

---

Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

**MASTER**

“Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation”

Mention 1<sup>er</sup> degré, Professeur des écoles

Les relations école-famille au prisme du bilinguisme  
émergent : l'exemple des écoles maternelles du  
secteur REP+ de Montbéliard

Mémoire présenté par :

**GILLOT Cyrille**

Nom du Directeur :

**THAMIN Nathalie,**  
**Maitre de conférences en Didactique**  
**du français langue étrangère et se-**  
**conde**

(7<sup>ème</sup> section C.N.U)

## **REMERCIEMENTS**

Au seuil de ce mémoire, je tiens à adresser mes remerciements à Nathalie Thamin, Maître de conférences en Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde, qui a bien voulu diriger ce travail et m'a encouragé constamment.

Je remercie également Ann-Birt Krüger qui a accepté de participer au jury de ce master.

J'exprime aussi toute ma gratitude à Yves Roch, Inspecteur de l'Éducation Nationale (circonscription de Montbéliard 2) qui m'a soutenu et donné du temps pour réaliser les entretiens avec les parents.

Merci à Maryse Adam-Maillet et Michaël Rigolot du CASNAV de Besançon qui m'ont fait partager leurs connaissances et leurs expériences ainsi qu'à David Brandt des Affaires Scolaires de la ville de Montbéliard qui m'a donné accès à diverses données.

Toute ma gratitude aux enseignants de maternelle et aux directeurs qui ont pris le temps de répondre aux enquêtes malgré leur charge de travail. Un merci tout particulier à deux d'entre eux, Sophie Bronquard et Aline Floc'h qui m'ont ouvert leur école et mis en contact avec les parents d'élèves.

Merci à tous les parents qui ont bien voulu répondre aux entretiens et à tous ceux qui ont, d'une manière ou d'une autre, participé à l'enquête.

Merci à Régis et Nicolas qui ont relu mon travail et m'ont prodigué leurs conseils.

Merci à ma famille et à mes amis pour leur soutien.

---

## TABLE DES MATIERES

<b><u>TABLE DES MATIERES</u></b>	p.1
<b><u>SIGLES ET ABREVIATIONS</u></b>	p.5
<b><u>INTRODUCTION</u></b>	p.6
<b><u>PREMIERE PARTIE : LES LANGUES DES ELEVES, UNE PREOCCUPATION DU SEC- TEUR REP + ?</u></b>	p.9
<b>I - La Petite Hollande, un quartier de migration</b>	p.9
1- Caractéristiques démographiques et flux migratoires	p.9
2- Caractéristiques économiques et formation	p.14
3- Les implications éventuelles de l'environnement sur la réussite des élèves	p.15
<b>II- Le projet REP+</b>	p.16
1- Cadre général	p.16
2- Diagnostic du réseau Lou Blazer	p.17
<b>III- Des axes de travail</b>	p.18
1- Les axes retenus	p.18
2- Une identité partagée au sein du réseau	p.19
2-1- <i>Construire une véritable co-éducation : une école parfois opaque pour les familles</i>	p.19
2-2- <i>Les réponses apportées pour construire une véritable coéducation</i>	p.21
3- Une école juste et perçue comme telle	p.22
3-1- <i>Améliorer la qualité de l'accueil des élèves et des parents lors de la première scolarisation, en CP ou en 6<sup>ème</sup> dans le réseau REP + Lou Blazer</i>	p.22
3-2- <i>Individualiser le parcours et prendre en compte les besoins de chacun...</i>	p.23
<b>IV- Le nouveau programme de l'école maternelle : apprendre ensemble et vivre ensemble à l'école maternelle</b>	p.25
1. Les évolutions du nouveau programme	p.25
2. Les missions de l'école maternelle	p.26
3. Estime de soi chez les enfants	p.26
4. Éveil à la diversité linguistique	p.28
<b><u>DEUXIEME PARTIE : LE BILINGUISME : ENTRE FATALITE ET OPPORTUNITE</u></b>	p.30
<b>I- Des enfants en plein développement langagier</b>	p.30

1-	Les différentes théories sur l'acquisition du langage	p.30
2-	Quelques étapes du développement du langage en L1	p.31
	2-1 - <i>Les capacités de perception</i>	p.32
	2-1-1 Catégorisation des phonèmes	p.32
	2-1-2- Sensibilisation au rythme et à la prosodie	p.33
	2-1-3- Identification de la forme et de la catégorie des mots	p.33
	2-1-4- Identification des catégories syntaxico-sémantiques	p.33
	2-2 - <i>Les capacités de production</i>	p.34
	2-2-1 Babillage	p.34
	2-2-2 Premiers mots	p.34
	2-2-3 Premières phrases	p.35
	2-3 - <i>Les capacités de communication</i>	p.36
3.	Les différentes acceptions du bilinguisme	p.37
	3-1 <i>Définition</i>	p.37
	3-2 <i>L'impact des politiques linguistiques</i>	p.40
	3-3 <i>Bilinguisme simultané</i>	p.42
	3-3-1 Capacités de perception et de compréhension	p.42
	3-3-2 Capacités de production	p.43
	3-4 <i>Bilinguisme consécutif</i>	p.44
<b>II-</b>	<b>Méthodologie</b>	p.45
1-	Recueil de données	p.45
	1-1 <i>Questionnaire à l'attention des directeurs</i>	p.46
	1-1.1 Conception et réalisation	p.46
	1-1.2 Public visé et justification de l'échantillon	p.46
	1-1.3 Limites et problèmes rencontrés	p.47
	1-2 <i>Questionnaires à l'attention des enseignants de maternelle</i>	p.48
	1-2.1 Conception et réalisation	p.48
	1-2.2 Public visé et justification de l'échantillon	p.48
	1-2.3 Limites et problèmes rencontrés	p.48
	1-3 <i>Entretiens semi-directifs</i>	p.49
	1-3.1 Conception et réalisation	p.49

1-3.2	Public visé et justification de l'échantillon	p.50
1-3.3	Limites et problèmes rencontrés	p.51
2-	Analyse des données	p.51
2-1	<i>Questionnaires adressés aux directeurs</i>	p.52
2-2	<i>Questionnaires adressés aux enseignants</i>	p.53
2-3	Les entretiens semi-directifs	p.53
<b>III-</b>	<b>Présentation des résultats</b>	p.54
1-	Analyse des profils	p.54
1-1	<i>Les écoles et les directeurs</i>	p.54
1-2	<i>Les enseignants</i>	p.54
1-2	<i>Les parents</i>	p.55
2-	La diversité des langues des élèves : entre reconnaissance et incompréhension	p.56
2-1	<i>La part des élèves bilingues dans les écoles de la circonscription</i>	p.56
2-2	<i>L'accueil des enfants bilingues émergents</i>	p.61
2-3	<i>Réussites et difficultés des élèves</i>	p.63
3-	Bilinguisme : oui...mais	p.67
	<b><u>TROISIEME PARTIE : LES PARENTS, UN LEVIER POUR AIDER LES ELEVES PLURI-LINGUES A APPRENDRE ?</u></b>	p.71
<b>I-</b>	<b>Les relations école- familles</b>	p.71
1-	Constats généraux relevés par le Haut-Commissariat à l'Intégration	p.71
2-	La coéducation facteur de réussite pour tous les élèves	p.73
3-	Les modèles de collaboration entre l'école et les familles immigrantes	p.74
<b>II-</b>	<b>Les parents : personnes-ressources pour les enseignants ?</b>	p.76
1-	Méthodologie	p.77
1-1	<i>Recueil de données</i>	p.77
1-1.1	Les questionnaires à l'attention des directeurs et des enseignants	p.77
1-1.2	Entretiens semi-dirigés avec les parents	p.77
2-	Présentation et analyse des résultats	p.77
2-1	<i>Analyse des profils des parents interrogés</i>	p.77
2-2	<i>Les familles vues par l'école</i>	p.79
2-2.1	Les modes de communication	p.79

2-2.2 L'implication parentale	p.80
2-2.3 Les attentes des parents selon les enseignants	p.82
2-2.4 La place des parents dans les classes	p.84
2-3 <i>L'école vue par les parents</i>	p.85
2-3.1 Une école qui manque encore de lisibilité	p.85
2-3.2 Une école carrefour de rencontres pour les mères	p.86
2-3.3 Une école complémentaire à la famille	p.87
2-3.4 Une école qui satisfait les attentes de certaines familles	p.87
2-3.5 Et avec les familles éloignées de l'école ?	p.89
2-3.6 Une école ouverte aux langues ?	p.89
<b>III-La prise en compte des élèves bilingues émergents : perspectives de formation</b>	p.91
1- Les démarches en didactique du plurilinguisme	p.91
1-1 <i>Les principes directeurs</i>	p.91
1-2 <i>Un exemple : l'éveil aux langues</i>	p.92
1-2.1 Les objectifs poursuivis	p.92
1-2.2 La place des parents	p.93
1-2.3 Les autres partenaires de l'école	p.94
2- Exemples de mise en œuvre	p.94
2-1 Une classe de Petite Section en REP+	p.94
2-2 Un exemple en cycle 3 avec des élèves en difficulté	p.95
<b><u>CONCLUSION</u></b>	p.98
<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b>	p.101

## SIGLES ET ABREVIATIONS

<b>ASSFAM</b>	Association Service Social Familial Migrants
<b>CADA</b>	Centres d'Accueil de Demandeurs d'Asile
<b>CAPASH</b>	Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
<b>CAF</b>	Caisse d'Allocations Familiales
<b>CASNAV</b>	Centre Académique pour la Scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés et des Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs
<b>CLIN</b>	Classe d'Initiation
<b>COMPAS</b>	Centre d'Observation et de Mesure des Politiques d'Action Sociale
<b>CP</b>	Cours Préparatoire
<b>GS</b>	Grande Section
<b>IEN</b>	Inspecteur de l'Éducation Nationale
<b>INSEE</b>	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
<b>IVQ</b>	Information et vie quotidienne
<b>OFII</b>	Office Français de l'Intégration et de l'Immigration
<b>MAAPA</b>	Module d'Aide à l'Acquisition du Principe Alphabétique
<b>MJC</b>	Maisons des Jeunes et de la Culture
<b>MS</b>	Moyenne Section
<b>PRE</b>	Programme de Réussite Éducative
<b>PS</b>	Petite Section
<b>RASED</b>	Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté
<b>REP</b>	Réseau d'Éducation Prioritaire
<b>TPS</b>	Toute Petite Section
<b>UPE2A</b>	Unité Pédagogique d'Élèves Allophones Arrivants
<b>ZEP</b>	Zone d'Éducation Prioritaire
<b>ZIL</b>	Zone d'Intervention Localisée

## **INTRODUCTION**

Dans un contexte marqué par une intensification des flux migratoires, l'école française accueille des enfants ou adolescents de tous âges, avec des langues et des cultures variées. Riches de leur histoire, ils entretiennent avec l'école un rapport personnel. Leurs parents qui cherchent une reconnaissance dans le pays qui les accueille, veulent être considérés comme des citoyens à part entière et nourrissent des attentes très fortes vis-à-vis de l'institution scolaire. Ils y projettent à la fois leurs espoirs de promotion sociale et de réussite familiale. Pour vivre et travailler ensemble, une collaboration école-famille s'avère indispensable. Or, elle est parfois jalonnée de malentendus et n'est pas toujours probante.

La maîtrise de la langue française joue également un rôle crucial dans la réussite scolaire et sociale des enfants. Elle fait d'ailleurs l'objet d'un plan global qui affirme que « son apprentissage par chacun doit être soutenu dès le plus jeune âge et consolidé tout au long du parcours de l'élève en fonction des besoins repérés » (MEN,2015). Normé et soumis à un poids institutionnel et social, le français langue de scolarisation et d'enseignement s'adresse aussi bien aux élèves dont le français est la langue première qu'aux élèves allophones, à savoir des « locuteur[s] qui, dans un territoire donné, [ont] pour langue maternelle une autre langue que la ou les langue(s) officielle(s) et qui réside[nt] habituellement dans ce territoire » (MEN,2015). Pour les enfants venus d'ailleurs ou parlant d'autres langues, la maîtrise du français devient un enjeu fondamental.

Parce qu'elle laisse aux élèves plus de temps pour acquérir le français, la maternelle semble proposer une conjoncture plus favorable que l'école élémentaire. Dans ce premier lieu de socialisation et de l'altérité, l'enfant bilingue émergent, en plein développement langagier fait parfois l'expérience d'une langue nouvelle, différente de celle de la famille. Il doit alors s'en emparer pour communiquer avec des adultes et des enfants qu'il ne connaît pas. Par ce biais, il trouve sa place à l'école, et avec lui sa famille qui l'accompagne dans ses apprentissages.

A l'articulation de la ville et de la campagne, les écoles de la circonscription de Montbéliard 2 accueillent un grand nombre d'enfants issus de familles migrantes ou issues de l'immigration. Parfois mobiles, démunies, elles ont des niveaux d'alphabétisation et de scolarisation très divers. Certains enfants sont bilingues car ils parlent une autre langue que le français à la maison. Confrontés à des élèves au niveau hétérogène pour lesquels l'apprentissage du français langue seconde oral est difficile, certains voient alors dans ce bilinguisme émergent la cause



d'un retard de leur développement langagier. Dans ce contexte, les élèves bilingues sont partagés entre des valeurs, une culture et une langue familiale et l'univers monolingue de l'école. Or, c'est à l'école maternelle que le lien avec les familles est certainement le plus fort. En effet, les enfants encore trop petits y sont accompagnés d'adultes. Ancien directeur d'école maternelle, nous avons parfois constaté combien il était difficile de dialoguer avec les parents. Même si nous, enseignants, voyons en chaque élève un enfant, nous le considérons aussi comme un individu qui apprend. Parce que nous savons que l'école maternelle fait apparaître les premières inégalités, nous cherchons les moyens de le faire réussir au risque de ne pas être compris des parents. En outre, la maternelle ne peut pas compter, comme l'école élémentaire, sur un dispositif particulier tel que l'Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Très souple, ce dernier permet de personnaliser les parcours de chaque élève en adaptant l'enseignement du français langue seconde. Les enseignants de maternelle quant à eux se trouvent souvent face à ces enfants avec des besoins particuliers qui ne les comprennent pas, qui peuvent rester un temps mutique ou qui pleurent au moment de la séparation.

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école inscrit l'école dans une dimension inclusive pour tous les enfants, notamment les élèves allophones. Dans le même sens, le programme d'enseignement de l'école maternelle (Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015) reconnaît les compétences acquises dans sa famille. Concrètement, les enseignants ont l'obligation de prévoir des actions particulières pour répondre à tous leurs besoins et favoriser leur réussite.

Conseiller pédagogique sur la circonscription de Montbéliard 2, notre fonction nous permet d'avoir une bonne connaissance et une approche très globale des exigences du terrain. Soucieux des attentes des professeurs et attentif aux besoins des élèves, nous nous sommes demandé comment les enseignants de maternelle du secteur REP+ de Montbéliard répondaient aux besoins de leurs élèves bilingues ? Face à un public hétérogène, dans quelles mesures mobilisent-ils les familles pour aider les élèves à apprendre ? Dans quelle mesure les familles sont-elles prêtes à répondre aux sollicitations de l'école et à participer à des projets pédagogiques ?

Dans une première partie, nous décrirons le contexte de notre étude afin de mettre en évidence les spécificités des écoles et de ce public relevant de l'éducation prioritaire. Nous mesurerons alors comment le projet REP+, qui définit les priorités du réseau, s'empare de la

diversité des élèves et de leurs langues. Postérieur à la rédaction du projet, nous verrons quel regard porte le nouveau programme d'enseignement de la maternelle sur ces élèves.

Dans une deuxième partie, étant donné l'âge des élèves et la place accordée au langage dans les instructions officielles, nous décrirons comment celui-ci se développe chez ces enfants qui parlent plusieurs langues. Nous analyserons alors les pratiques et les représentations des enseignants. Pour ce faire, nous nous appuierons d'une part, sur un questionnaire envoyé aux directeurs des écoles primaires et maternelles de la circonscription et sur une enquête à destination des enseignants des écoles maternelles du secteur Lou Blazer, et, d'autre part, sur des entretiens semi-directifs réalisés avec des parents du secteur, la directrice des structures de la petite enfance de Montbéliard et une enseignante spécialisée.

Dans une dernière partie, nous examinerons la place accordée aux parents au sein des écoles du secteur. A partir d'un rapport du Haut-Conseil à l'Intégration et d'une catégorisation des diverses collaborations école-familles, nous comparerons les représentations des enseignants à celles des parents avant de proposer quelques démarches pédagogiques susceptibles de permettre aux enseignants et, plus largement à l'ensemble des acteurs de l'éducation, d'appréhender le bilinguisme des élèves.

## **Première partie : les langues des élèves, une préoccupation du secteur REP + ?**

---

### *1 - La Petite Hollande, un quartier de migration*

---

Les écoles maternelles du quartier de la Petite Hollande à Montbéliard appartiennent au secteur de collège Lou Blazer, un des 364 établissements classés en REP + (Réseau d'Education prioritaire). Pour rappel, la nouvelle politique de l'éducation prioritaire est entrée en vigueur sur tous les réseaux REP et REP+ à la rentrée 2015. Si les REP accueillent une population plus mixte qui rencontre des difficultés sociales, les REP+ sont implantés dans des quartiers isolés où ces problématiques de défavorisation sociale se concentrent et ont un impact direct sur la réussite scolaire. Pour mieux comprendre le contexte de notre étude, nous analyserons brièvement la situation démographique et socioéconomique du quartier de la petite Hollande en nous appuyant sur l'observatoire des quartiers du Pays de Montbéliard, sur le « diagnostic territorial de Montbéliard » et sur « l'analyse des besoins sociaux » réalisé par le Centre d'observation et de mesure des politiques d'action sociale (COMPAS). Ce bureau d'étude aide les collectivités territoriales à faire un état des lieux d'après les informations disponibles et accessibles, à savoir les informations du recensement, les données partenariales mises en œuvre dans le cadre de la politique de la ville et les données mises en ligne par les autres institutions notamment la CAF, Pôle emploi... Ces documents recensent et analysent des données datant de 2007. Ne disposant pas de données plus récentes, nous avons vérifié si le quartier avait beaucoup évolué lors de la dernière décennie. Un article de Jeanparis, publié fin 2014 confirme les tendances relevées par ce diagnostic.

#### **1- Caractéristiques démographiques et flux migratoires**

Après la Deuxième Guerre mondiale, l'agglomération de Montbéliard qui s'est d'abord développée dans le fond des vallées, connaît une mutation démographique et une croissance urbaine sans précédents liées au dynamisme de l'entreprise Peugeot dont les effectifs locaux passent de 11 321 salariés en 1947 à 40 000 en 1978. Confrontée au coût important de ses lignes

de ramassage, aux retards qui désorganisent la production et mécontentent les ouvriers, l'entreprise décide de stabiliser sa main-d'œuvre sur place tout en logeant un fort contingent de main-d'œuvre immigrée. L'urbanisation des plateaux s'accélère donc à Montbéliard avec l'apparition progressive de grands ensembles dès les années 1950 (Mont-Christ HLM, Chiffogne) puis, surtout à partir de 1962 dans les champs de la Petite Hollande qui deviennent une zone à urbaniser en priorité (ZUP). Sur 138 hectares et à 1,5km du centre-ville, 4 000 logements collectifs, 800 maisons individuelles sont construites en plus d'un équipement sportif, commercial et administratif. Les travaux sont lents et le coût élevé des terrains fait de cette ZUP l'une des plus chères de France (Voisin, Ferrer, Vion-Delphin et Peugeot 1980 et Lamard, Belot, 2007). Séparé du centre-ville par un pont – tout un symbole- ce quartier de Petite Hollande est aujourd'hui le plus peuplé de la ville même si le nombre de ses habitants tend à diminuer. Les jeunes (population des moins de 20 ans) y sont surreprésentés par rapport aux autres quartiers de la ville. En outre, son renouvellement est significatif avec l'arrivée d'une nouvelle personne sur quatre dans le quartier. La petite Hollande est aussi majoritairement habitée par des familles avec enfants même si leur nombre tend à diminuer. 32 % sont monoparentales et la part des familles nombreuses régresse. D'après les données de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) en 2012, un peu moins de 14,5 % de la population du quartier est étrangère et 22,1 % immigrée. La proportion de la population immigrée<sup>1</sup> y est donc plus forte que dans le reste de la ville qui en compte globalement (Petite Hollande incluse) 14% (INSEE, 2007).

Le tableau 1 ci-dessous tiré du document de référence de l'INSEE intitulé « L'immigration en Franche-Comté » (2011) reprend les caractéristiques démographiques de la population immigrée de la ville de Montbéliard dans son ensemble et non du quartier de la Petite Hollande en particulier. Nous pouvons néanmoins en dégager quelques inflexions pour connaître l'origine des enfants de notre étude.

Historiquement, la population immigrée de Montbéliard est issue de trois vagues d'immigration liées pour la plupart à un essor de l'activité économique :

- Une population immigrée arrivée au début du XX<sup>ème</sup> siècle provenant majoritairement d'Europe du sud.

---

<sup>1</sup> Selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, certains immigrés ont pu devenir français, les autres restant étrangers. Les populations étrangère et immigrée ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des mineurs). La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré.

- Une deuxième vague qui débute après la Deuxième Guerre mondiale et qui se poursuit jusque dans les années 1970 (Italie, pays du Maghreb et Turquie)
- Une dernière vague débutant en 1997 et durant une dizaine d'années, originaire du Maghreb, d'Europe de l'Est et de Turquie.

Caractéristiques démographiques			
	Effectif	Part en %	
		Hommes	Femmes
Population immigrée de la commune	3 700	50,2	49,8
<b>Âge</b>			
Moins de 20 ans	360	56,9	43,1
20-39 ans	1 280	51,0	49,0
40-59 ans	1 170	44,5	55,5
60 ans et plus	890	53,8	46,2
<b>Nationalité</b>			
Étrangers	2 450	50,9	49,1
Français par acquisition	1 250	48,8	51,2
<b>Principaux pays d'origine</b>			
Algérie	1 080	53,4	46,6
Maroc	700	48,8	51,2
Turquie	270	52,3	47,7
Bosnie-Herzégovine	250	50,8	49,2
Serbie	240	57,4	42,6
Autres pays	1 160	45,9	54,1

Source : INSEE (RP 2007)

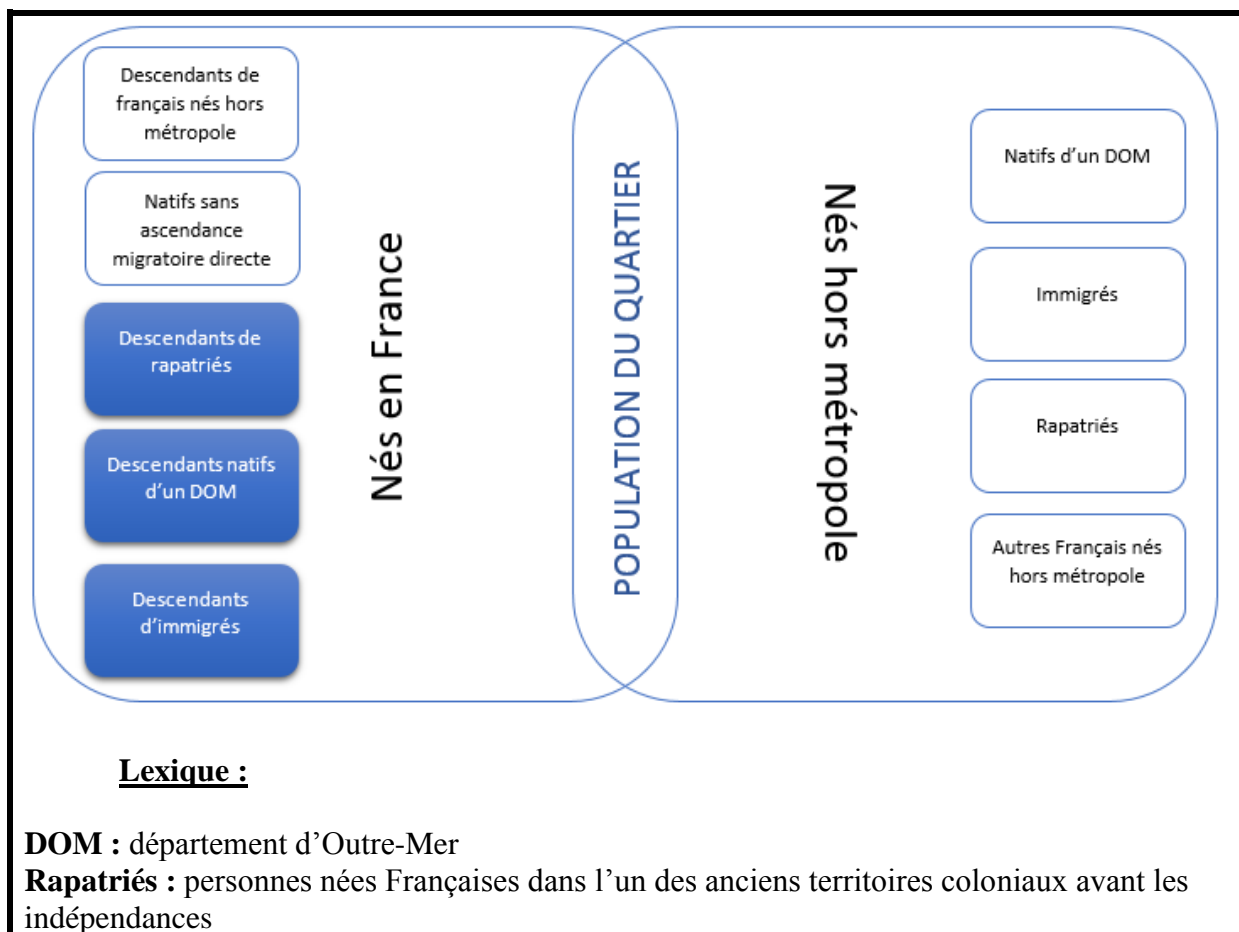
**Tableau 1 :** *Caractéristiques démographiques de la population immigrée de Montbéliard*

**Âge :** La population immigrée de Montbéliard est plutôt jeune avec une part des moins de 40 ans de plus de 44%. Elle est mixte avec un quasi équilibre entre les hommes et les femmes, ces dernières étant plus nombreuses à arriver en France entre 1999 et 2007.

**Nationalité :** pour rappel, la nationalité française peut s'acquérir après la naissance dans des conditions fixées par la Loi. Le tiers de la population immigrée est donc devenue française par acquisition à Montbéliard.

**Pays d'origine :** la population immigrée de Montbéliard a un profil varié. Une couche plus ancienne (qui n'apparaît pas dans ce tableau) provenant d'Europe du Sud, une sous-population d'origine maghrébine et une partie originaire de Turquie et des pays de l'ex-Yougoslavie. C'est une des caractéristiques de notre région due à la proximité de l'Allemagne. En effet, la République Fédérale accueille traditionnellement un grand nombre d'immigrés originaires de ces pays. Les populations immigrées de Montbéliard sont en grande partie issues des deuxième et troisième vagues d'immigration.

Pour prendre conscience de l'ampleur du nombre des enfants concernés par le phénomène migratoire sur le quartier, nous nous sommes inspirés du schéma reprenant la typologie des liens à la migration (Beauchemin, Lhommeau, et Simon, 2015, p35-36)



**Figure 1 :** Typologie des liens à la migration

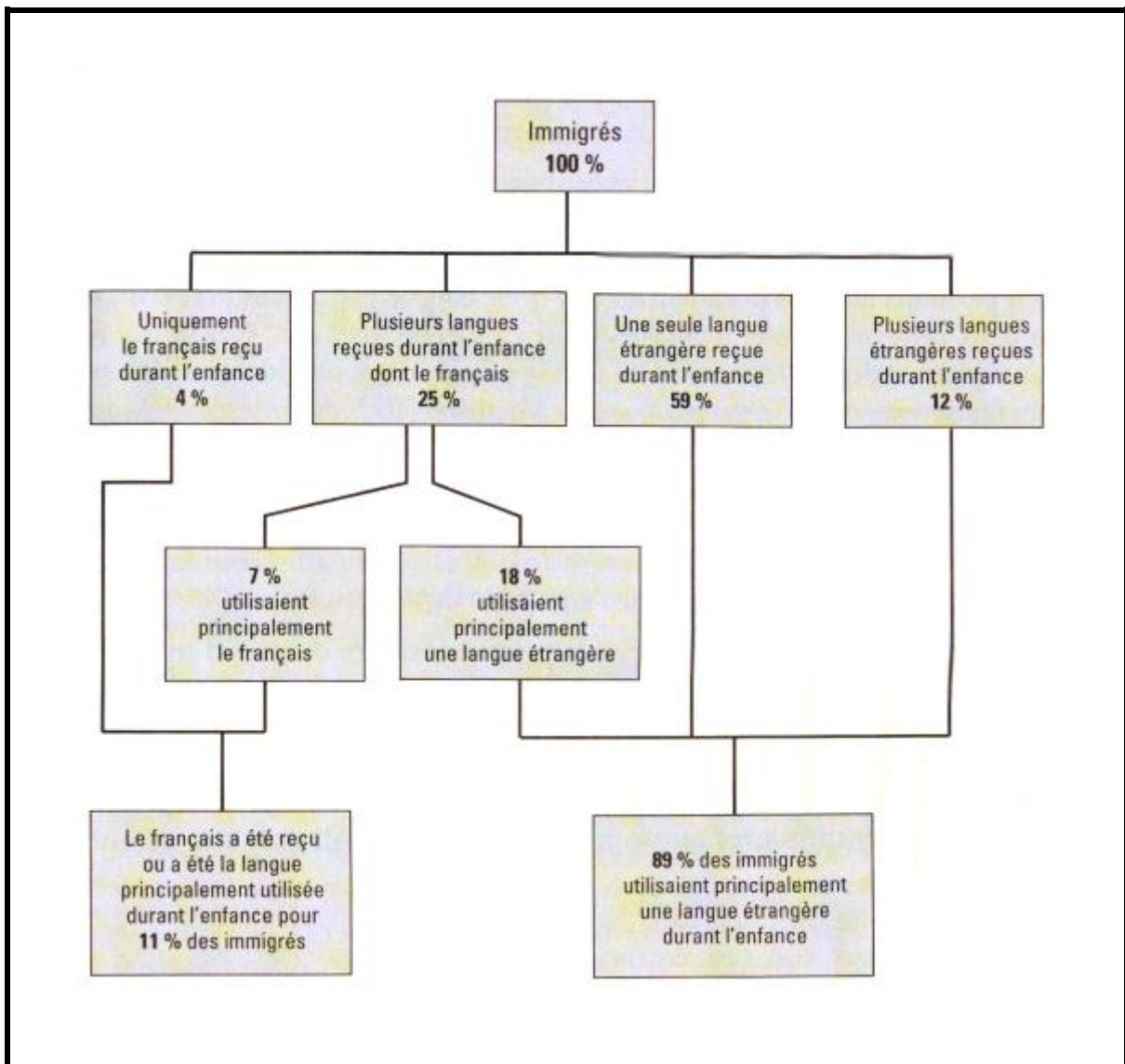
Deux ensembles constituent donc la population du quartier de la Petite Hollande (et plus généralement la population française) :

- Le premier intègre toutes les personnes nées hors métropole, qu'elles aient ou non la nationalité française. Nous avons d'ailleurs volontairement choisi de ne pas envisager ce critère comme discriminant dans cette partie. Ils sont donc tous considérés comme des migrants. Les immigrés constituent la majeure partie de ce groupe et sont généralement dénommés « immigrés de la première vague ».

- Le second concentre toutes les personnes nées en France. Parmi elles, trois ensembles (sur le schéma en bleu) ont une ascendance migratoire directe, les descendants d'immigrés (personnes ayant au moins un parent immigré) étant les plus nombreux. Les petits-enfants d'immigrés, qui sont très nombreux dans les écoles de la Petite Hollande, sont catégorisés dans les « natifs sans ascendance migratoire directe »

À la lumière de ces données, nous pouvons conclure que la majeure partie des élèves du secteur de collège Lou Blazer sont directement issus des différentes vagues d'immigration et

par conséquent en contact avec d'autres langues que le français. En effet, s'appuyant sur les résultats de l'enquête *Trajectoires et Origines* (Teo)<sup>2</sup>, Condon et Régnard (2016, p 121) expliquent que 89% des immigrés utilisaient une langue étrangère durant leur enfance.



**Figure 2 :** *Plurilinguisme et place du français dans l'enfance des personnes immigrées*

D'après l'enquête, quatre groupes se distinguent :

- Les personnes parlant uniquement le français durant leur enfance
- Les personnes ne parlant pas le français
- Les immigrés parlant plusieurs langues dont le français
- Les immigrants parlant plusieurs langues mais pas le français.

