

**Une médiation
exolingue pour sortir du
*no man's lang***

Jean-Luc VIDALENC

Sous la direction de Claudine MOISE

Laboratoire : Lidilem

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage & FLE

Mémoire de master 2 mention Sciences du langage, 30 crédits

Parcours : Médiation langagière et culturelle en situation de conflits

Année universitaire 2019-2020



**Une médiation
exolingue pour sortir du
*no man's lang***

Jean-Luc VIDALENC

Sous la direction de Claudine MOISE

Laboratoire : Lidilem

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage & FLE

Mémoire de master 2 mention Sciences du langage, 30 crédits

Parcours : Médiation langagière et culturelle en situation de conflits

Année universitaire 2019-2020

Remerciements :

C'est tout autant dans des manifestations d'intérêt et de curiosité que d'incompréhension ou de résistance que le projet d'écriture de ce mémoire s'est progressivement développé. Tous ces mouvements extérieurs sont venus mesurer, questionner et stimuler un mouvement intérieur, amorcé par des enfants.

Dans ma liste de remerciements, il y a donc des enfants, des parents, des enseignantes, des enseignants, des chercheuses, des chercheurs, des formatrices, des formateurs, des cadres et ma famille.

Les règles de l'anonymat m'empêchent de les nommer, mais elles et ils se reconnaîtront. Ils ont toute ma gratitude.

Je remercie aussi l'auteur du néologisme « no man's lang », terme que j'ai glané à l'occasion d'un échange avec de jeunes adultes. Je sais qu'il écrit des textes de slam, mais je n'ai pas réussi à retrouver son nom.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : VIDALENC

PRENOM : JEAN LUC

DATE : 2 septembre 2020 SIGNATURE :



Sommaire

Sommaire	6
Introduction	1
Partie 1 Un projet ancré dans la société.....	3
1) CHAPITRE 1. CHEMINEMENT ET QUESTIONNEMENT	3
A) EXPERIENCES PROFESSIONNELLES	3
B) LE PROJET DE RECHERCHE.....	8
C) LA METHODOLOGIE.....	9
D) LES TERRAINS	11
E) LES DONNEES.....	13
F) REMARQUES SUR LES DONNEES	17
G) CONCLUSION.....	18
2) CHAPITRE 2. LA PAROLE ENCADREE.....	20
A) UN PEU D’HISTOIRE.....	20
B) UN PEU DE POLITIQUE	22
C) LA PAROLE D’UN SOCIOLOGUE INFLUENT	25
D) LA REALITE SOCIOLINGUISTIQUE DES FAMILLES MIGRANTES.....	28
E) UN PAYSAGE CHAOTIQUE.....	34
3) CHAPITRE 3. DES TEXTES OFFICIELS A LA CLASSE	37
B) LES ENSEIGNANTS ET LEURS REPRESENTATIONS.....	39
A) LES ENSEIGNANTS ET LEURS PRATIQUES	43
B) CE QUE L’ON FAIT QUAND ON NE FAIT PAS.....	44
4) CHAPITRE 4 : SPECIFICITES	46
A) OSER ENTRER EN COMMUNICATION	46
B) PLURILINGUISME, BILINGUISME ?.....	48
C) L’INTERLANGUE	51
D) LES ADULTES AU CŒUR DU PROJET PLURILINGUE.....	54
Des constats à l’action	59
A) RESOLUTION DE CONFLIT.....	60
B) ACCES AU DROIT COMMUN ET A L’INFORMATION	60
C) ACCES A LA CONNAISSANCE	61
Partie 2 : Un dispositif de médiation pour répondre aux besoins de l’enfant plurilingue.....	64

5) CHAPITRE 5 : ECOLOGIE DU DISPOSITIF DE MEDIATION.....	64
A) LA SOCIALISATION LANGAGIERE EN FAMILLE	65
B) LA SOCIALISATION LANGAGIERE EN CONTEXTE PLURILINGUE	68
C) LES ENFANTS.....	76
D) CONCLUSION.....	78
6) CHAPITRE 6. DE L'EXPERIMENTATION A LA MODELISATION.....	80
A) PRESENTATION DES RESULTATS.....	80
B) CONCLUSION SUR LES RESULTATS.....	88
C) VERS UNE MODELISATION	89
Conclusion.....	97
Bibliographie.....	100
Table des annexes.....	106
Table des matières.....	143

Introduction

Apprendre à parler est un des premiers apprentissages de l'enfant. Avant même de naître, le bébé est capable de reconnaître la voix de sa mère et les sons de la langue qu'elle utilise au quotidien. Parler est un processus psycho-cognitif et social complexe qui engage de nombreuses fonctions cognitives : la perception, la mémoire, l'attention, les fonctions motrices et les émotions. Cet apprentissage précoce du langage a lieu dans chaque famille, les acteurs principaux en sont les parents, la fratrie, les proches. En France, l'enfant poursuit son développement langagier de façon plus formelle à l'école maternelle à partir de l'âge de trois ans. Il rencontre là une autre façon de parler, plus réflexive, avec des mots nouveaux, des thèmes d'interactions différents, dans le cadre collectif d'un grand groupe qui ne ressemble pas à la cellule familiale. L'enfant qui arrive à l'école vit donc une expérience de grande nouveauté au niveau du langage.

Le mémoire que je présente porte sur des enfants qui découvrent à l'école une nouvelle langue, autre que celle de leurs parents. Nés en France dans une famille de migrants ou arrivés récemment sur le sol français, ces enfants ont tous en commun de vivre dans des espaces de socialisation dans lesquels différentes langues sont pratiquées couramment. Ils grandissent ainsi avec plusieurs langues, représentent plus de 20 % des enfants en France selon l'enquête longitudinale Elfe (2011)¹ et vivent majoritairement dans des quartiers classés prioritaires, dans lesquels l'Éducation nationale investit des budgets importants pour compenser les inégalités socio-culturelles identifiées comme causes des difficultés scolaires. Depuis une dizaine d'années, mon expérience professionnelle et un parcours de formation mené en parallèle m'ont amené à constater que les langues qui sont parlées à ces enfants ne trouvent pas toujours une place dans leurs différents espaces de socialisation. J'ai aussi constaté que la langue des parents, pourtant constitutive du langage et de la pensée de l'enfant, n'était que très rarement présente à l'école et encore moins pensée comme appui dans les apprentissages scolaires. Je me suis ainsi demandé quels rôles la famille et l'école pouvaient jouer pour répondre ensemble au défi de cette diversité des langues qui traverse tout autant nos sociétés que les trajectoires individuelles des enfants.

Je suis progressivement parvenu à l'idée que ces enfants forment une catégorie spécifique d'élèves qui ont des besoins langagiers particuliers, insuffisamment satisfaits actuellement.

¹ Annexe 1 page 106 : enquête Elfe

M'inscrivant dans une démarche de recherche-action, j'ai pensé cette année de formation et ce mémoire dans la perspective d'un projet d'action qui pourrait répondre à ces besoins spécifiques. C'est ainsi que je suis parvenu à problématiser mon travail :

En quoi un dispositif de médiation basé sur une collaboration entre l'enseignant et les parents, en appui sur les langues de l'enfant, permettrait-il de mieux répondre aux besoins spécifiques des enfants qui apprennent à parler avec plus d'une langue et d'améliorer leur réussite scolaire ?

Pour répondre à cette problématique, je présenterai et analyserai dans la première partie de mon mémoire le contexte général dans lequel s'inscrit mon projet d'action. Le premier chapitre permettra de montrer comment j'ai progressivement cheminé vers le dispositif, comment et dans quel cadre il a pu être mis en œuvre dans deux écoles. Le second chapitre mettra en évidence la tension entre les discours politiques et médiatiques d'une part et les réalités sociolinguistiques des familles d'autre part. Le chapitre suivant portera sur les textes officiels de l'Éducation nationale et leur mise en œuvre pédagogique. Le dernier chapitre de cette première partie consistera à présenter les enfants qui grandissent avec plusieurs langues et à montrer en quoi ils ont des besoins spécifiques.

Dans la deuxième partie, j'exposerai tout d'abord la logique d'ingénierie du dispositif de médiation proposé, conçu sur la base des éléments du contexte, des ressources et des besoins des différents protagonistes. Ensuite et avant de conclure, m'appuyant sur les résultats de la mise en œuvre du dispositif, je discuterai des conditions d'une diffusion du dispositif et en proposerai une modélisation.

Partie 1 Un projet ancré dans la société

Un enfant n'est pas un objet d'étude abstrait. On ne peut ni isoler ni contrôler les apprentissages formels de l'élève et informels de l'enfant. Si *apprendre à parler avec plusieurs langues* concerne le domaine d'étude de l'acquisition des langues, c'est aussi un processus qui s'inscrit dans une société dont l'histoire linguistique est particulière et dont les acteurs ont tous un parcours de langues singulier. Mises bout à bout, ces différentes affirmations nous invitent à prendre le temps de considérer le champ, c'est-à-dire le contexte dans lequel cette recherche s'inscrit. Pour présenter cet espace contextuel j'ai tenté d'apparier des grands blocs qui me semblent être les éléments à la base de la problématique. Ils constituent une sorte de champ de forces dans lequel se joue le développement de l'enfant : les discours circulants mis en regard avec la réalité sociolinguistique des familles vivant dans les quartiers prioritaires, la mise en perspective des pratiques pédagogiques scolaires avec les textes officiels de l'Éducation nationale et le vécu des enfants qui grandissent avec plusieurs langues avec les concepts clé du développement du langage en contexte plurilingue.

Avant de décrire ce champ des représentations qui forme le cadre de ma recherche, je vais d'abord exposer la logique, les étapes et quelques clés du parcours qui m'a conduit à construire un projet de reprise d'études amorcée en 2009, qui a abouti au projet de recherche du master 2 « Médiation langagière et culturelle » de cette année.

1) Chapitre 1. Cheminement et questionnement

a) Expériences professionnelles

Pendant les dix premières années de ma carrière dans l'Éducation nationale (1993-2003), j'ai enseigné dans une école d'une banlieue classée en « Zone d'Éducation Prioritaire » (Zep)². Tout en travaillant avec de nombreux enfants nés dans des familles ayant migré plus ou moins récemment (migration des grands-parents ou des parents), je ne m'étais alors jamais posé la question du contexte sociolinguistique dans lequel ces enfants grandissaient. Pourtant, je me souviens encore des parents que je rencontrais dans le cadre du suivi de la scolarité, parents qui parlaient parfois difficilement la langue française. Parlaient-ils en français à leurs enfants, utilisaient-ils une autre langue pour le suivi scolaire et les leçons à apprendre à la maison ? Que pensaient ces familles de la présence de ces différentes langues,

² Annexe 2 page 107 : Education prioritaire

à la maison, à l'école ? Comment les enfants vivaient-ils cette diversité linguistique et avait-elle un impact sur leur parcours scolaire ... ?

Pendant ces dix années, aucune de ces questions n'a émergé ni dans l'équipe des enseignants de l'école, ni lors d'entretiens avec des parents, ni dans ma réflexion professionnelle d'enseignant et ni-même dans l'espace institutionnel de la formation continue (stage ZEP annuel).

Pourtant, cette dimension sociolinguistique, liée au plurilinguisme et au rapport individuel et social aux langues, est en lien étroit avec le développement du langage et de la pensée et se doit d'être intégrée à une réflexion pédagogique qui s'appuie sur la connaissance des acquis et du contexte linguistique des élèves.

C'est l'expérience professionnelle relatée succinctement ci-dessous qui m'a amené à prendre conscience de cet impensé, alors que j'étais enseignant dans un CE2, toujours en ZEP, mais dans une nouvelle école ou j'exerçais aussi la direction à mi-temps (2004)³.

Dans une classe de CE2 (2003-2004), j'accueille quatre élèves allophones récemment arrivés. Un projet d'écriture étant en cours avec une comédienne, nous décidons de faire appel à des parents d'élèves pour traduire quelques textes à destination de ces quatre élèves qui ne parlent pas encore la langue de l'école. Une maman vient enregistrer une version tunisienne. Un élève de la classe, H., né en France dans une famille tunisienne réagit vivement à cette expérience. Il n'est pas à l'aise pendant la séance d'enregistrement et le montre par son agitation. Une fois la maman partie, à la fin de la journée, je discute avec H. et lui demande ce qui lui a posé problème. C'est là qu'il m'explique que « parler tunisien à l'école, ça ne se fait pas, que « c'est la honte » (2003/2004, CE2, école élémentaire quartier prioritaire).

H. parle tunisien en famille, mais il a intériorisé que cette langue n'avait pas droit de cité à l'école. Il vit même la manifestation de cette langue dans l'espace institutionnel de la classe comme dangereuse, puisqu'elle lui fait honte, et qu'il s'en cache depuis plusieurs années. Serge Tisseron, dans la préface de *La honte* (2007), avance que le sentiment de honte survient lorsqu'au moins un des trois piliers qui fondent notre identité se trouve menacé :

- l'estime de soi (le narcissisme),
- l'affection qui nous lie à nos proches,
- le sentiment d'appartenance à un groupe

Il définit aussi cette émotion comme celle « qui témoigne que le lien d'attachement est rompu ou qu'il menace de l'être » (2007 : XIV). La honte est donc le symptôme d'une expérience et fonctionne comme signal d'alarme d'une menace sur l'identité. Je m'aperçois à cette occasion que la problématique des langues des familles demande à être considérée et je

³ Dans cette école élémentaire de 14 classes, j'ai exercé la direction pendant un an à mi-temps avec un CE2, puis 6 ans à temps complet de 2003 à 2009.

ressens le besoin d'explorer le sujet : comment penser le langage, ensemble des compétences et facultés qui permettent la communication, sans réfléchir aux liens entre la langue française et les autres langues des élèves ? Comment une langue essentielle, celle des parents, pouvait-elle être marquée par la honte ?

La suite de mon parcours professionnel est étroitement liée à ces questions. Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire, *Au-delà des mots... perception et mémoire en situation de lecture* (Diplôme Universitaire de neuropsychologie, 2010), je trouve des pistes intéressantes sur le fonctionnement de la mémoire en contexte plurilingue et notamment des recherches qui montrent les avantages de la mobilisation de la première langue des apprenants pour de meilleures performances scolaires comme le montre l'extrait suivant, tiré d'un article de Denis Legros (2007) :

...L'utilisation de la langue maternelle dans une tâche langagière en L2 faciliterait l'activation et la restructuration des connaissances en mémoire (Denis Legros, Makhoulf, Gabsi, & Hoareau, 2007 : 5).

C'est ensuite dans le cadre d'un parcours de Formation à Partir de la Pratique en psychologie à l'université de Lyon II que je travaille sur les dimensions psychiques du développement plurilingue du langage et écrit le dossier *Le plurilinguisme en éducation prioritaire : Apprentissages scolaires et développement de l'enfant* (2011). La question de la transmission ou de la rupture de transmission de la langue familiale m'apparaît ainsi comme étant centrale dans la construction psychique. Jean-Jacques Kress⁴ (1984), s'appuyant sur les travaux de Jean-Pierre Bauer (1979) et prenant l'exemple des langues régionales de France, détaille en quoi la rupture de la transmission de la langue familiale constitue un traumatisme au sens de la psychologie et a un impact psychique transgénérationnel dont les effets perdurent sur deux à trois générations. Dans son article « Changement de langue et traumatisme psychique » (1984), Jean-Jacques Kress décrit comment ce mouvement d'abandon relève d'une tentative de refoulement collectif d'éléments psychiques archaïques :

Tout se passe comme si le pouvoir, figure du Maître, avait exigé qu'on se débarrasse, avec la langue, de ce qui était infantile, archaïque, originaire ; que disparaisse le système des signifiants constitutifs de l'inconscient de ces sujets et il a été entendu. **Je pense que la honte de la langue maternelle** résulte de l'assimilation de cette langue à l'inconscient, au domaine du refoulé (1984:1370).

Or ce mouvement de refoulement psychique n'est pas sans poser question dans ses conséquences sur le développement cognitif et la scolarité comme le précise Jean-Jacques Kress dans le même article :

⁴ annexe 3 page 108 : Jean-Jacques Kress

On remarque nettement lors de l'exercice de la psychiatrie dans les régions qui ont changé de langue une difficulté plus grande d'expression portant particulièrement sur le domaine de l'affectivité, des relations inter-humaines, de la sensibilité individuelle... La restriction de l'usage de la langue dans le domaine affectif s'est opérée au moment où la génération bilingue [la classe d'âge élevée à la fois en patois et en français] est intervenue dans le processus de transmission. Cette génération, constituée psychiquement dans la langue bretonne, ..., n'a jamais assimilé qu'un français scolaire, instrumental, lié à l'écriture, donnant ouverture sur une culture étrangère [à la culture rurale bretonne] mais coupé de la profondeur constituante de l'inconscient qu'a la langue maternelle. (1984 :1371).

On doit aussi à cet endroit se référer au concept de diglossie (type de conflit linguistique plus ou moins latent ou manifeste) qui ajoute la dimension sociale et inter groupales (domination sociale) au concept de bilinguisme très longtemps considéré comme un fait individuel par les linguistes. Ainsi Georg Kremnitz (1981) s'appuie-t-il sur Rafael Ninyoles pour présenter les mouvements collectifs dans lesquels les individus se débattent :

NINYOLES (1969) a désigné d'un terme pris à la psychologie sociale américaine ce comportement de rejet de l'identité linguistique et l'acculturation au modèle dominant : la haine de soi-même (auto-odi). Ce terme veut dire que le locuteur impliqué dans le conflit en nie l'existence et essaye de s'approcher de la langue dominante, des modèles de comportements culturels et sociaux qu'elle véhicule, et d'abandonner ses propres valeurs et son identité sociale... le locuteur peut tout aussi bien se décider pour la langue dominée qui, en général, sera en même temps sa langue maternelle, mais alors il se développe en rupture avec les valeurs de la société dominante et adopte un comportement tout différent, revendiquant l'égalité pour son propre groupe linguistique (1981 : 67).

Les deux types de réaction à une situation de diglossie décrits dans cette citation ne laissent pas beaucoup d'espace à un mouvement plus équilibré, qui permettrait un plurilinguisme plus apaisé, et moins de place encore à une réflexion sur une synergie possible entre les langues, au niveau du développement du langage de l'enfant qui grandit dans ce paysage conflictuel.

Cette étape de mon parcours m'a ainsi amené à comprendre que la problématique de la transmission des langues des familles comporte des enjeux psycho-cognitifs et sociaux non négligeables qui impactent à long terme les membres des familles concernées.

Ce sont ensuite les travaux réalisés dans le cadre du Diplôme Universitaire avec Marie-Rose Moro à l'université Descartes, et mon dossier *La rencontre des cultures à l'école : complexité des enjeux* (2014), qui m'ont permis de mieux appréhender la dimension anthropologique de la problématique du plurilinguisme en situation migratoire. De nombreuses situations de migration contemporaine sont en effet marquées par des discontinuités, que Marie-Rose Moro illustre dans un petit ouvrage *Grandir en situation transculturelle* (2010), prenant l'exemple d'une famille malienne soumise à une injonction venant de l'école :

Elle a décidé [la mère], du jour au lendemain, de se transformer en mère occidentale : de ne plus lui parler [à son fils] en soninké, de substituer le steak frites à la cuisine traditionnelle, etc. En conséquence de quoi, Makan a connu une double rupture à l'école : il a perdu sa mère et sa maman soninké...et ne s'en est jamais vraiment remis...Contraindre cette mère à parler français à son enfant était une ineptie tant sur le plan linguistique que psychologique (2010 : p 36).

C'est dans le cadre du mémoire de validation de ce diplôme et en cohérence avec l'approche transculturelle que j'ai été amené à travailler des éléments de mon propre contre-transfert culturel, que Tobie Nathan (1977) définit comme : « l'ensemble des réactions d'un homme qui rencontre un autre homme d'une autre culture et entre en relation avec lui » et Marie-Rose Moro (1994 : 51-53) comme « les réactions explicites et implicites, conscientes et inconscientes du clinicien aux affiliations de son patient » (citations tirées de la thèse de Jeanne-Flore Rouchon, 2007 : 86). Pour ma part, il était important que je comprenne que ma propre histoire familiale (des grands-parents et un père bilingues qui ne m'ont pas transmis la langue régionale qu'ils parlaient dans le Cantal) était un élément de ma démarche de recherche. Jusque-là, tout en connaissant cette histoire familiale, je ne l'avais jamais rapprochée de mes préoccupations professionnelles portant sur des élèves de familles migrantes. J'ai réalisé, à travers cet exercice, que l'histoire des langues régionales de France, nos propres histoires familiales et les mouvements migratoires internes à la France doivent être mis en parallèle avec les mouvements migratoires internationaux actuels. A bien des égards, cela permet une plus grande empathie, une meilleure compréhension et certainement plus de solidarité envers les nouveaux arrivants.

Parallèlement à ces travaux, ma pratique d'enseignant spécialisé (2009-2014) m'a permis d'approfondir le sujet et de mettre en perspective la réalité des familles et des élèves avec les cadres théoriques produits par la recherche. Cette pratique m'a aussi permis de mettre en œuvre des outils et des dispositifs, connus sous le terme générique « d'approches plurielles ⁵ » (Michel Candelier, 2008) destinés à développer le plurilinguisme dans le cadre scolaire.

Par la suite, durant cinq années de missions de formation des enseignants scolarisant des élèves allophones récemment arrivés en France, j'ai pu accompagner des équipes (écoles maternelles et élémentaires) à travailler dans la dynamique d'un projet plurilingue pour l'enfant en m'appuyant sur les nombreuses ressources pédagogiques disponibles⁶ et en partenariat avec sa famille⁷.

⁵ Annexe 4 page 109 : Les approches plurielles

⁶ Annexe 5 page 112 : Des ressources pédagogiques approches plurielles

⁷ Annexe 6 page 113 : Le projet « partenariat école, familles »

Mais à l'issue des dix dernières années (2010-2020) au cours desquelles j'ai d'une part étudié la problématique du plurilinguisme sous différents aspects et d'autre part, testé, conçu et accompagné différentes actions visant à répondre aux besoins des élèves, de leurs familles et des enseignants, j'ai touché à la limite de projets essentiellement collectifs. En effet, si ces initiatives en faveur de la reconnaissance et de la prise en compte du plurilinguisme des élèves allophones nés en France ou récemment arrivés ont une très grande importance et contribuent à faire évoluer les représentations sur le rôle des langues des familles, il m'a semblé qu'elles ne permettaient pas de répondre suffisamment aux besoins langagiers particuliers et spécifiques de certains élèves en difficulté scolaire et langagière.

C'est ainsi que j'en suis venu au projet de recherche de cette année, qu'un congé de formation m'a permis de conduire.

b) Le projet de recherche

« La vie, c'est ce qui arrive alors que vous aviez prévu autre chose » John Lennon.

Sitôt reçu l'accord de l'administration pour un congé de formation, j'ai commencé à rédiger un projet de recherche. Ma question centrale était de savoir si, et comment, la langue familiale, quand elle n'est pas celle de l'école, pouvait contribuer à un meilleur développement du langage et une meilleure réussite scolaire. En effet, si un certain consensus scientifique s'est établi depuis une vingtaine d'années sur l'importance de la langue première dans le développement du langage de l'enfant qui grandit avec plusieurs langues, comme nous le verrons plus loin, il n'existe aucun dispositif pédagogique qui s'appuie sur ces bases dans l'enseignement publique à l'école maternelle. Pour autant, ces élèves de familles ayant migré plus ou moins récemment développent leurs compétences langagières en appui sur au moins deux langues et cette situation sociolinguistique particulière mérite, à minima, d'être prise en compte.

Mon projet de recherche s'est donc construit autour de l'idée que les élèves qui entrent dans le langage avec plusieurs langues ont besoin d'un accompagnement spécifique pour que les langues en présence fonctionnent en synergie plutôt que séparément voire en concurrence.

Dès le mois de juin 2019, j'ai ainsi proposé à cinq écoles maternelles et à une association culturelle de collaborer à la mise en place d'un dispositif de stimulation langagière en appui sur la langue de la famille, à mettre en œuvre dans le cercle familial à partir de janvier 2020. Basé sur une activité centrée sur la narration et la littérature orale, ce dispositif consistait à raconter ou lire dans la langue de la famille et dans la langue française, un récit ayant été auparavant lu ou raconté à l'école dans la langue française. C'est donc sur le principe d'une

double stimulation langagière à partir d'un même récit et en appui sur les deux langues principales de l'enfant que j'ai écrit un protocole de recherche⁸.

Suivant ce protocole, les familles sont invitées à prendre 10 minutes chaque jour avec leur enfant autour d'un récit venant de l'école. Les interactions langagières se font avec la langue de la famille et celle de l'école, en fonction du niveau de langue des enfants et des parents.

Les bases théoriques et les enjeux du projet n'étant pas simples à exposer et certaines des familles concernées n'ayant pas toujours les compétences linguistiques en langue française pour les comprendre verbalement, le protocole de recherche prévoyait quelques séances d'accompagnement des parents en amont de la phase se déroulant dans les familles.

Ces séances, réunissant quelques élèves, leurs parents et l'enseignant, étaient l'occasion de se mettre en situation, de modéliser l'activité langagière et de faire comprendre aux familles ce qui était proposé. L'essentiel de ces séances consistait à écouter une histoire (contes en randonnée, album jeunesse...) et à essayer, collectivement, avec les ressources linguistiques des uns et des autres, de faire passer le récit d'une langue à l'autre.

Le choix des élèves s'est fait selon les deux critères suivants :

- des difficultés langagières repérées par les enseignants,
- un contexte familial plurilingue (une autre langue que celle de l'école dans la famille).

La réalité de cette année 2020 a bouleversé cette organisation et a notamment empêché la mise en œuvre des activités langagières en famille. Seules les séances préalables de présentation et d'amorçage du projet mises en œuvre dans deux écoles avant le confinement m'ont permis de recueillir des données sur les élèves. Au vu des résultats et prenant acte des conséquences du confinement, j'ai décidé de travailler sur ces séances et de les considérer comme un dispositif à part entière.

c) La méthodologie

Les données de mon mémoire ne seront pas limitées au recueil que j'ai réussi à faire sur deux terrains, malgré le confinement. J'utiliserai ainsi des données plus anciennes, recueillies au cours de précédents travaux de recherche (de 2009 à 2019) ou tirées d'expériences professionnelles. Je préciserai à chaque fois l'origine et le cadre de ces données. Concernant cette année de master 2, je dispose de différents types de données

⁸ Annexe 7 page 114 : protocole de recherche initial

venant de deux écoles qui ont pu commencer à mettre en œuvre le projet (Cs. et Vl.) et de deux autres qui n'ont pas pu le faire (Cl. et Ch.)⁹ :

1) des enregistrements de conseils de cycle consacrés à la présentation du projet de recherche

Pour présenter le projet de recherche aux équipes enseignantes des écoles pressenties, j'ai proposé une intervention dans le cadre d'un conseil de cycle, instance de travail collectif des écoles. Les échanges d'1h30 portant sur la mise en œuvre du projet, le choix des élèves, le suivi des élèves, la place des parents et différents aspects du projet ont été enregistrés et constituent des données sur les représentations des enseignants sur la place et le rôle des langues des familles à l'école. Je dispose de deux enregistrements de ce type pour deux écoles dans lesquelles le recueil de données sur les élèves n'a pas été possible (Cl. et Ch.).

2) des entretiens individuels avec les enseignants (à différents moments du protocole)

Deux entretiens téléphoniques (1 heure) avec les enseignantes des deux écoles dans lesquelles une partie du protocole (Cs. Et Vl.) a été mis en œuvre m'ont permis d'avoir des retours détaillés sur les élèves choisis et leur évolution au fil du projet.

