
Mieux connaître la réalité sociolinguistique des familles mahoraises en métropole pour mieux accueillir leurs enfants en maternelle

Une enquête en Franche-Comté

Marie-Claire Simonin et Nathalie Thamin



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9718>

DOI : 10.4000/rdlc.9718

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Marie-Claire Simonin et Nathalie Thamin, « Mieux connaître la réalité sociolinguistique des familles mahoraises en métropole pour mieux accueillir leurs enfants en maternelle », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-3 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9718> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9718>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.



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

Mieux connaître la réalité sociolinguistique des familles mahoraises en métropole pour mieux accueillir leurs enfants en maternelle

Une enquête en Franche-Comté

Marie-Claire Simonin et Nathalie Thamin

Introduction

- 1 Cet article se centre sur l'installation de familles mahoraises dans une région métropolitaine, la Franche-Comté, à partir d'une enquête réalisée auprès de parents d'enfants scolarisés à la maternelle. Nous émettons l'hypothèse que la construction par les enseignants d'une connaissance sociolinguistique des familles en situation transculturelle permet d'engager un processus de collaboration éducative favorisant légitimité des familles, apprentissages scolaires et plurilinguisme à l'école maternelle.
- 2 Nous brosserons d'abord le paysage sociolinguistique de Mayotte ainsi que les caractéristiques de la mobilité intranationale. Nous présenterons ensuite l'ancrage théorique et méthodologique. Puis nous analyserons le corpus d'étude qui sera mis en lien avec des propositions didactiques visant à développer un agir professoral (Cicurel, 2011) basé sur des pratiques pédagogiques plurilingues co-construites avec les parents.

Éléments de contexte : problématiques du territoire ultramarin mahorais

Contexte sociolinguistique

- 3 Mayotte est une terre d'immigration en provenance des Comores et une terre de fortes mobilités intranationales vers la Réunion et la métropole. Situé dans l'Océan indien, Mayotte forme avec trois autres îles (Grande Comore, Anjouan, et Mohéli) l'archipel des Comores. Son peuplement est marqué par un brassage ethnique historique bantou, arabe puis malgache entre le IV^e et le XV^e siècle. Mayotte, puis tout l'Archipel, sont placés sous protectorat français à partir de 1843¹ et deviennent territoire d'outre-mer en 1946. Suite à un référendum d'autodétermination, Mayotte évolue en collectivité territoriale en 1976 alors que les trois autres îles acquièrent leur indépendance. En 2011, Mayotte devient le 101^e département français.
- 4 Les locuteurs du shimaore langue première sont majoritaires². Pour les nombreux Comoriens résidant sur l'île, locuteurs d'autres variétés linguistiques toutes dérivées du swahili, le shimaore est langue seconde. La minorité la plus importante, d'origine malgache, a pour langue première le shibushi (22,5 %) et parle généralement le shimaore et/ou le français comme langue seconde (Ahmed-Chamanga, 2011). Sont aussi présents dans les répertoires linguistiques l'arabe liturgique, le créole réunionnais et le français. La cohabitation linguistique entre shimaore et français entraîne par ailleurs des pratiques mêlées, le shimahozungu, qui fait l'objet de description sociolinguistique récente (Maturafi 2019).

Contexte éducatif

- 5 L'articulation des enjeux entre prise en compte des langues mahoraises dans l'enseignement et appropriation du français langue de scolarisation a été problématisée ces dernières années (Laroussi, 2016 ; Laroussi et Liénard, 2011), interrogeant l'héritage d'idéologie monolingue nationale (Léglise, 2017). Se superposent par ailleurs deux types d'enseignement, le premier à tradition éducative musulmane dispensé par l'école coranique en arabe, le second un enseignement laïc en français dont l'articulation nécessite d'être interrogée, tout comme la question de la transmission familiale (Malbert, 2018).
- 6 Une formation des enseignants du primaire, alignée sur la métropole, s'est ouverte en 2017, avec l'objectif de contextualiser les *curricula* en s'appuyant sur les spécificités patrimoniales, culturelles et linguistiques (Dureysseix, 2020). Launey (2011) préconise par ailleurs de développer des approches d'éveil aux langues, à partir des langues/variétés déjà présentes à divers titres sur l'île : l'arabe, l'anglais, l'espagnol, les différentes formes de comorien, le sakalave, le malgache proprement dit, le swahili.
- 7 Des travaux sont par ailleurs en cours pour codifier de manière stabilisée, officielle et normée les langues mahoraises (Ali Saanda, 2019), condition de leur accès au statut de langue d'enseignement, favorisant ainsi la construction des savoirs, l'accès à la littératie (Léglise, 2017) et le développement de l'enseignement bilingue dans le primaire et le secondaire (Bertile, 2020).

Mobilité intranationale mahoraise

- 8 La mobilité s'inscrit dans une dynamique de promotion sociale, d'émancipation et de recherche d'un meilleur accès à l'éducation et aux soins, notamment pour les jeunes de 15-24 ans, en partie des étudiants, ainsi que des femmes seules avec enfants. Les premières régions d'implantation des Mahorais sont le sud et sud-est de l'Hexagone (28 %, INSEE, 2019). Les solidarités familiales constituent le ciment essentiel de la cohésion de la société mahoraise (INSEE, 2017) et l'implantation des nouveaux arrivants suit la logique du réseau et des délégations familiales élargies. Dans les territoires ultramarins, la mobilité constitue un volet important des politiques de formation pour compenser l'appareil de formation insuffisant et la saturation du marché de travail local (Leroux, 2017) avec 35 % de chômage insulaire (Flash Insee, 2019).
- 9 La mobilité mahoraise et les parcours de scolarisation et de formation en métropole sont encore peu documentés (Ali Saanda, 2019). Cependant, on remarque une fréquence des prises en charge par les RASED³ et les orthophonistes au primaire, alors que ces jeunes élèves devraient être accueillis en UPE2A⁴. Les constats d'échec scolaire sont observés au secondaire avec une surorientation vers des filières de relégation (Vitale, 2015) telles que les IME⁵, SEGPA⁶ et lycées professionnels type EREA⁷. Enfin, la représentativité universitaire est faible et le taux d'échec important (85 % en 1^{ère} année, Ali Saanda, 2019 : 177). Sont ainsi questionnées les conditions d'inclusion des jeunes Mahorais sur le territoire métropolitain⁸. Ali Saanda pose deux hypothèses explicatives (2019 : 178), également avancées par Leroux (2017 : 33) : « un passé scolaire défavorable » qui expliquerait les inégalités d'accès, d'orientation et de réussite ; une intégration sociale et académique difficile due à la distance culturelle et aux disparités des conditions de vie et d'études. Nous posons que la catégorisation du public par les acteurs de l'éducation est problématique car 1) elle assimile nationalité française à « maîtrise de la langue » dite première, en réalité seconde et 2) elle confond les effets (sur les élèves) avec les causes (déficience du système scolaire lui-même).