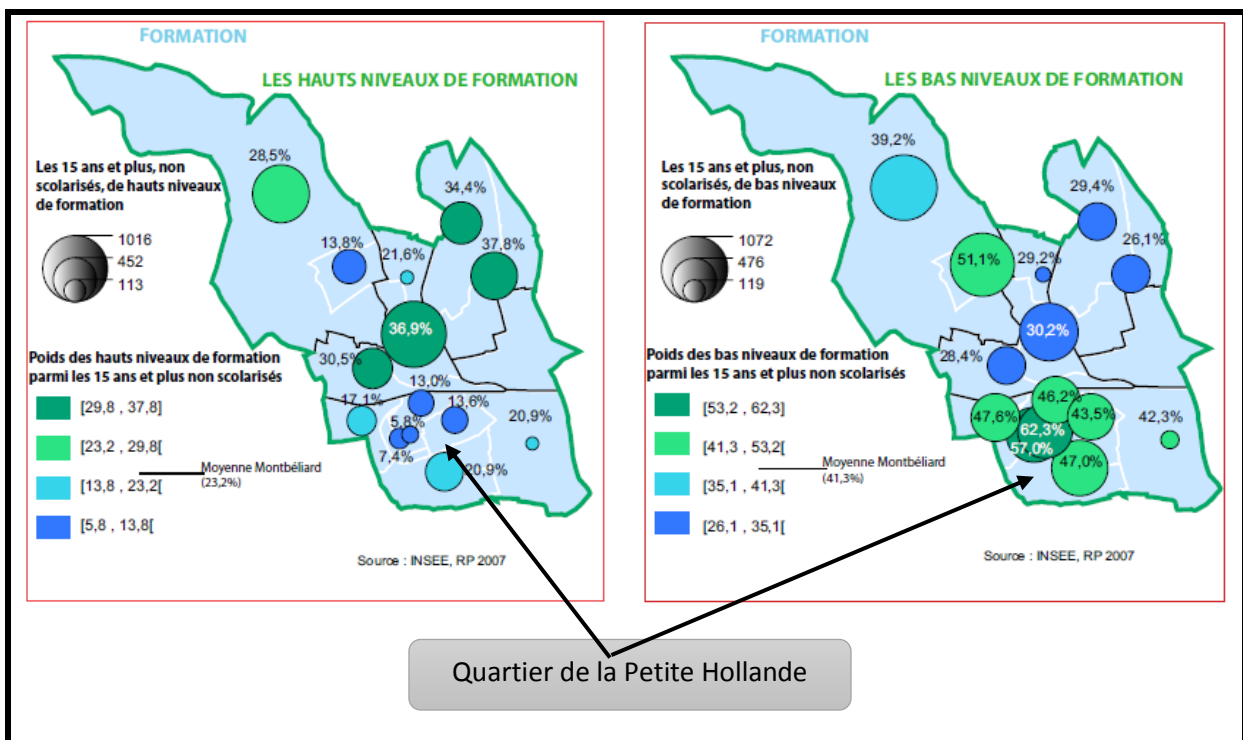
<sup>2</sup> L'enquête Téo qui remonte aux années 2008-2009 analyse la situation de l'ensemble des immigrés de 18 à 60 ans et de leurs descendants en France.



Ne disposant pas de données exactes sur le secteur REP+ Lou Blazer, nous pouvons néanmoins en déduire que la majeure partie de ces élèves comprennent ou parlent une autre langue que le français.

## 2- Caractéristiques économiques et formation

Du point de vue économique, le niveau de revenu de près d'un ménage sur trois est inférieur au seuil de pauvreté, ce qui fait de la Petite Hollande le quartier le plus pauvre à Montbéliard avec une précarité galopante (Analyse des besoins sociaux : des enjeux aux préconisations, 2012, p 10). Pour rappel, déterminé par rapport à la distribution des niveaux de vie de l'ensemble de la population, le seuil de pauvreté s'élevait à 908 euros par mois et par foyer en 2007 (source INSEE). D'ailleurs, l'écart avec le reste de la ville se creuse de plus en plus. 67,3 % des habitants sont employés ou ouvriers, 10% sont sans activité. Les jeunes du quartier sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés à trouver un emploi. La question de la formation est donc centrale : les deux cartes suivantes tirées du diagnostic territorial de Montbéliard (2011, p 47) indiquent le niveau de formation des habitants de la ville selon leur quartier.



**Carte 1 :** les hauts niveaux de formation à Montbéliard

**Carte 2 :** les bas niveaux de formation à Montbéliard

Les bas niveaux de formation regroupent les personnes de 15 ans et plus n'ayant aucun diplôme ou titulaire du Diplôme National du Brevet (BEPC ou DNB) ou du Certificat d'Études Primaires



(CEP). Les hauts niveaux de formation concernent les personnes ayant un niveau Bac+ 2 ou plus. Le niveau de formation sur le quartier de la Petite Hollande est le moins élevé de la ville avec 50,2 % des habitants qui sont sans diplôme. Seuls 13,5 % ont au moins bac + 2. Paradoxalement, le taux de scolarisation des 2-5 ans y est le plus élevé de Montbéliard. En effet, toutes les écoles maternelles accueillent des élèves de moins de 3 ans lorsqu'elles en ont la capacité. Une école sur les six ne peut le faire faute de places et d'espace dans le bâtiment. Les élèves peuvent alors être dirigés sur un autre établissement. Conformément aux recommandations du ministère de l'Éducation nationale en lien avec la circulaire n°2012-202 du 18-12-2012, la scolarisation des moins de 3 ans, non obligatoire, y est plus développée qu'ailleurs car elle permettrait à l'enfant de développer les acquisitions langagières, de faciliter la socialisation et d'enrichir ses expériences dans le domaine du sensible. Florin (2006) abonde en ce sens tout en affirmant que si l'école est parfois la structure la plus adaptée, elle doit accueillir l'enfant en prenant en compte ses besoins (affectifs, cognitifs...).

L'Agence de développement et d'urbanisme au service du pays de Montbéliard et de l'aire urbaine suggère cependant « [qu'] il n'est pas forcément bien vu de réussir sa scolarité dans le quartier. Il s'agit surtout d'un problème pour les garçons dont certains se verraient bien poursuivre leur scolarité ailleurs pour échapper à cet état de fait » (op.cit. p.19). A priori, le quartier et ses écoles sembleraient ne pas combler les attentes de tous et ne pas représenter le tremplin idéal. Les jeunes du quartier chercheraient d'autres moyens pour réussir.

Concernant la formation linguistique des familles d'origine non francophones nouvellement arrivées, la ville propose également des ateliers « français langue étrangère » pour leur permettre de « s'intégrer » plus facilement. Ces derniers ne couvrent cependant pas tous les besoins et ne délivrent pas de diplômes reconnus.

### **3- Les implications éventuelles de l'environnement sur la réussite des élèves**

Si ce territoire est bien marqué par une pauvreté économique et un déficit de formation, cet environnement influe-t-il vraiment sur la réussite scolaire des élèves ? Ne disposant pas d'évaluations précises sur le secteur REP+ Lou Blazer, nous nous appuyons sur l'enquête Information et vie quotidienne (IVQ) réalisée par l'INSEE en 2004 qui cherchait à mesurer la maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, communiquer) d'un échantillon de ménages. Nous retiendrons deux caractéristiques de la population du quartier : une population plutôt immigrée et un manque de formation.

L'enquête indique ainsi que les enfants arrivés en France avant l'âge de 10 ans réussissent aussi bien que ceux nés en France. Les autres, arrivés plus tardivement, rencontreraient plus de difficultés. La langue d'apprentissage de la lecture joue en effet un rôle prépondérant. Les enfants dont les parents sont nés à l'étranger sont moins diplômés que les autres. Le pays d'origine des sujets est un facteur discriminant. Par exemple, deux tiers des enfants d'immigrés turcs n'obtiennent pas leur baccalauréat. Les individus nés de couples mixtes se situent dans l'entre-deux avec des résultats se rapprochant d'enfants dont les deux parents sont nés en France.

En corrélant les compétences des enfants à celles de leurs parents, cette enquête démontre que le niveau d'études de la mère est un des éléments les plus déterminants sur les compétences de l'enfant, alors que celui du père a plus d'impact sur son niveau scolaire. En référence au rapport Cerc (2004) sur les enfants pauvres en France, Murat (2009) indique que les élèves pauvres arriveraient en classe de 6<sup>ème</sup> avec plus de retard que les autres et que le surpeuplement du logement -les familles nombreuses n'ayant pas les ressources pour habiter un logement plus grand- serait de surcroît un facteur défavorable pour la réussite des élèves.

Les élèves de la Petite Hollande, répartis sur 6 écoles maternelles (24 classes), 3 écoles élémentaires (39 classes) ne connaissent donc guère la mixité sociale. La plupart est issue de familles migrantes, peu formées ou peu scolarisées et plutôt défavorisées socioéconomiquement. Dans un souci d'équité et pour réduire les effets des inégalités sociales et territoriales sur les résultats scolaires, les enseignants du secteur REP+ Lou Blazer ont rédigé un projet de réseau. Nous pouvons nous demander s'il prend suffisamment en considération tous les élèves et plus particulièrement les élèves scolarisés en maternelle dont le français n'est pas la langue première.

---

## *II- Le projet REP+*

---

### ***1- Cadre général***

La circulaire n°2014-077 du 4-6-2014 invite chaque réseau d'éducation prioritaire à construire un projet qui analyse la situation et les besoins des élèves d'après des données disponibles et des autoévaluations conduites sur le collège ou les écoles. Ce projet de réseau décline des actions pour atteindre les objectifs retenus. Présenté puis adopté par les conseils d'école et le

conseil d'administration du collège, il se construit d'après le référentiel pour l'éducation prioritaire annexé à la circulaire n°2014-077 du 4-6-2014 qui s'oriente sur trois axes. Le premier d'entre eux aide et accompagne les élèves à construire leurs apprentissages et leur parcours scolaire dans une école bienveillante et exigeante. Il se manifeste par exemple par des dispositifs particuliers tels que la scolarisation des moins de 3 ans ou les « postes plus de maîtres que de classes ». Ils ont pour objectif de suivre au plus près le public accueilli. A la rentrée 2017, certains postes de maîtres supplémentaires ont été transformés en poste d'adjoint ordinaire pour permettre le dédoublement des classes de CP sur les secteurs REP+. Le deuxième axe concerne la formation des enseignants qui sont incités à travailler avec l'ensemble des partenaires. Enfin, le dernier axe est relatif au climat scolaire c'est-à-dire à toute la communauté éducative : il met en œuvre les conditions nécessaires assurant un climat de sécurité pour permettre à tous de s'engager dans les apprentissages. L'école cherchera à favoriser les relations avec les divers partenaires de l'école dont les parents.

Fixant le cadre et un échéancier des actions menées, le projet REP+ est censé mettre en évidence les besoins de formation et faciliter le pilotage entre l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN), le principal de collège et l'inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) référent. Il prévoit une évaluation, voire une remédiation si les mesures décidées ne s'avèrent pas efficaces.

## **2- Diagnostic du réseau Lou Blazer**

Une réflexion collective centrée sur le secteur REP+ du collège Lou Blazer a réuni les enseignants des deux degrés (enseignants, directeurs des écoles maternelles et élémentaires, enseignants du collège, pilotes) lors de conseils Ecoles-Collège selon les conditions prévues par le décret n° 2013-683 du 24 juillet 2013. Ces réunions périodiques ont permis aux équipes de structurer leur réflexion autour de quatre axes prioritaires et complémentaires : les parents, les élèves, les enseignants et le réseau. Chaque groupe, composé de professeurs des quatre cycles - afin de rester dans la logique de parcours de l'élève-, devait se positionner sur chaque item et se justifier. Pour ce faire, les enseignants ne disposaient d'aucun outil de mesure ni de données et se prononçaient en général selon leur expérience et leur ressenti. Les professeurs ont ensuite présenté les résultats de leurs réflexions, travaux ensuite synthétisés par la coordinatrice du réseau. (Cf. annexe 1).

En résumé, les enseignants déclarent que les élèves du secteur de collège bénéficient d'une évaluation positive et sont valorisés en classe. Ils sont confortés par leurs parents et les familles qui font en général confiance à l'école. Ces dernières majoritairement défavorisées sont plutôt attachées à leur quartier qui ne connaît que très peu de mixité sociale. Même s'ils ne quittent pas la Petite Hollande, beaucoup d'élèves fréquentent durant leur scolarité primaire plusieurs écoles. De fait, ce phénomène s'atténue au collège. Peu reconnus par la société, parfois repliés sur eux-mêmes, les parents ont aussi très peu de lisibilité par rapport au travail effectué en classe. Par conséquent, les ruptures avec l'école ou avec les structures de la petite enfance s'en retrouvent plus complexes voire stigmatisantes.

Selon les professeurs, les familles souhaiteraient d'ailleurs devenir de véritables partenaires et ne pas seulement venir à l'école lorsque leur enfant a des problèmes. Elles souhaitent comprendre les attentes de l'école pour aller dans le même sens mais aussi devenir force de proposition. La notion de partenariat et toutes ses implications seront plus largement développées dans la suite de ce mémoire.

Les enseignants déplorent de leur côté une part croissante de l'éducatif. En plus de transmettre des savoirs, ils doivent comme l'exigent les programmes enseigner des règles de vie et des connaissances aux élèves pour qu'ils puissent évoluer en société, mission jadis remplie par les familles. Enfin, si les pilotes du réseau comme les professeurs ont la volonté de faire progresser les élèves, la cohérence des différents projets d'établissement et des dispositifs n'est pas toujours lisible pour les professionnels et encore moins pour les parents.

---

### *III- Des axes de travail*

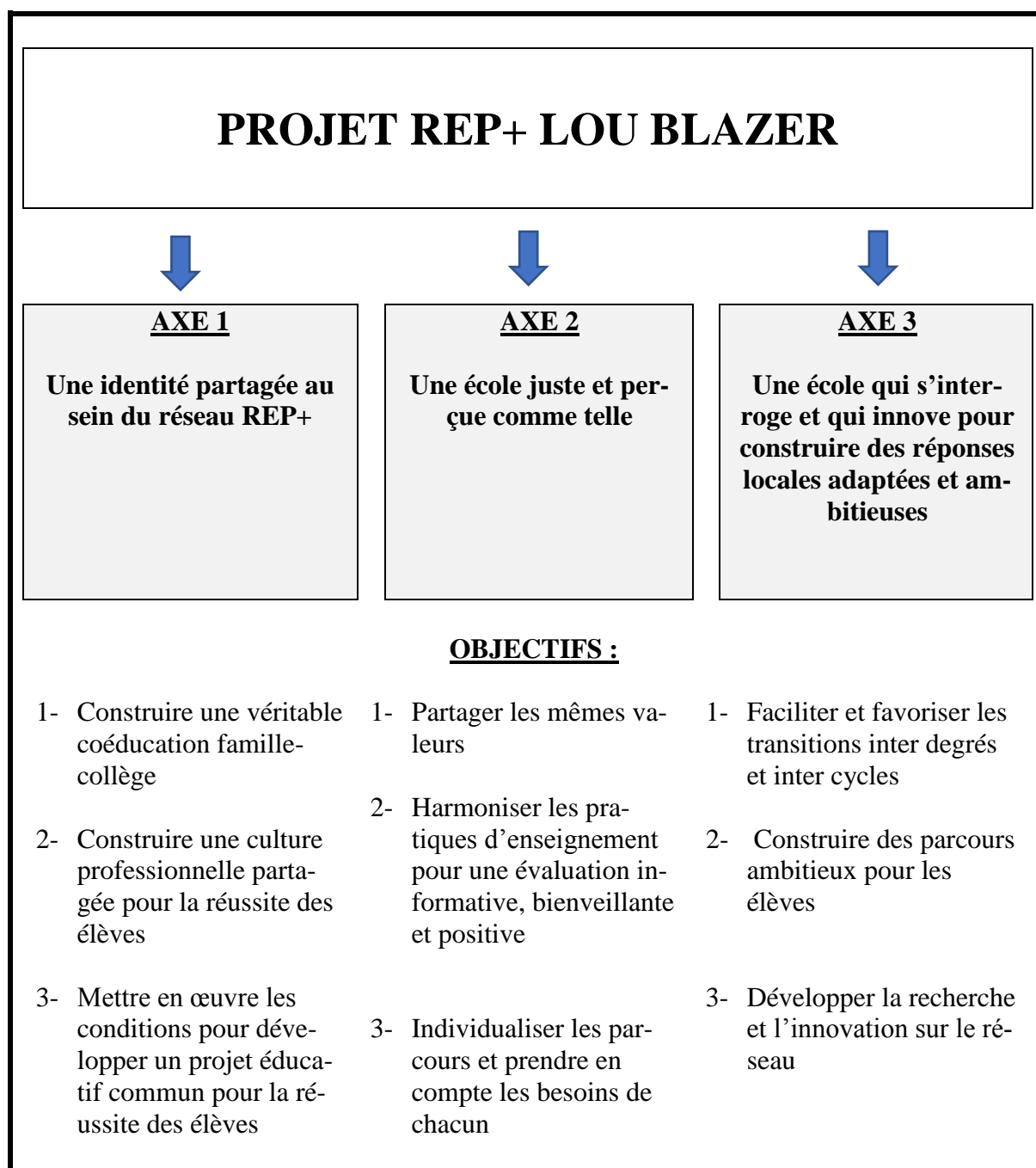
---

#### ***1- Les axes retenus***

À l'issue de ce diagnostic, trois axes de travail ont été définis :

- Une identité partagée au sein du réseau REP+ Lou Blazer,
- Une école juste et perçue comme telle,
- Une école qui s'interroge et qui innove pour construire des réponses locales adaptées et ambitieuses. (Cf. annexe 2)

La présentation synoptique suivante facilite la lecture du projet :



**Figure 3 :** *Tableau synoptique du projet de réseau Lou Blazer*

La déclinaison en objectifs puis en actions (cf. annexe 3) des axes 1 et 2 souligne ostensiblement le rôle central des parents. Or, la question que nous nous posons est de savoir s'ils apparaissent comme une ressource pour répondre aux besoins des élèves, notamment aux élèves parlant plusieurs langues.

**2- Une identité partagée au sein du réseau**

*2-1- Construire une véritable co-éducation : une école parfois opaque pour les familles*

Le premier objectif poursuivi est d’instaurer une vraie co-éducation famille-école-collège. Définie au moment de la rédaction du projet REP+ comme la relation entre les parents et les équipes éducatives au sens large, elle vise la réussite scolaire des élèves. Lors des conseils écoles-collège, les discussions autour de la collaboration école-famille ont révélé qu’elle était parfois ponctuée de dissensions et de mésententes d’autant que ces familles, en majorité immigrées n’ont pas toutes la même lecture de l’école. Pourquoi ? La recherche offre quelques éclaircissements.

Goï (2008) avance quelques explications et constate tout d’abord l’évolution des familles en Europe occidentale. Qu’elles soient monoparentales, recomposées ou homoparentales, elles ne sont plus construites selon un modèle traditionnel où leurs membres dépendraient des uns ou des autres. L’école doit donc s’adapter à ces changements sociaux. Les enseignants n’ont pour leur part qu’un seul interlocuteur, les parents. Malgré tout, sur le secteur, ils se retrouvent eux aussi confrontés à l’arrivée de familles étrangères qui vivent une véritable rupture à cause de cet exil. Dans leur pays, elles pouvaient être soutenues par tous les membres de la communauté et compter sur « l’intelligence collective ». Chacun avait un statut propre et œuvrait pour le groupe avec des tâches particulières. Certaines familles -comme celles originaires d’Albanie que nous avons interrogées- se retrouvent désormais seules à leur arrivée, sans personne pour les guider et donc très vulnérables. Et si les parents, dans leur pays d’origine n’ont jamais été les interlocuteurs privilégiés de l’école et se faisaient assister par un membre de leur communauté, ils sont mis en défaut par l’institution qui a pour principe de ne s’adresser qu’aux responsables légaux des enfants.

Parfois, les parents méconnaissent les codes sociaux et culturels du pays d’accueil. Ils peuvent donc se sentir déstabilisés, malmenés voire dévalorisés. La représentation de l’enfant, de ses droits et le statut des femmes sont par exemple des zones de friction entre les parents et l’école. Vatz Laaroussi et al (2008, p 294) évoquent d’ailleurs « la tendance du milieu scolaire à culturaliser tout problème scolaire vécu par un enfant, simplement parce qu’il provient d’une famille immigrante ».

L’enfant s’adapte souvent plus rapidement que ses parents car il va apprendre la langue et certaines normes dans le milieu scolaire. « Lieu de la cohabitation plus ou moins harmonieuse de différents univers » (Mestre, 2015), il se trouve au croisement de plusieurs univers avec une culture et des normes différentes qui lui assignent des missions singulières. Il va devenir plus expert que ses aînés. L’école peut alors lui attribuer une fonction habituellement détenue par

les parents qui se trouvent dépossédés de leur légitimité, ce qui risque de les infantiliser. Cette « inversion des générations » est alors dommageable pour la famille et l'école.

De même, les attentes des enseignants paraissent parfois floues pour les familles qui n'ont pas la même culture. Auduc (2007) décrit bien la situation : « Un des reproches les plus légitimes qui puisse être adressé à l'école, c'est son opacité, son enfermement dans le jargon, sa difficulté à se présenter clairement et à communiquer. » Or, partant du principe que tous « ses usagers » ont fréquenté l'école, qu'ils en connaissent les enjeux et les missions, les enseignants exigent de leur part les réponses adéquates qu'elles ne sont pas toujours en mesure de donner. Les familles sont alors prises à défaut et soupçonnées à tort de ne pas vouloir s'investir dans la scolarité de leur enfant. En effet, pour beaucoup de professeurs, le degré d'investissement est un indice de leur insertion dans le pays d'accueil.

Dans un dossier consacré à la coéducation dans les milieux populaires, Feyfant (2015, p 4) constate d'ailleurs que « ce sont les parents de classe moyenne ou aisée qui répondent le mieux aux attentes des enseignants, attentes qui traduisent une méconnaissance ou une prise en compte incomplète des conditions de vie [des] familles [plus défavorisées], de leurs rapports à l'école, de leurs difficultés réelles ou des incidences sur la scolarité ». Comme les familles du quartier n'appartiennent plutôt pas à ces catégories socioprofessionnelles, elles n'ont pas toujours la bonne grille de lecture de l'école. Campés sur leurs représentations, les professeurs ne prennent donc pas ou peu en considération la diversité avec laquelle ils doivent collaborer. Les enquêtes par questionnaires adressées aux enseignants de maternelle réalisées dans le cadre de ce travail de recherche nous permettront de savoir s'ils ont ou non conscience de ce décalage.

### 2-2- Les réponses apportées pour construire une véritable coéducation

Pour rendre l'école plus lisible pour les familles, le projet REP+ propose donc de créer un espace-parents au sein des établissements. Mis en place en 2016 et propice aux échanges entre les équipes éducatives et les parents, il doit également encourager les relations entre parents eux-mêmes dans leur diversité. Ils pourront aussi s'approprier cet espace de manière autonome. Mis en œuvre au collège, les écoles maternelles et élémentaires ne peuvent disposer d'un tel lieu faute de place. Créer un espace-parents en dehors de l'établissement dévoierait sa fonction car il doit être réellement investi par les familles et donc être au plus près des enfants.

Des rencontres plus nombreuses sont également organisées depuis 2015 pour faire entrer les parents dans l'école. De tous ordres, elles permettent notamment de réaliser des projets

ou de faire le point sur les progrès des élèves. Ainsi, les professeurs des écoles reçoivent les parents au moins deux fois par an pour leur remettre le bilan des évaluations. La communication s'en trouve facilitée. Certains enseignants du premier degré ouvrent également la porte de leur classe en activité le temps d'une demi-journée pour montrer et expliquer comment ils travaillent. Ce dispositif national, la « mallette des parents » décrit dans la circulaire n° 2010-106 du 15 juillet 2010, s'adresse entre autres aux classes de CP. Les parents assistent à des séances en classe puis participent à un débat mené par les professeurs sur des thématiques telles qu'apprendre à lire, aider son enfant à être élève et être bien à l'école.

Le rôle des représentants de parents d'élèves élus est à nouveau réaffirmé dans le projet de réseau. Membres du conseil d'école ou du conseil d'administration, ils assurent le rôle de médiateur entre les membres de la communauté éducative. Une formation dispensée par les associations de parents d'élèves et relayée par la ville et la circonscription est organisée pour leur permettre d'assurer pleinement leur mission.

### **3- Une école juste et perçue comme telle**

#### **3-1- Améliorer la qualité de l'accueil des élèves et des parents lors de la première scolarisation, en CP ou en 6<sup>ème</sup> dans le réseau REP + Lou Blazer**

Le deuxième axe veut mettre en avant une école juste, équitable et la faire percevoir comme telle. Ecoles et familles doivent partager des valeurs communes et une aide à la parentalité sera proposée aux différents niveaux de la scolarité des élèves. Pour la classe d'âge qui nous intéresse, les services de la petite enfance de la ville de Montbéliard proposent des conférences sur des thématiques telles que le sommeil ou l'autorité afin d'aider les adultes à jouer le rôle de parents. Pour en faciliter l'accès, les dates des interventions sont relayées par les écoles et se déroulent dans l'un ou l'autre des établissements de la Petite Hollande. Une des clés est donc le partenariat effectif avec les services locaux. Des formations communes réunissent d'ailleurs les personnels des structures de la petite enfance, les Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles (ATSEM) et les enseignants sur différentes problématiques que les professionnels rencontrent dans le cadre de leurs fonctions.

L'attention est également portée sur les transitions : l'arrivée à l'école maternelle constitue une véritable rupture pour ces élèves et plus particulièrement pour les enfants ne parlant pas le français. En effet, les élèves pénètrent dans un cadre inconnu, se retrouvent sans repères et face à une situation nouvelle. Meirieu (2008, p 2) oppose d'ailleurs la famille à l'école en



soulignant le caractère universel de cette dernière. Il la distingue d'une communauté car ses membres ne se sont pas choisis. Pour lui, « l'école est une société où l'on apprend à vivre et à travailler ensemble indépendamment de nos affinités ». Les enfants changent ainsi de sphère : ils vont être confrontés à l'altérité et partager des expériences avec les autres. C'est pourquoi l'entrée à l'école est une véritable rupture avec la famille mais aussi avec la communauté en général. Pour qu'elle ne soit pas violente, ni perçue comme une injustice ou une trahison, les enseignants doivent inscrire l'école maternelle dans la continuité du parcours de l'élève. Mieux acceptée et donc plus constructive, les enfants et les familles pourront découvrir de nouveaux horizons, de nouveaux points de vue et accéder à de nouvelles organisations. Forts de ces expériences, les enfants reviendront plus riches et plus libres dans leur milieu d'origine. Meirieu (2008, p 3) va plus loin : « C'est pourquoi l'école maternelle reconnaît l'élève comme « un enfant de la famille », mais le traite comme « un enfant de la société ». L'école maternelle représenterait donc une rupture dans la continuité, une sorte d'étape intermédiaire où l'enfant ne va renoncer ni à son identité ni à sa culture. L'enseignant de maternelle devra donc accueillir l'enfant tel qu'il est, avec ses connaissances, ses compétences et accepter ses lacunes ou ses défaillances. Les règles instaurées permettront alors à chacun de vivre ensemble et de poursuivre son propre projet, celui d'apprendre. Il devra créer un pont et non un mur entre l'école et les familles.

Moro et al (2015, p 31) estiment que l'entrée à l'école maternelle est un moment particulièrement délicat pour l'enfant d'immigré, même s'il a été partiellement confronté à la langue française grâce à son entourage ou en regardant la télévision. Il se retrouve dans un « nouvel univers linguistique ». L'entrée au CP pour ces enfants est encore plus périlleuse car l'entrée dans l'écrit se base sur l'acquisition de ressources linguistiques. Malgré les recommandations, les enseignants de l'école élémentaire ne valorisent pas toujours les autres compétences acquises par ces enfants. Selon Moro, leur expérience culturelle avait auparavant été plus reconnue et valorisée parce que les enseignants de maternelle s'engagent plus massivement à réduire la distance entre l'école et la famille. Ces notions seront approfondies dans la suite de ce mémoire.

### 3-2-Individualiser le parcours et prendre en compte les besoins de chacun

Sur ce même axe, l'individualisation des parcours et les besoins de chacun sont pris en considération. Les enseignants peuvent alors s'appuyer sur l'ensemble des compétences des

élèves notamment des élèves qui parlent plusieurs langues pour renforcer les pratiques inclusives. À ce propos, nous reprendrons les citations sélectionnées de Goï et Bruggeman (2013, p.4) sur l'inclusion des élèves allophones :

*« Le centre d'intérêt de l'inclusion est différent de celui de l'intégration. Dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible (...). Les systèmes éducatifs maintiennent leur statu quo et les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves. (...) Dans le cas de l'inclusion au contraire, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. (...) Dans l'inclusion, l'élément clé n'est pas, comme on pourrait le croire, l'individualisation, mais la diversification de l'offre d'éducation et la personnalisation des expériences communes d'apprentissage. (...) Cela implique de progresser vers une conception de l'éducation dans laquelle les programmes, les parcours et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves ».*

D'après Goï, l'école doit considérer l'enfant dans sa globalité c'est-à-dire avec son histoire, ses expériences et donc ses langues. Elle doit donc opérer un renversement de valeurs : ce n'est plus les enfants qui doivent s'adapter à son modèle mais c'est l'école qui doit trouver les moyens de permettre à chacun d'apprendre selon ses capacités, ses compétences et ses expériences.

Si la place des parents dans l'école interroge vivement les enseignants et les pilotes, la question de la langue des élèves apparaît peu dans le projet REP+. D'un point de vue quantitatif, si nous analysons ce document, le mot « langue » apparaît sept fois. À quatre reprises, il se rapporte à la maîtrise de la langue française. Les « langues » vivantes sont évoquées deux fois, la « langue de communication » avec les parents une fois. Le terme « allophone » n'est repris qu'une fois dans le sigle UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants). Or, une majorité des familles du secteur sont d'origine étrangère et parlent d'autres langues que le français. Postérieur à la rédaction de ce projet, le nouveau programme de l'école maternelle insiste quant à lui sur une prise en compte des particularités de tous les élèves ? Que disent les textes sur ces enfants qui parlent plusieurs langues ?

---

*IV- Le nouveau programme de l'école maternelle : apprendre ensemble et vivre ensemble à l'école maternelle*

---

L'école maternelle est une étape déterminante pour la réussite scolaire de tous les élèves dans la mesure où c'est l'un des premiers lieux où l'enfant apprend et vit avec les autres. Passerieux (2015) rappelle d'ailleurs bien les fondements et les enjeux de cette école première où les élèves vont vivre et apprendre ensemble. Véritable construction, l'accès à la culture, la confrontation avec les autres et le besoin de vivre avec eux vont permettre aux élèves d'apprendre ensemble et de se construire des expériences communes. D'un point de vue institutionnel, la philosophie du nouveau programme entré en vigueur en 2015 (Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015) engage un nouveau regard sur l'enfant et aboutit à des pratiques différentes qui nous le verrons pourraient avoir des incidences sur la manière de considérer les langues des élèves.

**1. Les évolutions du nouveau programme**

Pour Viviane Bouysse, Inspectrice générale, le nouveau programme propose une vision plus équilibrée de l'école maternelle. En effet, une certaine primarisation de l'école maternelle était déplorée, laissant ainsi à l'enfant moins de temps pour jouer et l'évaluant souvent par rapport à une norme. L'objectif était de le préparer pour le cours préparatoire. L'école maternelle doit maintenant permettre de sécuriser le parcours des élèves pour leur donner confiance sur leur capacité à apprendre.

Une dimension supplémentaire en opposition avec la vision primarisée de l'école apparaît plus clairement : l'approche développementale. Centrée sur l'enfant pour favoriser les apprentissages, elle amènera l'enseignant à l'accompagner et à le stimuler à des moments où il est le plus apte à faire ces apprentissages. Le maître ne va donc plus être prescripteur mais créer des conditions favorables pour que le petit puisse évoluer. On parle alors d'apprentissages adaptatifs.

Cette approche développementale sera « complétée » par des interventions plus marquées des enseignants avec des objectifs d'apprentissages précis dans un souci d'équilibre.

## 2. Les missions de l'école maternelle

Elles se déclinent selon trois axes :

- « *Une école qui s'adapte aux jeunes enfants* » : l'école maternelle accueille tous les élèves, c'est-à-dire des individus avec une histoire, une culture, des référents et des expériences qui leur sont propres et dont elle devra prendre compte. Avec sa position centrale, elle va s'assurer et articuler les différentes actions éducatives menées pour l'enfant sans jamais se substituer aux parents. La relation avec la famille est d'ailleurs primordiale pour instaurer un climat de confiance qui permettra aux enseignants de parler des progrès de l'enfant.

- « *Une école qui organise les modalités d'apprentissage* » : le langage est toujours la priorité du cycle 1. Si le jeu reprend toute sa place (« apprendre en jouant »), le programme insiste sur le fait que tout apprentissage s'installe et se stabilise dans la durée (« Apprendre en s'exerçant » et « Apprendre en se remémorant et en mémorisant »). Les compétences devront être exercées, répétées, verbalisées et mémorisées pour être pleinement acquises. Pour y parvenir, l'enfant deviendra acteur de ses apprentissages (« Apprendre en résolvant des problèmes »).

- « *Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble* » : à la différence des programmes précédents, le « vivre ensemble » n'est plus un domaine à part mais se construit à chaque moment de la scolarité en maternelle. Véritable enjeu de formation, l'enfant va progressivement comprendre les fonctions de l'école, construire sa personnalité et son identité au sein du groupe.

