2016).

Après avoir présenté les derniers éléments permettant de mieux comprendre cette recherche-action, à travers le terrain d'investigation et les spécificités du public choisi, nous allons nous attacher à aborder la méthodologie engagée.

CHAPITRE 4 : LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE

1. Les types de données ethnographiques

Notre présence sur ce terrain de recherche depuis 10 ans, nous a amené à récolter de nombreuses données ethnographiques. Elles nous permettront de compléter l'analyse des entretiens que nous présenterons dans la suite de ce mémoire. Ces données ont été recueillies dans un carnet de bord qui nous a suivie tout au long de cette enquête. C'est, entre autres, à travers cette observation participante que nous avons pu interpréter de la façon la plus objective possible les analyses effectuées.

Nous allons dans ce chapitre expliciter l'ensemble de ces données afin de mieux en assimiler leur pertinence dans l'interprétation de notre travail. Elles sont d'ordre scolaires, anthropologiques, relatives à l'implication scolaire mais également relevées lors de moments plus informels.

1.1. Les données scolaires

Comme nous l'avons indiqué préalablement, le public visé, les apprenants turcophones, interrogent le corps enseignant par leur résistance aux apprentissages et spécifiquement ceux relatifs à la langue de l'école. Un certain nombre de démarches a vu le jour dans cette école aussi bien à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire afin d'aider ce public en particulier mais également pour le bénéfice de tous les enfants. Il est en effet important de noter que l'EP compte un grand nombre d'élèves en difficulté dans le domaine de la maîtrise de la langue. Ces difficultés concernent aussi bien les natifs que les non-natifs de la langue du pays. Nous allons lister les différentes organisations proposées par cette école afin de pallier ces difficultés.

Des ateliers en décroisement, assurés par la maitresse de petite section sur le temps de la sieste ont vu le jour, pour travailler le langage oral. A travers des groupes de niveau et associant toutes les classes de la maternelle, elle s'inspire du travail de Boisseau¹⁴ et propose des albums échos autour des photos des enfants. Ainsi, elle vise, en fonction des besoins, l'appropriation de véritables compétences linguistiques comme celles relatives à l'acquisition des premières et deuxième personnes du singulier, la construction de la phrase simple, l'emploi du présent et le lexique de base de l'école.

Notre expérience de professeur des écoles ayant suivi pendant trois années consécutives un groupe d'élèves turcophones du CP au CE2, nous a également amenée à développer des

¹⁴ Boisseau P., 2005, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz, Paris.

séquences, toujours inspirées du même auteur, autour d'albums en syntaxe adaptée. Elles ont permis de travailler la compréhension de « textes résistants »¹⁵ et de développer des compétences linguistiques autour de la construction de la phrase complexe et l'utilisation de l'imparfait et du passé simple (temps du récit). De plus, en raison de la spécificité de la langue turque, une séquence autour des genres des substantifs a également été proposée. Elle s'est appuyée sur les travaux de Clemens (2014)¹⁶. Ce travail visait à réduire la difficulté persistante rencontrée par ce public.

Afin de prévenir l'illettrisme et de mesurer l'évolution des acquis des élèves, cette école de REP utilise le protocole départemental d'accompagnement de l'apprentissage de la lecture (*désormais DAAL*). Ce dispositif prend en compte, deux temps de passation en grande section de maternelle, trois en classe de CP et une en classe de CE1. Il permet de repérer les apprenants en très grande difficulté. Il propose également des indications, au vu des résultats, amenant à prendre appui sur les acquis des élèves afin de les faire progresser. Après analyse des résultats en conseil de cycle et avec le soutien des équipes de circonscription (principalement le maître formateur itinérant spécialiste de l'apprentissage de la lecture), de nouvelles modalités d'intervention, de nouveaux outils pédagogiques sont proposés aux élèves.

Des tests de fluence qui mesurent la vitesse de lecture des élèves sont également soumis aux apprenants à partir du CE1. Les résultats nous permettent d'organiser des groupes de lecture (principalement par imprégnation syllabique). Ces chiffres nous offrent encore une fois des indicateurs en maîtrise de la langue et principalement en compréhension de lecture. Selon ce protocole, un élève en dessous du 30^{ème} percentile¹⁷ ne peut avoir accès au sens du texte lu. Il se retrouve en situation de surcharge cognitive du fait de la mobilisation trop importante de ses procédures de bas niveau pour le décodage.

1.2. Les données anthropologiques

L'analyse des pratiques langagières, en situation et dans ce contexte d'école française, va nous permettre de percevoir la manière dont les élèves franco-turcs entrent dans la socialisation. C'est donc le champ de la socialisation langagière (Sterponi & Bhattacharya, 2012) qui découle

¹⁵ Terme évoqué par Tauveron C. (2000) lors du séminaire national « Perspectives actuelles d'enseignement du français » pour désigner des textes qui amènent des interrogations quant à la compréhension de celui-ci.

¹⁶ Clemens P., 2014, *Masculin ou féminin ? Le genre des mots en français, ou comment trouver le bon article*,

¹⁷ Celui-ci étant établi par le laboratoire des sciences de l'éducation de l'université Pierre Mendès France de Grenoble et correspond à un certain nombre de mots correctement lus par minute en fonction de la classe d'âge de l'élève et de la période de l'année.

du domaine de l'anthropologie linguistique qui va nous amener, à travers l'observation de leurs interventions, à percevoir ou non leur entrée dans cet univers.

En effet, l'école et plus spécifiquement l'école maternelle est le lieu de socialisation de l'enfant, il fait de l'enfant un élève compétent. Il y a donc un processus conscient et/ou inconscient qui se met progressivement en place au niveau de ses compétences à communiquer socialement dans ce contexte particulier. A travers un ensemble d'activités, de situations de communication, progressivement il devient un élève capable de jouer, d'apprendre et de se construire avec et à travers les autres. Le développement des différentes pratiques langagières orales propres à l'univers de l'école et plus spécifiquement les diverses formes d'interactions de ce contexte particulier permettent de comprendre comment se construit un tel passage tout au long de la scolarité de l'enfant à l'école primaire. On peut distinguer à cet égard, les pratiques discussives entre pairs, celles du collectif (plus particulièrement la prise de parole de l'apprenant dans le groupe classe) et celles en relation duelle avec l'/les adulte(s) de l'école.

Au niveau des interactions entre pairs, il est important de distinguer d'une part celles propres à l'univers de la classe de celles de la cour ou du couloir de l'école. Concernant l'univers de la classe, l'émergence de la pensée socioconstructiviste de Bruner, dans le processus d'apprentissage de l'enfant, a fait de l'interaction un moment fort de la construction d'une séquence pédagogique pertinente. En effet, l'élève, à travers les échanges avec ses camarades sur une situation problème posée par l'enseignant construit/déconstruit sa pensée et met en mots des activités cognitives de haut niveau à travers le métalangage. Cette phase de travail collectif permet à l'enfant de se socialiser en argumentant et en défendant sa propre pensée. En entrant dans cet échange, il s'imprègne du contexte social de l'école avec ses codes et son langage. Cet apprentissage est progressif et se construit dès l'école maternelle. Un ensemble d'activités concourent donc à faire de l'élève un futur citoyen, un futur adulte prêt à se confronter à la société dans laquelle il évolue par le biais de pratiques discursives propres à l'environnement de l'école. Après cette phase de travail de groupe, un temps de confrontation du travail coopératif est proposé. La plupart du temps, un élève de chaque groupe constitué est désigné par l'enseignant en fonction de critères précis pour répondre à cet exercice dans lequel il convient de rapporter à l'ensemble de la classe, les solutions, les négociations de la phase de recherche. Dans ce type d'activité, on fait appel à l'« oral cognitif » (Chiss, 2013¹⁸) soit un discours propre à la langue de scolarisation. Après ce travail de restitution, un dialogue s'ouvre

¹⁸ Chiss J.-L., (2013), *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*, L'Harmattan, Paris.

avec l'ensemble des élèves de la classe afin de construire collectivement une nouvelle connaissance.

D'autres types d'interactions peuvent survenir à l'extérieur de la classe, dans les couloirs et surtout dans la cour de récréation. A ce propos les écrits de l'anthropologue Delalande (2003), nous en disent beaucoup sur ce lieu qui fait partie de l'école et dans lequel se développe un ensemble de « savoirs enfantins », un « patrimoine culturel ludique » et où l'on peut observer un langage avec des codes quelques peu différents de celui de la classe. On peut néanmoins y découvrir très souvent des élèves *jouer à la maitresse* soit utilisant le langage propre de l'école avec des habitudes linguistiques verbales ou non verbales de leur enseignante. Une autre pratique qui attire l'attention, celle de jeux chantés qui font entrer l'enfant dans une culture commune ou celle des jeux ou des activités sportives qui sollicitent la coopération. Néanmoins, dans cet univers, les règles sont quelque peu différentes car tous ne sont pas tenus de respecter celles du collectif. Des *micro-règles* se créent avec d'autres codes de communication qui apparaissent alors. On retiendra néanmoins que dans cet espace, un certain nombre de contraintes obligent l'enfant à agir d'une certaine manière, une manière *socialement acceptable*. En effet, lors de disputes, de malentendus avec un camarade, le recours à la violence ne peut être toléré dans l'enceinte de l'école. Le dialogue avec l'adulte comme médiateur est une pratique très courante de la cour de l'école. Entrer dans ce type de relation, revient encore une fois à s'imprégner de la culture de l'école.

D'autres modalités d'interactions existent au sein de l'école à savoir les échanges formels, plus propices dans l'environnement de la classe, et ceux informels entre l'enseignant et les élèves en dehors de celle-ci. Ces relations duelles sont beaucoup plus significatives à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire. Sur des temps informels (entre deux activités, sur un temps calme, dans les couloirs, à la sortie) en dehors ou dans la classe, l'apprenant peut également s'adresser à l'enseignant. Dans ce cas très précis son discours ne sera pas toujours orienté sur la vie de l'école et, dans ces moments, une digression de l'élève au sujet de sa vie privée peut avoir lieu. Ce type d'échange ne peut survenir que si l'enfant se sent en confiance et il dépend également énormément de l'âge de l'apprenant. Au cycle 3, l'élève, entrant progressivement dans l'adolescence, a plus de mal à échanger de manière *intime* avec son professeur. Dans ces moments, la socialisation s'opère à deux niveaux, au niveau scolaire mais également au niveau social car progressivement l'enfant apprend par ce biais à s'adresser à un adulte. C'est également le cas lorsqu'il s'adresse à la directrice de l'école ou à tout autre adulte qu'il peut rencontrer. Dans ce cas précis, il ne sera pas obligé de tenir un discours apparenté à la langue de scolarisation.

A travers la mise en évidence des diverses compétences communicatives mobilisées par les élèves, on comprend combien les pratiques langagières orales constituent les fondements de la culture et des savoirs du système éducatif. C'est ainsi que nous allons pouvoir, à travers l'analyse des pratiques langagières de notre groupe d'élèves issus de la communauté turcophone, comprendre leur processus de socialisation.

1.3. Les données relatives à l'implication scolaire

Les données relatives à l'implication scolaire concernent plus largement les parents de ces élèves. Elles font référence à l'assiduité des apprenants et sont donc soumises aux parents de ces élèves en bas âge (de 3 à 11 ans) et à l'investissement des adultes dans la vie de l'école.

Des études en sociologie indiquent que les familles turcophones sont celles qui scolarisent le moins ses enfants à l'école maternelle. Les résultats de notre école nous offriront donc des indicateurs plus précis à cet égard. Ces données nous indiqueront la confiance que ces parents accordent à l'école.

Pour compléter cette analyse, il conviendra de s'intéresser précisément à leur manière de s'impliquer dans la vie de leur enfant. Pour ce faire, une typologie des différentes formes d'implication des parents à l'école s'inspirant des travaux de recherches de Feyfant (2015) est proposée. Il semble opportun de les nuancer en fonction des statuts socio-linguistico-économiques des familles. On distingue, l'implication à l'égard :

- du suivi des élèves à la maison qui aura un impact sur la stimulation intellectuelle et la prise de confiance en soi ;
- de la prise de rendez-vous avec l'enseignant de son enfant afin de pouvoir comprendre les attentes de l'école et les difficultés éventuelles de celui-ci ;
- de la présence d'un adulte lors d'un rendez-vous fixé par l'institution (nous analyserons, à ce propos, les pourcentages de parents turcophones présents à la réunion de rentrée ainsi qu'aux rendez-vous proposés par la « Malette des parents ») ;
- du maintien des valeurs communes entre celles de l'école et celles de la famille qui donnera de la légitimité à la parole de l'institution ;
- de la participation aux diverses sollicitations des familles pour des aides éventuelles (sorties, aide à la gestion de l'école), lors de la mise en place d'ateliers ou de manifestations diverses (fête de l'école, exposition).

Ces diverses implications favorisent un travail partenarial. Il permet, de façon réciproque, de mieux appréhender les deux univers de l'élève mais également d'instaurer une plus grande

relation de confiance entre les parents d'élèves et les enseignants. Il évite la construction de préjugés ou de jugements de valeurs. Il est important de souligner que les enseignants, eux-mêmes, auraient tendance à solliciter davantage les parents les moins éloignés de leur univers ou en fonction de leur niveau d'études (Asdih, 2012 cité par Feyfant, 2015), se sentant en insécurité (linguistique, culturelle) face aux familles issues de l'immigration et/ou de classes défavorisées.

Une co-éducation réussie aura bien évidemment des répercussions notables sur le bien-être de l'élève à l'école et contribuera à sa réussite scolaire (Feyfant, 2015).

1.4. Les autres données de notre carnet de bord

Outre les données précédemment citées, nous avons également récolté un ensemble d'informations relatives à notre observation participante soit des prises d'informations spontanées plus en lien avec nos fonctions d'enseignante dans l'école.

Elles relèvent essentiellement de données sociolinguistiques relatives aux familles appréhendées à savoir leur situation économique, leurs relations au sein même de leur univers familial (rapport entre les frères et les sœurs), leur utilisation des langues (soient des données relatives à notre connaissance avérée du public).

Nous noterons, dans ce carnet, également les réussites et/ou les points de vigilance relatives à certaines démarches pédagogiques engagées dans les classes dans lesquelles nous sommes intervenue et nous intervenons encore.

Pour finir, toujours au regard du vécu des classes et de la vie de l'école, nous apporterons des données discursives, de parents, d'enseignants et d'élèves, recueillies au cours d'interactions spontanées. Celles-ci proviennent des ateliers mis en place avec les parents en lien avec cette recherche-action et d'échanges informels avec les enseignantes et les enfants de l'école.

Nous ne présenterons pas ce corpus de façon analytique, les données relatives à ce carnet de bord apparaitront sous forme d'illustrations afin d'affiner notre interprétation des résultats.

Nous allons maintenant justifier notre choix quant à l'utilisation d'entretiens semi-directifs comme manière de saisir les représentations sociales des personnes interrogées pour mener à bien cette recherche-action de type qualitative.

2. La présentation des enquêtes

L'approche qualitative de cette recherche s'est imposée à nous de par la nature même de nos interrogations. Nous cherchons, en effet, prioritairement à comprendre quelles sont les obstacles qui empêchent l'appropriation de la langue de l'école par ces apprenants. Pour ce faire, il semble pertinent de récolter et d'interpréter les représentations des uns et des autres sur leur manière de percevoir l'univers de l'école, de les nommer, de les envisager. Nous visons à provoquer une remise en question (tant au niveau pédagogique qu'éducatif) de tous ces co-éducateurs de l'élève afin de lui permettre de s'épanouir pleinement dans sa scolarité. La recherche-action prend en compte la composante relative à l'émergence de nouvelles connaissances scientifiques. Ces avancées sont en lien avec l'action. Elle nous amène également à adopter une posture contextualisée pouvant provoquer des transformations corrélées à la réalité du terrain (Macaire, in Molinié (dir.), 2011) par le biais de l'évolution des représentations de chacun.

Nous avons mené, afin de les recueillir, des entretiens semi-directifs. Notre choix se doit d'être justifié.

2.1. Les représentations sociales

Le concept de « représentations sociales » a été introduit pour la première fois par Moscovici. Selon Jodelet (1994 : 38), la représentation sociale « est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Elle ajoute que « la représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (objet) et de quelqu'un (sujet), les caractéristiques du sujet de l'objet auront des incidences sur ce qu'elle est ».

Dans ce sujet d'étude ancré dans le domaine de la sociolinguistique, l'objet est à la fois le système éducatif français et les langues en contact dans le répertoire de l'apprenant soit la langue de l'école et la langue turque. Il sera donc à la fois question de représentations sociales, relatives aux thématiques propres à l'univers de l'école et de représentations linguistiques. Ces données nous permettront de mieux cerner, par l'interprétation, les obstacles et les points d'appui sur lesquels il convient de s'attacher pour faire évoluer les perceptions de chacun.

Néanmoins, il est nécessaire de souligner, comme l'indique de nombreux chercheurs dans le domaine, le décalage qui peut exister entre la représentation de l'objet et sa réalité objective. Les propos de Bourdieu semblent répondre à ce questionnement autour de cette dichotomie en

affirmant qu' « il faut inclure, dans le réel, la représentation du réel » (cité par Abouzaïd, 2011 : 186).

Nous allons maintenant présenter les enquêtes menées sur notre terrain d'investigation en y abordant le protocole d'enquête retenu. Nous justifierons, pour ce faire, le choix opéré quant aux personnes interrogées, l'influence de notre posture lors de ces interactions et l'utilisation de la langue française comme canal de communication.

2.2. Le protocole d'enquête

Lors de cette enquête menée dans notre école de REP, nous avons choisi d'interroger des enseignants mais également des parents d'élèves turcophones afin de croiser leurs représentations de l'école et plus spécifiquement leurs représentations autour du répertoire linguistique des apprenants ciblés.

Le nombre de personnes interviewées est relatif au type de recherche engagée soit une recherche de type qualitative. Nous considérons donc cinq enseignants de cette école et cinq parents, principalement des femmes, de la communauté turque.

2.2.1. Synthèse des profils des personnes interrogées

Les parents d'élève

Concernant les parents d'élèves, notre choix s'est opéré d'une part sur leur profil sociolinguistique mais également, prioritairement, sur la classe d'inscription de leur enfant à savoir la classe de CP. Il importe de souligner, comme nous le verrons dans la suite de cet écrit, que les relations entretenues avec ces familles ont aussi joué un rôle dans notre sélection.

A l'égard du profil sociolinguistique, les travaux d'Akinci (1996) nous ont inspirés quant à la mise en évidence de deux profils distincts. On nommera le premier profil A et le second B.

Dans le profil des familles A, le père est né en France et a donc suivi une scolarité dans le système éducatif français (dans notre étude, on notera que la plupart d'entre eux ont été scolarisés dans la même école que leurs enfants à savoir l'école « Les Chérelles »). Cet homme a épousé une jeune femme turque qui s'installe en France et celle-ci n'a aucune connaissance de la langue française. En effet, outre le fait de son parcours migratoire, l'attitude de repli caractéristique de ces familles fait qu'elle n'aura des contacts qu'avec des locuteurs turcophones.

Dans les familles de type B, c'est la mère qui est née en France de parents turcophones, elle a donc suivi une scolarité dans le pays (même si elle n'a pas fait d'études supérieures). Le père, quant à lui, migrant turc n'a aucun usage de la langue française. Il en résulte là aussi des communications essentiellement en turc dans la sphère familiale. On comprend combien ces deux profils distincts peuvent avoir des incidences sur la scolarité des enfants en sachant que, dans la plupart des cas, seul l'époux travaille et que le rôle éducatif est assigné à la mère.

Comme nous l'ont indiqué les travaux de recherches sur cette communauté, on notera que ces individus sont, principalement, issus du milieu rural et ont été peu ou pas scolarisés dans leur langue d'origine. Concernant les femmes, il est important de souligner qu'elles ne travaillent pas.

Voici un tableau de synthèse nous permettant d'appréhender ces personnes interrogées :

	Sexe	Age	Inscription de l'élève	Langues parlées dans la sphère familiale	Lieu de scolarisation	Niveau de scolarisation	Type de profil
1	F	27	CP	Turc	En Turquie	Lycée	A
2	M	27	CP	Turc	En Turquie	Collège	A
3	F	34	CM1	Turc	En Turquie	Collège	A
4	M	32	CP	Français Turc	En France	BEP	A
5	F	29	CP	Français Turc	En France	Collège	B

On notera la présence d'une mère d'élève non scolarisé en classe de CP. Nous justifierons ce choix par les compétences linguistiques de cette femme qui nous a permis de mener à bien les autres rendez-vous.

Les enseignants

Au niveau des enseignants, nous voulions recueillir des points de vue suffisamment différents afin d'enrichir notre analyse. C'est pourquoi, nous avons fait le choix d'interroger :

- une enseignante en début de carrière (en formation et non titularisée) ;
- une enseignante en fin de carrière ;
- une enseignante spécialisée dans la difficulté scolaire (maitresse E) ;

- une enseignante de cycle 2 (de CP) ;
- une enseignante de cycle 3 (de CM1-CM2).

Le tableau ci-dessous nous offre une synthèse des profils des personnes interrogées :

	Spécificité liée à la sélection pour l'enquête menée	Sexe	Age	Nationalité	Langues parlées	Nombre d'années d'enseignement
1	Néo-titulaire	F	35	Française	- Français - Anglais	1
2	Fin de carrière	F	62	Française	- Français	47
3	Maitresse E	F	31	Française	-Français -Anglais	9
4	Cycle 2	F	44	Française	-Français -Anglais -Espagnol	21
5	Cycle 3	F	44	Française	- Français - Anglais	18

2.2.2. Notre statut

Abordons maintenant notre statut qui a bien évidemment influencé une partie de ces entretiens conduits auprès des enseignants comme auprès des parents.

Il convient de rappeler qu'au-delà du fait d'être engagée dans cette recherche-action, nous avons également un statut d'enseignante depuis dix ans dans l'école. De plus, durant ces quelques années, nous avons suivi un groupe d'élèves turcophones pendant trois années consécutives. Depuis la rentrée 2016, nous avons été nommée en qualité de maitre supplémentaire dans le dispositif PMQC. Nous avons également été désignée comme directrice de ce groupe scolaire (sur une période d'intérim). Nous nous sommes aussi engagée dans la Certification d'Aptitude au Fonction d'Instituteur et de Professeur des Ecoles Maitre Formateur (CAFIPEMF) et, pour finir, nous pensons également que notre statut de directrice de l'accueil loisirs jeunes sur des vacances scolaires, soit en partenariat avec les instances de la commune de cette école, a orienté les réponses aux questionnements engagés lors de ces entretiens.

Les propos recueillis devront donc en effet être nuancés et notre connaissance des personnes interrogées nous amènera à interpréter certaines des données discursives recueillies.

Néanmoins, c'est également cette posture particulièrement qui nous a donné la possibilité d'accéder à ce corpus. En effet aussi bien à l'égard des enseignants mais surtout des parents d'élèves, pour qui l'école et plus spécifiquement les interactions avec les professionnels du monde éducatif restent compliquées, la confiance qu'ils nous accordent à la faveur de ce parcours singulier, nous a permis d'entrer dans la sphère plus privée de leurs représentations. En effet, lors de nos premiers contacts avec ces familles (de manière directe à l'oral et par le biais d'un document écrit transmis aux aînés des apprenants ciblés) pour la présentation de notre enquête et la prise de rendez-vous pour ces entretiens, notre premier retour a été un accord préalable du père de famille. Il nous semble que sans cette confiance construite durant ces années, nous n'aurions pas pu accéder à ces données. C'est pourquoi, nous noterons d'ailleurs la présence d'un homme parmi les personnes interrogées. Il lui semblait plus pertinent de venir lui-même, plutôt que son épouse, prétextant des difficultés d'ordre linguistiques. Nous avons pourtant insisté sur l'importance de sa présence.

2.2.3. Le choix de la langue comme canal lors des interactions

Notre sujet d'étude portant sur la langue d'école, il nous a semblé important d'utiliser la langue française comme outil de communication afin de marquer l'utilité d'un usage de la langue française à l'école.

A l'égard des enseignants, le choix de cette langue n'est en rien discutable. En revanche, à l'égard des parents, il nous semblait important que ce soit les mères d'élèves, malgré leurs difficultés d'ordre linguistiques qui viennent se confronter à cette « barrière » de la langue. Nous voulions en effet, tout comme leurs enfants, qu'elles ressentent cette « frustration » lors de l'échange afin de les amener à faire évoluer leur représentation à l'égard de l'approche de la langue française. Comme nous l'indique Akinci (1996 : 15), les mères turques sont « gardienne de la langue turque » et c'est par elles qu'un changement à l'égard de la langue française pourra s'opérer. De par notre connaissance de ce public, nous imaginions que ces entretiens pouvaient être vécus de manière conviviale. La richesse des échanges est née des thématiques abordées proches de leurs centres d'intérêts. Concernant la « barrière » linguistique, il s'agissait, bien évidemment, d'un obstacle bienveillant. Nous leur avons d'ailleurs proposé de venir accompagnées d'une tierce personne pour qui l'accès à la langue française pouvait être plus évident (en sachant que dans l'entourage proche de ces parents et dans cette commune il n'y a pas la possibilité d'être en contact avec un interprète). Il s'agissait donc de leur proposer de venir accompagnée d'une autre mère d'élève de la communauté turque (soit la présence de la mère d'élève 3). Encore une fois, nos relations, malgré quelques difficultés de compréhension

récioproques, ont fait de ces moments d'interactions, de véritables instants d'échanges et il nous a semblé, une fois l'appréhension dissoute, que leurs propos étaient plus « sincères », plus en adéquation avec leurs pensées profondes que ceux des enseignants plus dans le contrôle ou dans la peur du jugement quant à notre posture de chercheuse.

2.3. Le guide d'entretien

Afin de recueillir des données discursives, l'entretien semi-directif semblait être un outil pertinent.

En effet, ces entretiens sont des rendez-vous durant lesquels, sur la base d'un guide avec des questions répertoriées en fonction de thématiques précises, un enquêteur (le chercheur) et un usager (l'interviewé) échangent. L'objectif du chercheur étant bien évidemment de recueillir un maximum d'informations sur les représentations les plus proches possibles de ses réelles aspirations. Il s'agit « de rendre compte du point de vue de l'acteur » (De Sardan, 1995 : 6). La transcription des notes prises constitueront la plus grande partie de notre corpus de données.

Pour mener ces entretiens, il nous a fallu élaborer des guides afin d'orienter les interactions engagées. Ils nous ont permis de rester dans le propos de l'échange, car très souvent, particulièrement avec les parents, les digressions étaient inévitables. Ils se composent d'un ensemble de questions. En fonction du discours produit, nous ne les avons pas toutes nécessairement posées.

Concernant le guide à destination des parents très souvent les questions étaient simplifiées ou reformulées en fonction des capacités linguistiques de l'adulte interrogé. En outre, ces guides nous ont permis en amont de cibler particulièrement nos attentes à l'égard de cette enquête et de formuler clairement nos hypothèses de départ une fois notre problématique ciblée.

2.3.1. La présentation du guide

Nous avons élaboré deux guides différents en fonction des personnes interrogées.

Celui des parents était orienté autour de cinq thématiques (voir Annexe 12, p. 125) :

- leur profil sociolinguistique (leur situation familiale, leur répertoire linguistique en mettant en évidence l'utilisation des langues citées) ;
- leur rapport à l'école dans le but de mettre en évidence certaines pratiques littéraires, afin de valider ou non l'hypothèse 3 concernant l'écart entre les attentes de l'école et celles des familles mais également pour orienter la focale autour du lien avec leur pays d'origine ;

- les difficultés scolaires de leur enfant, toujours afin de répondre à cette même hypothèse relative aux écarts mais également afin de tendre vers un discours autour des difficultés linguistiques de leur enfant ;
- la langue française, afin de répondre aux questions relatives à l'hypothèse 2 en lien avec la spécificité énoncée de cette communauté linguistique à l'égard de leur langue d'origine ;
- la coéducation soit les relations école-famille afin d'affiner nos interrogations relatives à l'accueil des élèves à besoins particuliers dans le système éducatif français.