École et plurilinguisme des familles en contexte de mobilité postcoloniale

- 10 Ces constats interrogent la politique linguistique éducative en place dans le contexte de l'école républicaine française (Beacco et Cherkaoui Messin, 2010) ainsi que la question de la formation des enseignants. Les apports de la recherche montrent que l'utilisation des langues premières (L1) comme médium d'enseignement et d'entrée dans la littératie contribue à réduire l'échec scolaire (Bertile, 2020 ; Cummins, 2014 ; Hamers, 2005 ; Hélot et Erfurt, 2016). Un certain nombre de projets de recherche-action expérimentant l'introduction des L1 dans l'enseignement/apprentissage en territoires ultramarins ont déjà été menés (Muni Toke, 2016 ; Laroussi, 2016). Les acteurs éducatifs et les institutions peinent à s'orienter vers une appréhension plurilingue de l'apprentissage de la langue de l'école et des langues à l'école qui tiennent compte des réalités linguistiques des élèves, de leur expérience langagière quotidienne, hétérogène et plurilingue (Léglise, 2017 : 257) et des valeurs culturelles traditionnelles (Malherbe, 2018), que ce soit dans les territoires ultramarins ou en métropole. Or, laisser la place au *languageing*⁹ des élèves permettrait à l'enseignant de maximiser la communication en

utilisant leurs pratiques langagières à des fins éducatives (García 2009 ; Young et Mary, 2016).

- 11 Par ailleurs, l'école maternelle, objet de nos recherches et interventions, lieu des « apprentissages premiers » et en particulier du « langage » (MEN, 2015), occupe une place particulière dans la scolarisation. Le programme officiel prévoit qu'elle « accueille les enfants et leurs parents [...] en portant attention à la diversité des familles ».
- 12 S'appuyer sur une meilleure connaissance sociolinguistique des familles et des élèves en situation transculturelle et postcoloniale (Colombel-Teuira et Fillol, 2020), en particulier en ce qui concerne les modalités de transmission linguistique intergénérationnelle dans la mobilité, de rapport à l'école et aux langues, devrait permettre aux chercheurs et aux enseignants de mieux comprendre et mieux agir sur plusieurs plans. Cette connaissance vise à faciliter une meilleure entrée dans les apprentissages, le développement langagier et l'appropriation de la langue de scolarisation en développant des pratiques pédagogiques articulées aux répertoires langagiers plurilingues des élèves (García, 2009) dans une perspective de didactique du plurilinguisme (Candelier et Castelloti, 2013), collaborative et holistique. Développer des relations de proximité avec les familles permet aux acteurs éducatifs de les envisager avec un prisme moins essentialisant et culturaliste (Changkakoti et Akkari, 2008) mettant en exergue la complexité des parcours.

Méthodologie

Recueil de données : familles mahoraises en Franche-Comté

- 13 Dans cette optique, deux sources de données qualitatives sont explorées : un projet de recherche en cours, Construire la connaissance autour des familles migrantes pour améliorer le rapport école-famille : représentations des acteurs et formation des enseignants (Thamin, Krüger, Lasne et CASNAV Besançon)¹⁰, et une thèse de doctorat¹¹. Le corpus, d'une durée de 7 heures 41, se compose de 14 entretiens semi-directifs réalisés avec des Mahorais ayant un enfant scolarisé en maternelle et vivant à Besançon, dans le quartier de Planoise.
- 14 Le codage adopté pour les extraits est le suivant : P1 pour parent 1 pour introduire une transcription, E pour référer à un entretien. Une même personne (P4/6) a fait l'objet de deux entretiens (E4 et E6), et l'entretien E14 implique une mère (P14a) qui vit à Mayotte et qui vient d'amener son enfant de 3 ans chez sa fille (P14b), elle-même maman et vivant dans le quartier, pour qu'il soit scolarisé en métropole. Une traductrice interprète a été sollicitée pour trois des entretiens réalisés avec des mères peu francophones.

Méthodologie d'analyse

- 15 « Toute recherche en sciences sociales est une forme d'action sociale, sous la forme spécifique de la construction du savoir » (Heller 2002 : 22). Dans ce contexte d'échanges et de recueil de la parole, on ne peut occulter ce qui se joue dans les rapports de place entre le chercheur, l'enseignante, le parent, la parole de l'autre nous obligeant « à une remise en question ou à une réorganisation de notre façon de voir, de penser, de senti »

(Deprez, 2011 : 200), en particulier dans cette perspective post-coloniale (Muni Toke, 2016).