3) des entretiens individuels avec des parents

Dans une des deux écoles (Vl.), j'ai eu le temps d'organiser et de réaliser un entretien avec chacune des trois familles concernées. Ces entretiens (30mn) permettent de mieux cerner les profils linguistiques des parents, de voir comment ils perçoivent le projet et comment ils l'ont investi. Des entretiens supplémentaires auraient été nécessaires pour affiner ces données et notamment pour recueillir les observations et commentaires des parents après la phase d'activité langagière en famille qui n'a pas pu être mise en œuvre.

4) des enregistrements de temps de parole (café des parents) sur le thème du plurilinguisme

Au cours de l'année, j'ai animé 3 cafés des parents sur le thème du plurilinguisme dans l'école Cl., Vl et Ch. Quand j'ai pu avoir l'accord des parents présents(Vl. et Ch.)¹⁰, j'ai enregistré ces temps de paroles (1h30) qui apportent de nombreuses

⁹ Tous les noms propres : villes, écoles, enfants, parents, enseignants ont été anonymés

¹⁰ Je n'ai pas pu faire de film d'entretiens et j'ai essayé quelques refus d'enregistrements audio. A chaque fois, c'était une personne ou deux qui s'opposaient fermement à la captation. Une certaine crainte de l'utilisation ultérieure de ces données sur un sujet que les parents ressentent comme sensible peut expliquer ces refus.

données sur les représentations des familles sur le rôle et la place de leurs langues dans le parcours scolaire des enfants et plus largement dans la société.

5) des grilles d'observation-évaluation des élèves¹¹

Pour avoir des données sur l'évolution de l'enfant, une série d'observation-évaluation de l'élève par l'enseignant était prévue. Une observation-évaluation en amont de la mise en œuvre du protocole, une autre au tout début du protocole, une dernière à l'issue de la période de mise en œuvre du protocole (d'une durée de 7 semaines). Une grille-type était proposée aux enseignants qui pouvaient l'utiliser, en la modifiant éventuellement ou même utiliser leur propre grille. Pour cette évaluation-observation je n'ai pas souhaité imposer le même outil à tous les enseignants sollicités. Pour des raisons d'acceptabilité et de facilité d'utilisation, il m'a semblé plus judicieux de laisser le choix libre, le plus important étant que l'enseignant garde le même outil de recueil des données à différents moments du protocole. L'enseignante de l'école Cs. m'a retourné des grilles exploitables, l'enseignante de l'école Vl. a détaillé l'évolution des élèves par écrit (documents de suivi des séances) et à l'oral en entretien.

6) des grilles de recueil d'informations sur les profils linguistiques des familles¹²

Cet outil de recueil est censé caractériser l'organisation langagière au sein de la famille. Qui parle à qui et avec quelle(s) langues, qui lit quelle(s) langues, comment les parents ont été scolarisés et dans quelle(s) langues... Ces données permettent de se représenter globalement, sur la base déclarative des parents, la quantité et la qualité des interactions langagières en famille. Là aussi, l'enseignante de l'école Cs. m'a retourné des grilles exploitables et l'enseignante de l'école Vl. m'a partagé ces informations à l'oral, en entretien.

Je vais maintenant présenter en détail les deux terrains dans lesquels j'ai pu recueillir des données sur des élèves (Cs et Vl.).

d) Les terrains

Toutes deux situées en quartier prioritaire de la Ville, les deux écoles qui ont participé scolarisent de nombreux enfants que l'on dit « issus de l'immigration », c'est-à-dire ayant des parents ou des grands-parents ayant migré. Ce sont essentiellement des raisons économiques couplées aux politiques d'urbanisme depuis les années 1950 qui déterminent

¹¹ Annexe 8 page 116 : grille observation-évaluation

¹² Annexe 9 page 117 : grille d'information sur les familles

cette situation de concentration de population immigrée ou issue de l'immigration. Quartier populaire, zone sensible, quartier prioritaire, Zone d'éducation prioritaire, catégories socioprofessionnelles défavorisées, public éloigné de l'école, public empêché... je ne ferai pas la liste exhaustive de la terminologie employée pour caractériser et définir ces populations. La difficulté à décider s'il faut autoriser ou continuer d'interdire (sauf dérogation) les statistiques ethniques, la prégnance et la domination d'une lecture sociologique marxiste de la société produisent finalement une vision qui se réduit aux variables économiques et sociales de ce public, variables qui les enferment dans des représentations déficitaires. Les enseignants voient donc ces enfants comme appartenant à des familles populaires, en difficulté matérielle, avec des parents ayant de faibles niveaux de scolarisation et de formation. La formation initiale en Institut National Supérieur du Professorat et de l'Enseignement (Inspe) et la littérature étudiant la part de la famille dans la réussite scolaire participent à cette vision qui ne donne aucune place au capital socio-culturel que constituent les langues des familles, quand elles n'alimentent pas l'idée d'une causalité entre le plurilinguisme et l'échec scolaire.

Bien qu'elles portent chacune un intérêt à la problématique, les deux enseignantes de mon étude, prises dans le contexte général, ne prenaient que peu d'informations précises sur les pratiques linguistiques familiales : ces données n'avaient pas de place dans leur réflexion didactique et leur projet pédagogique. Elles ont toutes les deux suivi des formations que j'animais sur le plurilinguisme en 2017, 2018, 2019 et cherchaient à aller plus loin, les propositions pédagogiques plurilingues collectives les ayant laissées dubitatives quant à l'impact qu'elles peuvent avoir sur certains élèves en difficulté de langage.

i. École maternelle Cs.

A la suite d'une action de formation (Acquisition du lexique en contexte plurilingue) que j'avais menée en 2018 en tant que conseiller pédagogique départemental, l'inspecteur de la circonscription m'a autorisé à proposer le projet de recherche aux écoles maternelles de son secteur. L'équipe de l'école Cs présente à ce temps de formation a répondu favorablement à ma sollicitation. Située dans un quartier prioritaire d'une ville de la banlieue de Lyon, l'école Cs. scolarise notamment des enfants de familles immigrées originaires de Turquie qui forment un groupe important autour de l'école. La scolarisation des enfants turcs et notamment la question du développement du langage est une problématique importante pour cette équipe, depuis plusieurs années.

Après une présentation du projet de recherche en conseil de cycle en décembre 2019, une enseignante a choisi trois enfants de grande-section, dont un trop souvent absent, pour lequel elle n'a pas relevé de données détaillées. Ce sont finalement deux enfants de familles turques que j'ai retenus pour mon projet.

ii. École maternelle VI.

L'enseignante avec laquelle j'ai collaboré dans cette école travaille dans le cadre du Réseau d'Aide Spécialisé pour les Élèves en Difficulté (Rased) et intervient à l'école maternelle avec des élèves de grande section. Contactée en juin 2019 pour le projet de recherche et malgré un changement de département pendant l'été, elle a souhaité s'associer à la recherche dans son nouveau secteur. L'inspecteur de la circonscription a donné son accord.

Située dans la banlieue de Valence, l'école maternelle VI. scolarise des enfants d'un quartier classé « prioritaire » dans lequel habitent de nombreuses familles d'origines étrangères, arrivées plus ou moins récemment, formant une diversité culturelle très importante.

Après des échanges téléphoniques et par courriels, l'enseignante a choisi trois élèves et a organisé un programme de 7 séances hebdomadaires, sur temps scolaire avec les parents et les enfants.

e) Les données

i. Les données de l'école Cs.

Deux types de grilles ont été renseignées par l'enseignante : une pour les observation-évaluations des élèves relevées en amont et à la fin de ces séances et l'autre pour les informations concernant l'organisation linguistique des familles.

Un entretien téléphonique conduit en période de confinement en avril avec l'enseignante complète ces données. Il n'a en revanche pas été possible de recontacter les parents pour conduire les entretiens qui étaient prévus, malgré une tentative pendant le confinement et une seconde après la reprise de l'école.

➤ Elève 1 : Nur

Nur est en grande difficulté sur le plan langagier. En amont des séances, elle a des scores entre 3 et 4 sur tous les items retenus par l'enseignante (0 = meilleur score, 4 = moins bon score). Prononciation, compréhension, lexique, syntaxe, interactions verbales avec d'autres élèves et avec les adultes de la classe (assistante maternelle et enseignante)... aucun des items ne donne un bon score. Deux items montrent que Nur est bien adaptée à l'école et a envie

d'apprendre : « respecte les règles de la vie de classe » (meilleur score = 0) et « engagement dans les activités, curiosités » (score médian =2).

Nur vit dans un environnement linguistique familial essentiellement turcophone : ses deux parents, sa grand-mère (qui vit avec eux) et ses frères et sœurs parlent turc en famille. Le père est arrivé en France à 8 ans et a donc été scolarisé : il sait lire les langues française et turque. La mère est arrivée à 22 ans, elle n'a pas été scolarisée en France, elle ne sait pas lire la langue française mais lit la langue turque. Il y a des livres en langue française à la maison, pas en langue turque. Les enfants regardent des programmes de télévision (films-dessins animés) alternativement dans les deux langues.

➤ Elève 2 : Su

Comme la première élève, Su est en grande difficulté langagière. Elle ne communique ni avec ses camarades ni avec les adultes de la classe. Elle ne comprend pas les consignes, n'entre pas dans les activités proposées et ne reste pas attentive dans les temps d'écoute (lecture offerte). 17 des 20 items ont un score de 4 (moins bon score), estimé en amont du projet. Comme Nur, elle a le meilleur score à l'item « respecte les règles de vie de classe », ce qui indique un comportement adapté mais qui peut aussi s'interpréter comme le signe d'une attitude passive.

Su vit aussi dans un environnement linguistique majoritairement turcophone. Sa mère déclare lui parler « un peu » en français mais les deux parents, pas scolarisés en France utilisent essentiellement la langue turque. Les parents lisent la langue turque apprise en Turquie, la maman lit un peu la langue française. Il y a des livres des deux langues à la maison. Les parents déclarent que Su. ne regarde pas la télévision.

➤ Les séances à l'école Cs.

Après le conseil de cycle du mois de décembre, l'enseignante a choisi les élèves pour le projet et a organisé une séance hebdomadaire sur un temps « d'Aide Pédagogique Complémentaire » (APC)¹³ avec les parents, pendant une période de 7 semaines (période n°3 entre les congés de fin d'année et d'hiver). La première séance a permis de présenter le projet aux deux mamans et de renseigner la grille d'informations, les séances suivantes ont été consacrées à des activités langagières autour de récits ou d'albums de la classe, activités

¹³ Les APC (36 heures annuelles) sont des temps institutionnels consacrés à de l'aide pédagogique pour des élèves repérés par les enseignants. Il est possible d'associer les parents à ces temps.

menées conjointement dans les deux langues avec la participation des mamans et des enfants pour la langue turque¹⁴.

ii. *Les données de l'école VI.*

Sur ce terrain, je dispose d'un entretien avec les trois parents et l'enseignante, de trois entretiens avec chaque parent, d'un entretien téléphonique avec l'enseignante conduit après les séances et de différents documents de suivi des élèves.

➤ *Elève 1 : M1*

M1 est un élève volontaire, il respecte les règles de la classe, il est en lien avec les autres, il mémorise bien, se montre curieux. Il a du mal à rester sur une tâche, à maintenir un effort soutenu. Il est en difficulté pour organiser sa pensée, n'accepte pas de « travailler ses erreurs ». Sur le plan langagier, l'enseignante a noté une très grande difficulté à construire des phrases :

oui c'est là-dessus que je l'ai repéré un petit peu plus en fait euh et fin il parlait que par mot-phrase phrase-mot [a404](M2, 2019/2020, école VI., entretien enseignante post atelier)¹⁵

M1 s'exprime donc de façon très sommaire et manque de vocabulaire en langue française. L'objectif de l'enseignante est d'aider M1 à développer son lexique et à mieux construire des phrases complètes dans la langue de l'école.

Dans la famille, la maman parle facilement les langues française et turque, le papa parle la langue turque couramment mais n'est pas du tout à l'aise avec la langue française. Le père s'adresse en turc à M1, la mère utilise les deux langues. M1 parle couramment la langue turque et les interactions avec la mère se font avec la langue que M1 utilise. La langue turque semble être la langue principale dans le foyer.

➤ *Elève 2 : Men*

Men est complètement mutique à l'école. Il communique avec l'enseignante et ses camarades de façon gestuelle. Il reste souvent « fermé », peu attentif aux activités proposées, notamment les activités collectives. Il montre toutefois des capacités : il sait dénombrer, il connaît les couleurs, il réussit des activités de logique ou d'organisation dans l'espace. Il agit beaucoup par mimétisme. Men montre par ailleurs des habiletés langagières importantes dans la langue turque. L'enseignante le voit discuter avec des camarades et les échanges

¹⁴ Annexe 10 page 118 : pistes pour des activités langagières plurilingues

¹⁵ Pour les transcriptions, réalisées avec le logiciel ELAN et traitées avec un tableur, j'ai choisi de saisir sans correction les paroles dites. Le signe « : » signifie un allongement de mot, le signe « / » une prosodie montante, j'ai annoté entre crochet [rires] des commentaires sur des manifestations para-verbales, les trois points ...marquent une partie du discours coupée par moi-même.

entre l'enfant et sa mère montrent très clairement que Men est à l'aise dans la langue de ses parents.

Dans la famille, le père parle couramment les langues française et turque. La mère, arrivée après une scolarisation en Turquie parle difficilement la langue française. Le père est dans une logique volontariste d'apprentissage de la langue française comme le montrent ses paroles lors d'un entretien :

Père de Men : mais euh la dernière fois comme j'ai expliqué à mon fils euh ...t' es en France tu parles.. on parle français [a29] voilà euh à la maison y a pas de soucis et tu peux parler en turc mais à l'heure actuelle euh tu vis en France tu vas grandir en France je lui ai fait comprendre ça en turc. [a30] (M2, 2019/2020, école VI., entretien parents)

On notera à cet endroit une forme de paradoxe à utiliser la langue turque pour faire la promotion de la langue française, à moins que cet extrait nous montre que la langue turque a le statut de la langue de l'autorité. Par ailleurs, l'enseignante a noté qu'il y avait une forme de conflit entre les parents à ce sujet. Elle fait même l'hypothèse psychologique selon laquelle la mère aurait tendance à vouloir maintenir Men dans une relation fusionnelle à travers le choix de la langue.

...voilà autrement j'ai euh fin il y avait une autre problématique autour de [Men] c'est qu'il était aussi il était très::il était très couvé:::très bébé j'avais l'impression aussi que la maman elle le gardait aussi dans ce milieu de langue turque en fait pour qu'il en fait pour qu'il échappe aussi il y avait un truc aussi plus ::plus affectif de ce côté là en fait quoi qui voilà c'était un peu::donc euh:: [a61] (M2, 2019/2020, école VI., entretien enseignante post atelier)

➤ Elève 3 : M2

M2 parle beaucoup, surtout avec ses camarades et moins avec les adultes de l'école, mais il est quasiment incompréhensible. Sa prononciation, des lacunes lexicales importantes et une syntaxe très irrégulière caractérisent son niveau de langue.

mais par contre il est souvent on on le comprend pas en début de je le comprenait pas du tout il a une prononciation et une syntaxe très compliquée [a139] il était difficilement compréhensible [a140] (M2, 2019/2020, école VI, entretien enseignante post atelier).

Dans les tâches scolaires, il n'arrive pas à être attentif, a une petite capacité de concentration et reste bloqué facilement sur des conduites cognitives inadaptées. Il n'est pas dans une dynamique d'apprentissage, « pas encore élève » dit l'enseignante. Son objectif est d'aider M2 à entrer dans une meilleure communication : prononciation, lexique, syntaxe et interactions soutenues sur un thème pour un meilleur investissement dans les apprentissages. Dans la famille de M2, le père parle la langue algérienne (darija) et la langue française couramment. La mère, arrivée récemment en France, parle couramment la langue algérienne mais a un niveau débutant en langue française (équivalent au niveau A2 oral du CECRL).

Même s'il est difficile d'en être sûr, il semble que la mère s'adresse à ses enfants en utilisant la langue française, comme le montre une remarque de l'enseignante :

Professeure des écoles RASED : euh c'est ce que j'ai cru comprendre oui j'avais noté ça en fait que::: elle parle français et ça m'étonne pas parce que en fait euh::: **M il a la même façon les mêmes expressions quoi tu vois la même façon de s'exprimer que que sa mère quoi [a172]** (M2, 2019/2020, école Vl., entretien enseignante post atelier)

➤ Les séances de l'école Vl.

L'enseignante de Rased a proposé aux parents un rendez-vous hebdomadaire de 45 mn pendant 7 semaines, sur temps scolaire en présence des enfants. Les séances ont consisté en des temps d'écoute, dans les langues des familles et dans la langue française, de récits connus des enfants (albums jeunesse¹⁶). Un jeu de « traduction » ou de médiation linguistique plus exactement permettait de faire dialoguer les langues et de faire émerger la pluralité des compétences des parents, des enfants et de l'enseignante. Des activités de modelage ou de dessin ont permis aux enfants d'avoir un matériel à emporter à la maison pour rejouer, raconter tout ou partie des récits. L'enseignante encourage les parents à prendre du temps à la maison pour reprendre les récits et les faire vivre dans la ou les langues utilisées en famille.

f) Remarques sur les données

Comme nous l'avons précisé plus haut, le choix des élèves a été fait par les enseignants à partir de deux critères : des difficultés de langage repérées à l'école et un contexte familial plurilingue. Du côté du langage, les élèves montrent des difficultés très diverses : mutisme, passivité, engagement limité dans les interactions, difficultés de prononciation, lacunes lexicales en langue française, syntaxe approximative, énoncés non développés voire réduits à un seul mot... Cette hétérogénéité des signaux de difficultés ne constitue pas un obstacle au projet de recherche. En effet, l'objectif de cette recherche est d'essayer de mesurer l'impact de nouvelles pratiques langagières qui s'appuient sur les deux langues principales de l'enfant. Peu importe donc d'avoir une homogénéité dans les difficultés, l'essentiel étant de pouvoir observer l'évolution de chaque enfant à partir des constats de départ.

Du côté du contexte linguistique, on trouve dans toutes les familles retenues la présence de deux langues, pratiquées de façon asymétrique par les parents. La langue française est parlée par la mère ou le père, parfois les deux. Elle a été apprise plus ou moins récemment, à l'école ou de façon informelle. Elle est peu utilisée en famille. Une des mamans utilise parfois la langue française avec ses enfants alors qu'elle est encore débutante. La langue des parents

¹⁶ Différents sites internet permettent d'accéder à des récits utilisés dans les écoles dans plusieurs langues. Le site « histoiresdelangues.fr » propose des contenus et une page qui renvoie vers d'autres sites semblables.

est, en revanche, connue par les deux parents et est la langue principale des interactions familiales. Dans les écoles concernées, des projets interculturels permettent de temps en temps l'écoute de langues étrangères, mais aucun projet individuel en collaboration avec les parents autour du plurilinguisme des élèves n'a été proposé auparavant.

On peut dire que les espaces linguistiques recouvrent globalement les espaces sociaux : autour de l'enfant, on parle français à l'école et une autre langue en famille, sans que les langues ne se croisent et puissent dialoguer.

g) Conclusion

La honte qu'avait ressentie H. à l'écoute de la langue de ses parents à l'école m'a amené à considérer sous un nouveau jour une réalité sociolinguistique pourtant connue et très courante dans les quartiers prioritaires. Comme H., qui entretenait, pour se protéger de la honte, une séparation, un clivage entre la langue de la famille et l'école, j'avais moi-même occulté la part non-francophone de mes élèves, pourtant partie intégrante de leur capital langagier et j'étais moi-même pris dans un schéma de cloisonnement des langues et des espaces interactionnels. A partir de cet épisode, mon questionnement m'a conduit à considérer ce phénomène comme un impensé professionnel collectif majeur, qui consiste à ignorer toute une dimension linguistique de nombreux élèves. J'ai continué depuis à partager et faire reconnaître cette problématique dans le cadre de différentes missions institutionnelles jusqu'à ce projet de recherche, mené cette année.

Deux questions m'accompagnent et motivent la poursuite de mon cheminement :

- Qu'est-ce qui peut amener toute une profession de spécialistes du langage¹⁷ à occulter ainsi des compétences communicationnelles, des connaissances lexicales et syntaxiques des élèves alors que, en tant qu'enseignants, nous avons la charge de les accompagner dans le développement du langage ?
- Comment agir pour accompagner un changement de paradigme sur le rôle et la place des langues des élèves ?

Pour tenter de répondre et de mieux saisir la complexité de la question et afin de trouver de nouveaux modes d'action, c'est Mathieu Ichou (2018 : 32) qui a attiré mon attention sur ce qu'il nomme « *les équations métaphoriques* » qui décrivent le lien entre les pratiques, le contexte (ou champ) dans lequel elles s'inscrivent et le capital (ou habitus). J'ai tenté de présenter dans le tableau ci-dessous les correspondances entre d'une part les terminologies de Bernard

¹⁷ De nombreuses expériences m'ont montré que d'autres professions sont dans la même posture d'indifférence et parfois de dénigrement des langues des familles : éducateurs, orthophonistes, médecins...

Lahire et Pierre Bourdieu et d'autre part ce qui me semble relever de mon travail de recherche :

Bourdieu	Lahire	Traduction sociolinguistique
Capital ou habitus	Passé incorporé ou disposition	Capital linguistique et langagier des familles, compétences professionnelles des enseignants
+	+	+
Champ	Contexte présent	Représentations, discours circulants, textes officiels, autorisations et interdits, connaissances scientifiques
=	=	=
Pratiques sociales	Pratiques sociales	Pratiques familiales, pratiques scolaires

Dans ces équations, certains termes pourraient sembler être des constantes et d'autres des paramètres ou des variables. Pour ma part, je propose de considérer qu'aucun de ces termes n'est définitivement fixé et qu'il existe une interdépendance circulaire entre eux, qui permet d'agir à différents niveaux et de modifier l'équation dans son ensemble.

Dans les chapitres suivants, la mise en perspective des différents termes de cette équation (contexte, habitus, pratiques) va nous permettre de mieux penser la stratégie d'action de médiation que nous présenterons dans la partie 2 de ce mémoire.

2) Chapitre 2. La parole encadrée

Différentes voix participent aux discours qui circulent dans l'espace public. Historiens, élus de la Nation, scientifiques, ils ont co-construit et alimentent encore aujourd'hui un ensemble de représentations qui dessine une idéologie dominante sur la diversité et la place des langues dans le territoire français et jusque dans les familles. Cet espace des représentations un peu abstrait est construit à partir de considérations très éloignées du quotidien linguistique et interactionnel des individus : parents, enseignants, enfants. Pourtant ceux-ci sont impactés par ce discours et sont ainsi amenés à gérer des contradictions et des tensions que le chapitre 2 se propose d'exposer.

a) Un peu d'histoire

Il faut prendre le temps d'un bref et forcément partiel aperçu de l'histoire des langues en France pour poser le cadre général de ce projet de médiation. En effet, le lieu commun très répandu selon lequel « la France est un pays monolingue » qui accompagne et participe au « récit national », a retenu mon attention et semble être une construction idéologique déconnectée de la réalité sociolinguistique française contemporaine et tout particulièrement dans les quartiers dits prioritaires.

A partir d'extraits de quelques articles, je vais montrer comment le discours de certains linguistes universitaires entretient cette idée du monolinguisme de la France.

Jean-Claude Chevalier, linguiste structuraliste mort en 2018, nous offre un premier exemple :

Depuis plusieurs siècles, les trois derniers surtout, la France s'est enorgueillie d'être un pays monolingue. C'est un phénomène donc relativement récent. Il y a un millénaire, les dialectes et patois se partagent le pays à l'intérieur des deux grandes divisions : pays d'oïl au nord, pays d'oc au sud (2003 : vol 31 : 1).

Jean-Claude Chevalier renvoie donc les dialectes et patois (langues régionales) à un passé lointain, mille ans, et date l'idée d'un monolinguisme français au 18^e siècle. Pourtant, la réalité sociolinguistique française des années 1950 est toute autre : la France rurale et ses enfants parlent français à l'école et patois à la maison, dans les champs, avec les grands-parents et les copains, comme nous le rappelle Jean Sibille:

D'un point de vue sociolinguistique, il ne faut pas oublier que, si le français s'est imposé **comme langue écrite** il y a cinq siècles dans l'ensemble du territoire, ... il ne s'est imposé **comme langue de l'oralité quotidienne** que depuis une centaine d'années dans les villes et depuis moins de cinquante ans dans les campagnes (2010 : 9) .

Dans les représentations d'une France monolingue, le scripto-centrisme, que Jean-Pierre Terrail dénonce dans son ouvrage *De l'oralité* (2009) comme un biais d'analyse des

questions concernant le développement du langage dans nos sociétés modernes, a une place très importante. Ainsi l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539) est très souvent citée comme événement à l'origine du monolinguisme. Pourtant, ce texte législatif ne concernait que les documents administratifs et juridiques écrits et visait l'abandon de la langue latine. De plus il permettait certainement l'usage **des** langues maternelles de France (en langage maternel francoys)¹⁸ et non seulement de la langue d'Ile de France. Ce n'est qu'en 1794, par un décret du 2 thermidor An II (20 juillet 1794) que **la** langue française s'impose comme seule langue de toute l'administration. L'entreprise de traduction des textes de la Révolution dans les différentes langues régionales a toutefois été lancée avant d'être abandonnée, jugée trop coûteuse.

Dans son article « Le patois dans l'histoire de la langue française selon le dictionnaire de Littré », Douglas A. Kibbee décrit très bien dans quelles contradictions se sont débattues différentes institutions, notamment au 19^e siècle :

En 1852, H. Fortoul, à l'instigation de Napoléon III, demande aux instituteurs de **collectionner les chansons et contes en parlers régionaux**, afin d'explorer les « différents points de vue de l'histoire du pays et de celle de la langue française et des idiomes locaux en France. » Mais l'année précédente, de Crouseilles, ministre de l'instruction publique, a ordonné que chaque académie formulât des règles pour les écoles de sa circonscription : on note que ces règles comprenaient très souvent **la prohibition de l'emploi des parlers régionaux** à l'école, même pendant la récréation. À ces conflits s'ajoute **la lutte entre l'Église et l'État**, dans laquelle l'emploi des parlers régionaux était souvent un point de vive controverse. Les évêques voulaient que leurs prêtres continuent à **utiliser les langues locales pour faciliter la compréhension**, tandis que les recteurs d'académie voulaient **prohiber les mêmes langues**. (2001 : 69)

Douglas A. Kibbee termine son article par ces mots, qui illustrent très bien comment la diversité des langues de la France rurale a été un lourd tribut payé à la création du mythe de la France monolingue, construite sur une langue unificatrice :

... Toutefois, il [le patois] demeure un élément allogène qui contrevient au principe politique et sociologique unificateur qui travaille alors la conscience des Français. ...Le rôle unificateur de la langue dans la France républicaine, omniprésent dans la discussion de l'enseignement du français à partir de l'époque révolutionnaire, demandait la création d'un mythe de l'unité du peuple français. Au moment où l'état essaie de promouvoir l'unité nationale par l'unité linguistique, les formes du patois, même si elles sont plus proches de l'étymon latin, même si elles sont plus logiques, ne peuvent plus être dès lors que des curiosités... (2001 : 70)

Ce petit détour par l'Histoire, que les travaux de Mona Ozouf comme *L'École, l'Église et la République 1871–1914* (2007) sur le rôle de l'école, de Gérard Noiriel sur la reconnaissance des singularités régionales et de la réalité migratoire en France permettraient

¹⁸ Annexe 11 page 119 : Ordonnance de Villers-Cotterêts

de prolonger et d'affiner, nous montrent que notre société contemporaine a hérité de représentations arbitraires plus proches de discours idéologiques, que scientifiques.