Nous avons tenté au maximum de conserver cette ordre thématique car celui-ci permettait au parent interrogé de progressivement prendre confiance et de se sentir de plus en plus à l'aise pour aborder des sujets plus en lien avec son histoire personnelle et donc plus délicats à traiter pour nous en qualité d'enseignante et de chercheuse.

Concernant le guide d'entretien des enseignants, les thématiques sont quelque peu similaires. Elles permettent de percevoir les écarts entre la culture et les codes de l'école véhiculés par les enseignants et ceux de ces parents issus de classe sociale défavorisée et de l'immigration. Elles mettent en évidence l'insécurité professionnelle liée à une inadaptation des textes et des formations enseignantes au regard des publics accueillis.

Ce guide (voir Annexe 13, p.128) aborde lui aussi cinq thématiques autour :

- du profil sociolinguistique des enseignants : leur âge, leur nationalité, des données relatives à leur carrière, le répertoire linguistique et à travers celui-ci leur manière de percevoir leur multilinguisme ;
- le climat professionnel autour du public de REP et le rôle de l'école à travers l'inclusion scolaire ;
- l'enseignement du français ;
- les élèves issus de l'immigration et les difficultés en maîtrise de la langue française en pointant les apprenants franco-turcs ;
- la coéducation.

Encore une fois, nous avons tenté au maximum de conserver cet ordre qui nous semble aborder les choses de façon progressive et qui nous permet d'éviter l'incitation de certaines réponses.

2.3.2. Le choix de la transcription

Ce guide élaboré nous a permis de mener des entretiens qui ont duré entre 40 minutes et 1 heure. Les échanges les plus longs ont été ceux vécus avec les parents. Ils se sentaient assez fiers de l'intérêt que nous leur portions, leurs multiples remerciements témoignant de ce sentiment, et, bien évidemment ils ont ressenti le besoin de nous parler de leur pays. C'est pourquoi, il nous a semblé délicat de proposer un enregistrement de nos échanges. La prise de notes nous a paru être le meilleur moyen de faire de ce moment, un instant de convivialité partagé.

Cette manière d'aborder les premiers entretiens nous a conduite à poursuivre ainsi tout au long de notre enquête.

2.3.3. Le mode de traitement des entretiens

Nous souhaitons une fois toutes les données recueillies rendre compte de celles-ci à travers un travail d'analyse croisée au regard des corpus obtenus. Nous avons, pour ce faire, conservé les thématiques des guides d'entretien et listé l'ensemble des représentations émanant de ces échanges. Ainsi, nous avons pu établir un ensemble de trois orientations relatives à nos trois hypothèses engagées nous permettant d'interpréter de la façon la plus objective qui soit ces résultats.

Les trois orientations dégagées relèvent :

- du système éducatif français et son enseignement de la langue de l'école ;
- du bilinguisme franco-turc ;
- des écarts entre les attentes de l'école et celles des familles.

C'est donc autour de ces trois points que nous interpréterons les données discursives affinées par les données ethnographiques en lien avec les éléments théoriques envisagés dans la première partie de cet écrit et à travers les spécificités de notre terrain d'investigation (à savoir le groupe scolaire « Les Chérelles » à Nemours et ses familles franco-turques).

3^{ème} Partie : Analyse et interprétation des données

CHAPITRE 5 : LES RESULTATS

1. L'analyse thématique des entretiens

Comme nous l'avons précédemment indiqué, nous allons répertorier l'ensemble des représentations recueillies autour des thèmes de nos guides d'entretien.

Les profils sociolinguistiques des personnes interrogées ayant déjà été abordés, nous nous contenterons de rapporter les perceptions de ces adultes autour des quatre thématiques restantes. Dans cette partie, nous nous attacherons également à illustrer nos propos à partir d'extraits de données discursives transcrites, présentes en annexe (voir Annexes 14 à 23, pp.130-159), émanant des prises de notes des entretiens réalisés.

1.1. Les représentations des parents

1.1.1. Leur rapport à l'école

Comme énoncé dans leur profil sociolinguistique, ces parents sont issus de milieux plutôt ruraux et leur scolarité a été relativement réduite. En effet, seulement une femme sur les quatre interrogées a suivi une scolarité au-delà du collège. Les données relatives au père d'élève ne sont pas pertinentes. Comme nous l'avons indiqué, dans notre contexte, ce sont plus particulièrement les femmes, qui ne travaillent pas, à qui est assignée la charge relative à l'éducation des enfants.

Dans l'ensemble, elles ont plutôt une vision négative de l'école même si deux d'entre elles nous ont fait part de leur volonté, plus jeune et, avant leur mariage, de devenir enseignante.

Les propos d'une mère d'élève sont assez révélateurs de ce discours :

« En France on dirait c'est du n'importe quoi// parce qu'il n'y a pas de livre il y a des photocopies on comprend rien et quand il y a un livre le prof fait d'abord la page 56 avant de faire la page 10//l'école cache//on ne voit pas les cahiers//pas les évaluations//on ne sait pas ce que notre enfant fait//nous on voudrait savoir pour travailler un peu avant avec les enfants mais on ne sait pas ce qui va être fait. » (Annexe 16, p. 136 - Parent 3, le 18/11/16).

Notre discours autour de l'école avait pour objectif d'orienter nos interactions autour de l'école française par un effet de comparaison. A ce sujet, les propos du père d'élève ont été très tranchés au sujet du système éducatif français. Il déplore le manque de respect à l'égard des enseignants et un manquement au regard des valeurs du pays avec l'absence du chant patriotique.

1.1.2. Les difficultés scolaires de leurs enfants

Il nous semble important de souligner que les parents interrogés ne perçoivent pas complètement les difficultés scolaires de leur enfant. Les résultats émanant de l'analyse des données ethnographiques nous donnent des éléments de réflexion à ce sujet.

En effet, ils sont conscients des difficultés proprement linguistiques de leur enfant, à savoir : des lacunes au niveau lexicologique, des confusions phonologiques ou des difficultés de prononciation. Ils soulignent également les erreurs liées à l'utilisation du bon substantif en français et évoquent très timidement les difficultés syntaxiques. Ils perçoivent les compétences de leur enfant au regard de leur propre compétence. Une mère d'élève (notée parent n°1 dans notre tableau), dont nous avons suivi l'enfant pendant trois ans et dont la petite sœur est en CP, dira de sa fille qu'elle n'a aucune difficulté d'ordre linguistique car c'est grâce à sa fille (en CM1 aujourd'hui) qu'elle peut se débrouiller sans son mari au quotidien.

Voici à ce sujet, un extrait de ses propos :

« Zumra ça va//elle sait bien maintenant//elle fait course//papier//aide beaucoup moi//c'est bien. » (Annexe 14, p. 131 - Parent 1, le 8/11/16)

Une autre mère interrogée (parent n°5 de type B), dont la fille est scolarisée depuis la petite section de l'école maternelle, nous fait part, dans un français très correct, de ses grandes inquiétudes à l'égard de la scolarité de son enfant. Il s'agit d'une famille que nous n'avons pas eu l'occasion de rencontrer auparavant mais qui déstabilise énormément le corps enseignant. Cette jeune élève est quasiment mutique et joue très peu avec les autres enfants. Elle ne répond à l'adulte que par des hochements de tête. Cette femme, très inquiète du devenir scolaire de sa fille et en prise à de multiples doutes quant à l'éducation qu'elle offre à son enfant, nous révèle que, même à la maison, sa fille refuse de lui répondre lorsqu'elle lui parle en français. La mère a suivi les conseils de la maitresse et se sent complètement démunie. Nous avons fait en sorte que la jeune élève soit présente lors de notre rendez-vous. Nous reviendrons plus en détail sur ce cas particulier relevant des familles de type B. Pour notre étude, nous nommerons cette apprenante Gizem.

Toujours en lien avec la thématique relative aux difficultés scolaires des enfants des personnes interrogées, nous avons interrogé une autre mère (parent n°3) ayant plusieurs enfants dont une fille scolarisée en classe de CP et une en classe de CM1 (que nous avons suivie pendant plusieurs années). Elle nous confie (en insistant sur notre discrétion à l'égard de ses propos) qu'à l'école maternelle, les enseignantes ne s'occupent pas des difficultés de leurs enfants. Elle explique, que ses enfants n'ont pas l'habitude de jouer aux mêmes jeux que les autres élèves. Personne, dans l'école, ne s'occupe de les leur apprendre : les maitresses les laissant dans un

coin de la cour. Elle indique qu'une de ses filles ne voulait plus aller à l'école et qu'elle pleurait le matin. Elle nous invite à proposer à la fin de notre étude l'ouverture d'une classe spécialement créée pour les élèves issus de la communauté turque avec une enseignante turcophone.

Il convient bien évidemment de nuancer ces propos et c'est en cela que résidera toute la tâche liée à l'interprétation de nos données.

1.1.3. Leur rapport à la langue française

Concernant les mères dont le français n'est pas la langue d'origine, soit trois personnes sur les cinq interrogées, elles témoignent toutes d'un profond désir d'apprendre la langue française. Néanmoins, il est important de souligner que l'utilité d'un tel apprentissage réside bien plus dans leur volonté d'être autonome face aux tâches de la vie quotidienne que dans un réel investissement dans la scolarité de leur enfant (pour l'aider dans ses devoirs par exemple). Elles nous indiquent toutes, une fois la question relative au soutien scolaire de leur enfant posée, que l'apprentissage de la langue française aura un impact positif sur les compétences linguistiques de leurs enfants.

Le père d'élève confirmera les propos précédemment recueillis, en nous disant que le rôle des devoirs lui est assigné étant donné qu'il est le seul à parler français dans le foyer. Cependant, il ne peut toujours assurer cette fonction à cause des horaires de son travail.

1.1.4. Leur lien avec l'école de leur enfant

Dans un premier temps, les personnes interrogées évoqueront une école plutôt ouverte aux parents. Une fois la seconde question posée, elles nous indiqueront un sentiment de dévalorisation intellectuelle vis-à-vis du corps enseignant, même si elles confirment entretenir de bons rapports avec les professeurs de cette école. Elles expliquent que les professionnels du monde éducatif cherchent surtout à leur exposer une vision négative de la scolarité de leur enfant. Ce discours les culpabilise et ne les pousse pas à venir plus spontanément à l'école : « ... à chaque fois qu'on voit la maitresse c'est pour dire que ça va pas//et après nous on ne sait plus comment faire...déjà que c'est difficile » (Annexe 18, p. 144 - Parent 5, le 25/11/16)

Elles complètent leur propos en mentionnant des difficultés dans la prise de rendez-vous. En effet, celui-ci est souvent relayé par écrit sur le cahier de liaison et elles nous font part de l'inadaptation de ce mode de communication à leurs compétences linguistiques et à leur manière de faire. Elles préféreraient pouvoir parler à l'enseignante de leur enfant à la sortie de l'école, de manière plus spontanée. Elle évoque également fréquemment l'oubli de ces moments d'échanges.

A ce propos, l'une des mères interrogées avaient en effet omis notre rendez-vous, malgré une insistance considérable auprès d'une de ses aînées. Une autre mère voyant notre déception à la sortie de l'école, nous a proposé de l'appeler et est ensuite allée la chercher chez elle pour qu'elle puisse tenir ses engagements.

Pour finir, il nous semble important de relater les retours de parents au sujet des conseils prodigués par le personnel enseignant concernant l'appropriation de la langue française par leurs enfants. Deux des mères interrogées nous expliquent que les années précédentes, les enseignantes de leurs enfants leur ont conseillé de parler français à la maison. Si cela ne leur était pas possible, en raison de leur faible compétence linguistique, de transmettre ce conseil au père de famille et de tenter de faire regarder la télévision française à leur enfant. Toutes les deux nous indiquent l'impossibilité d'une telle démarche dans la sphère familiale.

Nous reviendrons sur cette pratique encouragée par les enseignants de cette école.

1.2. Les représentations des enseignants

1.2.1. Le climat professionnel

Tous les enseignants interrogés font état d'une insécurité professionnelle en lien avec le public accueilli de cette école. Ils déplorent tous des contenus de formation continue en inadéquation avec les difficultés des élèves de l'EP. Seule l'enseignante spécialisée, en formation mais ayant toujours travaillé en REP, nous explique la remise en question qu'elle se doit d'opérer à l'égard de ses pratiques pédagogiques en vue des contenus didactiques qu'elle découvre en formation. Elle indique que ces contenus devraient être accessibles à tous les enseignants de l'EP. Dans l'ensemble, les enseignants indiquent se sentir seuls et sont d'ailleurs surpris et touchés de l'intérêt que nous leur portons, eux à qui, l'institution ne demande que de rendre des comptes.

Tous nous expliquent leur incapacité à répondre aux besoins des apprenants, spécifiquement en maîtrise de la langue française. Ils déplorent l'absence de stimulation intellectuelle de ces apprenants dans l'univers familial. Cet éveil leur permettrait de faire du lien et de donner du sens aux apprentissages. Ils sentent les élèves peu investis par le travail scolaire ce qui les démoralisent d'autant plus.

Ils indiquent néanmoins tous trouver intéressant le travail effectué en EP. C'est d'ailleurs pour cela que l'ensemble de l'équipe de cette école est solidaire. Elle est installée dans ce groupe scolaire depuis plusieurs années à l'exception de la néo-titulaire et de l'enseignante en fin de carrière. Cette dernière, malgré sa présence dans l'établissement depuis maintenant quatre ans, nous dit ne pas savoir encore comment faire :

« Ça bloque dans tout... » - « On dirait que personne ne leur parle [en référence aux élèves] »
- « Comment faire ? » (Annexe 20 - Enseignante 2 – le 29/11/16)

Ces enseignants complètent leur propos en regrettant l'absence d'un travail collaboratif avec les autres acteurs sociaux de la ville qui sont selon eux les plus à même de traiter les difficultés d'ordre social et économique de ces familles. En effet, les professeurs ont le sentiment de jouer un rôle plus éducatif qu'en lien avec la transmission du savoir. Ils déplorent de ne pouvoir compter sur le soutien des parents pour faire évoluer ces apprenants en très grande difficulté.

1.2.2. L'enseignement du français

Comme nous venons de l'indiquer, les enseignants interrogés sont unanimes quant aux très grandes difficultés en lien avec la maîtrise de la langue française. Ils indiquent des manquements tant en réception qu'en production qu'elles soient orales ou écrites.

A l'égard de l'oral, les professionnels soulignent les difficultés d'ordre lexical qui bloquent la compréhension tant à l'oral qu'à l'écrit mais également des lacunes au niveau syntaxique et cela à tous les niveaux de l'école primaire.

Ils indiquent tous leur incompetence à travailler l'oral. Ils utilisent uniquement la reformulation, la répétition afin d'ancrer certains savoirs et proposent des activités variées afin d'amener les élèves à parler (l'instauration du « Quoi de neuf ? » tous les matins, la reformulation d'histoires). Ils évoquent la différenciation pédagogique à travers la constitution de groupes de niveau en lien avec leur débit de parole (petits, moyens et grands parleurs) pour pallier aux difficultés.

L'enseignante de cycle 3 nous fait état des difficultés au niveau du décodage et de l'encodage. Nous le verrons plus en détail dans les données ethnographiques. Elle relève d'énormes lacunes d'ordre graphophonologique que mentionnent également les enseignantes de cycle 2. A cet égard, l'enseignante de CP rappelle que les élèves n'ont pas de projet de lecteur et que la culture du livre et de l'écrit est peu développée dans l'univers familial.

1.2.3. Les élèves issus de l'immigration

Leur regard au sujet des élèves issus de l'immigration est unanime à l'exception de celui de la maîtresse E. Les enseignantes de cette école nous indiquent ne pas voir de différence entre les élèves issus de l'immigration et les autres. Les difficultés de ces apprenants leur semblent bien plus liées à des caractéristiques sociales.

L'enseignante en formation nous fait part d'une spécificité relative aux élèves issus de l'immigration turque. Elle nous indique des difficultés linguistiques spécifiques à ce groupe d'apprenants (manque de vocabulaire, difficultés d'ordre syntaxique, confusion des genres). Elle souligne une résistance particulière à apprendre la langue de l'école et un manque d'investissement des élèves turcophones à l'égard de l'école.

1.2.4. La coéducation

Un double discours émane des interactions autour de la coéducation. D'un côté, on entend que ces enseignants aimeraient pouvoir compter sur le soutien des parents d'élève et de l'autre, ils expliquent que ces parents n'en sont pas capables tant au niveau de leurs compétences scolaires qu'au regard des attentes à l'égard de l'institution. Une enseignante dira « qu'il faut tout leur apprendre ». Ils évoquent le manque d'implication de ces familles. Ils les désignent comme étant « démissionnaires », « dépassées », « non demandeuses ». A cet égard, ils soulignent que ces parents attendent trop de l'école en matière éducative et en reviennent à l'importance d'un travail partenarial avec les instances de la ville pour pallier ce déficit. L'école, seule, ne pouvant endosser tous les rôles.

Les enseignants soulignent tout de même leur présence, dans la majeure partie des cas, lors des rencontres individuelles fixées par le professeur, même s'ils déplorent que cette initiative du rendez-vous ne vienne pas d'eux. Par contre, ils notent un très faible pourcentage de participation à la réunion de début d'année.

Ces parents abordent spontanément les enseignants pour des problèmes, selon les enseignants, « mineurs » (problèmes de goûter, de piscine) mais jamais pour aborder les contenus des enseignements. D'ailleurs une enseignante dira que lors de réunions de début d'année les seules questions émanant de ces rencontres sont relatives au sport et au goûter.

Certains de ces professeurs expliquent qu'il faudrait faire entrer ces familles plus souvent dans l'école pour qu'ils se rendent compte des attentes de l'école, de l'attitude de leur enfant à l'égard de l'institution (tant au niveau scolaire qu'au niveau comportemental), qu'ils prennent conscience des difficultés de leur enfant et de l'aide qu'ils peuvent lui apporter. D'autres mentionnent l'idée d'un changement de modalités de rencontres, par groupe, plutôt que de manière individuelle autour de thématiques diverses (comme celles relatives à la « Mallette des parents » mise en place depuis la rentrée 2016).

2. Les compléments d'analyse liés aux données ethnographiques

Comme nous l'avons évoqué, notre présence dans l'école depuis quelques années nous a permis une immersion complète dans cet univers. Cette présence nous a offert la possibilité de récolter de multiples données d'ordre ethnographique dont nous proposons un aperçu dans cette partie du mémoire.

Ces données vont nous permettre d'affiner l'interprétation de l'analyse thématique proposée dans la suite de cette recherche.

2.1. Les résultats scolaires

Nous allons brièvement inventorier les données relatives aux résultats scolaires de ces élèves. Cet inventaire nous donnera un aperçu des effets des groupes de langage proposés par l'école maternelle et des activités spécifiques autour des difficultés linguistiques propres aux apprenants turcophones. Cette partie nous permettra également d'analyser les résultats des évaluations DAAL proposées aux élèves de CP et des tests fluence à destination des élèves de cycle 3.

Ces données ne concernent pas que les élèves dont nous avons interrogés les parents. Elles regroupent des données relatives à tous les apprenants franco-turcs de l'école et nous permettent de justifier le choix de notre public cible.

Concernant les groupes de langage proposés à l'école maternelle, l'enseignante de petite section, qui utilise comme support les photographies des enfants, évoque une quasi non-évolution des compétences linguistiques des élèves turcophones. Elle nuancera ses propos en disant qu'elle a beaucoup de mal à les évaluer car ils restent pour la plupart mutiques comme Gizem. Cette maitresse indique d'ailleurs que les apprenants franco-turcs pleurent pendant une longue période en début d'année et qu'elle se sent démunie face à eux. Elle indique ne pas se sentir capable de leur apporter une attention particulière en raison de l'absence de compréhension réciproque. Il s'agit là de facteur psychologique en lien avec l'apprentissage. En effet, les instructions officielles plébiscitent une scolarisation précoce des élèves principalement dans l'EP or il s'avère que cette préconisation peut être pertinente essentiellement pour des apprenants prêts à apprendre et prêts à s'ouvrir à un autre univers que celui de la maison. Pour cela, il importe de former les parents en amont afin qu'ils puissent préparer au mieux leur enfant à devenir élève.

Notre statut d'enseignante titulaire d'une classe les années antérieures, nous permet de revenir sur les séquences spécifiques menées avec les apprenants de notre sujet d'étude. Il

semble important de le souligner que notre prise d’initiative à l’égard de la constitution de cette classe particulière (8 élèves turcophones en CP) a plutôt été bien acceptée par les parents (ils souhaitaient après 3 ans que la constitution de cette classe demeure la même et avec la même enseignante, comme en Turquie). Lors de la première mise en valeur du travail effectué avec ces élèves autour d’un album de littérature de jeunesse sur les temps d’Atelier Pédagogique Complémentaire (APC), nous avons convié tous les parents turcophones autour d’un goûter afin de leur proposer l’activité préparée. Aucune des mères présentes n’est entrée en communication avec nous, elles ont échangé entre elles en turc. Nous pouvons interpréter cette attitude à notre égard de deux manières. La première interprétation pourrait être liée à une certaine « gêne » de ces mères d’élève vis-à-vis de l’institution. La seconde relèverait plus d’une volonté délibérée de nous montrer que nous ne pouvons/nous ne sommes pas autorisée à entrer dans leur univers. Notre connaissance du public nous ferait opter pour la seconde interprétation.

Concernant les séquences spécifiques menées autour des obstacles linguistiques spécifiques des apprenants turcophones (au sujet des genres des substantifs), nous avons constaté une progression minimale à cet égard malgré l’omniprésence des travaux de classement des élèves.

A l’égard des évaluations DAAL, voici les résultats relatifs aux élèves de CP dont nous avons pu interroger les parents et ayant bénéficié des séquences de langage en maternelle présentées en amont :

Résultats des évaluations DAAL janvier 2017 (en pourcentage de réussite)

	Lire : Identification des mots Compétences de base	Lire : Identification des mots Compétences expertes	Lire : Identification des mots Représentation syllabique	Lire : Identification de mots Mots d’usage fréquent et fluidité	Lire : Comprendre	Ecrire : Encodage	Ecrire : Copie
1	0%	/	33,33%	33,33%	16%	0%	33,3%
2	83,33%	0%	33,33%	80%	80%	50%	60%
3	0%	/	66,67%	0%	20%	20%	60%
4	0%	/	33,33%	55,56%	40%	10%	66,67%

Pour compléter, ces données, nous proposons les résultats des tests fluence des élèves de CM1 et de CM2 turcophones de l’école. Ces élèves ayant bénéficié également pour la plupart de l’ensemble des dispositifs précédemment cités.

Résultats des évaluations de fluence mars 2017 (en percentiles)

Elèves turcophones en cycle 3 ayant suivi toutes leur scolarité dans cette école	1 CM1	2 CM1	3 CM1	4 CM1	5 CM1	6 CM1	7 CM2	8 CM2	9 CM2	10 CM2
Résultats en percentiles	10 ^{ème}	5 ^{ème}	40 ^{ème}	30 ^{ème}	15 ^{ème}	40 ^{ème}	70 ^{ème}	50 ^{ème}	15 ^{ème}	30 ^{ème}

Ces résultats inquiétants confirment ceux des études faites au sujet de la scolarité des élèves issus de l'immigration turque.

2.2. Les données anthropologiques

Les données anthropologiques relatives à la socialisation de ces apprenants à travers l'analyse de leurs pratiques discursives mettent en évidence :

- au niveau des interactions entre pairs dans la classe : une participation quasi nulle au niveau des échanges. La constitution d'un groupe turcophone provoquant par contre des interactions. Nous ne pouvons affirmer qu'il s'agisse d'échanges relatifs au contenu scolaire ;
- au niveau de la prise de parole dans le groupe classe : peu d'initiative à cet égard. De plus, très souvent l'élève restera mutique si l'initiative de sa prise de parole nous revient. Nous constatons néanmoins qu'après une première année et une fois que les difficultés linguistiques spécifiques à ces apprenants sont présentées à l'ensemble des élèves de la classe, ils prennent plus volontiers la parole même si celle-ci se résume à des mots-phrases ;
- au niveau des interactions avec les adultes de l'école dans la classe : ces apprenants sollicitent très peu l'enseignant de la classe ;
- au niveau des interactions entre pairs dans la cour : nous noterons que les élèves turcophones restent repliés sur eux-mêmes et ne se mélangent pas aux autres enfants de l'école. Ils échangent entre eux principalement en turc mais jouent à des jeux de cour chantés en français et nous remarquerons également, au sujet des jeunes filles, qu'elles jouent « à la maîtresse » en utilisant la langue de l'école ;
- au niveau des interactions avec l'adulte en dehors de la classe : nous constatons, en général, que ces apprenants échangent très peu avec les enseignants.

2.3. Les données relatives à l'implication scolaire

L'implication scolaire des élèves relève plus de l'analyse des comportements parentaux.

En ce qui concerne l'assiduité scolaire des élèves turcophones, ce tableau révèle la moyenne des absences des élèves franco-turcs de l'école maternelle et de la classe de CP sur une période de 8 mois (de septembre 2016 à avril 2017) en pourcentage :

Classes	Petite Section	Moyenne Section	Grande Section	CP
%	61%	8%	8%	7%

Nous avons choisi de récolter les données relatives à la maternelle. Il nous semble important de prendre en compte l'attitude des parents dès le début de la scolarisation de l'enfant. Ces résultats nous amèneront également à interpréter leurs attentes de l'école maternelle.

Toujours au regard de l'école, dans ce tableau, on découvre le pourcentage de parents turcophones présents à la réunion de rentrée.

Classes	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
%	33%	0%	50%	33%	0%	0%	33%	25%

Nous constatons que ces parents sont très peu présents à la réunion de rentrée. Ces pourcentages peuvent s'expliquer par les difficultés de ces parents à comprendre le langage de l'école.

Pour finir, nous présentons les pourcentages relatifs à la présence des parents turcophones aux rendez-vous instaurés par le dispositif « Mallette des parents ».

	1 ^{ère} Réunion	2 ^{ème} Réunion	3 ^{ème} Réunion
%	100%	100%	75%

Nous expliquons ces résultats, comparativement aux précédents, par notre initiative quant à la mise en place de ce dispositif. Ces mères nous avaient en effet préalablement indiqué que, même si elles ne comprenaient pas tout, elles nous feraient le plaisir de venir. Les quelques parents absents à la dernière réunion se sont excusés et nous ont révélé la non-compréhension quasi-totale des propos tenus lors des échanges.

Il convient également de souligner que l'ensemble des parents turcophones adhèrent aux différentes actions proposées par les instances communales afin d'aider leurs enfants dans la

prise en charge de leur suivi scolaire (à travers les ateliers du programme de réussite éducative, de l'aide aux devoirs proposée par le centre social, les ateliers d'accompagnement éducatif ou les stages de remise à niveau de l'école). On découvre ainsi une implication indirecte de ces parents relayée par des tiers. Nous pourrions définir cette implication de « passive » dans le sens où on ne les découvrira jamais en opposition avec l'école mais il conviendra de toujours aller vers eux pour qu'ils veillent au bien être de leur enfant à l'école.

Au vu des différentes données recueillies, nous allons pouvoir aborder leur interprétation en les complétant par des propos spontanés relevés durant notre observation participante dans l'école.

3. L'interprétation : l'analyse croisée des corpus

Nous allons maintenant proposer une interprétation des données recueillies à travers les éléments théoriques proposés dans la première partie de notre écrit. Cette analyse croisée des corpus nous amènera à rapprocher et à compléter nos conclusions à celles de chercheurs ayant déjà abordé des problématiques similaires.