- 16 Les données font l'objet d'une analyse de contenu (Blanchet et Gotman, 2013) afin de repérer les phénomènes récurrents dans une « familiarisation patiente avec la parole d'autrui » (Rispaïl, 2011 : 173). Elles font aussi l'objet d'une analyse de discours qui engage des locuteurs acteurs sociaux, impliquant des mises en frontières, produit de l'action sociale et construisant des relations de différence sociale et d'inégalité sociale (Heller, 2002; 2007; Canut *et al.*, 2018).
- 17 Les entretiens, réalisés dans deux écoles maternelles, ont porté sur les répertoires linguistiques, les pratiques linguistiques, le rapport à l'école, les représentations des langues. Les 5 premiers ont été réalisés par N. Thamin l'enseignante-chercheure, 2 par une étudiante de master Meef de l'INSPE de Franche-Comté, 7 autres par M.-C. Simonin. Le type de relation existant entre chacun des acteurs influe directement sur la relation et la production du discours. S'entretenir avec l'enseignante-chercheure peut susciter chez le sujet interviewé un manque de confiance, une insécurité linguistique, une retenue dans le discours, un rapport déséquilibré des places qui bride la liberté de « se dire ». Les entretiens réalisés par l'étudiante sont emprunts d'un certain malaise, dû au manque d'habitude et de confiance en elle, qui paradoxalement a peut-être contribué à libérer la parole des deux mamans. La position de l'enseignante peut générer des « effets d'imposition » sur les thèmes abordés mais aussi être un atout par l'existence d'une relation de confiance s'étant établie dans la durée.
- 18 Dans les parties suivantes, nous articulerons les éléments d'analyse mis en exergue dans les entretiens réalisés avec leur implication didactique.

Que nous apprennent les entretiens des familles ?

Subjectivité des frontières spatiales dans l'Archipel des Comores

- 19 8 parents mentionnent être originaires d'une autre île des Comores que Mayotte, 1 parent est d'origine malgache, 5 sont originaires de Mayotte. De nombreux Mahorais sont également en lien avec la Réunion ou Madagascar. Beaucoup de couples sont par ailleurs linguistiquement mixtes (Deprez 1994), ce qui implique une intrication de nombreuses langues qui constituent un « enchevêtrement de parlers » (Canut, 2007: 26). Les familles enquêtées sont par ailleurs représentatives des données de l'INED synthétisées par Ali Saanda (2019 : 91) : « la moitié des adultes résidant à Mayotte n'y sont pas nés. Quatre personnes sur dix sont nées aux Comores. Les liens familiaux avec les Comores demeurent prégnants (...) ».

Répertoires linguistiques plurilingues dans un écosystème régional

- 20 Parmi les langues familiales des parents figurent de nombreuses langues, dont les langues comoriennes : le shingazidja (3), le shimwali (1) et le shindzuani (3). Les locuteurs du shimaore et du shindzuani disent se comprendre aisément, mais en revanche l'intercompréhension est plus difficile entre le shingazidja et le shimaore : P3 et P6 en parlent comme de deux langues différentes et P7 dit que « le grand comorien c'est le plus dur ». Cette variété est en effet classée dans un autre groupe dialectal

(Ahmed-Chamanga, 2011). Font également partie des répertoires linguistiques le shibushi (4), le malgache (1) et le créole réunionnais.

- 21 L'arabe n'est mentionné dans les entretiens que lorsque l'enquêteur pose la question. Les Mahorais apprennent à le lire à l'école coranique mais ils ne le considèrent visiblement pas comme appartenant à leur répertoire linguistique. Leconte rappelle que « l'arabe est la langue sacrée, celle qui permet de lire le Coran, mais dans l'apprentissage pratiqué, l'accès au sens se fait pour certains seulement » (2011 : 306). À Mayotte, il est par ailleurs enseigné dans les écoles, au collège et à l'INSPE comme langue vivante.
- 22 Tous parlent le shimaore, à l'exception de P4/6, dont la langue native est le shibushi et qui a été exposée au shimaore à son arrivée au collège : « je comprends mais je le parle pas » (E6). Consciente du statut minoritaire du shibushi, elle semble cependant considérer que ne pas parler le shimaore est une lacune : « je suis mahoraise je dois parler le shimaore ».
- 23 Et, enfin, tous sont locuteurs du français, avec des degrés de maîtrise orale et de littératie très divers, étroitement liés au niveau de scolarité. Deux mères (E13 et E3) auraient sûrement été en plus grande sécurité linguistique en présence d'un interprète : « j'y arrive p/ moi je sais pas parler le/ beaucoup en français » (E3).

Des niveaux de scolarité hétérogènes et des rapports à l'école différenciés

- 24 Les niveaux scolaires des parents rencontrés sont très diversifiés : 3 n'ont pas été scolarisés, 4 ont eu une scolarité primaire ou PPF (classe primaire pré-professionnelle où l'on orientait les élèves ne pouvant être admis en 6^{ème}), deux ont un niveau 3^{ème} ou CAP, 5 possèdent le bac (quatre sont venus en métropole pour poursuivre leurs études post-bac, en BTS ou première année à l'université).
- 25 Les parents comparent souvent l'école à Mayotte et en métropole et montrent une grande attente vis-à-vis de celle-ci, raison principale de la mobilité : « j'ai besoin que ma fille elle va beaucoup à l'école pour réussir son bac pour aller plus loin » (E3). Ceci est un vecteur commun aux phénomènes migratoires : « La scolarité des enfants est ou devient souvent un élément moteur dans le parcours de migration, qui peut faire mentir les prédictions d'échec en conditions adverses » (Changkakoti et Akkari, 2008 : 431). L'école publique à Mayotte fait l'objet de nombreuses critiques, considérée comme incapable d'offrir une scolarité satisfaisante. Sont évoqués l'attitude des enseignants, l'état des bâtiments, les effectifs pléthoriques avec pour conséquence le manque de soutien envers les plus faibles : « tu comprends tant mieux tu comprends pas tant pis t'es dans ton coin » (E14). Certains préfèrent alors l'école privée (E14). Les parents racontent aussi leur propre scolarité à Mayotte, à l'époque où l'école maternelle n'existait pas et où ils devaient apprendre en même temps à parler, lire et écrire en français.
- 26 L'école suscite deux types de relations : les parents venus en métropole pour poursuivre un cursus après le bac sont à l'aise en français et avec les enseignants. Ils traitent à égalité avec l'école, dans une « collaboration partenariale » (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008). Les autres, dont les trois non scolarisés, demeurent en retrait. Ils viennent peu aux réunions à l'école que « même si elle [la maman] vient, elle comprend pas » dit

la traductrice dans l'entretien (E9). De plus, ils ont souvent une expérience négative de l'école et laissent percevoir une relation avec les enseignants vécue comme stigmatisante et une racialisation des rapports sociaux. P8 relate un incident survenu dans une école maternelle du quartier : la directrice lui a adressé des remarques intrusives et déplacées à propos de l'école coranique mahoraise fréquentée par ses enfants. P3 raconte par ailleurs comment elle fuit la maîtresse : « moi je viens/ je je cours plus vite pour sortir [rire] », craignant de devoir discuter avec elle.