L'école maternelle sera donc le lieu où l'enfant deviendra élève grâce à l'adulte qui va l'accompagner pour qu'il gagne en estime de soi, valeur centrale du nouveau programme.

## 3. Estime de soi chez les enfants

L'étude internationale PISA (Programme for International Student Assessment) qui vise à évaluer les compétences des élèves de 15 ans - période de scolarité obligatoire- en lecture, en mathématiques et en sciences permet d'établir des indicateurs de performance, d'analyser le contexte dans lequel les élèves évoluent et leur progression. Elle a mis en lumière des problèmes inquiétants auxquels était confrontée l'école française. En effet, les inégalités entre élèves se creusent et leur taux d'anxiété est très élevé.

Pour tenter d'y remédier, le nouveau programme de l'école maternelle, dans le cadre de la Refondation, insiste sur le développement de l'estime de soi. En ce sens, il s'inspire des

recherches et des progrès réalisés en neurosciences. De fait, cette période durant laquelle l'enfant va fréquenter l'école maternelle correspond à une étape fondamentale du développement de son cerveau. Dans sa conférence à l'ESEN (École Supérieure de l'Éducation Nationale), Guéguen, pédiatre, explique que le cerveau de l'enfant est beaucoup plus vulnérable et malléable qu'on ne l'imaginait. Cet organe, plastique, peut effectivement se remodeler jusqu'à la fin de la vie. Dans les cinq premières années, l'enfant a une plasticité cérébrale plus active. Or, toutes les expériences vécues à cette période ainsi que l'environnement social et affectif peuvent profondément modifier son développement. Le stress et l'anxiété peuvent avoir des impacts négatifs sur la mémoire émotionnelle consciente et sur la mémoire à long terme. Cette dernière joue pourtant un rôle clé dans les apprentissages car elle garde une trace de ce qui a été appris. L'adulte doit donc se mettre à la place de l'enfant, le comprendre et mettre des mots sur ses émotions ou l'aider à s'exprimer pour parvenir à l'apaiser. Si le jeune enfant ne peut pas calmer son impulsivité, il ne va pas pouvoir être serein. En faisant preuve d'empathie, l'adulte va permettre au cerveau du petit de se développer. Ainsi lorsque l'enfant se sent confiant, encouragé et soutenu, il va être dans de meilleures conditions pour apprendre et gagner en estime de soi. Ferron (2012, p3) définit d'ailleurs cette notion comme « *le sentiment que chacun a de sa propre valeur.* ». Durant ce processus, l'enfant va prendre conscience de ses compétences et aptitudes et va les juger.

Or, si l'estime de soi est une qualité intrinsèque, elle n'en dépend pas moins du regard porté par autrui. Florin (2015) indique d'ailleurs qu'à cet âge, l'enfant va être de plus en plus sensible à ce regard. Il va être plus objectif par rapport à ce qu'il pensait de lui, se faire une image plus précise de ses capacités et de ce qu'il renvoie aux autres et commencer à se comparer aux autres. L'enfant va réussir à se projeter dans l'autre et se mettre à sa place. Il va donc pouvoir se sentir soutenu et conforté dans ce qu'il entreprend.

L'estime de soi est cependant soumise à l'appréciation des autres (parents, familles, amis, enseignant...) et à des environnements divers qui déterminent cette image. Tyszler (2016, p7), médecin directeur du CMPP de la MGEN à Paris souligne d'ailleurs que :

*« Certains, entourés de bonnes fées dès leur berceau ne semblent poser aucune difficulté et croquent la vie à pleine dent. D'autres, faute d'un regard préalable bienveillant, marquent le pas et se font hésitants au moment des premiers apprentissages. D'autres encore passent par de vraies dépressions, perdant tout sentiment d'estime à l'égard d'eux-mêmes ».*

Il existe donc dès la naissance une profonde inégalité entre les enfants selon le regard porté sur eux par leur entourage. Cette inégalité aura des répercussions sur l'avenir, car comme

le remarque Ferron, les adultes projettent leur propre estime de soi sur les autres. Une personne n'ayant pas une image positive d'elle-même ne sera donc pas en mesure de repérer les compétences de son enfant et de le valoriser.

L'estime de soi, au même titre que la motivation ou les attitudes, fait partie des dimensions conatives, c'est-à-dire des dispositions de l'enfant à agir de manière favorable ou défavorable vis-à-vis d'un objet d'apprentissage. Or, l'école maternelle est le lieu où l'enfant va faire ses premiers apprentissages scolaires. Dias-Chiaruttini (2016, p.4) affirme donc que l'école maternelle doit devenir le lieu où se bâtit l'estime de soi. Elle doit même être enseignée car estime de soi et apprentissage se nourrissent l'un l'autre et sont indissociables. Surtout à cet âge critique où l'enfant est en plein développement.

Les adultes de l'école, comme les parents, doivent donc offrir à l'élève les conditions indispensables pour qu'il s'épanouisse et développe une bonne image de lui. Pour y parvenir, ils doivent faire preuve de bienveillance. Il incombe à chaque enseignant de considérer l'enfant dans sa globalité ce qui implique de prendre en compte ses expériences et donc ses langues.

#### **4. Éveil à la diversité linguistique**

Le nouveau programme de l'école maternelle apporte pour la première fois une attention particulière à la diversité linguistique et culturelle dans les classes. S'il ne fait pas état des langues premières des élèves, mais cite « l'écoute des langues parlées » (p.6), la « langue maternelle » (p.7), il encourage vivement les activités d'éveil aux langues dénommé « éveil à la diversité linguistique » (p.7) :

*« À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. »*

Les documents d'accompagnement proposent en outre des fiches repères sur cette thématique : les situations spontanées et les séances régulières devront s'articuler et des séances

explicites de langage oral devront être mises en place. Une priorité est donnée à la compréhension et à la conscience phonologique. Enfin, des moments d'échanges duels ou en petits groupes sont préconisés. Centré sur l'enfant pour favoriser les apprentissages, l'enseignant est présent pour l'accompagner et le stimuler à des moments où il est le plus apte à faire ces apprentissages. Conscient de la rupture vécue par le petit et sensible à la singularité de chacun, l'enseignant doit donc valoriser le plurilinguisme et les cultures d'origine, reconnaître les langues des élèves. En reconnaissant leurs compétences, ils ne se retrouveront pas en situation d'insécurité linguistique. L'enseignant est aussi invité à collaborer avec les familles pour aider les enfants à progresser.

L'école maternelle est donc une école première qui va forger un sentiment d'appartenance et dans laquelle des valeurs, une culture et des références communes seront partagées. Loin de fixer une norme à laquelle chaque enfant serait soumis, elle encourage l'enfant en développant son estime de soi. Soucieuse de respecter l'individualité et l'expérience de chacun, elle doit de fait s'emparer de la diversité linguistique et culturelle des enfants. Sur le secteur REP+ de Montbéliard, les enfants sont pour certains nés de familles qui ressentent une défiance vis-à-vis de l'école ou qui ne la comprennent pas. Le projet propose des solutions pour renouer ces liens. Comment les enseignants de maternelle s'emparent-ils donc de cette pluralité à l'échelle de leur classe ? Quelles ressources mobilisent-ils pour y répondre ? Le lien école-famille, véritable préoccupation de tous les professionnels du secteur est-il un bon levier pour s'approprier cette variété ?

## **Deuxième partie : Le bilinguisme, entre fatalité et opportunité**

Les enfants accueillis à l'école maternelle sont en pleine évolution et disposent de capacités et de compétences diverses. Durant cette étape déterminante de leur parcours d'élève, le langage fait l'objet d'une attention constante et demeure une priorité, car si son acquisition relève d'un processus long et individuel, sa maîtrise assurera en partie la réussite. C'est d'autant plus vrai pour les enfants de notre étude qui parlent ou comprennent plusieurs langues. Quelles sont donc leurs spécificités ?

---

### *I- Des enfants en plein développement langagier*

---

#### **1- Les différentes théories sur l'acquisition du langage**

Pour mieux comprendre comment les individus parlent plusieurs langues, nous nous appuierons d'abord sur les conceptions sur l'acquisition de la langue première (L1). Kail (2015) mentionne deux grands courants :

- Une conception dite *formelle* qui se base sur les travaux de Chomsky. Toute langue aurait une structure uniforme composée d'un certain nombre d'éléments ou d'unités qui se combinent selon des règles. Elles formeraient une Grammaire Universelle, propre à l'espèce humaine et génétiquement déterminée. Ainsi, les langues ne seraient pas si différentes les unes des autres et obéiraient à des « principes » c'est-à-dire à des fondements de base de chaque système linguistique. Il existerait des variations propres à chaque langue appelées « paramètres ». La Grammaire Universelle ne serait donc pas « apprenable » car les stimuli langagiers proposés aux enfants seraient, au départ, trop insuffisants et trop incomplets pour qu'ils puissent accéder à la diversité grammaticale. De plus, le caractère inné de la grammaire expliquerait les performances d'enfants précoces et déjà très performants n'ayant quasiment jamais bénéficié de l'étayage des adultes. Ces travaux ont ainsi permis de distinguer la « compétence » des locuteurs, à savoir leur capacité à produire un ensemble infini d'énoncés à partir de leurs savoirs linguistiques, de leur « performance », manifestation de ce qu'ils produisent réellement.



- Une conception dite *fonctionnaliste* ou *émergentiste* qui estime que la grammaire peut être apprise, donc à l'encontre de la pensée de Chomsky. Ce courant s'appuie sur les progrès réalisés dans les divers domaines de recherche comme la psychologie. L'enfant disposerait à la naissance de certaines capacités langagières qui se développeraient progressivement et sur lesquelles l'environnement jouerait un rôle déterminant. Les catégories linguistiques se construiraient au gré des expériences langagières vécues par l'enfant et ne seraient pas d'emblée présentes. L'acquisition du langage serait par conséquent un processus graduel et non linéaire. Les compétences langagières de l'enfant émaneraient des interactions entre ses capacités sociales et cognitives d'une part et des spécificités de la langue parlée et des offres linguistiques faites par son environnement d'autre part. Aussi le rôle de l'input -langage adressé à l'enfant ou langage qui l'entoure- est déterminant dans ce processus. Les interactions entre les différentes composantes du langage comme le lexique et la syntaxe subissent le même processus.

Kail (2015) évoque également les approches *socioculturelles* qui s'intéressent plus particulièrement aux enfants plurilingues. Selon le contexte ou leur(s) interlocuteur(s), ils adopteraient des stratégies différentes. Les variations de tout type, sociologiques ou socio-historiques par exemple, y joueraient un rôle majeur.

De nombreuses recherches ont étudié comment le petit d'homme acquérait le langage en L1 et ont mis en évidence quelques étapes de développement communes à chaque enfant qu'il soit ou non bilingue.

## **2- Quelques étapes du développement du langage en L1**

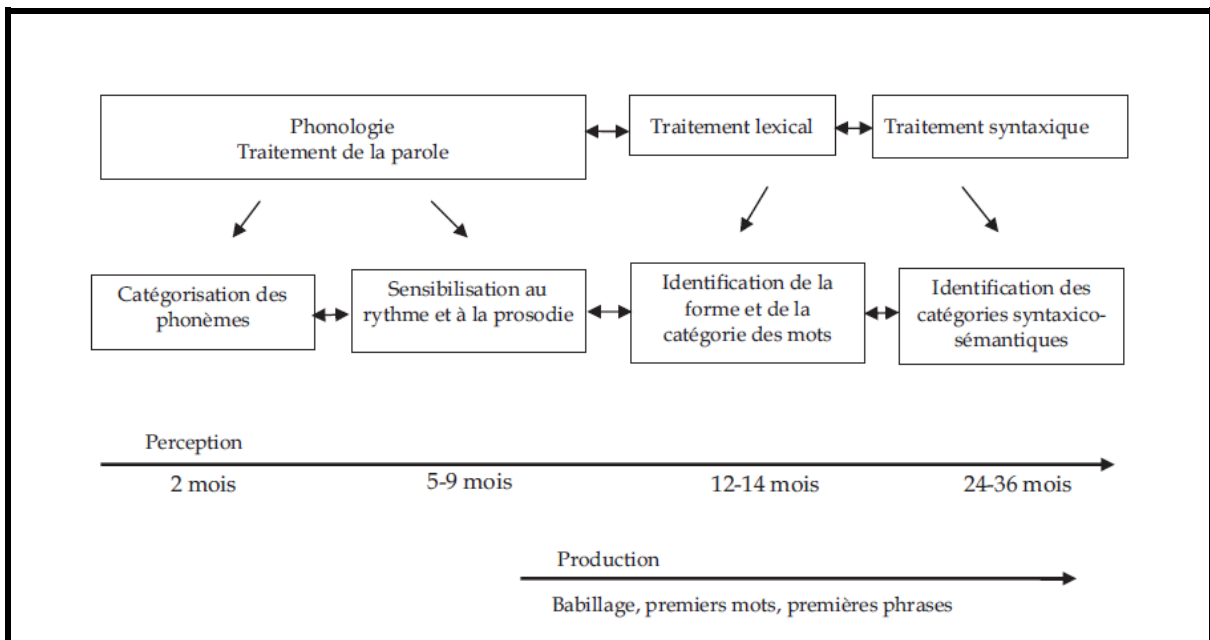
Comme le rappelle Kail (2012), « le langage humain est un dispositif complexe multicomponentiel, qui assure à la fois des fonctions de communication et des fonctions de représentation » (p.3). Ce système se compose :

- De la forme qui comprend la phonologie, le lexique, la morphologie et la syntaxe,
- Du contenu qui intègre la signification (sémantique),
- De l'usage (pragmatique) c'est-à-dire les codes et le contexte dans lesquels sont produits les énoncés.

Florin (1995) explique que tout nourrisson naît en ayant besoin de contacts humains, notamment avec son environnement proche. Dès sa naissance, il crée donc des relations émotionnelles avec les personnes qui l'entourent. Sensible aux caresses et à tout contact physique,

ses cris et ses pleurs lui permettent d'avoir une réponse à ses besoins élémentaires. Le nourrisson comprend alors très vite que pleurer est un moyen d'attirer l'attention de ses parents. Plus tard, ses sourires témoigneront de sa sensation de bien-être et auront un impact social très fort sur les adultes. Le bébé pourra également effectuer des mouvements d'approche ou de retrait lors d'interactions avec l'adulte qui lui-même adaptera sa communication en intensifiant toutes les expressions de son visage. On parle de « danse motrice synchronique ». Ces premières observations révèlent donc les facultés du nourrisson à communiquer avec son entourage. Il s'appuiera naturellement sur ses ressources intrinsèques.

Pour mieux cerner comment s'acquiert le langage en L1, nous emprunterons à Barrouillet et al. (2007, p.6) la figure 4 retraçant les différentes étapes de développement du langage en fonction de l'âge de l'enfant.



**Figure 4 :** Chronologie des acquisitions du langage oral chez l'enfant de 0 à 3 ans.

## 2-1 - Les capacités de perception

### 2-1-1 Catégorisation des phonèmes

Les nombreuses recherches ont ainsi mis en évidence que tous les bébés pouvaient percevoir dès leur naissance les sons élémentaires d'une langue et les discriminer. Ils peuvent distinguer les contrastes phonétiques de façon catégorielle, chaque son étant rangé selon des critères. Le voisement qui distingue /b, d, g/ de /p, t, k/ est l'exemple d'une de ces catégories. Vers 6 mois, la perception des phonèmes se structurera selon les spécificités de la langue à

acquérir. En outre, les résultats des recherches de Kuhl (1992) et ceux de Werker et Tees (1984) attestent également que des contrastes n'existant pas dans la langue native mais présents dans une autre langue ne seront plus perçus vers 10 mois. De même, la langue première affectera davantage la discrimination des voyelles. Ainsi, le répertoire vocalique sera mis en place vers l'âge de 10 mois et l'espace consonantique entre 11 et 13 mois selon les langues

#### *2-1-2- Sensibilisation au rythme et à la prosodie*

Capable de reconnaître la voix de sa mère dès la naissance à partir de la prosodie, le nourrisson est très sensible aux régularités intonatives et mélodiques. Ainsi grâce au rythme de la langue entendue, il peut identifier sa langue maternelle dès l'âge de 2 mois. La distinction avec les autres langues n'appartenant pas au même groupe rythmique s'affinera vers 5 mois. À partir de 8 mois, il est capable de repérer les combinaisons de sons les plus fréquentes de sa langue et d'écarter celles qui ne sont pas autorisées. Cette branche de la linguistique est nommée phonotactique. Cette faculté se manifeste notamment entre autres dans le repérage des mots dans une phrase.

#### *2-1-3- Identification de la forme et de la catégorie des mots*

Le bébé ne peut pas d'emblée identifier les mots d'une phrase car il ne sait pas où ils commencent ni où ils se terminent. Il perçoit en effet une suite ininterrompue de syllabes, un flux continu de parole. Chaque langue se caractérisant par sa phonologie, sa prosodie et sa phonétique, il va faire des hypothèses pour percevoir le début des mots. Il va ainsi traiter ces indices pour les extraire et repérer les premiers éléments syntaxiques de sa langue.

#### *2-1-4- Identification des catégories syntaxico-sémantiques*

La langue de l'enfant conditionne sa perception de la parole. Il l'analysera selon ses propriétés phonologiques ou prosodiques. Il va dès lors repérer les caractéristiques syntaxiques et sémantiques propres à sa langue. En effet, la catégorie syntaxique des mots donne des informations sur leur sens. Si les noms se rapportent généralement à des objets, les verbes réfèrent plutôt à des actions et les adjectifs à des propriétés.

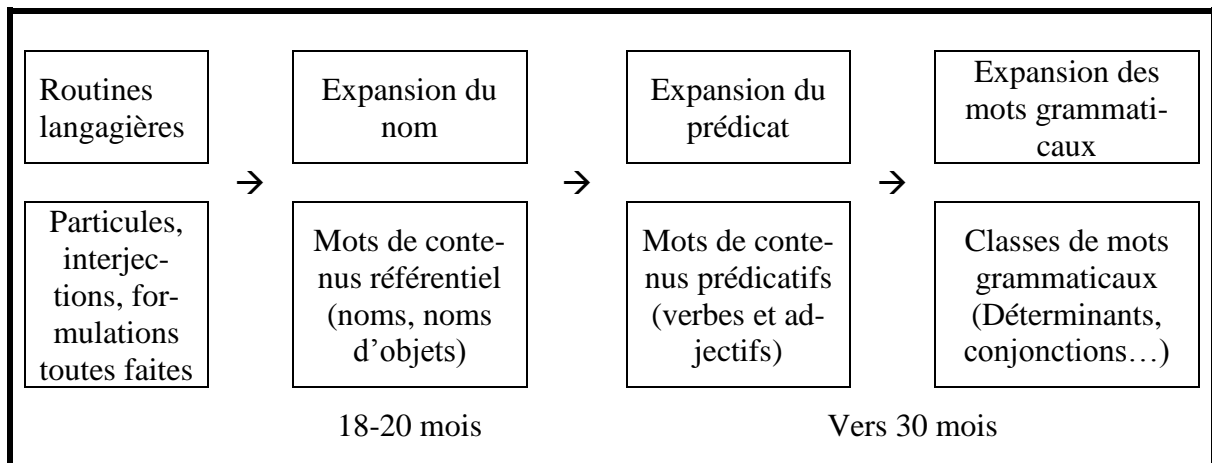
## 2-2 - Les capacités de production

### *2-2-1 Babillage*

Ne disposant pas de la maturité physiologique nécessaire avant l'âge de 2 ans, le bébé est contraint par le développement de son tractus vocal (Kail, 2012, p.28). Une période de jeux vocaux durant laquelle l'enfant produit une variation de vocalises précède alors le babillage. Jakobson en 1969 le présentait uniquement comme une suite aléatoire et variée de sons sans rapport direct avec les premiers mots. Des recherches le considèrent désormais comme une étape charnière du développement du langage. Il se manifeste d'abord par la production de syllabes simples composées uniquement de voyelles ou de consonnes fréquemment répétées. Puis progressivement le répertoire phonique s'étend jusqu'à la production de syllabes du type consonne-voyelle. Ces syllabes elles-mêmes se diversifient peu à peu si bien qu'apparaissent alors les premiers mots à la fin de la première année.

### *2-2-2 Premiers mots*

Le décalage de plusieurs mois entre la compréhension des premiers mots et leur production est notable entre 1 et 3 ans. Les premiers mots émergent alors même que le babillage se poursuit. D'abord constitués d'une à deux syllabes identiques, ils désignent généralement un ensemble très vaste d'objets ou d'actions et ne sont pas toujours usités de manière appropriée. Les capacités de discrimination et l'accroissement progressif du vocabulaire vont permettre de diminuer cet effet de surgénéralisation. Le répertoire se construit longtemps avec une vingtaine de mots jusqu'à 18 mois puis survient une explosion lexicale avec 300 mots à 2 ans et 1000 à 3 ans. Cette évolution serait liée aux progrès de l'enfant dans sa capacité de catégorisation. Les mots sont alors utilisés de manière plus cohérente et conventionnelle. Nous nous inspirerons du schéma de Kail (2012, p.33) pour comprendre comment se développe la structure du vocabulaire. En effet, des études longitudinales montrent l'évolution globale suivante dans une quinzaine de langues :



**Figure 5 :** le développement du lexique de l'enfant

Au début, des éléments difficilement classables au niveau grammatical sont utilisés dans des situations d'échange. La classe des noms est ensuite prédominante puis plus tardivement la tendance s'inverse, les prédicats et les classes de mots grammaticaux prenant alors le pas.

Le développement lexical se caractérise donc à la fois par une augmentation du nombre de mots disponibles mais aussi par une modification dans les significations attribuées aux mots (Florin, 1995, p.70). Ainsi, sa capacité à catégoriser le monde va se perfectionner : les phénomènes de sous-extension où l'enfant emploie un mot de façon trop restreinte selon la situation vécue ou les cas de surextension (le terme est utilisé de manière trop large) vont peu à peu se réduire. En effet, l'enfant va progressivement se détacher d'un référent très global pour en analyser les propriétés sans vraiment s'éloigner de la situation. Il va ensuite s'abstraire du contexte pour généraliser et uniformiser ses représentations, faire émerger des propriétés communes et des concepts.

Si les recherches s'accordent sur cette évolution globale, elles insistent également sur toutes les variations possibles. En effet, ces progrès demeurent variables selon les indicateurs temporels balisés, selon les individus, leur environnement et les langues parlées.

### 2-2-3 Premières phrases

L'enfant combine très rapidement plusieurs mots entre eux que ce soit pour exprimer un désir ou un besoin. En réalité, il fait ses premiers pas dans la grammaire. Kail (2012, p. 67) et Barillet (2007) évoquent le principe de la « grammaire pivot » développé par Braine (1976).

L'enfant va utiliser des « formules » dans des situations similaires grâce aux mots ou groupes de mots qu'il aura repérés dans les énoncés de l'adulte. Ces productions se composent alors généralement de deux mots : un mot ouvert et un mot pivot. Ces derniers, moins variés mais plus fréquemment utilisés vont se combiner avec quantité de termes. L'enfant pourra ainsi produire de nombreux énoncés. Ils seront marqués par l'oubli de certaines catégories syntaxiques comme les pronoms ou les prépositions. Ces assemblages ne seraient pas aléatoires et répondraient à certaines lois, l'enfant commençant à s'emparer de certaines règles grammaticales. Kail (2012, p.62) rappelle également l'hypothèse de Tomasello (2003) selon laquelle l'enfant aurait d'abord appris dans leur totalité des énoncés qu'il a entendus. Il en aurait assimilé la forme pour en construire d'autres avec une structure syntaxique identique. Il les adapterait à ses intentions. Par conséquent, les productions deviendraient plus longues et plus complexes avec l'usage des mots grammaticaux et des inflexions. L'ordre des mots dans la phrase se fixerait ensuite progressivement.

Le cheminement proposé ci-dessus demeure très progressif et structuré. Il ne traduit cependant pas les interactions observées entre les diverses acquisitions qui se réalisent en parallèle et qu'il faut tout naturellement considérer. Par exemple, un jeune enfant peut raconter des histoires alors même que son lexique et sa syntaxe sont encore peu développés.

#### *2-4 - Les capacités de communication*

L'acquisition du langage oral ne se borne pas à l'assimilation du lexique et des structures syntaxiques mais s'inscrit dans une visée communicative où l'enfant, dans un contexte donné, va utiliser le vocabulaire et l'ensemble de règles de grammaire dont il dispose, qu'elles soient ou non stabilisées. Il va ainsi explorer les diverses fonctions du langage. Florin (1995, p.73) en dénombre sept et fait remarquer que certaines d'entre elles, acquises très précocement, sont en place avant que l'enfant ne communique verbalement. Le bébé s'exprime alors par le pointage, par des regards ou des vocalises. Elle mentionne donc :

- La fonction instrumentale (12 mois) qui permet à l'enfant d'obtenir ce qu'il veut.
- La fonction personnelle où il exprime ce qui l'intéresse ou le rebute.
- Par la fonction interpersonnelle il essaye également d'entrer en relation avec autrui et/ou de contrôler son comportement grâce à la fonction régulatrice.

Les fonctions suivantes sont assimilées plus tardivement :

- La fonction heuristique témoigne de son intérêt pour un monde qu'il va justement questionner.
- La fonction imaginative lui permet par exemple d'inventer des histoires.
- La fonction informative l'aide à échanger des informations avec ses interlocuteurs.

Une même fonction peut s'exprimer de manière verbale ou non verbale. Par exemple, l'enfant peut crier pour obtenir ce qu'il veut ou le communiquer par des paroles telles que « je veux... » (fonction instrumentale). Si jusqu'à 2 ans l'enfant distingue les différents types de phrases par son intonation, il va peu à peu pouvoir différencier ses énoncés en les allongeant.

Communiquer avec autrui implique également de prendre en compte ses interlocuteurs. Dès 30 mois, l'enfant saura produire un message adapté à son destinataire. Il tiendra ainsi compte de ses réactions, décelant un manque de compréhension, l'absence de réponse ou le non-respect du tour de parole. À partir de 2 ans, il pourra partager ses sentiments avec autrui. Vers 3 ans, il pourra s'adapter à son interlocuteur, à ses spécificités, répondre à des questions et apporter des informations nouvelles dans une conversation. Vers 4 ans, il sera capable de s'approprier une histoire pour la raconter.

Comme les enfants de notre étude acquièrent plusieurs langues, ils développent certaines caractéristiques propres à la population bilingue.

### **3- Les différentes acceptions du bilinguisme**

#### **3-1 Définition**

Terme scientifique et technique complexe, le bilinguisme revêt diverses acceptions qu'expose Elmiger (2000). Bloomfield (1970, p.57) définit le bilinguisme comme la « connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles. ». Ainsi le bilingue aurait acquis des compétences équivalentes dans les deux langues que ce soit en compréhension ou en production. Or, ce type de profil est extrêmement rare, de nombreuses recherches ayant prouvé que plus de la moitié de la population mondiale était bilingue ou plurilingue. De surcroît, cette définition idéalisée et articulée autour de capacités équivalentes impliquerait de considérer le monolinguisme comme la norme de référence. Les compétences du bilingue seraient mesurées selon des niveaux de performances propres aux monolingues, ignorant de la sorte la diversité des profils bilingues.

Pour sa part, Macnamara en 1967 prend en compte la différence de maîtrise des habilités dans les langues et retient un critère minimal à atteindre dans l'une de ces quatre compétences (expression orale et écrite, compréhension orale et écrite).

Grosjean (2015) n'insiste pas sur les compétences des individus car elles peuvent être inégales selon les usages qu'ils font de leurs langues. Un bilingue peut par exemple savoir parler une langue sans pour autant l'écrire. Il n'est donc pas l'association de deux monolingues en une personne. Grosjean s'appuie également sur les travaux de Lüdi et Py (2002) qui défendent l'idée que la compétence du bilingue ne se réduit pas à l'addition de compétences en langue première et en langue seconde. Pour Grosjean (2015, p.16), « le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours ». Cette vision holistique permet, tout en affirmant les connaissances linguistiques et l'existence de tous les plurilingues, de ne pas limiter le bilinguisme aux locuteurs ayant les mêmes compétences dans les langues parlées.

Il mentionne en outre les « bilingues dormants » qui ont des connaissances dans une autre langue dont ils n'usent pas régulièrement. Cette notion est liée au « flux et reflux des langues » (2015, p.48) qui inscrivent le bilinguisme dans un processus dynamique. En effet, l'individu bilingue ou plurilingue peut, selon les périodes de sa vie, convoquer les langues apprises dont il aura besoin et mettre en sommeil les autres tant qu'elles ne lui sont pas utiles.

Il y aurait donc différents modes de langage, caractérisés par le choix d'une ou plusieurs langues, par le choix de mots et de structures variées, ce qui constituerait un continuum. À une extrémité, le mode monolingue où l'individu plurilingue communiquerait sans activer son autre langue avec un locuteur ne parlant qu'une seule langue. Des interférences permanentes dites « statiques » pourraient cependant survenir, comme par exemple l'accent. Des interférences plus ponctuelles dites « dynamiques » pourraient également se manifester sans pour autant entraver la communication. Ce sont par exemple des emprunts de mots dans l'autre langue. À l'autre extrémité, le mode bilingue met en interaction deux individus qui parlent les mêmes langues. Le langage sera alors plus fluide et plus mixte avec davantage de code-switching, c'est-à-dire des énoncés contenant des éléments des deux langues. Les locuteurs empruntent ainsi à une des langues parlées tels ou tels mots ou expressions selon le contexte ou le thème de la conversation. Pour communiquer, ils devront opérer des choix qui d'une part dépendront de l'âge, du sexe ou du niveau de langue etc. des interlocuteurs et d'autre part pourront évoluer selon la situation de communication. Entre ces deux pôles existent des stades intermédiaires qui dépendent du niveau de compétences de chacun.



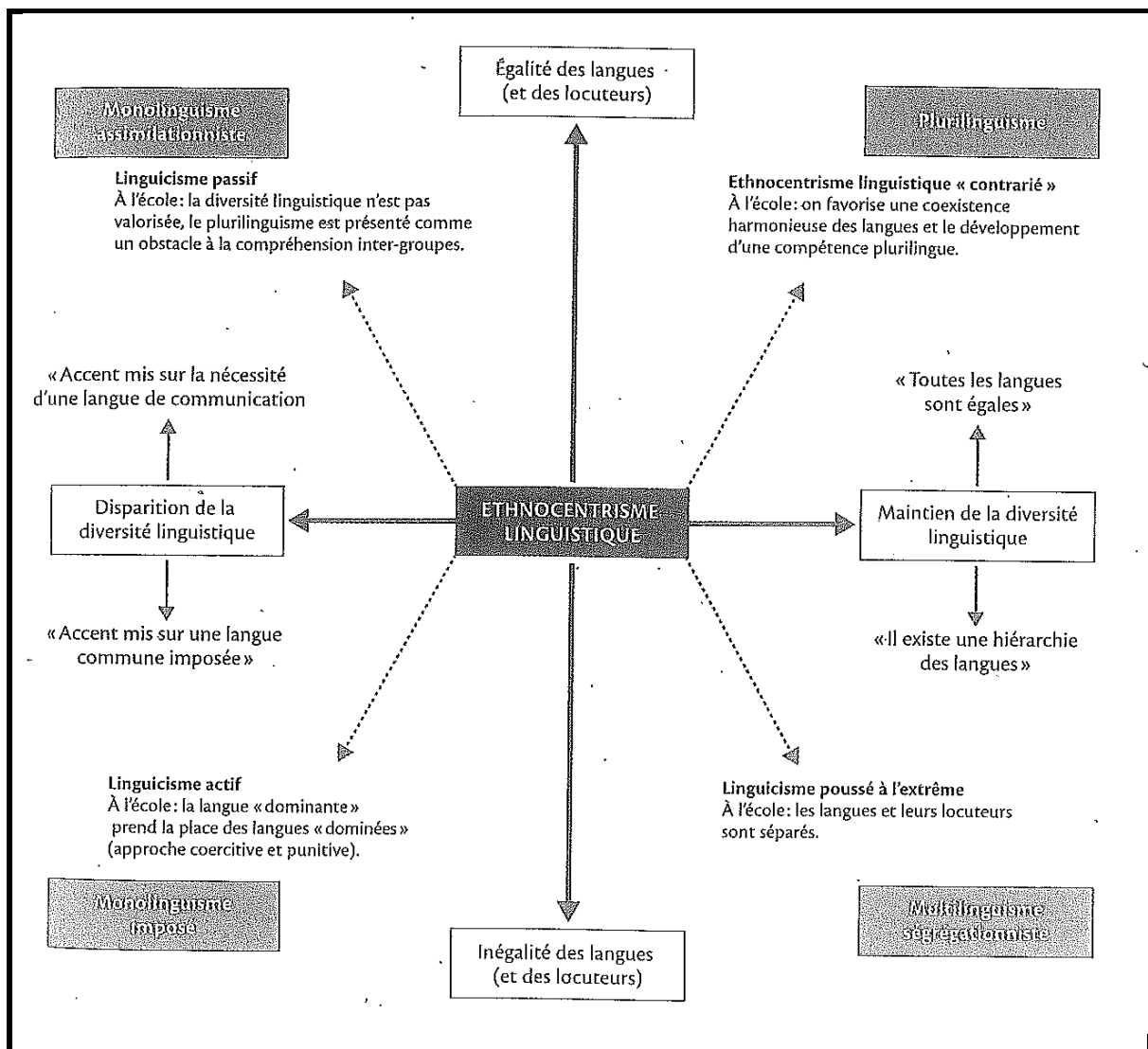
Garcia (2009) développe quant à elle la notion de « bilingue émergent » pour des enfants qui apprennent deux langues et donc qui évoluent dans deux systèmes linguistiques. « Émergent » reflète l'idée de processus par lequel les deux langues se font jour. Concrètement, en adaptant leur répertoire linguistique au contexte, les enfants peuvent communiquer. Cette représentation positive du bilinguisme renvoie à cinq niveaux : l'enfant, ses parents, les enseignants, les chercheurs et les décideurs politiques. Plutôt que de considérer le niveau de langue à atteindre en L2 dans le pays d'accueil, Garcia propose de mettre en exergue le « déjà-là », socle sur lequel s'appuyer pour apprendre et progresser. Ce concept reconnaît en effet chez l'enfant ses compétences sociales et cognitives et tout son potentiel linguistique et culturel. Ainsi, quelle que soit sa langue d'origine, son bilinguisme est reconnu comme un atout. Ce changement de perspective affecte aussi les enseignants qui peuvent désormais s'appuyer sur les langues des élèves et définir un nouveau niveau d'exigence qui, au lieu de se focaliser sur les déficits, prendra en compte toutes leurs compétences. Par conséquent, ils feront évoluer leurs pratiques et leurs gestes professionnels. Garcia (2017) dépeint d'ailleurs le « translanguaging » qui, plus qu'une simple transcription, favorise la communication dans la classe en s'appuyant les répertoires linguistiques de ses élèves. Plutôt que de chercher à savoir si les enfants sont capables de répondre aux exigences de la langue de scolarisation, les enseignants les observent pour savoir comment ils expriment leur pensée, leurs sentiments... Ils vont également apprendre avec eux et les inciter à s'ouvrir à la diversité qui les entoure en utilisant toutes les facettes de leur répertoire linguistique. En tenant compte des besoins de ces élèves, les décideurs politiques prennent conscience que la langue de l'école, différente de la langue de tous les jours, nécessite plus de temps pour être acquise. Ils ne considèrent alors plus ces enfants comme des élèves en difficulté. De leur côté, les parents sont valorisés et considérés comme des experts à part entière dans leur langue d'origine. Enfin, la recherche se focalise désormais sur l'élève plutôt que sur la discipline. Garcia vise ainsi une école inclusive dans laquelle les compétences des enfants seront reconnues. Dans la suite de ce travail, nous qualifierons donc les enfants de notre recherche de bilingues émergents car ils sont dans une dynamique d'acquisition langagière.