3.1. Le système éducatif français et son enseignement de la langue de l'école

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction de ce mémoire, une des hypothèses avancées, quant aux difficultés relatives à l'apprentissage-acquisition de la langue de l'école des apprenants franco-turcs, pourraient être corrélée à l'enseignement de la langue de l'école. Cet enseignement découle des préconisations des textes officiels et de leur interprétation par les professionnels du monde éducatif à travers leurs pratiques pédagogiques.

Dans notre enquête, les réponses apportées aux difficultés avérées des élèves sont :

- la répétition d'une situation d'apprentissage ;
- la proposition d'activités variées ayant pour objectif de solliciter le langage oral ;
- la constitution de groupes de niveau afin de proposer une différenciation pédagogique en lien avec non pas la qualité des productions langagières mais, avec sa quantité (petits, moyens et grands parleurs).

Or, comme nous l'indiquent les nouveaux programmes, il convient de mettre en place des séquences structurées proposant un enseignement explicite de la langue de l'école en lien avec les autres disciplines.

L'usage de la répétition permet essentiellement de solliciter le modèle d'apprentissage stimulus-réponse-renforcement propre à l'approche behavioriste.

Pourquoi, alors même que les enseignants sont conscients du bien-fondé d'une démarche en lien avec le socioconstructivisme, ce processus n'est que peu investi dans les classes ? Notre présence sur le terrain peut apporter des réponses à cette interrogation.

Nous constatons que les enseignants, encore une fois peu accompagnés dans leur formation continue, ne se sentent pas rassurés quant à la mise en place d'organisation pédagogique « non traditionnelle ». Notre fonction de maître supplémentaire nous a amenée à proposer de telles organisations (travail de groupe avec des répercussions sur la vie de la classe, modification du plan de celui-ci, volume sonore plus important, préparation en amont différente...). Nous avons alors constaté que, seul, l'enseignant titulaire n'aurait pas osé un tel « chamboulement » dans l'organisation de sa classe. A ce propos, je citerai notre collègue de CP avec laquelle nous avons longuement échangé « Je suis complètement perdue, je ne sais plus du tout où j'en suis dans ma progression ». Il est important en effet de noter que l'enseignant a en permanence ce souci de bien faire et de vouloir avancer dans sa programmation afin de faire parvenir ses élèves à un niveau équivalent à ceux d'élèves n'appartenant pas à l'EP. Il convient de rappeler que lors de ce type de démarche, c'est l'élève qui construit son savoir et que, s'il n'est pas prêt ou si le travail proposé se situe au-dessus de sa zone proximale de développement, rien ne sert de lui apporter la réponse attendue. Cela peut complètement déconcerter un enseignant qui veut faire acquérir à l'élève un maximum de compétences. En effet, dans l'EP, il est important de prendre le temps de former les élèves à apprendre et à comprendre. A lui seul, l'environnement familial ne permet pas de développer un certain nombre de ces capacités.

A l'égard plus précisément de la didactique du français, langue de l'école, nous reviendrons sur les propos de Verdelhan-Bourgade (2002) sur la notion de « continuum ». Il semble primordial, comme le préconise les instructions officielles, de proposer des séquences d'apprentissage structurées pour l'enseignement de la langue française et spécifiquement pour la langue orale. Cela relèverait d'un enseignement empruntant une structuration, des outils et une évaluation des compétences des élèves à partir de critères linguistiques précis (lexicaux, phonologiques, syntaxiques) en lien avec la didactique des langues. Mais comment un enseignant peut-il appréhender ce type de séquence sans une formation et la prise de conscience que la langue de l'école doit être enseignée comme une nouvelle langue pour tous autour d'objectifs spécifiques c'est à dire en lien avec les disciplines scolaires. Toutes les séquences menées en maternelle autour du langage ne semblent pas avoir pointé des objectifs linguistiques concrets ou du moins en adéquation avec la spécificité des publics accueillis dans l'EP. Cette

prise de conscience n'est pas évidente pour tous, et nous n'en étions nous-même pas clairvoyantes avant d'amorcer ce travail.

A ce propos, une collègue de l'école nous fait part de son point de vue à l'égard du terme FISco relatif à l'enseignante UPE2A de l'école, « L'Education Nationale a encore inventé un grand mot pour parler du français ». On entend à travers de tels propos que cette enseignante dont le français est la langue maternelle n'a pas connaissance de ce travail que l'élève doit opérer entre la langue de la famille, qui même s'il s'agit du français est constituée de variables, et celle de l'école.

Il y a un écart important entre ces deux univers linguistiques de l'apprenant. C'est par la prise en compte de cette distance que l'école pourra tenter de la réduire.

Nous ne pouvons valider complètement cette hypothèse relative à l'enseignement de la langue de l'école. Celle-ci demanderait à être prouvée en étudiant l'évolution des compétences linguistiques des élèves après la mise en œuvre de séquences d'apprentissage en lien avec la didactique des langues pour l'enseignement de la langue de l'école à travers une démarche socioconstructiviste. En effet, il s'avère que cette approche tout comme le processus d'apprentissage cité n'est pas toujours pris en compte par les enseignants de cette école et qu'elle gagnerait à être proposée afin d'en étudier ses effets.

De plus, le pourcentage d'absence des apprenants turcophones en Petite Section de maternelle (61%) ne permet pas à ces élèves d'entrer dans la langue et dans l'univers de l'école comme les autres enfants. En raison de leur manque d'assiduité, ils perdent une année complète d'enseignement de la langue de l'école.

Abordons maintenant notre seconde hypothèse en lien avec les caractéristiques spécifiques du public ciblé. Nous rappelons que les apprenants de notre étude sont allophones à leur entrée à l'école maternelle et qu'ils développent un bilinguisme consécutif de par une scolarisation dans le système éducatif français.

3.2. Le bilinguisme franco-turc

Comme nous le démontrent nos quelques données ethnographiques, malgré la proposition de séquences en lien avec les spécificités du public étudié (soit en lien plus direct avec la didactique des langues à travers son versant purement linguistique), les retombées ne sont pas significatives. Nous nuancerons ces propos dans la mesure où nous n'avons proposé qu'une seule activité en lien avec les caractéristiques propres à la langue d'origine de ces apprenants.

Il semble donc pertinent d'envisager une autre approche pour expliquer les difficultés relatives à l'apprentissage/acquisition de la langue de l'école et ce, à travers l'interprétation du bilinguisme et le développement de la bilingualité de ces apprenants. C'est ainsi que nous interprétons nos données en lien avec les avancées théoriques de ce domaine.

Nous mettrons en évidence, pour ce faire, le type de bilingualité que ces élèves semblent développer, dans ce contexte, en s'attachant aux caractéristiques particulières de leur communauté d'appartenance.

3.2.1. L'interprétation du type de bilingualité

La question relative au répertoire linguistique des enseignants gagne à être étayée. En effet, lors de notre interrogation, toutes ont ressenti une certaine gêne à l'égard de leur compétences linguistiques : « J'ai des connaissances scolaires, maintenant je ne le parle pas. » ou « Je ne suis pas bilingue mais je comprends l'espagnol ». Ces indices nous indiquent combien la notion même de bilinguisme, pour les enseignants, reste attachée à des préjugés à savoir une maîtrise parfaite de deux ou plusieurs langues. Nous noterons d'ailleurs que les parents quant à eux, malgré de faibles compétences en langue française n'ont pas hésité à nous en faire part. Cela démontre complètement le lien différent qu'entretient ces deux groupes d'individus à l'égard des langues. Les uns les rapprochent à des pratiques littéraires alors que les autres les perçoivent comme simple outil de communication orale.

Cette remise en question de l'enseignant à l'égard de ses propres compétences linguistiques l'amènerait à prendre en compte la/les langue(s) d'origine des apprenants. En effet, comme nous l'avons souligné dans les représentations des enseignants au sujet du lien entre les compétences des élèves et leur pays d'origine, les professionnels du monde éducatif, dans leur ensemble, ne font pas de corrélation entre ces deux facteurs. Ils expliquent les difficultés des élèves par des difficultés sociales. Il convient de rappeler que dans son ensemble les facteurs sociaux, dans notre contexte d'étude, sont complètement liés aux profils des élèves. Ce sont, en effet, des apprenants issus de l'immigration de deuxième ou de troisième génération et on ne peut complètement faire abstraction d'une telle donnée. En effet, trop souvent le pays de naissance de ces enfants les réduit à des natifs exclusifs de la langue française. Or, notre expérience de terrain nous montre combien, la prise en compte et la valorisation de la langue d'origine des apprenants peut donner l'envie d'apprendre mais également impliquer toute une famille.

La réalisation d'un exposé par les élèves d'une classe de cycle 3 sur un pays de son choix amènera une famille entière à travailler avec son enfant sur sa réalisation. Tous les élèves

franco-turcs de cette classe ont bien évidemment choisi de travailler sur la Turquie. Dans la plupart des cas, alors même que cela n'avait pas été demandé, le père de famille a été sollicité pour les aspects historiques et linguistiques et la mère pour les aspects culturels.

Pourquoi le bilinguisme relatif à la présence de l'anglais dans le répertoire linguistique d'un élève est-il considéré et valorisé alors que les langues d'origine des apprenants issus de l'immigration dans les zones d'EP ne le sont pas ? On comprend combien la prise en compte et la valorisation des langues d'origine est en lien avec le facteur socio-économique d'où le concept de bilinguisme de masse en opposition au bilinguisme d'élite.

C'est bien la non prise en compte de l'élève dans sa singularité qui l'amènera à développer une bilingualité soustractive pouvant l'amener au mutisme sélectif. Pour illustrer ce propos, nous allons revenir sur le cas de Gizem, présente lors de notre entretien avec sa mère avec qui nous avons longuement discuté mais qui refusait de nous regarder. Nous lui avons expliqué, suite aux conseils prodigués les années précédentes au sujet de la langue des communications familiales, que nous pensions qu'il était tout à fait justifiable qu'elle veuille parler en turc à la maison. La mère de cet enfant nous explique que si elle lui parle en français, sa fille s'énerve ou ne lui répond pas. Elle ne voulait même plus aller à l'école. La mère de cette jeune apprenante se sent complètement démunie face à la résistance de sa fille. Nous avons expliqué à l'enfant et à la mère que sa colère était compréhensible et qu'elle était liée au « conflit de loyauté » que cette jeune fille devait ressentir à l'égard de son père turc. Nous n'avons pas les compétences nécessaires pour aider cette famille et lui avons conseillé de voir un psychologue, ce que la mère a d'emblée refusé. Il s'avère que suite à notre entretien et après de multiples discussions au sujet de cette élève avec l'enseignante titulaire de la classe, Gizem commence à prendre la parole devant le groupe classe même si elle reste très timide. Elle s'est également prise d'amitié pour une petite fille issue de l'immigration maghrébine avec laquelle elle échange très régulièrement.

A travers ce récit, nous envisageons les effets de la non-prise en compte du bilinguisme de l'élève sur le développement d'une bilingualité soustractive. Ces propos rejoignent d'ailleurs ceux des parents interrogés au sujet de leur vision de l'école française. Ils nous ont indiqué que les enseignantes ne prenaient pas en charge leur enfant dans la cour de récréation en maternelle. Selon ces mères d'élèves, cette attitude des enseignants freinent la socialisation des élèves.

Comme nous l'ont démontré les études précédemment citées, le développement d'une bilingualité positive permettrait à l'élève de se construire de façon harmonieuse en lien avec une identité plurielle. C'est d'ailleurs ce que les liens tissés par Gizem avec sa nouvelle camarade nous révèlent.

En complément du déploiement d'une bilinguïté additive, il convient de développer, tout comme nous l'indique Cummins dans sa théorie des seuils, un niveau de compétences littéraires suffisant (dans les deux langues) pour pouvoir transférer les compétences d'une langue à l'autre. A cet égard, comme nous l'avons indiqué, la mise en place des ELCO (aujourd'hui nommé Enseignement des langues vivantes) à partir de l'âge de 7 ans semble être en inadéquation avec les avancées de la recherche dans le domaine de la didactique des langues. En effet, comme nous indiquent les études d'Akinci et Hamurcu-Süverdem (2016) sur la comparaison des compétences langagières des apprenants turcophones et celles des natifs, l'écart entre ces deux groupes d'apprenants serait quasi nul au fil des années si les apports littéraires dans les deux langues sont cultivés. A ce propos, le discours de notre collègue de cycle 3, qui a dans sa classe un grand nombre d'élèves franco-turcs que nous avons suivis pendant trois ans (du CP au CE2), nous a fait remarquer que le décalage entre les compétences linguistiques de ces apprenants et les autres n'étaient absolument pas flagrant (celles-ci demeurent néanmoins très faibles). Cet écart l'était pourtant les années précédentes. Il s'avère que tous ces élèves ont suivi et suivent encore, de manière très assidue, les cours de langue turque. L'observation de cette enseignante rejoint donc les conclusions théoriques avancées au sujet de la théorie des seuils.

3.2.2. *Le bilinguïsmo franco-turc*

Outre les interprétations relatives à la bilinguïté de ces apprenants, il convient d'analyser précisément les spécificités du bilinguïsmo franco-turc des apprenants de notre terrain d'investigation c'est à dire en lien avec leur profil sociolinguistique.

Comme nous l'a indiqué le père interrogé, c'est à lui que revient la prise en charge des devoirs en raison de sa maîtrise de la langue française, alors que c'est lui qui travaille. Son emploi du temps, d'entrepreneur, ne lui permet pas forcément d'être toujours disponible pour ses enfants. Cette mère de famille refusant d'apprendre le français a le rôle de « gardienne de la langue turque ». Cette donnée rejoint celle évoquée par Hélot (2007) autour des « politiques linguistiques familiales ». On notera d'ailleurs qu'il s'agit de la mère d'élève la moins assidue à nos ateliers parents-enfants. Ce lien avec la langue d'origine garante de l'identité est clairement illustré par les « règles linguistiques familiales ». Il conviendra précisément de travailler avec ces parents sur le rôle de l'école inclusive qui accueille l'élève et sa famille. A travers cet exemple de « politique linguistique familiale », on comprend, encore une fois, l'inadéquation de certains conseils prodigués par le personnel enseignant au sujet d'un changement à cet égard.

Néanmoins, afin de parvenir à une confiance réciproque entre ces familles et l'école pour une évolution du statut de la langue de l'école, la présence d'un « passeur » de langue (Moro, 2012 : 62) semble indispensable. Nous justifierons ce propos par notre expérience vécue lors de la mise en valeur de notre travail autour d'un album de littérature de jeunesse en syntaxe adaptée durant laquelle les mères des élèves avaient essentiellement échangé entre elles en langue turque. Cette situation fut plus que déconcertante car nous n'avions pas l'habitude de nous retrouver dans une telle posture et surtout nous ne savions pas comment la faire évoluer. Nous nous sentions très mal à l'aise et nous en avons fait part à un père franco-turc dont l'épouse était présente ce jour-là. Le récit de cet évènement à cet homme nous a offert la possibilité d'établir un « contrat ». Celui-ci était basé sur un lien de confiance. Nous lui avons clairement fait comprendre notre investissement et notre volonté de faire réussir les apprenants turcophones sans atteinte à leur identité culturelle en lien avec leur langue d'origine. Cet échange nous a permis d'obtenir une véritable légitimité à l'égard de cette communauté qui nous a amené à proposer ce travail de recherche. Ce rôle de « passeur » que nous avons obtenu à travers la dénomination de « maitresse des turcs » ainsi que la confiance réciproque instaurée entre la communauté turcophone et l'institution scolaire par ce « statut » particulier, nous a permis de faire entrer certains élèves turcophones dans les codes et la culture de l'école. Le pourcentage de parents turcophones présents aux trois réunions du dispositif « Mallette des parents » comparativement aux pourcentages des présences lors de la réunion de rentrée proposée par les enseignantes titulaires des classes démontre ces propos. Toujours à ce niveau, l'enseignante titulaire de la classe, nous fera remarquer qu'un des apprenants dont nous avons suivi l'ainée pendant trois ans viendra plus spontanément vers nous que vers son enseignante lorsque nous travaillons en co-enseignement ou en co-intervention.

Il semble aujourd'hui indispensable de transmettre ce rôle de « passeur » aux autres enseignants de l'école afin de permettre la réussite de tous les élèves. Nous tentons à cet égard de proposer de par nos fonctions de maitre supplémentaire de nouvelles organisations pédagogiques, de nouveaux contenus permettant d'accéder à ce statut. L'instauration de la « Mallette des parents », les ateliers parents-enfants en sont des initiatives avérées. D'autant plus que nos données anthropologiques, démontrent que ces apprenants ont amorcé une première socialisation langagière en lien avec l'univers de l'école. Le public de cette école est relativement réceptif aux us et coutumes françaises et le chemin envisagé reste ouvert à de multiples conquêtes. A ce propos, on notera que les pourcentages d'absence de ces élèves

restent raisonnables à compter de la moyenne section de maternelle (inférieurs à 10%) ce qui témoigne d'une implication progressive de ces familles dans le système éducatif français.

Il semble néanmoins important de souligner une différence notable entre les attitudes repérées entre les garçons et les filles cadets d'une même famille. Les jeunes filles aînées, que nous avons suivies pendant trois années consécutives, sont parvenues à faire entrer la langue de l'école à la maison à travers les échanges qu'elles entretiennent avec leurs sœurs. Les jeunes garçons, quant à eux, restent résistants tant au niveau de la transmission qu'à l'égard de la réception. Ce constat est corrélé au rôle de l'homme dans ces familles traditionnelles de confession musulmane. Peut-on néanmoins percevoir, à travers ce discours, un enrichissement des différents profils de familles rencontrées ? Est-ce qu'à travers ce type d'attitude l'école peut contribuer à faire évoluer ces profils linguistiques familiaux ?

L'hypothèse d'une résistance particulière des apprenants turcophones à l'apprentissage-acquisition de la langue de l'école semble donc être avérée. Nous constatons néanmoins que celle-ci peut être apprivoisée si l'école cherche à développer chez ces apprenants une bilinguïté positive à travers la prise en compte et la valorisation de ses compétences langagières. Parallèlement il semble indispensable que les compétences linguistiques en langue turque soient développées. Ainsi, nous pourrions observer le développement harmonieux d'une identité en lien avec ce métissage et éventuellement une évolution du statut des langues (Baker, 1996).

3.3. Les écarts entre les attentes de l'école et celles des familles

Notre troisième hypothèse concerne les écarts entre les attentes de l'école et celles des familles en lien avec leurs codes et leurs cultures réciproques.

L'analyse croisée des données relatives aux représentations des deux groupes de personnes interrogées nous démontrent très clairement ces écarts. Nous exposerons nos conclusions autour de trois axes. Le premier relatif au mode de communication entre ces deux co-acteurs de l'éducation de l'élève, le second autour des représentations réciproques des uns et des autres et le troisième en lien avec les attentes scolaires de ces deux groupes étudiés.

3.3.1. L'écart à l'égard du canal de communication

En effet, au vu des données discursives recueillies, le « manque d'investissement » ou la « négligence » des parents à travers leur non-implication dans la vie de leur enfant semble plus

être lié à un manque de pratiques littéraires corrélé à des facteurs sociolinguistiques et culturels qu'à une réelle carence éducative.

Cette culture de l'école dominée par l'écrit n'est pas évidente pour ces parents comme nous l'a démontré le discours des parents interrogés. Pour illustrer cette explication, nous prendrons l'exemple d'une mère d'élève présente en conseil d'école avec une feuille et un stylo pour la prise de notes n'ayant rien inscrit sur son document. On retiendra à travers cet événement, la prise en compte du caractère pragmatique en lien avec la situation et son manque de compétence afin de répondre à l'exercice auquel elle s'était elle-même soumise.

Cette réalité plus spécifiquement liée à des facteurs socio-économiques sera étayée dans notre prise en charge des mères d'élèves sur des ateliers conduits sur le thème de la langue de l'école.

3.3.2. L'écart des représentations des statuts respectifs des personnes interrogées

Cette analyse croisée des représentations des statuts respectifs est pertinente car elle explique encore une fois ce décalage entre l'école et ces familles.

En effet, on retiendra lors de nos entretiens, le statut particulier attribué par ces familles aux enseignants. Celui-ci est corrélé aux compétences intellectuelles du professionnel du monde éducatif. Il en résulte une forte dévalorisation intellectuelle des migrants interrogés. C'est principalement ce sentiment qui freinera d'ailleurs les contacts. Cela sera perçu de façon négative par les professeurs de cette école.

Cette valorisation des compétences des enseignants par les parents n'est pas réciproque. En effet, les enseignants auront, eux, tendance à les infantiliser et à ne pas considérer leurs compétences qui peuvent être autre que scolaires.

La mise en place des ateliers parents-enfants permettra d'ailleurs de valoriser les savoirs mais également les savoir-être et les savoir-faire de ces parents aussi bien au regard du monde enseignant que vis-à-vis de leur propre enfant. Cette prise en compte des compétences parentales par l'enseignant donnera de la cohérence au travail partenarial engagé.

3.3.3. L'écart vis à vis des attentes scolaires de l'élève

Les entretiens semi-directifs ont révélé une non-clairvoyance de ces parents à l'égard des difficultés de leur enfant en maîtrise de la langue française. Ces données discursives rejoignent celles d'un rendez-vous avec un parent d'élève interrogé sur les difficultés de son enfant révélées par les évaluations DAAL. Cette mère d'élève n'avait absolument pas conscience des fonctions et du sens assignés à la lecture. Elle nous expliquera qu'elle ne comprend pas les

résultats de son enfant aux évaluations car son fils connaît bien les syllabes. Elle associe donc la lecture à la maîtrise d'habiletés (décodage de syllabes). Encore une fois ce sont toutes les représentations en lien avec le monde de l'écrit qu'il convient de travailler avec ces familles afin d'utiliser un code commun. Nous rappelons que l'école est un univers dominé par l'écrit et que ces familles de par leur appartenance sociale et culturelle n'y sont pas familiarisées.

L'initiative de l'OEPRE nous semble tout à fait justifiée et nous tenons à faire remarquer que ces mères d'élèves interrogées sont très demandeuses quant à la mise en place d'une telle initiative par le « passeur » de la langue française de l'école.

Nous validons donc cette troisième hypothèse. Les écarts entre les attentes de l'école et celles de ces familles semblent responsables des difficultés d'apprentissage/acquisition de la langue de l'école par les apprenants de notre étude.

Néanmoins, un certain nombre de dispositifs peuvent permettre une rencontre entre ces deux univers de l'élève auxquels ces familles semblent tout à fait réceptives. Nous citerons, pour notre sujet d'étude, les ateliers parents-enfants dont nous rendrons compte de façon plus détaillée dans la suite de notre écrit et la mise en place du dispositif OEPRE.

CHAPITRE 6 : LES ATELIERS PARENTS-ENFANTS

Nos fonctions de maître supplémentaire nous ont offert la possibilité de proposer une action permettant une interprétation encore plus fine de nos données. Cette action a été inscrite dans le projet pédagogique PMQC. Elle a pour ambition de développer des pratiques langagières socialisées. Elle vise ainsi la réduction des écarts entre les attentes des familles et celles de l'école mais également l'entrée de la langue de l'école à la maison. Elle a aussi pour objectif une remise en question de la façon d'enseigner, par les enseignants, la langue de l'école.

Ce chapitre portera essentiellement sur la description des ateliers proposés à travers cette action. Une évaluation de celle-ci soulignera les points d'appui mais également les points à améliorer pour la poursuite du travail engagé.

1. Le choix de l'action

L'apport des approches plurielles à travers des méthodes permettant de promouvoir au sein d'une classe, d'une école, toutes les langues de la communauté éducative, nous semblaient être en adéquation avec notre problématique. Elles nous auraient permis d'affiner l'hypothèse 2 axée sur le multilinguisme des apprenants et la valorisation des langues et des cultures d'origine. Au vu de nos interprétations à l'égard de l'enseignement du français, elles nous auraient également offert la possibilité d'accéder plus facilement à cette langue de l'école (par l'écoute, l'observation, la comparaison et l'élaboration d'une démarche métalangagière associée à un travail collaboratif autour des langues en contact au sein de cet environnement social qu'est l'école).

Or, pour impulser une telle démarche nous avons besoin de l'adhésion de l'ensemble des acteurs éducatifs de ce groupe scolaire. Nous avons senti que cette réalité de terrain, à savoir le plurilinguisme de l'école, avec les effets ou plus exactement les spécificités qui la composent, n'était pas évidente pour tous. Nous ne pouvions faire de cette « difficulté », un avantage, une force ou un appui pour les autres apprentissages et plus spécifiquement pour l'apprentissage de la langue de l'école.

De plus, en vue de notre projet de mise en place du dispositif OEPRE (voir Annexe 11, p. 122), il nous semblait plus pertinent de faire de cette nouvelle action, une évaluation diagnostique des besoins et une base pour la mise en place d'une progression en adéquation avec les nécessités de ce public mais également d'amorcer une dynamique scolaire afin de permettre un travail

partenarial avec ce futur dispositif et éventuellement d'autres instances communales (centre social, accueil loisirs jeunes, bibliothèque/ludothèque...).

C'est ainsi que nous avons envisagé, avec l'accord de l'inspectrice de circonscription, de faire entrer les parents dans l'école et de mettre en place les prémices d'une coéducation pour la réussite de tous les élèves.

2. La présentation des ateliers parents-enfants

En réponse aux recommandations ministérielles à travers le référentiel de l'EP, en lien avec les nouveaux programmes et au vu des constats émanant de notre projet de réseau, nous avons proposé une action autour des relations parents-école. Elle a permis d'amorcer un travail collaboratif avec les parents les plus éloignés de la culture scolaire.

L'objectif principal de cette action visait, à travers l'implication directe des parents dans la vie de l'école, l'émergence d'une plus grande envie d'apprendre chez l'apprenant et une amélioration de ses résultats dans l'acquisition des fondamentaux (français et mathématiques). Ces ateliers avaient également pour ambition d'améliorer le climat scolaire à travers la réduction de l'insécurité professionnelle liée aux difficultés des publics accueillis. Une telle visée n'est possible qu'à travers une meilleure appréhension de ces familles et par le biais de l'ouverture de cette instance institutionnelle représentative des valeurs, des codes de la République à des usagers qui en sont éloignés.

Nous avons choisi de mettre en place deux ateliers différents, l'un en lien avec le langage mathématique et l'autre autour des pratiques littéraires. Ils devaient amener ces parents à mieux comprendre les attentes de l'école à l'égard du langage. Nos rencontres avaient pour but de préparer des activités à proposer dans les classes. Une fois celles-ci prêtes à être présentées, nous sommes allées dans les classes des élèves, dont les parents étaient présents, pour leur faire partager ce moment (en présence de l'enseignante titulaire de la classe).

2.1. L'atelier mathématique

Nous souhaitons proposer un atelier principalement aux personnes ciblées et interrogées par cette étude. Or, il nous semblait difficile au vu des compétences linguistiques de ces mères en langue française de proposer un atelier autour de la langue de l'école travaillée pour elle-même. Nous avons donc contourné cette difficulté en proposant un atelier mathématique dans lequel la langue de l'école était appréhendée comme outil au service des disciplines. Pour ce faire, les mères d'élèves, à notre initiative, devaient réaliser un jeu de piste sur lequel on pouvait

distinguer des cases bleues et d'autres oranges. En fonction de la couleur de la case, une carte était tirée au sort. Sur celle-ci était indiqué l'action/l'opération que l'élève devait réaliser. Le gagnant était le premier joueur à être arrivé au bout de la piste. Ce jeu permettait aux élèves de réinvestir de manière ludique leurs compétences scolaires.

Vous pouvez découvrir, en annexe (Annexe 8, p. 114), quelques photographies illustrant le travail réalisé.

Nous avons sur deux temps différents proposé ce même atelier aux parents interrogés de la classe de CP et à d'autres parents turcophones d'une classe de CE2-CM1.