Rapport aux langues et transmission intergénérationnelle

- 27 Le corpus contient de nombreux discours épilinguistiques (Canut *et al.*, 2018), concernant les différentes langues en présence, qui montrent un panorama linguistique très hiérarchisé.

Accentuation de la minorisation des langues premières dans la mobilité

- 28 La minorisation des langues mahoraises s'accroît encore en métropole : ces dernières sont perçues comme « inutiles » par leurs locuteurs, et impropres à assurer un avenir professionnel à leurs enfants (Muni Toke, 2016). Pour Deprez, l'individu exprime « les ambivalences et les tensions internes que lui lèguent à la fois son histoire familiale et l'histoire coloniale » (2011: 191) tout en esquissant un projet individuel : choisir de parler ou non une langue est un acte qui reflète à la fois des choix collectifs qu'à des stratégies personnelles. La moitié des familles de notre corpus ne transmettent pas les langues mahoraises et privilégient le français. Pour Deprez, cette option marque « la violence symbolique que se font les parents qui (...) parlent le français à la maison pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants » (*op.cit.* : 196). Ils sont capables de sacrifier beaucoup, y compris de se séparer de leurs enfants envoyés en métropole chez d'autres membres de la famille (P14a).
- 29 C'est ce qu'exprime P13 quand elle dit que le français est utile dans le monde entier alors que « Le comorien il reste aux Comores ouais c'est ça ! Le mahorais il reste mahorais ! ». Les langues premières restent pourtant les langues de l'affect, énoncées avec l'adjectif possessif : « ma langue ». Quand on lui parle de ses trois langues, P7 dit : « je les aime bien les deux » omettant le français. Quand l'enquêtrice le lui fait remarquer, elle précise : « oui y en a trois mais (...) mes langues maternelles + après le français j'aime aussi parce que ++ c'est la langue que je parle le plus ». Les propos de Canut se vérifient ici : « réduite à sa position de domination, elle (la langue française) est peu investie d'affects mais désirée pour des raisons davantage stratégiques, sociales ou économiques » (2007: 90). La peur d'oublier sa langue va de pair avec la préoccupation que les enfants ne puissent plus communiquer avec les grands-parents restés à Mayotte. P4/6, pourtant dotée du baccalauréat, tient les propos suivants qui mettent en évidence l'insécurité linguistique qu'elle ressent toujours en français : « je parle français mais pas comme euh : (...) j'ai peur qu'on me juge vu que/ vu que je suis 'fin une femme de couleur puis j'ai peur d'aller vers les autres pour ne pas être jugée » (E4). Elle raconte son arrivée et dit sa difficulté à s'adapter à la vie en métropole, à supporter le regard des autres, « Oui mais française euh on dit française sur les papiers mais quand on regarde la couleur de peau c'est pas / on peut pas dire que c'est français », alors qu'elle semble pourtant à l'aise dans sa vie ici et qu'elle participe très activement à la vie de l'école.

Le choix du français : entre raison et souffrance

- 30 La dévalorisation des langues mahoraises au profit du français transparait dans les choix de transmission linguistique. On observe néanmoins des différences dans les politiques linguistiques familiales liées au niveau de scolarisation, ce qui, dans notre corpus, semblent s'organiser en continuum.

Figure 1 : Scolarisation des familles et politique linguistique familiale

Non scolarisées	Jusqu'en CM2 ou PPF	Jusqu'en 3 ^e ou CAP	Baccalauréat ou niveau Bac + 1
Transmission du shimaore aux enfants. Le français arrive par la fratrie, puis par les cours de français des mères.	Transmission du français (en précisant ne pas bien le parler P3 et P13) et du shimaore	Transmission du français. Peu ou pas de langage adressé (LAE) à l'enfant en L1.	Français, délibérément. Pas de LAE en L1 sauf P2

- 31 P7 a choisi sciemment le français pour son fils aîné pour lui éviter de « revivre » des difficultés similaires à celles connues à son arrivée à l'université en métropole : « j'ai dû faire beaucoup plus d'efforts parce que j'ai dû + en plus de mes cours que j'avais + je faisais aussi français ++ on l'appelle FLE + français langue étrangère ». Pour d'autres le choix semble aller de soi (E5). P13 ne parle que le français à la maison alors même qu'elle le parle difficilement et que ses enfants n'arrêtent pas de se moquer d'elle : « ils rigolent ... ah maman tu pas parler français ! (rires) ». Mais le français est la seule langue qu'elle partage avec eux : elle parle shingazidja, ses enfants shimaore. Elle se justifie par « tout le monde il parle français » (E13). Et pourtant tous disent qu'il est important de transmettre la langue familiale : « y a beaucoup de gens mahorais quand ils arrivent ici ils parlent presque plus la langue maternelle (...) c'est un petit peu dommage parce que c'est les racines aussi » (E7).
- 32 Les parents souffrent de la disqualification de leur langue, en particulier par leurs propres enfants : « même si je le dis en shimaore « va chercher ça » en shimaore, eux il va, mais il répond pas en shimaore il répond en français » (E12). L'extrait suivant témoigne d'une grande violence symbolique : « Quand j'ai emmené Zahira là-bas elle a parlé que français. Quand elle entend ma langue elle disait : « mais les gens parlent bizarre, maman pourquoi les gens ils parlent bizarre ? ». Mais je lui dis « ils parlent ma langue ». « C'est quoi ta langue maman ? ». « Ma langue c'est Mayotte shimaore ». « Mais c'est quoi shimaore maman moi je comprends pas shimaore. (...) elle me dit « mais t'es devenue folle maman » » (E12).
- 33 Plusieurs parents décrivent une transmission différenciée des langues entre les aînés et les derniers des fratries : « les plus grands qui sont à la maison//ils parlent la langue// ils parlent le mahorais et le français » (E1) mais les plus jeunes ne parlent pas le shimaore. Deprez (1994) et Perregaux *et al.* (2006) montrent que l'aîné fait entrer la langue de l'école dans la famille et joue le rôle de « passeur de langue » vis-à-vis des plus jeunes, qui mélangent L1 et L2 pour finir par ne plus parler que la langue du pays