Notre histoire linguistique plurilingue est en effet bien plus récente que ces discours le laissent entendre : nos parents, nos grands-parents ou parfois nos arrière-grands-parents étaient pour la plupart des locuteurs plurilingues dans une France déjà républicaine qui n'avait pas peur d'un éclatement de l'unité nationale. La façon dont les linguistes présentent l'histoire linguistique de la France a pour effet de nous placer à distance de l'Histoire linguistique plurilingue de la France et de nous empêcher de nous sentir concernés directement.

Il y a ainsi une tension entre les discours qui « racontent » une France monolingue, et l'expérience encore très récente et encore vivante dans bon nombre d'endroits, d'une nation plurilingue. Nous verrons que ces discours paraissent encore plus décalés quand on s'intéresse aux pratiques linguistiques actuelles des familles migrantes, arrivées plus ou moins récemment en France.

Cette distorsion de la réalité linguistique et historique reste très actuelle et très présente dans la pensée et les discours politiques, comme je vais tenter de le montrer maintenant.

b) Un peu de politique

On a vu que la langue française écrite a été très tôt pensée comme une condition importante de l'unité de la nation au niveau institutionnel et politique. Pourtant, ce n'est que très récemment, en 1992, que la langue française est mentionnée explicitement dans la constitution¹⁹. Notre époque contemporaine reste ainsi toujours la scène de débats et de controverses concernant le statut des langues en France. Un bel exemple en est le rapport parlementaire de Jacques Alain Bénisti de 2006 pour la prévention de la délinquance. Il montre en effet très bien comment la diversité des langues reste, en France, un sujet politique très sensible, et surtout très éloigné de préoccupations développementales ou pédagogiques. En 2004, le député Jacques Alain Bénisti présente un pré-rapport préfigurant une loi sur la prévention de la délinquance. Dans ce document, une représentation très négative de la diversité des langues dans les familles étrangères non-francophones émerge dès les

¹⁹ Le premier alinéa « La langue de la République est le français. » a été ajouté par la loi constitutionnelle du 25 juin 1992. Lors du vote sur l'ajout dans l'article 2 de la Constitution du principe selon lequel « la langue de la République est le français », le Garde des sceaux a certifié aux députés et sénateurs que cette précision ne nuirait aucunement aux langues régionales

premières pages, révélant une logique basée sur le raccourci brutal entre la diversité des langues dans les familles et des risques potentiels de délinquance.

Nous reproduisons quelques extraits de ce pré-rapport :

Entre 1 et 3 ans : Si ces derniers [es parents] sont d'origine étrangère elles devront s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer. Actions : 1/ Les réunions organisées par les associations de mères de familles étrangères financées par le F.A.S. peuvent inciter ces dernières dans cette direction. Mais si elles sentent dans certains cas des réticences de la part des pères, qui exigent souvent le parler patois du pays à la maison, elles seront dissuadées de le faire. Il faut alors engager des actions en direction du père pour l'inciter dans cette direction. 2/ Entre 4 et 6 ans : ...c'est là que les premières difficultés peuvent apparaître. Difficultés dues à la langue, si la mère de famille n'a pas suivi les recommandations de la phase 1 . L'enfant va alors, ... s'isoler dans sa classe et de moins en moins communiquer avec les autres. Actions : L'enseignant devra alors en parler aux parents pour qu'au domicile, la seule langue parlée soit le français. Si cela persiste, l'institutrice devra alors passer le relais à un orthophoniste pour que l'enfant récupère immédiatement les moyens d'expression et de langage indispensables à son évolution scolaire et sociale. ... Entre 7 et 9 ans : Si rien n'a changé concernant les difficultés de langage et le comportement indiscipliné, ... L'accompagnement et l'assistance vers les parents sera alors renforcée (2004 : 9).

Nous notons que cet extrait, qui apparaît très tôt dans le pré-rapport, fait des associations, ou des raccourcis, entre le langage, la langue des parents, les difficultés de communication et les comportements indisciplinés qui mènent, selon les auteurs du rapport à la délinquance juvénile de façon quasi mécanique. On comprend que les rapporteurs ont une vision très extérieure à la réalité linguistique des familles dont il est question. En effet, pour bon nombre d'entre elles, la langue française n'est pas la meilleure langue pour apprendre à parler et communiquer avec son enfant. En effet, ce n'est pas avec une langue encore mal connue et apprise dans des conditions difficiles, qu'un adulte peut le mieux mobiliser ses connaissances, ses compétences et son autorité parentale. Il faut souvent plusieurs années avant qu'une langue seconde puisse être maniée avec autant de spontanéité, de richesse et d'efficacité qu'une langue maternelle.

Ce pré-rapport illustre comment certains élus ont des représentations très négatives de la diversité linguistique d'une partie de la population française. Ce texte n'a d'ailleurs pas manqué de susciter des réactions de la part de nombreux professionnels. Ainsi, **l'Association des Linguistes de l'Enseignement Supérieur (ALES)**, réunie en Assemblée générale le 5 février 2005, conteste les propositions du pré-rapport et dénonce notamment sa logique centrale : « *L'usage d'une langue étrangère relèverait ainsi des troubles du langage !* » (2005)²⁰.

²⁰ Annexe 12 page 120 : Bénisti et réponse complète de l'ALES

Mais, dans le même temps, d'autres voix politiques portent un discours très différent. Ainsi, Jean-François Copé, alors président de l'Ump, argumentait-il sur la chaîne de télévision LCI et devant des journalistes surpris par sa position, en faveur de l'enseignement de la langue arabe comme langue vivante dans les collèges, au motif que pour certains jeunes des banlieues, ce serait une reconnaissance et une valorisation qui pourraient les motiver à s'investir dans le travail scolaire et réussir dans la vie professionnelle²¹. De la même façon, Jean-Michel Blanquer actuel ministre de l'Éducation nationale, porte-t-il le projet, en continuité avec la ministre précédente Najat Vallaud-Belkacem, de réformer pour mieux le cadrer et l'ancrer dans le cadre institutionnel de l'école, l'Enseignement des Langues et Culture d'Origine (Elco) dont l'impact positif sur la réussite scolaire a été montré dans une étude d'Isabelle Nocus et Agnès Florin (2016 :18) ²². Récemment, Jack Lang, ancien ministre de l'Éducation nationale lui aussi et aujourd'hui directeur de l'Institut du monde arabe a écrit un plaidoyer, *La langue arabe, trésor de France* (2020), pour une réhabilitation de la langue arabe en tant que langue civilisationnelle majeure, dans lequel il propose le développement de l'enseignement de cette langue dans le cadre scolaire²³.

Pour terminer ce paragraphe sur les représentations des politiques sur la question de la diversité et de la place des langues en France, il faut donc souligner l'hétérogénéité des positions, des postures et des discours. Il n'y a pas de clivage droite/gauche en la matière et une étude plus poussée montrerait certainement qu'une certaine méconnaissance du sujet ainsi que des logiques très éloignées des enjeux du développement langagier de l'enfant sont à l'œuvre. Ainsi quand l'enseignement de la langue arabe est défendu, c'est sans prise en compte des variétés de cette langue qui sont parlées dans les familles du Maghreb, variétés qui sont très éloignées de la langue arabe sous sa forme classique. De la même façon, quand les langues régionales sont renvoyées à leur dimension folklorique ou leurs velléités séparatistes, c'est sans penser la possibilité d'une société plurilingue avec une langue commune respectée et des langues locales en synergie. Enfin, quand l'institution se permet de prononcer des interdictions sur l'usage de la langue que les parents maîtrisent le mieux, c'est certainement sans mesurer l'effet de cet interdit sur le développement psycho-cognitif des enfants et sur les relations intra-familiales.

²¹ Annexe 13 page 122 : discours de Jean-François Copé sur l'enseignement de la langue arabe

²² Annexe 14 page 124 : extrait article Nocus et Florin

²³ *La langue arabe, trésor de France*, 2020. Cherche midi. En tant que ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang avait fait en sorte que l'arabe dialectal et d'autres langues africaines puissent être prises en option au bac.

Cette hétérogénéité des points de vue et des positions empêche tout consensus qui pourrait constituer la base d'une politique linguistique claire et acceptée. Le meilleur exemple de flou qui entoure la question est la charte européenne des langues régionales et minoritaires, que le sénat a refusé de ratifier, en opposition au président Hollande, qui était favorable à cette signature (2015). La signature de cette charte serait un symbole d'ouverture à la diversité des langues et permettrait une meilleure reconnaissance de certaines langues de France, en leur donnant un nouveau statut, notamment dans leurs usages et pour la communication officielle.

Si le récit historique national et les discours et paroles politiques sont des éléments très importants de la construction du paradigme « une langue, une nation », d'autres acteurs alimentent aussi les représentations que chacun de nous peut se faire sur cette question. Ainsi, dans le domaine de l'éducation, un courant dominant de la sociologie française a largement contribué à ignorer le rôle et l'importance des langues des familles dans les parcours scolaires.

c) La parole d'un sociologue influent

Pour illustrer comment la sociologie de l'éducation participe à un discours qui, in fine, conduit à ignorer voire dévaloriser de façon implicite le capital langagier et linguistique des parents, (partie intégrante de leur capital socio-culturel), je m'appuierai sur un auteur dont les travaux, par ailleurs remarquables, influencent depuis de nombreuses années les professionnels de l'Éducation nationale, notamment les cadres.

L'ouvrage intitulé *Tableau des familles* (1995) consiste, à l'instar du dernier ouvrage du même auteur *Enfance de classes* (2019), en une description de cas, documentés de façon très précise, qui alimentent une analyse sur les liens possibles entre différentes variables sociologiques et la réussite scolaire. On peut ainsi lire dans la 4^e de couverture du célèbre *Tableau des familles* de Bernard Lahire, que l'ouvrage « s'attache à la description et à l'analyse des modalités de la socialisation familiale ou scolaire, dans le cadre d'une anthropologie des relations d'interdépendance » (1995 : 4^e de couverture).

Ce mémoire n'est pas le lieu pour une analyse critique complète, que mon niveau de formation en sociologie ne me permet pas. En revanche, la lecture de ces deux ouvrages a consolidé mon hypothèse selon laquelle les pratiques familiales de langues autres que la langue française sont peu pensées dans cette approche sociologique, tout en étant malgré tout rangées du côté des obstacles à une bonne scolarité.

Un des cas de *Tableau de familles* (1995) permet d'accéder très précisément aux représentations de l'auteur et des chercheurs qui ont contribué à ce travail ; il s'agit du portrait 23 (1995 : 242). Bernard Lahire synthétise en quelques lignes ce tableau qui fait partie des réussites paradoxales , cas d'enfants qui sont en bonne situation scolaire malgré un ensemble de variables plutôt défavorables, du point de vue du chercheur.

Avec un père OS et une mère couturière qui parlent difficilement français **et s'adressent en cambodgien à leurs enfants**, qui ne lisent jamais de livres, de revues ou de journaux, qui ont des pratiques d'écriture en français un peu laborieuses, qui n'ont pas vraiment le temps de s'occuper de la scolarité de leurs enfants et, notamment, de suivre régulièrement les devoirs, qui ne contraignent pas leur fils à faire du travail scolaire pendant les vacances, qui ne connaissent pas l'instituteur de Bun Nat et qui ne vont presque jamais aux réunions scolaires, **on n'a pas la clef d'interprétation de la réussite scolaire de l'enfant.** (1995 : 246)

Cet extrait est révélateur d'un angle mort dans une approche sociologique focalisée sur les trajectoires socio-économiques des familles. Bernard Lahire considère en effet que cette pratique du cambodgien comme langue du quotidien n'est pas une « clef d'interprétation de la réussite scolaire de l'enfant », selon ses propres paroles (1995 : 246). On entend là que cette pratique serait donc une cause possible de la difficulté scolaire et en aucun cas un facteur positif.

La langue cambodgienne, son usage dans le cadre éducatif familial, sa puissance de transmission des valeurs de la famille, des compétences sociales et cognitives des parents, son rôle dans l'entrée dans le langage des enfants, sont ainsi classés parmi les variables corrélées à la difficulté scolaire. Cette langue n'est en fait pas pensée comme un élément qui pourrait contribuer à la formation intellectuelle de l'enfant, au développement de son langage et pas non plus à sa réussite scolaire.

On est en droit de se demander sur quoi Bernard Lahire s'appuie pour évacuer ainsi la dimension langagière du capital socio-culturel des familles. D'autant plus que dans le paragraphe « la liaison impossible » (1995 : 66), Bernard Lahire, s'interrogeant sur le lien entre l'origine étrangère des familles et la difficulté de la liaison avec l'école, affirme : « les travaux des sociolinguistes établissent bien en effet qu'il n'y a aucun rapport de causalité simple entre « langue » et « difficulté scolaire » (1995 : 66)

Comment expliquer alors cette apparente contradiction dans les propos de Bernard Lahire ? Pour répondre, il faut détailler le raisonnement de John Gumperz, que Bernard Lahire cite :

...s'il ne s'agissait que de différences linguistiques, nous pourrions nous attendre à ce que des enfants de culture chinoise et japonaise éprouvent les difficultés les plus grandes, étant donné l'énorme différence entre leurs systèmes grammaticaux et celui de l'anglais. Mais ce n'est pas le cas. Les statistiques concernant les performances

scolaires montrent que les immigrés chinois arrivés récemment d'Asie réussissent généralement mieux que ceux qui sont nés aux Etats-Unis (1986, p 51).

S'agissant de population asiatique (chinois et japonais) dont les langues sont très éloignées de l'anglais sur le plan syntaxique, John Gumperz argumente sur l'absence de lien de causalité, en montrant que malgré cet éloignement linguistique, les enfants réussissent à l'école. Bernard Lahire, en s'appuyant sur cette citation montre qu'il ne retient que les aspects linguistiques et formels du langage. Rien n'est dit du rôle de la langue première sur le développement cognitif et psycho-socio-affectif de l'enfant, que John Gumperz prend pourtant bien en compte dans ses travaux et qui impacte à terme les compétences scolaires. Je montrerai plus loin que d'autres chercheurs pensent que les langues sont bien autre chose qu'un simple code et que ce sont leurs usages dans les différents espaces de socialisation et non leurs différences sur le plan formel et linguistique, qui sont déterminants dans le parcours scolaire et social de l'enfant.

Bernard Lahire n'interroge ainsi que les possibles **aspects négatifs de la diversité linguistique** que rencontrent les enfants migrants et uniquement sur des aspects grammaticaux.

Bien que je pense, avec Bernard Lahire et John Gumperz, que cette diversité linguistique ne cause pas l'échec scolaire, je m'inscris en faux contre ce raisonnement basé sur une réduction des langues à leur dimension linguistique. En effet ce raisonnement conduit Bernard Lahire à considérer que le fait que des parents « qui parlent difficilement français **et s'adressent en cambodgien à leurs enfants** » fasse partie des variables qui nuisent à la réussite scolaire de l'enfant.

C'est dans une forme de parallogisme que Lahire nous entraîne si l'on n'y prend garde. Au motif que la distance linguistique entre les langues des familles et celle de l'école n'est pas corrélée avec la difficulté scolaire, on ne peut en effet pas inférer que la langue de la famille ne soit pas un facteur potentiel positif du développement de l'enfant.

Ainsi, le lecteur de *Tableau de familles* et d' *Enfances de classe* reste-t-il pris dans cette contradiction entre d'une part : « les travaux des sociolinguistes établissent bien en effet qu'il n'y a aucun rapport de causalité simple entre « langue » et « difficulté scolaire » et d'autre part : « Avec un père OS... et une mère couturière qui parle difficilement français **et s'adressent en cambodgien à leurs enfants**, [...], on n'a pas la clef d'interprétation de la réussite scolaire de l'enfant ».

Il m'a semblé important de prendre cet exemple dans un corpus de recherche sociologique par ailleurs reconnu, mais qui, selon les propos d'un chercheur travaillant sur la même problématique « *manque d'une approche sociolinguistique* » plus poussée.

En effet, c'est bien dans les familles et dans une langue qui n'est pas celle de l'école que se construisent les bases du langage et de la pensée de l'enfant. Les principaux concepts de temps, d'espace, de causalité et du raisonnement logique ont leur origine dans des situations familiales simples : où est le doudou ? Quand est-ce qu'on mange ? Il faut mettre combien d'assiettes ? Pourquoi faut-il se coucher ? Attention, c'est chaud !

Renvoyer ces interactions hors du champ de la réussite scolaire ou alimenter l'idée qu'elles pourraient ne pas participer ou même faire obstacle à cette réussite ne me semble pas fondé et surtout dangereux.

C'est avec des paroles de parents que je vais maintenant avancer et témoigner des pratiques familiales.

d) La réalité sociolinguistique des familles migrantes

La présence d'une autre langue que celle de l'école ou de la société (square, magasins, télévision...) dans la famille, constitue une expérience singulière pour l'enfant. Ainsi dans un moment de parole en grande section de maternelle, à la question « pourquoi ne parle-t-on pas tous la même langue ? », un enfant de cinq ans répond « Moi, je ne parle pas la même langue que mon père ». Pour autant que cette expérience soit singulière, elle est vécue par un grand nombre d'enfants vivant en France qui entendent et/ou pratiquent une autre langue que la langue française en famille. Au téléphone quand un des parents communique avec d'autres membres de la famille, à table avec des invités, en vacances dans le pays d'origine des parents ou dans les interactions familiales à des degrés divers, ces enfants développent leurs compétences langagières dans un contexte plurilingue. Au sein même de la famille ou à l'extérieur, ils font l'expérience de la diversité linguistique dans des interactions qui les concernent directement. L'ensemble des choix et des discours qui ont cours dans une famille constitue la stratégie ou politique linguistique familiale telle que la définit Christine Deprez dans son ouvrage *Une politique linguistique familiale : le rôle des femmes* : « Cette politique linguistique familiale se concrétise dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leur propos, notamment par les parents. » (1996 : 35-36)

Parler kabyle à son bébé dès la naissance, renoncer à la langue marocaine, cesser de parler bosniaque au dernier enfant (âgée de 7 ans) d'une fratrie bilingue, inscrire son enfant aux cours de langue et culture (Elco) proposés par l'école hors temps scolaire... sont autant de

décisions que des parents m'ont partagées et qui caractérisent ces politiques linguistiques familiales. Cette politique linguistique n'est pas nécessairement formalisée, explicitée, elle n'est pas non plus toujours l'objet de négociation. Par ailleurs, elle est évolutive : les enfants d'une même fratrie n'ont pas les mêmes expériences de langues. Les écarts peuvent aller d'une pratique monolingue avec la langue des parents pour les aînés à une pratique monolingue avec la langue française pour les derniers nés.

Au cours de Cafés des parents que j'ai pu animer depuis une dizaine d'années essentiellement dans les écoles et quelques crèches et au fil des entretiens que j'ai conduits jusqu'à cette année, j'ai constaté une très grande hétérogénéité de points de vue, de connaissances et de pratiques chez les parents.

L'expérience personnelle des parents pendant leur enfance est très déterminante. Des parents qui ont vécu une enfance plurilingue n'ont pas le même regard que des parents qui découvrent cette situation linguistique familiale à la naissance de leurs enfants. Les deux exemples suivants illustrent l'importance du vécu des parents :

A et M se sont rencontrés en France. Lui est de langue espagnole, artiste, arrivé en France à 20 ans, il a appris la langue française en arrivant en Europe. Elle est psychologue, née en France ; elle a appris l'espagnol au collège. Ni l'un ni l'autre n'a été élevé dans une famille plurilingue. A la naissance de leur première fille, ils ont le projet de parler chacun leur langue maternelle avec elle. M. témoigne de la difficulté de tenir cette organisation dans le temps. A l'entrée à la crèche, à l'école maternelle, à l'école élémentaire et au collège, il se demande s'il doit continuer de parler espagnol avec sa fille, ayant des doutes sur la possibilité de l'enfant de gérer les deux langues dans tous les domaines des interactions, notamment sur des sujets plus abstraits, moins ancrés dans le quotidien. (2010/2011, Dossier FPP LYON II Psychologie, entretiens familles)

On voit que ces parents ont découvert le plurilinguisme en famille au moment de la naissance de leur premier enfant. Bien qu'ils aient consulté de nombreuses références théoriques et autres témoignages documentés, ils gardent des hésitations, des doutes à différents moments de l'éducation de leurs filles.

Dans le deuxième exemple, une maman montre au contraire comment son expérience d'enfant a déterminé la stratégie linguistique de son couple :

*c'est l'arabe:: dialectal...dialecte:::un peu de::: kabyle aussi parce que du fait de mon papa qui::: euh::: qui était kabyle **on parlait un peu de tout** c'est vrai que mes parents ne comprenaient pas forcément l'arabe littéraire mais bon nous on lisait beaucoup de livres beaucoup de poésies littérature arabe et donc j'avais quand même que mes enfants AIENT la chance de::: voilà de pouvoir lire un livre ou une poésie et qui z arrivent à comprendre ... [Directrice : donc vous déjà vous parliez enfant déjà quatre langues si je comprends bien] **oui français arabe je parlais un peu kabyle et arabe littéraire** et ::: j'ai essayé j'ai dit bon les enfants i z ont quand même une prédisposition à apprendre ça les empêche pas d'apprendre trois à quatre langues en même temps euh ::: et en étant bien en français eh voilà ne pas négliger le français vu que quand même*

*ils ont les cours en français y z avancent en français ça n'a jamais été un obstacle
(2020, M2, enregistrement café des parents, école Ch, quartier prioritaire)*

Au-delà des différences d'expérience entre les parents, certaines représentations reviennent régulièrement dans les discussions qui naissent à la faveur de ces moments de parole que sont les cafés thématiques des parents.

➤ Est-ce que ça marche ?

Ainsi, certains parents ont des doutes sur la validité même de la langue avec laquelle ils ont pourtant appris à parler. Dans le cadre d'un projet de lecture plurilingue dans une école maternelle²⁴ en partenariat avec les familles, plusieurs mamans m'ont dit qu'elles ne pourraient pas participer, au motif « *qu'elles ne parlaient pas arabe* ». En cherchant à comprendre, je me suis aperçu que, pour elles, seule la langue arabe classique avait de la valeur et que les langues du Maghreb n'avaient pas le statut d'une « vraie langue ». On reconnaît là un discours très puissant d'ordre géopolitique (influence de la langue arabe dans le monde et notamment au Maghreb) que les parents ont intégré, au même titre que la population française a intégré le discours sur la modernité et la priorité exclusive de la langue française sur les autres langues régionales du territoire national. Pour ces mamans donc, les langues marocaine, algérienne, kabyle, tunisienne n'étaient pas éligibles au rang des langues pouvant contribuer au projet explicitement plurilingue de l'école.

Pour une autre maman, c'est la validité de la langue dans les interactions avec ses enfants qui pose question.

Dans un autre cadre *d'un groupe de parole*, une maman témoigne de son parcours et de celui de sa fille, en CE2 au moment de l'échange. La petite fille est en difficulté scolaire importante d'après sa mère et celle-ci nous livre qu'elle-même a toujours été très en difficulté pour s'exprimer, depuis toute petite et jusqu'à aujourd'hui, prise entre deux langues qu'elle n'a jamais vraiment réussi à « maîtriser ». Cette maman est très émue et nous partage ses craintes de voir sa propre fille pâtir de la même situation. Elle se sent limitée dans le langage et a du mal à se projeter dans un projet plurilingue pour sa fille (2010/2011, Dossier FPP Lyon II Psychologie, entretien familles).

On pourrait aussi citer ces mamans gitanes, qui utilisent le « parler voyageurs » en famille et qui redoutent le regard (l'oreille) des enseignants sur la qualité d'expression de leurs enfants. Ces mamans interdisent aujourd'hui encore à leurs enfants de « parler comme à la caravane » quand ils sont à l'école. Elles transmettent l'idée que la langue de la famille n'est pas « correcte », qu'elle doit rester « cachée ». Ce qui devient un interdit pour l'enfant.

²⁴ Annexe 15 page 125 : Projet de Réseau d'aide aux élèves en difficulté (Rased)

➤ Trop difficile ...ou trop facile ?

On rencontre aussi des parents qui ont fait le choix de ne parler qu'une seule langue parmi les deux ou trois disponibles dans le couple. Quand on aborde la question, plusieurs réponses ressortent.

Un papa inquiet :

Une mère d'origine marocaine, arrivée en France depuis cinq ans et mariée avec un ressortissant français francophone monolingue nous explique que son mari lui interdit de s'adresser à ses enfants en marocain, au motif qu'il craint de ne pas les comprendre (2010/2011, Dossier FPP Lyon II psychologie, entretien familles).

On se trouve là face à une représentation de la difficulté supposée d'une éducation bilingue asymétrique, dans la mesure où la maman est au foyer et le papa travaille à l'extérieur. L'idée que la situation linguistique rende la communication plus difficile prévaut sur un projet qui verrait les enfants apprendre à parler avec deux langues et, pourquoi pas, le papa s'initier à la langue de sa femme.

Dans une autre famille, c'est l'intérêt supposé de l'enfant qui oriente les choix :

Au cours d'une rencontre avec des familles intéressées par le protocole de recherche, une maman nous parle de son fils K. (5ans), dernier de sa fratrie et seul enfant auquel personne ne s'adresse en tunisien à la maison. Ses frères et sœurs ont développé le langage avec la langue française (langue première de la mère, qui comprend aussi un peu le tunisien) et le tunisien (langue première du père qui parle la langue française depuis longtemps). Avec le temps et l'influence des frères et sœurs qui communiquent de plus en plus en français, les échanges familiaux se font presque essentiellement dans cette langue. K., lui, vit donc dans un espace de socialisation familiale majoritairement francophone, mais dans lequel certaines interactions (famille éloignée, séjours en Tunisie, fréquentation de cousins arabophones, conversations téléphoniques du père...) se font dans une langue qui lui reste étrangère, bien que familiale. Des difficultés de langage ont été signalées par l'école à la maman, qui nous dit en substance²⁵ « déjà qu'il a du mal en français, on ne veut pas lui parler tunisien » (2019/2020, M2, notes ethnographiques de préparation du mémoire de M2).

On pourrait inverser le raisonnement de la maman et se demander si les difficultés de K. ne viennent pas d'un manque de stimulation langagière, du fait qu'une partie des interactions (celles qui se déroulent en tunisien) lui échappent. K. a été de fait moins stimulé par le langage que ses frères et sœurs qui ont bénéficié des échanges en tunisien. A partir de ce cas, je ne ferai qu'évoquer les aspects psychiques de la question²⁶, en rappelant que la dynamique d'identification au père (essentiel pour un petit garçon) est fortement impactée négativement du fait que l'enfant ne peut accéder à la langue paternelle (être le même que son père sur le plan linguistique).

²⁵ Certains de mes exemples sont tirés de rencontres et d'entretiens informels préalables aux entretiens enregistrés prévus qui n'ont pas pu être réalisés du fait du confinement.

²⁶ Voir mon dossier « Plurilinguisme en éducation prioritaire », Lyon II

Une autre situation permet d'entendre une maman qui a mis en place une politique familiale résolument plurilingue avec la langue arabe classique à l'écrit, l'arabe dialectal à l'oral et la langue française que les enfants parlent entre eux. Dans sa formulation, « mais ça l'a pas empêché » on voit apparaître la représentation sur la supposée difficulté de gérer plusieurs langues, représentation qu'elle réfute de par son expérience avec ses enfants.