Nous avons pour objectif une prise de conscience du lexique spécifique aux langages mathématiques à travers l'addition et la soustraction, pour les CP, et, l'addition, la soustraction et la multiplication, pour les CE2-CM1. Nous nous contenterons essentiellement de présenter les retours sur les ateliers avec les parents de la classe de CP.

2.1.1. Présentation des séances de préparation

Nous avons proposé aux quatre mères d'élèves interrogées de participer à l'élaboration de ce jeu. Cette proposition avait été faite à la fin de nos entretiens. Elles n'ont montré aucune réticence quant à leur participation et semblaient rassurées de se retrouver ensemble. Elles nous ont aidée à convaincre les mères d'élèves de l'autre classe à s'engager dans cette initiative. En effet, celles-ci avaient d'emblée refusé notre proposition.

Nous avons prévu deux séances de préparation d'une durée de 45 minutes chacune durant lesquelles nous devions :

- faire comprendre les règles, le déroulement du jeu ;
- appréhender le langage mathématique ;
- préparer le matériel : colorier les pistes, les plastifier, réaliser les cartes, les plastifier également et enfin, les découper en six exemplaires en fonction du nombre de groupes constitués lors de la séance en classe ;
- appréhender le jeu en jouant ensemble.

Au niveau linguistique, il nous importait d'amener le lexique en lien avec l'addition et la soustraction soit :

- pour l'addition : avancer – ajouter – additionner – plus ;
- pour la soustraction : reculer – retirer – enlever – soustraire – moins.

Bien évidemment elles n'avaient pas conscience d'une telle abondance de termes pour désigner ces pratiques calculatoires. Nous leur avons expliqué l'importance pour l'élève d'apprendre ces différents mots en lien avec l'univers des mathématiques et témoignant d'activités manipulatoires permettant la construction du sens.

Il nous aura fallu finalement une séance de plus pour atteindre notre objectif.

En effet, nous nous sommes retrouvée confrontée à quelques difficultés liées à la langue, aux pratiques littéraires et à la culture scolaire de ces mères.

N'ayant aucune base en langue turque nous avons eu parfois du mal à nous faire comprendre. Par chance, une mère d'élève ayant des compétences plus avérées en français nous aidait et traduisait certains de nos propos.

Au-delà des obstacles attachés à la langue de communication, nous avons dû appréhender une autre difficulté d'ordre littéraire à travers la réalisation des cartes. En effet sur celles-ci devaient être indiqués les termes évoqués (« j'avance de 2 cases », « j'ajoute 4 »...) afin de faire avancer le pion. Or, nous n'avions pas anticipé le fait que l'habileté motrice pour écrire des cartes, soit l'activité graphique à proprement parlé, pouvait poser problème pour certaines mères.

Enfin, nous n'avions également pas envisagé le fait que deux de ces mères n'avaient pour ainsi dire jamais joué avec un jeu de piste. Nous nous sommes retrouvée à appréhender les mêmes difficultés que peuvent avoir des élèves de CP à savoir un déplacement erroné du pion sur la piste, la numérotation n'étant pas prise en compte, et, un surcomptage de la case sur laquelle le pion était posé.

Malgré ces quelques obstacles en lien avec la langue, le langage mathématique et les pratiques autour du jeu, nous sommes parvenues à un résultat à la hauteur de nos attentes. Il est important de noter que ces mères venaient à ces ateliers de manière très apprêtée, on sentait qu'elles prenaient ces rendez-vous comme des moments privilégiés. Elles ont voulu prendre de nombreuses photographies témoignant de leur investissement dans cette action. Une des mères présentes a insisté pour faire partie du deuxième atelier pour la préparation du jeu à destination de la classe des CE2-CM1, il s'agit de l'épouse du père interrogé dans notre étude.

2.1.2. Le vécu en classe

A la suite de ce travail de préparation, nous sommes allées dans la classe de CP afin de proposer le jeu aux élèves.

Nous nous sommes attachée à présenter les objectifs de la séance à savoir le réinvestissement de compétences scolaires à travers la pratique d'un jeu mathématiques fabriqué par les mères d'élèves.

Nous avons constitué 6 groupes d'élèves, chacun des groupes étant animé par un adulte, une mère d'élève, l'enseignante titulaire de la classe ou l'enseignante PMQC.

Nous avons explicité clairement le rôle des adultes à savoir celui de « gardienne des règles ». Nous avons, en effet, imaginé la transgression de certains apprenants à l'égard de celles-ci face à des mères d'élève en difficulté avec la langue française. Nous avons effectivement dû intervenir dans un groupe en présence d'une mère car un élève avait pour intention de se substituer à l'adulte présent. On comprend à travers ce type de comportement, la position que peuvent avoir certaines mères à l'égard de leurs enfants dans l'univers familial alors que ceux-ci peuvent être complètement obéissants à l'école.

Les mères avaient bien assimilé les règles du jeu et se sentaient relativement à l'aise dans ce rôle. Elles souriaient et entraient en communication avec les élèves du groupe.

L'enseignante titulaire fut quant à elle très surprise du travail accompli et de l'implication de ces parents considérés comme absents de l'univers scolaire de leur enfant.

A la fin de la séance, l'ensemble des élèves de cette classe ont salué le travail des mères d'élèves en leur démontrant le plaisir qu'ils avaient éprouvé lors de cette séance.

Afin de remercier ces mères, nous leur avons proposé de rapporter un exemplaire du jeu confectionné pour qu'elle puisse y jouer avec leurs enfants. Nous n'avons pas anticipé l'absence de dé dans l'univers familial de ces familles. Nous avons résolu cette absence en leur en offrant un.

Après ce premier rapprochement autour du langage de l'école, nous souhaitons aborder la langue de l'école pour elle-même en lien avec les pratiques littéraires.

Nous souhaitons également, dans un souci d'équité à l'égard des autres parents de cette classe, mais aussi, afin de permettre aux usagers de la communauté turque d'apprendre à connaître d'autres personnes appartenant à une autre communauté linguistique que la leur, créer un atelier favorisant le contact entre les langues de l'univers des élèves de cette classe. C'est ainsi que nous avons proposé la confection d'un « Sac à histoire ».

2.2. L'atelier « Sac à histoires »

Cet atelier est inspiré du dispositif proposé par Perregaux intitulé « Sac à histoire ». Il vise, à travers la découverte d'un album de littérature de jeunesse, la valorisation des langues des élèves.

Nous avons proposé cet atelier aux deux mères turcophones qui semblaient les plus à l'aise avec l'univers de l'écrit, deux mères arabophones et une mère francophone.

Notre objectif principal avec les parents était fondé sur l'interculturalité mais nous souhaitions également faire comprendre le sens de la lecture soit le décodage et la compréhension.

2.2.1. Présentation des séances de préparation

Nous avons prévu pour cet atelier quatre séances de préparation d'une durée de 45 minutes chacune durant lesquelles nous devions :

- présenter, en lisant, l'album aux parents avec les choix nous ayant poussé à une telle sélection ainsi que les objectifs de travail pour l'élève, sur lesquels nous reviendrons ;
- présenter le jeu de loto que nous devions fabriquer autour du lexique en français des parties du corps du chat et le réaliser (confectionner les grilles de loto avec un outil numérique, les cartes et plastifier le tout) ;
- fabriquer un glossaire bilingue (français-anglais, français-turc, français-arabe) autour du lexique des parties du corps du chat (soit la moustache, les oreilles, la queue, les pattes, les yeux, le museau, le corps) ;
- récrire l'histoire en arabe et en anglais et la transcrire en turc ;
- enregistrer la lecture de l'histoire par les parents d'élève dans leur langue d'origine ;
- confectionner les albums multilingues soit avec le texte en anglais, en arabe, en français et en turc.

Vous découvrirez en annexe quelques photographies illustrant le travail réalisé (voir Annexe 9, p.115).

Nous n'avions pas pris la pleine mesure de ce travail et il nous a malheureusement manqué une séance (chaque séance durant 1h30).

Comme pour l'atelier précédent, nous avons dû faire face à quelques obstacles dans la réalisation de cette entreprise.

Tout d'abord, il s'est avéré que les mères d'élèves n'avaient pas toutes une maîtrise suffisante de l'outil informatique. Nous voulions utiliser ce médium afin d'éviter les difficultés concernant la maîtrise d'habiletés motrices.

Au sujet du glossaire, elles sont toutes parvenues à répondre à cet exercice pour lequel nous ne pouvions leur apporter notre aide. Nous leur avons bien évidemment fait part de notre incompetence à cet égard et donc de la confiance que nous leur accordions pour réaliser un tel travail. Nous cherchions, encore une fois, à leur démontrer que nous avons besoin de leurs compétences avérées dans leur langue d'origine.

En revanche, au sujet de la réécriture de l'histoire en arabe cela a été quelque peu compliqué dans la mesure où une des mères arabophones présentes n'avaient aucune connaissance de l'arabe littéraire et l'autre éprouvait des difficultés dans la réalisation de cette traduction. Ce que nous pouvons complètement entendre. Or, sur le site du CASNAV¹⁹, sur lequel on découvre une abondance de transcriptions de textes de littérature de jeunesse, celui-ci n'y était pas. Nous n'avons pas trouvé d'album pour lequel nous pouvions avoir à la fois la transcription en turc et en arabe tout en abordant une thématique en lien avec la classe des élèves et leur niveau de compétences soit, celui d'élèves de CP. Une mère d'élève a proposé de contacter une de ses connaissances qui nous a très vite rejoint afin de nous aider.

Pour ce qui concerne le turc, nous avons l'enregistrement de l'histoire en langue turque mais nous souhaitons leur faire transcrire afin de pouvoir la lire. Elles ont donc, à deux, transcrit l'histoire entendue.

Une fois ce travail de transcription réalisé, nous avons mené deux activités en parallèle, la confection des albums multilingues et l'enregistrement des lectures dans les différentes langues. Nous nous sommes occupée de la lecture en anglais, aucune mère d'élève présente ne se sentait à l'aise pour le faire.

Nous retiendrons que cette entreprise fut très chronophage et assez difficile à mener. Néanmoins, elles étaient toutes fières et contentes du travail réalisé. Elles nous ont témoigné leur contentement en apportant à chacune de nos rencontres une spécialité culinaire de leur pays d'origine. Elles ont également insisté, à chaque séance, pour rester au-delà du temps prévu pour finir l'activité initiée. Ce qui témoigne d'un réel plaisir et d'une véritable implication de leur part.

¹⁹ <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrivees/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/>

Nous tenons également à souligner que la dégustation des plats apportés s'est révélée propice à de nombreux échanges au-delà des appartenances communautaires.

2.2.2. *Le vécu en classe et les retours sur ce dispositif*

Nos objectifs à l'égard des élèves autour de cet album étaient nombreux, nous souhaitions :

- faire découvrir un album de littérature de jeunesse ;
- travailler sur le lexique des parties du corps du chat ;
- encoder et décoder les mots de ce lexique particulier ;
- faire découvrir la diversité des langues au contact de l'élève.

Nous devions, avant de proposer le jeu de loto confectionné par les familles, travailler sur la compréhension de cet album par les élèves. Il nous a semblé judicieux de faire vivre ce moment à ces parents éloignés des codes et de la culture de l'école.

Ensuite, nous avons proposé une seconde séance en production d'écrit autour d'un exercice d'encodage des mots du texte et principalement ceux du lexique cité. Nous avons proposé aux mères d'élèves présentes d'intervenir, comme nous, afin d'aider les élèves de cette classe.

Et enfin, dans un troisième temps, nous avons proposé notre jeu de loto. La classe était divisée en 6 groupes de 4 élèves. Un groupe avec chacune des mères et un autre avec l'enseignante titulaire de la classe. L'objectif du jeu était la lecture par voie directe des mots travaillés dans l'exercice d'encodage. Le gagnant de chaque partie était celui ayant retrouvé le plus grand nombre de mots lus par l'adulte de chaque groupe. En sachant que sur chaque planche de loto (quatre différentes dans chaque groupe), les mots étaient écrits dans les trois écritures (capitale, scripte et cursive). Ceci avait pour objectif de rendre le travail de lecture/discrimination plus complexe.

Voici une photographie illustrant le jeu réalisé (voir Annexe 9, p.116) :



Comme pour l'atelier précédent, les mères présentes sont reparties avec un jeu de loto complet (soit avec 4 planches différentes et une série de cartes avec les mots écrits).

De plus, trois d'entre elles, ont également pu rapporter chez elle, le « Sac à histoire » confectionné contenant :

- une clé USB avec les enregistrements de l'histoire dans les quatre langues ;
- trois glossaires bilingues ;
- un album multilingue ;
- un petit puzzle plastifié à découper comme cadeau pour chaque apprenant de cette classe.

Celui-ci a pu être découvert par l'ensemble des familles de cette classe : chaque semaine un élève différent l'emportant chez lui.

3. Le bilan de l'action

Un entretien directif (voir Annexe 24, p.160) avec l'enseignante titulaire de cette classe nous a permis un véritable retour sur cette action. Il était dirigé autour de cinq axes : le climat professionnel, le rôle de l'école, le français langue de l'école, le plurilinguisme et la coéducation.

Tout d'abord, nous tenons à préciser que, pour elle, une telle action ne semble réalisable, dans une école, qu'en présence d'un enseignant supplémentaire ou en partenariat avec une instance communale (centre social, OEPRE). En effet, il est impossible pour les enseignants d'une école qui ont leur classe à temps plein de promouvoir une telle démarche sur le temps scolaire.

Cette action n'a, par contre, pas eu l'effet que nous attendions à l'égard de la manière dont cette enseignante perçoit l'enseignement de la langue de l'école (à savoir une langue au service des autres disciplines et une langue travaillée pour elle-même). Il aurait sans doute fallu lui présenter plus en détail, de façon plus explicite, le travail et surtout les objectifs linguistiques que nous visions. Il nous semble indispensable, pour qu'elle puisse saisir toute la teneur de cette action ainsi que ses effets, qu'elle s'implique directement dans celle-ci. Il aurait fallu qu'elle mette elle-même en évidence les objectifs qu'elle souhaitait faire atteindre aux élèves, ainsi que les moyens d'y parvenir.

Néanmoins, nous constatons des effets positifs tant au niveau de l'enseignante qu'au niveau des parents et des élèves de cette classe.

En effet, l'enseignante titulaire de la classe de CP nous a fait remarquer que les difficultés linguistiques n'ont pas été un frein à la participation des mères. Cette professionnelle nous fera d'ailleurs constater que ces femmes qui, auparavant ne lui adressaient pas la parole, viennent

plus spontanément vers elle. Cette professeure indique qu'elle se sent, elle aussi, plus à même de pouvoir échanger avec ces parents d'élèves.

Voici ses propos : « ...certaines mères ne venaient jamais me parler et maintenant par exemple la mère de Devran [mère d'élève n°1] me sourit et moi aussi // quand elle nous accompagne j'essaie de leur parler même si c'est pas toujours évident » (extrait Annexe 24, p. 161)

Elle ressent les prémices d'un dialogue sur des bases communes et nous fait noter l'importance d'une telle démarche pour la construction d'un projet de lecteur chez l'élève. Elle en a d'ailleurs constaté les effets dans la classe. En effet, les élèves qu'elle perçoit les plus en difficulté face à l'écrit vont plus spontanément vers les livres.

Elle dira à ce propos : « Oui//par exemple Berat [fils du père d'élève interrogé] va plus souvent lire un livre//ce qu'il ne faisait pas avant ». (extrait Annexe 24, p. 161)

Par contre, le peu de recul que nous avons sur cette action ne nous permet pas de percevoir de réels progrès au niveau des résultats scolaires des apprenants franco-turcs de cette classe.

Pour conclure, l'école apparaîtrait désormais plus ouverte, accessible à tous et en pleine évolution.

Néanmoins, cette enseignante nous indique ne pas se sentir complètement capable de mener, seule, de tels ateliers ressentant toujours de la crainte à l'égard des familles non francophones. Celle-ci résulte principalement d'un écart trop important au niveau linguistique. A ce propos, elle nous dira : « et puis...il n'y a que toi qui puisses les comprendre...c'est impossible pour moi ». (extrait Annexe 24, p. 160)

A l'égard des parents, il aurait bien évidemment fallu se confronter à une évaluation plus rigoureuse par le biais d'outil méthodologique en adéquation avec le recueil de représentations afin d'avoir un véritable retour sur ces ateliers. Nous nous contenterons, ici, de l'analyse de données ethnographiques pour l'évaluation d'un tel dispositif.

A ce niveau, nous retiendrons, l'implication de certains parents de la communauté turcophone pour l'accompagnement à plusieurs sorties organisées par l'école et particulièrement la présence d'une des mères d'élèves à la bibliothèque municipale. Durant ce moment, cette mère a pris le temps avec son fils de regarder des livres alors qu'il lui est impossible de les lire. Nous avons senti cette femme un peu maladroitement aussi bien avec l'album qu'avec son fils. Elle tournait les pages, son fils lui demandait de lire, elle répondait en turc. Nous nous sommes installée près d'eux et nous leur avons proposé notre aide pour une lecture en français de l'album choisi, ce qu'ils ont accepté. Nous avons proposé à cette mère d'apporter la traduction de quelques termes en langue turque ce qu'elle s'est amusée à faire. Nous avons démontré à l'élève que pour nous, qui tentions de répéter les propos de sa mère, cela s'avérait être un

exercice difficile. Nous voulions maintenir cette femme à sa place de mère tout en mettant en évidence ses compétences linguistiques.

Les ateliers parents-enfants ont révélé aux yeux des enseignants l'investissement de ces parents. Celui-ci s'est illustré par l'engagement de ces familles dans l'action et à travers l'expression de leur sentiment à l'égard des moments vécus dans la classe avec leur enfant malgré leurs difficultés à pouvoir explicitement les exprimer.

Cette action a également permis l'entrée de l'univers et de la langue de l'école à la maison. Les élèves turcophones de cette classe nous ont confirmé avoir joué avec leur mère aux jeux proposés lors des ateliers.

Nous espérons que le processus engagé se poursuivra et que ces moments vécus auront donné l'occasion aux uns et aux autres de mieux se connaître pour mieux s'appréhender à travers la construction d'un travail partenarial autour de l'enfant. Nous tenons l'année prochaine à proposer à l'enseignante titulaire de la classe de CP d'animer les ateliers pendant que nous prenons sa classe en charge. Nous aspirons à ce que cette dynamique s'étende aux autres classes de l'école. Nous souhaitons également, à travers la mise en place de notre action à la rentrée prochaine « Création d'un espace Parents-Enfants », poursuivre ce type d'initiative en lien avec cette école.

CONCLUSION

A travers cette recherche-action-formation nous avons pour objectif de comprendre les résistances des apprenants franco-turcs d'une école de REP à l'égard de l'apprentissage-acquisition de la langue de l'école. Nous avons émis trois hypothèses différentes afin d'expliquer ce positionnement particulier.

L'une d'entre elles remettait en question le système éducatif français actuel dans son enseignement du français. Cette hypothèse s'appuyait sur la critique des textes officiels mais également sur l'interprétation pédagogique de ceux-ci par le personnel enseignant. Au sujet de cette hypothèse, tout d'abord, nous avons constaté que les instructions officielles pouvaient être en inadéquation avec les avancées de la recherche en didactique des langues. Ensuite, nous avons souligné un manque de formation des professionnels du monde éducatif à l'égard de la mise en place de nouveaux programmes. Ces deux facteurs engendrent une certaine insécurité professionnelle et valide en partie cette première hypothèse.

Une seconde hypothèse était relative aux spécificités de la communauté linguistique ciblée caractérisée par un attachement particulier à la langue et au pays d'origine. Nous avons pu valider ce postulat tout en le nuancant. En effet, certaines données nous ont également démontré que ces usagers étaient réceptifs à nos intentions et qu'une amorce de travail partenarial était envisageable.

Enfin, nous avons émis une troisième et dernière hypothèse à l'égard des écarts entre les attentes de l'institution et celles de parents éloignés des codes et de la culture de l'école. Celle-ci a pu être complètement validée. Cette validation s'appuie tout d'abord sur l'analyse croisée des corpus obtenus et également sur l'analyse et l'évaluation de l'action mise en place (découlant de l'interprétation de notre travail de recherche).

Les dimensions théoriques et méthodologiques de ce travail nous ont permis de nous remettre en question quant à la focalisation de notre attention à l'égard des élèves issus de cette communauté. Nous pensons aujourd'hui, que les difficultés rencontrées par ce public « spécifique » sont les mêmes que celles des autres apprenants bi-multilingues de cette école de l'EP. Nous soulignons l'importance d'une école inclusive prenant en compte les singularités de chacun à la fois linguistiques, économiques, physiques et sociales.

De plus, cette recherche-action nous a amenée à considérer de manière différente l'influence de l'enseignement des langues d'origine à travers la prise en compte de la théorie des seuils de Cummins. Elle nous a également amenée à percevoir l'influence d'une bilinguïté négative sur

le bilinguisme de l'apprenant pouvant générer le mal-être de certains à leur entrée à l'école maternelle. En effet la prise en compte du mutisme, de l'angoisse de l'élève exprimé à travers ses pleurs gagnerait à donner une vision plus positive de l'école française. De plus, cela permettrait une meilleure entrée de l'élève dans le monde de l'écrit à l'école élémentaire.

Or, nous pensons que cette recherche-action effectuée dans une autre école que celle où nous exerçons depuis de nombreuses années et dans laquelle nous avons un statut particulier aurait permis une analyse plus objective de la réalité de ce terrain. En effet, nous ne pouvons nier l'influence de notre posture quant à la spontanéité et la franchise des propos recueillis aussi bien à l'égard des enseignants que des parents. Il se pourrait même que notre propre réflexion et notre interprétation des données soient quelque peu faussées par notre implication directe dans cet univers. Celle-ci étant bien évidemment corrélée à la « construction de notre identité professionnelle réflexive » (Huver & Molinié, 2011 : 10).

Toujours au regard de cette lecture-critique de notre travail, nous mettons en évidence les limites de l'outil méthodologique que nous avons choisi d'utiliser. En effet, l'utilisation d'entretiens biographiques (Huver & Molinié, 2011) à travers une méthode d'analyse transculturelle (Sarot, 2017) aurait eu toute leur place dans cette recherche-action. Les chercheurs du Centre Babel de la clinique transculturelle (sous la direction de Moro) ont élaboré deux guides nommés T-FAME et T-FAME sco permettant une analyse qualitative d'entretiens semi-directifs individuels.

Le guide T-FAME (plus à destination des adultes) prend en compte :

- les affiliations culturelles (au pays d'origine et au pays d'accueil) ;
- la transmission de la culture et de la langue d'origine ;
- le métissage culturel ;
- le métissage générationnel ;
- le métissage filiatif.

Quant au guide T-FAME sco (à destination des élèves), il analyse :

- les affiliations scolaires (au pays d'origine et au pays d'accueil) ;
- les apprentissages ;
- les alliances éducatives (les relations famille-école) ;
- le métissage des cultures scolaires.

L'utilisation de ces guides développe une compréhension plus fine des élèves et des familles que l'institution scolaire accueille. Cette connaissance favorise une véritable ouverture à l'altérité de l'école française.

Nous aurions également pu compléter notre analyse à l'aide du dessin réflexif. Ce dispositif de recherche-action-formation permet, à travers la transmission d'une consigne, la réalisation d'un dessin. La conduite d'un entretien d'exploration de la production amène à interroger la construction de l'identité plurilingue et pluriculturelle du sujet (Molinié, 2009). Cette méthode permet d'entrer de manière plus pertinente dans la sphère psychologique de la personne interrogée. Elle l'amène à réfléchir et à interpréter son vécu par la conscientisation. En effet, la verbalisation de la manière de se représenter et de représenter la réalité, le vécu du sujet, offre la possibilité de découvrir l'évolution de ses représentations par un effet de déstabilisation. Dans cette recherche-action, nous nous sommes essentiellement appuyée sur des hypothèses émises grâce au croisement des données discursives obtenues (des parents et des enseignants) et sur quelques données de type ethnographique sans nous intéresser réellement aux représentations des élèves.

Afin de prolonger cette initiative engagée vers la relation école-famille, il conviendrait de poursuivre cet engagement et de prendre en compte l'évolution des représentations des parents sur l'école. Ce changement pourra s'illustrer par le pourcentage de fréquentation des parents dans un nouvel espace que nous ouvrons à la rentrée prochaine dans cette école et permettant l'emprunt de livres et de jeux éducatifs (on déplore l'absence de bibliothèque/ludothèque dans ce quartier) soit un lieu dédié à la culture en partenariat avec la bibliothèque municipale de cette commune. L'évolution des représentations de ces adultes à l'égard de l'écrit, grâce à la mise en place du dispositif OEPRE, sera également appréciée. Enfin, nous pourrions mesurer l'impact de telles actions à travers des entretiens biographiques et corroborer ces données à celles émanant de l'évolution de la construction de l'identité de leur enfant et l'impact sur leurs résultats scolaires.

A cela pourrait bien évidemment s'ajouter l'implication de l'ensemble des acteurs éducatifs de cette école dans le développement de contenus et de modalités d'enseignement de la langue de l'école afin de réduire l'insécurité professionnelle qu'ils mentionnent à travers un véritable processus « d'empowerment ».

BIBLIOGRAPHIE

- **Abdallah-Preteille M.**, (1999), *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris.
- **Abouzaïd M.**, (2010), « La standardisation de l'amazighe (berbère) au Maroc : enjeux et réception auprès d'enseignants ». In Loiseau M. & al. (coord.), *Autour des langues et du langage : Perspective pluridisciplinaire*, HAL, pp.259-266.
- **Abouzaïd M.**, (2011), « Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc : des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique », HAL, Université Stendhal, Grenoble III.
- **Akinci M.-A.**, (1996), « Pratiques langagières des immigrés turcs en France », *Ecarts d'identité*, n°76, pp. 14-17.
- **Akinci M.-A.**, (2002), « Bilinguisme et enfants de migrants ». In *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*, LINCOM Studies in Language Acquisition, Munich, pp. 37-48.
- **Akinci M.-A.**, (2006), « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français », *Langage et société*, n° 116, pp. 93-110.
- **Akinci M.-A.**, (2012), « Acquisition, bilinguisme et billittéracie : le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France ». In Auger N.&al. (coord.), *Acquisition et didactique des langues*, Presses universitaires de la Méditerranée, Montpellier, pp. 71-104.
- **Akinci M.-A.**, (2016), « Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées ». In Hélot C. & Erfurt J. (éds), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert-Lucas, Limoges, pp. 473-486.
- **Akinci M.-A & Hamurcu-Süverdem B.**, (2016), « Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle », *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXI, pp. 81-93
- **Aksaz E.**, (2006), « Immigration familiale turque et activités quotidiennes des femmes : Le souci de réputation dans une cité HLM de la banlieue parisienne », *Revue européenne des migrations internationales* [En ligne], vol. 22, n°3, consulté le 27/12/2016, <http://remi.revues.org/3341>.
- **Aksaz E.**, (2015), « L'émigration turque en France : 50 ans de travaux de recherche en France et en Turquie : Bibliographie commentée, proposée à l'occasion du 50e

anniversaire de la signature d'un accord bilatéral de main-d'œuvre entre la France et la Turquie le 8 avril 1965 [En ligne], Istanbul : Institut français d'études anatoliennes, consulté le 05/12/2016, <http://books.openedition.org/ifeagd/1200>.