d'accueil. P11 raconte qu'elle ne comprend pas ce que ses plus jeunes enfants disent et qu'elle doit demander aux aînés de traduire. Deprez parle de la « rupture du dialogue intergénérationnel » comme du « prix à payer pour la réussite scolaire des enfants » (2011 : 192).

- 34 L'idée d'une impuissance à transmettre la langue revient de façon récurrente dans la mesure où ce sont les enfants qui choisissent : « ben s'il ne l'utilise plus ben c'est... sa vie hein (rire) il a choisi » (E14). Ils envient pourtant ces parents dont les enfants parlent le shimaore : « Raika elle parle trop bien parce que sa maman elle comprend pas du tout le français » (E12). Ces parents se trouvent ainsi écartelés entre une langue imposée et une langue minoritaire qui ne s'apprend pas à l'école.

Des pratiques langagières hétérogènes

- 35 Par ailleurs, il semblerait que, dans les pratiques familiales, les alternances de langues soient nombreuses, ce que note aussi Deprez (2011) à Mayotte, et que le shimaore soit le plus souvent parlé sous forme de « parler bilingue » (Lüdi et Py, 1986) ou de pratiques langagières hétérogènes (Léglise, 2017) : « je mélange le shimaore le français » (E3). Quand la maîtresse dit à P10 que sa fille semble ne pas reconnaître le shimaore quand elle l'entend à l'école, celle-ci répond : « ben ça m'étonne ++ parce que je mélange les deux langues », et elle acquiesce à cette question « c'est un petit peu pour elle comme s'il y avait une seule langue ↑ ». Wharton décrit un phénomène analogue à La Réunion : « Pour eux, point de « langues » au pluriel : ils parlent, c'est tout. En faisant feu de tout bois » (2006 : 21). P14b mentionne sa pratique du shimahozungu : « on nous a dit que la génération de... enfin exemple moi quand on parle obligé on met du français dans le shimaore ».
- 36 Ces éléments d'analyse montrent que les répertoires linguistiques sont pluriels et composites, liés au brassage ethnique propre à l'Archipel des Comores et aux parcours de scolarisation et qu'ils influent sur le rapport à l'école. Les langues sont en relation conflictuelle, le français est survalorisé au détriment des langues familiales, occasionnant un déficit de transmission et une souffrance pour les parents.
- 37 La partie qui suit montre que les connaissances sociolinguistiques issues des entretiens peuvent servir d'appui à l'élaboration de pratiques didactiques plurilingues visant à valoriser des répertoires linguistiques.

Perspectives et expérimentations didactiques impliquant les familles et leurs langues

Comment l'école maternelle peut utiliser ces connaissances

- 38 L'analyse des entretiens met en évidence plusieurs éléments. On retient tout d'abord la présence de nombreuses langues dans les répertoires linguistiques des familles et leur intrication dans un écosystème régional. Certains parents communiquent difficilement en français, certes, mais ils parlent plusieurs autres langues. Découvrant cela, les enseignants peuvent alors changer de regard sur les parents pour les voir comme une ressource (Young et Mary, 2016), et, par ricochet, sur les enfants porteurs eux aussi de compétences linguistiques en L1 pour engager « une réflexion sur la place à accorder aux langues premières, car cela répond à des soucis d'ordre cognitif, en ce sens que la

langue seconde s'acquiert d'autant mieux que la structuration du langage à travers la langue première s'effectue correctement » (Laroussi 2016 : 137). L'existence chez tous les parents de grandes attentes vis-à-vis de l'école, quel que soit leur niveau de scolarisation est ensuite mis en évidence. Mais celui-ci-ci impacte le mode de relation établi avec l'école : plus les parents ont été scolarisés, plus ils sont à l'aise avec les enseignants (sécurité linguistique, normes scolaires en partage) et sont alors en mesure d'établir ce que Vatz Laaroussi et al (2008) appellent une « collaboration partenariale ». D'autres modèles peuvent être construits si l'école consent à se focaliser sur sa relation avec les familles les plus éloignées d'elle, sans craindre de personnaliser la relation, et imaginer des modes de coopération autres : « lorsqu'il est question de cultures minoritaires, le problème du capital social et culturel se pose avant tout en termes de reconnaissance par la culture scolaire dominante » (op. cit. : 305).

- 39 La fragilisation des langues premières dans la mobilité a par ailleurs un effet sur leur transmission intergénérationnelle. Or leur reconnaissance par l'école peut les revaloriser aux yeux de leurs locuteurs comme on le verra plus loin. Par ailleurs, des informations sur le bilinguisme et les conditions de transmission de la langue peuvent soutenir les parents.
- 40 Enfin, l'utilisation de pratiques langagières hétérogènes est fréquente dans de nombreuses familles. L'école doit en tenir compte sans les considérer comme une difficulté. Une meilleure connaissance des familles s'avère indispensable non seulement pour le chercheur mais aussi pour l'enseignant car elle lui permettra de changer de regard sur les familles et les élèves.