...mon garçon il était pas trop euh pour faire l'allemand mais ça l'a pas empêché d'apprendre voilà d'être bon en français en anglais en allemand...(2019/2020, enregistrement café des parents, école quartier prioritaire)

Lors d'un moment de parole avec l'enseignante du Rased et trois parents dont les enfants ont été choisis pour le protocole de recherche (école V.), une maman algérienne, arrivée récemment en France, témoigne de la facilité avec laquelle les deux langues trouvent leur place dans les interactions familiales :

le plus avec moi en arabe ou comme papa i parle français directement avec les enfants i parle français [a8] maintenant des fois quand je dis quelque chose en FRANçais les les enfants euh i::: i comprend pas... i comprend pas et quand je dis en arabe tout de suite i comprend [a15] mais c'est TROP facile l'arabe plus le français [a21](2020, école VI, entretien enseignante et familles, post ateliers)

➤ Le regard des autres

Dans le quotidien des familles qui parlent une autre langue que celle de l'école à leurs enfants, il arrive que les parents ressentent le « regard des autres » comme une pression allant dans le sens d'une norme qui voudrait que « on est en France : parle français », comme s'est entendu dire un papa qui témoigne au cours du café des parents de l'école V.

moi je travaille etc.. j' dis un mot d'étranger par exemple dans mon lieu de travail ...je suis cassé quoi [a12] j'étais au médecin j'étais avec ma femme qui euh qui est arrivée de Turquie je parle en turc et un patient là-bas i commence à me dire **on est en France parle français** [a13] je suis désolé de dire ça mais on lui dit d'arrêter de parler turc mais tu aurais parlé anglais personne t'aurait dit euh autre : justement : c'est la société qui veut ça autre chose cette personne-là j'suis sûr qu'elle a dû voyager à l'étranger j'suis sûr qu'il doit parler français à l'étranger aussi... aujourd'hui malheureusement c'est un tout en fait le plus important c'est les personnes qui nous gouvernent et la télé ya tellement une pression par rapport à ça que ... [a14](2019/2020, M2, café des parents école VI)

De la même façon, une maman russe témoigne de son ressenti quand elle sort dans un square avec son fils :

S.a 4 ans, il parle uniquement russe à la maison, il entend et a commencé à apprendre la langue française à l'école maternelle. Il comprend les maîtresses, mais ne prend presque jamais la parole en français à l'école. Pendant l'entretien avec la maman, S. montre qu'il peut tout à fait parler français quand c'est nécessaire (je ne suis pas russophone). Les parents sont résolument engagés dans un projet plurilingue pour l'enfant, la langue anglaise se profile même dans le parcours scolaire de l'enfant à partir du CP (projet d'inscription en école bilingue franco-anglaise).E., la maman, témoigne de la gêne qu'elle a ressentie les premières fois qu'elle sortait dans le square et s'adressait à son fils en russe. Le regard des autres parents lui a semblé hostile, l'a étonnée et

déstabilisée. Elle en parle encore avec émotion. (2019/2020, Notes ethnographiques préparatoires au M2)

Ces expériences sont difficiles à vivre : elles viennent interroger de façon souvent maladroitement voire brutale des choix qui s'imposent par ailleurs aux parents. Qui utiliserait une langue seconde pour élever son enfant en pays étranger ? Pourquoi faudrait-il se cacher de l'utilisation d'une autre langue que celle de la société dans un lieu public ? Ces réactions et remarques extérieures viennent ainsi perturber les stratégies familiales, jusqu'à parfois impacter profondément la nature des interactions comme on l'a vu précédemment pour cet enfant de 5 ans, dernier de sa fratrie qui ne parle pas la langue de son père contrairement à ses frères et sœurs.

A travers ces expériences douloureuses, certains parents se forgent des représentations négatives à l'encontre de leur propre langue. Ainsi, une maman est intéressée par l'invitation à participer à un projet plurilingue dans l'école de ses enfants mais nous fait part de ses réticences à la fin du moment d'échange. Elle nous confie qu'elle est tout à fait d'accord avec un projet plurilingue mais que, dans la société actuelle, parler arabe étant mal vu, elle pense que de telles actions menées à l'école pourraient exposer ses enfants à d'éventuelles discriminations (2018/2019, Notes ethnographiques préparatoires au M2).

Cet exemple renvoie à la pratique du « *Talk* » aux USA²⁷, pratique éducative qui consiste à prévenir très tôt ses enfants des dangers d'être noirs en leur expliquant comment ne pas attirer l'attention sur eux sur la voie publique.

Ces expériences négatives conduisent parfois à l'intériorisation du discours normatif monolingue, intériorisation qui conduit à une peur de parler de cette question à l'école comme le rapporte une enseignante :

le problème c'est que j'aurai bien aimé que la maman qui n'est pas venue elle l'entende ça parce que si ça s'trouve elle est pas venue par peur d'un discours justement qu'elle attendait et que ... [a15] elle culpabilise beaucoup parce que ses gamins ils ont des ptits soucis [a16] (2019/2020, M2, café des parents école C., terrain fermé)

L'ensemble des discours circulants et aussi certaines expériences du quotidien conduisent des familles à modifier leurs stratégies et donc leurs pratiques langagières, en conformité avec ce qu'elles interprètent comme étant *la* norme.

²⁷ Lire l'article dans *Le Monde*, « The talk : comment les Afro-Américains parlent à leurs enfants du danger d'être noir » Stéphanie Le Bars, Publié le 15 juin 2020 à 01h49 - Mis à jour le 17 juin 2020

➤ Des stratégies d'intégration

Ainsi, certains parents, dans une stratégie adaptative, modifient profondément leurs pratiques, jusqu'à renoncer à la langue de la famille, comme dans une famille bosniaque qui décide de ne plus parler la langue serbo-croate, sans percevoir que cette rupture met en difficulté la plus jeune enfant de la fratrie. En effet, n'ayant pas encore suffisamment construit son langage avec sa langue de référence, elle avait besoin de consolider ses acquis dans la langue de la famille pour mieux acquérir la langue de l'école (2010/2011, Notes ethnographiques, dossier FPP Lyon II psychologie). Dans un autre cas, c'est une maman enseignante de mathématiques en Irak, qui s'oblige à aider son enfant avec la langue française qu'elle apprend depuis un an seulement. Elle pensait que seule la langue de l'école devait être utilisée pour un contenu enseigné en France. Elle oubliait que ses compétences d'enseignante de mathématiques (lexique, métaphores, analogies...) étaient engrammées dans la langue arabe, langue que son fils comprenait parfaitement de surcroît. (2018/2019, Notes ethnographiques, mission conseiller pédagogique).

e) Un paysage chaotique

En France, les représentations sur la diversité des langues dans la société sont pour le moins contrastées et plutôt globalement négatives. L'entreprise collective de dénigrement et d'abandon des langues régionales de France au profit d'une seule, mouvement répliqué dans les territoires colonisés, a sans doute beaucoup contribué à la montée du paradigme de *la concurrence entre les langues* qui s'est imposé dans les mentalités, contre le paradigme inverse de *synergie entre les langues*. Parallèlement, les enjeux politiques autour du rôle des langues dans la question des appartenances et le point aveugle de certains discours sociologiques entretiennent aujourd'hui encore un flou et empêchent de penser et d'élaborer une politique linguistique qui soit à la hauteur des enjeux éducatifs, culturels, sociaux et économiques du 21^e siècle. L'idée d'*une langue unique* semblerait ainsi avoir détrôné un projet de *langue commune*.

Pourtant la France d'aujourd'hui est un pays dans lequel de nombreuses langues sont parlées, notamment par les migrants. Par nécessité, parce que la langue française demande du temps pour être suffisamment connue et être utilisée avec ses enfants. Par intérêt familial, parce que pouvoir communiquer avec ses grands-parents est essentiel pour un enfant. Par engagement culturel ou politique, parce que la diversité des langues est un patrimoine socio-culturel mondial, collectif et majeur...

Pour les parents avec lesquels je travaille, il est clair que les débats publics ne sont pas de nature à encourager ou soutenir des pratiques familiales plurilingues. Les hésitations, les doutes, les postures de transmission identitaires parfois, sont des conséquences de la pensée dominante, hostile à la diversité linguistique. Témoigner de l'intérêt du plurilinguisme dans les écoles des quartiers prioritaires reste d'ailleurs toujours source d'étonnement pour les familles, comme si ce message n'avait pas sa place à l'école, comme si les parents prêtaient à l'école et aux enseignants les mêmes représentations que celles de la société.

Cet écart entre certaines pratiques et les discours dominants n'est pas sans poser problème. Nous avons collectivement (la société dans son ensemble) une responsabilité et un intérêt à démêler ce qui ressort d'enjeux géopolitiques et économiques intérieurs ou internationaux incontestables et ce qui ressort de l'individu et notamment de l'enfant en développement langagier. Georg Kremnitz (1981), que j'ai déjà cité plus haut, nous apporte deux remarques et une piste qui a été beaucoup explorée depuis, mais qui me semble toujours d'actualité :

Les linguistes ne se sont que très peu préoccupés des phénomènes sociaux liés à l'apparition des bilinguismes en société (1981 : 63).

Tout cela peut expliquer en partie l'étonnant silence de la plupart des linguistes sur ces problèmes et leur intérêt exclusif pour les études de bilinguisme individuel (1981 : 64).

Nous pensons qu'un tel modèle à double entrée – individuelle et sociale pourrait utilement compléter la théorie du conflit linguistique telle que nous l'avons présentée en rendant compte plus fidèlement des imbrications mutuelles des différents niveaux (1981 : 73).

L'espace représentationnel actuel est insécurisant. Il produit des tensions qui tirent leurs origines des contradictions entre le discours dominant et des pratiques sociolinguistiques courantes dans de nombreuses familles. Il constitue ce *no mans' lang*, dans lequel l'enfant évolue au quotidien.

Travailler à un consensus éclairé²⁸ permettrait de bâtir un espace représentationnel apaisé autour de la diversité des langues, espace dont les parents et les autres acteurs de l'éducation ont besoin pour mieux penser la problématique et sortir de représentations archaïques et aliénantes. Espace sûr dont les enfants ont aussi besoin, comme nous le verrons dans le chapitre 4.

Pour avancer dans la réflexion sur ce qui constitue le contexte de cette recherche, ce sont les instructions officielles pour l'école primaire (maternelle et élémentaire) que je vais explorer

²⁸ On pourrait se référer au travail pluridisciplinaire mené par le CNET (centre national d'études des systèmes scolaires) pour la lecture, qui a conduit à un consensus sur la lecture largement partagé et régulièrement actualisé <http://www.cnet.fr/fr/lecture/>

et mettre en perspective avec les représentations et les pratiques pédagogiques des enseignants.

3) Chapitre 3. Des textes officiels à la classe

Les textes officiels sont l'expression de la politique éducative que le gouvernement, les députés et les sénateurs conçoivent et impulsent à travers une chaîne décisionnelle hiérarchique qui aboutit aux enseignants, qui les mettent en œuvre dans les classes. Tout enseignant, personnel de direction, de la formation et du conseil agissant dans le cadre de l'éducation nationale, prend le soin, à un moment ou à un autre de ses missions, de se référer aux instructions officielles. Elles forment ainsi un corpus qui constitue un des principaux matériaux de base de la formation et de l'activité des enseignants. Dans ce chapitre 3, je vais d'abord montrer comment la diversité des langues, le plurilinguisme et le rôle des familles sont perçus, situés et présentés dans le cadre des instructions officielles pour l'école primaire. Ensuite, les représentations et les pratiques des enseignants seront illustrées et discutées, à partir d'exemples recueillis pendant cette année de recherche et au cours de mes différentes missions passées.

a) Les textes

L'analyse du discours institutionnel de l'éducation nationale que constituent les textes officiels²⁹ montre que l'institution scolaire identifie bien le public spécifique des élèves allophones et propose de nombreux conseils et préconisations en parfaite cohérence avec les données les plus récentes de la recherche en sociolinguistique et psychologie interculturelle. Ainsi, dès l'école maternelle, le programme prend soin de signaler ce public spécifique :

L'enfant, **quelle que soit sa langue maternelle**, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec **les adultes de son entourage** (programmes 2015 : 7).

Dans le document *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » *Partie I - L'oral - Texte de cadrage*, « *Associer les familles* », apparaissent des conseils très précis :

Pour les parents dont le français n'est pas la langue première, il convient de les **rassurer** quant à leur rôle et de les encourager à **utiliser « leur » langue** pour les échanges du quotidien. Quand leur enfant rapporte un livre de l'école et raconte l'histoire qu'il a mémorisée en français (ou tente de le faire), tout en accueillant ces acquis comme une conquête importante, **ils peuvent tout à fait commenter dans la langue de la maison, interroger** l'enfant sur des détails qu'il aurait oubliés et que suggèrent les images. Il en va de même pour les chansons, comptines, poèmes que l'enfant a mémorisés (2015 :oral texte cadrage :19, paragraphe 4-3).

Mais c'est dans la fiche repère n°3 (2015) *les enfants allophones* que l'on trouve le plus de données sur la scolarisation des élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue

²⁹ Annexe 16 page 127 : textes officiels cités dans cette partie

française. Ce sont même les bases d'un projet plurilingue qui sont ici réunies comme le montrent les extraits suivants :

... Le statut de la langue maternelle compte énormément dans l'apprentissage ; quand la langue seconde est vécue comme langue d'oppression et quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile, les motivations plus complexes (2015 : fiche 3 : 10).

La reconnaissance de la langue maternelle, le développement des compétences de l'enfant dans cette langue **ne sont pas préjudiciables à l'apprentissage du français**, bien au contraire ; l'apprentissage d'une langue seconde est facilité si l'enfant possède dans sa langue maternelle des usages élaborés de l'oral. **Il importe d'informer les familles de l'importance et de la nécessité de la communication dans la langue de la maison**, et de développer par tous les moyens possibles les acquis des élèves dans leur langue première(2015 : fiche 3 : 10).

Cette fiche n°3 est même le seul texte qui mentionne de façon explicite les enfants allophones nés en France :

Les enfants nés en France dont la langue maternelle n'est pas le français ... Ils n'ont pas la même langue, ce qui entraîne certaines conséquences : ils ont acquis des codes différents, tant culturels que linguistiques et la compréhension de la langue des adultes de l'école leur est moins aisée.(2015 : fiche 3 : 11)

Mais le discours institutionnel ne s'arrête pas à l'identification du public allophone et à ces préconisations, il ouvre aussi des portes à des démarches plus volontaristes, que je dirai proactive, puisqu'elles intègrent les besoins des élèves dans un plan d'action :

Il importe d'informer les familles de l'importance et de la nécessité de la communication dans la langue de la maison, et de développer par tous les moyens possibles les acquis des élèves dans leur langue première. (2015 : fiche 3 : 10)

Les enfants n'ont pas acquis la conscience phonologique dans leur langue maternelle ; toute solution qui pourrait permettre d'engager les enfants dans des activités favorables à cette acquisition dans leur première langue est bienvenue (2015 : fiche 3 :13).

Pour l'école maternelle, il apparaît ainsi très clairement que l'institution reconnaît la langue des familles et les parents comme essentiels dans le développement du langage. Les textes sont aussi très explicites quant au rôle des enseignants qui doivent d'une part en informer les parents et d'autre part intégrer cette spécificité à leur réflexion et leur pédagogie.

Pour terminer cet éclairage des textes officiels, je signalerai que l'approche plurilingue est aussi très présente dans le domaine des apprentissages des langues vivantes étrangères ou régionales (LVER), notamment pour les cycles 2 et 3 (CP au CM2), dans le *Guide pour l'enseignement des langues vivantes, CII et CIII, Oser les langues vivantes étrangères à l'école (2019)*, inspiré du rapport Manes-Taylor (2018), intitulé « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le monde ». L'extrait suivant est assez représentatif de la philosophie générale de ce guide pour l'enseignement des langues vivantes :

Il s'agit au contraire, à partir de l'acquisition de connaissances mises en perspectives et d'une réflexion menée sur sa propre culture, de construire une **compétence interculturelle**...la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le « monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'**une prise de conscience interculturelle** (2019 : 21).

Au-delà des textes officiels, les questions de la formation des enseignants et donc de l'accompagnement pour la mise en œuvre des instructions officielles méritent d'être posées. En effet, pour ne pas rester « lettres mortes », ces instructions et autres documents ressources demandent à être portées dans la formation. Sans pouvoir être exhaustif ici, on fera remarquer que, pour la formation initiale, le plurilinguisme des élèves ne figure que de façon optionnelle dans le cursus de l'Inspe de l'académie de Lyon et concerne moins de 10% des étudiants, alors qu'ils seront beaucoup plus nombreux à prendre leur premier poste en quartier prioritaire avec des publics vivant en contexte plurilingue. Dans le cadre de la formation continue, si la scolarisation des élèves allophones arrivant est un thème porté par les Casnav³⁰ au plan académique de formation (école élémentaire, collège et lycée), les enjeux du plurilinguisme des élèves allophones nés en France ne sont pas considérés comme un sujet central, y compris dans des secteurs d'éducation prioritaire dans lesquels la majorité des élèves grandissent pourtant avec plusieurs langues³¹. Dans mon expérience de formateur, j'ai par exemple pu constater que des documents tels que la fiche repère n°3 pourtant très riche, n'étaient pas connus des enseignants. Les instructions officielles, même bien relayées par la formation, ne déterminent pas entièrement les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les classes. Les enseignants gardent une grande liberté pédagogique qui leur permet de structurer leurs enseignements en fonction des besoins de leurs élèves. En m'appuyant sur des paroles d'enseignants, mes différentes expériences professionnelles et l'enquête récente de Catherine Mendonça et Michel Candelier (2019) concernant les pratiques enseignantes, je vais maintenant essayer d'exposer la façon dont ces élèves sont perçus et pris en compte à l'école.

b) Les enseignants et leurs représentations

Faute d'une formation initiale suffisamment complète sur le thème des élèves allophones et d'une formation continue qui peine à intégrer l'approche plurilingue aux plans de formation, les enseignants s'appuient très souvent sur leur propre biographie langagière³² pour répondre

³⁰ Casnav : centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés ou de familles de voyageurs

³¹ Certaines formations institutionnelles LVER ou « oral en maternelle » intègrent des éléments de connaissance concernant ce public allophone né en France

³² Annexe 17 page 128 : La bibliographie langagière en 10 mots

aux situations de scolarisation des élèves allophones. Ainsi, une très grande diversité de représentations, parfois contradictoires, co-existent dans l'institution scolaire, parfois d'une classe à l'autre. Une famille allophone peut donc ainsi être confrontée, d'une année à l'autre à « l'ignorance ou à l'intelligence » et accéder, ou non à une « reconnaissance » comme le dit Françoise Lorcerie lors de la conférence donnée pour le Casnav de Lyon (2019).

Dans les extraits suivants, tirés d'une enquête à laquelle j'ai contribué³³, les enseignants montrent comment leurs propres expériences constituent le fondement de leurs approches opposées :

... mais je sais que :: moi justement j'ai grandi avec ces deux langues / donc j'ai développé des compétences qui :: qui m'aident aujourd'hui adulte **et sûrement que mes élèves aujourd'hui sont en train de ::// de développer ces mêmes compétences /** ... (2016, enquête St Fons, entretien enseignante DP).

après heu::je je trouve que c'est int- intéressant / heu :: de travailler quand on a des enfants d'origine::: qui parlent une autre langue / mais encore faut-il un minimum maîtriser ... ça et arriver à jongler avec ça / mais j'trouve que c'est très compliqué hein /... voilà la langue / et **l'histoire du plurilinguisme ... / c'était du moment qu'on se faisait comprendre** qu'on était bilingue / mais **je me considère pas comme bilingue** même si j'arrive à me faire comprendre en grec j'ai **heu::je baragouine** / j'arrive à me faire comprendre mais c'est tout (2016, enquête St Fons, entretien enseignant MG).

Il est clair que ces deux enseignants ne donnent pas la même valeur au plurilinguisme de leurs élèves, en conséquence de quoi ils ne pourront pas s'inscrire dans le même type de projet pédagogique. Au-delà de leur expérience personnelle, les enseignants témoignent de représentations qui montrent que les caractéristiques sociologiques des familles prennent le pas sur des considérations plus techniques du domaine de l'acquisition des langues.

Enseignante : en fait j'trouve quand la langue euh d'origine est **très bien parlée** par les familles souvent les progrès en français ils sont...ils sont rapides le p'tit syrien dont j'parle il y avait un très très gros niveau de langue ...en syrien en famille le papa était **directeur de musée** et la maman était **prof de math en université** [a114] (M2, 2019/2020, enregistrement Conseil de cycle école maternelle Ch.).

Derrière ces paroles se trouve la question du niveau de langues des parents et des enfants :

quand on maîtrise bien sa langue / quand on prenait l'exemple de la Suisse de la Belgique fin oui ben oui mais là / à l'origine / **les parents ils parlaient ils maîtrisent les deux langues** y ::/ ... / **c'est pas le cas ici** [quartier éducation prioritaire](2016, Enquête IFE 2016, MG).

ou encore :

... on en a en fait fin si j'peux permettre nous on dit on a un gros soucis parce que ils parlent arabe mais en fait ils sont loin d'être tous bilingues hein / **dans notre classe au maximum t'en as cinq qui maîtrisent très bien l'autre langue** XXX [a20] ... ils sont

³³ 2016. « La pluralité linguistique des professionnels pour accueillir la diversité langagière à l'école ? » Enquête exploratoire & formation ICAR et IFE

paumés en langues...ya pas d'langues de langage ...maîtrisés quoi [a21] (2019/2020, M2, Conseil de cycle école maternelle C., quartier prioritaire).

Mais une autre question reste aussi très présente, montrant que les représentations des enseignants sont éloignées des besoins spécifiques linguistiques. En effet, selon les langues parlées dans les familles et leur statut, la situation n'est pas perçue de la même façon :

moi j'ai une amie qui est française qui est mariée avec un allemand qui vit en Allemagne et ils ont pas ce côté.. y a pas cette culpabilité là parce entre guillemets **c'est deux langues européennes ça va aider la petite** alors au début peut-être que ça sera dur mais **après ça va l'aider** fin ils sont vraiment dans cette dynamique là là on est aussi entre les arabes l'arabe et le turc on est aussi sur des langues qui sont encore dévalorisées et du coup ben elle se .. là ça elle le porte aussi j'pense [a23] (2019/2020, M2, Conseil de cycle école maternelle C., quartier prioritaire)

Du fait de la politique linguistique de la France, peu d'enseignants ont une expérience d'enfance plurilingue. La situation des élèves allophones ou en devenir plurilingue peut ainsi leur paraître « compliquée » :

Des enseignantes : oui Italie ou Espagne et la langue de l'école le français ben ils me disent avec moi il parle en arabe [a18] avec ses frères et sœurs il parle en italien / [a19] et à l'école il parle en français [**souffle appuyé et mimique = compliqué**] [a20] là c'est difficile [a21] c'est vrai qu'la on est dans un:: **dans une typologie c'est vrai qu'ces enfants on voit que en langage c'est compliqué mais moi j'comprends** [a22] non j'mdis ::: et en fait je pense **qu'aucune des langues n'est parlée::euh:::** **correctement en plus à la maison par la totalité de la famille** ... dans une famille où on parle tout plein de langues **mais:::ya aucun ::tous les membres de la famille ne parlent aucune** [a28] ensemble commune tu veux dire :: une langue commune oui voilà ils peuvent parler en italien aux parents qui va répondre en arabe [a29] c'est ça là::: il faut quand même que * oui* [rires] tu vois la gymnastique la mise en place du langage parce que sur deux langues c'est souvent ça [a30] la sur trois parents sur trois on voit **que c'est beaucoup plus compliqué sur trois que sur deux** [a31] (2019/2020, M2, conseil de cycle, école Ch, quartier prioritaire)

Ce manque de connaissance des situations plurilingues peut favoriser une représentation de concurrence entre les langues comme le laisse entendre cette enseignante parlant de ses collègues :

...peut-être je dirais pour certains collègues qui euh :: j'dirais pas qu'ils ont une fermeture d'esprit mais qui soient un peu à dire non à l'école c'est le français on parle français c'est le français le français leur montrer que // **ben // l'un n'empêche pas l'autre quoi** (2016, enquête St Fons, entretien enseignante DP)

ou cette autre enseignante, au cours d'un conseil de cycle consacré au plurilinguisme des élèves et des familles : « ben oui surtout qu'on est tout le temps en train de rejeter leur langue hein::: [a13] » (2019/2020, M2, Conseil de cycle École maternelle Ch.)

Ces témoignages sont révélateurs d'un manque de culture professionnelle sur le sujet de la diversité des langues des élèves et de leurs familles. Cette lacune est renforcée par l'influence du contexte plus large et des discours de notre société. Un exemple montre comment une

enseignante, contredisant les bases même de la communication, s'était interdit l'usage d'une langue qu'elle connaît pourtant bien dans le cadre scolaire :

Une enseignante lusophone accueille depuis deux mois un élève portugais. Il n'y a pas d'UPE2A dans l'école (dispositif de soutien linguistique avec un enseignant spécialisé). L'enseignante ne s'est pas sentie autorisée à s'adresser à lui avec la seule langue qu'ils partagent. Lors d'une réunion de formation que je conduis, elle demande si elle a le droit de le faire. Elle craint aussi que cela soit trop facile pour lui et qu'il n'essaie pas d'apprendre la langue de l'école (2017, mission conseiller départemental, école élémentaire rurale).

La représentation héritée des interdits sur les langues régionales françaises, « on ne doit pas parler patois à l'école », prend l'ascendant sur les besoins essentiels de communication de cet enfant. L'auto-censure de cette enseignante, que j'ai pu lever en une réunion grâce au statut de formateur institutionnel qui donnait une autorité à ma parole, révèle dans quelle confusion nombre d'enseignants travaillent avec des élèves déjà plurilingues ou en devenir. Cette situation montre aussi un besoin d'autorisation institutionnelle pour construire la légitimité professionnelle d'un projet plurilingue.

Ces quelques témoignages et mon expérience confirment que les représentations des enseignants sur le plurilinguisme en éducation prioritaire, avec des langues minoritaires et dans des familles de conditions socio-économiques précaires sont pour le moins dubitatives, sinon négatives. Elles sont à mon sens le principal obstacle au développement d'une éducation plurilingue dans le cadre scolaire. Le peu de formation institutionnelle consacrée à la problématique explique en grande partie l'importance que prennent les expériences vécues ou rencontrées, dans le cadre de pensée des enseignants. Par ailleurs, comme on l'a vu plus haut, le contexte politique, certaines approches universitaires (notamment sociologiques), notre histoire collective avec les langues concourent à un discours globalement hostile à la diversité linguistique en France.

Pourtant, ces différentes hiérarchies (marchande, géopolitique, scolaire) sont basées sur des dimensions qui ne concernent pas directement le développement du langage. En effet, pour apprendre à parler, entrer dans le langage, plus aucune de ces hiérarchies n'est valide. La langue anglaise, la langue quechua, la langue basque et d'autres langues aujourd'hui disparues ont permis ou permettent toujours tout aussi bien à tous les enfants d'entrer dans le langage. Comme le dit Jared Diamond dans son ouvrage *Le monde jusqu'à hier* (2013), on a vu en Papouasie Nouvelle Guinée des enfants devenir pilote d'avion, passant en deux ou trois générations d'une vie de cueilleur-chasseur à la société dite moderne. Cette grande hétérogénéité des représentations en équation avec le contexte institutionnel des textes officiels impacte les pratiques enseignantes, que nous allons présenter et discuter.

a) Les enseignants et leurs pratiques

j'pense que **on sait tous on dit tous** ah c'est bien::: une langue vot' langue c'est une richesse mais / [a146] **c'est une chance c'est une richesse** et encore des fois on dit c'est bien mais not'tête elle doit dire euh::**quand même il est en difficulté**:::euh::: [a148] (2019/2020, M2, Conseil de Cycle école Ch.).