- **Autant-Dorier C.**, (2009), « Saisir les identités en mouvement : parenté et histoires de familles turques en migration », *Revue européenne des migrations internationales* [En ligne], vol. 25, n°3, consulté le 13/12/2016, <http://remi.revues.org/4995>.
- **Bautier E.**, (2001), « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n°137, pp. 117-161.
- **Beacco J.-C.**, (2005), *Langues et répertoire de langues : Le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- **Beacco J.-C. & al.** (dir), (2009), *Langues de l'éducation, langues pour l'éducation. Plate-forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, [En ligne], consulté le 04/01/2017, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp.
- **Bertucci M.-M.**, (2007), « Enseignement du français et plurilinguisme », *Le français aujourd'hui*, n° 156, pp. 49-56.
- **Bertucci M.-M.**, (2008), « Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ? », *Le français aujourd'hui*, n° 162, pp. 59-70.
- **Bertucci M.-M.**, (2011), « Les cités de banlieues, espace de la mémoire et patrimoine de l'immigration ? ». In Bastien S., Bulot T. & Burr E., *Sociolinguistique urbaine. Identités et mise en mots*, München Meidenbauer, pp. 13-34.
- **BESSE H. & PORQUIER R.**, (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, coll. LAL, Paris.
- **Bourdieu P.**, (1982), « L'économie des échanges linguistiques. », *Langue française*, n°34, pp. 17-34.
- **Brinbaum Y.**, (2013), « Les familles immigrées et l'école : à l'encontre des idées reçues. », *Diversité 174*, pp.152-163.
- **Brinbaum Y., Moguérou L., Primon J.-L.**, (2010), « Parcours et expériences scolaires des jeunes descendants d'immigrés en France » in *Trajectoires et Origine. Enquête sur la diversité des populations en France*, coll. Documents de travail, n°168, pp. 47-54.

- **Brouard S. & Tiberj V.**, (2005), « Français comme les autres ? Enquête sur les citoyens d'origine maghrébine, africaine et turque. », Paris, Presse de Sciences Po, pp. 121-134.
- **Cadet L. & Guerin E.**, (2012), « Présentation », *Le français aujourd'hui*, n°176, p. 3-8.
- **Chnane-Davin F. & Cuq J.-P.**, (2009), « FOS – FLS : des relations en trompe l'œil ? », *Le français aujourd'hui*, n° 164, pp. 73-86.
- **Conseil de l'Europe**, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- **Coste D.** (dir.), (2012), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, Pratiques, Propositions*, E.M.E éditions, Belgique.
- **Coste D.**, (1984), « Les discours naturels de la classe », *Le français dans le monde*, n°183, pp.16-25.
- **Dabène L.**, (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Situations Plurilingues*, Hachette, Paris.
- **Delalande J.**, (2003), « Enfant et apprentissage : Culture enfantine et règles de vie : Jeux et enjeux de la cour de récréation », *Terrain*, n°40, pp. 99-114, [En ligne], consulté le 5/3/17, <http://terrain.revues.org/1555>.
- **Dionne A.-M., Giasson J., Saint-Laurent L.**, (2004), "Caractéristiques et perception de la littératie chez les parents ayant de faibles compétences en lecture et en écriture", *Revue de l'université de Moncton*, 352, pp. 131-154, [En ligne], consulté le 7/4/17, <https://www.erudit.org/fr/revues/rum/2004-v35-n2-n2/010646ar/>
- **Efeoğlu E.**, (2013), « La langue artificielle et la culture hétéroclite », *Synergies Turquie*, n°6, pp. 63-69.
- **Feyfant A.**, (2015), « Coéducation : quelle place pour les parents ? », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 98, [En ligne], consulté le 20/01/2017, <http://minilien.fr/a0ny5o>.
- **Gadet F.**, (2006), *La variation sociale en français*, Orphys, coll. Paris, pp. 20-25.
- **Galisson R., & Coste D.**, (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.
- **Galligani S.**, (2008), "L'identification de 'l'enfant étranger' dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970. Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ?". In Martinez P., Moore D. & Spaëth V (coord.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Riveneuve Éditions, coll. Actes académiques, Paris, pp. 113-126.

- **Goï C. & Huver E.**, (2012), « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? », *Le français aujourd'hui*, n°176, pp. 25-35.
- **Hélot C.**, (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris.
- **Huver E. & Molinié M. (dir.)**, (2011), *Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, L'Harmattan, Paris.
- **Ichou M. & Oberti M.**, (2014), « Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire », *Population*, vol. 69, pp. 617-657.
- **Jodelet D.**, (1989), « Représentations sociales : un domaine en expansion ». In Jodelet D. (dir.), *Les Représentations sociales*, pp.36-45, PUF, Paris.
- **Klein W.**, (1989), *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, Paris, pp. 32-37.
- **Klein C. (dir)**, (2012), *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, CANOPE éditions, coll. Cap sur le français de la scolarisation.
- **Labov, W.**, (1976), *Sociolinguistique*, Minuit, Paris.
- **Macaire D.**, (2011), « Démarches Portfolio en didactique des langues et des cultures ». In Molinié, M. (dir), *Enjeux de formation par la recherche-action*, Encrage, Belles Lettres, Amiens.
- **Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche**, juillet 2006, *Le socle commun de connaissances et de compétences*, SCEREN, Paris.
- **Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche**, 2011, *Le langage à l'école maternelle*, SCEREN, Paris.
- **Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche**, janvier 2014, *Un référentiel pour l'éducation prioritaire*, [En ligne], consulté le 2/4/17, <http://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.html#lien0>.
- **Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche**, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, [En ligne], consulté le 2/4/17, http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_40484_6.pdf.

- **Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche**, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, *Socle commun de compétences, de connaissances et de culture*, [En ligne], consulté le 2/4/17, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834.
- **Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche**, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*, [En ligne], consulté le 2/4/17, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184.
- **Molinié M.** (dir.), (2009), *Le dessin réflexif. Elément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Encrage, Belles Lettres, Amiens.
- **Moro M.-R.**, (2012), *Enfants de l'immigration, une chance pour tous*, Bayard, Paris.
- **Petek G.**, (2015), « La généalogie d'un repli », *Hommes et migrations*, n°1312, [En ligne], consulté le 02/01/2017, <http://hommesmigrations.revues.org/3511>.
- **Pire F.**, 1994, *Question de psychologie*, De Boek Université, Bruxelles.
- **Sardan J.-P. O.**, (1995), « La politique du terrain », *Enquête*, n° 263, [En ligne], consulté le 24/04/17, <http://enquete.revues.org/263>.
- **Sayad A.**, (2014), *L'école et les enfants de l'immigration*, Edition du Seuil, coll. La couleur des idées, Paris.
- **Schieffelin B.B.**, (2007), « Langue et lieu dans l'univers de l'enfance », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 31, n° 1, pp. 15-37.
- **Simon D.-L. & al.** (dir), (2015), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Riveneuve éditions, coll. Actes académiques, Paris.
- **Sterponi L. et Bhattacharya U.**, (2012), « Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière », *Langage et société*, n° 139, pp. 67-82, [En ligne], consulté le 24/04/17, <http://www.cairn.info/ezproxy.univ-paris3.fr/revue-langage-et-societe-2012-1-page-67.htm>.
- **Tapia S.**, (2009) « Permanences et mutations de l'immigration turque en France », *Hommes et migrations*, n°1280, [En ligne], consulté le 24/12/16, <http://hommesmigrations.revues.org/286>.
- **Verdelhan M. & al.**, (1999), « Le français, langue de scolarisation: vers une didactique spécifique », *Tréma*, n°15-16, [En ligne], consulté le 15/01/2017, <http://trema.revues.org/1758>.

- **Verdelhan-Bourgade M.**, (2002), « Le manuel comme discours de scolarisation », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°125, pp. 37-52.
- **Vigner, G.**, (1989), « Le français langue de scolarisation », *Diagonales*, n°12, Hachette-EDICEF.
- **Vygotski L.**, 2013, *Pensée et Langage*, La Dispute, Paris

Communication orale :

- **Sarot A.**, (2017), « Méthode d'analyse transculturelle des entretiens biographiques : Les guides T-FAME et T-FAME sco », Communication présentée à la journée d'études : L'entretien biographique. Interaction et ajustements de sens, organisée par le laboratoire DILTEC EA 2288 Axe DILFOP, Université Paris 3.

Sitographie :

- <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/>
- <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/>
- <http://www.education.gouv.fr/>
- <http://eduscol.education.fr/>
- <https://www.reseau-canope.fr/>
- <https://revuelautre.com/>
- http://www.transculturel.eu/La-mediation-a-l-ecole-Metisco_a422.html

Annexes

Annexe 1

Déclaration sur l'honneur



Déclaration sur l'honneur

Je, soussigné(e) Déborah CAIRA déclare avoir rédigé ce travail sans aides extérieures ni sources autres que celles qui sont citées.

Toutes les utilisations de textes préexistants, publiés ou non, y compris en version électronique, sont signalées comme telles. Ce travail n'a été soumis à aucun autre jury d'examen sous une forme identique ou similaire, que ce soit en France ou à l'étranger, à l'université ou dans une autre institution, par moi-même ou par autrui.

Date le 15/6/17

Signature manuscrite de l'étudiant:


Déborah CAIRA

Annexe 2

Attestation d'activité valant stage



Nemours, le vendredi 28 avril 2017

ATTESTATION

Circonscription
du 1^{er} degré
de l'Éducation nationale
de Nemours

Affaire suivie par :
Astou BAILLIET
IEN 1^{er} degré

Téléphone :
01.64.28.33.87

Fax :
01.64.78.01.10

Courriel :
ce.0771605b@ac-creteil.fr

41, quai Victor Hugo
77140 – Nemours

Madame BAILLIET, inspectrice de l'Éducation Nationale de la circonscription de Nemours atteste que madame CAIRA Déborah exerce les fonctions de professeur des écoles à temps complet. L'intéressée est affectée à l'école primaire « les chérelles » - NEMOURS dans le dispositif « plus de maîtres que de classes ».


Attestation délivrée à la demande de l'intéressée pour servir et faire valoir ce que de droit.

L'inspectrice de l'Éducation nationale

A. BAILLIET

Annexe 3

Demande de validation d'acquis stage



UNIVERSITÉ
**SORBONNE
NOUVELLE**
PARIS 3

DIRECTION DES SYSTEMES D'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION
ENSEIGNEMENT NUMERIQUE ET A DISTANCE (ENEAD)

Demande de Validation d'acquis
Année universitaire 2016/2017


Numéro étudiant : 20200434
Nom : Prénom : CAIRA Deborah
Adresse : 3 rue des Evangiles, 77690 Montigny-sur-Loing
Courrier électronique : deborah.caira@etud.sorbonne-nouvelle.fr

Nature du diplôme ou de l'expérience déjà acquis pouvant permettre une validation d'acquis : Professeure de FLS en REI, despostit "plus de mentis que de classis".
--

Vu les acquis de l'intéressé

<input checked="" type="checkbox"/> La responsable décide d'accorder la dispense
<input type="checkbox"/> La responsable décide de ne pas accorder la dispense

La responsable des stages M2 FLE
Mme Muriel Molinié
PR Didactique du FLE



UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
EAD - F.L.E.S.
Français Langue Etrangère et Seconde

13 rue Santeuil 75231 Paris Cedex 05 – Tél. 01.45.87.41.44
ead-fl@univ-paris3.fr - www.univ-paris3.fr

Annexe 4

Synthèse analytique des missions réalisées lors du stage

Au niveau didactique	Participer à l'élaboration d'un projet	<ul style="list-style-type: none"> - Projet PMQC, en équipe, en lien avec les outils du réseau et au vu de notre problématique à savoir les difficultés d'appropriation de la langue de l'école par les apprenants franco-turc (d'où l'élaboration de la fiche action « Accompagner les parents dans la culture et les codes de l'école »)
	Participer à des réunions de synthèse sur l'évolution des projets	<ul style="list-style-type: none"> - Projet de réseau : Présentation du dispositif PMQC et celui du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (<i>désormais OEPRE</i>) : ouverture prévue à la rentrée prochaine - Projet d'école : Ajustement à la rentrée 2016 au vu des orientations inscrites en lien avec le dispositif PMQC et la recherche-action
	Elaborer un projet	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboration du projet « Création d'un espace Parents-Enfants », de par notre statut de référente de l'action, suite à la recherche-action menée
Au niveau pédagogique	Concevoir des séquences pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - En Maitrise de la langue française et en mathématiques en lien avec la didactique des langues et spécifiquement la langue de l'école
	Mettre en œuvre des séances d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Séance en adéquation avec la pensée socioconstructiviste - Proposition de modalités d'organisation de la classe diverses (co-enseignement/co-intervention)
	Evaluer les actions mises en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en œuvre de différents types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative) auprès des élèves, des parents mais également des enseignants (avec mise en place d'un entretien directif pour l'évaluation de l'action menée auprès de

		l'enseignant afin de recueillir ses représentations)
Au niveau relationnel	Travailler en équipe	<ul style="list-style-type: none"> - Pour l'élaboration et le suivi des projets (équipe enseignante et/ou de circonscription) - De par mes fonctions, intervention dans les classes en co-intervention ou en co-enseignement d'où l'importance d'un travail d'équipe afin de proposer des séances en adéquation avec les besoins des élèves, la vie de la classe et la pédagogie de l'enseignant - Remise en question de mon « agir professionnel » au quotidien en fonction des relations
	Animer des rencontres de parents	<ul style="list-style-type: none"> - Autour du dispositif « Mallette des parents » : réunions-débats - Préparation d'ateliers pédagogiques avec les parents d'élèves pour une mise en œuvre en classe (action émanant de notre recherche-action)

Annexe 5

Les priorités du Référentiel pour l'Éducation Prioritaire

Six priorités pour les réseaux éducation prioritaire

Le référentiel s'organise autour de six priorités :

1. Garantir l'acquisition du "Lire, écrire, parler" et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun
2. Conforter une école bienveillante et exigeante
3. Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire
4. Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative
5. Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels
6. Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux

Extrait du référentiel :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf

Annexe 6

L'organisation pédagogique du dispositif PMQC



2. ORGANISATION PEDAGOGIQUE DU DISPOSITIF « Plus de maîtres que de classes »

➤ Au niveau de la prévention de la difficulté scolaire et de l'amélioration des résultats de tous les élèves

Objets visés	Indicateurs retenus par l'école	Evaluation de départ au niveau quantitatif et qualitatif
<ul style="list-style-type: none"> - Ecrire en se faisant comprendre des textes divers (développer les différentes conduites discursives) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les résultats aux évaluations DAAL soient les items suivants : <ul style="list-style-type: none"> • Rédiger un texte et améliorer une production (CP) • Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche (CE1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluations DAAL en octobre pour le CP et en septembre pour les CE1
<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer la fluence en lecture 	<ul style="list-style-type: none"> - Les résultats aux évaluations DAAL soient les items suivants : <ul style="list-style-type: none"> • Identifier des mots de manière de plus en plus aisée (CP et CE1) • Lire à haute voix (CE1) - Les résultats des évaluations fluence en CE2, CM1 et CM2. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluations DAAL en octobre pour le CP et en septembre pour les CE1 - Evaluations fluence en octobre en CE2, CM1 et CM2
<ul style="list-style-type: none"> - S'engager dans une démarche de résolution de problème 	<ul style="list-style-type: none"> - Le nombre d'élèves ayant validé le palier 2 du socle commun de compétences en fin de cycle 3 (en lien avec le collège) - Les résultats des évaluations diagnostiques en CE2 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluations CE2 en début d'année tirées de la DGESCO
<ul style="list-style-type: none"> - Faire découvrir la culture et les codes de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> - Pourcentage de parents présents à la réunion de rentrée - Pourcentage de parents présents à au moins trois réunions dans l'année - Participation active des parents aux réunions débats et aux ateliers proposés par l'école 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de parents présents à la réunion de rentrée

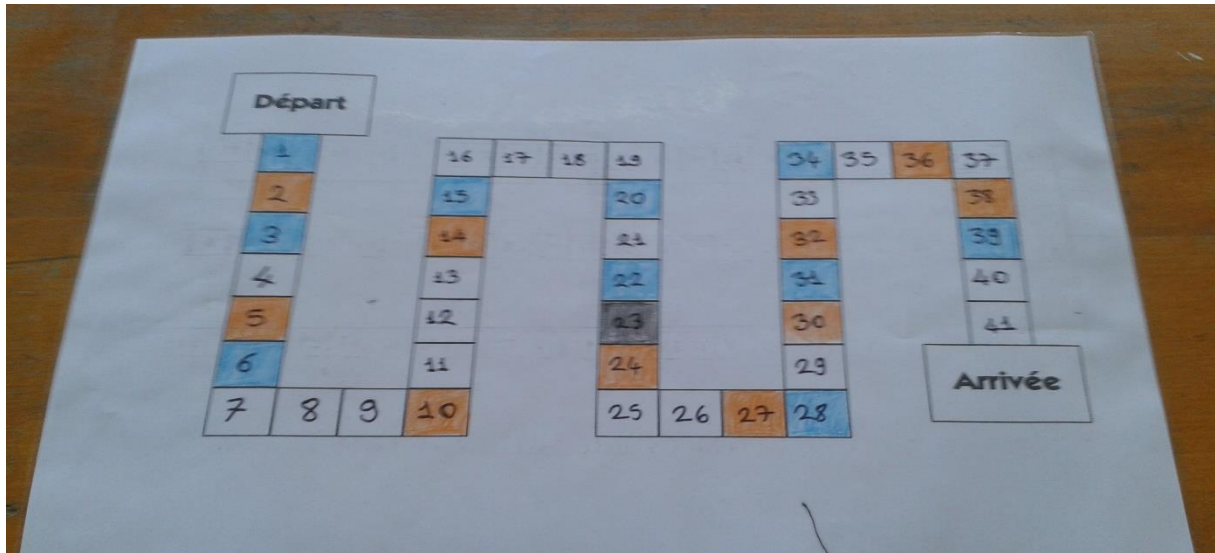
Annexe 7

La fiche action : Atelier Parents-Enfants

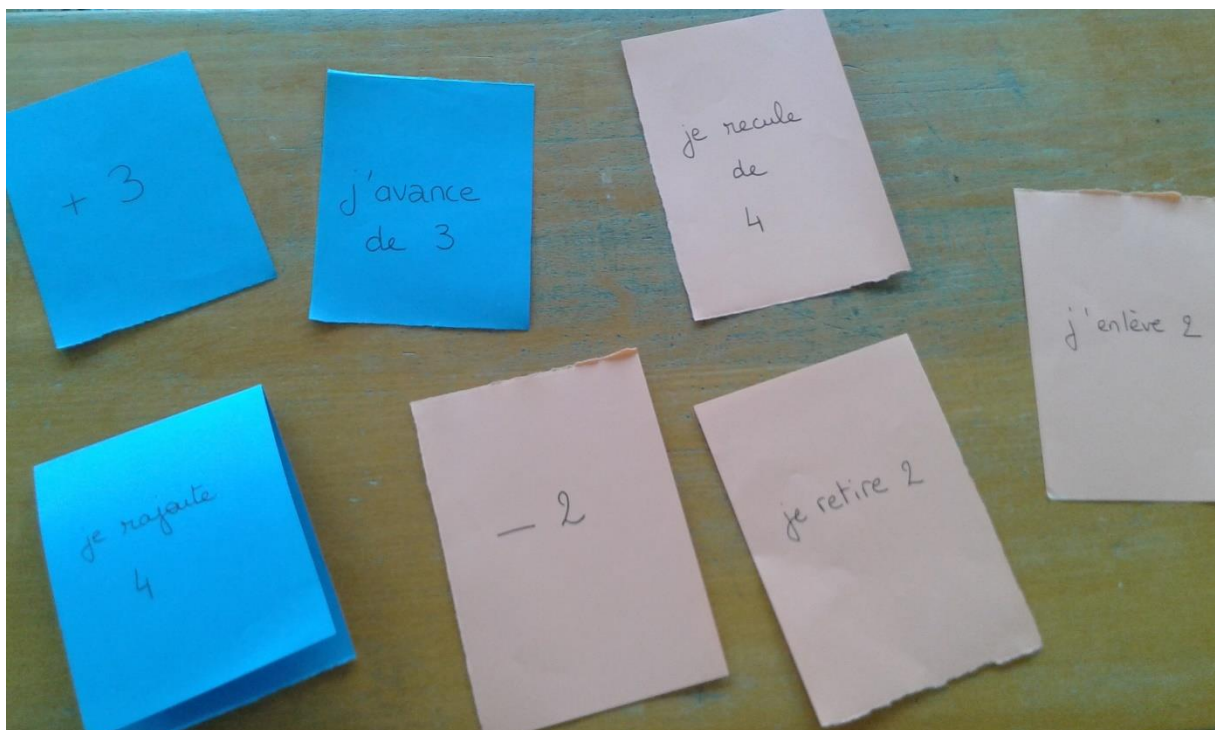
 <p>académie Créteil</p> <p>Direction des services départementaux de l'éducation nationale Seine-et-Marne Éducation nationale</p> 	Annexe 1
Dispositif « Plus de maîtres que de classes » FICHE ACTION <i>A établir pour chaque période d'intervention</i>	
1- Intitulé de l'action : Accompagner les parents dans la culture et les codes de l'école	
2- Elèves concernés (classe et effectif) : Toutes les classes de l'école élémentaire	
3- Objectifs prioritaires visés par l'action : <ul style="list-style-type: none">- Susciter l'envie d'apprendre chez l'élève- Améliorer ses résultats dans l'acquisition des fondamentaux (français et mathématiques)	
4- Connaissances et compétences visées : <ul style="list-style-type: none">- Mettre en place une école qui coopère avec les parents (référentiel de l'éducation prioritaire)	
5- Modalités de mise en œuvre (démarche, échéancier, fréquence, ...) <p>Plusieurs rendez-vous sur l'année sous forme de réunions-débats</p> <ul style="list-style-type: none">- 1^{ère} période : Réunion de rentrée : principalement les CP : « Comment apprend-on à lire et comment accompagner son enfant ? »- Fin de période 1 : « Comment accompagner son enfant pendant les vacances ? »- 2^{ème} période : « L'hygiène et la santé de votre enfant »- 4^{ème} période : « Etre bien à l'école »- 5^{ème} période : Préparation de la fête de fin d'année en collaboration avec les parents d'élèves <p>Mise en place d'ateliers (avec des petits groupes de parents) organisés par le PMQC pour préparer l'intervention/l'observation de parents dans la classe de leur enfant en fonction des projets menés dans celle-ci. Le parent pourra alors prendre en charge (ou simplement observé) un groupe d'élèves dans la classe, en présence de l'enseignante et du PMQC, sur des ateliers divers en français ou en mathématiques.</p>	
6- Articulation entre l'action de l'enseignant, des enseignants et celle du maître surnuméraire : <p>Toutes les réunions-débat sont menées par le maître surnuméraire et les enseignants de l'école, à tour de rôle, participeront à ces rendez-vous.</p>	
EVALUATION PREVUE DE L'ACTION : <ul style="list-style-type: none">- Nombre de parents présents à la première réunion- Nombre de parents présents à au moins trois réunions dans l'année- Pourcentage de participation effective des parents sur les ateliers proposés.	

Annexe 8

Illustrations de l'atelier mathématique



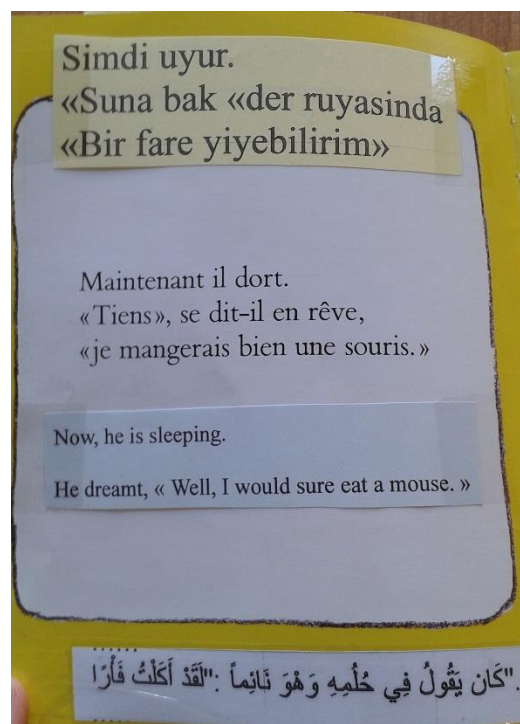
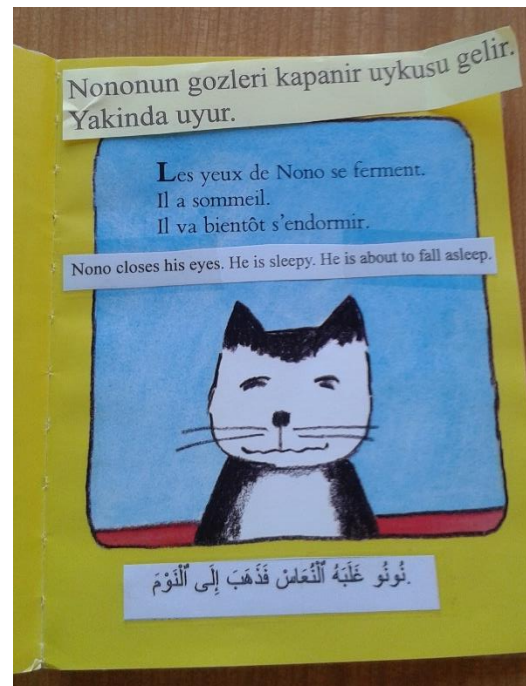
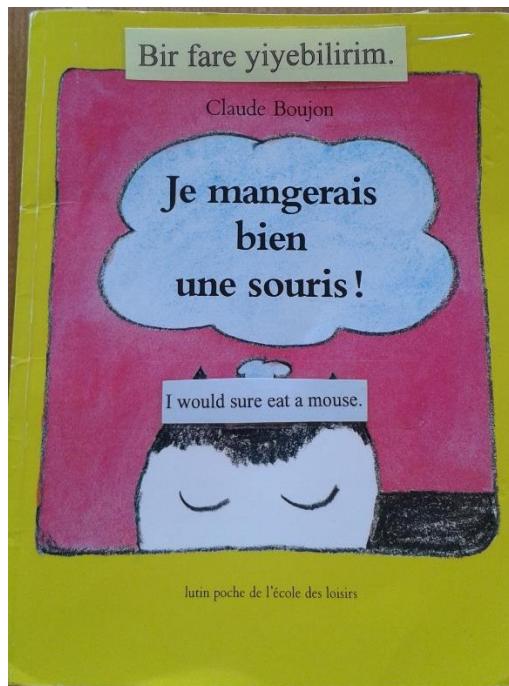
Jeu de piste réalisé



Cartes de jeu

Annexe 9

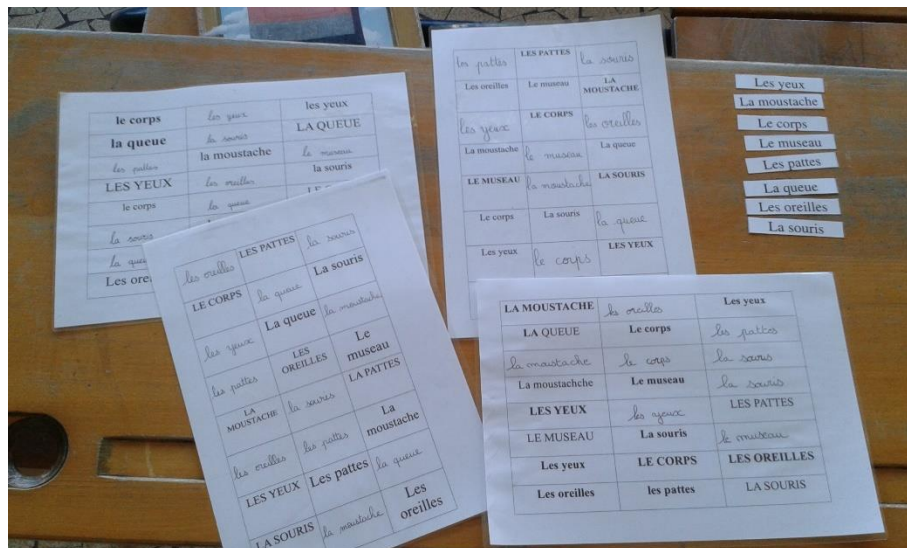
Illustrations de l'atelier « Sac à histoire »



Album multilingue



Glossaire bilingue franco-turc



Jeu de loto

Annexe 10

Fiche avant-projet : Création d'un Espace Parents-Enfants



FICHE AVANT PROJET 2017

Nom de la structure : COLLEGE HONORE DE BALZAC

Statut :

Association Collectivité Etablissement scolaire

Centre social Autres

Nom de l'action : Création d'un Espace Parents - Enfants

Nouvelle action Action reconduite

Thématique et objectifs du contrat de ville :

Renforcer l'égalité d'accès à la réussite

Développer les activités éducatives et culturelles

Personne référente de l'action :

Nom de la personne référente de l'action : Mme Deborah CAIRA

Adresse mail : deborah.caira@ac-creteil.fr

Tél. : 01 64 28 11 42

Territoires cibles :

Quartier Commune Agglomération Département

Quartiers concernés : Quartier du Mont Saint martin

DESCRIPTION DE L'ACTION :

Décrivez précisément l'action : Création d'un espace parents/enfants visant à mettre en place :

- des ateliers « ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) : en direction des parents d'élèves (avec une volonté d'inclusion des mères turcophones) autour du français langue de scolarisation : renforcement des valeurs de la République, découverte des outils de l'école, du vocabulaire des consignes, des jeux et ouvrages empruntables dans le centre de prêt, utilisation d'internet pour consulter le livret en ligne
- une ludothèque et une bibliothèque accessibles sur les temps d'APC de manière à favoriser les emprunts « familiaux ».