Politique linguistique pratiquée

- 41 La « culture d'établissement » (Changkakoti et Akkari, 2008) de l'école maternelle de cette étude et la cohésion de l'équipe éducative (Rigolot et Thamin, 2019) nous semblent relever d'une « politique linguistique pratiquée » telle que définie par Bonacina-Pugh : « *practices constitute a policy to the extent that they are regular and that as a consequence, they provide implicit interactional rules of language choice that influence speakers' language choice acts* » (2012 : 217). Cette politique s'appuie sur des approches d'éveil aux langues et des pratiques valorisant toutes les langues (L1 et L2) : sacs à raconter, sacs à parler, créations d'imagiers plurilingues, albums échos numériques¹², cafés des langues, insertion d'un réseau partenarial associatif local lié à la migration... Cette politique repose également sur des entretiens de rentrée lors desquels les enseignants prennent le temps de faire connaissance avec les parents et s'informent sur le parcours migratoire de la famille et ses pratiques linguistiques. Entrer en relation avec les parents de façon individuelle modifie les représentations des enseignants, à condition toutefois qu'ils adoptent une posture d'ouverture et d'écoute véritables : « si l'on ne peut penser la différence en termes positifs, les informations recueillies contribuent à renforcer la stigmatisation » (Changkakoti et Akkari, 2008 : 421). Cela permet de désamorcer les présupposés et d'instaurer par ailleurs un respect et une « (re)connaissance » qui constituent la condition nécessaire d'un partenariat égalitaire (op. cit. : 431).
- 42 De nombreux outils didactiques et pédagogiques de l'école, supports de l'éveil aux langues, sont construits en collaboration avec les parents qui sont associés le plus possible aux activités dans les classes. Les comptines et les imagiers plurilingues¹³

servent de support à ce que Launey dénomme des « activités de langage en langue maternelle dans les petites classes » (2011 : 284). Ces activités procèdent par des va-et-vient entre L1 et L2, une forme de *translanguaging* (García, 2009) qui « autorise les enfants à naviguer librement entre les langues, leur permettant ainsi de mobiliser, sans restriction aucune, toutes les compétences et tous les pré-requis encodés dans leurs répertoires linguistiques » (Young et Mary, 2016 : 79). Les L1 sont ainsi mises en valeurs aux yeux des parents et des enfants.

Influence sur les politiques linguistiques familiales

- 43 Nous observons par ailleurs que les entretiens de rentrée et les activités pédagogiques plurilingues mises en œuvre avec les parents pour leurs enfants contribuent à revaloriser les langues et, parfois, influent sur les choix linguistiques des parents. P4/6 est locutrice du shibushi alors que son mari est locuteur du grand comorien. Ils ont renoncé à transmettre leurs L1 à leurs enfants, leur langue de communication étant le français. L'entretien de rentrée pour son aîné avait suscité chez P4/6 une prise de conscience et une autorisation à parler et transmettre le shibushi. L'entretien de recherche plusieurs années plus tard revient sur ce moment :

« Enq : vous m'aviez dit pendant l'entretien + eh ben ça me fait mal au cœur que mes enfants puissent pas parler avec leur grand-mère avec la famille qui est restée là-bas + et euh et donc pour vous c'était euh très important que je vous dise mais non mais vous parlez la langue que vous voulez c'est votre langue [----]

E6 : c'est grâce à vous sinon ben j'allais pas savoir que + j'allais mettre une croix sur ma langue maternelle puis que parler français français français sans que les enfants sachent que je parlais shibushi en réalité mais pas ::: »

Comme dans d'autres familles qui ont fait le choix de ne pas transmettre leur(s) langue(s) mais d'interagir avec les enfants en français, les parents parlent entre eux en shimaore. Quelquefois la demande de valorisation vient de l'enfant qui a appris quelques mots et des comptines en shimaore à l'école :

« P7 : je me suis presque dit + peut-être qu'il rate un truc (...) parce que j'avais l'impression qu'il aimait vraiment ça + parce qu'il venait + il me disait des trucs en shimaore + des fois je comprenais pas parce que + il arrivait pas à le dire + en plus il a pas l'accent + du coup j'étais obligée de tendre l'oreille de le faire répéter et après j'ai remarqué qu'au bout de trois fois ça l'énervait (...) + après je me suis dit pourquoi pas lui apprendre ↑ (...) il connaissait rien + et ce sera aussi l'occasion si je l'emmène là-bas + comme là + peut-être qu'il va pouvoir parler avec ses cousins parce que ses cousins (...) ils parlent un peu français mais plus shimaore du coup

Enq : et puis ça peut être bien aussi de pouvoir comprendre ce que vous vous dites avec le papa

P7 : oui parce qu'il est toujours là à demander qu'est-ce que vous avez dit ↑ »

Dans ces exemples, la politique linguistique pratiquée par l'école, en valorisant les langues, influe sur les politiques familiales.

Redonner du pouvoir aux parents

- 44 Si une relation école-famille de ce type peut exercer une influence sur les politiques linguistiques familiales en faveur des langues minorisées, elle peut aussi contribuer à l'estime de soi et à la capacité d'agir de parents fragilisés par la mobilité. Ainsi P10, pourtant très réservée, est venue s'impliquer dans des activités en classe (une activité de soutien au développement du langage auprès d'un groupe de plusieurs enfants mahorais dont sa fille) en animant des jeux de société, ce qui a sans doute modifié son image d'elle-même : « j'ai appris à faire des jeux avec les enfants (*fierté dans sa voix perçue par l'enseignante-doctorante*) ». Cette maman apporte par la suite des jeux de société à la maison pour jouer avec son enfant. Ces parents sont aussi confortés par le regard de leurs enfants, fiers de les voir et de les entendre à l'école : une démarche qui collabore avec les parents dans les activités leur permet « de se sentir légitimes à l'école, préalable indispensable à leur implication » (Barateau et Domp martin-Normand 2015 : 185). Léglise fait aussi remarquer qu' :

une forte implication locale n'est pas seulement importante pour produire des matériaux didactiques authentiques : leur authenticité les rend également disponibles pour un lectorat plus important et aide à restaurer chez les locuteurs minorisés un sentiment de possession (*ownership*) des langues et variétés disponibles (Stroud, 2001) qui peut contribuer à leur *empowerment* (2017 : 54).