Ce concept s'appréhende à la fois en considérant l'âge auquel les enfants acquièrent la langue seconde mais aussi en regardant les conditions dans lesquelles ils développent ses deux

langues. En effet, ces critères permettent de déterminer si le bilinguisme est simultané ou consécutif. Les entretiens avec les parents reflètent d'ailleurs la diversité des profils des élèves de notre étude : certains n'ont appris le français qu'à leur entrée en maternelle, d'autres étaient au contact des deux langues dès leur naissance. Parmi eux, certains n'avaient qu'un seul des deux parents qui parlaient français. Enfin, cette notion s'appréhende au prisme des idéologies linguistiques.

### 3-2 L'impact des idéologies linguistiques sur les pratiques

Tout système éducatif est influencé par des idéologies linguistiques. Comprendre leurs retombées contribue à mieux appréhender les représentations des enseignants ainsi que leurs pratiques. Armand (2016, p. 175) décrit dans un schéma les différents modèles idéologiques en matière de politique linguistique :



**Figure 6 : Les idéologies linguistiques, Armand (2016, p.175)**

Placé au centre, l'ethnocentrisme linguistique est un courant qui estime que sa propre langue, plus précise, est supérieure aux autres. Poussé à l'extrême, il peut amener à mettre en œuvre des pratiques appelées linguicisme<sup>3</sup>. Ce jugement de valeurs sous-tend une hiérarchie des langues mais aussi des sociétés et a une influence immédiate sur les politiques éducatives. La diversité linguistique sera-t-elle maintenue ou annihilée (axe horizontal) ? L'égalité des langues et des locuteurs reconnue ou ignorée (axe vertical) ? De ces deux axes apparaissent quatre idéologies linguistiques distinctes auxquelles nous nous référerons pour notre analyse :

- **Le multilinguisme ségrégationniste** : le maintien de la diversité linguistique est certes souhaité mais en même temps, l'inégalité des langues et des locuteurs est affirmée. Par conséquent, les langues seront classées, certaines jugées plus nobles, plus formelles et plus explicites que d'autres. À l'école, les locuteurs des différentes langues seront séparés.

- **Le monolinguisme imposé** : reconnaissant l'inégalité des langues et des locuteurs, la diversité linguistique est vouée à disparaître. Une langue commune dite de civilisation est invoquée. À l'école, la langue dominante va prendre la place de la langue dominée, l'institution adoptant des approches coercitives et extrêmement punitives.

- **Le monolinguisme assimilationniste** : même si l'égalité des langues et des locuteurs est prônée, la disparition de la diversité linguistique et par là une certaine homogénéisation est recherchée. Une langue de communication unique se détache au détriment des autres. Ce linguicisme passif ne permet pas à l'école de valoriser la diversité des langues. Présenté comme un obstacle, le plurilinguisme est ignoré. Les monolinguismes imposé et assimilationniste ont un impact direct sur l'estime de soi : ils peuvent mettre les élèves en situation d'insécurité linguistique et empêcher le transfert des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre.

- **Le plurilinguisme** : il est présenté comme un ethnocentrisme linguistique contrarié. Le conseil de l'Europe désigne par compétence plurilingue et pluriculturelle « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.* » (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, p. 129). L'école favorise alors une

---

<sup>3</sup> Défini comme « les idéologies, les structures et pratiques qui sont utilisées pour légitimer, opérationnaliser, réguler et reproduire une division inégale du pouvoir et des ressources (à la fois matérielles et immatérielles) entre les groupes définis autour du marqueur langue. » [Traduction libre de Françoise Armand d'après Skutnabb-Kangas].

coexistence harmonieuse des langues et développe une compétence plurilingue où sont reconnus l'ensemble des connaissances et habiletés des élèves qu'elles qu'en soient le niveau. Les enfants, ainsi valorisés et experts dans leur langue s'engagent plus facilement dans leur métier d'élève. Les dimensions affectives et identitaires étant légitimées, ils pourront apprendre de manière harmonieuse la langue de scolarisation sans que cet enseignement ne nuise à leur langue d'origine.

### 3.3 *Bilinguisme simultané*

Caractérisé par un apport simultané de deux langues qui dès la naissance évoluent en même temps, le bilinguisme simultané s'illustre entre autres par la situation familiale de l'enfant. Il peut être né d'un couple mixte où chacun des deux parents parle sa langue ou bien être issu de parents immigrés qui parlent une autre langue que celle du pays d'accueil. L'enfant peut également parler une langue dans sa famille et une autre dans les structures où il est pris en charge. Le développement du bilinguisme simultané est décrit selon trois théories (Grosjean, 2015, p 91) :

- La première (en net recul par rapport aux autres) défend l'idée que les enfants bilingues développeraient un seul système langagier qui se scinderait en deux, à savoir un système pour chaque langue. Ces recherches montrent en effet que les enfants, en grandissant, mélangent de moins en moins les langues et que certains mots acquis dans une langue ne le sont pas dans la seconde.

- La seconde théorie affirme au contraire l'existence deux systèmes langagiers distincts et séparés dans la mesure où les enfants sont capables très jeunes de choisir la langue en fonction de leur interlocuteur.

- La troisième explique que les deux systèmes linguistiques sont bien présents et qu'ils interagissent l'un avec l'autre. Pour preuve, le niveau de maîtrise est différent pour chaque langue, la majorité des bilingues ayant une langue dominante. Cette dernière influencerait sur l'autre.

Dans tous les cas, l'enfant bilingue devra se construire dans chacune de ses langues une grammaire qui réponde à ses contraintes et à ses spécificités.

#### 3-3-1 *Capacités de perception et de compréhension*

L'enfant bilingue simultané est exposé à deux langues dès la naissance. Les nombreux travaux sur la question sont concordants : il passera par les mêmes étapes du développement du

langage qu'un enfant monolingue. Comme l'explique Kail (2015), ses capacités de discrimination lui permettent très tôt de distinguer ses deux langues sans les confondre. En référence aux travaux de Kuhl (1992) évoqués précédemment, la capacité à discriminer les contrastes phonétiques, commune aux monolingues, se réduit avec l'âge. De même, les enfants bilingues sont sensibles aux contrastes prosodiques, voire plus sensibles que les monolingues s'ils ont été mis en contact suffisamment longtemps avec leurs deux langues. Du point de vue phonotactique, leurs capacités sont équivalentes et ne sont pas liées au degré d'exposition avec les langues. Comme pour les monolingues, ils comprennent leurs premiers mots entre 8 et 10 mois. Parallèlement se met en place la production mais d'une manière plus lente, un décalage déjà décrit précédemment pour les enfants monolingues.

### *3-3-2 Capacités de production*

Les premières productions des enfants bilingues lors de la période prélexicale témoignent d'une capacité à différencier les langues. Vers 10 mois, le babillage se spécialise en prenant en compte les spécificités des langues parlées. Tout comme les monolingues, ils sont soumis à des contraintes physiologiques et aux contraintes spécifiques à chaque langue.

Si le degré d'exposition aux langues n'est pas corrélé aux capacités de compréhension des mots – les capacités des monolingues étant sur ce point semblables à celles des bilingues-, il joue un rôle important dans les capacités de production : un enfant sous-exposé à une langue produirait jusqu'à 40% de mots de moins qu'un enfant en contact régulier avec elle.

Kail (2015, p.52) reprend également « l'hypothèse de la masse critique » (Bates et Marschman, 1994) selon laquelle l'enfant monolingue doit s'être constitué un stock lexical suffisant pour entrer dans la grammaire. Grâce à ce stock, il percevrait les fréquences ou les irrégularités et pourrait en déduire les différentes propriétés. Il en va de même pour l'enfant bilingue qui va acquérir la grammaire dans les deux langues, sachant qu'il pourra être plus efficace dans l'une ou l'autre de ses deux langues. Il pourra parfois alterner des codes dans son discours (code-switching ou code-mixing), s'adaptant ainsi à la situation de communication et à son interlocuteur.

Les performances des enfants monolingues et des bilingues simultanés sont donc équivalentes. Bénéficiant d'un input plus varié du fait des langues en présence, ces derniers vont développer des capacités de traitement des informations et des stratégies de communication très efficaces.

#### 4 *Bilinguisme consécutif*

Également qualifié de séquentiel, le bilinguisme consécutif se traduit par une acquisition plus tardive de la L2. Par exemple, un enfant peut ne parler qu'une langue à la maison, celle de la famille, et en apprendre une seconde plus tard en allant à l'école. Il pourra s'appuyer au départ sur sa langue première qui de fait sera dominante. Il aura en effet acquis un certain nombre de compétences, d'ordre pragmatique par exemple, qu'il pourra mettre à profit.

L'âge auquel l'enfant va apprendre sa deuxième langue est déterminant, cette capacité diminuant avec l'âge. Il y aurait donc une période critique après laquelle il serait impossible d'acquérir une langue 2 au même niveau de compétences que la langue native. Dans un article de 2003, Bongaerts reprend les différents points de vue sur cette hypothèse dite de « la période critique » qui fait débat. Les travaux sur la plasticité du cerveau montrent que les enfants seraient plus sensibles à l'input langagier jusqu'à un âge au-delà duquel l'acquisition de la L2 serait plus difficile (Long, 1990 ; Patkowski, 1994). Certains chercheurs mettent en évidence d'autres facteurs tels que la motivation de l'apprenant (Klein, 1995), le degré et la durée d'exposition à la L2, la qualité de l'input en L2 (Flege, 1999). Kail (2015, p 69) indique par ailleurs que si cette période varie selon les études, elles soulignent toutes la corrélation négative entre « âge d'acquisition et réussite en L2 ». En effet, l'accent serait plus prononcé chez les individus ayant acquis plus tardivement la langue. En outre, plus les capacités de discrimination phonétique seraient développées en L1, meilleures seraient les capacités en L2.

D'autre part, les individus vont adopter des stratégies différentes en L2 selon l'âge d'acquisition (Kail, 2015, p.77). Si les bilingues tardifs vont principalement s'appuyer sur la L1 (transferts proactifs) pour interpréter des phrases, les bilingues précoces vont se comporter comme des monolingues dans chacune de leur langue (différenciation). Les bilingues les plus précoces pourront même appliquer des stratégies acquises en L2 sur la L1 (transfert rétroactif). L'acquisition du lexique poursuit un cheminement analogue : si la L2 est acquise tardivement, l'individu établira des connexions avec sa langue native alors que si elle avait été acquise simultanément, deux lexiques distincts indépendants auraient émergé.

Si les bénéfices sur les compétences langagières sont manifestes, Hélot (2007, p 41) insiste sur le rapport symbolique que va entretenir l'enfant avec ses langues. Certaines seront acquises au sein de la famille qui aura à cœur de transmettre des valeurs et une culture alors que l'autre langue sera enseignée par l'institution. Le contexte est donc déterminant et les usages variés : si à la maison, les langues servent à communiquer, à exprimer des sentiments ou des

besoins, la langue de l'école, beaucoup plus abstraite, fait l'objet d'un apprentissage explicite. L'input sera alors plus régulier car programmé par l'enseignant. Dans la famille, l'apprentissage de la langue, principalement orale, va se faire au gré des situations de la vie quotidienne et le niveau de compétence de l'enfant va surtout dépendre de la qualité de l'input. Ainsi, la dimension affective aura un impact considérable, ses interlocuteurs étant des proches.

Les notions développées ci-dessus témoignent de la diversité du public accueilli notamment sur les écoles du secteur de la Petite Hollande. En effet, qu'il soit monolingue, bilingue émergent simultané ou consécutif, l'enfant n'aura pas les mêmes compétences ni les mêmes besoins (langagiers, linguistiques, affectifs...). Comment les enseignants perçoivent-ils ces différences et comment les appréhendent-ils ?

---

## *II- Méthodologie*

---

Alors que la thématique des élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle n'apparaît pas explicitement dans le projet REP+, elle n'en demeure pas moins une préoccupation des enseignants du secteur comme en témoignent leurs nombreuses demandes qui nous ont été adressées lors de l'élaboration du plan de formation, une de nos missions de conseiller pédagogique de circonscription.

Notre expérience de terrain nous amène toutefois à penser que les enseignants, démunis face à la diversité des langues et méconnaissant parfois les besoins de leurs élèves bilingues émergents, n'ont pas ou n'ont plus conscience des bénéfices du plurilinguisme. Pour le savoir, nous avons d'abord recueilli un certain nombre de données et de témoignages auprès des directeurs, des enseignants et des familles.

### ***1- Recueil de données***

Notre étude s'intéresse aux élèves bilingues émergents scolarisés dans les écoles maternelles du secteur REP+ de Montbéliard. Pour mieux cerner le contexte et ses différents acteurs nous avons opté pour une démarche qualitative. En fonction du public visé, nous avons opéré de diverses manières :



- Un questionnaire a été proposé aux directeurs d'école et aux enseignants, adapté à la fonction occupée dans l'école.
- Des entretiens semi-directifs ont été organisés avec les parents, une enseignante spécialisée du secteur, la coordinatrice du Programme de Réussite Éducative (PRE) et la responsable des services de la petite enfance de Montbéliard.

### *1-1 Questionnaires à l'attention des directeurs*

#### *1-1.1 Conception*

Pour tester le questionnaire, un prototype réalisé sur Word (annexe 3) a été envoyé à un directeur de notre connaissance qui ne faisait pas partie de l'échantillon. En effet, son établissement n'était pas situé dans la circonscription de Montbéliard 2. Après l'analyse des réponses de l'enquête (annexe 4), des précisions et des modifications ont principalement été apportées sur le cadre et sur le champ de cette recherche ainsi que sur l'origine linguistique des enfants qui n'avait pas été mentionnée (annexe 5). Ce questionnaire, comme le suivant, n'aborde pas la notion de bilingue émergent. En effet, à ce stade de notre recherche et par souci de clarté, nous avons parlé d'élèves allophones et les avons volontairement définis de manière réductrice comme des enfants n'ayant pas le français comme langue première.

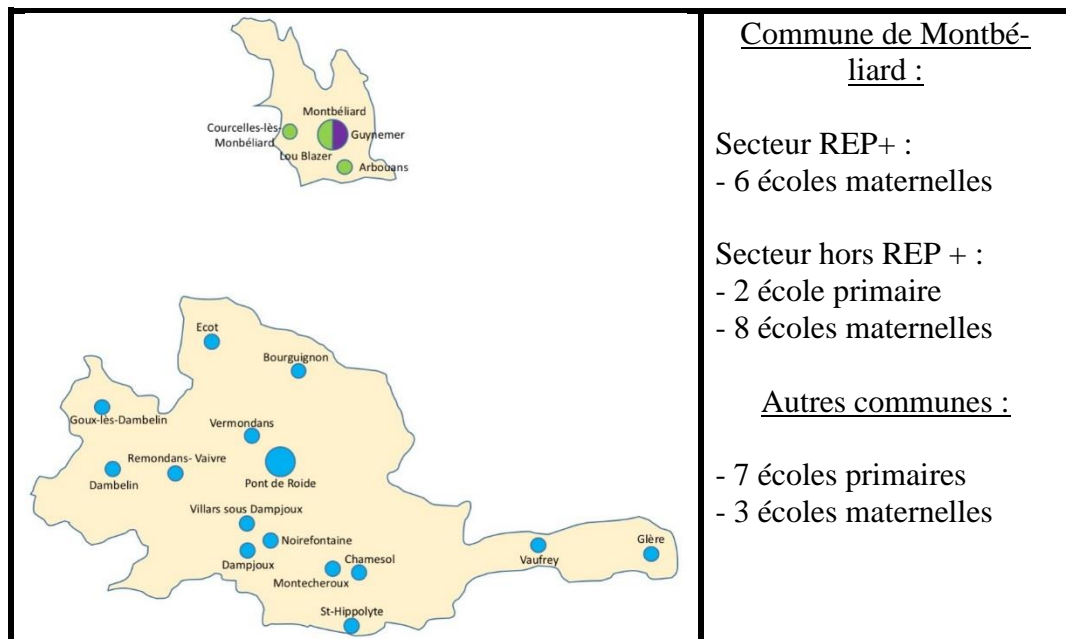
Le questionnaire a été envoyé par voie électronique en novembre 2016 aux directeurs des écoles de notre échantillon, le courriel expliquant le contexte de notre recherche.

#### *1-1.2 Public visé et justification de l'échantillon*

Le questionnaire s'adressait à l'ensemble des directeurs des écoles maternelles et primaires de la circonscription de Montbéliard 2 soit 26 personnes. Ces derniers ont pour missions de coordonner les actions menées par les enseignants dans le cadre du projet d'école, d'animer l'équipe pédagogique, d'organiser les travaux engagés en conseil de cycle et de contribuer à l'évolution des pratiques. Ils doivent également veiller à ce que les projets d'école suivent les instructions académiques. En relation directe avec toutes les familles qu'ils doivent impliquer et informer des diverses actions, ils ont finalement un rôle central à l'école. A ce titre, leur expérience et leur opinion nous sont donc apparues indispensables pour comprendre la place des langues des enfants et le rôle dévolu aux parents.



L'enquête concerne les écoles de la ville de Montbéliard et des écoles plus rurales afin d'avoir un éventail plus large des pratiques notamment en matière d'accueil des élèves bilingues émergents.



**Carte 3 :** La circonscription de Montbéliard 2

Comme le montre la carte 3, la ville de Montbéliard concentre la majorité des écoles de la circonscription, qu'elles soient ou non situées en zone d'éducation prioritaire.

Nous nous sommes volontairement limités aux écoles de la circonscription car les directeurs, du fait des formations communes, partagent une même culture pédagogique et des gestes professionnels semblables.

### *1-1.3 Limites et problèmes rencontrés*

Sur les 26 questionnaires, 19 étaient complets et un fichier illisible. Malgré les relances, six directeurs n'ont pas donné suite. Les réponses des écoles rurales, moins nombreuses que dans les autres secteurs, sont également plus succinctes. En effet, certains directeurs ayant complété cette enquête nous ont expliqué lors de rencontres informelles qu'ils se sentaient peu concernés car l'accueil d'enfants parlant plusieurs langues était « exceptionnel ».

Ces réponses mettent cependant quelques éléments importants en évidence.

## *1-2 Questionnaires à l'attention des enseignants de maternelle*

### *1-2-1 Conception*

La démarche adoptée fut la même que celle décrite précédemment. Un prototype sous format Word (annexe 6) a été envoyé à une enseignante de maternelle qui ne faisait pas partie de l'échantillon. Son école ne se situait ni sur la circonscription ni en secteur REP+ mais sa classe comptait un certain nombre d'élèves d'origine immigrée. L'analyse des réponses (annexe 7) nous ont permis de redéfinir le cadre de recherche et de préciser quelques questions (annexe 8).

Le questionnaire a lui aussi été envoyé par voie électronique en novembre 2016 sous couvert des directeurs des écoles de notre échantillon avec un mail expliquant le contexte et les objectifs de notre recherche.

### *1-2-2 Public visé et justification de l'échantillon*

L'enquête s'adressait à tous les enseignants exerçant dans une classe de maternelle du secteur REP+, directeurs inclus. Les six écoles du secteur REP + comptent de 3 à 6 classes et sont disséminées sur le quartier de la Petite Hollande. En comptant les maîtres exerçant à temps partiel, nous pouvions espérer 29 réponses. Ces derniers ont des profils très différents : certains arrivent par exemple sur le secteur, débutent leur carrière ou n'ont jamais enseigné en maternelle. L'objectif est de comprendre leurs représentations sur le plurilinguisme en relation avec leur parcours professionnel et de voir en quoi elles influent sur les pratiques en classe.

### *1-2-3 Limites et problèmes rencontrés*

Sur les 29 questionnaires potentiels, seuls 14 ont été retournés.

Différentes raisons expliquent le nombre de réponses au questionnaire. D'une part, les directeurs, qui ont également en charge une classe n'ont pas renvoyé cette enquête ayant répondu à la première. D'autre part, certains maîtres n'enseignant qu'à 25% sur le secteur ne se sentaient pas légitimes ou peu concernés. Les titulaires des classes ont généralement répondu à l'enquête. Enfin, l'époque à laquelle le questionnaire a été envoyé n'était pas forcément favorable. Les enseignants devaient en effet terminer leurs évaluations et/ ou recevoir les parents en cette fin d'année. Nous pouvons dégager néanmoins quelques grandes lignes directrices.

1-3 *Entretiens semi-directifs*  
1-3-1 *Conception et réalisation*

Afin de comprendre la place des langues dans la famille et le rôle que jouent les familles au sein de l'école, nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec huit parents d'origines linguistiques et culturelles différentes dont les enfants étaient ou ont été scolarisés dans deux écoles maternelles. L'objectif est de comprendre quel rôle joue la langue du pays d'origine dans la famille et plus particulièrement par rapport à l'enfant.

En amont des entretiens, un guide (annexe 9) a été conçu pour permettre aux parents de décrire le parcours migratoire de la famille, de dépeindre la situation de la langue d'origine dans la sphère privée et de ses implications à l'école. Des questions ouvertes étaient également sensées leur laisser la possibilité d'exprimer leur conception de l'école et de l'éducation en général.

Ces entretiens individuels ont eu lieu dans les écoles maternelles (bureau du directeur) entre novembre 2016 et janvier 2017 après que les parents ont déposé leur enfant en classe. Les déplacements pour certaines familles étant parfois problématiques, nous avons estimé que ce moment était le plus propice. De plus, les personnes interrogées connaissaient l'école et les directeurs nous ont présenté, ce qui a permis d'instaurer rapidement un climat de confiance. Deux mères étaient accompagnées d'un bébé, ce qui n'a pas perturbé le déroulement de l'entrevue. Dans tous les cas, après une brève présentation des deux parties, le contexte de l'étude et le formulaire de consentement (annexe 10) ont été expliqués. Tous les parents ont accepté d'être enregistrés.

Nous avons également procédé à trois entretiens semi-guidés supplémentaires :

- La directrice des structures de la petite enfance ainsi que la coordinatrice du Programme de Réussite Éducative (PRE) de la ville de Montbéliard : ces deux personnes connaissent bien le quartier et ses problématiques et sont en lien plus ou moins direct avec les écoles. Elles ne font cependant pas partie de l'institution. Ce regard croisé enrichira notre réflexion et permettra d'améliorer les pratiques dans les écoles pour mieux répondre aux besoins des enfants.

- Une enseignante spécialisée : exerçant depuis longtemps sur le secteur de la Petite Hollande, cette maitresse E a mené il y quelques années un projet sur le parcours linguistique de ces élèves ce cycle 3 qu'elle décrira au cours de l'entretien. L'objectif est de comprendre l'impact de ce type de projets, et d'analyser en quoi ils sont complexes à réaliser.

Comme pour les entretiens précédents, un guide (annexes 11, 12 et 13) nous permettait de suivre un cheminement logique qui reprenait les missions propres à chacun, décrivait leur public, ses spécificités ainsi que les projets et les mesures mises en place.

En accord avec leur hiérarchie, les entretiens se sont déroulés sur les lieux et temps de travail des personnes interrogées d'une manière semblable à celle des entrevues précédentes à savoir un temps d'explication du contexte et du formulaire de consentement suivi d'un questionnement ouvert. Les trois personnes ont elles aussi accepté d'être enregistrées.

### *1-3-2 Public visé et justification de l'échantillon*

N'ayant pas de lien direct avec les familles, nous avons sollicité trois directeurs des écoles maternelles pour rentrer en contact avec elles. Nous leur avons décrit notre champ de recherches et demandé que les parents répondent au critère de diversité linguistique et socio-économique du quartier ainsi qu'à celui de variété des structures familiales. Nous voulions donc interroger des personnes immigrées ou descendantes directes de parents immigrés qui parlaient des langues d'origine diverses et plus ou moins bien le français. Nous cherchions en effet à savoir comment et quelles langues étaient parlées à la maison et en quoi la composition de la famille et l'origine du conjoint impactaient la pratique des langues à la langue. Nous voulions aussi connaître l'influence du lieu de naissance des personnes interrogées ou la date de leur arrivée en France. Leur niveau d'étude visait à éclairer leur rapport à l'école.,

Comme les structures de la petite enfance sont implantées sur le quartier de la Petite Hollande et accueillent des enfants de 2- 3 ans, nous avons voulu découvrir leurs pratiques et savoir si les besoins identifiés des personnels répondaient aux mêmes problématiques que les enseignants. Questionner la responsable permettait d'avoir une vue d'ensemble sur les actions menées à Montbéliard. Nous souhaitions également savoir dans quelles mesures et pourquoi le PRE était sollicité par les familles du quartier.

Forte de son expertise et de sa connaissance du terrain, l'enseignante spécialisée pouvait nous apporter un éclairage enrichissant sur les enfants ainsi que sur les représentations des parents et des enseignants. En effet, n'ayant pas la responsabilité d'une classe, elle peut prendre plus de distance. Enfin, son sujet de Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les Enseignements Adaptés et la Scolarisation des Élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH) portait sur les difficultés des élèves allophones en cycle 3.

### *1-3-3 Limites et problèmes rencontrés*

Seuls deux directeurs d'école ont pu solliciter des parents, le troisième n'ayant pas eu le temps nécessaire pour prévenir les familles.

De plus, selon les directeurs, la barrière de la langue ou le fait qu'un homme mène l'entretien a aussi découragé certains parents, notamment des mères qui n'ont pas osé s'exprimer.

Lors des entretiens, la situation de communication n'était pas naturelle car nous nous sommes appuyé sur un guide détaillé et nous attendions certains éléments de réponses. Nous avons parfois fait des retours en arrière sur certains points ce qui a pu, à certains moments, orienter inconsciemment la discussion, les parents cherchant peut-être à donner la « bonne » réponse.

En outre, certains parents interrogés ayant une maîtrise insuffisante du français, ils ne pouvaient pas développer leur pensée comme ils le souhaitaient. Malgré nos encouragements, certains semblaient « gênés ». Nos relances n'ont d'ailleurs pas toujours été pertinentes. Ce panel demeure néanmoins suffisamment représentatif des parents d'élèves du secteur.

Dans la mesure où le PRE n'a pas un impact direct sur les écoles et sur les langues des élèves, nous n'avons pas retranscrit l'entretien mené avec la coordinatrice. Les écoles font appel à ce service pour avoir des interprètes lors d'équipes éducatives et les familles pour des aides financières. Enfin, comme nous collaborons étroitement avec les services de la petite enfance et l'enseignante spécialisée, nous avons eu le souci de respecter la neutralité attendue pour ce type d'entretien.

La prise en compte de ces différents points nous invite donc à ne pas surinterpréter les réponses des personnes interrogées.

## **2- Analyse des données**

Nous procéderons à une analyse thématique des questionnaires et des entretiens pour rendre compte des modèles mis en œuvre dans les différents niveaux (famille – classe - école) et pour comparer les représentations des personnes interrogées en fonction de leur contexte d'exercice. En effet, ce type d'analyse permet de « mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir de certains examens constitutifs du discours »

(Van Campenhout L., Quivy, 2011, p.208). Il s'avère aussi cohérent pour expliquer des pratiques (Blanchet A., Gotman A, 2015), ce qui constitue l'objectif de ce travail de recherche.

### *2-1 Les questionnaires adressés aux directeurs*

Grâce à la première partie du questionnaire intitulée « l'école », nous pourrions situer les établissements dans leur environnement et voir si les langues et comment les élèves bilingues émergents sont pris en compte dans les projets d'école. Elle nous informera également sur l'organisation pédagogique, les membres de l'équipe éducative et les langues parlées par les adultes et les enfants. Nous pourrions ainsi dresser un profil des écoles et connaître les langues des élèves. Les questions 13 (« Le pourcentage indiqué précédemment est-il une estimation ou une donnée exacte ? ») et 14 (origine des élèves) constituera un bon indicateur pour savoir si les enfants bilingues émergents font l'objet d'une attention particulière. Ne pas connaître le nombre et surtout l'origine des élèves tend à démontrer une absence de prise en compte de leurs besoins.

L'entrée à l'école maternelle représentant pour la plupart des enfants une première rupture, nous interrogerons l'existence de dispositifs d'accueil particuliers pour les nouveaux arrivants et plus spécifiquement pour les enfants parlant une autre langue que le français (questions 16 à 22). S'ils existent, sont-ils à l'initiative de certains directeurs sensibilisés ou est-ce une généralité ? Le nombre d'élèves accueillis est-il un facteur favorisant ? Nous cherchons donc à savoir si le lieu d'implantation de l'école influence les pratiques des équipes au niveau méso. (Le niveau macro étant celui de la circonscription ou du département et le micro celui de la classe).

La troisième partie du questionnaire dénommée « Communication » aborde la relation aux familles et le rôle qu'elles jouent à l'école. Comme pour les élèves, l'existence d'aménagements particuliers pour des parents qui ne parlent pas le français témoigne de l'attention portée sur les familles plurilingues. Nous comprendrons alors si des caractéristiques se dégagent selon l'implantation de l'école.

La dernière partie (questions 31 à 33) consacrée aux besoins des enseignants en matière de formation nous indiquera de quels ordres sont les besoins des écoles (pédagogiques, organisationnel, au niveau de l'information...)

### *2-2 Les questionnaires adressés aux enseignants*

Une première partie du questionnaire intitulée « Enseignants » permet de situer les maîtres dans leur contexte professionnel et d'en comprendre les incidences sur les pratiques.

Les caractéristiques des classes et des élèves (« allophones » ou non, langues parlées...) seront examinées dans la deuxième partie (questions 10 à 19). Nous saurons alors si, d'après ces enseignants, le bilinguisme émergent engendre des difficultés ou favorise la réussite des élèves.

Dans la troisième partie intitulée « bilinguisme », nous analyserons comment les maîtres prennent en considération les langues des élèves dans leurs pratiques et comment le plurilinguisme est perçu. Ainsi nous pourrions déterminer si les langues des élèves constituent un axe de travail ou si elles sont ignorées. Nous verrons alors quels sont les besoins des enseignants au niveau de la formation. Ces réponses seront confrontées à celles du directeur.

Enfin, dans une dernière partie (questions 27 à 35), nous interrogeons la place des familles plurilingues dans la classe. Ainsi, nous pourrions comprendre dans quelle mesure les compétences des parents sont mises à contribution ou si au contraire elles sont minorées voire méconnues.

### *2-3 Les entretiens semi-directifs*

L'analyse des entretiens avec les parents nous permettra de dresser un état des lieux des pratiques linguistiques familiales et de connaître le niveau de compétence des élèves. Nous nuancerons cependant car il s'agit de déclarations des parents que nous ne pouvons vérifier. Nous analyserons les représentations des parents sur le bilinguisme et les fonctions assignées aux langues.

Dans l'entretien avec la directrice des structures de la petite enfance, les pratiques linguistiques dans les établissements seront examinés au regard de leurs lieux d'implantation et des langues des enfants accueillis.