Tirées d'un conseil de cycle maternelle consacré au thème du plurilinguisme des familles, ces paroles illustrent la prégnance d'un lien de causalité entre plurilinguisme familial et difficultés scolaires. Cet extrait exprime aussi une tension forte entre une vision positive du plurilinguisme qui commence à prendre de la place dans les représentations qui circulent dans l'Éducation nationale et les ressentis et observations dans les classes.

Ce lien causal tenace entre plurilinguisme en quartier prioritaire et difficulté scolaire d'une part et cette tension entre des discours jugés idéalistes et le quotidien de la classe d'autre part, empêchent de penser la pluralité des langues de l'élève comme un appui possible, voire nécessaire à un bon développement langagier de l'enfant.

Finalement, le plus souvent et faute de pouvoir résoudre seules cette équation avec trop d'inconnues, les équipes, plus ou moins consciemment « ne font rien » comme dit une enseignante : « quand même ya comment on l'dit ya comment on l'montre [a147] qu'est-ce que on fait après on fait rien on fait rien ... » (2019/2020, M2, conseil de cycle École Ch, quartier prioritaire).

Il serait toutefois injuste de généraliser et je ne peux pas avancer qu'aucun projet pédagogique plurilingue ne soit mis en œuvre dans les écoles.

Mon expérience de formateur m'a d'ailleurs permis de rencontrer des enseignants très investis dans des projets pédagogiques de pointe sur des lectures plurilingues, des semaines des langues, des chorales plurilingues, de la narration plurilingue. Par ailleurs des projets très médiatisés comme le concours de Kamishibaï plurilingue (association Dulala) ou le webdoc *photo de classe* montrent que des initiatives inspirées des approches plurielles³⁴ sont mises en œuvre dans différents territoires. Mais les projets existants sont plutôt à dimension collective : s'ils participent à la reconnaissance des langues et des cultures des élèves et des familles, ils ne vont pas jusqu'à utiliser la diversité des langues des élèves comme une donnée didactique et une ressource pédagogique pour l'apprentissage de la langue française par exemple. Il reste difficile de connaître la réalité des pratiques pédagogiques plurilingues, faute de données suffisantes. Toutefois, dans l'enquête dirigée par Catherine Mendonça et Michel Candelier (2019) sur les pratiques d'enseignement et le plurilinguisme, la lecture des taux de réponses au sondage des enseignants en fonction du niveau d'enseignement et du

³⁴ Voir aussi annexe 5 page 112 : ressources approches plurielles

statut montre d'une part que 5% d'enseignants de maternelle et 34% d'enseignants d'élémentaire ont répondu et d'autre part que 56% de réponses viennent d'enseignant en UPE2A et 36% d'enseignants de classes ordinaires³⁵. Ces chiffres sont une image qui me paraît conforme à la réalité : les pratiques enseignantes plurilingues sont beaucoup portées par les enseignants des UPE2A et encore peu présentes à l'école maternelle. La synthèse de l'enquête montre aussi que 30% des 408 enseignants ayant répondu à l'enquête avaient vécu une enfance plurilingue. Cette proportion, bien supérieure à la moyenne, prouve que l'intérêt pour ce sujet est fortement corrélé à la biographie langagière des individus.

Sur près de 1000 enseignants de maternelle rencontrés en formation pendant cinq ans dans le cadre de mes missions de formateur départemental, je peux témoigner que le sujet reste très méconnu et les pratiques pédagogiques appuyées sur le plurilinguisme des élèves encore rares. Mais la formation reste certainement le meilleur moyen de diffuser les connaissances et les pratiques : un sondage de suivi réalisé quelques mois après les formations m'a montré que 50% des enseignants ayant répondu ont mis en œuvre au moins une des propositions d'activités pédagogiques plurilingues.

b) Ce que l'on fait quand on ne fait pas.

On pourrait questionner l'écart constaté entre les textes officiels et les pratiques enseignantes dans le domaine du plurilinguisme. En effet, on trouve dans les instructions officielles, bien que réparties dans de nombreux documents, toutes les bases et autorisations nécessaires à des activités pédagogiques plurilingues appuyées sur la diversité des langues des élèves et de leurs familles. Mais les pratiques pédagogiques plurilingues et les postures d'ouverture des enseignants envers la diversité des langues restent encore rares, portées par des initiatives locales et souvent individuelles. Les pratiques enseignantes (pédagogie, postures) ne s'appuyant pas sur les langues des élèves pourraient sembler « neutres » et il est effectivement possible de se passer d'une approche plurilingue quand on enseigne la langue française à des élèves allophones, nés en France ou arrivés récemment. Mais il faut aussi se demander ce que l'approche monolingue de l'enseignement de la langue française empêche : faire prendre conscience que le genre est un concept arbitraire qui varie selon les langues, réaliser que certains concepts sont présents dans toutes les langues (le pluriel, la négation...), découvrir que des mots se ressemblent dans plusieurs langues, engager les élèves dans une réflexion métalinguistique et comparative ... et surtout leur permettre d'accéder à la totalité

³⁵ Annexe 18 page 131 : 2 diagrammes de l'enquête de Catherine Mendonça et Michel Candelier (2019)

de leurs ressources langagières, cognitives, par-delà les cloisonnements linguistiques. Il faut enfin reconnaître ce que cet impensé produit en terme d'estime de soi, de liberté d'expression et de sentiment d'appartenance.

Le chapitre suivant va permettre de poursuivre le questionnement de cette recherche en se plaçant du point de vue des élèves.

4) Chapitre 4 : Spécificités

Pour terminer cette première partie, je souhaite présenter une série de situations glanées au fil de mes expériences professionnelles et de cette année de recherche. Ces élèves, parmi d'autres qui ne figurent pas ici faute de place, m'ont aidé à porter mon attention et mon intérêt sur la singularité des enfants qui grandissent en France avec plusieurs langues dans des quartiers prioritaires de la Ville. Ces situations nous montrent que la pluralité des langues peut provoquer des blocages mais aussi permettre de les résoudre. Elles révèlent des réalités et des besoins mal identifiés ou mal interprétés et nous indiquent en même temps le chemin qui reste à parcourir pour que « apprendre à parler avec plusieurs langues » soit à juste titre considéré comme une chance et un atout, plutôt que comme un obstacle³⁶.

Ces vignettes vont m'amener à aborder les notions de sécurité linguistique, de plurilinguisme et d'interlangue, notions-clés du dispositif de médiation que les derniers chapitres 5 et 6 vont présenter et discuter.

a) Oser entrer en communication

Dans les programmes de l'école maternelle de 2015, un des objectifs principaux est « oser entrer en communication » (2015 : p 7). Prendre la parole demande en général d'avoir une bonne confiance en soi et si l'on se réfère à Abraham Maslow et sa pyramide des besoins, on trouve le besoin de sécurité affective. Ce concept rejoint celui de sécurité/insécurité linguistique, que Michel Francard détaille ainsi :

Les locuteurs dans une situation d'insécurité linguistique mesurent la distance entre la norme dont ils ont hérité et la norme dominante du marché linguistique. L'état de sécurité linguistique, par contre, caractérise les locuteurs qui estiment que leurs pratiques linguistiques coïncident avec les pratiques légitimes, soit parce qu'ils sont effectivement les détenteurs de la légitimité, soit parce qu'ils n'ont pas conscience de la distance qui les sépare de cette légitimité (1997, 172).

en cohérence avec Frédéric Tupin (2002), cité par Sophie Babault dans son mémoire d'HDR, « L'éducation bilingue : enjeux de politique linguistique, appropriation par les acteurs sociaux et construction de compétences chez les apprenants » (2015) :

Sentiment plus ou moins généralisé de malaise occasionné par la pratique d'une langue, ou d'une variété, ce sentiment de malaise étant engendré par des rapports inégaux – voire conflictuels – entre les langues ou les variétés de langues en présence (2002 : 77).

Dans cette citation, je soulignerai deux points. Premièrement, les deux notions essentielles de norme et de légitimité sont étroitement dépendantes l'une de l'autre. En effet, telle

³⁶ L'association DULALA utilise ce slogan dans son travail d'information et de sensibilisation aux enjeux du plurilinguisme

pratique sera perçue comme légitime ou non, en fonction de la norme en vigueur au moment de l'interaction. Dans une interaction avec des enfants, ce sont les adultes référents (parents, professionnels...) qui vont poser la norme de façon plus ou moins explicite et l'incarner par leurs comportements langagiers. Deuxièmement, c'est le locuteur qui perçoit et évalue (« estime ») la situation en fonction de la conscience qu'il a de l'écart entre ses pratiques linguistiques et ce qui est attendu. Voyons comment cela se traduit dans les cas suivants :

Au cours d'un moment de discussion dans une classe de CE2, un élève d'origine Srilankaise témoigne des moqueries de certains de ses oncles lorsqu'il parle tamoul en famille, à cause de son accent français (2020, M2, remplacement en fin de congé de formation, école Quartier Prioritaire de la Ville).

Là où l'on devrait trouver des encouragements, de l'aide et la reconnaissance des compétences d'un enfant de 8 ans qui apprend la langue de sa famille, ce sont des moqueries que l'enfant reçoit. Il fait l'expérience de l'écart à la norme portée par ses oncles, et peut se sentir illégitime à parler cette langue, puisque mal reconnu quand il s'y essaie. Pire, la norme peut être verbalisée de façon très explicite et outrancière :

Une petite fille de cinq ans s'exclame « Parle pas arabe, ça va te brûler la langue ! », alors qu'une maman d'un autre élève de la classe commence à lire en langue arabe l'album dans le cadre d'une activité d'éveil aux langues. Cette maman avait préparé cette lecture offerte. Surprise et léger malaise pour l'enseignante et la maman, qui poursuit toutefois la lecture, une fois quelques mots rassurants prononcés (2012, RASED, grande section de maternelle, école Quartier prioritaire)

Ici, c'est un interdit et une menace qui accompagnent cette petite fille à l'école. Elle a intériorisé, au point de se sentir obligée de le dire devant toute la classe, cet interdit certainement prononcé par ses parents et qui a donc valeur de norme absolue à cet âge. Elle vient ainsi à l'école avec ce poids qui est en fait la consigne de ne pas parler arabe à l'école, langue marquée de fait comme illégitime dans l'enceinte scolaire tout en étant légitime à la maison. Cette enfant est donc exposée à une double norme paradoxale : une même langue autorisée et interdite, selon une règle basée sur le type de lieu : école, maison. C'est un exemple typique d'injonction paradoxale, qui provoque les conflits intérieurs les plus dangereux sur le plan psychique et est en contradiction avec l'impératif communicationnel basique de l'intercompréhension.

Dans ces deux cas, les enfants sont exposés à des situations insécurisantes susceptibles de développer une inhibition de langage. En effet, pour une fillette de 5 ans qui est encore dans un système linguistique proche d'un continuum de langues, la stratégie du mutisme peut constituer la meilleure option pour se protéger et garantir sa sécurité affective. Avant 5 ou 6 ans, l'enfant plurilingue n'a pas conscience de parler plusieurs langues ni même de changer

de langues en fonction de l'interlocuteur. Il le fait la plupart du temps spontanément, et, lorsqu'il arrive qu'il parle une langue que l'interlocuteur ne comprend pas, il s'adapte facilement. Mais, si ce jeu de changement de langue produit une situation menaçante au sens de Erwing Goffman, alors ce mutisme (ou l'inhibition de parole) deviennent les « techniques défensives » dont parle cet auteur dans *La mise en scène de la vie quotidienne* (1973):

La règle de base de toute interaction non conflictuelle est de ne pas mettre sa face en danger et de ne pas menacer celle de l'autre. Interagir avec l'autre représente un double risque, celui de donner une image négative de soi et celui d'envoyer à l'autre une image négative de lui-même. Tout discours est construit en tenant compte de cette double contrainte et contient des techniques défensives émises pour protéger ses propres projections et des techniques de protection émises pour sauvegarder la définition de la situation projetée par les autres (1973 : 21-22).

Dans chacune de ces deux situations, les enfants ont vécu une expérience insécurisante dans laquelle ils se sont sentis menacés et ont construit des représentations négatives. Ces expériences ont des effets négatifs sur le développement du langage : ils induisent des comportements interactionnels réduits et impactent de façon négative la production orale de l'enfant, qui est un des trois éléments essentiels de ce développement. Il faut toutefois ajouter qu' avoir vécu cette lecture bilingue franco-arabe dans le cadre de la classe ou avoir pu parler plus tard de ces moqueries dans un cadre bienveillant, participent aussi à la construction de nouvelles représentations plus positives. La question de la légitimité prend ici toute sa place : si parler la langue arabe en classe est légitimé par l'enseignante, si parler la langue tamoule avec un accent français est reconnu comme une compétence intéressante par un enseignant, alors, la norme est déplacée et la possibilité de se vivre « plurilingue », en sécurité, émerge un peu plus. Pour avancer dans cette exploration de la position des enfants, il faut maintenant s'arrêter sur un terme déjà employé dans ce mémoire, beaucoup utilisé par ailleurs mais qui mérite d'être clarifié : le plurilinguisme.

b) Plurilinguisme, bilinguisme ?

Pour commencer, il est important de préciser le sens du terme « plurilingue », qui permet de s'affranchir du terme « bilingue », que François Grosjean a discuté, proposant une définition dans son article « Le bilinguisme : vivre avec deux langues » (1984), qui nous protège d'une certaine idéalisation, héritée de travaux des premiers linguistes³⁷. Le biais sociologique (familles bourgeoises, milieux d'intellectuels plutôt aisés) de leurs études a longtemps

³⁷ Typiquement Jules Ronjat, qui observa et étudia le développement de ses enfants qui grandissaient dans un contexte familial plurilingue.

enfermé le bilinguisme dans des représentations qui disqualifient de nombreuses situations de plurilinguisme :

Un des nombreux mythes qui entourent le bilinguisme est que le bilingue a une maîtrise équivalente (et souvent parfaite) de ses deux langues. En fait, une personne de ce genre est l'exception ; **est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours** et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a **besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues** et (elle) le reste tant que ce besoin se fait sentir (1984 : 16).

Ainsi, encore aujourd'hui, des locuteurs qui ne « parlent pas parfaitement deux langues » ne sont pas toujours pensés comme bilingues ou plurilingues. Pour des apprenants, qui, par définition, ne parlent pas encore très facilement, c'est l'idée même qu'ils puissent « devenir » bilingues ou plurilingues qui est ainsi mise en question. Ces représentations par trop « puristes » conduisent à douter des compétences d'un interlocuteur, comme le montre cet extrait d'entretien réalisé en 2016 avec un enseignant qui parle de ses élèves :

... etc parce que c'était bien qu'ils se trouvent bien dans leurs langues d'origine / ce dont je suis persuadé / ce dont je suis persuadé / sauf que / **heu est-ce qu'ils sont bien dans leurs langues d'origine ?** (CPD, 2016, Enquête St Fons, MR).

Un enfant qui apprend à parler avec plusieurs langues est amené à vivre des expériences d'interaction langagière particulières qui sont marquées notamment par la diversité des codes linguistiques qui seront plus ou moins mobilisés en fonction des lieux, des interlocuteurs et des habitudes et attitudes des uns et des autres. Les profils linguistiques de ces enfants constituent en fait une mosaïque de cas tous différents les uns des autres, y-compris dans une même fratrie et y-compris pour un même individu sur l'axe diachronique. Chaque individu a ainsi son propre parcours de langue, sa propre biographie langagière et cette extrême diversité des profils est d'ailleurs une des difficultés rencontrées dans l'étude de cette population. En effet, avoir des parents qui parlent une autre langue que celle de l'école ne suffit pas à définir un profil linguistique³⁸ : il faudrait aussi connaître les usages de cette langue dans la famille, connaître et mesurer aussi la part des échanges dans la langue de l'école avec les grandes sœurs, les grands-frères par exemple. Pour préciser le concept de plurilinguisme qui nous intéresse, je propose maintenant le point de vue de Jean-Pierre Cuq, tiré du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), pour lequel un locuteur qui grandit avec deux langues est essentiellement un locuteur qui a des répertoires linguistiques multiples qui se sédimentent, ou se structurent plus exactement, jusqu'à devenir « le » répertoire unique dont il parle.

³⁸ Cet item était un des trois retenus dans l'enquête de l'INED « Origines et trajectoires », première enquête nationale à s'autoriser une exploration de variables « ethniques » ou apparentées, voir l'annexe 19 page 132

...un répertoire unique qui se construit au fil de la biographie langagière ... **La biographie langagière d'une personne** est l'ensemble des **chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux**, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé **une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères**, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les **expériences linguistiques vécues et accumulées** dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun (2003 : 36-37).

Bon nombre des élèves vivant avec des parents qui parlent une autre langue correspondent à cette description : ils se construisent progressivement leur répertoire langagier de plus en plus large, mais toujours singulier. Au-delà de nombreuses terminologies utilisées par de nombreux chercheurs que Marion Dufour cite dans son article « Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique » (2014), je retiendrai l'extrait du Cadre Européen de Référence des langues qu'elle propose pour cerner ce concept de « répertoire langagier » :

L'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (CECR, 2000 : 11).

Après avoir précisé ce terme de « plurilinguisme », je ne rentrerai pas plus ici dans le détail des différents types de plurilinguisme que l'on trouve dans l'article « De la typologie de la bilinguisme à une typologie du plurilinguisme ou de la multilinguisme : un hommage à Josiane Hamers » de Sonia El Euch (2010)³⁹, qui permettent de détailler les situations et de les catégoriser. En effet, quel que soit le contexte plurilingue, je retiens pour ma recherche une seule et même catégorie qui est celle des enfants qui apprennent à parler avec plus d'une langue.

Concernant les cinq élèves de maternelle pour lesquels un recueil de données a été possible, ils vivent tous dans un contexte plurilingue où la langue principale est celle des parents. Dans le cercle familial, presque toutes les interactions avec les parents et grands-parents se font avec la langue algérienne ou turque selon les cas, les enfants regardent des dessins animés en langues turque, algérienne ou française et quelques échanges avec les frères et sœurs aînés se font avec la langue française. Ces élèves sont représentatifs d'un grand nombre d'élèves des écoles des quartiers prioritaires. En fonction des expériences qu'ils vivent en famille et à l'école, ils développent des répertoires langagiers répartis dans les langues qu'ils pratiquent. Ils peuvent ainsi capitaliser par exemple le lexique turc du zoo ou de la forêt, le lexique français des objets de la classe ou du jardinage à l'école. Il faut ajouter que ces

³⁹ Annexe 20 page 133 : typologie des plurilinguismes tiré de l'article de Sonia El Euch

différents champs lexicaux et répertoires linguistiques ainsi construits ne « communiquent » pas ou ne se recouvrent pas forcément entre eux. L'enfant ne pourra pas toujours partager son expérience du zoo acquise avec la langue turque à l'école, pendant un moment de parole. Cette situation de rupture communicationnelle induite par les usages de différentes langues sera reprise et développée plus loin car cette question est centrale dans le dispositif de médiation proposé dans ma recherche.

Au fil de ces expériences plurielles, parce qu'ancrées dans plusieurs langues, l'enfant développe un système linguistique particulier. Dénommé « interlangue » ce système est caractéristique des enfants qui grandissent avec plusieurs langues. La connaissance et la reconnaissance de ce système en tant que socle du développement cognitif et langagier de l'enfant sont essentielles à l'élaboration d'un projet plurilingue pour l'enfant.

c) L'interlangue

Un jeune apprenant en contexte plurilingue est exposé à des éléments phonologiques, lexicaux et syntaxiques très différenciés, selon les langues dans lesquelles on s'adresse à lui dans les différents espaces interactionnels qu'il fréquente. En effet tous les phonèmes n'existent pas dans toutes les langues, l'essentiel des corpus lexicaux sont très différents (à part quelques mots transparents selon les langues) et les structures syntaxiques varient fortement entre les langues. Le témoignage suivant illustre comment un enfant est amené à percevoir la singularité de son propre développement plurilingue :

... et euh quand j'étais petite je me souviens des devoirs maison quand je faisais des phrases j'commençais en français j'finiss j'remplaçais par des/mes mots j'me disais mais c'est pas comme ça en fait et j'écrivais et tout ça et je disais et la maîtresse me disait mais euh pourquoi tu as mis ça et ben c'est comme ça qu'on dit / j'm disais pourquoi j'dis ça pourquoi j'dis cette phrase comme ça et pourquoi et du coup là on prend un peu plus de pincettes avec euh::nos enfants ...(M2, 2020, *Café des parents École maternelle Ch. témoignage maman laotienne*).

Cette maman partage son expérience d'enfant, en prise avec l'*interlangue*, système linguistique spécifique, dont elle prend conscience en faisant ses devoirs, au moment où la langue de l'école rencontre la langue de la maison, mobilisées toutes deux sur un même objet de savoir. Pour préciser le concept d'*interlangue*, je m'appuie sur Py, qui le présente comme « un système linguistique, qui doit être décrit comme tel, mais un système essentiellement instable » (2004 :16).

Cette interlangue, système linguistique que Bernard Py définit plus loin comme « ...l'ensemble plus ou moins organisé et stabilisé des connaissances linguistiques de l'apprenant » (2004 : 42), constitue donc pour l'apprenant l'ensemble de son capital linguistique disponible (en compréhension et en production). Poursuivant, il me semble important de noter avec Bernard Py, que ce

système linguistique, cette « langue intermédiaire », « constitue bien une langue au sens plein, avec la seule restriction qu'elle n'est utilisée que par un seul locuteur : l'étudiant [l'apprenant] » (2004 :15).

Ainsi, chaque enfant est un cas particulier à considérer comme tel, y-compris dans une dimension diachronique fortement évolutive comme le souligne cet autre passage : « ...langue que certains appellent dialecte idiosyncrasique (ou transitoire) (Corder), interlangue (Skinner), système approximatif (Nemser) ou encore compétences intermédiaires » (2004 : 14).

Cet aspect transitoire et évolutif est à mettre en lien avec les concepts de norme, d'erreurs et de performance. En effet, aborder l'apprentissage d'une langue seconde du point de vue de l'interlangue amène à repenser les productions linguistiques de l'apprenant :

...on ne conçoit plus les connaissances partielles de l'étudiant comme une juxtaposition de réflexes conditionnés, plus ou moins bien assurés, mais comme **la mise en pratique d'hypothèses partiellement adéquates**, lesquelles constituent en fait une langue originale, distincte à la fois de L1 et de L2... (2004 :14)

Les « erreurs », ou écarts à la norme, que Bernard Py décrit comme « les mises en pratique d'hypothèses partiellement adéquates » sont ainsi considérés comme les traces des tentatives dynamiques de l'apprenant pour intégrer les nouvelles connaissances dans la langue cible (langue 2). Ces « erreurs » sont donc constitutives du processus d'apprentissage et sont la manifestation de la démarche de l'apprenant, qui s'apparente à une heuristique, proche de la démarche abductive (synthèse des démarches déductive et inductive). En effet, l'apprenant a tendance à projeter les règles de la langue première (L1), langue de référence, sur la langue cible (L2 ou LC). Ces règles, plus ou moins consciemment intériorisées lors de ses premières expériences en L1 constituent la base linguistique qu'il est capable ou susceptible de mobiliser dans un mouvement de surgénéralisation vers la L2, comme on l'entend dans l'extrait suivant, recueilli dans une classe de CE2 :

...si cette branche d'arbre est tombée sur moi ça veut dire **qu'elle a plus fort**, Raboukiki a dit : « Ah ! **c'est la plus fort**... » (Juillet 2020, École Co., enfant de CE2, narration libre d'un récit travaillé en amont, remplacement en fin de congé de formation)

L'élève produit un fait de langue qui peut être considéré comme une erreur de genre mais qui est la trace de l'absence de genre dans la langue turque, absence que l'enfant généralise à la langue française et qui le freine dans la catégorisation masculin/féminin qu'il n'a pas encore construite complètement dans la langue française.

Si la production de l'enfant constitue une erreur au sens d'un écart à la norme (« fort » à la place de « forte ») et peut entraîner une « correction » de la part de l'enseignant, celui-ci aura tout intérêt à utiliser cette interférence entre L1 et L2 pour amorcer une démarche comparative. Ce type de pédagogie, que Nathalie Auger a présenté dans la ressource

Comparons nos langues (2004) permettra d'une part à l'enfant de prendre conscience des différences de fonctionnement du genre selon les langues et d'autre part de commencer à construire une compétence bilingue essentielle : le questionnement métalinguistique. Cette approche comparative engage en effet l'apprenant dans une réflexion systématisée sur les ressemblances et les différences entre les langues. Ainsi la reconnaissance de l'interlangue permet à l'enseignant de mieux identifier la nature des faits de langue de ses élèves. Cela l'amène d'une part à les resituer dans la démarche d'apprentissage de l'apprenant et d'autre part à leur donner une place dans sa réflexion didactique et pédagogique et la conduite de sa classe.

Le concept d'interlangue nous incite ainsi à être attentif à un fait important : l'apprenant évolue dans une sorte de continuum linguistique que seules ses expériences et tentatives de communication vont progressivement structurer, jusqu'à la constitution de ce répertoire unique, intégration de répertoires plus séparés, dont parle Jean-Pierre Cuq. *L'interlangue* est ainsi ce qui caractérise le mieux ce bagage langagier, en construction et en appui sur deux langues. Ce concept me semble crucial dans la perspective de la mise en œuvre des dispositifs de médiations dont il sera question plus loin. Puisque l'enfant doit développer d'une part des compétences linguistiques de plus en plus différenciées et d'autre part des compétences bi ou plurilingues, il est particulièrement important de bien identifier ce continuum de langues en tant que « substrat » ou matière première de ce processus au long cours. La reconnaissance de l'interlangue comme un système linguistique transitoire à part entière et opérant, l'identification des écarts à la norme comme autant d'effort et de tentatives de l'apprenant me semblent être deux points déterminants pour encourager l'apprenant et soutenir la dynamique et l'investissement dans les apprentissages.

Pour clore cette partie, je reprendrai les trois pôles qui caractérisent l'apprentissage d'une langue seconde selon Bernard Py (2004 : 42) : **le système linguistique** instable nommée interlangue propre à chaque individu, **la norme** qui constitue l'ensemble des pressions extérieures (grammaticales et sociales) et **la tâche**, au sens des activités communicatives qui sont autant d'occasions d'expositions, formelles ou informelles, à la langue cible.

Chacun de ces trois pôles de l'apprentissage d'une nouvelle langue demande une attention particulière. Que l'interlangue soit jugée comme un « mélange » au sens de confusion de langues ou ressentie comme inquiétante, voire alarmante, que les erreurs ne soient interprétées que comme signe d'échec ou de difficulté, que la norme soit trop pressante et ne respecte pas la temporalité de l'apprentissage ou que les tâches communicatives soient

sans cesse perturbées et freinées par des interventions correctives focalisées sur la forme et c'est tout le processus d'apprentissage qui se trouve déstabilisé, avec les risques de blocage de l'apprenant (fossilisation des erreurs), d'inhibition de langage (stratégie d'évitement de la difficulté), d'insécurité linguistique ou autres phénomènes de rejet (retrait, opposition systématique, rejet du projet scolaire).

d) Les adultes au cœur du projet plurilingue

Que cela soit en famille ou à l'école, la mise en place d'un cadre sécurisant qui donne de la place aux langues des enfants, la reconnaissance de l'interlangue comme système linguistique valable, fonctionnel, utile et non déficitaire apparaissent donc essentielles pour le développement langagier de l'enfant.