Conclusion

- 45 Les données de recherche et les expérimentations dont nous avons fait état dans cette contribution souhaitent montrer qu'une connaissance sociolinguistique plus fine des parents, de leur-s langue-s et de leur culture a un rôle à jouer dans la modification des représentations que peuvent avoir les enseignants et constitue un substrat significatif non négligeable à plusieurs titres : construction d'une éthique de la relation entre parents et enseignants articulée au développement d'une pédagogie et d'une didactique plurilingues. Dans ce contexte, « cela pose la question centrale de la formation des enseignants et de l'évolution de leurs compétences professionnelles pour qu'ils deviennent des acteurs sociaux capables de mettre en place une didactique du plurilinguisme de plus en plus à ajuster aux réalités des terrains éducatifs et sociaux » (Galligani et Vlad, 2020 : 10). Cela pose également la question du décentrement nécessaire des chercheurs et enseignants, visant à accorder une légitimité aux familles, à leurs pratiques langagières, et à faire entendre leurs voix (Léglise, 2017 : 252 ; Canut *et al.*, 2018 ; Simonin et Thamin 2018). L'acquisition de savoirs transculturels (Moro, 2013) ainsi qu'une formation au développement plurilingue de l'élève en contexte de diversité linguistique et culturelle nous semblent plus que jamais essentiels.

BIBLIOGRAPHIE

- Ali Saanda, N. (2019). *La mobilité et l'échec scolaire des étudiants mahorais en Métropole*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Lumière, Lyon 2.
- Ahmed-Chamanga, M. (2011). La langue comorienne. Unité et diversité. In Laroussi, F. et Liénard, F. (dir.). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre, 19-35.
- Blanchet, A. & Gotman A. (2013). *L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Barateau, M. et Domp martin-Normand, C. (2015). Éveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle. In Simon, D.-L., Domp martin-Normand, C., Galligani, S. & Maire-Sandoz, M.-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve éditions, 67-187.
- Beacco, J. et Cherkaoui Messin, K. (2010). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France. *Langue française*, 167(3), 95-111.
- Bertile, V. (2020). Les langues d'outre-mer : des langues de France ? Approche juridique. *Glottopol* n°34. *Les langues de France, 20 ans après*, 118-131.
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching practiced language policies': insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11.3, 213-234.
- Candelier, M. et Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s). In S. Wharton et J. Simonin (dir.). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. ENS Éditions, 179-221.
- Canut, C., Danos, F., Him-Aquilli, M. et Panis, C. (2018). *Le langage, une pratique sociale. Éléments d'une sociolinguistique politique*. Presse universitaire de Franche-Comté.
- Canut, C. (2007). *Une langue sans qualité*. Éditions Lambert Lucas.
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation. Écoles et familles de minorités ethnoculturelles*, 34/2, 419-441. <https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Colombel-Teuira, C. et Fillol, V. (2020). Expériences de recherches-collaboratives au service de l'éducation en situation postcoloniale : enjeux, scientificité et légitimité. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7619>
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? In I. Nocus, J. Vernaoudon et M. Païa (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Presses Universitaires de Rennes, 41-63.
- Deprez, C. (2011). Le message politique et social des entretiens. Le singulier, le collectif et l'événement : retour sur les porte-paroles. In F. Laroussi et F. Liénard (dir.). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre, 189-201.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Didier.
- Dureysseix, F. (2020). Teacher's Curriculum Contextualisation in an overseas French territory: how can local specificities be acknowledged within the education system? In L. Gardelle et C.

- Jacob (eds), *Schools and national identities in French-speaking Africa. Political choices, means of transmission and appropriation*. Londres: Routledge, 106-126.
- Galligani, S. et Vlad, M. (2020) (dir.). Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants : contextes, dispositifs et perspectives. *Recherches et applications*, n°67.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st Century. In Mohanty, A., Panda, M., Phillipson, R. et Skutnabb-Kangas, T. (eds). *Multilingual Education For Social Justice: Globalising the Local*. New Delhi, Orient Blackwan, 140-158.
- Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. In L.F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école*. Berne : Peter Lang, 271-292.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Didier.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. In H. Heller (ed), *Bilingualism: A Social Approach*. Palgrave Advances in Linguistics. Palgrave Macmillan, Basingstoke, 1-22.
- Hélot, C. et Erfurt J. (2016). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris, France : Lambert-Lucas.
- INSEE Mayotte (2017). *Migrations, natalité et solidarités familiales. La société de Mayotte en pleine mutation*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2656589>
- INSEE Mayotte (2019). À Mayotte, près d'un habitant sur deux est de nationalité étrangère. *Insee Première*, n°1737. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3713016>
- Laroussi, F. (2016). Pour quand une éducation plurilingue à Mayotte ? In C. Hélot et J. Erfurt, *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris, France : Lambert-Lucas, 130-144.
- Launey, M. (2011). Que faire d'intelligent avec les langues maternelles ? In F. Laroussi et F. Liénard (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 277-296.
- Leconte, F. (2011). Cultures d'apprentissage : quels éclairages pour Mayotte ? In F. Laroussi et F. Liénard (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre, 297-308.
- Léglise, I. (2017). Multilinguisme et hétérogénéité des pratiques langagières. Nouveaux chantiers et enjeux du Global South. *Langage et Société*, 251-266.
- Leroux, C. (2017). La mobilité des jeunes Mahorais en métropole : l'action des missions locales. *Cahiers de l'action*, 2(2), 31-37. <https://doi.org/10.3917/cact.049.0031>
- Lüdi, G. et Py, B. (1986/2013). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Malbert, T. (2018). Familles et écoles à Mayotte : entre tradition musulmane et rapport à la laïcité. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 5(2), 53-64.
- Maturafi, L. (2019). Le hors-norme à Mayotte. Productions écrites sur Facebook et sur les panneaux publicitaires. In A. Steuckardt et K. Collette (dir.). *Écrits hors-normes*. Les Éditions de l'université de Sherbrooke, 65-78.
- Ministère de l'Éducation Nationale MEN (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. BO spécial du 26 mars. http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf
- Moro, M-R. (2013). *Grandir en situation transculturelle*. Bruxelles : Éditions Fabert.