Enfin, nous analyserons les propos de l'enseignante E par rapport à la thématique de la difficulté scolaire pour essayer d'en comprendre les causes.

---

*III- Présentation des résultats et analyse des données*

---

***1- Analyse des profils***

*1-1 Les écoles et les directeurs*

Les écoles du secteur REP+ ont toutes répondu et comptent de 3 à 6 classes. Seule une école du réseau n'accueille pas d'élèves de toute petite section faute de places disponibles. Les six autres écoles de la ville ayant répondu au questionnaire sont composées de 2 classes. En dehors de Montbéliard, cinq structures sont de type primaire avec des élèves scolarisés en maternelle et élémentaire et deux de type maternel.

*1-2 Les enseignants*

En 2016-2017, seul un homme, directeur, travaillait dans les écoles maternelles sur le REP+ Lou Blazer. Une enseignante sur les quatorze est d'origine immigrée et a une autre langue maternelle que le français. Les autres ne parlent que le français (2) ou des langues qu'elles ont apprises à l'école. Sept professeurs sur quatorze ont des expériences à l'étranger : elles varient du voyage scolaire de quelques jours à une année d'étude en passant par une période pour faire de l'humanitaire. En outre, la moitié des enseignantes a travaillé au moins 5 ans en maternelle et en éducation prioritaire.

La plupart des équipes est donc composée de femmes d'origine française n'ayant pas vécu personnellement une expérience de migration. Les écoles comptent aussi bien des personnes très expérimentées que débutantes en maternelle et/ ou en éducation prioritaire ce qui peut témoigner d'un certain mouvement dans les équipes.

Le tableau ci-dessous résume les informations sur les enseignants ayant répondu à l'enquête :



	Langue maternelle	Langue maternelle	Type de poste	Nombre d'années d'expérience				Classe de
				Total	En maternelle	Hors REP-REP+	En REP-REP+	
E1	Français	Anglais	Titulaire	7	5	3	4	PS-GS
E2	Français	Anglais	Titulaire	18	18	0	18	TPS-PS
E3	Français	Anglais	Titulaire	3,5	2,5	1	2,5	PS-MS
E4	Français	Anglais espagnol	Titulaire	20	10	5	15	PS
E5	Français	Anglais	Titulaire	10	3	0	3	TPS-PS
E6	Français	Anglais, allemand	Titulaire	4	2	0	2	MS-GS
E7	Français	Anglais	Remplaçant	1	1	0	1	MS-GS
E8	Français	Allemand, anglais	Titulaire	9	3	0	3	PS-MS
E9	Berbère du Rif	Français, anglais	Titulaire	16	16	3	13	MS-GS
E10	Français	Allemand anglais	Complément de service	3	1	0	1	TPS-PS
E11	Français	Allemand, anglais	Titulaire	7	5		5	PS-MS
E12	Français		Titulaire	9	7	1	6	MS-GS
E13	Français	Espagnol	Titulaire	6	5	3	5	MS-GS
E14	Français		Titulaire	8	1	8	1	PS

**Tableau 2 :** profil des enseignants de maternelle enseignant sur le secteur REP+ Lou Blazer

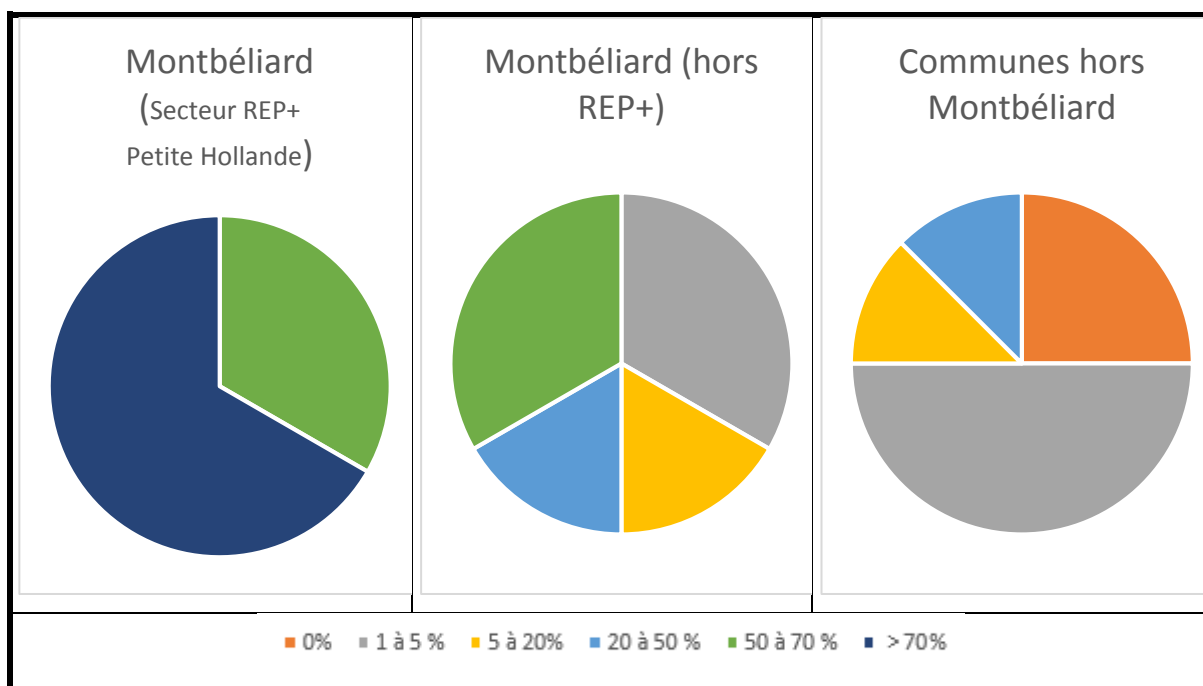
### 1-3 Les parents

Les parents interrogés, trois hommes et cinq femmes, sont originaires de quatre pays différents : Albanie, Kosovo, Turquie et Algérie. Ils parlent tous leur langue d'origine à la maison et à leurs enfants. Trois d'entre eux, qui ont été scolarisés en France, déclarent parler des langues apprises à l'école (P2, P3 et M8), d'autres seulement les comprendre (P1AM7 : syrien, libanais, égyptien et M4 : italien). P1 dit maîtriser le serbo-croate et comprendre l'allemand, pays par lequel est passé son frère. Aucune des personnes interrogées n'est arrivée récemment. Si tous connaissent bien le quartier, P1 et M4, tous deux de langue albanaise, n'ont pu bénéficier de l'aide d'un réseau familial ou communautaire. Ils se déclarent isolés à leur arrivée. P1, qui déclarait avoir des difficultés avec l'administration française a d'ailleurs été expulsé avec sa famille en juin 2017.

**2- La diversité des langues à l'école des élèves : entre reconnaissance et incompréhension**

**2-1 La part des élèves bilingues dans les écoles de la circonscription**

Construits d'après l'analyse des questionnaires adressés aux directeurs, les diagrammes suivants indiquent la proportion des élèves parlant plusieurs langues dans les écoles maternelles et primaires. Avec un peu moins des trois quarts des directeurs ayant répondu, ils donnent un bon aperçu de la composition des écoles sur la circonscription.



**Figure 7 :** Proportion des élèves parlant une autre langue que le français

À Montbéliard, le secteur REP + concentre le plus grand nombre d'élèves parlant d'autres langues que le français à la maison. Les proportions varient de plus de 50% à plus de 75%. Ces élèves sont en général peu représentés sur le secteur rural. Les communes qui en comptent de 20 à 50 % sont de taille plus grande et généralement situées à proximité de Montbéliard. Les écoles de Montbéliard hors REP+ ont des populations plus mixées selon leur quartier d'implantation. Ces écoles de centre-ville accueillent plus d'enfants monolingues que celles implantées sur le quartier de la Petite Hollande.

Seules deux écoles déclarent disposer de données exactes, les autres donnant des estimations. Toutefois, les directeurs semblent bien connaître les langues d'origine des élèves : ces chiffres coïncident effectivement avec les différentes vagues d'immigration sur le bassin de Montbéliard et avec les réponses des enseignants. Sur le secteur REP+, ces derniers indiquent

d'ailleurs que sur six classes au moins, des élèves ne parlent pas français et qu'ils ont tous des élèves bilingues émergents dans leur classe. Ils n'en connaissent cependant pas le nombre exact ni leur niveau de langage dans leur langue d'origine comme l'avoue E1 :

*« Il est difficile de le savoir... disons qu'environ 20 sur 25 parlent au moins quelques mots d'une autre langue. Mais très peu parlent couramment une autre langue (je dirai environ 6). ».*

Les entretiens avec les parents donnent de précieuses indications sur les pratiques linguistiques familiales. Le tableau ci-dessous permet d'analyser plus finement leur profil.

Aides à la lecture :

Pour les lignes « *langues parlées aux enfants* » : la langue écrite en gras est la langue principalement avec laquelle le parent s'adresse majoritairement.

Pour les lignes « *langues parlées par les enfants* », le signe mathématique « > » indique que la langue est mieux maîtrisée que l'autre et le signe « = » qu'elles le sont de manière quasi équivalente.

Les compétences des enfants n'ont pas été mesurées de manière effective et relèvent de l'appréciation de leurs parents.

		Entretien	P1	P2	P3	M4	M5	M6	AM7	M8	
Parent interrogé(e)	Sexe	Homme	Homme	Homme	Homme	Femme	Femme	Femme	Femme	Femme	
	Age	30-40 ans	40-50 ans	30-40 ans	30-40 ans	20-30 ans	30-40 ans	20-30 ans	40-50 ans	20-30 ans	
	Né(e) en	Kosovo	France	France	France	Albanie	Algérie	Algérie	Algérie	France	
	Arrivé(e) en France depuis	7 ans				8 ans	14 ans	6 ans	25 ans		
	L1	Albanais	Arabe	Turc	Turc	Albanais	Arabe	Arabe	Arabe	Turc	
	L2	Français	Français	Français	Français	Français	Français	Français	Français	Français	
	Langues parlées aux enfants	<b>Albanais</b> et français	Arabe et <b>français</b>	<b>Français</b> et turc	<b>Français</b> et turc	<b>Albanais</b> et français	<b>Arabe</b> et français	<b>Arabe</b> et français	<b>Arabe</b> et français	Turc et <b>français</b>	
Époux(se)	Né(e)	Kosovo	Algérie	Turquie	Turquie	Albanie	France	Algérie	France	Turquie	
	Arrivé(e) en France depuis	7 ans	13 ans	7 ans	7 ans	15 ans		13 ans		13 ans	
	L1	Albanais	Arabe	Turc	Turc	Albanais	Arabe	Français	Arabe	Turc	
	L2	Français	Français	Français	Français	Français	Français	Arabe	Français	Français	
	Langues parlées aux enfants	<b>Albanais</b> et français	<b>Arabe</b> et français	Français et <b>turc</b>	Français et <b>turc</b>	<b>Albanais</b> et français	<b>Arabe</b> et français	<b>Arabe</b> et français	<b>Arabe</b> et français	Français et <b>turc</b>	
Enfant(s)	Age	8 ; 5 ; 2,5 ans et 10 mois	11 ; 8 ; 6 et 3 ans	5 et 3 ans	5 et 3 ans	7 ; 5 et 3 ans	12 ; 6 et 2,5 ans	6 et 4 ans ; 3 mois	24 ; 22 ; 18 et 12 ans	5 ans	
	Langues parlées	Enfant 1	Albanais = Français	Français = Arabe	Turc > français	Turc > français	Français > albanais	Français = Arabe	Français = Arabe	Français = Arabe	Turc = Français
		Enfant 2	Français > albanais	Français = arabe	Turc > français	Turc > français	Français > albanais	Français = Arabe	Français = Arabe	Français > Arabe	
		Enfant 3	?	Français = arabe			Albanais > français	Français = Arabe	?	Français > Arabe	
		Enfant 4	?	?						Français > Arabe	

**Tableau 2** : profil des parents interrogés : les langues dans la famille

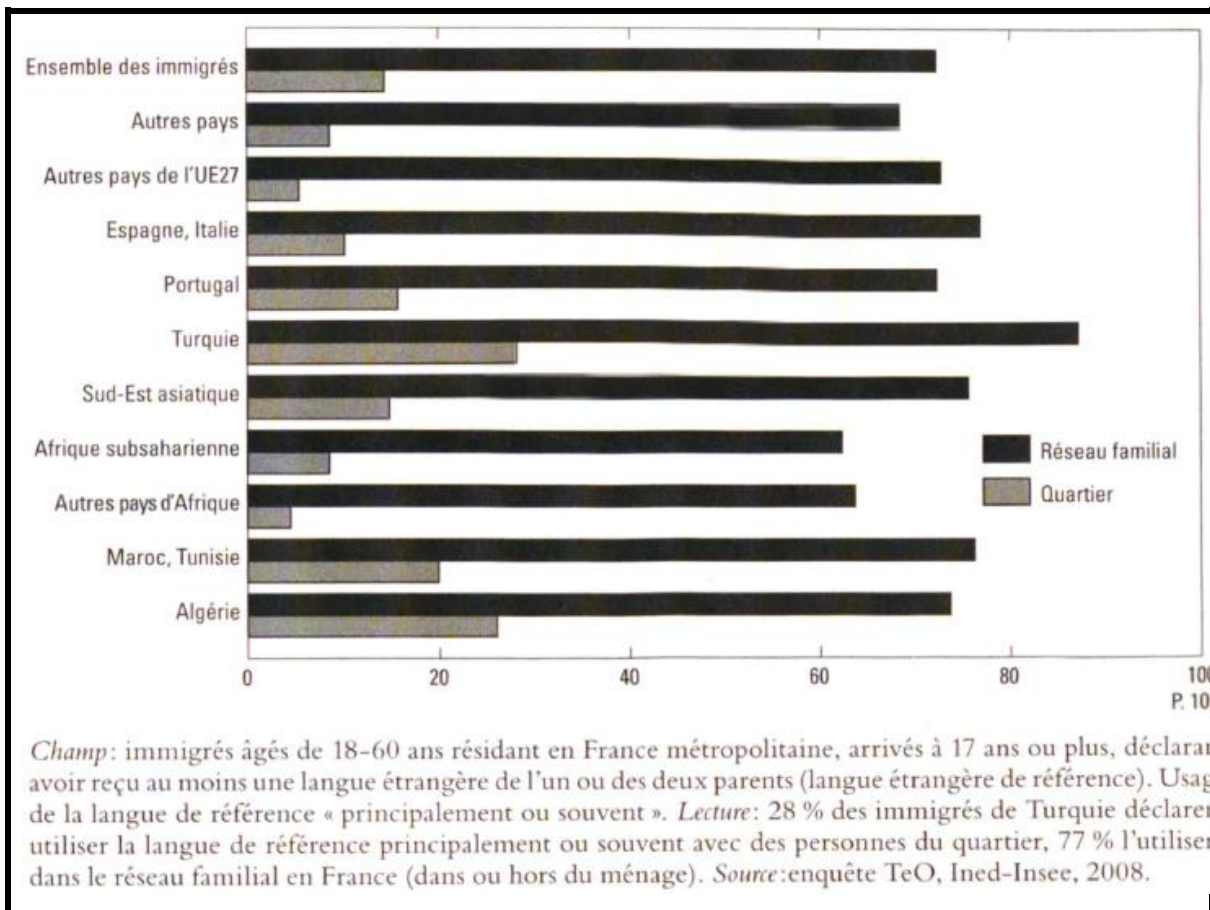
Tous les parents interrogés ou au moins leur conjoint parlent avec leurs enfants leur langue d'origine. Ceux qui sont nés en France (P2, P3 et M8) ont donc parlé très jeunes deux langues et ont vécu les mêmes expériences que leur enfant quand ils sont entrés à l'école. Maîtrisant eux-mêmes bien le français, ils le proposent plus ou moins précocement à leur enfant. En effet, si P2 de langue arabe n'instaure pas une politique linguistique marquée, P3 et M8, de langue turque, n'ont pas parlé français à leur enfant avant son entrée à l'école. P3 explique :

*« Jusqu'à ses 3 ans/ donc elle savait pas un mot de français jusqu'à ses 3 ans et ensuite on a commencé à parler le français pour qu'elle apprenne vraiment le turc correctement donc elle le parle très très très bien et maintenant elle parle très bien le français elle ne parlait pas du tout le français quand elle est arrivée à l'école » (Annexe 16- 24 p.223)*

Les autres parents, arrivés en France à l'âge adulte, suivent finalement la même logique en proposant le français à leur enfant à leur entrée à l'école. Ils parlent davantage leur langue d'origine à la maison car ils la maîtrisent mieux. M6, de langue arabe, déclare :

*« Franchement plutôt algérien parce que ça fait six ans que je suis en France et c'est vrai je parle euh un petit peu le français mais je parle euh mieux l'arabe que le français »*  
*« Depuis que euh ils sont rentrés ici à l'école j'ai essayé de parler le français pour qu'ils prennent pour qu'ils perdent pas mais euh la plupart du temps je parle arabe avec euh mon mari et ma famille comme ça là » (annexe 16- 17,18 p.205)*

Ces déclarations confirment ainsi les résultats de l'enquête Teo (Condon & Régnard, 2016, p.127) sur l'usage de la langue de référence dans le milieu familial. Sur l'ensemble des immigrants, trois quarts parlent leur langue d'origine en famille.



**Figure 8 :** Usage de la langue de référence dans le milieu familial en France et dans le quartier de résidence (%)

D'après les entretiens menés, la langue turque est particulièrement vivace (P3 et M8) : les enfants n'ont appris le français qu'à partir de l'âge de 3 ans. Ces personnes ont également un tissu social turcophone développé ce qui leur donne la possibilité de parler leur langue. Les parents de langue arabe ne sont pas non plus isolés à l'inverse des familles kosovares ou albanaises. En outre, les parents arabophones ou albanophones qui ont des enfants scolarisés en élémentaire constatent une perte de la langue maternelle au profit du français et l'attribuent à une plus grande exposition à la langue de scolarisation. Cette perte se traduit surtout au niveau de la production orale (P1, M4, M5, AM7) et s'accélère avec la première scolarité. M5 remarque :

*« La grande avec elle au début on parlait que l'arabe jusqu'à l'âge de 3 ans quand elle est rentrée en maternelle elle commence à apprendre le français français et elle réussit à parler arabe elle comprend tout en arabe et réussit à parler en arabe à la maison quelques mots c'est tout pis son arabe il est cassé un petit peu » (annexe 16- 28 p.197)*

En effet, si les enfants sont capables de comprendre une conversation, ils ont du mal à s'exprimer dans la langue d'origine. Les parents remarquent une différence entre les aînés et

les autres enfants de la fratrie. Selon les parents, ils pourraient plus facilement parler les deux langues mais privilégieraient finalement le français. P3 et M8, de langue turque, ne sont pas en mesure de faire de tels constats car leurs enfants sont encore scolarisés en maternelle. Cependant, le petit Djamal (P3) a des difficultés à faire coexister le français et le turc.

Pour tous ces parents, la langue permet de communiquer avec la famille restée au pays, la transmission d'une culture. Pour deux parents (P2 et M5), elle a un lien direct avec la religion musulmane et ses valeurs. M5 déclare :

*« C'est pas pour dire on n'aime pas la langue française non non le français c'est obligatoire c'est la langue de la France c'est la langue de l'école et pis tout et nous les Arabes on aime bien parler à nos enfants l'arabe on aime bien euh comprendre l'arabe comme ça euh quand on part en Algérie pour leur euh grands-pères ou tatas comprendre qu'est-ce qui dit en même temps j'aime bien comprendre le euh Coran le Coran euh il comprend c'est pas dire comme ça et apprendre » (annexe 16, 160 p.203)*

Les compétences bilingues de ces enfants influent-elles les pratiques professionnelles des enseignants et des structures de la petite enfance, notamment en matière d'accueil ? Quelles incidences sur les élèves ?

### 2-2 L'accueil des enfants bilingues émergents

Une seule école (D17), située hors éducation prioritaire, prévoit un aménagement particulier pour les élèves nouveaux arrivants et parlant plusieurs langues : lors de l'inscription, la charte de la laïcité et toutes les informations nécessaires sont données sous forme de memento et les locaux présentés. Le jour de son arrivée, l'enfant est accueilli dans la classe dans sa langue maternelle, l'enseignante et l'ATSEM disposant d'un memento recensant des phrases types dans la langue maternelle pour échanger avec l'élève et le mettre en confiance.

Sur le secteur REP+, le protocole d'accueil, commun à toutes les écoles maternelles et à tous les enfants, ne prend pas en compte la spécificité des élèves bilingues émergents et était au départ organisé selon les modalités suivantes (annexe 17) :



<b>Préparer l'arrivée à l'école</b>	Mai-juin	Accueil individualisé : premier contact avec l'école - Admission
	Deux dernières semaines de juin	- Partager un temps de convivialité - Faire vivre un moment de classe aux enfants et aux parents ( <b>livret d'accueil</b> ) - Echanges avec des professionnels de la petite enfance (groupe de paroles) - Mini-conférence dans les écoles
	Veille de la rentrée	- Réunion avec les nouveaux parents : visite de l'école, rencontre avec l'enseignant, présentation du <b>guide des parents</b> , présentation du projet de scolarisation
<b>Rentrée échelonnée</b>	Les trois premiers jours	- Intégrer chaque jour deux groupes restreints d'élèves. Parents peuvent rester en classe avec leur enfant. - Accueil des parents qui le souhaitent dans une structure de la petite enfance (groupe de paroles)
	Les trois premières semaines	- Période d'observation de l'élève pour affiner si nécessaire le projet individuel d'accueil et de scolarisation
<b>Toute l'année</b>		- Communiquer régulièrement et positivement sur les réussites de l'enfant (cahier des progrès) - Rencontres thématiques avec une puéricultrice

### ***Protocole 1 : dispositif d'accueil pour une première scolarisation***

Après un recul de deux ans, il a quelque peu évolué : les échanges avec les personnels de la petite enfance se font surtout par mail ou par téléphone et les mini-conférences ont lieu toute l'année. Les enseignants profitent de ce moment d'immersion en juin pour prendre le temps d'expliquer aux familles maîtrisant mal le français à l'oral le livret d'accueil et le fonctionnement de l'école. L'attention ne se porte pas spécifiquement sur les langues des élèves même si le directeur ou l'enseignante demande quelles langues sont parlées à la maison.

Or, qu'en est-il pour ces enfants qui, jusque-là baignés dans la langue de leurs parents, pénètrent dans un nouvel espace et partagent un temps avec d'autres individus qui ne parlent pas tous la même langue ? D'autant que pour certains, il s'agit d'une première séparation.

Sur les huit parents interrogés, seuls trois étaient passés par les structures de la petite enfance pour préparer leurs enfants à quitter le cocon familial (P2, M4 et M8). Lorsqu'ils n'y sont pas préparés et que leur accueil n'est pas anticipé, ces enfants vivent une « double rupture » durant laquelle ils perdent leurs repères sonores et linguistiques (Audras et Leclaire, 2016, p95). Ce moment peut se révéler d'autant plus traumatisant quand il n'existe pas de passerelle entre les sphères familiales et scolaires. En effet, l'enfant se retrouve partagé entre deux mondes qui ne se connaissent pas voire qui s'ignorent. Moro, dans ses travaux considère ces enfants comme plus vulnérables du fait de leur histoire personnelle, notamment s'ils ont vécu l'épreuve de l'exil. Préconiser aux parents l'abandon de leur langue d'origine au profit du français s'avère néfaste : l'enfant a en effet besoin d'avoir une image positive de sa famille et de lui-même et



de s'inscrire dans l'histoire familiale (Moro, 2015, p.29). Or, comme pour tout enfant, la séparation n'est pas aisée et doit se préparer. La directrice des structures témoigne d'ailleurs d'un certain élan des parents les mois précédant la première rentrée du petit :

« [...] voilà je dirais que dès l'instant y a la phase inscription à l'école là on s'affôle à se dire faut que je travaille la maîtresse va m'a dit qu'il fallait que j'aille à la Courte Echelle ou que je le mette en crèche pour euh qu'il s'habitue ben euh voilà et ces enfants qui n'ont jamais quitté le cocon familial se retrouvent avec des inconnus c'est compliqué quand même [...] (Annexe 17- n° 50 p 246).

Selon elle, à partir du moment où les familles ne sont pas isolées et entretiennent des liens avec le quartier, les enfants bilingues ne rencontrent pas plus de difficultés que les autres. Ainsi, dans le souci de s'adapter au public accueilli et créer un climat sécurisant, les personnels des structures ont suivi des formations intitulées « Comment accueillir des enfants d'origine différente ? ». De même, les services ont volontairement employé une professionnelle originaire du Maghreb dans les structures du quartier pour rassurer à la fois les parents mais surtout les enfants.

L'absence d'un protocole d'accueil spécifique dans les écoles maternelles ne traduit cependant pas un manque de bienveillance vis-à-vis des élèves bilingues mais plutôt un manque d'anticipation. Ni l'institution au niveau macro ni l'école au niveau méso n'a pensé à mettre en place de ce type d'outil. En effet, les enseignants essaient de gérer au mieux cette période de transition. Un tel outil faciliterait grandement la communication et permettrait à l'enfant et à la famille de rentrer plus sereinement dans l'école.

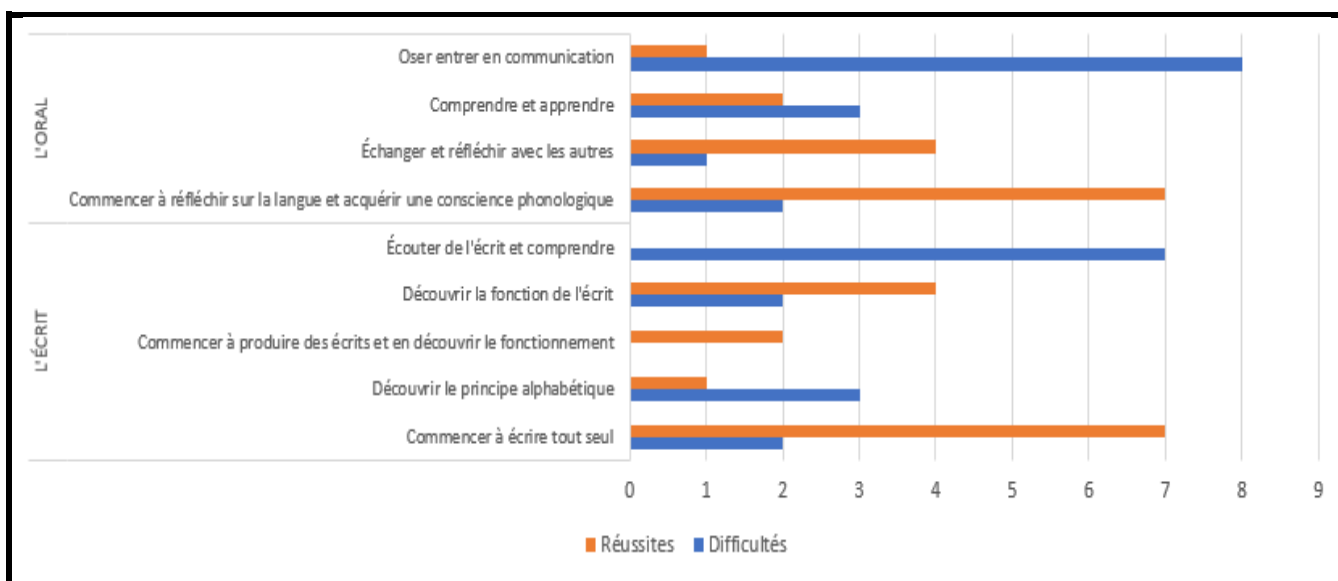
### 2-3 Réussites et difficultés des élèves

Quelles sont les réussites et les difficultés de ces enfants, notamment en langage, un des enjeux de l'école maternelle ? Nous appuierons sur les réponses au questionnaire enseignant (questions 17 à 19).

Tout d'abord, s'il est une priorité dans les classes, le langage est également une des préoccupations principales des structures compte tenu de l'âge du public accueilli. Ainsi, une expérimentation et des formations sur le langage signé ont eu lieu sur tous les secteurs : les enfants non parleurs expriment leurs émotions, leurs besoins ou leurs envies par des gestes associés à la parole et aux différentes activités de la journée. Cette pratique s'adresse à tous les enfants car ils ne peuvent pas encore tous parler à leur arrivée dans les structures. Facilitant la communication, elle a obtenu des résultats positifs qu'elle que soit la langue d'origine : d'après

les observations des professionnels, les tensions et l'agressivité tendent à diminuer notamment chez les 12-18 mois.

Au niveau des écoles maternelles, le graphique suivant représente l'évaluation des compétences des élèves de notre échantillon (14 classes) dans des domaines et sous-domaines du langage (oral et écrit) tels qu'ils sont énoncés dans les instructions officielles. Les enseignants se sont appuyés sur des observations faites au fil de l'eau et se sont positionnés en rangeant de 1 à 5 les domaines dans lequel les élèves rencontraient le plus de difficultés. Seules les réussites (note 5) et les difficultés (note 1) ont été retenues.



**Figure 9 :** Évaluation des élèves du secteur REP+ dans le domaine du langage

#### *Des réussites*

Les réponses aux questionnaires révèlent qu'à l'oral, les élèves réussissent à acquérir une conscience phonologique c'est-à-dire qu'ils sont capables de percevoir, de découper et de manipuler les unités sonores du langage (syllabes, phonèmes...). Ces résultats peuvent s'expliquer entre autres par une volonté de l'IEN de la circonscription qui a fait de ce domaine une priorité. En effet, dans le cadre de la prévention contre l'illettrisme, un Module d'Aide à l'Acquisition du Principe Alphabétique (MAAPA) a été mis en place depuis cinq ans, le principe alphabétique consistant à comprendre que les graphèmes codent des phonèmes. Si l'éveil à la diversité linguistique fait également partie de ce champ d'apprentissage, seuls quatre enseignants sur les quatorze proposent des séances d'éveil aux langues. Nous en expliquerons les raisons dans le prolongement de cette analyse.

A l'écrit, l'aisance graphique, capacité individuelle et extrinsèque à la qualité de bilingue, repose quant à elle sur des entraînements réguliers aux gestes de l'écriture. Les performances des élèves dans l'encodage de mots reflètent leurs réussites en phonologie. Ils sont en

effet capables d'écrire des mots de manière autonome, une habileté travaillée lors de chaque séance des modules MAAPA.

### *Des difficultés pour communiquer et comprendre*

Les élèves du secteur rencontrent des difficultés pour entrer en communication à l'oral et pour écouter et comprendre des écrits. Selon l'échantillon, elles sont caractéristiques des enfants du secteur. Les six enseignants ayant travaillé dans des classes non classées zone d'éducation prioritaire et sept enquêtés sur quatorze au total notent en effet un déficit au niveau du lexique et de la syntaxe. E14 déclare qu'elle pouvait exploiter les albums et travailler le langage d'évocation plus tôt que dans sa classe située en REP+ car le lexique et le langage y sont plus riches. E3 résume :

*« Oui, surtout pour les enfants qui ont été confronté à la langue française tardivement. Le plus difficile pour eux est la syntaxe de notre langue et le vocabulaire pour les enfants « petits parleurs » et qui n'osent pas parler tant qu'ils ne sont pas sûrs. » (Annexe 15)*

Les recherches montrent en effet chez les enfants bilingues un déficit au niveau de l'étendue du vocabulaire qui est moindre que chez un monolingue (Kail, 2015). Ces différences sont-elles dues aux langues des élèves ou à d'autres facteurs ?

Afin d'éviter tout amalgame, il convient de distinguer les troubles du langage des difficultés, différence expliquée dans un document du ministère de l'éducation nationale intitulé « Quelques points de vigilance » (2015, p1) à destination enseignants de maternelle. Si un trouble se caractérise par sa persistance dans la durée, la difficulté peut être passagère et le retard se rattraper. Un paragraphe est consacré aux élèves allophones :

*« Ces enfants ne doivent pas être regardés comme des élèves en difficulté ; ils ont des capacités et des acquis équivalents à ceux de leurs camarades. Il leur reste à apprendre la langue de l'école pour les faire reconnaître. Si cette différence ne peut être réduite en particulier dans le cadre des situations d'échanges de la vie quotidienne de classe, alors il faudra voir ce qui fait obstacle et où peuvent être les sources de difficulté. »*

Thamin (2015) postule d'ailleurs que ces élèves ont besoin de plus de temps dans la mesure où ils développent à la fois leur langue première, celle de la maison, et leur langue seconde. Dans leur pratique, les enseignants interrogés accordent beaucoup de temps à ces élèves en privilégiant les interactions duelles, en reformulant plus explicitement les consignes ou en demandant la médiation d'un adulte parlant la langue d'origine lorsque cela est possible. Cet état ne serait donc que temporaire, les difficultés résidant dans l'usage qui est fait de la

langue à l'école. Normé, le français langue de scolarisation et d'enseignement est aussi bien utilisé par les élèves dont le français est la langue première que par les élèves de notre étude. En effet, selon les travaux de Bautier et Goigoux (2004), les élèves doivent être très tôt capables d'entrer dans l'abstraction pour utiliser le langage d'évocation qui a le plus de traits communs avec le langage écrit. Or, beaucoup ne sont encore que dans le faire et dans la découverte d'un environnement spécialement aménagé pour apprendre. L'enseignante spécialisée insiste également l'importance du rapport à l'écrit qui est déterminant pour la réussite des élèves. Cette acculturation est liée aux usages sociaux et aux pratiques scolaires de l'écrit dans toutes ses dimensions.