Date de début de mise en œuvre : septembre 2017

Durée prévue de l'action : 1 an renouvelable

Nombre total de bénéficiaires : 100 présumés dont *femmes* 92

dont *hommes* 8

Nombre de bénéficiaires résidant dans un quartier prioritaire : 100

METHODE D'EVALUATION

Précisez ici les indicateurs que vous allez mettre en place pour évaluer l'impact de votre action :

Indicateurs quantitatifs :

- nombre de parents qui auront participé aux ateliers
- nombre d'emprunts effectués
- nombre de pères présents aux ateliers

Indicateurs qualitatifs :

- régularité de la participation aux ateliers
- engagement parental dans les ateliers jeux proposés aux élèves
- utilisation des outils de liaison par les parents
- impact sur les pratiques familiales à travers la mise en place d'un questionnaire lors du retour des emprunts

BUDGET PREVISIONNEL DE L'ACTION

Coût total de l'action : 6 600 euros

Montant total des recettes : 6 600 euros

Montant total des dépenses : 6 600 euros

Merci d'indiquer dans le tableau qui suit les financements sollicités

Financier sollicité	Montant de subvention demandée	Quel Dispositif ?
CGET	3500 euros	Ludothèque bibliothèque
COMMUNES		

EDUCATION NATIONALE	3100 euros	Ateliers « ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants »
CAF		
DDCS		
CNDS		
FONDS EUROPEENS		
CONSEIL REGIONAL		
AGGLOMERATION FONDS PROPRES		

Expliquez ici les principaux postes de dépenses (Rémunérations, prestations de service, locations, équipements, fournitures, supports de communication,.....)

La dépense demandée couvrira l'achat d'équipement :

- jeux éducatifs
- jeux de l'esprit
- jeux de société
- jeux de langue

- albums de littérature jeunesse en langue française et étrangère (ou bilingue)
- meubles de rangement spécifiques
- tableau d'affichage
- cartes d'emprunt
- rémunération des intervenants dans les ateliers « ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants »

Mise à disposition par l'école de la BCD pour mener les ateliers parentaux et du matériel présent : ordinateurs, mobilier, tablettes numériques.

Projet OEPRE



ANNEXE n°2

OUVRIR L'ÉCOLE AUX PARENTS POUR LA RÉUSSITE DES ENFANTS
PROJET pour l'année scolaire 2017-2018
Ouvrir un atelier pour la première année Renouveler un dispositif existant

Il est demandé aux écoles et aux établissements scolaires de remplir une fiche par établissement et de transmettre cette annexe par courriel au référent départemental chargé du dispositif **au plus tard le 28 avril 2017** :

Département :

- 77 Seine-et-Marne** Christine Millet, christine.millet@ac-creteil.fr
- 93 Seine-Saint-Denis** Dominique Levet, dominique.levet@ac-creteil.fr
- 94 Val-de-Marne** Céline Poisson, celine.poisson@ac-creteil.fr

Rappel des objectifs pédagogiques des ateliers OEPRE :

- la connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française
- la connaissance du fonctionnement et des attentes de l'École vis-à-vis des élèves et des parents
- un apprentissage du français (comprendre, parler, lire et écrire).

Nom et coordonnées de l'établissement ou de l'école

RNE	Nom	Adresse	Téléphone	Courriel	Classement (*)
07708551	Les Chérelles	29 avenue Jean Moulin 77140 Nemours	01 64 28 11 42	ce.07708551@ac-creteil.fr	<input checked="" type="checkbox"/> REP <input type="checkbox"/> REP + <input type="checkbox"/> Politique de la ville

(*) une ou deux réponses possibles

1. Pourquoi souhaitez-vous organiser un atelier pour l'année scolaire 2017-2018 dans votre école/établissement ?

Notre école située en REP accueille principalement des élèves issus de deuxième et de troisième génération d'immigration mais également des apprenants nouvellement arrivés. Un nombre important de parents ne parlent donc pas la langue française et éprouvent d'autant plus de difficultés avec la langue dite de « scolarisation ». Il en résulte un écart entre les attentes de l'école française à l'égard de l'élève et de sa famille et, celles de ces parents vis-à-vis de notre système éducatif.

Dans une volonté d'inclusion et de réduction des inégalités quant à la réussite de tous les élèves, nous avons pour ambition d'ouvrir un atelier autour du dispositif OEPRE afin d'offrir à ces familles, souvent éloignées de l'institution française, les connaissances nécessaires à l'appréhension de l'univers de leur enfant.

L'ouverture d'un atelier à la rentrée prochaine fait partie d'une nouvelle action proposée dans le cadre de l'appel à projets Politique de la ville. Cette initiative vise, à travers l'ouverture du dispositif OEPRE mais également celle d'un espace ludothèque/bibliothèque accessible aux familles sur les temps d'APC, à renforcer l'égalité d'accès à la réussite mais aussi à développer des activités éducatives et culturelles sur le quartier du Mont Saint Martin.

La mise en place de l'atelier proposé a deux objectifs principaux :

- l'apprentissage du français, langue de l'école ;
- la connaissance du système éducatif français et des valeurs de la République.

La langue sera travaillée la fois comme objet d'étude et comme outil au service des différentes disciplines scolaires soit à travers un lexique propre à chacun des domaines d'activités des programmes. Ainsi nous visons à favoriser les interactions entre les différents acteurs éducatifs de l'élève pour sa réussite scolaire. Le dispositif ciblant principalement des adultes peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine ou ayant un rapport avec l'écrit différent de celui qui domine l'univers de l'école, il conviendra de faire évoluer leurs représentations autour de la littéracie et de développer des compétences autour du lire, dire, écrire et comprendre. L'utilisation de documents authentiques extraits de l'univers de l'école (des évaluations d'élève, des extraits de cahier de correspondance, des fiches de renseignement, des affichages scolaires...) serviront de base pour construire les séquences d'apprentissage de cet atelier. En fonction du niveau et de l'évolution des acquis des apprenants, certains pourront éventuellement envisager la passation du DILF ou du DELF.

A travers cette initiative, nous souhaitons également engager la coéducation à travers la mise en place de projets en lien avec l'école (ex « Sac à histoires » ou projets interdisciplinaires en lien avec l'histoire, la géographie, l'enseignement moral et civique, les arts autour de l'interculturalité). Ces entreprises visent à valoriser les savoirs de ces parents qui ne se sentent pas toujours légitimes à l'école. Cette action a aussi pour vocation de souligner une des caractéristiques actuelles de l'école française, le plurilinguisme, de favoriser le développement d'une bilinguisme additive chez ces apprenants allophones et ainsi de prévenir la résistance de certains élèves vis à vis de l'apprentissage-acquisition de la langue de l'école (cas des apprenants franco-turcs). Nous espérons par ce biais favoriser l'inclusion de tous les élèves dans leur singularité.

**2. Quels sont vos moyens et ressources (humains, matériels, pédagogiques) pour mener à bien cet atelier ?
Combien d'heures par atelier sont prévues ?**

Pour mémoire : réaliser entre 60 heures minimum et 120 heures maximum par groupe, avec un maximum 4 heures par semaine. Composition des groupes : entre 12 à 16 personnes tout au long de l'année, des regroupements peuvent être envisagés.

Nous avons à disposition, pour cet atelier, un enseignant volontaire sur l'école formé à la didactique des langues – français langue étrangère et seconde et ayant validé une unité d'enseignement spécifique autour de « L'entrée dans le monde de l'écrit à l'âge adulte ».

Nous envisageons de proposer cet atelier de 4h par semaine sur deux créneaux distincts (deux soirs de la semaine ou un soir et un mercredi après-midi).

Notre atelier vise à cibler les parents des élèves inscrits dans tous les établissements de notre réseau d'éducation prioritaire soit l'école primaire « les Chérelles », l'école maternelle et élémentaire « Lavaud » mais également le collège « Honoré de Balzac » à Nemours.

Nous avons prévu l'inscription d'au moins 12 parents à cet atelier, principalement des mères d'élèves.

Nous espérons que la mairie de Nemours mettra à notre disposition les locaux de l'école « les Chérelles » dans le quartier du Mont Saint Martin avec la possibilité d'utiliser la salle informatique et que le projet engagé par la Politique de la ville puisse nous apporter les subventions suffisantes pour la mise en place de l'ensemble de notre action soit, le dispositif OEPRE et la création de la ludothèque/bibliothèque ouverte à tous.

3. L'accueil des parents d'élèves constitue-t-il un axe du projet d'école, d'établissement et de réseau ? Existe-t-il d'autres actions et dispositifs de coéducation (mallette des parents, espace parents, café des parents, théâtre forum...)?

Une des orientations de notre projet de réseau autour de la troisième priorité du référentiel de l'éducation prioritaire et réaffirmée par l'orientation 1 de notre projet d'école intitulée « Comprendre la culture et les codes de l'école » vise à développer des actions en lien avec l'accompagnement personnalisé des familles dans les échanges avec l'école et à favoriser la coéducation.

Pour ce faire, le dispositif « Mallette des parents » a été mis en place depuis la rentrée 2016 et, afin de prolonger cette action, l'école a également proposé des ateliers parents-enfants essentiellement à destination des familles des élèves de CP en vue de créer des « temps d'école ouverte en activité ».

4. Dans votre réseau ou votre territoire, quelles articulations sont envisagées entre l'atelier OEPRE et des partenaires et dispositifs extérieurs (maisons de quartier, associations, centres sociaux, programmes de réussite éducative (PRE), Réseau d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP)....) ?



Tout d'abord, il conviendra de favoriser nos échanges avec les directeurs des écoles du réseau mais également le proviseur du collège H de Balzac afin d'effectuer un recensement exhaustif des adultes désireux d'investir l'atelier proposé.

Afin de faciliter l'accès au dispositif, il sera pertinent d'accorder notre action avec celle du centre social, à travers la mise en place du CLAS, pour que les enfants des adultes engagés puissent être suivis sur un même créneau. De plus, nous pourrions envisager notre participation et l'accompagnement de parents aux « Cafés des Parents » (rencontres proposées par nos partenaires autour de l'aide à la parentalité).

Enfin, notre présence pourra venir nourrir les temps d'échanges proposés par le Programme de Réussite Educative (PRE) dans l'action « En route pour l'école ». Les interfaces avec le PRE favoriseront de surcroît l'évolution des acquis des élèves allophones bénéficiant d'ateliers de soutien en Français Langue Etrangère proposés par cette instance et dont les parents seront, pour la plupart, engagés dans le dispositif OEPRE.

5. A renseigner UNIQUEMENT en cas de demande de renouvellement d'un atelier conduit en 2016-2017 :

Eléments de bilan de l'atelier 2016-2017 :

Nombre de parents inscrits dans l'atelier en 2016-2017 :

Nombre moyen de parents présents pendant l'année :

Leviers et freins du fonctionnement de l'atelier :

Actions menées si une baisse de fréquentation a été constatée au cours de l'année :

Pour mémoire :

Le dispositif OEPRE doit être inscrit dans le projet d'école ou d'établissement (au début des ateliers)

Les enseignements sont dispensés en priorité par des enseignants de l'éducation nationale, notamment ceux qui exercent en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) ou des formateurs du Greta. Des personnels d'associations agréés par le ministère chargé de l'éducation nationale ou des organismes de formation peuvent également assurer ces formations.

Annexe 12

Guide d'entretien : Parents

GUIDE D'ENTRETIEN PARENTS

Présentation de l'objet de recherche, explication des raisons du choix de l'enquête, explication des aspects déontologiques.

Présentation

1. Nom – prénom :
2. Age :
3. Nombre d'enfants :
4. Langue(s) parlée(s) :
5. Quelle maîtrise (oral – écrit) ? :
6. Quelles utilisations ?
7. Langue(s) utilisée(s) avec le conjoint :
8. Langue(s) utilisée(s) avec les enfants :

Votre rapport à l'école

1. Est-ce que vous avez été à l'école ? Où ? Jusqu'à quel âge ?
2. Aimiez-vous l'école ? Pourquoi ? Qu'est-ce que vous appréciez et que vous ne retrouvez pas aujourd'hui ?
3. Comment apprend-on aujourd'hui à l'école ? Quels supports utilise-t-on ?

Votre enfant et l'école

4. Dans quel domaine, votre enfant a-t-il le plus de difficulté ? Pourquoi ?

5. Prenez-vous spontanément rendez-vous avec la maitresse de votre enfant en cas de problème scolaire ? Si non, pourquoi ?
6. Comment essayez-vous de remédier à ses difficultés ?
7. Les conseils de l'école vous semble-t-il applicable à votre enfant, votre famille ?

Vos enfants et la langue française

1. Votre/vos enfants ont-ils de bons résultats en français ? Si non, pourquoi selon vous ?
2. Quelles sont ses difficultés ?
3. Selon vous, que travaille-t-on en français à l'école ?

Le rapport à la langue française (pour les parents parlant peu ou pas le français)

1. Vous sentez-vous en difficulté en français au quotidien ? Oral – Ecrit ? Pourquoi ?
2. Aimerez-vous apprendre le français ? Pourquoi ?
3. A quoi cela vous servirait-il ?
4. Selon vous, cela aurait-il une implication directe sur la scolarité de vos enfants ? Pourquoi ?

La coéducation

1. Avez-vous déjà rencontré la/les maitresses de vos enfants ? Combien de fois ? Etait-ce à votre demande ou à celle de l'enseignante ? Comment cela s'est-il passé ?
2. Cette école vous semble-t-elle ouverte aux parents ? Pourquoi ?

3. Quel rapport entretenez-vous avec les maitresses ? Vous semblent-t-elles à l'écoute des difficultés de vos enfants? A l'écoute de vos éventuelles difficultés dans l'accompagnement de vos enfants ? Pouvez-vous leur parler facilement ? Pourquoi ?
4. Comment pourrait-on, selon vous, renforcer ce lien ? Cela vous semble-t-il important ?

Toutes ces questions seront bien évidemment reformulées et étayées pour certains parents en fonction de leurs capacités de compréhension.

Annexe 13

Guide d'entretien : Enseignants

GUIDE D'ENTRETIEN ENSEIGNANTS

Présentation de l'objet de recherche, explication des aspects déontologiques.

Présentation

1. Nom – Prénom :
2. Age :
3. Nationalité :
4. Nombre d'années d'enseignement :
5. Nombre d'années dans l'école :
6. Niveau de classe actuel :
7. Niveau de classe préféré et pourquoi ?
8. Langue(s) parlées :
9. Niveau de maîtrise à l'oral et à l'écrit :

Le climat professionnel

1. Comment définirais-tu ton terrain professionnel/le public ? Pourquoi ?
2. Quelle est la discipline à enseigner qui te semble la plus complexe et pourquoi ?
3. L'institution (les plans de formation) semble-t-elle répondre à tes besoins ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
4. Dans quel domaine, les élèves te semblent-ils les plus en difficulté et pourquoi ?

5. Comment l'école répond-elle aux difficultés de ce public spécifique (issu principalement de l'immigration de 2^{ème} génération) ?
6. Est-ce son rôle ? Pourquoi ?

Niveau pédagogique : maîtrise de la langue française

1. Comment gères-tu l'enseignement de la maîtrise de la langue française ?
Combien de temps par jour ? Quels aspects ? Pourquoi ces choix ?
2. Quelles sont les plus grandes difficultés des élèves à ce niveau ? Pourquoi selon toi ? Quelles solutions envisages-tu ?
3. Te sens-tu assez formée pour y répondre ? Qu'attends-tu de l'institution à ce niveau ?
4. Les parents sont-ils un recours envisagé ? Pourquoi ?
5. L'origine des élèves peut-elle expliquer certaines difficultés significatives ? Si oui, lesquelles ? Comment y remédier ?
6. Penses-tu que les élèves issus de la communauté turque ont plus de difficulté que les autres à ce niveau ? Si oui, comment expliques-tu leurs difficultés ?

Les relations aux parents

1. Comment les définirais-tu ?
2. Selon toi, les rencontres-tu assez ? Pourquoi ?
3. Est-ce utile de plus les rencontrer ? Si oui, pour quoi faire ?
4. Les sens-tu impliqués dans la vie de l'école ? A justifier.
5. Aimerais-tu qu'ils s'investissent plus ? Comment ?
6. Que penses-tu de l'école ouverte aux parents ? Ont-ils leur place dans l'école ? Pourquoi ?

Annexe 14

Prise de notes entretien semi-directif - Parent 1

Durée : 45 mins – le 8/11/16

Conventions de prise de notes

« ... » : discours rapporté

[....] : explications en lien avec le contexte

// : pause dans le discours rapporté

... : hésitations

Présentation de l'objet de recherche, explication des raisons du choix de l'enquêté, explication des aspects déontologiques.

[Le parent interviewé avait oublié notre entretien. Une autre maman turcophone est allée la chercher chez elle et l'a accompagnée pour que nous puissions plus facilement discuter au vu de ses difficultés linguistiques en langue française].

Présentation

1. Nom – prénom : Parent 1
2. Age : 27 ans
3. Nombre d'enfants : 2
4. Langue(s) parlée(s) : Turc – Anglais
5. Quelle maîtrise (oral – écrit) ? : Turc : aisance à l'oral et à l'écrit
Anglais : niveau scolaire
6. Quelles utilisations ? Turc : au quotidien
Anglais : pas d'utilisation
7. Langue(s) utilisée(s) avec le conjoint : Turc
8. Langue(s) utilisée(s) avec les enfants : Turc

Votre rapport à l'école

1. Est-ce que vous avez été à l'école ? Où ? Jusqu'à quel âge ?
Scolarité en Turquie jusqu'à l'âge de 17 ans.
2. Aimiez-vous l'école ? Pourquoi ? Qu'est-ce que vous appréciez et que vous ne retrouvez pas aujourd'hui ?
Oui, elle voulait devenir maitresse.
3. Comment apprend-on aujourd'hui à l'école ? Quels supports utilise-t-on ?
[Elle ne sait pas quoi répondre. Elle sourit puis enchaine sur la Turquie.]

« En Turquie//beaucoup de devoirs//ici pas de devoir//en Turquie//l'école mieux//plus travailler//plus fort les enfants ».

Votre enfant et l'école

1. Dans quel domaine, votre enfant a-t-il le plus de difficulté ? Pourquoi ?
En français. Elle indique que les de son enfant difficultés sont liées au fait qu'à la maison ils ne parlent que turc.
2. Prenez-vous spontanément rendez-vous avec la maitresse de votre enfant en cas de problème scolaire ? Si non, pourquoi ?
Non [elle est gênée]. Elle justifie son propos en indiquant qu'elle ne sait pas parler, ni écrire en français.
« C'est la maîtresse moi sais pas parler et puis la maitresse dit « Zumra problème encore et encore » et puis moi pas écrire mot dans... » [elle fait référence au cahier de correspondance].
3. Comment essayez-vous de remédier à ses difficultés ?
C'est le père de famille qui assure cette tâche.
4. Les conseils de l'école vous semble-t-il applicable à votre enfant, votre famille ?
[Elle ne comprend pas ma question et nous n'insistons pas car nous entendons de par son attitude qu'elle n'a pas de contact avec les enseignants de l'école.]

Vos enfants et la langue française

1. Votre/vos enfants ont-ils de bons résultats en français ? Si non, pourquoi selon vous ?
Non.
2. Quelles sont ses difficultés ?
Elle fait référence au problème de genre grammatical des noms mais indique que sa fille parle bien, en tout cas, mieux qu'elle et que c'est elle qui l'aide dans les tâches quotidiennes.
« Zumra ça va//elle sait bien maintenant//elle fait course//papier//aide beaucoup moi//c'est bien. »
3. Selon vous, que travaille-t-on en français à l'école ?
[Elle ne se prononce pas.]

Le rapport à la langue française (pour les parents parlant peu ou pas le français)

1. Vous sentez-vous en difficulté en français au quotidien ? Oral – Ecrit ? Pourquoi ?
Oui. [Elle ne le parle pas du tout. Cette mère d'élève est très timide.]

2. Aimeriez-vous apprendre le français ? Pourquoi ?
« Oui//pour les papiers, les lettres ». Elle nous indique qu'elle veut apprendre le français mais avec nous et pas une autre enseignante.
3. A quoi cela vous servirait-il ?
4. Selon vous, cela aurait-il une implication directe sur la scolarité de vos enfants ? Pourquoi ?
Oui. [Elle ne nous en dira pas plus.]

La coéducation

1. Avez-vous déjà rencontré la/les maitresses de vos enfants ? Combien de fois ? Etait-ce à votre demande ou à celle de l'enseignante ? Comment cela s'est-il passé ?
Oui. Elle indique que ces rencontres sont toujours à la demande de l'école et elle nous affirme que ces rendez-vous se passent bien. Cette mère d'élève écoute les conseils de la maitresse.
2. Cette école vous semble-t-elle ouverte aux parents ? Pourquoi ?
Non mais elle indique que les maitresses sont gentilles.
3. Quel rapport entretenez-vous avec les maitresses ? Vous semblent-elles à l'écoute des difficultés de vos enfants ? A l'écoute de vos éventuelles difficultés dans l'accompagnement de vos enfants ? Pouvez-vous leur parler facilement ? Pourquoi ?
Elle nous explique que la maitresse sait tout et qu'elle ne se sent pas à l'aise dans l'échange.
4. Comment pourrait-on, selon vous, renforcer ce lien ? Cela vous semble-t-il important ?
Elle indique que c'est important mais ne propose pas de solution.

Annexe 15

Prise de notes entretien semi-directif - Parent 2

Durée : 40 mins – le 15/11/2016

Conventions de prise de notes

« ... » : discours rapporté

[...] : explications en lien avec le contexte

// : pause dans le discours rapporté

... : hésitations

Présentation de l'objet de recherche, explication des raisons du choix de l'enquêté, explication des aspects déontologiques.

Présentation

1. Nom – prénom : Parent 2
2. Age : 27 ans
3. Nombre d'enfants : 2
4. Langue(s) parlée(s) : Turc – Français
5. Quelle maîtrise (oral – écrit) ? : Turc : aisance à l'oral et à l'écrit
Français : aisance plus à l'oral qu'à l'écrit
6. Quelles utilisations ? Turc : au quotidien
Français : un peu avec les enfants
7. Langue(s) utilisée(s) avec le conjoint : Turc
8. Langue(s) utilisée(s) avec les enfants : Turc

Votre rapport à l'école

1. Est-ce que vous avez été à l'école ? Où ? Jusqu'à quel âge ?
Scolarité en Turquie jusqu'au lycée
2. Aimiez-vous l'école ? Pourquoi ? Qu'est-ce que vous appréciez et que vous ne retrouvez pas aujourd'hui ?
Pas trop. Elle n'avait pas envie d'y aller.
3. Comment apprend-on aujourd'hui à l'école ? Quels supports utilise-t-on ?
Elle explique qu'on apprend les lettres et les syllabes pour lire sur des cahiers.

Votre enfant et l'école

1. Dans quel domaine, votre enfant a –t-il le plus de difficulté ? Pourquoi ?
En français, en lecture, « dans l'écriture en attachée et la poésie ça va ».
2. Prenez-vous spontanément rendez-vous avec la maitresse de votre enfant en cas de problème scolaire ? Si non, pourquoi ?
« Non j'ai du mal à parler//j'ai beaucoup de questions mais problème pour parler »
3. Comment essayez-vous de remédier à ses difficultés ?
Elle nous indique que ses enfants ont un cahier de la maison dans lequel ils font des opérations, écrivent les lettres de l'alphabet et elle fait lire à son fils les syllabes.
Concernant les livres, elle nous explique que son fils adore regarder les images.
4. Les conseils de l'école vous semble-t-il applicable à votre enfant, votre famille ?
Oui. Elle nous explique que l'oncle et la tante de l'enfant parlent très bien français, que tout le monde essaie de le parler et qu'elle met la télévision en français à la maison.

Vos enfants et la langue française

1. Votre/vos enfants ont-ils de bons résultats en français ? Si non, pourquoi selon vous ?
Voir les réponses précédentes
2. Quelles sont ses difficultés ?
Voir les réponses précédentes
3. Selon vous, que travaille-t-on en français à l'école ?
Voir les réponses précédentes

Le rapport à la langue française (pour les parents parlant peu ou pas le français)

1. Vous sentez-vous en difficulté en français au quotidien ? Oral – Ecrit ?
Pourquoi ?
Non.
2. Aimeriez-vous apprendre le français ? Pourquoi ?
Elle nous explique qu'elle prend des cours au centre social pour aider ses enfants mais que c'est toujours la même chose et qu'elle n'avance pas. Elle ne veut donc plus y aller.
3. A quoi cela vous servirait-il ?

4. Selon vous, cela aurait-il une implication directe sur la scolarité de vos enfants ? Pourquoi ?

La coéducation

1. Avez-vous déjà rencontré la/les maitresses de vos enfants ? Combien de fois ? Etait-ce à votre demande ou à celle de l'enseignante ? Comment cela s'est-il passé ?
Oui. Elle indique que c'est toujours à la demande de l'école et nous affirme que ces rendez-vous se passent bien.
2. Cette école vous semble-t-elle ouverte aux parents ? Pourquoi ?
Oui
3. Quel rapport entretenez-vous avec les maitresses ? Vous semblent-elles à l'écoute des difficultés de vos enfants ? A l'écoute de vos éventuelles difficultés dans l'accompagnement de vos enfants ? Pouvez-vous leur parler facilement ? Pourquoi ?
Elles sont gentilles [en référence aux enseignantes]. Elle nous explique qu'elle n'ose pas leur parler à cause de ses propres difficultés linguistiques.
4. Comment pourrait-on, selon vous, renforcer ce lien ? Cela vous semble-t-il important ?
Elle fait référence aux premières réunions de la « Mallette des parents » et nous explique qu'elle apprécie ce mode de fonctionnement.

Annexe 16

Prise de notes entretien semi-directif - Parent 3

Durée : 1h00 – le 18/11/2016

Conventions de prise de notes

« ... » : discours rapporté

[...] : explications en lien avec le contexte

// : pause dans le discours rapporté

... : hésitations

Présentation de l'objet de recherche, explication des raisons du choix de l'enquêté, explication des aspects déontologiques.