Les adultes éducateurs et référents des différentes langues ont à cet endroit un rôle primordial : ils sont responsables, garants et agents des normes d'interactions avec l'enfant. Ils ont donc le pouvoir de l'aider à se sentir légitime à entrer pleinement et librement dans le jeu de la communication. La possibilité d'un développement plurilingue de l'enfant est entre leurs mains. Les quelques exemples suivants, qui ont beaucoup inspiré mon projet de recherche, montrent comment la modification de la norme et la légitimation de pratiques plurielles peut changer le contexte et les conditions du développement langagier des enfants.

Un élève traducteur

Depuis le début de l'année, un petit garçon de moyenne section pleure toute la matinée sans que personne ne puisse le consoler. D'origine arménienne, il ne parle pas la langue française et ne comprend pas la maîtresse. La maman parle un peu le français et discute chaque jour avec elle mais le garçon continue de pleurer dès qu'elle repart de l'école et jusqu'à son retour à 11h30. Je propose à l'enseignante de faire venir un élève de CM2 que je connais par ailleurs (séance de comparaison de langues en co-animation avec l'enseignante de la classe). Il est d'accord pour venir et à l'occasion d'une récréation, nous organisons la rencontre entre l'enseignante, le petit garçon, l'élève de CM2 et moi-même. Le petit garçon pleure. Le CM2 demande en arménien « Pourquoi tu pleures ? ». Le petit garçon interloqué et très surpris cesse de pleurer immédiatement et commence à parler en arménien au CM2. Ils se parlent quelques secondes, puis nous demandons au CM2 de nous traduire leur échange. Le CM2 répond « il demande si sa maman sait qu'elle doit venir le chercher à 11h30 ». Nous profitons alors de sa présence pour redire l'organisation de la matinée et bien insister sur le fait que la maîtresse et la maman ont discuté ensemble de tout ça. Le petit garçon est très attentif, il a cessé de pleurer. Les deux élèves se disent encore quelques mots puis le CM2 repart en classe (2012, RASED, école quartier prioritaire de la Ville).

Comment cette intervention a-t-elle été rendue possible ? Grâce à un projet de comparaison des langues dans la classe, l'élève de CM2 a d'abord été reconnu locuteur en arménien, ce que les enseignants ignoraient avant. La communication était pensée comme impossible par l'enseignante de maternelle du fait de l'allophonie de l'élève, ce qui illustre l'expression très souvent invoquée de la « barrière de la langue ». Expression toujours au singulier, elle dit

toute la force de notre cadre de pensée monolingue francophone à l'école. Autoriser le surgissement d'une autre langue que celle de l'école, à l'école, permet de réouvrir la communication, de répondre à un besoin et, au passage de modifier les représentations de tous les acteurs et témoins : les enfants, les enseignants, les parents aussi, comme l'exemple suivant va le montrer.

Une mère interprète

Une enseignante et une maman tchéchène sont inquiètes pour une petite fille de 5 ans, arrivée récemment en France. En classe, elle est passive, coupée des autres, triste. Au cours d'une réunion avec la maman, nous arrivons à l'idée de faire venir la maman en classe pour accompagner sa fille. Il s'agirait de lui traduire les consignes collectives et les conseils et remarques de l'enseignante au moment de la mise au travail et de la réalisation de la tâche. En accord avec la maman, des créneaux horaires sont fixés et ce dispositif se met en place. Les effets de cette médiation simple sont rapides. L'attitude de la petite fille est transformée, d'une part en présence de sa maman qui a trouvé très vite sa place, mais aussi en son absence. Plus présente, elle ose demander de l'aide, demander la parole et a pris une nouvelle place dans le groupe. Si les difficultés scolaires, accumulées depuis quelques temps déjà sont toujours là, l'enseignante est très optimiste, constatant que cette élève était dans un blocage qui a été levé. Hésitante pour un maintien en grande section, l'enseignante a finalement décidé de proposer un passage au CP, confiante en cette nouvelle dynamique (2013, RASED, école quartier prioritaire de la Ville).

Cette petite fille, comme sidérée par le flot de la langue française à son arrivée, n'était pas parvenue à se mettre en activité dans la classe. Pourtant, le langage n'est pas la seule façon de comprendre une situation d'apprentissage ou un exercice et de nombreux élèves parviennent à se mettre en activité par d'autres moyens : observation, imitation... Mais cette petite fille a eu besoin de la langue tchéchène qui a servi « d'embrayage » vers plus d'autonomie. Il y a donc là aussi, une plus-value à l'usage d'une autre langue, qui va permettre d'aller mieux et plus vers la langue de l'école, à travers les activités scolaires que cette fillette a progressivement investies. Le bénéfice de la reconnaissance et la légitimation de la langue de la famille peut aussi aller au-delà et porter sur l'accès aux savoirs et au développement cognitif de l'enfant, comme la situation « des carottes » l'illustre :

« Les carottes poussent sur un arbre »

Dans le cadre d'un rendez-vous avec les parents d'une petite fille en CP pour sa deuxième année et en grande difficulté de lecture, je propose une activité d'enrichissement du vocabulaire basée sur le passage d'une langue à l'autre. Il s'agit de constituer un lexique-imagier à partir d'images. Pour initier la maman, nous commençons ensemble à l'école. L'image d'une carotte se présente. La petite fille nomme correctement et écrit le mot carotte à côté de l'image. Je lui demande alors si elle sait comment on récolte les carottes. Elle me répond « sur un arbre ». La maman sourit et lui dit en français « non, pas dans les arbres » sans aller plus loin. Je lui demande alors de lui expliquer en langue bosniaque, comment on cultive les carottes, comment on les récolte. Suit alors un long échange entre la mère et la fille sur le sujet, en bosniaque. A la fin, je demande à la maman ce qu'elle a dit à sa fille. Elle me dit rapidement qu'elle lui a parlé du jardin du grand-père en Bosnie, de la soupe que faisait sa grand-mère et d'autres éléments associés à la carotte (2012, RASED, école quartier prioritaire de la Ville).

Une grande partie des connaissances sur le monde s'acquiert en famille et en situation. Les carottes sont un aliment de base très courant et l'ignorance de cette fillette de 7 ans pose question. Mais la richesse de l'échange avec sa mère dans la langue où celle-ci connaît le plus de choses sur le monde en dit long sur l'importance de la langue de la famille qui, plus qu'une langue, est aussi une mémoire et des connaissances à transmettre à ses enfants. Cette expérience laisse aussi entendre que la langue de la maison n'est peut-être pas pensée comme un appui pour le développement cognitif de l'enfant. Pourtant, cette enfant a besoin d'être stimulée cognitivement et la langue utilisée pour le faire n'est pas forcément celle que l'on pense. Les travaux de Denis Legros et les sciences cognitives apportent des preuves importantes du rôle crucial de langue première (L1) sur le plan cognitif. On trouve ainsi dans son article « TICE, cognition et (co)apprentissage en L2 en contexte plurilingue », un protocole expérimental cherchant à évaluer l'impact de l'usage de la langue 1 (algérienne) pour préparer une évaluation en langue 2 (française) après un enseignement en langue française (L2). Cette étude présente plusieurs dispositifs expérimentaux sur des étudiants répartis en plusieurs groupes travaillant séparément : certains travaillent en utilisant la langue algérienne, les autres, la langue française. Les résultats montrent un avantage pour le groupe ayant travaillé en algérien, avantage que Denis Legros interprète ainsi :

Principaux résultats

Les résultats montrent que la langue L1 [langue première] favorise la réactivation des connaissances lors de la réécriture 1. Les élèves ajoutent en effet des informations plus pertinentes et produisent un texte plus riche et plus précis sur le plan du contenu scientifique. ... L'utilisation de la langue maternelle dans une tâche langagière en L2 faciliterait l'activation et la restructuration des connaissances en mémoire (2007 : 5).

Les sciences cognitives et notamment le travail récent sur la cognition incarnée consolident ces interprétations. En effet, les mots sont partie intégrante d'un réseau de traces mnésiques qui relient entre elles toutes sortes d'autres éléments stockés en mémoire⁴⁰. Ainsi le mot CITRON, entendu, lu ou écrit, stimule-t-il nos aires perceptives (couleur jaune ou verte, goût acide), frontales (fonctions exécutives, liens sémantiques : citronnier, agrumes), limbiques (expériences vécues, agréables, désagréables) et motrices (couper un citron, presser un citron, boire un jus de citron, manger une glace au citron). Le mot CITRON (lu, entendu ou écrit) a un effet d'amorçage de toutes ces traces mnésiques qui peuvent, de façon

⁴⁰ Annexe 21 page 134 : schéma traces mnésiques en réseau dossier DUNEP

inconsciente et selon la situation, prendre sens ou au contraire être inhibées parce que non pertinentes.

C'est dans *Les activités mentales* de Jean-François Richard (2005 : 60) que le concept « d'affordance » (introduit par Gibson (1979), du verbe anglais to afford, permettre) est décrit comme un processus de perception des objets à travers les possibilités d'actions que cet objet recèle. Par ailleurs, les mots activent différentes aires cérébrales en fonction de leur « valence d'imagerie », c'est-à-dire de leur capacité à induire une représentation sensorielle ou motrice et en fonction de leurs affordances, c'est-à-dire des actions possibles associées. Comme le stockage en mémoire est adressable par ses contenus, comme décrit par Margaret Matlin dans *La cognition, une introduction à la psychologie cognitive* (2001 : 136) : plus ces contenus sont nombreux et variés, plus la récupération sera riche, facilitée et potentiellement pertinente. Cette approche est très importante en contexte plurilingue. En effet, selon la langue avec laquelle le concept (ou un mot) a été construit appris et selon le degré de développement du plurilinguisme du locuteur, l'ensemble des connaissances reliées à ce concept (ou ce mot) sera plus ou moins facilement accessible. Tant qu'un mot de la langue 2 n'est pas relié au réseau mnésique du mot équivalent dans la langue 1, il garde une valence faible et peu efficiente, c'est-à-dire qu'il génère un flou cognitif, un « à peu près » qui met le locuteur en difficulté.

Ce qu'il faut retenir de ces recherches, c'est que l'accès à nos connaissances dépend et est étroitement lié à la langue avec laquelle nous avons fixé ces connaissances à travers des expériences sensori-motrices d'une part et à la langue avec laquelle nous sommes amenés à les mobiliser d'autre part. La vitesse et la fluidité de la mobilisation des ressources acquises dans l'une ou l'autre langue déterminent le niveau d'habileté plurilingue du locuteur. Comme tout processus cognitif, cette habileté se développe par l'entraînement et nécessite un accompagnement. Mais avant tout, cela nécessite un cadre interactionnel clair, explicite, que seuls les adultes, garants de la norme et de la légitimité d'un tel entraînement peuvent poser. Un dernier exemple montre comment ces adultes, référents des institutions scolaire et familiale d'une part, mais aussi référents de chaque langue en présence, peuvent simplement faire vivre une expérience plurilingue « normale », légitime et efficace, à une enfant très inhibée sur le plan du langage à l'école :

Ce n'est plus la même !

Au cours du mois de septembre, une enseignante de moyenne section reçoit le papa d'une petite fille arménienne qui ne prend jamais la parole en classe, qui est très inhibée et reste un peu à l'écart du groupe. Les parents parlent un peu le français, mais à la maison, c'est l'arménien qui est parlé. Après une présentation de la classe (en français),

tout le monde se retrouve autour d'une table, pour une activité de « memory ». La petite fille n'a pas encore dit un mot. L'enseignante propose au papa de jouer « en Arménien », c'est-à-dire de faire les commentaires, d'aider sa fille dans sa langue. Pendant une quinzaine de minutes, les échanges se font donc en partie en français, en partie en arménien. Nous profitons de la situation pour parler des pratiques de langues à la maison, de l'importance de donner un bon modèle de langue à cette petite fille pour qu'elle puisse progresser en français en s'appuyant sur une langue de référence correcte et stable (c'est donc l'arménien puisque les parents s'expriment assez difficilement en langue française). Dès le lendemain du premier rendez-vous, cette petite fille se montre différente en classe. Elle est plus « présente » et ose même lever la main pour prendre la parole devant les autres élèves (2012, RASED, école quartier prioritaire de la Ville).

Loin des bruits médiatiques, des jeux de postures politiciennes et autres enjeux géopolitiques internationaux, les enfants vivent la pluralité des langues et leur plurilinguisme dans leurs chairs. Ils passent par toute sorte de vécus paradoxaux : honte, fierté, interdits, secrets, reconnaissance, refoulement ou mobilisation, en fonction des interlocuteurs qu'ils rencontrent, en famille, à l'école, à la médiathèque, sur le marché... Leur capital linguistique singulier est parfois reconnu et valorisé, plus souvent ignoré et donc sous-estimé. Au pire, il peut être encore interdit et dénigré. C'est pourtant un capital socio-culturel majeur et déterminant dans leur développement psycho-cognitif et langagier.

Dans le « marché linguistique », que Pierre Bourdieu décrit dans *Ce que parler veut dire* (1982) comme un lieu de rapport de forces « pas complètement déterminé par les seules forces linguistiques » (1982 : 61), aucune raison valable du point de vue du développement de l'enfant ne doit faire obstacle à l'exploitation de ce capital. Rien ne justifie que les enfants qui apprennent à parler avec plusieurs langues restent isolés dans ce « *no man's lang* ».

Des constats à l'action

Ces enfants vivent entourés d'adultes qui ne pensent pas la même chose au sujet de la diversité des langues. Dans les familles, les avis divergent : parents, oncles et tantes n'ont pas les mêmes stratégies linguistiques et entre cousins, c'est parfois la langue française qui réunit tout le monde...à part les grands-parents dont les ressources et compétences psycho-affectives et langagières se perdent. A l'école, pendant que la plupart des enseignants travaillent avec des enfants plurilingues sans s'appuyer sur leurs connaissances pour aller vers la langue française, d'autres, plus rares, développent des projets plurilingues, parfois dans le même établissement. Ces contradictions profondes se retrouvent à différents niveaux de notre société, dans des débats et polémiques stériles qui mènent parfois à des amalgames dangereux et bloquent même la pensée, comme l'illustre cette situation :

Dans une réunion partenariale de territoire pour le montage d'un projet plurilingue à l'échelle d'un quartier, je présente les enjeux d'une sensibilisation des professionnels à la problématique de la diversité des langues. La circonscription, les écoles, la médiathèque, les crèches, le service « petite enfance » sont représentés, j'interviens au titre de conseiller pédagogique départemental. Les échanges sont ouverts, les participants intéressés par les propositions. A la fin de la réunion, une responsable d'une des institutions représentées, qui n'avait pas encore pris la parole, demande si ces projets ne sont pas en contradiction avec la loi sur la laïcité (2018, CPD, réunion institutionnelle partenariale).

Pour compléter cette vignette, je dois ajouter mon propre ressenti de conseiller pédagogique : l'intervention de cette professionnelle a été suivie d'un silence significatif du malaise proche de la sidération, ressenti par plusieurs participants. Personne n'a réussi à réagir et reprendre ces propos pour tenter de déconstruire le glissement sémantique et la série d'amalgames qui ont fait que cette responsable ait associé le thème du plurilinguisme à celui de la laïcité⁴¹. Mon expérience d'enseignant, de conseiller pédagogique, les recherches que j'ai menées depuis 10 ans et de nombreux élèves en manque de repères sociolinguistiques structurants m'ont convaincu que dans certaines situations, les familles, les professionnels et les enfants ont besoin d'un accompagnement pour que ces tensions trouvent une résolution et pour que les enfants bénéficient simplement des conditions dans lesquelles ils grandissent au lieu d'en pâtir. J'ai ainsi progressivement pensé à un dispositif de médiation langagière qui puisse répondre aux besoins des différents acteurs : les enseignants, les parents et les enfants.

41 Plurilinguisme en banlieue DONC langue arabe à l'école, langue arabe = religion DONC religion à l'école DONC problème de laïcité

D'une façon générale un dispositif de médiation vise à répondre à différents types de besoins : résolution de conflit, accès à l'information, à la connaissance ou aux droits, comme le décrit Claude Tapia dans son article « La médiation, aspects théoriques et foisonnement de pratiques » (2010) :

... la gestion de l'hétérogénéité cognitive, sociale ou culturelle, à celle des tensions et conflits locaux aigus ou récurrents, à celle des transactions relationnelles, catégorielles ou sociales, enfin à celle des transitions jalonnant les trajets vers la sortie des conflits.

a) Résolution de conflit

Si certains parents peuvent se sentir blessés quand ils entendent des professionnels leur reprocher de ne pas parler la langue française à leurs enfants, il est rare qu'ils se permettent d'entrer dans une discussion pour argumenter dans le sens contraire. Le statut des professionnels et leur position dominante dans la relation sociale, les limitations linguistiques des parents qui ne parlent en français que depuis quelques années et le manque de consensus sur le sujet dans notre société n'encouragent pas le débat. Pour autant, de nombreuses familles ne savent pas quoi faire de cette double injonction contradictoire et paradoxale qui consiste à dire « Il faut parler avec ses enfants, leur lire des histoires » et « Il faut parler français » En effet pour ces familles, plus ou moins lettrées dans leur propre langue et dans la langue française, il est clair que c'est la langue natale, turque, arabe ou wolof qui est la langue la plus efficace. Il y a donc bien là conflit latent, intérieur aux individus comme à notre société, source potentielle de conflit manifeste, que personne n'a intérêt à alimenter⁴².

b) Accès au droit commun et à l'information

Depuis 2016, toute personne parlant une langue étrangère ou avec un accent est protégée par la loi contre les discriminations⁴³, dans laquelle d'autres critères comme l'aspect physique, la religion, la couleur de peau avaient déjà été retenus. Cette loi garantit l'accès aux informations institutionnelles et au droit commun.

Le dispositif de médiation, basé sur la reconnaissance et l'utilisation des compétences de langues des familles répond à un besoin de respect et vise à accompagner de façon pro-active les familles étrangères ou ne connaissant pas suffisamment la langue française, dans le suivi de la scolarité de leurs enfants et de façon connexe dans leur insertion sociale.

42 Voir les travaux de Moise, Meunier et Romain (2019) sur un collège de Perpignan

43 Annexe 22 page 135 : texte de loi et référence de l'article de Philippe Blanchet « Une discrète révolution: les discriminations linguistiques entrent dans le Code Pénal (2017) »

c) Accès à la connaissance

La politique linguistique familiale mise en œuvre est le résultat des représentations qui circulent dans et autour de la famille. Une partie des informations portant sur les enjeux d'un développement plurilingue sur le plan cognitif et dans le domaine scolaire échappe le plus souvent aux acteurs éducatifs : parents, enseignants. Par ailleurs, l'enfant a besoin d'un accompagnement pour développer les attitudes et compétences plurilingues qui lui permettront de bénéficier au mieux du contexte linguistique particulier dans lequel il vit.

Le dispositif de médiation proposé doit donc offrir un espace dans lequel ces savoirs et savoir-faire seront transmis, notamment à travers des activités modélisantes.

Dans un contexte sociétal qui concourt largement à un effet de masquage de la réalité sociolinguistique des enfants ciblés dans cette recherche (interlangue) et de disqualification de leur potentiel (plurilinguisme embryonnaire), il est temps de repenser nos représentations et nos pratiques éducatives langagières à la lumière des connaissances et expériences accumulées depuis 40 ans dans le domaine de la psychologie interculturelle, de la sociolinguistique, de l'acquisition des langues et de l'anthropologie sociale.

C'est la ligne que j'essaie de tenir depuis quelques années et que j'ai problématisée pour guider mon travail de cette année :

En quoi un travail de collaboration entre l'enseignant et les parents, avec l'enfant, en appui sur les langues en présence, permettrait-il de mieux répondre aux besoins spécifiques des enfants qui apprennent à parler avec plusieurs langues et d'améliorer ainsi leur réussite scolaire ?

Le « no man's lang » que nombre d'élèves habitent et connaissent de l'intérieur est en fait un espace partagé par les adultes éducateurs référents que sont les parents, enseignant-es, mais aussi journalistes, élues-s, universitaires. Une enseignante et une maman qui ne parviennent pas à échanger des informations sur le profil linguistique d'une petite fille de trois ans, un député capable d'associer la pratique d'une langue familiale avec la prévention de la délinquance dans un projet de loi, des journalistes étonnés par l'audace d'un Jean-François Copé qui prône l'enseignement de la langue arabe dès la 6^e au collège à l'instar de Jack Lang, les lecteurs et commentateurs de médias enfermés dans leur propre pratique monolingue de la langue française et dans leur crainte d'une mondialisation pourtant accélérée par leurs modes de vie qui poussent des cris d'orfraie, les sociologues qui alimentent et diffusent l'idée que parler une langue familiale étrangère à la maison ne saurait être un facteur de réussite scolaire, les enseignants qui ont adhéré depuis un siècle sans

réserve au mythe de la langue unique au détriment d'un projet de langue commune : tous errent dans ce « no man's lang », par méconnaissance, indifférence voire hostilité à un projet de société plurilingue. Seules quelques voix cherchent à faire entendre que toute compétence de langue, tout répertoire langagier même très partiel, toute expérience langagière plurielle constituent une parcelle d'un capital qui ne demande qu'à être cultivé et développé pour devenir efficient et fécond pour l'individu et le groupe. Mais ces voix sont celles de parents migrants qui ont vécu cette expérience de façon positive et bien souvent dans des milieux sociologiques éloignés des banlieues, de chercheurs spécialisés qui peinent à se faire reconnaître y-compris parmi leurs pairs ou de praticiens aventuriers souvent isolés dans leurs établissements.

Ces constats sont parfois décourageants quand on les place en face de la réalité du terrain scolaire et des écoliers de 2020, dans un 21^e siècle théâtre d'une tension inter civilisationnelle grandissante qui réclame du dialogue et de l'intercompréhension et donc des individus compétents et susceptibles de travailler en contexte interculturel de super diversité, qui dépasse les catégories ethniques ou identitaires comme le décrit Milena Doytcheva (2018) dans son article « Diversité et “ super-diversité ” dans les arènes académiques : pour une approche critique ».

Mais il ne faut pas réduire la situation à ces constats : nombre d'initiatives associatives, universitaires et pédagogiques, plus ou moins collectives, plus ou moins connues, montrent qu'il y a actuellement un courant de pensée qui s'inscrit dans le changement de paradigme nécessaire à la prise en compte et à l'accompagnement des élèves qui ont des besoins spécifiques du fait de leur singularité linguistique.

Les expériences que j'ai pu vivre en tant qu'enseignant, directeur, enseignant spécialisé puis formateur m'ont amené à identifier différents niveaux d'actions possibles. De l'échelle « macro » sociétale à l'échelle micro de l'élève, toute une gamme d'actions nécessaires existent déjà et ne demandent qu'à être amplifiées : prise de parole publique de personnalité médiatique comme Barbara Cassin, qui affiche la devise de Jacques Derrida « plus d'une langue » sur son épée d'académicienne, proposition de renforcement et de cadrage des dispositifs Elco par le gouvernement actuel, initiatives originales de l'association Dulala au rayonnement international, persévérance et abnégation de maison d'édition spécialisée comme Migriludes, travail au long cours d'équipe universitaire et académique comme celle du Bilem à Besançon, efforts continus des laboratoires de recherche comme Icar à Lyon ou Lidilem à Grenoble, soutien des Casnav à certains projets plurilingues comme

« histoiresdelangues.fr » porté par le Cmtra à Lyon, travail au quotidien des enseignants Upe2a partout en France auprès des familles migrantes, des élèves mais aussi des collègues des établissements, expériences locales enfin des enseignants, des bibliothécaires, des éducatrices jeunes enfants qui ont pu être formées aux approches plurielles appliquées à leurs terrains respectifs.

Pour ma part, c'est à l'échelle la plus petite que je propose une action de médiation. Mon projet de recherche porte en effet sur deux ou trois élèves par classe de maternelle, nés en France ou à l'étranger, identifiés comme étant en difficulté langagière par les enseignants, et vivant en contexte plurilingue. Cette médiation, que je présente et discute dans la partie 2 de ce mémoire, concerne plus largement les parents, les enseignants et l'ensemble des adultes éducateurs autour de l'enfant.

Partie 2 : Un dispositif de médiation pour répondre aux besoins de l'enfant plurilingue

Concerné à titre personnel et professionnel, témoin et acteur des idéologies, des discours et des pratiques qui participent au contexte général dans lequel les familles, les enseignants et les enfants évoluent et interagissent, je suis engagé depuis maintenant dix ans dans une réflexion, des actions professionnelles et associatives en faveur de la reconnaissance des besoins langagiers des enfants qui grandissent avec plusieurs langues en France. Pour certains de ces enfants, le contexte sociolinguistique semble être un frein à un bon développement langagier et cognitif. Cette année de recherche a donc été pour moi l'occasion de tester un dispositif qui vise d'une part à répondre à leurs besoins spécifiques et d'autre part à contribuer au changement des représentations sur la diversité des langues dans notre société.

Les deux chapitres suivants forment la partie 2 de ce mémoire et présentent l'ingénierie du dispositif de médiation, les résultats de sa mise en œuvre et les conditions de sa diffusion à travers une proposition de modélisation.

5) Chapitre 5 : écologie du dispositif de médiation

Pour concevoir le dispositif de médiation, je me suis appuyé sur les besoins des parents, des enseignants et des enfants. Recensés tout au long de mon questionnement à l'occasion d'expériences professionnelles, de lectures et d'entretiens divers, ces besoins m'ont amené à écrire un protocole que je souhaitais mettre en œuvre pour ce master 2. A cette étape-là de mon projet de recherche, je voulais expérimenter les effets d'une stimulation langagière par les parents et avec la langue de la famille, sur un objet de savoir (récit littérature orale ou album jeunesse) venant de l'école et déjà travaillé auparavant avec la langue française. Les constats sur le contexte global du développement du langage des enfants qui apprennent à parler avec plusieurs langues que j'ai exposé dans les trois précédents chapitres m'avaient en effet convaincu qu'il était primordial de considérer et de faire reconnaître par tous les acteurs (enseignants, parents et enfants) que chacune des langues de l'enfant est nécessaire et essentielle à un bon développement psycho-cognitif et langagier. Pour parvenir à cet objectif, susceptible de modifier les pratiques de chacun, il fallait trouver une stratégie d'action. En effet, la cacophonie générale sur le sujet et les difficultés de communication

orale avec certaines familles rendent les discours insuffisants. Qu'un enseignant dise à une famille « c'est bien de parler votre langue à la maison » est un geste professionnel valable et constitue déjà une étape importante. Mais cela ne suffit pas à faire reconnaître l'importance de cette langue dans le développement cognitif et la réussite scolaire de l'enfant. Pour que chaque langue soit également reconnue valable et utile il fallait, selon moi, qu'elle soit mobilisée sur un même objet de savoir, au moins pour quelques expériences d'apprentissage. C'est sur ces bases-là que j'ai commencé à travailler.

Comme je l'ai détaillé dans le chapitre 1, mon projet de recherche s'appuyait initialement sur un protocole constitué de deux dispositifs. Le premier devait être mis en œuvre à l'école et constituait une sorte de propédeutique au deuxième qui devait lui, se faire en famille.