L'élève construit donc, grâce à la langue, son rapport au monde, aux objets et par ce biais son rapport au savoir. De ce fait émergera en partie la culture scolaire. Or, les enseignants partent fréquemment du principe que les enfants sont d'emblée compétents (Montmasson-Michel, 2016, p.59), d'où ce raccourci entre élèves bilingues émergents et difficulté scolaire. Certains, retenant surtout le déficit langagier mettent la faute sur les parents et estiment d'ailleurs qu'ils devraient avant tout leur parler en français (Enseignants E10, E11 et E13). Le directeur n° 17 va jusqu'à dire que pour aider l'enfant et pour communiquer avec les enseignants de l'école :

*« Il faudrait que ces familles allophones fassent un effort pour apprendre la langue du pays qui les accueille et acceptent de suivre des cours de français dispensés gratuitement par des enseignants de FLE. » (Annexe 15)*

La langue française s'imposerait donc au détriment de la langue d'origine (monolingue assimilationniste selon la classification d'Armand développée plus tôt). Les autres enseignants de l'échantillon, plus mesurés, souhaiteraient que les parents parlent davantage avec leur enfant, qu'elle que soit la langue, et les encouragent à parler français à l'école. En effet, ce n'est pas le bilinguisme des élèves qui est source de difficultés mais un rapport à la norme scolaire trop fort à laquelle s'ajoute une méconnaissance du système. L'enseignante spécialisée déclare en effet :

*« [...] je dirais qu'ils sont en difficulté avec ce qu'est l'école avec le fonctionnement de l'école mes classes sont les difficultés qu'on voit chez eux mais ce sont aussi euh les difficultés des familles euh on a des familles très démunies pour moi y a pas de lien avec la langue parlée à la maison par contre des familles démunies si dans leur langue et dans culture d'origine vont avoir du mal à comprendre le fonctionnement de l'école et les enfants vont aussi avoir du mal à rentrer dans ce que l'école propose » (Annexe 16- 8 p.232)*

Pour reprendre les termes de l'enseignante, s'ils ne sont pas tous « démunis dans leur langue d'origine et leur culture », certains parents venus d'ailleurs ignorent comment fonctionne l'école. M4 et M6 qui ne sont pas nées en France et n'y ont pas fait leurs études ne se représentent pas bien la scolarité de leurs enfants à l'école élémentaire. Divers travaux, comme ceux de Rayou en 2010, montrent combien les normes de l'école et celles des familles sont différentes dans la mesure où l'école est un lieu où les élèves apprennent, s'engagent dans la tâche scolaire et où une culture, parfois différente de celle de la famille est transmise. Le manque de compréhension ou le défaut de compétences des élèves (cognitives, langagières ...) rendent parfois ces normes inaccessibles.

Le rapport à l'école, son sens et la distance qui la sépare des codes familiaux cause donc davantage de préjudices que le manque de pratique du français. Ainsi, Perier (2005, p.10) déclare :

*« La scolarisation s'accompagne, en effet, d'un processus d'acculturation qui fait se côtoyer et coexister des individus et des groupes dont les valeurs et les références, le langage et la culture, les schèmes de perception et de jugement ne s'emboîtent pas dans la continuité et avec l'efficacité idéalement souhaitée ».*

Les enseignants ne sont pas toujours conscients de ce décalage et restent campés sur la réalité de leur classe. Parviennent-ils encore à percevoir les avantages du bilinguisme ?

#### 2-4 Bilinguisme : oui...mais

Les enseignants du secteur demeurent partagés sur le bilinguisme et ses atouts, la place du français langue de scolarisation et le niveau de compétence à acquérir restant en filigrane pour trois enseignants sur quatorze. E11 et E12 déclarent d'ailleurs (Annexe 15) :

E11 : « si la langue française n'est pas maîtrisée, les apprentissages prendront plus de temps »

E12 : « car il augmente les difficultés de compréhension de consigne en général »

La moitié d'entre eux perçoivent néanmoins les avantages du bilinguisme pour l'avenir de ces enfants à savoir une plus-value pour trouver du travail (un sur quatorze), apprendre de nouvelles langues (deux sur quatorze) et favoriser une ouverture culturelle (trois sur quatorze). La question du temps reste en effet prégnante pour trois enseignantes (E1, E4 et E6).

E5 remarque également que les élèves bilingues ont une conscience phonologique plus développée.

*« Oui les élèves développent une sensibilité auditive beaucoup plus fine et une aisance pour s'exprimer dans différentes langues évidente ainsi qu'un enrichissement culturel. Ex : l'an passé, étude de roule galette. Une élève de TPS se met alors à parler à ce moment et s'amuse à raconter l'histoire avec les marottes. Lorsque je vois les parents en entretien, je leur explique que l'élève s'est mise à parler grâce à un album que je leur présente et le papa, d'origine russe, m'explique qu'il raconte tous les soirs à ses enfants une même version de ce conte mais en russe. Je trouve que le lien est tel qu'il est intéressant d'inviter le papa à raconter ce conte aux élèves de la classe, en russe pour voir s'ils font le lien. Bilan très positif. » (Annexe 16)*

Que nous apprennent les recherches ?

Tout d'abord, les conditions dans lesquelles l'enfant va apprendre une nouvelle langue seront déterminantes. Si la langue maternelle est légitimée, les connaissances et les habiletés pourront être transférées d'une langue à l'autre. À l'inverse, si elle est ignorée, ce transfert sera bloqué. Cummins (2001, p18) explique d'ailleurs que « (...) les deux langues se "nourrissent" l'une l'autre quand l'environnement éducationnel donne aux enfants accès aux deux ». Le niveau de développement de la langue maternelle influe donc directement sur le niveau de développement de la deuxième langue.

Cummins distingue également deux types d'aptitudes : d'une part les habiletés de communication interpersonnelle de base (Basic Interpersonal Communication Skills) qui s'acquièrent rapidement, d'autre part les compétences intellectuelles, et académiques de la langue (Cognitive Academic Language Proficiency) qui conditionnent la réussite scolaire. Quand l'enfant aura atteint un certain seuil de compétences dans sa langue première, ses apprentissages en langue seconde seront facilités. Par conséquent, les enfants bilingues comprennent mieux comment fonctionne les langues car ils ont une plus grande expérience des divers systèmes langagiers. Comme l'information est traitée dans les deux langues, ils ont une plus grande flexibilité intellectuelle. En revanche, quand cet apprentissage est déséquilibré, la langue première peut disparaître, l'élève se retrouvera alors en situation de bilinguisme soustractif.

D'après Hamers et Banc (1983), le statut de la langue familiale est donc primordial : en survalorisant la langue de scolarisation au détriment de la langue d'origine, l'enfant se trouve en « conflit de loyauté », ne sachant pas s'il doit rester fidèle à une langue familiale, que de fait il ne peut pleinement investir. Le bilinguisme additif se traduit quant à lui par un haut niveau de maîtrise des deux langues dans les différentes habiletés (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) qui permet au locuteur de ne pas passer sans la traduction pour s'exprimer. Plus présents dans les classes favorisées, il est peu répandu dans les familles de migrants (Moro, 2015), donc dans les familles de notre étude.

Les avantages que peuvent retirer les enfants du bilinguisme sont selon Sarot et Moro (2016, p.69) d'ordre affectif, cognitif et social : « Il permet de limiter les comportements anti-sociaux, les troubles psychopathologiques, les conduites addictives et la dépression ». Kail (2015) résume quant à elle les résultats des recherches des dernières années en six points. Le bilinguisme permet de :

- Développer les capacités métalinguistiques à savoir toutes les activités de réflexion sur la langue et les modalités d'expression du langage,
- Améliorer le contrôle exécutif, notamment au niveau de l'inhibition des distracteurs. Les jeunes bilingues pourraient plus facilement se détacher d'une tâche pour s'engager dans une nouvelle. En effet, ils sont plus habitués à gérer deux langues qui entrent en compétition que les jeunes monolingues.
- Augmenter les performances dans deux des trois composantes de l'attention à savoir le contrôle exécutif et l'alerte qui concourt au maintien de l'attention. En revanche, aucun effet du bilinguisme n'est avéré au niveau de l'orientation qui participe à la sélection des informations.
- Protéger les individus du déclin cognitif si ceux-ci parlent les deux langues durant de nombreuses années.
- Conserver un fonctionnement cognitif normal en dépit du vieillissement ou de de pathologies cérébrales sous certaines conditions (niveau d'éducation élevé, activités stimulantes)
- Retarder la maladie d'Alzheimer.

### **Conclusion :**

Si selon les observations de Carol, Behra et Macaire (2016), les enseignants en éducation prioritaire usent des mêmes gestes professionnels que dans les classes monolingues, ces derniers, conscients des difficultés rencontrées, déclarent adopter une pédagogie différenciée pour donner les aux élèves les moyens de réussir. Au regard de l'âge des enfants, ils ne sentent pas en insécurité à cause de leur bilinguisme mais plutôt en difficulté par rapport aux attendus de fin de cycle. Trois enquêtés sur quatorze évoquent le temps passé pour bien étayer et expliquer les consignes afin de faire du lien entre les apprentissages. E5 explique :

*« Aider les enfants à faire des liens, à expliciter à l'aide du langage. S'ils se montrent performants lors d'une manipulation, très Difficile de leur faire verbaliser : comment as-tu*



*fait ? Restent beaucoup dans de l'approximatif. Il est nécessaire de tout faire expliciter en permanence car c'est ce qu'il leur manque et c'est souvent pris en charge par l'enseignant. » (Annexe 15)*

Ils ne savent pas toujours comment gérer cette diversité et comment, en trois ans, combler ce qu'ils considèrent comme des déficits langagiers. E1 déclare en effet :

*« Je dirais un mélange des deux réponses : c'est à la fois un atout parce que l'élève est capable de développer plusieurs façons de réfléchir et en même temps l'élève met plus de temps à entrer en communication aussi il y a sur les premières années de maternelle un petit retard observé assez souvent par rapport aux autres élèves. Mais ce retard est souvent vite rattrapé vers la GS et le plurilinguisme se révèle alors plutôt un enrichissement, un atout. » (Annexe 15)*

Ils conçoivent donc les bienfaits du bilinguisme sur le long terme mais ne sont pas en mesure de les apprécier au quotidien. En témoignent le peu d'enseignants (quatre sur quatorze) qui proposent des séances d'éveil aux langues et qui souhaiteraient disposer d'un matériel spécialisé (livres dans les deux langues, comptines...). D'ailleurs, les langues des élèves ne s'expriment que lors de moments informels ou ludiques (récréation, coin-jeux) ou lorsqu'ils ne trouvent pas les mots en français (six sur quatorze). Si E2 parle quelques mots de turc ou d'arabe pour aider ses élèves, elle recourt aussi à son ATSEM d'origine maghrébine. Certains enfants eux-mêmes servent de médiateurs linguistiques. E5 déclare :

*« Oui lorsque les enfants jouent entre eux ou lorsque nous faisons un travail 1 élève traduit verbalise souvent dans sa langue. » (Annexe 16)*

Les demandes de formations demeurent certes approximatives (demande de formation en Français Langue Étrangère : six sur quatorze) mais tout à fait justifiées. E2, plus précise, souhaiterait avoir quelques rudiments en langue pour communiquer avec les parents.. E8 cherche à lever les blocages qui empêchent les élèves de communiquer en français. Ces demandes semblent traduire à la fois une volonté de bien faire (E5 affirme ne pas savoir comment mettre en valeur les langues des élèves) mais aussi une mauvaise appréciation des ressources disponibles et des acteurs qui peuvent les aider, à savoir les parents.



## **Troisième partie : les parents, un levier pour aider les élèves bilingues à apprendre ?**

Les enseignants de notre étude, en difficulté face à la variété des langues des élèves, sont quotidiennement en rapport avec des parents bilingues. En maternelle, les contacts entre famille et enseignants sont en effet favorisés par la nécessité de remettre l'enfant à un adulte. S'interroger sur la relation avec les parents peut donc paraître paradoxale. Toutefois, en tant qu'ancien enseignant de maternelle en milieu semi-rural, nous savons combien ces contacts sont cordiaux mais souvent furtifs. Notre expérience de conseiller pédagogique et notre observation du terrain nous amènent donc à penser que les enseignants du secteur ne s'appuient pas suffisamment sur les compétences des parents pour aider les élèves à apprendre et faire des ponts entre l'école et la famille.

---

### *I- les relations école-familles*

---

#### **1- Constats généraux relevés par le Haut Conseil à l'Intégration**

Un rapport de 2010 sur l'intégration des populations immigrées ou issues de l'immigration consacre une partie à la place de ces parents à l'école. Ce bilan complète ainsi le diagnostic réalisé par les équipes du réseau Lou Blazer précédemment évoqué dans lequel aucun parent ne s'était exprimé.

De leur côté, les enseignants regrettent le manque d'échanges avec les parents notamment au sujet des difficultés rencontrées par les enfants qu'elles soient au niveau des apprentissages ou du respect des règles en classe. En effet, s'ils mettent en place des actions éducatives, elles échouent souvent faute de relais dans les familles. Conscients de leur éloignement vis-à-vis de l'école, ils l'attribuent à leur situation précaire ainsi qu'à une forme de démission. Les parents, perçus comme des « consommateurs de l'école », s'en éloigneraient car ils n'en comprendraient pas les codes et surtout ne prendraient pas le temps nécessaire pour assimiler ces normes. De plus, ils remettraient en cause leur autorité brouillant ainsi le message adressé aux élèves. En outre, l'institution n'apporterait pas les réponses qu'attendent les parents, les mettrait en difficulté et les décevrait. Cette fracture avec le système serait encore plus marquée chez les

familles nouvellement arrivées. Enfin, les enseignants, parfois agressés sinon mal à l'aise, ne se sentent guère soutenus par leur hiérarchie.

Les associations de parents d'élèves quant à elles estiment que l'école n'est pas toujours accueillante et qu'elle se referme sur elle-même, aggravant par-là la rupture entre ces deux mondes. Elle n'ouvre ses portes que pour parler des difficultés et non des projets pédagogiques. Son système, opaque, est organisé selon un code et des procédures complexes que les parents ne comprennent pas toujours. Enfin, l'organisation du temps scolaire et le statut des enseignants, trop rigides, ne permettent pas de répondre à toutes leurs préoccupations.

Or, peu de familles immigrées ou issues de l'immigration appartiennent à ces associations. Ont-elles les mêmes revendications et les mêmes aspirations ? Comme tous les parents de notre échantillon, ces familles souhaitent la réussite de leur enfant. Si elles ont une profonde confiance en l'école de la République, elles la connaissent mal. Ce que les enseignants considèrent comme une démission est à mettre en perspective avec leur parcours migratoire. Le rapport (2010, p. 56) explique en effet :

*« Néanmoins, chacun fait le constat que le parcours de migration est suffisamment difficile, que la décision qui l'engage a été souvent le fruit d'un processus réflexif complexe, que le chemin parcouru du pays d'origine jusqu'en France a été suffisamment semé d'embûches pour que les parents ne voient pas un autre aboutissement que la réussite de leurs enfants. »*

Parfois persécutés ou malades, certains parents ont été contraints de venir en France pour sauver leur vie et celle de leur famille. D'autres sont venus rejoindre un époux ou se marier. Enfin, les derniers, pour qui l'intégration est plus simple, ont pu préparer leur départ car ils avaient un projet de vie hors de leur pays d'origine. Selon leur expérience, leur culture ou leurs compétences, certains éprouvent de véritables difficultés pour communiquer et appréhender un système soumis à des contraintes. Par exemple, aider les enfants à faire les devoirs s'avère une réelle épreuve pour des familles qui, dans leur pays, étaient déjà très éloignées du système scolaire.

Qu'en est-il de leur implication dans l'école ? Comment se mesure-t-elle ? Selon les enseignants, l'implication s'apprécie généralement par la participation des parents aux instances, par les rencontres avec les enseignants, par le suivi du travail scolaire et par la valeur symbolique attribuée à l'école. Elle se mesure donc à l'aune d'un « parent idéal », lettré, con-

naissant le système et la langue du pays, autant dire à une minorité. Certains parents nouvellement arrivés ont peur et n'osent pas pénétrer dans ce lieu inconnu qu'est l'école. Parfois symbole de leur échec personnel, ce lieu est d'autant plus impressionnant que s'y mélangent des individus étrangers de catégorie sociale et d'origine différentes. Quand ils ne se sentent pas entendus, s'affranchissant des règles du système, ils s'en éloignent peu à peu. En témoigne un absentéisme souvent plus élevé avec par exemple des départs anticipés ou des retours tardifs dans les pays d'origine.

Au regard de ces observations, le Haut Conseil à l'Intégration recommande de développer et diffuser aux immigrants des outils sur le système éducatif et de traduire certains documents de l'éducation nationale. Ils sont sensés aider les familles immigrées à devenir de véritables partenaires et instaurer une véritable coéducation.

## **2- La coéducation facteur de réussite pour tous les élèves**

En réponse au décrochage scolaire et pour rassembler tous les acteurs qui gravitent autour des enfants, la coéducation est un des principaux leviers de la Refondation de l'école et doit garantir la réussite de tous les élèves. D'après la Loi, elle se manifeste au sein des établissements par la présence et la reconnaissance des parents, quelle que soit leur origine sociale. En effet, l'école ne leur a jamais été aussi ouverte. Au fil des années, les mots qui désignent sa relation aux parents évoluent dans les textes officiels ou dans les recherches. Ces changements traduisent la volonté de les impliquer davantage (Lasne, 2016).

Apparue la première, la collaboration contraint peu les parents et les enseignants mais sous-entend l'adhésion des familles. Tous deux poursuivent un but commun, la réussite éducative de l'enfant. Elle se limite souvent à un échange d'informations.

A un degré supérieur, la coopération mobilise l'ensemble des acteurs du secteur et appelle à la responsabilité de chacun. Des actions individuelles ou concertées sont alors menées dans les divers domaines de compétences.

La notion de partenariat apparaît plus tardivement et implique une progression commune. Le projet et ses finalités sont élaborés par l'ensemble des acteurs. Soumis à un contrat plus ou moins tacite, chacun connaît son rôle et ses prérogatives. Pour qu'il soit équilibré, l'école doit prendre en compte les compétences de chacun, notamment celles des parents qui ont une histoire personnelle avec l'école et dont les profils sont variés :omniprésents ou au

contraire très distants voire absents, circonspects par rapport aux difficultés de leur enfant ou confiants en l'école, non francophones ou manquant de confiance dans leurs compétences. Face à des familles que l'école estime en difficulté, elle doit éviter à tout prix de leur imposer des modèles éducatifs sous peine de les rendre dépendantes et par là inaudibles.

Soumise aux contraintes d'un territoire, la coéducation suppose une reconnaissance et une participation accrue des parents. Elle replace l'enfant au centre du projet. Pleinement associé, chacun, grâce à des facultés complémentaires, vise un objectif commun et œuvre pour répondre aux besoins de l'enfant. Cette philosophie est mise en place dans le cadre d'une alliance éducative qui prévoit, organise et évalue les actions d'un projet pour l'enfant. Elle se déroule en deux phases : une phase d'appropriation où chaque acteur va s'autoévaluer pour savoir quelles ressources mettre en œuvre. Puis, dans une phase d'autodétermination, les rôles et les modalités de collaboration seront définis (Lasne, 2017). L'école n'impose rien mais discute avec l'ensemble des partenaires.

### **3- Les modèles de collaboration entre l'école et les familles immigrantes**

Qu'en est-il des familles immigrantes qui représentent la majorité des parents de notre étude estimée à plus de 50% pour deux écoles jusqu'à plus de 70% pour les quatre autres ? Ont-elles des stratégies différentes ou l'école leur propose-t-elle autre chose ? Vatz Laaroussi et alii (2008) propose des modèles de collaboration école- familles immigrantes. Cette catégorisation résulte d'une recherche menée à Montréal et Sherbrooke (Canada) sur la réussite scolaire de jeunes immigrants. Les auteures définissent la collaboration comme « la participation à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité, ici l'éducation de l'enfant (Bouchard et Archambault, 1996), sans préjuger de la réciprocité, des délégations, des rapports de pouvoir ou des interdépendances possibles » (p 293). Pour rappel, la collaboration relève également d'une volonté politique qui fait du parent un partenaire siégeant dans les différentes instances. La famille est par conséquent invitée à assister l'école dans les différentes activités, et parfois à jouer les médiateurs entre le monde scolaire et les communautés. Plus rarement, l'institution scolaire s'insère dans la communauté en participant à des projets de quartier.

Les six modèles présentés attribuent à la famille immigrante ou/et à l'école trois fonctions (2008, p.298) :

- L'éducation qui a trait au soin des enfants et à son développement aussi bien physique qu'intellectuel ou affectif,

- La socialisation grâce à laquelle l'enfant assimile les normes et les valeurs de son milieu. Il va ainsi construire son identité, pouvoir se comporter et interagir selon les règles fixées par le groupe avec lequel il vit.
- L'instruction qui intègre tous les savoirs ainsi que leur transmission.

Dans le premier modèle appelé « implication assignée », l'école, se sentant investie d'une mission d'intégration et œuvrant pour la réussite de l'élève, s'empare de ces trois fonctions et exige l'implication des familles. Elle dispose ainsi d'un pouvoir immense. Dans ce partenariat déséquilibré, l'institution ne tient finalement pas compte de la diversité des familles et répond uniquement aux besoins d'une population occidentale de classe moyenne qui serait dotée d'une bonne connaissance de son système éducatif. Dans ce type de configuration où l'école est omniprésente, l'enfant peut entrer dans un conflit de loyauté c'est-à-dire « être pris entre la culture, l'origine de ses parents et la culture française dans laquelle il se construit. » (Goï, 2008). Il doit en effet s'approprier une langue et une culture dont ses parents sont parfois éloignés.

Dans le modèle de « collaboration avec espace de médiation », la famille délègue les trois fonctions à un milieu du type associations communautaires, ethniques ou de quartier qui fait le pont entre les deux entités. L'école reconnaît les compétences de cette instance. Ce partenariat très structuré aide par exemple à résoudre les problèmes de communication dus à la langue en proposant des interprètes.

« La collaboration en quête de visibilité » reprend les caractéristiques de ce modèle avec un espace dédié qui permet la circulation d'informations entre les deux systèmes. Il propose par exemple de l'aide aux devoirs. Il témoigne aussi de la volonté des familles d'être représentée et reconnue par les différents partenaires. Ce système peut être une transition vers d'autres modèles.

En revanche, si l'espace communautaire n'est pas reconnu comme un soutien réel et stable, il évoluera vers un « modèle de collaboration à distance assumée » où la famille éduquera et socialisera elle-même son enfant et où l'école sera cantonnée à l'instruction. Dans ce cas, les deux entités ont du mal à se reconnaître si bien que la famille cherche dans sa communauté des modèles de réussite. Elle ne se détourne pas pour autant de l'école qui va donner à l'enfant les moyens de travailler et d'aider sa famille. Il symbolisera alors la réussite de toute une communauté. Cette collaboration n'est opérationnelle qu'à la condition où cette distance

entre famille et institution n'est pas perçue par l'école comme un repli identitaire ou un échec à l'intégration.

Les deux modèles suivants proposent un partenariat équilibré où les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction sont partagées. Si dans « la collaboration partenariale » l'école valorise en son sein les compétences des parents et leur culture d'origine pour faire des enfants des citoyens, dans une « collaboration fusionnelle », elle va plus loin et sort de ses murs pour entrer dans la famille dans une « collaboration fusionnelle ». Dans les deux cas, la reconnaissance est mutuelle et le partenariat opérationnel.

Tous ces modèles visent la réussite des élèves et sont soumis à la diversité des contextes : immigration récente, communauté d'origine bien implantée dans le pays d'accueil... Mais quels que soient le modèle, le statut socio-économique de la famille ou son origine, un facteur facilite la réussite des élèves : le niveau d'éducation des parents. Grâce à la formation ou aux études qu'ils ont poursuivis dans leur pays ou en France et même s'ils sont déqualifiés en immigrant, ils demeurent des partenaires reconnus par l'institution.

Qu'en est-il du modèle de collaboration école-familles sur le quartier de la Petite Hollande ? Comment les enseignants tirent-ils profit de leurs compétences pour aider les élèves à progresser ? Et qu'en disent les parents ?

---

### *II- Les parents : personnes-ressources pour les enseignants*

---

Certains parents (P2, P3 et M8), nés en France, ont donc pu bénéficier dès leur plus jeune âge d'une double culture : leur culture d'origine et la culture française. De même, ils maîtrisent mieux la langue et les codes de l'école. Les autres ont fait le choix d'émigrer en France pour rejoindre un mari (M5, M6, AM7) ou pour fuir leur pays (P1). Aucun d'entre eux n'est titulaire d'un diplôme équivalent au baccalauréat et ils maîtrisent plus ou moins bien le français. Ils ont donc dû apprendre à évoluer dans un système scolaire différent et n'en ayant pas eux-mêmes fait l'expérience, ils ont un autre regard sur l'école.

## **1- Méthodologie**

Comme précédemment, nous opterons pour une démarche qualitative. A partir des questionnaires adressés aux enseignants et aux directeurs d'école ainsi que des entretiens semi-dirigés avec les parents, nous réaliserons une analyse thématique pour comprendre les représentations des différents acteurs de l'école et examiner comment des parents sont pris en compte dans les classes et si leurs compétences linguistiques sont mises à contribution pour aider les élèves à progresser.

### **1-1 Recueil de données**

#### ***1-1.1 Questionnaires à l'attention des directeurs et des enseignants***

Nous nous focaliserons sur la troisième partie du questionnaire adressé aux directeurs qui aborde la relation aux parents et leur rôle dans l'école. Nous interrogerons leur implication et essaierons de savoir si le contexte de l'école (REP+, hors REP+ ou ville plus petite) a une influence sur les relations école-famille.

La troisième partie du questionnaire adressé aux enseignants rendra compte de la place accordée aux parents dans la classe.

#### ***1-1.2 Entretiens semi-dirigés avec les parents***

Nous nous pencherons plus particulièrement sur le rôle que les parents déclarent jouer à l'école et analyserons leurs représentations à partir de leurs discours. Si les limites rencontrées restent les mêmes au niveau de la conduite de ces entretiens, nous ajouterons que les parents interrogés, tous volontaires, sont en partie engagés dans l'école sur laquelle elles portent un regard positif. Nous n'avons donc pas pu questionner des familles pour qui la culture scolaire est très éloignée. Certaines n'ont pas souhaité répondre à notre demande parce qu'elles pensaient ne pas maîtriser suffisamment le français, d'autres parce qu'elles se montrent peu disponibles comme le déclarent les directeurs.

## **2- Présentation et analyse des résultats**

### **2-1 Analyse des profils des parents**

Le tableau 3 ci-dessous précise certaines caractéristiques des personnes interrogées, notamment leur rapport à l'école.

		Entretien	P1	P2	P3	M4	M5	M6	AM7	M8	
<b>Parent interrogé(e)</b>	Sexe		Homme	Homme	Homme	Femme	Femme	Femme	Femme	Femme	
	Age		30-40 ans	40-50 ans	30-40 ans	20-30 ans	30-40 ans	20-30 ans	40-50 ans	20-30 ans	
	Né(e) en		Kosovo	France	France	Albanie	Algérie	Algérie	Algérie	France	
	Arrivé(e) en France depuis		7 ans			8 ans	14 ans	6 ans	25 ans		
	Études réalisées en		Kosovo	France	France	Albanie	Algérie	Algérie	Algérie	France	
	Qualifications		Électricien	Ouvrier	Ouvrier (BTS)	Lycée	Lycée	Lycée	Lycée	Baccalauréat	
	Rôle à l'école	Sorties scolaires		Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Ateliers en classe			Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
Représentant de parents			Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	
<b>Époux(se)</b>	Né(e)		Kosovo	Algérie	Turquie	Albanie	France	Algérie	France	Turquie	
	Arrivé(e) en France depuis		7 ans	13 ans	7 ans	15 ans		13 ans		13 ans	
	Études réalisées en		Kosovo	Algérie	Turquie	Albanie	France	Algérie	France	Turquie	
	Qualifications		?	Licence	Lycée	?	?	Ouvrier	?	Ouvrier	
	Rôle à l'école	Sorties scolaires		Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
		Ateliers en classe		Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Représentant de parents			Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	
<b>Enfant(s)</b>	Scolarisés à	École maternelle	1	1	1	1	1	2		1	
		École élémentaire	1	1		1	1				
		Collège		1						1	
		Lycée								1	
		Université								2	

**Tableau 3** : profil des parents interrogés : les familles et l'école



Toutes les personnes interrogées assistent aux sorties quand elles le peuvent. Seul P1 ne participe pas aux ateliers proposés par les enseignants. Sa situation précaire ne lui laisse que peu de temps.

P2 et M8, tous deux nés en France sont élus représentants de parents. Pont entre les familles et l'institution, ils aident à informer sur les projets et portent la parole des familles au conseil d'école. De par leur expérience personnelle, ils sont familiers au système scolaire français. P2 a d'ailleurs été sollicité par la directrice :

Les conjoints des personnes interrogées participent également aux sorties scolaires, les épouses s'engageant plus facilement dans les ateliers en classe. Nous pouvons supposer que les maris, comme celui de M8, disposent de moins de temps du fait de leur activité professionnelle. En effet, aucun des hommes interrogés n'indique que sa femme occupe un emploi.

## 2-2 Les familles vues par l'école

### *2-2.1 Les modes de communication*

La communication entre l'institution et la famille est essentielle : l'école doit informer les familles sur les programmes, les réussites des élèves, les projets de classe etc... Les modalités utilisées renseignent sur la qualité du lien qu'ils entretiennent. De plus, les recherches en sciences de l'éducation montrent que la communication est facilitée par des rencontres durant lesquelles les parents et les enseignants discutent de l'élève. On parle de communication bidirectionnelle (Dumoulin, 2013). Dans les écoles maternelles et primaires de la circonscription, la communication est plutôt indirecte c'est-à-dire qu'elle se fait par écrit, l'enfant jouant le rôle d'intermédiaire.

Sur le secteur Lou Blazer, quatre écoles sur six privilégient l'écrit, ce qui pose inévitablement question. En effet, certaines familles ne parlent pas la langue voire sont analphabètes. L'enseignante spécialisée craint d'ailleurs qu'elles ne se sentent dépossédées de leur rôle de parents à cause de la place occupée par l'écrit à l'école française. Les enseignants et les directeurs précisent cependant que toute information est accompagnée par des explications directes pour certains parents dont ils connaissent les besoins. D'ailleurs, quelques enseignants (trois sur quatorze) n'hésitent pas à faire appel à des médiateurs si besoin. Ainsi AM7 explique avoir traduit à la demande de l'enseignante :

*« Je l'ai fait qu'une fois parce que euh justement y a une maman qui est arrivée d'Algérie et pis elle savait pas si son fils avait soutien justement ou pas alors elle me dit est-ce que vous pouvez traduire alors j'ai traduit euh » (Annexe 16- 156 p. 214)*

L'enseignante E comme Goi mentionne les aînés et le rôle de référents qu'ils peuvent endosser : ils servent ainsi d'interprètes entre la famille et l'école ou les administrations. E2 s'appuie sur l'ATSEM, E1 et E5 sur les autres parents. Néanmoins, cette solution ne semble pas suffisante pour eux. Si les parents interrogés sont satisfaits de la communication avec les enseignants, ces derniers déplorent le manque d'outils. Ils auraient par exemple besoin de prendre connaissance des trames d'accueil pour accueillir les parents qui ne parlent pas le français et aimeraient bénéficié de formations en Français Langue étrangère. Enfin, ils souhaiteraient connaître les systèmes éducatifs des principaux pays d'origine de leurs élèves pour pouvoir en discuter avec les familles.