Présentation

1. Nom – prénom : Parent 3
2. Age : 34 ans
3. Nombre d'enfants : 4
4. Langue(s) parlée(s) : Turc – Anglais - Français
5. Quelle maîtrise (oral – écrit) ? : Turc : aisance à l'oral et à l'écrit
Anglais : oral-bonne compréhension
Français : aisance plus à l'oral qu'à l'écrit
6. Quelles utilisations ? Turc : au quotidien
Anglais : en vacances de temps en temps
Français : avec les maitresses et les autres parents

d'élèves

7. Langue(s) utilisée(s) avec le conjoint : Turc
8. Langue(s) utilisée(s) avec les enfants : Turc

Votre rapport à l'école

4. Est-ce que vous avez été à l'école ? Où ? Jusqu'à quel âge ?
Scolarité en Turquie. Arrivée en France à l'âge de 20 ans.
5. Aimiez-vous l'école ? Pourquoi ? Qu'est-ce que vous appréciez et que vous ne retrouvez pas aujourd'hui ?
Oui. Elle voulait devenir professeure d'anglais mais n'a pas été acceptée à l'université d'où une inscription en école professionnelle.

6. Comment apprend-on aujourd'hui à l'école ? Quels supports utilise-t-on ?
[Elle nous indique qu'elle va essayer d'être la plus honnête possible et qu'elle me fait confiance quant à l'anonymat de ses propos.]
« En France on dirait c'est du n'importe quoi// parce qu'il n'y a pas de livre il y a des photocopies on comprend rien et quand il y a un livre le prof fait d'abord la page 56 avant de faire la page 10//l'école cache//on ne voit pas les cahiers//pas les évaluations//on ne sait pas ce que notre enfant fait//nous on voudrait savoir pour travailler un peu avant avec les enfants mais on ne sait pas ce qui va être fait. ».
- Elle insiste en nous parlant du collège et du décalage entre les attentes de ces deux univers. Elle a le sentiment que cette école ne suit pas les programmes car certains enseignants du collège constatent la non-connaissance de certaines notions à l'entrée des élèves dans le secondaire.
- Elle nous fait remarquer que la seule chose positive est que l'élève à l'école primaire apprend en jouant et elle trouve cette approche intéressante.

Votre enfant et l'école

1. Dans quel domaine, votre enfant a-t-il le plus de difficulté ? Pourquoi ?
En français. Elle nous explique que ses filles sont timides, qu'il y a trop d'enfants dans les classes et que les enseignants ne peuvent s'occuper de tout le monde. Elle nous dira [et encore une fois elle insiste sur notre discrétion] qu'en maternelle sa fille pleurait beaucoup car elle ne pouvait/savait pas jouer aux jeux de l'école et que l'enseignante ne s'en occupait pas suffisamment. Elle pense qu'il faudrait séparer les enfants allophones des autres ou prévoir une maitresse turcophone pour éviter aux élèves de cette communauté de se retrouver autant en difficulté face à l'école.
2. Prenez-vous spontanément rendez-vous avec la maitresse de votre enfant en cas de problème scolaire ? Si non, pourquoi ?
Non. Elle nous explique que cela est stressant de parler avec l'enseignant. « La maitresse elle sait tout ». Elle témoigne d'un décalage intellectuel entre elle et le professionnel du monde éducatif.
De plus, elle nous indique que prévoir une date pour les rendez-vous est une chose compliquée, elle préférerait venir de façon spontanée à l'école. Ensuite, elle est obligée d'utiliser « google traduction » pour écrire des mots dans le cahier de correspondance, ce qui lui demande beaucoup d'efforts.
3. Comment essayez-vous de remédier à ses difficultés ?
Pour elle cela semble compliqué car elle n'arrive pas à aider ses enfants.
4. Les conseils de l'école vous semble-t-il applicable à votre enfant, votre famille ?
Non. Elle fait référence aux conseils à l'égard de l'utilisation du français à la maison. Elle nous explique que seul le papa parle français et que cela semble difficile.

Vos enfants et la langue française

1. Votre/vos enfants ont-ils de bons résultats en français ? Si non, pourquoi selon vous ?
[En français : vocabulaire et syntaxe.](#)
2. Quelles sont ses difficultés ?
[Voir les réponses précédentes](#)
3. Selon vous, que travaille-t-on en français à l'école ?
[Voir les réponses précédentes](#)

Le rapport à la langue française (pour les parents parlant peu ou pas le français)

1. Vous sentez-vous en difficulté en français au quotidien ? Oral – Ecrit ? Pourquoi ?
[Plus ou moins.](#)
2. Aimerez-vous apprendre le français ? Pourquoi ?
[Elle nous explique qu'elle aimerait prendre des cours pour les enfants mais surtout pour les tâches du quotidien.](#)
3. A quoi cela vous servirait-il ?
4. Selon vous, cela aurait-il une implication directe sur la scolarité de vos enfants ? Pourquoi ?

La coéducation

1. Avez-vous déjà rencontré la/les maitresses de vos enfants ? Combien de fois ? Etait-ce à votre demande ou à celle de l'enseignante ? Comment cela s'est-il passé ?
[Oui. Elle nous explique qu'elle va essentiellement aux réunions collectives.](#)
2. Cette école vous semble-t-elle ouverte aux parents ? Pourquoi ?
[Sa réponse est mitigée.](#)
3. Quel rapport entretenez-vous avec les maitresses ? Vous semblent-t-elles à l'écoute des difficultés de vos enfants ? A l'écoute de vos éventuelles difficultés dans l'accompagnement de vos enfants ? Pouvez-vous leur parler facilement ? Pourquoi ?
[Elle nous explique que les maitresses sont attentives mais que c'est surtout à l'école maternelle qu'il faudrait qu'on travaille avec les parents. Elle pense qu'en élémentaire c'est trop tard. Elle indique l'importance d'une confiance réciproque pour que le lien soit porteur.](#)
4. Comment pourrait-on, selon vous, renforcer ce lien ? Cela vous semble-t-il important ?

Annexe 17

Prise de notes entretien semi-directif - Parent 4

Durée : 1h00 – le 22/11/2016

Conventions de prise de notes

« ... » : discours rapporté

[...] : explications en lien avec le contexte

// : pause dans le discours rapporté

... : hésitations

Présentation de l'objet de recherche, explication des raisons du choix de l'enquêté, explication des aspects déontologiques.

[C'est le père de famille qui viendra à ce rendez-vous. Sa femme étant occupée avec les enfants.]

Présentation

1. Nom – prénom : Parent 4
2. Age : 32 ans
3. Nombre d'enfants : 3
4. Langue(s) parlée(s) : Turc – Anglais – Allemand – Arabe littéraire - Français
5. Quelle maîtrise (oral – écrit) ? : Turc : aisance à l'oral et à l'écrit
Français : aisance à l'oral et à l'écrit
Anglais – Allemand – Arabe littéraire :

quelques notions.

6. Quelles utilisations ? Turc - Français : au quotidien
Anglais et Allemand : au travail
Arabe : pour la prière
5. Langue(s) utilisée(s) avec le conjoint : Turc
7. Langue(s) utilisée(s) avec les enfants : Turc

Votre rapport à l'école

1. Est-ce que vous avez été à l'école ? Où ? Jusqu'à quel âge ?
Scolarité en France. Il indique un grand regret de ne pas avoir fait plus d'études en raison du contexte social dans lequel il grandissait (vie de quartier-parents turcophones...). Il nous indique qu'il a donc fait un CAP en menuiserie mais qu'aujourd'hui il est responsable d'un magasin de fruits et de légumes.

2. Aimez-vous l'école ? Pourquoi ? Qu'est-ce que vous appréciez et que vous ne retrouvez pas aujourd'hui ?
 Il nous explique les effets négatifs du numérique et plus exactement des jeux vidéo sur les enfants. Il pense qu'auparavant les enfants partageaient plus, jouaient plus ensemble.
 Il nous fait part de ses impressions à l'égard de la transmission des valeurs de la France en comparaison à celle de la Turquie. Il insiste sur le rôle de l'école pour transmettre « l'amour du pays ». L'école a, selon lui, pour mission de transmettre la rigueur et le respect. Pour ce faire, il pense que l'hymne nationale devrait être chantée tous les jours par les enfants. L'école aurait aussi pour mission de véhiculer, tout comme la religion, le respect de l'autre. Il pense que tous les enfants devraient avoir la même tenue vestimentaire pour éviter le clivage riche/pauvre. Il finit par souligner l'importance de l'autorité de l'enseignant.
3. Comment apprend-on aujourd'hui à l'école ? Quels supports utilise-t-on ?
 Il mentionne l'idée d'ateliers en classe. Ce n'est plus, selon lui, un enseignement traditionnel. Il fait référence aux livres bilingues pour les élèves allophones.

Votre enfant et l'école

1. Dans quel domaine, votre enfant a-t-il le plus de difficulté ? Pourquoi ?
 En français et plus particulièrement au niveau du vocabulaire et au niveau du genre des substantifs.
2. Prenez-vous spontanément rendez-vous avec la maîtresse de votre enfant en cas de problème scolaire ? Si non, pourquoi ?
 Non mais il explique que quand on le convie, il est présent.
3. Comment essayez-vous de remédier à ses difficultés ?
 En parlant français à la maison, en l'encourageant à parler.
4. Les conseils de l'école vous semblent-ils applicables à votre enfant, votre famille ?
 Oui complètement.

Vos enfants et la langue française

1. Votre/vos enfants ont-ils de bons résultats en français ? Si non, pourquoi selon vous ?
 Voir les réponses précédentes
2. Quelles sont ses difficultés ?
 Voir les réponses précédentes
3. Selon vous, que travaille-t-on en français à l'école ?
 Le langage oral. Il fait référence aux ateliers de la réussite éducative et aux APC (Ateliers Pédagogiques Complémentaire) après le temps de classe.

Le rapport à la langue française (pour les parents parlant peu ou pas le français)

1. Vous sentez-vous en difficulté en français au quotidien ? Oral – Ecrit ? Pourquoi ?
[Il nous indique qu'il parlera pour sa femme.]. Oui, il explique qu'elle ne parle pas du tout.
2. Aimerez-vous apprendre le français ? Pourquoi ?
Il nous indique qu'elle n'a pas envie et qu'elle n'a pas le temps à cause des fêtes familiales qui lui demandent beaucoup de préparation.
3. A quoi cela vous servirait-il ?
Pour le permis et pour la vie quotidienne.
4. Selon vous, cela aurait-il une implication directe sur la scolarité de vos enfants ? Pourquoi ?
Oui certainement.

La coéducation

1. Avez-vous déjà rencontré la/les maitresses de vos enfants ? Combien de fois ? Etait-ce à votre demande ou à celle de l'enseignante ? Comment cela s'est-il passé ?
Oui. Cela s'est très bien passé.
2. Cette école vous semble-t-elle ouverte aux parents ? Pourquoi ?
Oui. Tout le monde est très accueillant. Il fait référence aux réunions « de groupe » (« Mallette des parents ») et indique qu'elles sont intéressantes car elles permettent de créer du lien avec les autres parents de l'école. Par contre, il pense que pour les difficultés scolaires des enfants il convient de garder des rendez-vous individuels.
3. Quel rapport entretenez-vous avec les maitresses ? Vous semblent-t-elles à l'écoute des difficultés de vos enfants ? A l'écoute de vos éventuelles difficultés dans l'accompagnement de vos enfants ? Pouvez-vous leur parler facilement ? Pourquoi ?
4. Comment pourrait-on, selon vous, renforcer ce lien ? Cela vous semble-t-il important ?
Les réunions de groupe lui semblent très appropriées.

Annexe 18

Prise de notes entretien semi-directif - Parent 5

Durée : 45 mins – le 25/11/2016

Conventions de prise de notes

« ... » : discours rapporté

[...] : explications en lien avec le contexte

// : pause dans le discours rapporté

... : hésitations

Présentation de l'objet de recherche, explication des raisons du choix de l'enquêté, explication des aspects déontologiques.

[L'enfant de cette femme sera présente lors de l'entretien. Il nous semblait important qu'elle entende cette interview.]

Présentation

1. Nom – prénom : Parent 5
2. Age : 29 ans
3. Nombre d'enfants : 3
4. Langue(s) parlée(s) : Turc – Français
5. Quelle maîtrise (oral – écrit) ? : Turc : aisance à l'oral et à l'écrit
Français : aisance à l'oral et à l'écrit
6. Quelles utilisations ? Turc - Français : au quotidien
7. Langue(s) utilisée(s) avec le conjoint : Turc
8. Langue(s) utilisée(s) avec les enfants : Turc et Français

Votre rapport à l'école

1. Est-ce que vous avez été à l'école ? Où ? Jusqu'à quel âge ?
Scolarité en France. Elle nous explique qu'elle n'aimait pas l'école. Elle n'avait personne pour l'aider pour faire ses devoirs, ses parents ne parlaient pas français. Elle n'avait pas beaucoup d'ami à cause de ses problèmes de langue et était très timide, comme sa fille. Elle a donc été orientée en SEGPA et n'a pas obtenu de diplôme professionnel.
2. Aimiez-vous l'école ? Pourquoi ? Qu'est-ce que vous appréciez et que vous ne retrouvez pas aujourd'hui ?

3. Comment apprend-on aujourd'hui à l'école ? Quels supports utilise-t-on ?
Les enseignants utilisent beaucoup les gestes [en référence aux difficultés d'ordre linguistique de sa fille]. Les élèves travaillent sur des images, sur l'alphabet, sur les nombres.

Votre enfant et l'école

1. Dans quel domaine, votre enfant a-t-il le plus de difficulté ? Pourquoi ?
En français et en mathématiques. Elle explique que toutes les difficultés de sa fille sont liées à la langue car sa fille ne veut pas parler français.
2. Prenez-vous spontanément rendez-vous avec la maitresse de votre enfant en cas de problème scolaire ? Si non, pourquoi ?
Non elle indique ne pas avoir le temps pour cela. Elle n'arrive pas à gérer le quotidien car elle a un enfant en bas-âge. Elle pense néanmoins qu'elle devrait être plus présente à l'école.
3. Comment essayez-vous de remédier à ses difficultés ?
En parlant français et elle pense que c'est l'essentiel pour sa fille. Elle nous explique qu'elle n'a pas le temps de s'occuper de la scolarité de son enfant.
4. Les conseils de l'école vous semble-t-il applicable à votre enfant, votre famille ?
Non elle nous explique que sa fille fait la comédie lorsqu'elle lui parle français, qu'elle pleure. Son enfant ne veut parler que la langue turque et regarder la télévision en turc. Elle est complètement démunie face à son enfant.
[Nous proposons à cette maman d'échanger avec sa fille et de nous servir de traducteur si elle pense qu'elle ne nous comprend pas. A ce moment, l'enfant, que nous nommerons Gizem, nous fait signe de la tête pour nous dire qu'elle comprend ce que nous lui disons. Nous lui expliquons que nous comprenons sa colère et qu'elle a le droit de faire ce qu'elle veut à la maison et que l'école n'a, en effet, pas le droit de décider pour elle. Nous lui expliquons l'importance, pour elle, de parler français à l'école et notre rôle d'enseignant à l'égard de la transmission de la langue de l'école. Nous proposons également à la maman de se faire éventuellement aider par un psychologue scolaire, ce qu'elle refuse catégoriquement.]

Vos enfants et la langue française

1. Votre/vos enfants ont-ils de bons résultats en français ? Si non, pourquoi selon vous ?
Non car sa fille ne veut pas parler et ne veut pas entrer dans les apprentissages. Elle nous explique qu'il faudrait un adulte qui parle turc à l'école.
2. Quelles sont ses difficultés ?
3. Selon vous, que travaille-t-on en français à l'école ?

Le rapport à la langue française (pour les parents parlant peu ou pas le français)

1. Vous sentez-vous en difficulté en français au quotidien ? Oral – Ecrit ?
Pourquoi ?
Elle nous explique qu'étant l'ainée de sa famille, enfant, elle avait dû tout gérer et que du coup elle n'a pas de difficulté en français.
2. Aimerez-vous apprendre le français ? Pourquoi ?
3. A quoi cela vous servirait-il ?
4. Selon vous, cela aurait-il une implication directe sur la scolarité de vos enfants ?
Pourquoi ?
.

La coéducation

1. Avez-vous déjà rencontré la/les maitresses de vos enfants ? Combien de fois ?
Etait-ce à votre demande ou à celle de l'enseignante ? Comment cela s'est-il passé ?
« Oui mais on ne peut pas faire ce que dit la maitresse//de parler turc//et puis à chaque fois qu'on voit la maitresse c'est pour dire que ça va pas//et après nous on ne sait plus comment faire...déjà que c'est difficile ».
2. Cette école vous semble-t-elle ouverte aux parents ? Pourquoi ?
Oui.
3. Quel rapport entretenez-vous avec les maitresses ? Vous semblent-t-elles à l'écoute des difficultés de vos enfants ? A l'écoute de vos éventuelles difficultés dans l'accompagnement de vos enfants ? Pouvez-vous leur parler facilement ?
Pourquoi ?
Il faudrait, selon cette mère d'élève, organiser des réunions de parents turcs pour parler des problèmes spécifiques des enfants allophones afin de proposer des devoirs/du travail spécialement pour eux.
4. Comment pourrait-on, selon vous, renforcer ce lien ? Cela vous semble-t-il important ?

Annexe 19

Prise de notes entretien semi-directif - Enseignant 1

Durée : 40 mins – le 24/11/2016

Conventions de prise de notes

« ... » : discours rapporté

[...] : explications en lien avec le contexte

// : pause dans le discours rapporté

... : hésitations

Présentation de l'objet de recherche, explication des aspects déontologiques.

Présentation

1. Nom – Prénom : Enseignante 1
2. Age : 35 ans
3. Nationalité : Française
4. Nombre d'années d'enseignement : 1
5. Nombre d'années dans l'école : 1
6. Niveau de classe actuel : CE1/CE2
7. Niveau de classe préféré et pourquoi ? Sa classe actuelle car continuité dans l'apprentissage de la lecture et élève encore dans le développement de l'imaginaire.
8. Langue(s) parlées : Français - Anglais
9. Niveau de maîtrise à l'oral et à l'écrit : Anglais : Bonne compréhension, bon niveau de communication, niveau à l'écrit un peu plus bas.

Le climat professionnel

1. Comment définirais-tu ton terrain professionnel/le public ? Pourquoi ?
Public intéressant car le rôle de l'enseignant dans cette école semble être la transmission de l'envie d'apprendre. Elle indique que pour les élèves n'ayant pas de stimulation intellectuelle à la maison, tout reste à construire.
2. Quelle est la discipline à enseigner qui te semble la plus complexe et pourquoi ?
Anglais. Elle estime ne pas avoir eu suffisamment d'apport didactique et pédagogique pour l'enseignement des langues à l'école. Elle se heurte, selon elle, aux difficultés liées au bilinguisme de certains élèves qui l'amènent à avoir du mal à travailler sur le métalinguistique.

3. L'institution (les plans de formation) semble-t-elle répondre à tes besoins ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
Non. De plus, elle explique qu'elle n'a même pas obtenu de cours de remise à niveau à l'égard de ses propres compétences linguistiques en anglais.
4. Dans quel domaine, les élèves te semblent-ils les plus en difficulté et pourquoi ?
En maîtrise de la langue et plus particulièrement en production d'écrits. Elle fait référence à des difficultés au niveau du développement de l'imaginaire, à celui du passage à l'écrit (soit le traitement de bas-niveau) et aux difficultés liées au langage oral.
5. Comment l'école répond-elles aux difficultés de ce public spécifique (issu principalement de l'immigration de 2^{ème} génération) ?
Elle n'y répond pas. Pas de formation à ce niveau. Elle explique ne pas trouver de document, de recherche à l'égard de l'enseignement à destination d'élèves issus de l'immigration (mais pas forcément primo-arrivants).
6. Est-ce son rôle ? Pourquoi ?
Bien sûr. Selon elle, l'école doit pouvoir offrir les mêmes chances à tous. Il faudrait pouvoir prendre en compte les difficultés de chacun.

Niveau pédagogique : maîtrise de la langue française

1. Comment gères-tu l'enseignement de la maîtrise de la langue française ? Combien de temps par jour ? Quels aspects ? Pourquoi ces choix ?
2h30 par jour :
 - Phonologie avec le PMQC (imprégnation syllabique)
 - Albums de littérature de jeunesse pour travailler les inférences
 - « Scriptum » pour apprendre à copier (Retz)
 - Fluence
 - Ecriture : Orthographe approchées
2. Quelles sont les plus grandes difficultés des élèves à ce niveau ? Pourquoi selon toi ? Quelles solutions envisages-tu ?
Les plus grandes difficultés sont en production d'écrits, difficultés au niveau :
 - Des correspondances graphophonologiques → utilisation des mots référents
 - Du manque de vocabulaire → listes de mots
 - Des difficultés entre le passage de l'oral à l'écrit → pas de solution
 - L'imagination → travail sur la construction d'images mentales.
3. Te sens-tu assez formée pour y répondre ? Qu'attends-tu de l'institution à ce niveau ?
Non. Elle attend des outils pédagogiques, des exemples de mise en œuvre en classe, au niveau de la différenciation pédagogique.
4. Les parents sont-ils un recours envisagé ? Pourquoi ?
Non car la plupart ne sont ni lecteur ni scripteur.

5. L'origine des élèves peut-elle expliquer certaines difficultés significatives ? Si oui, lesquelles ? Comment y remédier ?
Non, selon elle, ce n'est pas un problème lié à l'origine des élèves mais plus à leur condition sociale.
6. Penses-tu que les élèves issus de la communauté turque ont plus de difficulté que les autres à ce niveau ? Si oui, comment expliques-tu leurs difficultés ?
Non, elle ne voit pas de différence outre le fait qu'ils parlent peu et ne participent pas beaucoup en classe.

Les relations aux parents

1. Comment les définirais-tu ?
Ils sont à l'écoute. Ils s'intéressent à leur enfant mais, selon cette enseignante, il y a un décalage entre le discours de l'école et celui de la maison à l'égard des apprentissages. Les parents semblent dépassés. Ils se déchargent donc sur l'école concernant le domaine éducatif et sont du coup en trop grande attente vis-à-vis de l'institution. Il faudrait l'intervention d'une tierce personne pour aider à construire du lien.
2. Selon toi, les rencontres-tu assez ? Pourquoi ?
Oui et non. Parfois cela ne semble pas utiliser de les rencontrer plus.
3. Est-ce utile de plus les rencontrer ? Si oui, pour quoi faire ?
4. Les sens-tu impliqués dans la vie de l'école ? A justifier.
Non
5. Aimerais-tu qu'ils s'investissent plus ? Comment ?
Non car selon elle ils ne sont pas aptes. Elle pense qu'un travail en amont par des partenaires sociaux serait indispensable.
6. Que penses-tu de l'école ouverte aux parents ? Ont-ils leur place dans l'école ? Pourquoi ?
Intéressant mais avec une tierce personne. Cela permettrait de rappeler le rôle de l'école et de l'enseignant (rôle instructif), celui des parents et la place de l'élève à l'école.

Annexe 20

Prise de notes entretien semi-directif - Enseignant 2

Durée : 40 mins – le 29/11/2016

Conventions de prise de notes

« ... » : discours rapporté

[...] : explications en lien avec le contexte

// : pause dans le discours rapporté

... : hésitations

Présentation de l'objet de recherche, explication des aspects déontologiques.

Présentation

1. Nom – Prénom : Enseignante 2
2. Age : 62 ans
3. Nationalité : Française
4. Nombre d'années d'enseignement : 47
5. Nombre d'années dans l'école : 4
6. Niveau de classe actuel : CE2/CM1
7. Niveau de classe préféré et pourquoi ? CP- Classe d'âge dans laquelle elle se sent le plus à l'aise. De plus, elle mentionne son attrait pour l'apprentissage de la lecture.
8. Langue(s) parlées : Français
9. Niveau de maîtrise à l'oral et à l'écrit : /

Le climat professionnel

1. Comment définirais-tu ton terrain professionnel/le public ? Pourquoi ?
Très difficile. Elle a le sentiment que « ça bloque dans tout » que cela serait lié à un manque de culture dans son ensemble au niveau de la sphère familiale. Elle souligne un manque de stimulation « on dirait que personne ne leur parle » [en référence aux élèves]. Elle se sent désespérée dans cette école. Elle a toujours travaillé à Paris et n'a jamais connu une situation comme celle-ci de toute sa carrière.
2. Quelle est la discipline à enseigner qui te semble la plus complexe et pourquoi ?
La lecture et plus particulièrement la compréhension même de consignes simples données à l'oral. Elle a l'impression « qu'ils n'ont pas envie », « qu'ils ne sont pas intéressés ».

3. L'institution (les plans de formation) semble-t-elle répondre à tes besoins ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
Non absolument pas. Après 47 ans d'enseignement, elle nous dit qu'elle se réveille la nuit en se disant « Comment je vais faire ? ». Elle se sent incapable de gérer ce double niveau. Elle pense que c'est inapproprié avec un tel public, qu'on ne peut pas les aider dans ces conditions.
4. Dans quel domaine, les élèves te semblent-ils les plus en difficulté et pourquoi ?
En maîtrise de la langue et plus particulièrement en étude de la langue « on en est pas là//c'est impossible ». Concernant le vocabulaire, elle déplore un manque de lexique considérable.
5. Comment l'école répond-elles aux difficultés de ce public spécifique (issu principalement de l'immigration de 2^{ème} génération) ?
Elle n'y répond pas, ce n'est pas son rôle. Elle nous indique qu'elle a déjà connu des élèves bilingues dans ses classes précédentes mais que très vite ils apprennent [elle fait référence au plurilinguisme des langues valorisées anglais ou allemand]. Ce sont les parents qu'il faut pouvoir aider et non les enfants. Il faudrait éduquer les parents à être parents.
6. Est-ce son rôle ? Pourquoi ?

Niveau pédagogique : maîtrise de la langue française

1. Comment gères-tu l'enseignement de la maîtrise de la langue française ? Combien de temps par jour ? Quels aspects ? Pourquoi ces choix ?
3h par jour mais elle mentionne qu'elle fait du français tout le temps, même dans les rangs pour reformuler, pour expliciter une consigne.
Elle travaille :
 - L'oral en reformulant
 - Le vocabulaire en explicitant
 - La compréhension
 - Beaucoup de dictées
 - La lecture de textes variés et souligne que ces élève n'ont pas « la culture du livre ».
 - En étude de la langue, elle explique qu'elle fait ce qu'elle peut.
2. Quelles sont les plus grandes difficultés des élèves à ce niveau ? Pourquoi selon toi ? Quelles solutions envisages-tu ?
En compréhension mais elle ne sait pas comment les aider. Elle utilise les APC ou l'intervention du PMQC pour travailler en petits groupes.
3. Te sens-tu assez formée pour y répondre ? Qu'attends-tu de l'institution à ce niveau ?
Absolument pas. Rien n'est, selon elle, adapté aux élèves dont elle a la charge dans cette école.

4. Les parents sont-ils un recours envisagé ? Pourquoi ?
Elle ne pense pas. Elle mentionne leur manque de scolarisation, leurs difficultés sociales qui sont des freins à un éventuel partenariat. De plus, elle fait état des problèmes relatifs au climat familial qui va au-delà des origines des élèves qui ne permet pas à ces parents d'être disponibles.
5. L'origine des élèves peut-elle expliquer certaines difficultés significatives ? Si oui, lesquelles ? Comment y remédier ?
Non pas forcément et, encore une fois, elle fait référence aux élèves anglophones qu'elle a pu rencontrer dans sa carrière.
6. Penses-tu que les élèves issus de la communauté turque ont plus de difficulté que les autres à ce niveau ? Si oui, comment expliques-tu leurs difficultés ?
Non pas forcément mais elle les sent en souffrance face à la difficulté. Elle dit qu'ils sont « dans le bien-faire » mais que c'est trop difficile pour eux et qu'elle ne peut les aider.