Le confinement ayant imposé la fermeture des écoles, seul le dispositif préparatoire a pu être expérimenté et m'a permis de recueillir des données pour cinq enfants et leurs parents. Ce dispositif avait pour vocation de modéliser les activités que les familles étaient censées mettre en œuvre une dizaine de minutes par jour pendant les sept semaines du deuxième dispositif. Écouter (ou lire quand les parents sont lettrés) une histoire ensemble, expliquer les mots, parler des personnages et des événements du récit, commencer un lexique plurilingue...autant de micro-activités simples et susceptibles d'être aussi mises en œuvre en famille et à l'oral⁴⁴.

C'est avec le paradigme de la *socialisation langagière*, qui décrit comment l'enfant apprend à parler en vivant des situations dans lesquelles le langage est tout à la fois l'outil et l'objet des apprentissages sociaux, que je vais maintenant éclairer ce qui se joue dans ce dispositif

a) La socialisation langagière en famille

Dans les cinq familles, la langue habituelle du quotidien n'est pas la langue de l'école mais les langues turque ou algérienne, parlées par les deux parents qui s'adressent donc majoritairement avec elles aux enfants. Dans deux cas (Men et M2), les mères parlent difficilement la langue française. Dans une des familles (M2), le père et la mère ne sont pas d'accord sur la politique linguistique familiale : lui souhaite que la mère parle plus aux enfants avec la langue française. Dans la famille de M1, le père est en difficulté en langue française. Si chaque famille a donc sa propre organisation linguistique et des pratiques différentes avec des niveaux de langues variables dans la langue de l'école, les enfants vivent

⁴⁴ Voir annexe 10 page 118 : pistes d'activités proposées aux enseignants

l'espace familial dans la langue de leurs parents la plus grande partie du temps. C'est en effet cette langue qui permet la communication entre les parents et qui a été utilisée avec les enfants dès leur naissance. Le développement langagier des enfants se déroule donc dans le cadre classique du processus de *socialisation langagière* que Elinor Ochs et Bambi Schieffelin définissent ainsi dans la conclusion de leur article (2011) :

«Le paradigme de la socialisation langagière offre une analyse socioculturelle du parcours de vie et de la continuité historique et de la transformation. Cet aperçu s'est concentré sur la socialisation dans et par le langage dans l'enfance, mais **la socialisation par le langage se manifeste chaque fois qu'il y a une asymétrie dans la connaissance et le pouvoir** et caractérise nos interactions humaines tout au long de l'âge adulte, alors que nous sommes socialisés dans de nouvelles activités, identités et objets pertinents pour le travail, la famille, les loisirs, les environnements civiques, religieux et autres dans des communautés de plus en plus mondialisées » (2011 : 8)⁴⁵.

Les deux auteurs soulignent là un aspect essentiel de la socialisation langagière : c'est un processus continu, qui se déroule tout au long de la vie et à chaque fois qu'un individu se trouve en situation d'asymétrie de savoir ou de pouvoir, comme l'est l'enfant avec ses parents. Ce processus pourrait être décrit comme inhérent à ou constitutif de l'élargissement de l'horizon social de tout individu, depuis la dépendance absolue du nourrisson jusqu'à une émancipation progressive et souhaitable. Dans ce processus, le langage est un élément adaptatif qui permet cette ouverture dans une intercompréhension et c'est aussi un ensemble de compétences qui se développent dans le même mouvement.

La famille constitue donc une « communauté de paroles » (Gumperz : 1968) cité par Ochs et Schieffelin dans l'extrait suivant :

Cet effort [de faire se rejoindre les différents champs d'étude du langage] s'est inspiré et a été renforcé par la notion de "**communauté de parole**" de Gumperz (1968) en tant qu'unité d'analyse et par la formulation de "compétence communicative" de Hymes (1972a), qui englobe le domaine des connaissances socioculturelles nécessaires aux membres d'une communauté de parole pour utiliser la langue de manière socialement appropriée. **La capacité des membres à participer à des "événements de parole"**, c'est-à-dire des activités socialement reconnues qui se déroulent dans des situations spécifiques, impliquant des participants qui accomplissent un ou plusieurs actes socialement pertinents en utilisant des ressources communicatives de manière conventionnelle pour atteindre certains résultats, fait partie intégrante de la compétence communicative ... car elles s'imbriquent de manière complexe dans les événements communicatifs en relation avec "**les facettes des valeurs et croyances culturelles, les institutions et formes sociales, les rôles et personnalités, l'histoire et l'écologie d'une communauté**" (Hymes 1974, p. 4)(2011:3).

On perçoit là combien la dimension sociale du langage, le contexte et les circonstances de l'énonciation sont indissociables des compétences communicatives qui se développent sur le terrain de ces interactions sociales, dans une circularité que la formule des deux auteurs

⁴⁵ Traduction libre pour les articles en langue anglaise

« la socialisation par le langage et la socialisation dans le langage » (2011 : 4) illustre bien. Mais qu'en est-il du langage en tant qu'objet de la linguistique ?

... Ochs et Schieffelin (1984) ont proposé d'une part que le processus d'acquisition du langage soit intégré et constitutif du processus de socialisation pour devenir un membre compétent d'un groupe social et d'autre part que les pratiques de socialisation et les idéologies ont un impact sur l'acquisition du langage, de concert avec les influences neurodéveloppementales. La première proposition fait écho à la notion de Hymes (1972a) selon laquelle **la compétence linguistique est une composante de la compétence communicative**, mentionnée ci-dessus. La deuxième proposition - selon laquelle les paradigmes de socialisation locale (ainsi que les capacités biologiques) organisent l'acquisition du langage - est plus convaincante. **L'argument présente le développement linguistique et socioculturel comme des processus croisés** et l'acquéreur de la langue comme un enfant né dans un monde saturé de forces sociales et culturelles, de préférences, de symboles, d'idéologies et de pratiques qui structurent la production et la compréhension du langage au cours du développement (2011: 3).

L'extrait précédent montre comment cette dimension linguistique, qui renvoie au code linguistique dans l'extrait suivant, s'articule étroitement avec le processus de socialisation.

Aucun principe n'est plus fondamental pour l'anthropologie linguistique que l'idée **qu'une langue est plus qu'un code formel, plus qu'un moyen de communication et plus qu'un référentiel de significations**. La langue est un outil sémiotique puissant pour évoquer des sentiments sociaux et moraux, des identités collectives et personnelles liées à un lieu et à une situation, et des corps de connaissances et de croyances (Duranti 1997, 2003, 2004, 2011 ; Hymes 1964b ; Sapir 1921). **Lorsque les enfants acquièrent les langues de leurs communautés de parole, les langues sont emballées avec ces évocations** (Riley 2012) (2011:6).

Il y a là une forme de circularité ou d'intrication entre le langage et la socialisation tout à fait essentielles et dans lesquelles la langue utilisée joue un rôle central. Pour comprendre à quel point cette question est cruciale, il faut remonter à la finalité du processus de socialisation langagière, qui touche au projet central de l'éducation : l'humanisation de l'enfant à travers son inscription dans différents groupes d'appartenance, processus psychique de subjectivation auquel la famille puis progressivement d'autres groupes d'affiliation vont contribuer. C'est dans le *Lacan* dirigé par Gérard Miller (1987) que j'ai trouvé la description de cette fonction de subjectivation :

Bien plus, donc, que de servir à la communication et à la compréhension des messages, le langage a essentiellement pour fonction d'identifier le sujet. C'est cet effet d'identification qui lui permettra se compter dans « l'ordre symbolique » en se situant comme mortel et sexué (1987: μ).

La socialisation langagière, selon Elinor Ochs et Bambi Schieffelin, « présuppose que les membres de la communauté désirent et attendent des enfants (et autres novices) qu'ils disposent de formes appropriées de socialité et de compétence» (2011:1) . Elle est ainsi fondée sur un désir, une attente de voir les enfants, membres de la communauté, atteindre les compétences qui en feront à leur tour des acteurs majeurs du groupe. C'est toute la dynamique de perpétuation du groupe

qui se déploie ainsi : des adultes qui accueillent les enfants dans la vie sociale du groupe et les accompagnent en appui sur le langage dans un processus dynamique de subjectivation, c'est-à-dire de transformation de l'enfant en un individu compétent et susceptible de participer activement à la vie du groupe. Le concept de *socialisation langagière* permet ainsi de poser un cadre général au développement du langage : il est ancré à des pratiques intergénérationnelles sociales et culturelles, il participe à l'inscription de l'enfant à un groupe de référence et d'appartenance, il est caractérisé par une dynamique circulaire très forte constituée d'expériences de vie « agies » et « parlées ». Le langage participe si étroitement à ces expériences que l'on ne peut pas dissocier les apprentissages sociaux et culturels des apprentissages langagiers, les uns venant alimenter les autres. La *socialisation langagière* apparaît ainsi comme un concept clé dans mon travail, parce qu'il met en évidence la consubstantialité des processus de socialisation, de transmission culturelle et de développement du langage. Il fait émerger aussi, en creux, la question du ou des codes linguistiques, des langue-supports utilisées dans ce processus double que recouvre le terme de *socialisation langagière* .

Pour être plus précis : en contexte plurilingue, intra ou extra-familial, il y a une langue privilégiée (choisie ?) pour accueillir le nourrisson, le consoler, le faire rire, le mettre en garde contre les dangers domestiques, lui apprendre à écouter, à donner son avis, à trouver sa place dans le groupe, à se confier, à demander de l'aide, à chercher des ressources... et chemin faisant lui apprendre à parler. Que se passe-t-il dans les cinq familles de cette recherche, dans lesquelles la langue qui est au plus près des situations quotidiennes, la langue qui est au cœur de cette socialisation que l'on dit primaire n'est pas la même que la langue de la société d'accueil, la langue de la socialisation secondaire que l'enfant va vivre à la crèche ou à l'école ?

C'est avec les travaux de Carl Bankston et Min Zhou et leur article « Effects of Minority-Language Literacy on the Academic Achievement of Vietnamese Youths in New Orleans » (1995) portant sur un exemple de socialisation langagière en contexte plurilingue que je vais poursuivre, et tenter de répondre à ces questions.

b) La socialisation langagière en contexte plurilingue

Pour tous les enfants, il existe un écart entre la socialisation primaire en famille et la socialisation secondaire dans les autres institutions publiques. Les effectifs des groupes, les modes de relation aux adultes, à ses pairs, les types d'interactions langagières, le code linguistique (y-compris quand la langue est semblable mais dans une variation sociologique),

sont autant de variables très importantes. Ces écarts entre les contextes socio-culturels intra et extra-familiaux, demandent à l'enfant une adaptation qui constitue un apprentissage social et psycho-affectif en soi.

Mais ce qui différencie de façon très notable la socialisation langagière en contexte plurilingue de migration est la présence d'habitus socio-culturels (dont la langue fait partie intégrante) qui varient beaucoup plus fortement, selon les lieux et les groupes de socialisation que l'enfant fréquente (typiquement le cercle familial et l'école). L'enfant est ainsi exposé à un degré d'« étrangeté » plus élevé lorsqu'il passe d'un environnement familial culturel de type sub-saharien ou turc à l'environnement culturel de la crèche du quartier, que lorsqu'il passe d'une famille francophone de culture française à la même crèche. Ainsi, une enseignante m'a apporté le témoignage de sa propre expérience d'enfant à l'école, 40 ans plus tôt :

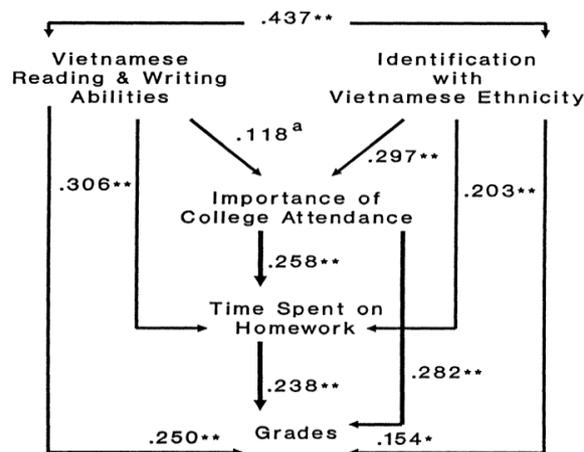
Au cours d'une formation à l'éveil aux langues pour des enseignants de maternelle, une enseignante témoigne de sa propre expérience d'enfant, arrivée du Portugal à 4 ans. Le soir du premier jour d'école, elle dit à son père à propos des enfants de sa classe : « A l'école, les autres ils aboient ! ». Son père, comprenant la surprise de sa fille qui découvrait une autre langue pour la première fois, lui répond « c'est toi qui aboies, pour eux » et lui explique la situation, la différence de langue, lui ouvrant ainsi le chemin des apprentissages (2018-CPD, formation d'enseignants en maternelle « Eveil aux langues »).

La situation que vivent ces enfants est spécifique en cela qu'elle introduit une double variation du contexte de la socialisation langagière : des éléments (des contenus culturels) de socialisation qui peuvent être éloignés (relations à l'adulte, valeurs, croyances et codes culturels en général) et des langues différentes circonscrites à chacune des aires expérientielles distinctes. Par exemple, il est rare que les règles de la crèche (« on doit ranger les jouets dans la caisse quand on finit le temps de jeu ») soient formulées dans la langue de la famille.

Dans leur article intitulé « Effets de l'alphabétisation dans la langue de la minorité sur la réussite scolaire des jeunes vietnamiens à la Nouvelle-Orléans », Carl Bankston et Min Zhou, (1995), après avoir fait une revue des grands modèles de politique éducative linguistique aux États-Unis, présentent les résultats d'une enquête statistique auprès de 387 lycéens vietnamiens. Dans cette étude, les deux auteurs cherchent à mesurer les effets d'un modèle nommé « Pluralisme linguistique '**Linguistic Pluralism**' », qui se différencie nettement des deux autres modèles dominants de type assimilationniste aux États-Unis (assimilation forcée '**Forcible Assimilation**' ou bilinguisme transitoire '**Reluctant**

Bilingualism’) et qui correspondent plutôt au modèle français comme on l’a vu dans la première partie de ce mémoire.

Une des particularités de cette enquête qui explore la socialisation langagière en contexte plurilingue est le contexte éducatif, familial et scolaire de ces étudiants. Ils sont en effet scolarisés dans des écoles régies par le modèle assimilationniste dominant aux USA sans aucun enseignement *de ou en* langue vietnamienne. La langue américaine, langue de l’école, est ainsi la norme dans toutes les interactions scolaires et, parallèlement, ces étudiants ont été élevés avec la langue vietnamienne dès la petite enfance, à des degrés divers. Les chercheurs qui étudient l’impact d’une socialisation langagière primaire avec la langue de la famille sur le parcours et la réussite scolaire ont retenu deux variables. Ce sont en effet d’une part le niveau de littéracie (lecture-écriture, « reading and writing abilities ») dans la langue de la famille et d’autre part le sentiment d’appartenance au groupe ethnique de la famille (« identification with vietnamese ethnicity ») qui sont mis en relation avec le niveau d’investissement dans le projet scolaire (« importance of college attendance »), le temps passé pour les devoirs d’école à la maison (« time spent on homework ») et la réussite scolaire mesurée de façon académique (« grades »), comme le synthétise le tableau N°1 ci-dessous :



- * p < .05 (two-tailed)
- ** p < .01 (two-tailed)
- a p < .05 (one-tailed)

Figure 1. Causal Relations among Major Variables

Concernant la variable « niveau de littéracie » en langue vietnamienne, je précise que l'enquête portant sur des lycéens, on élargira cette variable aux compétences orales (compréhension et expression) qui sont plus adaptées au public des jeunes enfants⁴⁶.

Il faut noter la très forte incidence positive (.437 dans le schéma ci-dessus « figure 1 ») de ces deux variables sur la réussite scolaire. Cette étude montre en effet que la transmission de la langue de la famille et le sentiment d'appartenance au groupe culturel ont un impact positif sur le temps passé à faire les devoirs scolaires, les attentes scolaires et la réussite académique des enfants. On pourrait considérer ce résultat comme contre-intuitif et il est probable que les politiques éducatives linguistiques assimilationnistes s'appuient en général sur le postulat inverse, qui voit, dans l'abandon de la langue maternelle ou en tout cas son remplacement le plus rapide possible, la clé de l'insertion sociale et de la réussite scolaire. Il semble donc intéressant de détailler comment le processus de socialisation langagière réalisé dans une autre langue que celle de l'école, peut conduire à cette réussite académique. Carl Bankston et Min Zhou proposent une analyse très fine des mécanismes qui expliquent l'efficacité d'une socialisation langagière par et dans la langue familiale. Ce sont principalement les dimensions cognitives et sociales qui sont en jeu, comme le montre l'extrait suivant :

« On peut identifier deux façons par lesquelles les capacités bilingues contribuent à la réussite scolaire. Tout d'abord, **le développement des compétences dans une première langue conduit à un développement cognitif qui peut être transféré** à d'autres domaines d'activités. Deuxièmement, l'utilisation de la langue de la famille **permet l'accès aux ressources des communautés ethniques qui constituent des supports et permettent de contrôler, d'orienter et de soutenir les efforts des étudiants.** (1995:5)

i. La dimension cognitive

Au niveau cognitif, l'emploi de la langue des parents en famille garantit tout d'abord à l'enfant une exposition à une langue première, celle des parents, qui, indépendamment de leur niveau scolaire est toujours de meilleure qualité que la langue seconde acquise dans le pays d'accueil. Il faut en effet de nombreuses années (et non quelques mois à raison d'une ou deux heures d'enseignement par semaine) pour qu'une langue seconde puisse équivaloir à la langue première, de référence, dans les usages quotidiens et en matière d'éducation des jeunes enfants. Un extrait d'un Café des parents à l'école Cl. montre de façon exemplaire comment une maman peut s'exprimer, après quelques mois passés en France :

⁴⁶ Les lycéens qui ont appris à lire et écrire la langue de leurs parents ont inévitablement appris à la parler et la comprendre.

Mère cambodgienne : dans la maison moi apprend bien pour mon langue mais c'est V. et H. c'est un petit peu pour apprendre mon langue mais lui sait parler la français [a63] (2019/2020, M2, enregistrement Café des parents, école Cl.).

Être socialisé dans la langue de la famille, c'est au contraire bénéficier d'un modèle de langue stable, partie intégrante des contenus socio-culturels et activités qui forment le substrat de la socialisation langagière au sens d'Elinor Ochs et Bambi Schieffelin. C'est par exemple bénéficier de plusieurs synonymes dans la langue des parents quand la langue seconde n'offre encore qu'un seul mot. Pour mieux se représenter la situation, il suffit de se projeter dans un contexte d'expatriation et imaginer la vie de la famille à la maison : la question de la langue utilisée avec les enfants se poserait-elle ? L'idée d'utiliser la langue du pays d'accueil, différente de celle des parents dans le foyer et avec des enfants qui apprennent à parler ne semble-t-elle pas même incongrue ? Ces questions sont essentielles car elles peuvent aider les professionnels à considérer autrement la langue des parents, notamment dans sa dimension cognitive.

Pour saisir au mieux le processus cognitif dont il est question, il est indispensable de dissocier les concepts de langue et de langage. Entrer dans le langage (apprendre à parler et à écouter) est un processus indépendant de la langue utilisée : depuis des milliers d'années, partout autour du monde et avec toutes sortes de langues aujourd'hui disparues, transformées et toujours en évolution, les humains ont appris à parler. Dans ce rôle de langue de socialisation, les hiérarchies de langues classiques s'effacent. L'anglais est sans doute encore la meilleure langue pour le commerce international mais elle n'est pas la langue la mieux adaptée pour l'éducation des jeunes dans la plupart des régions du monde. Ainsi, la socialisation langagière dans et avec la langue des parents permet à l'enfant de disposer du code le plus précis, le plus riche, le plus adapté que ses parents puissent lui offrir, relativement à ce qu'une langue seconde permet. Ceci a une incidence directe sur sa capacité à percevoir, penser et parler le monde qui l'entoure.

Tous les travaux universitaires sur le développement précoce du langage s'accordent sur les trois paramètres essentiels qui déterminent l'évolution du langage chez le jeune enfant que sont la qualité et la quantité des «entrées» et de la production comme l'ont détaillé Cathy Cohen et Laetitia De Almeida lors d'une journée interprofessionnelle sur le plurilinguisme (2018, mission conseiller pédagogique) :

- **Qualité de l'input** : l'enfant doit être exposé à des modèles linguistiques de qualité dans les deux langues (Dopke, 1992; Yamamoto, 1992; Pearson et al.1997).
- **Quantité de l'input** : Niveaux élevés d'input = meilleure performance surtout quand les enfants sont jeunes (Oller et Eilers, 2002; Harley et al., 1990),

- **Quantité de l'output** : Essentiel de PRODUIRE dans les 2 langues avec des interlocuteurs variés (Arnberg, 1981; Dopke, 1992).

Jamais un locuteur utilisant une langue seconde parlera « mieux et plus » à son enfant. Par ailleurs, les compétences orales des parents suffisent à transmettre le langage : l'humanité n'a pas attendu le temps des civilisations de l'écrit pour parler, transmettre la parole et réfléchir. La compréhension, compétence essentielle à l'écrit, se développe en premier lieu à l'oral et se transfère ensuite en situation de lecture, comme le rappellent Annie Magnan et Jean Ecale dans leur ouvrage *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (2015) : « la compréhension du texte reste soumise à l'efficacité des processus de compréhension à l'oral » (2015 : 96). Les études citées par Carl Bankston et Min Zhou, parmi d'autres, montrent que l'enfant opère un transfert des compétences langagières et cognitives acquises dans une langue 1 à des activités conduites avec une langue 2.

L'élément de preuve classique pour l'argument en faveur du développement cognitif est l'étude de Peal et Lambert (1962) sur des étudiants canadiens anglophones et francophones, qui ont mesuré par des tests standardisés et constaté que le bilinguisme était, positivement lié à l'intelligence (1995:5).

Et plus loin :

...les capacités linguistiques dans la langue du groupe familial conduisent à une plus grande réussite scolaire globale. Nous ne pouvons pas exclure totalement la possibilité que cette constatation s'explique, en partie, par le transfert du développement cognitif ... (1995:15).

On peut facilement se représenter cela en se référant aux fonctions du langage de Roman Jakobson : si l'enfant a construit la fonction référentielle avec la langue vietnamienne, cela signifie qu'il sait qu'un objet, un acte et plus tard une idée à un « nom » qui permet notamment le langage d'évocation, quand l'objet référent n'est pas présent au moment où on le nomme, pour une demande par exemple. Cette fonction référentielle, comme toutes les autres, est indépendante du code que l'on utilise. Le passage d'une langue à l'autre demande essentiellement un enrichissement lexical et un apprentissage syntaxique mais, comme pour la lecture, on n'apprend à parler qu'une seule fois et chacune des fonctions du langage qui se construit en appui sur une langue, se transfère dans les autres langues.

Pour terminer sur cet aspect cognitif, il est important de s'arrêter sur un extrait qui fait référence au fait que ce sont les « compétences bilingues » plus que la pratique de deux langues qui sont déterminantes.

Lindholm et Aclan (1991) ont également constaté que les résultats étaient liés au niveau de **compétences bilingues**, plutôt qu'au fait du bilinguisme lui-même, ce qui suggère que **les progrès dans la langue minoritaire favorisent la capacité globale** (1995:6).

Le plurilinguisme n'est en effet pas la simple juxtaposition de plusieurs répertoires de langues, mais bien plutôt un système composé de ces différents répertoires (notamment lexicaux) ainsi que de procédures acquises qui permettent au locuteur de relier entre elles ses connaissances (linguistiques et sémantiques) afin d'en faire une ressource communicative globale, disponible et mobilisable à tout moment. Le champ des « compétences bilingues ou plurilingues » est une partie essentielle de ma réflexion et il en sera question plus loin dans ce mémoire, à l'étape des propositions de médiations.

Si l'utilisation et donc la transmission de la langue familiale a des incidences positives sur le développement cognitif des enfants du fait de la qualité et de la quantité des interactions langagières et des phénomènes de transfert vers la langue seconde, Carl Bankston et Min Zhou attirent notre attention sur la deuxième dimension, sociale, de la *socialisation langagière* dans la langue de la famille, favorable là aussi à une bonne insertion sociale et à la réussite scolaire.

ii. *La dimension sociale*

Les résultats de leur étude détaillent en effet les mécanismes de la socialisation, qui impactent notamment sur le temps passé à la maison pour le travail scolaire et la réussite académique.

Cependant, nous soutenons que l'alphabétisation dans une langue minoritaire ne fonctionne pas dans l'isolement de son contexte social. Les résultats de l'étude montrent de fortes corrélations entre l'identification au groupe ethnique et l'alphabétisation dans « l'ethno-langue » d'une part et entre l'investissement scolaire et l'alphabétisation dans la langue et l'auto-identification au groupe familial d'autre part (1995:15).

Les auteurs mesurent en effet dans leur étude la part des effets de cette dimension sociale sur la réussite scolaire :

Bien que certains effets de l'alphabétisation vietnamienne sur les résultats scolaires puissent être attribués au transfert cognitif, **il est à noter que plus de la moitié de l'effet total de l'alphabétisation** est en corrélation avec **l'identification au groupe minoritaire et à la transmission des attitudes et des habitudes** résultantes elle-même de l'alphabétisation et de l'identification du groupe minoritaire (1995:14).

Les auteurs soulignent ici l'importance mesurée statistiquement des deux aspects d'une primo-socialisation langagière dans la langue de la famille et insistent sur cette intrication qui est la caractéristique principale du processus de « socialisation langagière », formule que l'on pourrait jugée redondante, à tel point qu'il est impossible de dissocier ce qui est de l'ordre du langage de ce qui est de l'ordre de la socialisation.

L'alphabétisation dans la langue du groupe et l'auto-identification sont si étroitement liées l'une à l'autre qu'elles devraient être considérées comme **deux aspects interdépendants de l'appartenance à un groupe ethnique**, qui conduisent à une

augmentation du temps consacré aux devoirs. ... L'alphabétisation dans la langue des parents relie les étudiants à un système **de soutien par le groupe familial** qui fournit l'encouragement et l'orientation qui mènent à la réussite scolaire en encourageant l'effort et soutenant des attitudes qui encouragent l'effort (1995:15).

La vie familiale est le terreau du processus de subjectivation (devenir un sujet au sens psychologique du terme). Ce processus se déroule dans un environnement constitué d'actions perçues, imitées et/ou réalisées et d'objets perçus et/ou touchés, de paroles perçues puis progressivement comprises puis reformulées, le tout étant « agi » en simultané ou en différé, en anticipation (*attention ça glisse !*) ou en retour sur expérience (*Oh, tu t'es bien rattrapée !*). Les compétences sociales et psycho-affectives des parents sont une part importante du capital socio-culturel des familles, indépendamment de leur niveau scolaire. Ces compétences se transmettent elles aussi « au fil » des expériences du quotidien, autant par les attitudes parentales (encouragement à persévérer dans l'effort par étayage et maintien d'une attention à l'enfant qui essaie de réussir une action) que par la parole, qui participe à l'agir et vient apporter une autre dimension à l'expérience, permettant par exemple l'explicitation ou le rappel mnésique à d'autres expériences. Un autre extrait de l'article souligne une dimension essentielle de la socialisation langagière : elle permet un accès complet aux ressources psycho-affectives du groupe :

... et que les jeunes bilingues ont donc un meilleur accès aux émotions et aux supports sociaux normatifs du groupe ethnique que ceux qui manquent de telles compétences (1995 :14).