De plus, les enseignants ont conscience de la nécessité de ces rencontres avec les parents et des bénéfices qu'ils pourraient en tirer. Pour quatre d'entre eux (E2, E3, E9 et E13), elles sont l'occasion de mieux faire connaître le système éducatif aux parents. Ainsi E3 déclare :

*« Cette insertion dans l'école relève pour moi d'une meilleure compréhension de notre système éducatif : beaucoup d'entre eux ignorent tout du lieu et du fonctionnement de l'école où leur(s) enfant(s) passe(nt) la journée. Le dialogue passe d'autant plus entre les enseignants et les parents quand ces derniers comprennent le monde scolaire. Dans ce sens-là, les élèves peuvent mieux apprendre : si parents et enseignants sont sur la même longueur d'onde concernant l'intérêt de l'école et de ses apprentissages, selon moi, les enfants seront davantage motivés et apprendront d'autant mieux. » (Annexe 15)*

Ils peuvent alors expliquer ce qui est attendu des enfants de cet âge et montrer ce qui est fait en classe (E1, E4 et E13). Ces réunions adoucissent le climat scolaire et instaure une confiance entre les acteurs (E6, E8, E10 et E11). Elles permettent de fonder les bases d'une coéducation (E4 et E8). E4 déclare :

*« Parce que l'enfant se sent davantage chez lui si ses parents lui montrent l'intérêt qu'ils portent à l'école. Parce que les parents voient ce que l'on fait à l'école et peuvent l'expliquer aux enfants même si c'est loin de leurs pratiques. Cela permet de réduire l'écart qu'il y a parfois entre l'école et la maison*

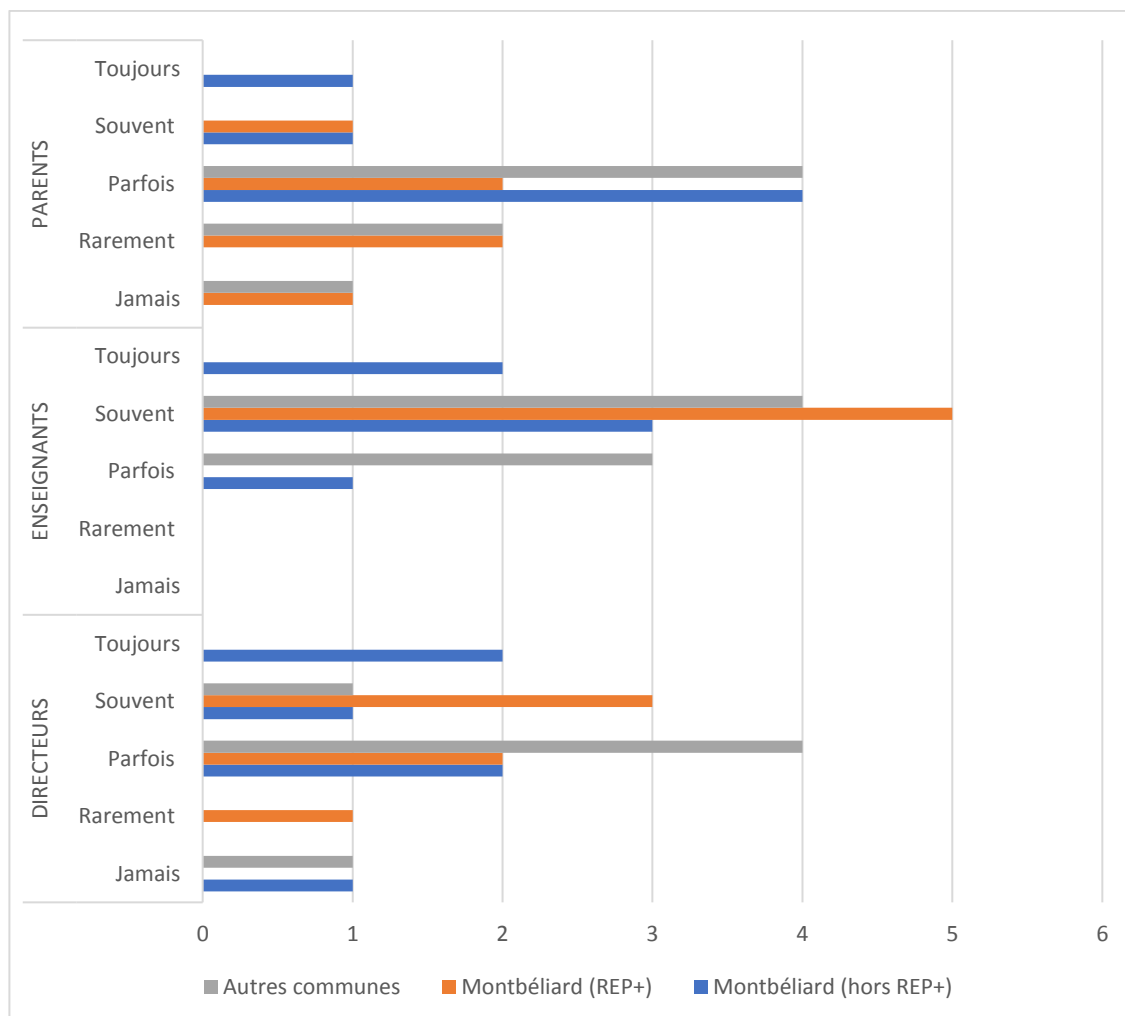
Les compétences de chacun sont reconnues et de réduire le clivage entre les langues (E3, E7, E8 et E9). E7 assure d'ailleurs que la présence des parents

*« [Elle] permet à l'enfant de comprendre que les deux langues sont complémentaires et non rivales. Qu'il ne doit pas choisir entre les deux. (Annexe 15)*

### 2-2.2 L'implication parentale

Si l'implication parentale se mesure en partie par l'intérêt qu'ils portent à la scolarité de leur enfant, les parents répondent-ils ou sont-ils à l'initiative des réunions avec les enseignants ? Les familles de notre étude ont-elles un rapport particulier à l'école ? Les enseignants en REP+

se comportent-ils différemment avec ces parents ? La figure 10 réalisée à l'aide du questionnaire directeur montre qui, du directeur, de l'enseignant ou de la famille prend l'initiative des rencontres selon les secteurs des écoles.



**Figure 10 :** Les demandes de réunion

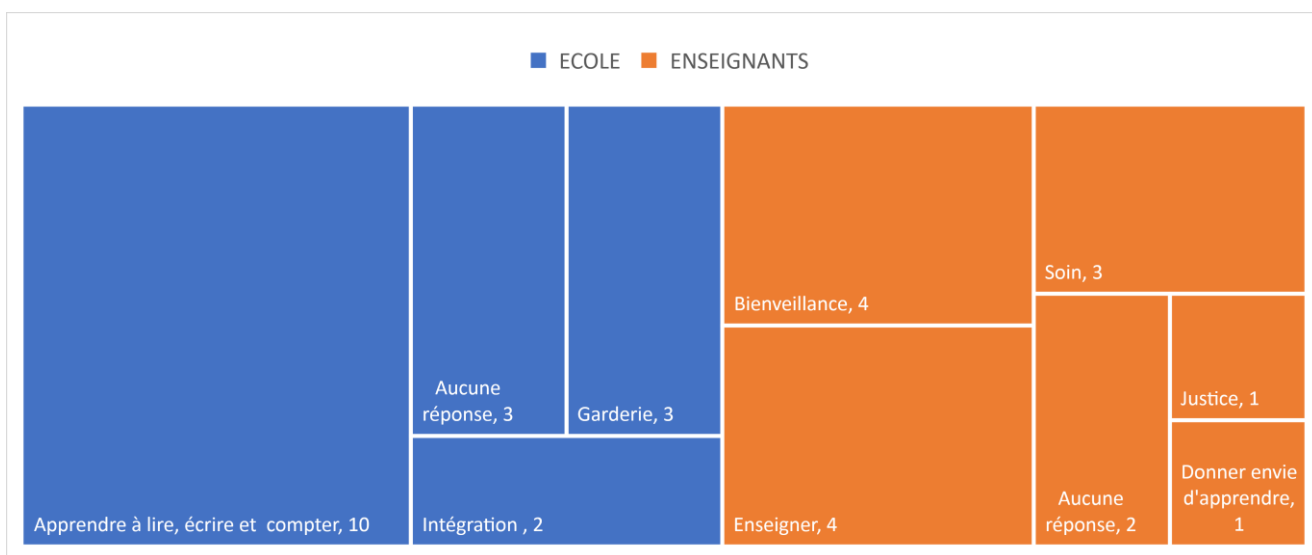
Quels que soient les secteurs, selon les directeurs, les enseignants sont principalement à l'origine des rendez-vous. Des besoins de l'enfant à son comportement, les sujets abordés sont divers. De plus, le nouveau programme de l'école maternelle instaure au moins deux rendez-vous annuels durant lesquels professeurs et parents vont pouvoir s'entretenir sur l'enfant. L'objectif est de rendre compte aux parents des réussites des élèves et de mettre en valeur ses progrès. Les traces sont explicitées, des perspectives données quand il y a des écarts ou des inquiétudes. Ainsi, les professeurs vont assurer les familles que l'école se soucie d'apporter à leur enfant ce qui lui est dû. Ils vont leur donner toutes les informations utiles en s'appuyant sur le carnet de suivi des apprentissages et par là partager des repères.

Les directeurs invitent généralement les parents pour des réunions institutionnelles du type équipe éducative, conseil d'école ou lors de conflits entre enseignants et parents. De fait, les différences entre les pratiques sont très peu marquées, notamment entre le secteur de la Petite Hollande et les autres communes.

Les initiatives parentales semblent néanmoins différer selon le secteur. En effet, les familles des autres communes attendent que la demande émane de l'école. Nous pouvons supposer que leurs rapports, moins distants du fait de la taille de ces écoles rurales, favorisent des entretiens informels. À Montbéliard, elles hésitent moins même si les parents situés en centre-ville semblent plus demandeurs. Dans tous les cas, ce graphique tend à prouver que les familles du secteur Lou Blazer ne s'intéressent pas moins à la scolarité de leurs enfants que les autres.

### 2-2.3 Les attentes des parents selon les enseignants

Tous les parents souhaitent la réussite de leurs enfants . Quelles sont les représentations des enseignants par rapport à ces attentes ? Les deux dernières questions de l'enquête enseignant nous renseignent sur ces attentes présumées.



**Figure 11 :** Perception des attentes des parents par les enseignants

Trois enseignants sur quatorze ignorent ce qu'attendent les familles du secteur. Ce positionnement nous interroge car il ne va pas dans le sens d'un partenariat équilibré où chacun

dans le cadre du programme prendrait en compte les compétences et les attentes de l'autre. Nous ignorons si c'est un manque de communication ou un repli sur soi.

Pour trois professeurs sur quatorze, l'école serait une garderie au sens péjoratif du terme c'est-à-dire un endroit où on laisse les enfants le matin pour venir les rechercher le soir. Les familles n'auraient donc pas de projet éducatif pour leur enfant. Ainsi E4 affirme : « *Ils souhaitent qu'on s'occupe de leur enfant, qu'on réponde à ses besoins physiques, matériels, émotionnels* » (Annexe 15). Cette remarque fait écho à celle de la directrice de la petite enfance qui témoignent de préoccupations différentes selon les secteurs : certains parents d'enfant du quartier seraient plus attentifs aux besoins primaires des enfants (nourriture, sommeil...) qu'aux activités réalisées durant la journée. La directrice des services de la petite enfance déclare :

*« c'est pas les mêmes préoccupations euh après l'investissement des parents sur les autres structures euh par exemple je pense aux Pioulis ou à Saint Georges on est plus bien souvent sur des relations sur l'état de santé de l'enfant par rapport où il en est dans son développement et tout ça tandis que Petits Mousses et Pomme Verte on est plus sur les besoins primaires est-ce qu'il a pas dormi trop longtemps pour que le soir ils soient tranquilles euh voilà c'est plus euh ça qu'est-ce qu'il a mangé si des fois on avait fait une erreur mais c'est plus ça après si on leur explique que euh il a fait ça ou ça dans la journée oui ils vont le prendre ils sont contents de le savoir mais euh c'est tout alors que sur les Pioulis ou Saint Georges il a fait ça mais par rapport aux autres il se situe comment c'est pas la même euh la même préoccupation »<sup>4</sup> (annexe 16 - 88 p.248)*

Pour plus de la moitié des enseignants, les familles reconnaissent que l'école est avant tout un lieu où on apprend avec des enseignants compétents. Cette perception est à mettre en perspective avec cette volonté des professeurs de donner à voir ce qui est fait à l'école.

Selon les enseignants, les parents souhaiteraient également que l'école fasse preuve de bienveillance et de justice, deux notions complémentaires. Ils attendent en effet que leur enfant évolue dans un cadre agréable, sans tension et dans un climat propice aux apprentissages. E2 affirme :

*« Protéger, être bienveillant, bien surveiller les enfants, être juste, communiquer avec les parents. » (Annexe 15)*

C'est dans ses conditions que l'enseignant donnera à l'enfant l'envie d'apprendre.

Ancrés dans leurs représentations quelle place laissent les enseignants aux parents dans leur classe ? Sont-ils un levier pour aider les enfants à apprendre ?

---

<sup>4</sup> La pomme verte et les Petits mousses sont des structures situées dans le quartier de la Petite Hollande. Les Pioulis et Saint Georges sont situés dans d'autres quartiers socioéconomiquement plus favorisés.

#### 2-2.4 La place des parents dans les classes

Si tous les enseignants rencontrent les parents lors de rendez-vous institutionnels, tous les sollicitent à d'autres moments. La majorité demande leur aide lors de sorties. Les familles y répondent généralement favorablement. Cela s'avère plus complexe pour des activités régulières du type « Lis avec moi ». Cette sensibilisation aux livres et au langage qui a lieu une fois par mois tend à transmettre le plaisir de la lecture dès le plus jeune âge. Après un temps de lecture avec l'enseignante ou l'animatrice, les parents manipulent les livres avec des groupes d'enfants et/ou lisent une histoire. Ce programme est également mis en place dans les structures de la petite enfance. A la différence des écoles, elles trouvent plus de parents volontaires. Conscients que le rapport au livre et à l'écrit pouvait représenter une barrière pour les parents du quartier, les enseignants ont mis en place les ateliers « Joue avec moi » une fois par mois. Ils les invitent à venir jouer à des jeux de société avec leurs enfants. Malgré l'intérêt de ces projets, ils déplorent ne pas approcher tous les parents. En effet, des professeurs évoquent le malaise de certains parents qui doutent de leurs compétences lors de ce genre d'ateliers. E8 explique :

*« Tout dépend des activités proposées : les sorties cinéma and co, et les jeux les effraient moins. Par contre, quand il s'agit de lire ou même la présentation d'une chanson ou histoire dans leur langue maternelle ça leur fait peur. Ils ont besoin d'être rassurés, mis en confiance » (Annexe 15)*

De même, les ateliers d'éveil aux langues sont très peu développés sur le quartier. Seules deux écoles les ont mis en place en 2016-2017 et expliquent rencontrer des difficultés pour faire venir les familles qui sont invitées à chanter des comptines, raconter des histoires ou partager une recette de cuisine.

Enfin, certains parents sont parfois sollicités pour jouer le rôle de médiateur linguistique ou interprète lors de moments informels ou ponctuels. Les enseignants ne font pas appel à eux lors de réunions plus institutionnelles afin de préserver le secret professionnel. Ils demandent alors l'aide d'interprètes par l'intermédiaire du PRE. Cela implique d'organiser ces moments en amont et ne saurait répondre aux cas d'urgence.

Ces questionnaires révèlent donc des pratiques relativement homogènes sur les écoles du quartier où les parents sont invités à participer à des activités. Leurs compétences bilingues sont sollicitées, souvent pour régler des problèmes du quotidien et non lors de séances d'apprentissage structurées. Les parents seraient-ils prêts à participer à ce type de séquences si on leur en donnait la possibilité ?

### 2-3 L'école vue par les parents

Comme nous l'avons évoqué, les parents interrogés ont un regard positif sur l'école. Leurs remarques peuvent donc nous éclairer sur le chemin à parcourir pour une véritable coéducation

#### 2-3.1 *Une école qui manque encore de lisibilité*

Dans notre échantillon, trois personnes, P2 d'origine arabe et P3 et M8 d'origine turque nées en France ont suivi leur scolarité en France et ont tous au moins un niveau baccalauréat. Ayant eux-mêmes expérimenté le système, ils ont une idée assez claire du fonctionnement de l'école.

Cependant, Djamal, le fils de P3, a rencontré beaucoup de difficultés pour se séparer de ses parents et s'intégrer dans un nouvel environnement. En effet, à son arrivée à l'école, il ne s'exprimait qu'en turc, ne parlait donc pas un mot de français et n'avait jamais quitté le cocon familial. Or, P3 ignorait l'existence de la Courte Échelle qui cherche justement, par un dialogue avec les familles avec les familles, à résoudre des problèmes comme la séparation. Si cette structure est bien connue des professionnels, elle l'est moins des familles isolées qui se trouvent souvent confrontées à une situation complexe lors d'une première scolarisation. Or, aux dires des enseignants Djamal n'est pas une exception. AM7 a vécu également la même expérience avec son ainée. P3 exprime ses besoins en la matière :

*« Moi je pense pas qu'on en arrive à ce point-là avec Djamal + euh quand je vois le niveau de difficulté euh je me dis + euh il aurait vraiment fallu faire quelque chose avant mais je sais pas si c'est la première année de maternelle qu'il faut faire quelque chose ou bien avant à l'école aussi si jamais y avait quelque chose en place pour euh faire comprendre euh faire comprendre comme on le disait tout à l'heure qu'il n'y a pas que la langue maternelle euh il y a d'autres langues. » (Annexe 16-266 p 186)*

C'est pourquoi les enseignants de maternelle dirigent souvent les parents vers les structures de la petite enfance lors de l'admission, afin de préparer le petit à la séparation. Une promotion de cette structure lors de l'inscription par les services de la mairie pourrait aussi faciliter cette intégration. Les parents et les enfants pourraient ainsi se projeter sur la rentrée scolaire.

Les autres parents ayant des enfants scolarisés en élémentaire ne s'inquiètent pas du passage au CP. Seule M6 dont l'ainée est en maternelle fait part de ses craintes

*« Je sais pas comment ça se passe là-bas pour ses études et ses devoirs et c'est tout ben oui des fois je pense » (Annexe 16- 120 p.208)*

Le projet REP+ prévoit une liaison grande section-CP renforcée afin de favoriser les transitions et limiter l'impact des passages à l'école élémentaire et plus tard au collège (cf. annexe 17). Les objectifs concernant les familles sont les suivants :

- Poursuivre la relation de confiance tissée à l'école maternelle, dans une dynamique de responsabilité partagée
- Rendre les parents acteurs de la réussite de leur enfant en recherchant un équilibre entre les attentes et les demandes des parents et celles de l'équipe pédagogique
- Mieux connaître le fonctionnement de l'école et de l'équipe pédagogique.

Des visites dans l'année sont prévues pour les enfants afin d'apprendre à connaître leur nouvelle classe. Les parents des CP sont quant à eux accueillis plus personnellement lors de l'admission à l'école. En décembre 2016, période à laquelle les parents ont été interrogés, aucune visite en élémentaire n'avait encore été réalisée, d'où la crainte de cette maman. Le bilan de la fiche action indique cependant que certaines familles éloignées de l'école ne se mobilisent pas pour préparer la rentrée à l'école élémentaire. Un enregistrement vidéo de cette journée à l'école pourrait être diffusé en grande section lors de rencontres avec les parents pour qu'ils se projettent plus facilement. Le projet de la « mallette des parents » en CP montre d'ailleurs toute son efficacité, la participation des familles étant conséquente. Elles ont perçu l'évolution des pratiques enseignantes avec une meilleure prise en compte de l'élève. De plus, elles se sont senties reconnues dans leur rôle de parents mais aussi dans leurs langues par les enseignants. En effet, la maîtresse E a expliqué les difficultés possibles mais aussi les avantages du bilinguisme pour l'apprentissage de la lecture. Ces temps dépourvus de verbiage pédagogique ont ainsi permis aux familles et aux écoles d'échanger sur tous les points qui interrogeaient.

### *2-3.2 Une école carrefour de rencontres pour les mères*

L'école maternelle est un lieu de rencontre non seulement pour les enfants mais aussi pour les mamans, notamment pour celles qui sont arrivées récemment en France. En effet, ces dernières, parfois isolées comme M4, font la connaissance d'autres mères et élargissent leur cercle de connaissance. Elles arrivent alors à mieux s'intégrer et à mieux apprendre le français. C'est d'ailleurs une volonté de leur part selon M4 qui vient d'Albanie et M6 d'origine algérienne qui explique :

*« ben euh oui bien sûr premièrement pour faire plaisir à mes enfants pis deuxièmement euh je veux euh même moi je veux faire des contacts avec les maîtresses je veux euh cherche ce qu'il*



*faut à mes enfants euh si ils travaillent bien ou pas je veux parler euh avec les maitresses et je veux des contacts avec les Français pour moi aussi pour apprendre le français parce que je me trouve je parle assez peu mais euh de choses je fais euh des fautes hé c'est pour ça euh je veux des contacts avec les autres » ( Annexe 16-92 p.207)*

L'école serait donc un levier pour favoriser la cohésion entre les parents et partager des valeurs communes.

### 2-3.3 Une école complémentaire à la famille

Tous les parents font une nette distinction entre les prérogatives familiales et celles de l'école. Les compétences des enseignants sont alors perçues comme complémentaires. M8 dont la petite ne parlait pas français du tout lors de sa première rentrée explique :

*« Si y aurait pas l'école ben non moi je pense aussi moi j'essaie de lui donner ben quand elle était en première année de maternelle vu qu'elle savait pas du tout parler j'essayais de lui apprendre des mots de lui apprendre des choses + avec la maman ou le papa c'est pas la même chose qu'avec un enseignant » (Annexe 14-82 p. 216)*

Certaines familles ne se contentent pas de l'école pour enrichir l'éducation de leurs enfants. Ainsi les enfants de P2 fréquentent régulièrement l'école coranique pour y parfaire leurs connaissances de l'Islam et en comprendre le message. La religion dans cette famille joue un grand rôle tout comme pour M5. Si elle permet de transmettre des valeurs humanistes, elle contribue aussi à entretenir le lien avec la culture du pays d'origine ainsi que la langue. Petite, M8 a suivi des cours de turc après l'école. Elle souhaite faire de même avec sa fille pour transmettre sa langue et sa culture.

Loin d'être clivante, l'école apporte donc des réponses à ces familles.

### 2-3.4 Une école qui satisfait les attentes de certaines familles

D'après les réponses aux questionnaires, les enseignants connaissent plutôt bien les familles avec qui ils travaillent. En effet, les parents apprécient de participer aux différentes activités proposées. Si la lecture d'albums peut rendre mal à l'aise certains (P1, M5 et AM7), ils prennent néanmoins plaisir à accompagner leurs enfants lors de sorties ou d'ateliers cuisine.

AM7 avoue :

*« Ah non y a que la lecture ça me gêne de lire devant les enfants. Je lis facilement mais y a peut-être des mots difficiles que je comprends pas eh bon ça joue quand même dans la phrase si je comprends pas je comprends la phrase et là justement si je lis si y a un enfant qui me pose une question et je sais pas répondre alors c'est ça que » (Annexe 16- 196, 198 p. 218)*

Les familles sont également attentives au bien-être de leur enfant, auquel semblent répondre les professeurs. P2, AM7 et M8 notent que leurs enfants sont heureux d'aller à l'école car c'est un lieu où on apprend. AM7 qui a des enfants plus âgés perçoit l'évolution des pratiques qui se sont enrichies avec des contacts plus nombreux avec les enseignants.

P2 déclare :

*« Voilà euh si vous voulez euh si vous voulez une explication brève euh je la vois épanouie parce que et d'une elle est contente d'y aller sauf bien sûr quand elle est malade et à chaque fois que je la récupère de l'école elle me dit euh qu'elle a appris quelque chose » (Annexe 14-322 p158)*

Tous sont unanimes pour dire que les enseignants sont proches, disponibles et bienveillants. Ils donnent à voir ce qui est réalisé en classe, valorisent les progrès des enfants et leur donnent des perspectives. Ainsi, M4 explique :

*« oui il y a des réunions qu'ils le font pour nous expliquer les règles oui pour les parents pour les enfants et euh y avait aussi des réunions + pour nous montrer ce qu'ils avaient travaillé pour nos enfants par exemple ce temps-là et ce temps- là ils montrent par exemple pour ma fille qu'elle est chez les grands elle va bien ou pas et avec cette page ça va bien ou pas où elle en est, il y a un grand cahier que moi je signe que lui euh il signe la maîtresse elle voit s'il a bien travaillé ou pas par exemple si elle voit quelque chose où il réussit pas elle me dit c'est pas grave la prochaine fois ça ira mieux » (Annexe 14- 128 p. 158)*

Tous les parents ont de fortes attentes vis-à-vis de l'école et en comprennent les enjeux. P2 compare l'école maternelle aux fondations d'une maison sur lesquelles reposerait le futur de ses enfants. Pour P1, elle enseigne avant tout le français à ses enfants et leur donne ainsi les moyens d'évoluer dans leur nouveau pays. D'autres se projettent encore plus loin et pensent à l'avenir de leurs enfants. P2, AM7 et M5 considèrent l'école comme un tremplin qui permettra à leurs enfants d'avoir des diplômes et de réussir c'est-à-dire d'avoir des professions enrichissantes. Nous remarquerons que ces trois parents sont d'origine maghrébine et qu'elles vont dans le sens des observations de Birnbaum (2013). Faute d'une bonne connaissance du système, certaines de ces familles ont un rapport instrumental à l'école. Les attentes de P3 et M8, tous deux d'origine turque n'expriment d'ailleurs pas les bénéfices de l'école en ces termes. Ils en reconnaissent tous deux les valeurs universelles. M8 explique par exemple :

*« [...] donc je pense que c'est ça qui nous a construits c'est ça qui nous a faits euh c'est ça c'est grâce à l'école qu'on est devenus ce qu'on est » (Annexe 14- 80 p.216)*

Et P3 d'ajouter :

« *C'est en allant à l'école qu'on devient un homme un homme avec un H majuscule* » (Annexe 14-138 p.173)

Les parents interrogés ont une image positive de l'école et communiquent facilement avec les enseignants. Comment pensent-ils donc rapprocher des parents plus distants de l'institution ?

### *2-3.5 Et avec les familles éloignées de l'école ?*

Lors des entretiens, la majorité des parents interrogés n'avaient pas conscience que certaines familles pouvaient être si distantes avec l'école et ne s'étaient d'ailleurs jamais posé la question. AM7 et P2, après réflexion, estiment que la non maîtrise de la langue est un facteur aggravant car les parents n'osent pas communiquer avec les enseignants. Ils parlent de « gêne » et de « peur ». Seuls deux parents trouvent des solutions qui permettraient aux parents de se rapprocher de l'école. M8 estime que ces familles font avant tout preuve de mauvaise volonté et ne s'impliquent pas suffisamment dans la scolarité de leur enfant. Une suppression des aides sociales les inciterait à s'investir davantage et à être plus présents à l'école.

P2 parle de son expérience des cafés des parents mis en place au collège Lou Blazer.

« *C'est comme pour un poisson il faut l'appâter c'est aussi simple que ça après je dis pas que ils vont euh même s'il y a une autre journée qui est prévue mais qu'il n'y aura pas ce moment de convivialité ils vont quand même venir ils vont quand même venir parce qu'ils sont sauront qu'ils seront accueillis par la personne qui s'est bien occupée d'eux au début voilà euh ils auront un visage connu* » (Annexe 14 – 582 p. 168)

D'après P2, les parents doivent être mis en confiance pour avoir envie de participer à la vie de l'école. Les moments de convivialité ainsi décrits permettent de faire tomber les murs qui séparent ces deux entités. Familles et enseignants pourront ainsi échanger sur les enfants de manière informelle. La mise en confiance se traduit aussi par la présence d'une personne référente : elles ont besoin de connaître l'enseignant pour exprimer ses préoccupations et ne pas éprouver de gêne pour parler. Ces cafés des parents seraient aussi l'occasion pour des familles d'origines et d'horizons divers de se rencontrer.

### *2-3.6 Une école ouverte aux langues ?*

Les parents comme leurs enfants ont tous été confrontés plus ou moins directement à la barrière de la langue. Par exemple, P3 déclare avoir ouvert la voie à ses frères et sœurs : étant

l'ainé, il est le premier à avoir appris le français. Nous supposons qu'il a pu servir de médiateur linguistique entre l'école et ses parents ou en tout cas qu'il a facilité l'apprentissage du français à ses cadets. M8, au départ réticente à l'idée de scolariser sa fille dans le quartier, a finalement pris conscience de la chance qu'elle a eue. En effet, évoluant dans un contexte plurilingue, sa petite ne s'est ni sentie isolée ni en décalage par rapport aux enfants car eux aussi parlaient d'autres langues à la maison.

Les deux écoles qui ont répondu à notre sollicitation animent des ateliers d'éveil aux langues et sont sensibilisées à la thématique. Les autres n'ont pas mené ce type de projet. Or, les parents perçoivent tous à leur niveau l'enjeu de la diversité linguistique. P1 encore sans papier et vivant de peu ne peut y participer. Les autres au contraire sont enthousiastes. P3 y voit un moyen de faciliter l'entrée à l'école des petits, les autres l'occasion de partager leurs valeurs et leurs cultures. M6 affirme :

*« D'habitude que nous euh prendre les choses de eux on est des étrangers ici en France donc on est obligés euh des fois pas obligés euh de vivre ici et de vivre comme eux voilà euh je trouve ça m'intéresse c'est pour des français ici ils prennent quelque chose de nous euh on échange de euh comment on dit des traditionnels » (Annexe 14- 104 p. 168)*

Conclusion :

Selon la catégorisation définie par Vatz Laaroussi et alii, les écoles du secteur tendent donc à une « collaboration partenariale » sans y parvenir vraiment. Si elles reconnaissent la famille en tant que partenaire, elles ne parviennent pas encore à mobiliser pleinement ses compétences. Comment donc tirer profit de ces collaborations pour qu'elles contribuent à la réussite des élèves ? Goï (2008, p 4) avance que l'école doit avant tout travailler sur ses représentations et ne pas juger l'éducation que les parents peuvent donner à leur enfant. Le dialogue s'en trouvera plus ouvert et le parcours de l'élève facilité. Tout comme Vatz Laaroussi et Kanouté (2013,) qui parlent d'une vision « culturaliste de la famille », Goï incite l'école à changer de paradigme et à prendre en compte la culture et l'histoire familiales pour ne plus considérer ces relations comme des obstacles à surmonter.

A la lueur de ces éléments, que mettre concrètement en place dans les classes pour répondre aux besoins des élèves tout en considérant les préoccupations des enseignants ? Les ateliers d'éveil aux langues évoqués par certains professionnels pourraient-ils raffermir le lien école-famille et renforcer les parents dans leur rôle de partenaire à part entière.

---

*III-La prise en compte des élèves bilingues émergents : perspectives de formation*

---

Pour cultiver les habiletés des élèves et des parents et profiter de cette hétérogénéité comme une richesse, une didactique du plurilinguisme a été développée. Le Conseil de l'Europe fait d'ailleurs du développement et de la pratique de l'éducation plurilingue une de ses priorités. Nous nous appuyerons d'ailleurs sur une étude en 2010 (Castellotti V.& Moore D.) qu'il a commandée et qui propose quelques pistes aux enseignants et décideurs politiques pour valoriser les répertoires plurilingues des élèves.

**1- Les démarches en didactique du plurilinguisme**

*1-1 Les principes directeurs*

Comprendre et vivre la diversité des langues et des cultures devient pour l'enseignant à la fois un but et un moyen. Ainsi, plutôt que de concevoir chaque langue comme une entité séparée, il aura une approche globale qui rendra compte de la multiplicité des langues présentes dans les contextes d'apprentissage. La langue de scolarisation, la langue de la région, les langues qui sont parlées à la maison par les apprenants, les langues étrangères enseignées à l'école comme matières, les langues classiques comme le latin et le grec, ainsi que les langues vivantes se côtoient tous les jours à l'école. Grâce à cette démarche plurilingue qui reconnaît et valorise les langues et les cultures, les élèves seront plus facilement intégrés dans l'école et dans la société.

L'école joue ainsi son rôle intégrateur en respectant les droits de chacun, les enseignants doivent reconnaître et promouvoir les compétences langagières des élèves qu'elles que soient leur langue d'origine. Favoriser certaines langues qui seraient plus « prestigieuses » ou plus « dominantes » que les autres n'a effectivement pas de sens dans ce contexte. Les professeurs devront penser leur pratique en fonction des atouts et de besoins de leur classe et les inscrire dans le parcours de l'élève. Une fois les stratégies mises en évidence, il pourra s'emparer de ses savoirs et les transférer dans d'autres domaines.

Pour y parvenir plusieurs démarches sont présentées. Elles invitent chacun à s'interroger sur ses expériences avec les langues et les confronter avec celles des autres.

## 1-2 *Un exemple : l'éveil aux langues*

### 1-2.1 *Les objectifs poursuivis*

Travaillé par quatre collègues sur quatorze, l'éveil aux langues s'appuie à la fois sur les langues de l'école et les langues à l'école. Cette démarche a d'ailleurs pris un certain essor sur le bassin de Montbéliard depuis le projet intercirconscription qui a permis au CASNAV, à des enseignants de maternelle, à des IEN, à des conseillers pédagogiques et à des chercheurs de travailler ensemble. Membre du groupe, nous avons pu suivre les recherches menées sur l'oral, la médiation et les relations avec les familles.

Domp martin (2011) décrit cette démarche transversale venue d'Angleterre et développée par Hawkins dans les années 1980 qui amène les apprenants à réfléchir sur le langage en s'appuyant sur les langues de l'école et de la classe et s'articule autour de trois axes :

- Le premier, cognitif, les engage à construire des savoirs et des savoir-faire en manipulant et en observant les différentes langues. Ils peuvent entre autres découvrir les variétés des sons, des graphies, différencier langage écrit et langage oral...

- Le deuxième axe d'ordre affectif permet à l'élève de s'épanouir et de s'émanciper. Centré sur leur vécu, les élèves sont incités à faire leur biographie langagière. Ils racontent alors leurs diverses expériences avec les langues et les cultures. Ainsi, ils peuvent progressivement évaluer leurs compétences linguistiques, comprendre la place des langues dans leur histoire personnelle et celles des autres et avoir une posture plus réflexive sur leur parcours linguistique.