Les relations aux parents

1. Comment les définirais-tu ?
Elle nous explique qu'à ce stade de l'année [janvier 2017] elle n'a vu que 5 parents qui ont pris spontanément rendez-vous avec elle. Elle doit aller chercher les autres. Elle a l'impression « qu'ils s'en fichent ».
2. Selon toi, les rencontres-tu assez ? Pourquoi ?
Non. Elle nous relate qu'elle devrait peut-être plus les rencontrer mais elle ne sait pas comment. Elle mentionne la pertinence d'un travail co-éducatif [dans cette classe les ateliers avaient été mis en place avec l'atelier mathématique] pour une prise de conscience de la réalité de l'école.
3. Est-ce utile de plus les rencontrer ? Si oui, pour quoi faire ?
Oui mais d'une façon différée et non lors de rendez-vous individuel.
4. Les sens-tu impliqués dans la vie de l'école ? A justifier.
Non. Ils regardent les mots, les cahiers mais ne sont pas « assez investis ».
5. Aimerais-tu qu'ils s'investissent plus ? Comment ?
Oui mais elle ne sait pas comment.
6. Que penses-tu de l'école ouverte aux parents ? Ont-ils leur place dans l'école ? Pourquoi ?
Oui et elle nous fait part de son vécu à Paris. Elle émet néanmoins un doute sur le fait que cela puisse être possible dans cette école.

Annexe 21

Prise de notes entretien semi-directif - Enseignant 3

Durée : 45 mins – le 1^{er}/12/2017

Conventions de prise de notes

« ... » : discours rapporté

[...] : explications en lien avec le contexte

// : pause dans le discours rapporté

... : hésitations

Présentation de l'objet de recherche, explication des aspects déontologiques.

Présentation

1. Nom – Prénom : Enseignante 3
2. Age : 31 ans
3. Nationalité : Française
4. Nombre d'années d'enseignement : 9
5. Nombre d'années dans l'école : 1
6. Niveau de classe actuel : Maitresse E (en formation)
7. Niveau de classe préféré et pourquoi ? Pas d'avis
8. Langue(s) parlées : Anglais
9. Niveau de maîtrise à l'oral et à l'écrit : Niveau Bac meilleure en compréhension qu'en production.

Le climat professionnel

1. Comment définirais-tu ton terrain professionnel/le public ? Pourquoi ?
Pour elle, il s'agit d'un public en grande difficulté au niveau du langage (vocabulaire et compréhension). Elle mentionne que ces élèves ne semblent pas avoir d'intérêt pour l'école et ne perçoivent pas son rôle. Elle pense que les difficultés des élèves ne relèvent pas de l'école.
2. Quelle est la discipline à enseigner qui te semble la plus complexe et pourquoi ?
Le français et plus particulièrement la compréhension. Elle rencontre énormément de difficulté à évaluer, à analyser les obstacles de ces élèves face aux apprentissages.
3. L'institution (les plans de formation) semble-t-elle répondre à tes besoins ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
Il semblerait que la formation qu'elle suit actuellement [formation d'enseignante spécialisée dans la difficulté scolaire] lui offre des pistes didactiques et

pédagogiques intéressantes. Elle déplore que tous les enseignants ne puissent avoir accès à ces contenus. Elle retient une réelle remise en question de sa manière d'enseigner.

4. Dans quel domaine, les élèves te semblent-ils les plus en difficulté et pourquoi ?
En lecture, difficultés au niveau du décodage (elle pense que les élèves ne sont pas prêts pour apprendre) et en compréhension. Elle indique à ce niveau que cette compétence n'a pas forcément été travaillée de façon explicite et que ce sont surtout les stratégies d'apprentissage qui conviennent d'être sollicitées.
5. Comment l'école répond-elles aux difficultés de ce public spécifique (issu principalement de l'immigration de 2^{ème} génération) ?
Par la différenciation pédagogique, par la mise en place de programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), par l'intervention de l'UPE2A. Elle indique qu'il faudrait créer des ateliers langage en décloisonnement en fonction du niveau des élèves car elle a constaté avec désarroi que le « vocabulaire de base » soit celui de la cuisine [en référence à un de ces projets sur une soupe], n'était pas acquis, que son projet de 3 semaines a finalement duré 12 semaines.
6. Est-ce son rôle ? Pourquoi ?
« Oui mais il faudrait faire autrement//revoir la structure des classes//par groupe de besoin// pas forcément plus de moyen mais travailler autrement//car il y a aussi des enfants qui s'ennuient dans ces classes. »

Niveau pédagogique : maîtrise de la langue française

1. Comment gères-tu l'enseignement de la maîtrise de la langue française ? Combien de temps par jour ? Quels aspects ? Pourquoi ces choix ?
Elle signale beaucoup de demande en lecture (90% de son temps). Elle travaille :
 - Le graphisme avec la méthode Jeannot
 - Savoir écrire pour mieux lire à partir des écrits d'Ouzoulias
 - La compréhension
2. Quelles sont les plus grandes difficultés des élèves à ce niveau ? Pourquoi selon toi ? Quelles solutions envisages-tu ?
En lecture : elle pense que le passage par l'écrit doit être véritablement envisagé.
En compréhension : elle préconise le plaisir de lire à travers la littérature de jeunesse.
3. Te sens-tu assez formée pour y répondre ? Qu'attends-tu de l'institution à ce niveau ?
Oui plus depuis la formation CAPASH (formation comme enseignante spécialisée dans la difficulté scolaire).
4. Les parents sont-ils un recours envisagé ? Pourquoi ?
Elle pense qu'ils n'en ont pas les capacités. Ils ne voient pas forcément l'intérêt de l'école d'où un travail à envisager dans l'école pour une prise de conscience.

5. L'origine des élèves peut-elle expliquer certaines difficultés significatives ? Si oui, lesquelles ? Comment y remédier ?
Oui. Elle pense en particulier aux élèves turcophones. Il n'y a pas d'évolution au niveau du langage (toujours des difficultés de syntaxe, au niveau des genres grammaticaux, du vocabulaire). Elle indique qu'il s'agit d'une démarche personnelle et qu'on ne peut les obliger à apprendre. On sent chez les enfants une « peur d'apprendre, d'être au-dessus des parents ». Elle pense que l'apprentissage de la langue française par les parents pourrait être un élément déclencheur. Elle indique qu'il s'agit d'une communauté très fermée et qu'elle n'est jamais parvenue à créer de relation avec eux.
6. Penses-tu que les élèves issus de la communauté turque ont plus de difficulté que les autres à ce niveau ? Si oui, comment expliques-tu leurs difficultés ?

Les relations aux parents

1. Comment les définirais-tu ?
Cordiales
2. Selon toi, les rencontres-tu assez ? Pourquoi ?
Non mais selon elle c'est à eux d'être demandeurs.
3. Est-ce utile de plus les rencontrer ? Si oui, pour quoi faire ?
« Non car au final ça ne change pas grand-chose »
4. Les sens-tu impliqués dans la vie de l'école ? A justifier.
Pas toujours elle indique le manque de participation de ces parents à la réunion de rentrée.
5. Aimerais-tu qu'ils s'investissent plus ? Comment ?
Oui, elle pense que ça pourrait avoir un impact sur la scolarité de l'enfant et sur la validité des propos des enseignants.
6. Que penses-tu de l'école ouverte aux parents ? Ont-ils leur place dans l'école ? Pourquoi ?
Oui mais il convient de définir des limites précises pour éviter le débordement de certains parents « car l'école n'est pas une structure sociale ».

Annexe 22

Prise de notes entretien semi-directif - Enseignant 4

Durée : 35 mins – le 6/12/2017

Conventions de prise de notes

« ... » : discours rapporté

[...] : explications en lien avec le contexte

// : pause dans le discours rapporté

... : hésitations

Présentation de l'objet de recherche, explication des aspects déontologiques.

[Cette enseignante trouve cela intéressant de pouvoir parler de ses propres ressentis à l'égard du travail quotidien qu'elle fournit et nous en fera part. Elle nous explique qu'habituellement personne ne prend réellement en compte leur point de vue d'enseignant.]

Présentation

1. Nom – Prénom : Enseignante 4
2. Age : 44 ans
3. Nationalité : Française
4. Nombre d'années d'enseignement : 21
5. Nombre d'années dans l'école : 13
6. Niveau de classe actuel : CP
7. Niveau de classe préféré et pourquoi ? CP au niveau de la tranche d'âge et des programmes d'enseignement.
8. Langue(s) parlées : Anglais et Espagnol [Cette enseignante s'interroge sur ma question, « Qu'est-ce que tu veux dire ? Est-ce que je suis bilingue ? »].
9. Niveau de maîtrise à l'oral et à l'écrit : Anglais : niveau fac
Espagnol : niveau BAC

Le climat professionnel

1. Comment définirais-tu ton terrain professionnel/le public ? Pourquoi ?
Difficile de par le peu de connaissances de base des élèves, aucune « culture personnelle ».
Intéressant car c'est également un public « demandeur, en attente, à l'écoute ».
2. Quelle est la discipline à enseigner qui te semble la plus complexe et pourquoi ?
La lecture car cela semble très abstrait pour les élèves contrairement aux mathématiques où l'on utilise la manipulation, le jeu.
3. L'institution (les plans de formation) semble-t-elle répondre à tes besoins ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
Non. Pas de lien avec la classe. Trop de théorie pas de concret.

4. Dans quel domaine, les élèves te semblent-ils les plus en difficulté et pourquoi ?
La lecture en raison du manque de travail à la maison. Elle indique une absence de projet de lecteur pour la plupart d'où le manque d'investissement. Il semblerait que les attentes des parents ne soient pas conformes à celles de l'école.
En numération, elle note que le réinvestissement dans les cas pratiques est difficile.
5. Comment l'école répond-elle aux difficultés de ce public spécifique (issu principalement de l'immigration de 2^{ème} génération) ?
Elle n'y répond pas.
6. Est-ce son rôle ? Pourquoi ?
Oui mais avec l'aide des partenaires sociaux et des parents. Elle déplore le fait que l'école fonctionne seule sans liaison avec les autres organismes de la ville.

Niveau pédagogique : maîtrise de la langue française

1. Comment gères-tu l'enseignement de la maîtrise de la langue française ? Combien de temps par jour ? Quels aspects ? Pourquoi ces choix ?
Minimum 3h par jour.
Elle travaille : l'écriture, le langage oral, la phonologie, la lecture-déchiffrage, la compréhension et l'étude de la langue à l'aide d'une méthode de lecture « Chut je lis ».
2. Quelles sont les plus grandes difficultés des élèves à ce niveau ? Pourquoi selon toi ? Quelles solutions envisages-tu ?
Le langage oral : grosse lacune au niveau lexical et syntaxique. Elle émet l'hypothèse d'un manque de communication parent-enfant.
3. Te sens-tu assez formée pour y répondre ? Qu'attends-tu de l'institution à ce niveau ?
Non. Elle n'arrive pas à faire le lien entre la théorie et la pédagogie. Il lui faudrait des séquences pédagogiques complètes pour qu'elle puisse comprendre.
4. Les parents sont-ils un recours envisagé ? Pourquoi ?
Elle pense qu'ils n'en ont pas les capacités. Ils ne voient pas forcément l'intérêt de l'école d'où un travail à envisager dans l'école pour une prise de conscience.
Elle s'interroge sur les capacités des parents à parler correctement.
5. L'origine des élèves peut-elle expliquer certaines difficultés significatives ? Si oui, lesquelles ? Comment y remédier ?
Elle ne pense pas qu'il y ait un lien entre origine des élèves et compétences.
Pour elle, le problème serait plus social d'où l'importance d'un lien avec les instances sociales.
6. Penses-tu que les élèves issus de la communauté turque ont plus de difficulté que les autres à ce niveau ? Si oui, comment expliques-tu leurs difficultés ?
Non pas plus que les autres.

Les relations aux parents

1. Comment les définirais-tu ?
Bonne mais il n'y a aucun impact sur l'élève et sur le travail fait à la maison. Par contre, elle indique qu'ils sont généralement présents aux rendez-vous proposés.
2. Selon toi, les rencontres-tu assez ? Pourquoi ?
Oui mais pas de manière individuelle. En groupe en fonction des profils des élèves.
3. Est-ce utile de plus les rencontrer ? Si oui, pour quoi faire ?
Les groupes de parole proposés par la « Mallette des parents » lui semblent intéressants. Elle indique néanmoins que ce sont plus spontanément les parents d'élève qui suivent qui viennent la rencontrer.
4. Les sens-tu impliqués dans la vie de l'école ? A justifier.
Non. « L'école ne leur parle pas et ils ne s'y sentent pas bien//mal à l'aise ».
5. Aimerais-tu qu'ils s'investissent plus ? Comment ?
Oui, elle aimerait qu'ils prennent plus spontanément rendez-vous ou qu'ils participent à la vie de l'école (projets culinaires ou culturelles afin de valoriser leurs connaissances).
6. Que penses-tu de l'école ouverte aux parents ? Ont-ils leur place dans l'école ? Pourquoi ?
« L'école peut s'ouvrir mais attention au dosage et à la critique pédagogique ».

Annexe 23

Prise de notes entretien semi-directif - Enseignant 5

Durée : 30 mins – le 8/12/2017

Conventions de prise de notes

« ... » : discours rapporté

[...] : explications en lien avec le contexte

// : pause dans le discours rapporté

... : hésitations

Présentation de l'objet de recherche, explication des aspects déontologiques.

Présentation

1. Nom – Prénom : Enseignante 5
2. Age : 44 ans
3. Nationalité : Française
4. Nombre d'années d'enseignement : 18
5. Nombre d'années dans l'école : 13
6. Niveau de classe actuel : CM1/CM2
7. Niveau de classe préféré et pourquoi ? CM1 car les élèves sont autonomes et le programme d'enseignement est intéressant.
8. Langue(s) parlées : Anglais
9. Niveau de maîtrise à l'oral et à l'écrit : Niveau Bac

Le climat professionnel

1. Comment définirais-tu ton terrain professionnel/le public ? Pourquoi ?
Difficile en raison des problèmes de langue. Les élèves ont besoin d'être très accompagnés dans leur travail. De plus, elle mentionne le peu d'investissement à l'égard du travail à la maison.
2. Quelle est la discipline à enseigner qui te semble la plus complexe et pourquoi ?
Arts visuels car elle ne maîtrise pas les techniques ni les contenus d'enseignement.
3. L'institution (les plans de formation) semble-t-elle répondre à tes besoins ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
Non, les formations sont inadaptées au public de l'école. « Les formateurs ne connaissent pas notre réalité, il faut le vivre pour le comprendre. »

4. Dans quel domaine, les élèves te semblent-ils les plus en difficulté et pourquoi ?
En français : grosses lacunes au niveau du vocabulaire. Elle mentionne des problèmes de langue, des « problèmes du bilinguisme ».
De plus, elle mentionne le difficile contact avec le livre qui n'existe pas dans l'univers de ces familles.
5. Comment l'école répond-elles aux difficultés de ce public spécifique (issu principalement de l'immigration de 2^{ème} génération) ?
« Elle n'y répond pas//rien n'est adapté// ni la pédagogie ni les effectifs des classes ni la présence du RASED//ni l'enseignant PMQC qui n'intervient que sur le cycle 2. »
6. Est-ce son rôle ? Pourquoi ?
« L'école doit s'occuper des apprentissages et les parents de l'éducation//des devoirs//alors qu'ils ont peu d'intérêt pour l'école ».

Niveau pédagogique : maîtrise de la langue française

1. Comment gères-tu l'enseignement de la maîtrise de la langue française ? Combien de temps par jour ? Quels aspects ? Pourquoi ces choix ?
Elle consacre les $\frac{3}{4}$ du temps scolaire à l'enseignement de la maîtrise de la langue.
 - Lecture : tous les jours avec des exercices systématiques
 - Littérature : lecture d'œuvre complète
 - Fluence : 3 fois par semaine
 - Production d'écrits : textes libres
 - Etude de la langue + dictée : tous les jours
2. Quelles sont les plus grandes difficultés des élèves à ce niveau ? Pourquoi selon toi ? Quelles solutions envisages-tu ?
Grosses difficultés en étude de la langue (orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale) et en production d'écrits (en raison des difficultés liées au langage).
La solution serait d'en faire encore davantage. Elle indique qu'elle travaille également beaucoup l'oral avec le « défi du vendredi », le « Quoi de neuf ? » et la présentation de fiche (de lecture ou d'œuvres artistiques).
3. Te sens-tu assez formée pour y répondre ? Qu'attends-tu de l'institution à ce niveau ?
« Je me forme seule sur internet et tout va bien. »
4. Les parents sont-ils un recours envisagé ? Pourquoi ?
« Non car ils se sentent dépassés par la vie de l'école ».
5. L'origine des élèves peut-elle expliquer certaines difficultés significatives ? Si oui, lesquelles ? Comment y remédier ?
Non

6. Penses-tu que les élèves issus de la communauté turque ont plus de difficulté que les autres à ce niveau ? Si oui, comment expliques-tu leurs difficultés ?
Non. Selon elle, ils n'ont pas plus de difficulté que les autres élèves francophones même si l'acquisition du genre grammatical des substantifs restent encore fragile. « Ils savent aussi bien que les autres se faire comprendre. »

Les relations aux parents

1. Comment les définirais-tu ?
« Ca va ».
2. Selon toi, les rencontres-tu assez ? Pourquoi ?
« Oui au moins une fois cela semble important. »
3. Est-ce utile de plus les rencontrer ? Si oui, pour quoi faire ?
Non. Elle estime que le travail partenarial avec les parents est trop tard en cycle 3 et que cela relève plus de la maternelle et éventuellement du cycle 2.
4. Les sens-tu impliqués dans la vie de l'école ? A justifier.
« Non pas du tout car ça ne les intéresse pas. »
5. Aimerais-tu qu'ils s'investissent plus ? Comment ?
Elle n'a pas d'avis sur la question.
6. Que penses-tu de l'école ouverte aux parents ? Ont-ils leur place dans l'école ? Pourquoi ?
« Oui et cela serait utile pour qu'ils se rendent compte de la réalité. »

Annexe 24

Guide d'entretien directif (complété) : Enseignant

Durée : 20 minutes – le 30/03/2017

Conventions de prise de notes

[...] : explications en lien avec le contexte

// : pause dans le discours rapporté

... : hésitations

ENTRETIEN DIRECTIF

Enseignant

Climat professionnel

- Ces ateliers répondent-ils à la diversité des publics rencontrés à l'école ? **Oui.**
- Ces ateliers te semblent-ils facile à mener, à préparer seule sur les APC, avec l'aide du RASED ou du PMQC ou à la place de rendez-vous individuels ? **Non//je ne saurais pas quel type d'atelier mener et cela me semble très chronophage//et puis...il n'y a que toi qui puisses les comprendre...c'est impossible pour moi.**

Le rôle de l'école

- Penses-tu que l'école joue son rôle à travers ces ateliers co-éducatifs ? **Oui//on a le sentiment d'une école plus accessible à tous//on dirait que l'image de l'école a évolué.**
- Cela peut-il être porteur pour les élèves ? **Oui.**
- Cela peut-il être porteur pour les parents ? ... **Cela dépend des parents.**
- Te verrais-tu mener ce projet avec une instance extérieure (ex l'OEPRE) ? **Oui.**

Le français, langue de l'école

- Ce type de séquence t'a-t-il permis de percevoir une autre dimension du français à l'école ?
...**Non...Désolée [elle est confuse car elle connaît nos objectifs]**
- Ces ateliers sont-ils réalisables en classe entière ? **Oui.**
- Les élèves en très grande difficulté l'ont-ils été dans ces ateliers ? **Non.**

Le plurilinguisme

- Les élèves turcophones ont-ils été plus en difficulté ? **Non**
- Le plurilinguisme de certains parents a-t-il été un « problème » lors de ces ateliers ? **Non du tout.**

La coéducation

Impact sur les élèves :

- Ces ateliers peuvent-ils permettre à l'élève de se construire un projet de lecteur ? **Oui//par exemple Berat [fils du père d'élève interrogé] va plus souvent prendre un livre//ce qu'il ne faisait pas avant.**

Impact sur les parents :

- Ces ateliers semblent-ils répondre aux difficultés spécifiques de ces parents qu'on considère souvent comme « peu investis » ? **Oui car c'est nous qui nous ouvrons à eux.**
- Ces ateliers permettent-ils de réduire l'écart entre les attentes de l'école et celles des parents ? **Oui car il y a une meilleure communication entre nous//on dirait qu'il y a moins de crainte des deux côtés//certaines mères ne venaient jamais me parler et maintenant par exemple la mère de Devran [mère d'élève n°1] me sourit et moi aussi quand elle nous accompagne j'essaie de lui parler même si c'est pas toujours évident.**

Impact sur les enseignants :

- Ce type d'atelier a-t-il eu un impact sur ta façon de penser ton enseignement ? **Oui mais plus en mathématiques avec des petits ateliers ludiques.**

Table des matières

INTRODUCTION	7
1^{ère} Partie : Du cadrage théorique au terrain d’investigation	11
Chapitre 1 : LA LANGUE DE L’ECOLE	12
1. Le français scolaire	12
1.1. Le point de vue sociolinguistique	12
1.2. Les fonctions de la langue dite « de scolarisation »	13
2. La maîtrise de la langue française à l’école	15
2.1. La refondation de l’école de la République : les nouveaux programmes de 2015	16
2.1.1. <i>L’école maternelle : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »</i>	16
2.1.2. <i>L’école élémentaire : cycles 2 et 3</i>	18
2.2. Un référentiel de l’éducation prioritaire	19
2.3. L’école inclusive	21
2.3.1. <i>L’inclusion : définition</i>	21
2.3.2. <i>La coéducation</i>	22
Chapitre 2 : L’APPROPRIATION DES LANGUES ET SES EFFETS	24
1. Les processus d’apprentissage-acquisition des langues	24
1.1. Les différents processus d’apprentissage	24
1.1.1. <i>Le behaviourisme</i>	24
1.1.2. <i>Le rôle des interactions dans l’apprentissage</i>	25
1.2. Les spécificités liées à l’acquisition de la/des langue(s) première(s)	26
1.3. Les spécificités liées à l’apprentissage-acquisition d’une langue seconde	27
1.3.1. <i>Acquisition versus apprentissage</i>	27
1.3.2. <i>Les spécificités du public enfantin</i>	28
2. Le bilinguisme	29
2.1. La définition du bi-multilinguisme	29
2.2. Le bilinguisme des élèves	31
2.2.1. <i>Bilingualité de type « additif » versus « soustractif »</i>	31
2.2.2. <i>Les différentes formes de bilinguisme</i>	32
2.3. Les théories de Cummins	33
2.3.1. <i>La théorie des seuils</i>	33
2.3.2. <i>Les modèles de compétences de Cummins</i>	34
2^{ème} Partie : Terrain et méthodologie de recherche	37
Chapitre 3 : LES SPECIFICITES DE NOTRE RECHERCHE-ACTION : TERRAIN ET PUBLIC	38

1. Contexte d'étude	38
1.1. Contexte local	38
1.2. Contexte institutionnel	39
1.2.1. <i>Le niveau macrosocial : le projet de réseau</i>	39
1.2.2. <i>Le niveau mésosocial : l'organisation pédagogique de l'école</i>	40
1.2.3. <i>Le niveau microsocal : une classe de cycle 2</i>	41
2. Le public cible	42
2.1. Les parents issus de la communauté turque	42
2.1.1. <i>Les données sociologiques</i>	42
2.1.2. <i>Les données sociolinguistiques</i>	44
2.1.3. <i>Les données socioéconomiques</i>	44
2.2. Les élèves franco-turcs	45
2.2.1. <i>Les compétences scolaires</i>	45
2.2.2. <i>Les compétences linguistiques</i>	46
CHAPITRE 4 : LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE	48
1. Les types de données ethnographiques	48
1.1. Les données scolaires	48
1.2. Les données anthropologiques	49
1.3. Les données relatives à l'implication scolaire	52
1.4. Les autres données de notre carnet de bord	53
2. La présentation des enquêtes	54
2.1. Les représentations sociales	54
2.2. Le protocole d'enquête	55
2.2.1. <i>Synthèse des profils des personnes interrogées</i>	55
2.2.2. <i>Notre statut</i>	57
2.2.3. <i>Le choix de la langue comme canal lors des interactions</i>	58
2.3. Le guide d'entretien	59
2.3.1. <i>La présentation du guide</i>	59
2.3.2. <i>Le choix de la transcription</i>	61
2.3.3. <i>Le mode de traitement des entretiens</i>	61
3^{ème} Partie : Analyse et interprétation des données	63
CHAPITRE 5 : LES RESULTATS	64
1. L'analyse thématique des entretiens	64
1.1. Les représentations des parents	64
1.1.1. <i>Leur rapport à l'école</i>	64
1.1.2. <i>Les difficultés scolaires de leurs enfants</i>	65

1.1.3.	<i>Leur rapport à la langue française</i>	66
1.1.4.	<i>Leur lien avec l'école de leur enfant</i>	66
1.2.	Les représentations des enseignants	67
1.2.1.	<i>Le climat professionnel</i>	67
1.2.2.	<i>L'enseignement du français</i>	68
1.2.3.	<i>Les élèves issus de l'immigration</i>	68
1.2.4.	<i>La coéducation</i>	69
2.	Les compléments d'analyse liés aux données ethnographiques	70
2.1.	Les résultats scolaires	70
2.2.	Les données anthropologiques	72
2.3.	Les données relatives à l'implication scolaire	73
3.	L'interprétation : l'analyse croisée des corpus	74
3.1.	Le système éducatif français et son enseignement de la langue de l'école	74
3.2.	Le bilinguisme franco-turc	76
3.2.1.	<i>L'interprétation du type de bilingualité</i>	77
3.2.2.	<i>Le bilinguisme franco-turc</i>	79
3.3.	Les écarts entre les attentes de l'école et celles des familles	81
3.3.1.	<i>L'écart à l'égard du canal de communication</i>	81
3.3.2.	<i>L'écart des représentations des statuts respectifs des personnes interrogées</i>	82
3.3.3.	<i>L'écart vis à vis des attentes scolaires de l'élève</i>	82
CHAPITRE 6 :	LES ATELIERS PARENTS-ENFANTS	84
1.	Le choix de l'action	84
2.	La présentation des ateliers parents-enfants	85
2.1.	<i>L'atelier mathématique</i>	85
2.1.1.	<i>Présentation des séances de préparation</i>	86
2.1.2.	<i>Le vécu en classe</i>	87
2.2.	<i>L'atelier « Sac à histoires »</i>	89
2.2.1.	<i>Présentation des séances de préparation</i>	89
2.2.2.	<i>Le vécu en classe et les retours sur ce dispositif</i>	91
3.	Le bilan de l'action	92
CONCLUSION		95
BIBLIOGRAPHIE		99
Annexes		105
Annexe 1		106
Annexe 2		107
Annexe 3		108

Annexe 4	109
Annexe 5	111
Annexe 6	112
Annexe 7	113
Annexe 8	114
Annexe 9	115
Annexe 10	117
Annexe 11	122
Annexe 12	125
Annexe 13	128
Annexe 14	130
Annexe 15	133
Annexe 16	136
Annexe 17	139
Annexe 18	142
Annexe 19	145
Annexe 20	148
Annexe 21	151
Annexe 22	154
Annexe 23	157
Annexe 24	160

Résumé :

Dans le cadre de la Refondation de l'Ecole de la République, les textes officiels réaffirment la volonté de l'Etat de promouvoir une école prenant en compte la diversité de ses publics. C'est par l'étude d'un public spécifique, celui des apprenants franco-turcs et de leur famille, que nous démontrerons les limites de l'institution française à cet égard. Nous nous attacherons plus spécifiquement à l'enseignement de la langue de l'école.

Mots clés : Français scolaire – Enseignement – Bilinguisme franco-turc - Inclusion – Coéducation.

Abstract :

In the context of the rebuilding of the public school system, official texts restate the State's will to promote a school which takes into account public's diversity. Studying french-turkish students and their family, we demonstrate the limits of the french institution by focusing on the teaching of the school's language.

Key words : French school – Teaching – French-turkish bilingualism – Inclusion – Coeducation.