Muni Toke, V. (2016). Les politiques éducatives bilingues dans les Outre-mer : situation postcoloniale et rhétorique de l'expérimentation. In C. Hélot et J. Erfurt (dir.). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris, France: Lambert-Lucas, 45-51.

Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M. et Lecomte Andrade, G. (2006). Quels changements la scolarisation de l'aîné(e) peut-elle provoquer dans une famille migrante ? *Cahier thématique du PNR 52*, 2006, n° 52, 8-13. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17387>

Rigolot, M. et Thamin, N. (2019). Pratiques professionnelles inclusives à l'école maternelle en contexte de diversité : quelle approche interventionniste ? In I. Lorincz (dir.). *Pour une éducation langagière plurilingue, inclusive et éthique*. Éditions Université Széchenyi István, Győr, 25-35.

Rispail, M. (2011). Étudier un corpus d'interactions verbales : Questionnement entre incertitudes et certitudes. In P. Blanchet et P. Chardenet (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal-Paris, Agence Universitaire de la Francophonie, Éditions des Archives Contemporaines, 181-191.

Simonin, M-C. (2018). *Apprendre le français comme langue seconde à l'école maternelle*. Mémoire de Master 2 Recherche en éducation. INSPE de Besançon.

Simonin, M.C. et Thamin, N. (2018). Recherche collaborative à l'école maternelle et socialisation plurilingue. *Revue Diversité*, n°192, 131-136.

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* 342, 291-311.

Wharton, S. (2006). La Réunion, un « laboratoire didactique » ? *La Lettre de l'AIRDF*. n°38, 2006/1, 20-23. <https://doi.org/10.3406/airdf.2006.1689>

Young, A. & 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* 2016/1, n° 73, 75-94.

NOTES

1. Pour un point historique de Mayotte, voir Ali Saanda 2019.
2. Il est impossible de donner un pourcentage fiable, en raison notamment de la confusion avec les autres langues comoriennes.
3. Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.
4. Unité Pédagogique pour Elève Allophone Arrivant.
5. Instituts médico-éducatifs.
6. Sections d'enseignement général et professionnel adapté.
7. Établissement régional d'enseignement adapté.'
8. Nos données de recherche (rencontres et entretiens avec différents acteurs socio-éducatifs dans l'Académie de Besançon) et observations empiriques nous permettent ces affirmations.
9. García précise : « I use 'linguaging' and 'to language' to refer to the way people use language, their discursive practices, and not to the conception of a 'language' as constructed by states, missionaries and linguists. I am using 'to language' as a verb (see Makoni and Pennycook, 2006) » (2009 : 158).
10. Quatre profils géolinguistiques sont étudiés : familles originaires de Turquie, des Balkans, du Maghreb passées par l'Italie ou l'Espagne et enfin familles originaires de l'Archipel des Comores/ Mayotte.

11. Simonin M.C. *Rôle de la langue première dans l'apprentissage du français à l'école maternelle*. Thèse en préparation à l'Université de Lille sous la direction d'Emmanuelle Canut et Nathalie Thamin.
 12. <http://bilem.ac-besancon.fr/faire-classe/> et Simonin (2018). [consulté le 15/02/2021]
 13. <http://mat-cologne-besancon.ac-besancon.fr/2020/04/10/nos-comptines-et-imagiers-plurilingues/>
-

RÉSUMÉS

La situation de la population mahoraise installée en métropole française est encore peu documentée. Une étude réalisée dans le contexte de l'école maternelle en Franche-Comté met en évidence les caractéristiques sociolinguistiques de ces familles, en situation transculturelle et postcoloniale, afin d'engager un processus d'interactions avec l'école favorisant légitimité des acteurs, collaboration éducative et conditions de réussite scolaire. Cette connaissance conduit à développer des pratiques pédagogiques s'appuyant sur les répertoires langagiers plurilingues des parents et des élèves, pour favoriser une entrée dans les apprentissages scolaires et le développement langagier.

The situation of the Mahorese population living in metropolitan France is still poorly documented. A study carried out in the context of kindergarden in Franche-Comté highlights the sociolinguistic characteristics of these families, that are in a transcultural and postcolonial situation. The purpose is to initiate a process of interactions with school that promotes family legitimacy, educational collaboration and the conditions for school success. This knowledge may allow to develop pedagogical practices based on the multilingual language repertoires of parents and pupils, in order to promote the entry into school learning and language development.

INDEX

Keywords : languages transmission, Mahorese intranational mobility, kindergarten teacher training, didactics of plurilingualism, school family relationship

Mots-clés : transmission des langues, mobilité intranationale mahoraise, formation des enseignants de maternelle, didactique du plurilinguisme, relation école-famille.

AUTEURS

MARIE-CLAIRE SIMONIN

Université de Lille, STL (UMR 8163)

Marie-Claire Simonin est professeure des écoles depuis 1992 et spécialisée dans l'aide pédagogique. Elle a exercé diverses fonctions, dont coordonnatrice pour la scolarisation des enfants du voyage. Elle enseigne actuellement en maternelle en zone d'éducation prioritaire. Doctorante en sciences du langage à l'Université de Lille au sein de l'Unité Savoirs, Textes, Langage, ses recherches portent sur l'acquisition du langage chez des enfants de maternelle

bilingues émergents.

marie-claire.simonin[at]ac-besancon.fr

NATHALIE THAMIN

Université Bourgogne Franche-Comté, CRIT (EA 3224)

Nathalie Thamin est enseignante-chercheuse en sciences du langage à l'Université de Franche-Comté, au sein du Centre de recherches interdisciplinaires et transculturelles (CRIT, EA 3224), et chercheuse associée au Lidilem de l'Université Grenoble Alpes. Ses recherches actuelles, inscrites en sociolinguistique et didactique des langues, portent sur la scolarisation et la socialisation langagière plurilingues des enfants à l'école maternelle ainsi que sur les familles en situation de migration et de mobilité.

nathalie.thamin@univ-fcomte.fr