- Le dernier axe plus social permet aux élèves de vivre ensemble en prenant conscience du plurilinguisme. « Sociolinguistes en herbe », ils seront plus ouverts à l'altérité. Il s'agit de « permettre aux citoyens de demain de prendre conscience des valeurs inégales attribuées à diverses langues et aux locuteurs de celles-ci, de modifier leurs représentations linguistiques et, enfin, de définir les conditions qui permettront d'avancer, dans un monde de migrations et de plurilinguisme, vers l'égalité des hommes et des femmes face aux langues et à la communication. » (Armand et al. 2005, p 111). Un des supports souvent choisis pour travailler l'éveil aux langues est la littérature de jeunesse, les albums étant traduits dans la langue des élèves. Si elle familiarise l'enfant au monde de l'écrit, elle revêt également une dimension inclusive (Armand et al., 2016). En effet, tout en favorisant les interactions entre pairs, elle permet aux élèves de d'acquérir du vocabulaire, d'améliorer leur syntaxe et de comparer les langues entre elles. Valorisés dans leurs compétences plurilingues, certains élèves osent enfin s'exprimer car ils se sentent reconnus comme des experts. Ce type de séance est aussi l'occasion d'accueillir les

parents pour lire des histoires dans leur langue. Comme leurs enfants, ils se sentent valorisés si bien que le climat scolaire s'en trouve apaisé.

Cette approche est reprise dans plusieurs projets dans le monde comme Evlang en Europe (Evaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues) mis en place fin des années 1990 et évalué en 2003, EOLE en Suisse (Eveil au langage/ ouverture aux langues de l'école) et ELODIL au Canada (Eveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) qui a débuté en 2002. Envisageable dans toutes les classes, cette approche ne s'applique pas seulement en UPE2A et peut aussi bien se dérouler lors d'activités ponctuelles que lors de séances régulières. En maternelle par exemple, elle prépare en effet les enfants bilingues comme monolingues à adopter des attitudes positives vis-à-vis de la diversité des langues, à se préparer à l'apprentissage d'autres langues en se familiarisant avec des sons nouveaux, à découvrir de nouveaux horizons culturels et linguistiques. « Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle », disponible pour chaque cycle et coordonné par Anne Kervran est un ouvrage de référence en la matière. Le premier objectif en est « l'appropriation du langage dans toutes ses dimensions et dans toutes ses variations » (2013, p.5). S'il prépare à la réussite du socle commun par la transversalité des compétences travaillées et s'insère dans les programmes de 2008, il s'inscrit pleinement dans le nouveau programme de l'école maternelle qui accorde une attention particulière à la diversité linguistique. Cette démarche trouve donc pleinement sa place en maternelle.

### 1-2.2 La place des parents

Ces démarches issues de la didactique du plurilinguisme permettent de tisser du lien avec les familles car leurs(s) langue(s) donc leur histoire sont prise(s) en compte. Tout comme les enfants, ils comprendront qu'on peut être bilingue sans maîtriser parfaitement les deux langues. Le bilinguisme ne sera alors plus perçu comme un handicap qui retarderait l'acquisition du français. Ils ne craindront donc plus de transmettre leur langue et prendront conscience de cette richesse (Audras I.& Leclaire F., 2016). En intervenant dans les classes, en partageant leurs savoirs et leurs compétences, les parents ne sont plus seulement des observateurs mais aussi des acteurs au même titre que les enfants et les enseignants. Ainsi, les relations entrent dans le domaine pédagogique car les parents interviennent dans la classe (Hélot et Young,



2003). Ils appréhendent ainsi mieux les difficultés du métier d'enseignant. Des ponts entre la maison et l'école sont alors plus facilement construits.

### 1-2.3 Les autres partenaires de l'école

Ces programmes ont toute leur place en dehors de l'école, notamment dans les structures de la petite enfance dont un des objectifs est de préparer à la séparation plus douce. Si les personnels des structures de la ville de Montbéliard ont suivi des formations pour percevoir les différences entre les cultures, une sensibilisation à ce type de démarche nous semble pertinent. Elles devront néanmoins s'adapter à leur cadre de fonctionnement. Un stage de deux jours intitulé « éducation plurilingue à l'école maternelle » est d'ailleurs prévu sur le secteur Lou Blazer dans cette perspective qui aura lieu en septembre 2017

## 2- Exemples de mise en œuvre

Les exemples présentés sont des expérimentations réalisées dans les classes dans des contextes particuliers. Ils ne sauraient donc être érigés en modèle.

### 2-1 Une classe de petite section en REP+

Dans le cadre d'une analyse sur des pratiques innovantes, deux chercheuses ont observé une classe de petite section dans une école située en REP en Alsace. L'enseignante, forte de son expérience, met en place une pédagogie originale. Constatant le faible niveau de ses élèves en français, elle a mis en place des gestes professionnels pour permettre aux enfants de se sentir en sécurité linguistique et par ce biais d'entrer plus rapidement dans les apprentissages (Young & Mary, 2016). Cette enseignante se place donc dans la perspective des travaux sur le « *trslanguaging* », appelé aussi *trans-apprentissage linguistique*. En effet, les enfants acquièrent des compétences dans la langue de scolarisation en transférant et en s'appuyant sur des connaissances et des capacités qu'ils ont déjà dans leur langue d'origine. Les deux langues se trouvent ainsi activées. En intégrant les compétences des élèves dans sa pratique, l'enseignante leur permet de s'approprier de nouvelles compétences correspondant à leur répertoire linguistique. Concrètement, les enfants peuvent utiliser ponctuellement leur langue d'origine dans la classe



pour évoluer plus facilement. L'enseignante utilise la langue des élèves pour demander leur attention, parler avec un enfant en duel ou lors de travaux de groupes. Sans la maîtriser parfaitement, elle donne aussi des consignes simples dans leur langue.

De même, les élèves « sont autorisés » à échanger dans leur langue lors de jeux ou d'ateliers. La maîtresse crée ainsi un espace sécurisant pour ces enfants qui peuvent exprimer leurs besoins dans leur langue maternelle.

Les résultats sont positifs. D'abord, la communication s'en trouve facilitée et quasiment tous les enfants s'expriment en fin d'année et entrent plus facilement dans les projets proposés. La langue de scolarisation devient de fait complémentaire à la langue familiale. De plus, comme l'enseignante s'appuie sur les compétences des enfants en L1, les élèves, en naviguant entre les deux langues, font des transferts. La relation aux parents est également plus riche car ils entrent dans l'école et participent aux projets. Ils acquièrent un véritable statut de partenaire. En effet, ces derniers sont invités à venir lire des histoires dans leur langue. Les élèves se sentent alors plus impliqués car ils peuvent s'exprimer dans la langue de leur choix. Le rapport à l'écrit s'en trouve facilité. Enfin, nous assistons à un changement de paradigme : la classe perd son statut de sanctuaire monolingue et l'enfant est reconnu comme compétent dans sa langue.

### *2-2 Un exemple en cycle 3 avec des élèves en difficulté :*

Devant la grande variété des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA), Rigolot (2012) propose d'explorer trois champs différents afin de favoriser leur scolarisation et l'apprentissage du français. Appréhender le domaine scolaire et éducatif renseignera tout d'abord sur la scolarisation antérieure et les acquis de l'élève nouvellement arrivé. Observer son patrimoine scolaire permettra de mesurer « sa proximité avec les propositions et les attentes de l'école française ». D'autre part, étudier le champ linguistique de l'élève informera sur sa ou ses langues, leur statut et son rapport à l'écrit. Conscient de la distance qui le sépare de la langue à acquérir, l'enseignant pourra mettre en place une progression linguistique adaptée. Enfin, connaître des éléments de la vie de l'élève, son parcours migratoire permettra de rassembler des éléments propres à l'élève et indispensables à l'enseignant pour construire un parcours personnalisé.

L'enseignante spécialisée, à l'initiative du projet, a elle aussi exploré ces trois champs dans le cadre de ses fonctions. Travaillant avec des élèves allophones de cycle 3 en grande

difficulté, elle leur a tout d'abord expliqué les différences entre les langues. Elle a ensuite vulgarisé le fonctionnement du cerveau pour qu'ils comprennent l'origine de leurs difficultés. Elle déclare :

*« Il faut absolument parler français car c'est ça qui va aider l'enfant à devenir un bon élève en France et eux se sont rendus compte que la langue d'origine était un appui très très intéressant et que de toute façon il fallait partir de ça et voyant l'âge des élèves que j'avais je ne peux pas faire table rase de et de leur langue et de leur scolarité donc en fait je travaillais en prenant appui sur la langue d'origine et on mettait ben dans tout ce qu'on voit en classe la recherche de l'origine de l'erreur le fait que euh l'erreur vient de la langue d'origine et c'est normal qu'un enfant qui apprend à parler français s'appuie sur sa langue d'origine donc ben je vous donne des choses très classiques le /u/ qui est prononcé /ou/ dans plein de langues donc l'enfant va bien rentrer dans l'écrit français va bien intégrer que en français le /ou/ c'est l'association du O et du U et donc du coup il va transcrire systématiquement forme-là ou il va garder un U qu'il va prononcer /ou/ et c'était vraiment intéressant avec les enfants au moment où euh la mise en commun de ce qui avait été fait de les amener à pointer que ça c'était une erreur en français mais qu'elle avait une explication donc du coup ça me permettait de leur dire toi il faut que tu travailles avec ta nouvelle zone de cerveau parce que bon on faisait aussi un petit travail euh on va dire de vulgarisation des neurosciences pour les enfants parce que quand on est tout petit et qu'on apprend à parler deux langues en même temps c'est la même zone du cerveau qui va euh gérer ça mais quand on est plus grand y a une nouvelle zone qui se développe et du coup le chemin il est des fois un peu plus long parce que c'est pas la même zone ça passe pas pareil et ça ils l'ont compris et je trouvais que ça donnait une maîtrise de ce qu'il pouvait savoir écrire et pis une erreur une fois qu'on comprend d'où elle vient après on la fait plus ; » (Annexe 13, 20 p. 232)*

Travaillant en petit groupe, elle s'appuie sur une bonne connaissance de ses élèves (origine, rapport à l'écrit, langues parlées...). Son projet poursuivait un double objectif. Le premier était de produire un écrit cohérent qui a du sens. Le second impliquait aussi la famille dans la mesure où l'enseignante insuffle l'envie de lire à l'enfant en l'emmenant à la médiathèque.

Elle leur a donc demandé de dessiner leur meilleure et leur pire expérience scolaire dans leur pays d'origine et en France. Ils ont alors écrit l'histoire, fabriqué un album qu'ils ont donné à la médiathèque de Montbéliard. S'ensuit un partenariat pour que les enfants puissent emprunter des livres. Ce projet pourtant réfléchi n'a pas eu les effets escomptés. L'enseignante déplore la passivité des parents qui n'ont pas pris le relais. A cela plusieurs explications : la bibliothèque se situe au centre-ville donc éloignée du quartier et les parents sont éloignés de l'écrit. Elle analyse ses erreurs et propose quelques pistes de réflexion :

*« On est quand même enfermés dans nos représentations toujours très liés à l'écrit donc i faudrait trouver des partenariats et je me dis les gens peut-être dans les MJC les animateurs euh j'avais travaillé un moment avec l'ASSFAM qui est une association bien implantée sur le quartier qui accueillait les migrants et qui nous faisait un travail pour euh expliquer aux familles ce qu'était l'école en France ce qu'était une école républicaine ce qu'était la laïcité euh donc je pense qu'il faut s'associer voilà et eux voient sans doute plus de choses et rentrent directement plus dans les familles que ce que ne peut faire l'école et on a l'information est-ce que la famille accède à l'école ou pas on peut pas poser la question comme ça donc i faut avoir*

*des ressources et des partenaires qui vont avoir ces informations-là parce qu'ils rentrent plus dans la famille que l'école » (Annexe 14- 28 p225)*

Ainsi, selon elle, l'école ne peut à elle-seule compenser les manques. Elle doit trouver des partenaires sociaux ou associatifs qui vivent au plus près des familles et connaissent leurs difficultés quotidiennes.

L'école ne peut donc pas à elle seule combler toutes les carences. Si elle doit s'appuyer sur les familles, elle doit aussi chercher des partenaires efficaces avec des compétences propres dans une logique de travail en réseau.

## CONCLUSION

Convaincu de la place déterminante de l'école maternelle dans toutes les dimensions de la vie d'un enfant, nous avons essayé de comprendre comment, dans ce secteur montbéliardais classé en zone d'éducation prioritaire, les enseignants prenaient en compte les compétences et les besoins d'élèves en plein développement langagier. Au terme de notre étude, il s'avère que malgré un souci de différenciation, les équipes pédagogiques n'ont pas encore pleinement mesuré la diversité linguistique de leurs élèves et qu'elles ignorent encore trop souvent les langues parlées dans la sphère privée. Ainsi, la pédagogie et les gestes professionnels s'apparentent beaucoup à ceux rencontrés dans les classes à majorité monolingue alors qu'ils ont en face d'eux des bilingues émergents.

Si les enseignants perçoivent bien les bénéfices à long terme du bilinguisme, ils sont toutefois incapables de le promouvoir quotidiennement. Les quelques professeurs qui mettent en place des séances d'éveil aux langues ne savent généralement pas où trouver le matériau indispensable pour faire évoluer leurs séquences. Les langues d'origine ne s'expriment qu'au cours de moments ludiques ou informels et ne sont pas réinvesties en grand groupe ou de manière transversale.

De plus, les enseignants, assujettis à une norme fixée par l'institution, ne savent pas toujours comment gérer cette diversité faute d'outils ou de formations adéquate. Or, les élèves en plein développement langagier nécessitent une attention toute particulière : du fait de leur bilinguisme, ils ont besoin de plus de temps que leurs camarades monolingues. Les maîtres ne savent donc pas toujours comment combler ce qu'ils considèrent comme des déficits langagiers et comment répondre en trois ans aux attendus de fin de cycle 1. C'est pourquoi les demandes de formation, même si elles restent encore floues, sont nombreuses. Elles répondent avant tout aux difficultés vécues au quotidien sur le terrain et concernent divers champs tels que la psychologie de l'enfant - pour comprendre comment lever les blocages vécus par les élèves en situation d'insécurité linguistique- ou encore des formations en langues - pour mieux communiquer avec les parents. Les enseignants ont également besoin d'être aiguillés vers des ressources qui les aident dans leurs pratiques quotidiennes de classe. De fait, les équipes ne perçoivent pas encore la plus-value et méconnaissent l'expertise des parents dans la langue d'origine. Par conséquent, elles ne parviennent pas encore à mobiliser pleinement les compétences parentales.

De leur côté, les parents du secteur semblent satisfaits de l'offre scolaire et, comme les familles des autres secteurs de la circonscription, ils s'investissent tout autant dans l'éducation et l'instruction de leurs enfants. Ils proposent volontiers leur aide et seraient à même de relayer les actions et les projets sur le bilinguisme. Pour certains, l'école représente un ascenseur social, pour d'autres les fondations de l'Homme en devenir. Loin d'être clivante, l'école apporte donc des réponses à ces parents même si elle manque encore de lisibilité. Ainsi, son sens et la distance qui la sépare des codes familiaux cause donc davantage de préjudices que le manque de pratique du français.

Si la participation des parents doit encore progresser, notre étude a mis en évidence des points d'ancrage. Tributaire des contraintes inhérentes au secteur, la coéducation requiert une acception, une légitimation et le concours des parents. Or, grâce notamment au projet REP+, les pratiques ont gagné en homogénéité dans le quartier. Ainsi, les familles comme les enseignants sont prêtes à travailler ensemble pour favoriser le bilinguisme. L'enfant et ses langues peuvent être placés au centre de ce projet. D'autant plus que les structures de la petite enfance restent ouvertes et travaillent déjà en partenariat avec les écoles. Ce maillage du territoire permet donc de considérer l'enfant dans sa globalité dès son plus jeune âge.

Forts de ces constats, plusieurs pistes peuvent être envisagées dans le cadre des formations REP+, en particulier deux journées de stage prévues en septembre 2017 et en janvier-février 2018. Elles ont notamment pour objectif de travailler sur les représentations des enseignants pour qu'ils prennent conscience de la diversité des langues parlées dans leur classe. Elle sera l'occasion de mettre en place, lors des rencontres avec les familles, un protocole d'accueil spécifique. Un tel outil favoriserait la communication entre les parents, l'enfant et l'école et faciliterait la transition entre ces deux milieux.

Certaines limites méthodologiques et didactiques méritent néanmoins d'être soulignées. D'une part, d'un point de vue méthodologique, nous n'avons pas pu interroger des parents très éloignés de l'école. Or, la plupart des mesures prises s'adressent à eux directement et nous ignorons leur impact. D'autant que le taux de participation à ce genre de projets ne peut à lui seul juger de l'implication des parents. Plusieurs hypothèses peuvent être soulevées : les familles ne comprennent pas le sens de ces projets, n'en voient pas l'utilité, ne se sentent pas concernées ou suffisamment compétentes pour sa mise en place. D'autre part, du point de vue

didactique, nous n'avons pas non plus observé de séances d'éveil aux langues ni en mesurer les bénéfices sur la sécurité linguistique. Si elle ne peut guère être évaluée - si ce n'est en observant le bien-être des enfants- nous n'avons pas jugé de l'effet de ce type de séance sur les apprentissages. Pour ce faire, il semblerait pertinent d'opérer un suivi de cohorte sur plusieurs années et mener une étude comparative entre des élèves ayant ou non été initiés à l'éveil aux langues.

Au final, cette recherche nous a permis d'objectiver et de faire évoluer notre représentation des parents. Nous sous-estimions notamment l'importance qu'ils accordent à l'école, quelle que soit leur origine, ainsi que leur désir de s'investir dans l'apprentissage des enfants. Toutefois, beaucoup d'entre eux n'ont malheureusement pas assez conscience de leurs propres compétences et craignent d'être jugés par les enfants ou les adultes. C'est donc aux enseignants, experts dans leur classe, d'aller les chercher, de leur expliciter ce qu'ils attendent d'eux et ainsi leur révéler leurs qualités. Ainsi, les séances d'éveil aux langues des enfants tout comme les démarches visant à prendre en compte les langues des familles, ne sauraient se limiter à l'espace de la classe. Outre les parents, il implique l'ensemble du système scolaire, de l'enseignant au directeur d'école qui impulse les initiatives en passant par le collègue afin de construire un véritable parcours de l'élève :

*« (sourire) pour moi je vous dis avec mon discours j'ai l'impression d'être un peu marginale et que je pense euh que c'est quelque chose qui doit être posé par l'institution si ça reste une initiative personnelle en fonction du parcours de chacun là ça ne donnera jamais rien si ce n'est d'être bien perçu dans le quartier et d'avoir de bonnes relations avec les familles ». (Annexe 16- Entretien Enseignante E, 78 p.239)*

Pour être efficaces, les séances d'éveil aux langues doivent être régulières, faire appel aux parents et s'inscrire dans une progression des apprentissages qui prenne en compte compétences de chacun. Loin de se résumer à des activités au cours desquelles les parents seraient uniquement invités à partager leurs cultures ou leur-s langue-s, ces séances doivent déboucher sur des procédures ou des connaissances qui seront explicitement reformulées par l'enseignant et ainsi susceptibles d'être mobilisées dans le cadre d'autres apprentissages. C'est à ce prix, et grâce au dynamisme et à l'engagement de ses équipes comme des parents, que l'école pourra faire naître un sentiment d'appartenance et une culture commune.

## Bibliographie

### *Histoire de Montbéliard*

Voisin, J.-C., Ferrer, A., Vion-Delphin, F. et Pegeot, P. (1980). *Histoire de la ville de Montbéliard*, Roanne : Horvath.

Belot, R. et Lamard P. (2007). *Peugeot à Sochaux. Des hommes, une usine, un territoire*, Paris : Lavauzelle.

### *Immigration et population immigrée*

Agence de développement et d'urbanisme au service du pays de Montbéliard et de l'aire urbaine. (2011). *L'observatoire des quartiers du Pays de Montbéliard : ressenti des acteurs de terrain et fiches statistiques par quartier*. En ligne : [http://www.adumontbeliard.fr/fileadmin/Fichiers/Fond\\_documentaire/2012/OBS\\_2012\\_103.pdf](http://www.adumontbeliard.fr/fileadmin/Fichiers/Fond_documentaire/2012/OBS_2012_103.pdf). [Consulté le 28 février 2017].

INSEE.(2011). *L'immigration en Franche Comté*. En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2045373>. [Consulté le 19 juillet 2017].

INSEE.(2012). *Part de la population étrangère*. En ligne : <https://sig.ville.gouv.fr/tableaux/donneesLocales/codezone/25388/tableCode/ind131>.

[Consulté le 28 février 2017].

INSEE. (2016). *Immigré*. En ligne sur : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1328>. [Consulté le 28 février 2017].

Jeanparis, F. (2014). Montbéliard : la Petite-Hollande devient quartier prioritaire. *L'Est Républicain*. En ligne sur : <http://www.estrepublicain.fr/doubs/2014/12/17/quartier-prioritaire>. [Consulté le 28 février 2017].

Beauchemin C., Lhommeau, B. et Simon P. (2016). Histoires migratoires et profils socioéconomiques. Dans Beauchemin, C., Lhommeau, B. et Simon, P., *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité en France*. Paris : Ined éditions.

Condon, S., Régnard C. (2016). Les pratiques linguistiques : langues apportées et langues transmises. Dans Beauchemin, C., Lhommeau, B. et Simon, P., *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité en France*. Paris : Ined éditions.

Murat, F. (2009). Le retard scolaire en fonction du milieu parental : L'influence des compétences des parents . *Économie et statistique*, n° 424-425, février, 103–124. En ligne : [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/ES424-425F.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ES424-425F.pdf). [Consulté le 14 juillet 2017].

Place, D. et Vincent, B. (2009). L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences. *Économie et statistique*, n° 424-425, 125-147.



***L'école maternelle :***

- BO spécial du 26 mars 2015. (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. En ligne : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_2/37/8/ensel4759\\_arrete-annexe\\_prog\\_ecole\\_maternelle\\_403378.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf). [Consulté le 27 décembre 2016].
- Eduscol. (2015). *Ressources pour la maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*. En ligne : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress\\_c1\\_langage\\_fiches-repere\\_456406.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf). [Consulté le 11 novembre 2016].
- Bouysse, V. (2015). *Les nouveaux programmes pour l'école maternelle : quels enjeux ? Quelles évolutions ?* En ligne sur : <http://ien-noyelles-godault.etab.ac-lille.fr/2015/11/03/conference-de-madame-viviane-bouysse/>. [Consulté le 27 décembre 2016].
- Dias-Chiaruttini, A.(2016). *L'estime de soi. Estime de soi, quels enjeux pour les enfants et les adultes à l'école maternelle*. Communication présentée au 89<sup>ème</sup> congrès National des Enseignants des Ecoles et Classes Maternelles publiques, Dijon. En ligne : <http://ageem.fr/files/389/grdijonpap24091-d-finitif.pdf>. [Consulté le 11 novembre 2016].
- Gueguen, C. (2016). *Ce que nous apprennent les recherches en neurosciences sur le développement émotionnel et affectif de l'enfant*. Conférence, ESENER. En ligne: <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1522&cHash=a4d735f723>. [Consulté le 11 novembre 2016].
- Ferron, C. (2012). Quand je serai grand(e), je serai vétérinaire... si vous y croyez ! *Actions santé*. En ligne : <http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/7.PS/2nd/at/008.pdf> . [Consulté le 11 novembre 2016].
- Florin, A. (2006). Pour un accueil réussi des tout-petits à l'école maternelle. *Le Journal des psychologues*, 237, (4), 31-35. doi:10.3917/jdp.237.0031.
- Florin, A. (2012). L'estime de soi et l'institution scolaire : accroître la formation des enseignants. *Actions santé*. En ligne: <http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/7.PS/2nd/at/008.pdf>. [Consulté le 11 novembre 2016].
- Meirieu, P. (2008). Ecole maternelle, école première . En ligne : [https://www.meirieu.com/ARTICLES/ecole\\_primaire\\_ecole\\_premiere.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/ecole_primaire_ecole_premiere.pdf) [Consulté le 27 décembre 2016].
- MEN. (2015). *Points de vigilance*. En ligne : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/VIGILANCE/06/1/Ress\\_c1\\_Eval\\_points\\_vigilance\\_546061.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/VIGILANCE/06/1/Ress_c1_Eval_points_vigilance_546061.pdf) [consulté le 11 aout 2017].
- MEN.(2015). *La maîtrise de la langue française : un plan d'action global*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid92213/la-maitrise-de-la-langue-francaise-un-plan-d-action-global.html>. [Consulté le 1<sup>er</sup> mars 2017].
- Montmasson-Michel,F.(2016). Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle. *Langage et société*, 2016/2 (N° 156), 57-76.



Passerieux, C. (2015). L'école maternelle, une école bienveillante ? Quelles conditions pour la réussite de tous ? Groupement Français d'Education Nouvelle. En ligne sur : [http://mater-nelle27.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/4-une\\_ecole\\_bienveillante\\_passerieux.pdf](http://mater-nelle27.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/4-une_ecole_bienveillante_passerieux.pdf). [Consulté le 27 décembre 2016].

Sarot, A. et Moro, M. (2016). L'école, première institution d'accueil de l'altérité : pour une société inclusive. *Le sujet dans la cité*, 7, (2), p 65-76. En ligne : <http://www.cairn.info/scd1.univ-fcomte.fr/revue-le-sujet-dans-la-cite-2016-2-page-65.htm>. [Consulté le 11 août 2017].

Tyszler, J.-J. (2016). L'estime de soi. Estime de soi, quels enjeux pour les enfants et les adultes à l'école maternelle. Communication présentée au 89<sup>ème</sup> congrès National des Enseignants des Ecoles et Classes Maternelles publiques, Dijon. En ligne : <http://ageem.fr/files/389/grdijon-pap24091-d-finitif.pdf>. [Consulté le 11 novembre 2016].

### *Acquisition du langage, bilinguisme, plurilinguisme*

Armand, F., Dagenais D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Thèmes canadiens. Revue de l'Association des études canadiennes*, 110-113.

Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (172-182), Montréal : Fides Éducation.

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, N°9. En ligne : [http://www.academia.edu/26161871/Armand\\_F.\\_Gosselin-Lavoie\\_C.\\_et\\_Combes\\_%C3%89.\\_2016\\_.Litt%C3%A9rature\\_jeunesse\\_%C3%A9ducation\\_inclusive\\_et\\_approches\\_plurielles\\_des\\_langues](http://www.academia.edu/26161871/Armand_F._Gosselin-Lavoie_C._et_Combes_%C3%89._2016_.Litt%C3%A9rature_jeunesse_%C3%A9ducation_inclusive_et_approches_plurielles_des_langues).

Audras, I. et Leclaire, F. (2016). Accueillir dans sa langue l'enfant et sa famille : s'appuyer sur les langues des familles pour la réussite de tous dès l'école maternelle. Dans S. Cambrone, A.-B. Krüger et N. Thamin, *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs*, Les Carnets d'atelier de Sociolinguistique n°11, Paris, L'Harmattan.

Barouillet, P. et al. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, Bilan des données scientifiques*. Institut national de la santé et de la recherche médicale. En ligne : <http://www.ipu-bli.inserm.fr/handle/10608/73>. [Consulté le 11 juillet 2017].

Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. En ligne : <http://aile.revues.org/1153>. [Consulté le 27 juillet 2017].

Cadre européen commun de référence pour les langues. (2001).

- Carol, R., Behra, S. et Macaire, D. (2016). Les enfants allophones à l'école maternelle : Interactions langagières et appropriation du français . *Les Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, numéro coordonné par S. Cambronne-Lasne, A. B. Krüger et N. Thamin : *Diversité linguistique et culturelle à l'école primaire – Accueil des élèves et formation des acteurs*. Besançon, Université de Franche-Comté.
- Cummins J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum* n°19. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Frspr19/Cummins.pdf>
- Domp martin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre*, 2/2011, vol. 12, 162-168.
- Elmiger, D. (2000). Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme. *Tranel*, n°32, 55-76.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.
- García, O. (2009). Emergent bilinguals and TESOL. What's in a Name? *TESOL Quarterly* 43(2): 322-326.
- García, O. (2017), Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. Dans Beacco, J.-C.; Krumm, H.-J.; Little, D.; Thagott, P. (Hrsg.): *The Linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research*, Berlin, De Gruyter Mouton, 11-26.
- Goï, C. (2008). Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille, N°465 - Dossier "École et familles". En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Eleves-nouvellement-arrives-en-france-et-parents-allophones-construire-le-lien-entre-l-ecole-et-la-famille> .[Consulté le 28 février 2017].
- Goï, C. et Bruggeman, D. (2013). *L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*. En ligne : <http://eduscol.education.fr/FLS> .[Consulté le 27 décembre 2016].
- Grosjean, F (2015). *Parler plusieurs langues, le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Hélot, C. et Young, A. (2003). Education à la diversité linguistique et culturelle : le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. *Le Plurilinguisme en construction dans le système éducatif. Contextes. Dispositifs. Acteurs. LIDIL, Hors-Série*, 187-200.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Paris : PUF.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : PUF.
- Moro M.-R., Simon A, Rakotomalala L., Bennabi Bensekhar M., Rezzoug D. (2015). Le bilinguisme, le plurilinguisme, une richesse pour tous, à l'école, en clinique, dans la société. Dans Simon D.-L., Domp martin-Normand C., Galligani S., Maire-Sandoz M.-O. (Eds), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (25-43). Paris : Riveneuve.

Rigolot, M. (2012). Construire la connaissance autour de l'élève nouvellement arrivé en France. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation, Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Paris : CNDP-CRDP.

Sarot, A. & Moro, M. (2016). L'école, première institution d'accueil de l'altérité : pour une société inclusive. *Le sujet dans la cité*, 7, (2), 65-76. <http://www.cairn.info/scd1.univ-fcomte.fr/revue-le-sujet-dans-la-cite-2016-2-page-65.htm>.

Thamin, N. (2015). Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle : pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté. Dans Simon, Domp martin-Normand, Galligani, Maire-Sandoz (dir.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (141-166). Paris : Riveneuve éditions

Young, A. et Mary, L. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation : vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73, (1), 75-94. En ligne : <http://www.cairn.info/scd1.univ-fcomte.fr/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2016-1-page-75.htm>. [Consulté le 28 février 2017].

#### ***Lien école-familles :***

Auduc, J-L. (2007). *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*, Créteil : SCEREN.

Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, familles, générations*, n° 16, 34-52.

Bautier E., Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de Pédagogie*, n°148. 89-100.

Brinbaum, Y. (2013). Les familles immigrées et l'école : à l'encontre des idées reçues. *Diversité*, n° 174, 152-163.

Dumoulin, C. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, n° 9, 4-18.

Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°98. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=98&lang=fr>. [Consulté le 28 février 2017].

Haut Conseil de l'Intégration. (2010). *Les défis de l'intégration à l'école*. Recommandation du Haut Conseil à l'Intégration au Premier Ministre relative à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République. En ligne sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000053.pdf>. [Consulté le 11 août 2017]

Lasne, A. (2016). *Coopérer pour lutter contre le décrochage scolaire*. Texte communiqué par N. Thamin.

- Lasne, A. (2017). Obstacles à la fondation d'une relation de coéducation entre parents et enseignants. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- Mestre, C. (2015). Les parents migrants et l'école. *Spirale*, vol. 75, n°. 3, 186-187.
- Perier, P. (2005). *Ecole et familles populaires, sociologie d'un différend*, Paris : PUF.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, 291-311. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/019682ar>. [Consulté le 28 février 2017].

### *Sources secondaires*

- Bloomfield, L. (1970). *Le langage*. Paris : Payot.
- Braine MDS. (1976). Children's first word combinations. With Commentary by Melissa Bowerman. Dans *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Chicago : University of Chicago Press.
- Flege, J. (1999). Age of learning and second language speech. Dans D. Birdsong (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 101-113.
- Hammers, J.F. et Blanc, M. (1983), *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles : Madarga.
- Klein, W. (1995). Language acquisition at different age. Dans D. Magnusson (ed.), *The Lifespan Development of Individuals: Behavioral, Neurobiological, and Psychosocial Perspectives. A Synthesis* (244-264). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhl, Pk. (1992). Speech prototypes: Studies on the nature, functions, ontogeny and phylogeny of the «centers of speech categories». Dans Y. Tohkura, E. Vatikiotis-Bateson, Y. Sagisaka (eds) *Speech perception, production and linguistic structure* (239-264). Tokyo : Ohmsha
- Polka L, Werker J. (1994). Developmental changes in perception of nonnative vowel contrasts. *Journal of Experimental Psychology: human perception and performance*, 20, 421-435.
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251-285.
- Marschmann, V. A. Bates E. (1994). Continuity in Lexical and Morphological Development: a Test of the Critical Mass Hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366.
- Patkowski, M. (1994). The critical age hypothesis and interlanguage phonology. Dans M. Yavas (ed.), *First and Second Language Phonology* ( 205-221.) San Diego : Singular Publishing Group.
- Tomasello, M. (2003), *Constructing a Language*. Harvard : Harvard University Press.

***Méthodologie***

Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Blanchet A, Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.