Ces ressources ne sont donc pas seulement des connaissances mais aussi des attitudes, des façons de réagir à la difficulté, des modes de réponses aux enjeux de la vie en société et de l'objectif d'adaptation et d'insertion sociale en contexte migratoire.

Dans la communauté vietnamienne, les valeurs et les traditions constituent une source de motivation et d'orientation **lorsque les familles doivent faire face à des problèmes d'adaptation dans leur nouveau pays** (1995:14).

C'est ce que l'on retrouve dans les paroles du père de Men à l'école Vallin :

... mais euh la dernière fois comme j'ai expliqué à mon fils euh ...t' es en France tu parles.. on parle français [a29] voilà euh à la maison y a pas de soucis et tu peux parler en turc mais à l'heure actuelle euh tu vis en France tu vas grandir en France **je lui ai fait comprendre ça en turc** [a30](M2, 2019/2020, père, école maternelle VI).

Apprendre à parler avec la langue de ses parents, la langue du groupe familial, permet donc d'une part de développer la faculté de langage avec le meilleur modèle de langue disponible dès la naissance, de transférer les compétences cognitives acquises à d'autres activités d'apprentissage (y compris la langue seconde de l'école) et d'autre part de participer activement à la vie sociale de ce groupe et ainsi de mieux profiter du capital socio-culturel,

psycho-affectif et linguistique de ce groupe, dont un des principaux défis est de réussir l'insertion sociale des individus qui le composent. La famille et la langue de la famille apparaissent ainsi comme le socle principal de la *socialisation langagière* qui est le processus par lequel l'enfant trouve une place dans son groupe familial puis, progressivement dans d'autres groupes de plus en plus larges. C'est aussi le processus par lequel l'enfant entre dans le langage, bénéficiant des meilleures compétences possibles dès la naissance : celles de ses parents.

Ce modèle de socialisation langagière primaire, en famille, fait écho aux nouvelles expériences de socialisation langagières extra-familiales que l'enfant va vivre à la crèche ou à l'école, dans et avec une autre langue.

c) Les enfants

Les cinq enfants ont vécu leurs trois premières années dans un environnement linguistique allophone, c'est-à-dire avec une langue qui n'est pas celle de la société française. Sur le plan cognitif, cela signifie qu'ils ont vécu leurs premières expériences sensori-motrices, psycho-affectives et langagières dans des interactions en langue turque ou algérienne. Les notions d'espace, de temps, de causalité, les fonctions du langage ont été construites avec un lexique non francophone, dans une syntaxe différente de la langue française. Ces notions et le lexique qui est associé ne seront donc pas immédiatement transférables dans le contexte linguistique francophone. Ce passage d'un espace de socialisation à l'autre, lorsqu'il est associé à un changement de langue est un passage à risques. Pourtant, la recherche universitaire (sociolinguistique et didactique du plurilinguisme) sur le développement langagier en contexte plurilingue apporte un éclairage qui devrait au contraire rassurer sur la faisabilité du projet plurilingue pour les enfants qui grandissent avec plusieurs langues. Dans l'article de Michel Candelier «Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre » (2008) on trouve des références aux nombreux universitaires qui ont apporté depuis plus de quarante ans leurs contributions à la didactique du plurilinguisme. Porcher, Hawkins, Moore, Zarate, Dabène, Billiez, Coste, De Pietro, Gajo, Perregaux auxquels on pourrait rajouter Cummins, Hélot, Armand, Kervran, Matthey, Lambert... Ce mémoire n'est pas le lieu d'une présentation exhaustive ou critique des résultats de ces recherches, mais vise plutôt à donner un aperçu de ce qui est acquis et mérite d'être partagé, au-delà de cette communauté scientifique.

Ainsi Jim Cummins, dans *La langue maternelle des enfants bilingues* (2001) nous dit-il qu'une éducation plurilingue est essentielle pour le bon développement de l'enfant qui grandit dans un contexte de pluralité des langues :

La recherche scientifique est très claire en ce qui concerne **l'importance de la langue maternelle** pour le développement, tant général qu'éducationnel des enfants bilingues. Quand les enfants poursuivent le développement de leurs compétences en deux ou plusieurs langues pendant les premières années de scolarité, ils obtiennent une profonde compréhension de la langue et de comment elle peut être utilisée avec efficacité. Ils ont une plus grande expérience des processus langagiers, et ils sont à même, surtout quand ils lisent dans les deux langues, de les comparer et de confronter comment elles organisent la réalité. **Plus de 150 projets de recherches qui ont été effectués pendant les 35 dernières années**, confirment ce que Goethe a dit une fois : «La personne qui ne connaît qu'une seule langue ne la connaît pas à fond.» Ces recherches portent aussi à penser que les enfants bilingues développent une plus grande flexibilité dans leur façon de penser, comme résultat du traitement de l'information...⁴⁷.(2001:17)

Plus loin dans le même article, Jim Cummins poursuit sur l'impact positif d'une prise en compte pro-active des diverses connaissances linguistiques de l'enfant :

.... Le niveau de développement de la langue maternelle est un indicateur du développement de la deuxième langue. Les enfants qui commencent leur scolarité avec une base solide dans leur langue maternelle, développent de plus grandes capacités à lire dans la langue qui est employée à l'école. (2001:17)

Les cinq élèves de mon étude ont tous grandi dans un cadre essentiellement endolingue jusqu'à leur arrivée à l'école. Ils ont donc bénéficié d'une socialisation langagière telle que décrite dans ce chapitre et ont aussi développé à l'oral de bonnes compétences dans la langue de leurs parents, qu'ils parlent couramment. Pourtant, les deux enseignantes les ont identifiés comme étant en difficulté de langage, ce qui signifie, comme je l'ai exposé au chapitre 1, qu'ils montrent des difficultés de langage à l'école et avec la langue française, à différents niveaux (communication, inhibition de parole, prononciation, syntaxe).

Il semble ainsi qu'un autre facteur soit décisif dans la dynamique de transfert et de développement plurilingue de l'enfant. C'est encore Jim Cummins qui évoque ce facteur et nous parle de l'école et de son rôle crucial : « ... quand, au contraire, les enfants sont encouragés à abandonner leur langue maternelle et son développement donc, s'arrête, s'atrophie; cela mine la base conceptuelle et personnelle de l'enfant. » (2001:18), ce que Christine Hélot note aussi :

Dans la plupart des classes du primaire observées ces dix dernières années, j'ai été frappée par la façon dont le vécu linguistique familial des élèves étrangers ou issus de l'immigration était passé sous silence, ou, s'il était mentionné, combien il était coloré par les préjugés tenaces contre les langues parlées en famille, souvent censées représenter un obstacle à l'acquisition de la langue française (2007 : 89).

⁴⁷ Annexe 23 page 137 : Lüdi, avantages du plurilinguisme

Les chercheurs soulignent un risque dans le cas où la spécificité linguistique de l'enfant lui est déniée, voire interdite. Je préciserai à cet endroit que, sans interdit ni dénigrement de la langue de la famille, le simple fait qu'elle n'ait pas « droit de cité » à l'école et qu'elle ne soit pas reconnue a un effet implicite équivalent.

En contrepoint de ces postures professionnelles maladroitement, Jim Cummins propose une attitude résolument pro-active :

Quand le message donné à l'enfant à l'école, explicitement ou implicitement, est : "Laisse ta langue et ta culture à la porte d'entrée de l'école"; les enfants laissent aussi une partie importante d'eux-mêmes - leur identité - à la porte de l'école. Il est fortement improbable qu'ils puissent participer à l'enseignement activement et avec confiance en sentant ce rejet. Il n'est pas suffisant que les enseignants, en classe, acceptent passivement les différences culturelles et linguistiques des enfants; **ils doivent aller de l'avant...** (2001:19) ...L'identité des élèves s'affirme et les résultats scolaires s'améliorent **quand les enseignants expriment du respect pour les connaissances linguistiques** et culturelles que les élèves apportent dans la classe (2001 : 34).

Nous terminerons avec une citation de ce même auteur qui détaille comment l'enfant, loin de devoir faire table rase quand il apprend une langue seconde, a tout intérêt à s'appuyer et donc à être encouragé à le faire, sur ce qu'il a construit au niveau conceptuel dans sa langue première :

Quand les enfants apprennent à travers une langue minoritaire (la langue qu'on parle à la maison par exemple), ils n'apprennent pas seulement cette langue dans le sens étroit du mot. Ils apprennent des notions, des compétences intellectuelles, qui sont tout aussi importantes pour leur aptitude à fonctionner dans la langue de la majorité. Pour savoir l'heure en une autre langue (la langue de la majorité par exemple) les enfants n'ont pas besoin de réapprendre la notion même; il leur suffit de coller de nouvelles étiquettes, "une structure de surface", sur une compétence intellectuelle qu'ils se sont déjà appropriée (2001:18).

d) Conclusion

De nombreux élèves grandissent en évoluant dans des espaces de socialisation langagière endolingue séparés. En effet, comme je l'ai constaté avec les élèves suivis dans mon projet ainsi que dans de nombreuses autres situations, les enfants vivent le plus souvent des expériences très circonscrites à un espace interactionnel associé à une seule langue. Ainsi les cinq élèves retenus dans cette étude vivent-ils tous un espace turcophone ou arabophone en famille et francophone à l'école. Ils n'ont pas d'expériences dans lesquelles les deux langues sont mobilisées conjointement et alternativement autour d'une même expérience ou d'un même savoir et en présence d'un représentant de chaque langue. Si l'on souhaite qu'ils développent des compétences plurilingues et non des compétences monolingues séparées voire cloisonnées, c'est pourtant bien d'un espace et d'activités de socialisation langagière

plurielles dont les enfants ont besoin. L'idée d'organiser un troisième espace, qui casse cette logique de cloisonnement des langues et du développement du langage et permette à la langue première de contribuer aux apprentissages dans la langue seconde (celle de l'école) apparaît donc comme une piste pertinente et intéressante. Ce nouvel espace pourrait constituer le lieu d'une socialisation langagière plurilingue, complémentaire des expériences vécues en famille ou à l'école.

6) Chapitre 6. De l'expérimentation à la modélisation

Dans ce chapitre, l'exposé et l'analyse des données que mon projet de recherche a permis de recueillir, me conduira à proposer une modélisation du dispositif et d'esquisser ce qui pourrait constituer une action de formation et d'accompagnement des enseignants.

a) Présentation des résultats

➤ École Cassin, Elève 1 : Nur

Pour rappel, Nur est une petite fille bien adaptée à la vie de l'école, qui montre une envie d'apprendre mais qui est en grande difficulté sur le plan langagier dans la langue française : prononciation, compréhension, lexique, syntaxe, interactions verbales avec d'autres élèves et avec les adultes de la classe (assistante maternelle et enseignante)...aucun des items ne donne un bon score.

Sur le plan communicationnel, l'enseignante estime une progression de 20% (cotation sur 5) pour chaque item concernant les interactions (prend la parole avec...). Nur change et ose de nouvelles interactions. Pendant les récréations, elle vient demander des mots en turc et en français aux deux enseignantes avec lesquelles elle a vécu des ateliers plurilingues pendant lesquels des lexiques plurilingues ont été élaborés (progression estimée à 60%). Par ailleurs, Nur demande plus d'aide à l'enseignante ou à son assistante maternelle pendant les activités, ce qui est le signe d'une nouvelle dynamique d'apprentissage. En revanche, Nur ne semble pas encore se tourner plus vers ses camarades, elle reste très attachée à son amie Su, turcophone elle aussi.

Pour les items portant sur la prononciation, la compréhension, le répertoire lexical, les scores progressent aussi de 20%.

Globalement, sur les 20 items, la progression est de 20% et l'enseignante note un changement positif. Lors de l'entretien après les ateliers, elle témoigne par exemple :

... et on a vu un gros changement particulièrement pour Nur qui justement ne parlait pas du tout et en récréation qui venait et c'est vraiment l'importance du groupe de besoin parce qu'elle venait aussi beaucoup vers A. [enseignante qui a participé aussi] lui poser des questions et l'interroger sur des mots en::: turc [a2] en récréation elle venait beaucoup vers nous et euh:::elle aimait bien poser des questions à A. sur les fruits et les légumes [a5] (2019/2020, M2, école Cs-GS-entretien PE, post APC)

➤ École Cassin, Elève 2 : Su

Comme la première élève, Su est en grande difficulté langagière. Elle ne communique ni avec ses camarades ni avec les adultes de la classe. Elle ne comprend pas les consignes, n'entre pas dans les activités proposées et ne reste pas attentive dans les temps d'écoute

(lecture offerte). 17 des 20 items ont un score de 4 (moins bon score), estimé en amont du projet. Comme Nur, elle a le meilleur score à l’item « respecte les règles de vie de classe », ce qui indique un comportement adapté mais qui peut aussi s’interpréter comme le signe d’une attitude passive.

L’enseignante la décrit avant la mise en œuvre du projet :

elle était très très réservée timide ce que je vous disais elle se déplaçait qu'avec Nur c'était Nur qui me demandait quelque chose uniquement en récréation pour Su elle était euh:::elle commençait pas un travail euh::: elle était euh::: plante verte vous voyez j'lui disais de faire quelque chose elle était devant le tableau elle bougeait pas [a110] fallait que je lui dise mais si tu sais faire fais comme ça fallait que je la lance que je la stimule etc et en fin d'année [avant confinement] elle a: euh :::complètement::: changé [a111] (2019/2020, M2, Cassin-GS-entretien PE, post APC).

Comme le dit l’enseignante, pour Su, la progression est encore plus marquée : sur l’ensemble des items, elle progresse de 40%, de façon très homogène. Seul l’item « respecte les règles » a chuté : Su s’est mis à bavarder en classe... Avec l’enseignante, nous avons convenu de le prendre comme un signe d’amélioration ! Par ailleurs Su s’est émancipée de sa relation avec Nur. Elle va plus vers les autres élèves.

... alors elle s'est ouverte aux autres elle n'était plus qu'avec Nur [a112] on avait fait exprès ces deux petites filles de les mettre ensemble parce que l'année dernière c'était pareil [a113] et euh:::si Su n' était pas là Nur perdue et si Nur n'était pas là Su était perdue donc on avait fait exprès de les mettre dans la même classe [a114] et elle là on ::::non pas en fin d'année mais en milieu d'année euh:::Su s'est mise à jouer avec d'autres enfants::: [a115] et plusieurs fois là elle s'est disputée un peu avec Nur::: Nur était beaucoup avec nous en récréation parce qu'elle arrivait pas à aller avec quelqu'un d'autre que Su [a116] et:::alors elle elle a beaucoup changé de comportement en fait avec les autres [a117] parce qu'elle s'est ouverte aux autres pas que avec Nur donc ben après elle discutait avec d'autres petites filles ça l'a fait progresser aussi / [a124] (2019/2020, M2, Cassin-GS-entretien PE, post APC).

Au-delà de son attitude communicationnelle, c’est aussi en classe que le comportement de Su évolue :

et euhh et puis elle s'est mise à être curieuse beaucoup plus euh::: [a118] sur le travail voyez euh::: [a119] ah oui aux apprentissages aux autres même XXXX règles de vie trois fois fallait qu'lui dise ah voilà [a120] discute parfois voilà alors qu'avant elle disait pas un mot et là deux trois fois pis le fait d'être avec euh:::l'APC elle le ptit groupe là là ça y est elle a pris conscience et euh :::elle fin elle était pleine de vie quoi / [a121] voyez elle se lâchait enfin::: elle venait me voir ::::: ah oui non ça lui a fait beaucoup de bien [a122] (2019/2020, M2, Cassin-GS-entretien PE, post APC).

L’enseignante conclut : « euh:::ah oui oui oui non pis elle euh c'était pas une attitude normale d'attendre de pas oser [a125] » (2019/2020, M2, Cassin-GS-entretien PE, post APC).

Pour ces deux fillettes, le tableau est très positif. Les changements de comportement montrent une évolution qui vont dans le sens de plus d’interactions verbales avec les autres élèves et les enseignantes qui ont participé au projet. Cette évolution induit une production

orale plus importante et donc plus d'exercice de la parole en langue française. Toutes les données relevées montrent au final de nombreux signes d'une nouvelle dynamique langagière et donc d'apprentissage.

Deux derniers extraits de l'entretien mené avec l'enseignante montrent la perception de ce projet par une maman :

donc euh::voilà elle [la mère] ce qui l'intéresse elle a l'impression qu'on fait du bien pour Nur Nur et Su elles elles ont beaucoup changé de comportement [a43] (2019/2020, M2, Cassin-GS-entretien PE, post APC).

et par l'enseignante elle-même :

oui donc euh voilà et ben écoutez pourquoi pas demander de toutes façons moi j'pense que:::l'an prochain on fera ce:::parce qu'on faisait déjà les APC avec Naramus donc euh si on peut rajouter un petit dictionnaire euh;::: plurilingue et étendre ::: ça de toutes façons c'était aussi dans nos projets hein aussi ce te [a326] (2019/2020, M2, Cassin-GS-entretien PE, post APC).

➤ École VI, Elève 1 : M1

M1 est un élève de CP, volontaire, il respecte les règles de la classe, il est en lien avec les autres, il mémorise bien, se montre curieux. Il a du mal à rester sur une tâche, à maintenir un effort soutenu. Il est en difficulté pour organiser sa pensée, n'accepte pas de « travailler ses erreurs ». Sur le plan langagier, l'enseignante note une très grande difficulté à construire des phrases : M1 s'exprime de façon très sommaire et manque de vocabulaire en langue française.

Après les séances, l'enseignante témoigne de l'évolution de l'élève :

alors ça c'est M1 bien en fait pour lui j'ai trouvé que il euh le oui effectivement il racontait déjà en fait il s'exprimait en turc pendant les séances et avec sa maman en fait je trouvais que c'était très positif quoi il pouvait raconter l'histoire du ::les histoires sur lesquelles on travaillait en fait en turc devant moi [a10] (2019/2020, M2, Rased école VI., entretien post ateliers).

Grace à l'accès plurilingue au récit travaillé pendant les séances, M1 montre des compétences orales en langue turque. L'enseignante remarque que l'enfant est à l'aise dans la narration avec sa mère, alors qu'en langue française, « il parlait que par mot-phrase phrase-mot ». Cette observation de l'enfant en langue turque est de nature à rassurer l'enseignante sur les capacités cognitives et langagières de M1. Cela lui permet d'orienter son travail de remédiation différemment et d'écarter l'hypothèse de trouble de la parole par exemple.

L'enseignante a aussi repéré un fort investissement de l'élève dans l'activité mais ne constate pas, à ce stade du projet, une amélioration des compétences de M1 pour raconter en langue française, comme il le fait en langue turque :

et euh ::après il faisait aussi de gros efforts pour euh::pour euh retenir des mots-clés de un de l'album en fait et euh et réinvestir dans la :::dans le fait de raconter l'album mais par contre le transfert j'l'ai pas vu encore [a11] (2019/2020, M2, RASED école VI., entretien post ateliers).

Mais l'enseignante témoigne toutefois d'une certaine dynamique d'apprentissage qui lui permet d'anticiper de possibles progrès à venir :

mais par contre il était vraiment investi dans::dans le fait de raconter l'album du début à la fin de de faire le récit de l'histoire en fait il s'est réellement investi et en français et en turc ça marchait mieux en turc hein c'est sur [a13] investi dans les deux et il y avait une recherche de construction de phrase après elle était pas non plus::: elle était pas en place hein quand j'ai laissé M elle était pas en place mais euh je sentais qu'il recherchait à:::habiller cette phrase-mot quoi en fait [a15] (2019/2020, M2, RASED école VI., entretien post ateliers).

Il est intéressant de noter dans ce cas comment les compétences de M1 dans la langue turque ont pu émerger autour d'un récit que le projet permet de rendre accessible dans les deux langues de l'enfant. Outre le fait que M1 se montre et est reconnu compétent en langage grâce à la langue turque, cette situation illustre les effets de la L1 sur la compréhension d'un récit, faisant écho aux travaux de Denis Legros qui avance l'hypothèse du transfert cognitif « ...L'utilisation de la langue maternelle dans une tâche langagière en L2 faciliterait l'activation et la restructuration des connaissances en mémoire » (2007 : 5).

➤ École VI, Elève 2 : Men

Men est complètement mutique à l'école. Il communique avec l'enseignante et ses camarades de façon gestuelle. Il montre toutefois des capacités : il sait dénombrer, il connaît les couleurs, il réussit des activités de logique ou d'organisation dans l'espace. Il agit beaucoup par mimétisme. Dans l'entretien après les séances, l'enseignante dit : « il n'était pas du tout dans le::j'ai j'avais l'impression qu'il ne s'autorisait pas à recevoir quoique ce soit de l'école en fait [a48] ». Toutefois elle le voit discuter avec des camarades et les échanges entre l'enfant et sa mère montrent très clairement que Men est à l'aise dans la langue de ses parents.

Au fil des séances, Men montre qu'il investit bien le projet :

c'est euh:::et euh::: la mise en place de ce projet en fait ça été vraiment euh pour lui euhh assez porteur de ce côté-là dans l'attitude qui en fait j'pense surtout pour l'instant [a50]c'est surtout dans l'attitude parce qu'en fait il a il avait compris c'qu'on attendait de lui [a51] (2019/2020, M2, RASED école VI., entretien post ateliers).

La langue turque vient amorcer une nouvelle logique langagière qui mobilise aussi la langue française :

...par ce par ce projet en fait il a compris qu'on attendait de lui qu'il fasse du lien entre le même mieux que les parents j'pense en fait du lien entre le turc et le français/ [a52] et en fait il s'est autorisé aussi à travailler le turc à l'école en fait quoi écouter le turc à l'école et à le dire à le parler à l'école [a53] et euh::il était dans la recherche aussi à la

fin de quand dans les séances où ça marchait bien parce qu'en fait ya des moments où il a décroché en fait mais dans les séances où ça marchait bien il était vraiment dans la recherche de::: il était dans cette gymnastique cérébrale quoi [a54] entre la le le le lien entre le turc et le français [a55] (2019/2020, M2, RASED école Vl., entretien post ateliers).

Il s'agit là typiquement d'activités de médiation linguistique telle qu'elles sont définies dans le *volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* du Cecrl (2018 : 34) :

Tableau 2 – Stratégies langagières communicatives dans le CECR

	RÉCEPTION	PRODUCTION	INTERACTION	MÉDIATION
Planifier	<i>Cadrer</i>	Planifier	Sans objet	
Exécuter	Déduire	Compenser	Prendre la parole Coopérer	Relier à un savoir antérieur Adapter son langage Décomposer des informations compliquées Amplifier un texte dense Élaguer un texte
Contrôler et Remédier	<i>Contrôler</i>	Contrôler et autocorriger	Demander des éclaircissements <i>Remédier à la communication</i>	

Il s'agit d'activités de passage « d'une langue à l'autre »⁴⁸ et d'un imaginaire à un autre si l'on suit l'hypothèse de Sapir et Whorf, activités qui prennent place dans les interactions interpersonnelles aussi bien que dans les processus intrapersonnels. L'extrait suivant du CECR (2016) détaille très bien ces deux aspects de la médiation :

Swain et Lapkin (2013) proposent que l'on donne aux étudiants l'occasion d'utiliser leur langue première dans des dialogues coopératifs ou des discours privés, afin qu'ils « puissent faire leur travail de médiateur pour leur compréhension et leur production d'idées complexes (mise en langage) avant de fournir un produit final (oral ou écrit) dans la langue cible » (Swain & Lapkin 2013 :122-123 ; traduit de l'anglais). Ils proposent aussi de ne les encourager à utiliser la L2 comme outil de médiation que lorsque leur performance a augmenté. Ils considèrent que les utilisateurs/apprenants **devraient être autorisés à assurer la médiation de leur réflexion dans leur langue première chaque fois qu'ils ont affaire à des éléments nouveaux et complexes.** L'usage de la L1 doit être « réfléchi et non pas aléatoire», et en particulier, l'utilisation de la L1 « pour illustrer des comparaisons translinguistiques ou pour fournir le sens d'items de vocabulaire abstrait peut assurer la médiation vers l'élaboration de la L2 pendant une activité Zone Proximale de Développement dans la langue cible » (2016:20).

On se trouve ici devant la description d'un processus cognitif très important pour le locuteur apprenant. Il s'agit du geste mental de verbalisation, qui consiste à réfléchir en s'appuyant sur le langage et donc à l'aide d'une langue. Ce geste consiste en une « auto-médiation cognitive » au cours de laquelle l'apprenant « se parle » ou verbalise pour planifier, décrire,

⁴⁸« D'une langue à l'autre », « Misafa Lesafa » en hébreu, titre d'un film documentaire de Nutith Aviv sur le parcours de langues de migrants vivant en Israël © Films Swann

comparer, faire des liens entre ses connaissances, comme Antoine de La Garanderie l'a très bien observé et décrit dans *Le dialogue pédagogique avec l'élève* (1992).

Une parole d'enfant, extraite du mémoire de recherche de Marie-Pierre Degeorges (2014), « Y a-t-il un bi/plurilinguisme plus favorable qu'un autre pour réussir à l'école ? », illustre très bien ce que la médiation linguistique apporte à un apprenant :

Un élève de CM2 (El) décrit à l'enquêtrice (Enq) comment il se reformule mentalement en albanais les paroles de son enseignante et explique comment cette procédure l'aide :

Avec **El**, élève de CM2 de langue première albanaise (Kosovo).

Enq :- Est-ce qu'il t'arrive de parler albanais dans la classe ?

El :- ... Nan ... enfin ... des fois j'pense mais en kosovar

Enq :- Pourquoi ?

El :- Ben parce que les mots ils viennent plus vite

Enq :- C'est quand tu ne trouves pas le mot en français c'est ça ?

EL :- Oui mais c'est parce que ... parce que je sais mieux le dire c'est ça

Enq :- Tu le fais souvent ?

El :- Dans ma tête ... en fait c'est dans ma tête quand j'réfléchis ...

Enq :- Et après tu penses avoir mieux compris ce que la maîtresse te demande ?

EL :- Ben oui (2013, 173)

➤ Elève 3 : M2

M2 parle beaucoup, mais il est quasiment incompréhensible. Sa prononciation, des lacunes lexicales importantes et une syntaxe très irrégulière caractérisent son niveau de langage :

mais par contre il est souvent on on le comprend pas en début de je le comprenait pas du tout il a une prononciation et une syntaxe très compliquée [a139] il était difficilement compréhensible [a140] (2019/2020, M2, RASED école VI., entretien post ateliers).

Dans les tâches scolaires, il n'arrive pas à se rendre attentif, a une petite capacité de concentration et reste bloqué facilement sur des conduites cognitives inadaptées. Il n'est pas dans une dynamique d'apprentissage, « pas encore élève » dit l'enseignante. Son objectif :

voilà après donc euh :: l'objectif prioritaire c'était la prononciation la syntaxe le lexique savoir se poser pour réfléchir avant de faire et s'investir dans le scolaire c'est gros XXX [rires] c'est important les objectifs [a163] (2019/2020, M2, RASED école VI., entretien post ateliers)

Pour l'enseignante, aucun signe de progression n'a pu être relevé pour cet élève :

bien dans les regroupements fait quand euh::: c'était un enfant très je très labile quoi en fait j'avais du mal à capter son attention et euh et même quand sa mamn était là il::: [a192] il était pas trop dans la tâche quoi en fait c'était un peu compliqué quoi [a193] et là j'ai pas bien vu de progrès dans l'attitude ni dans le langage quoi [a194] ben peut-être que je n'aipas assez bien observé non plus et puis c'était un peu court non j'ai pas pu observé de de changements ni dans l'attitude ni dans les ni dans le langage [a196] (2019/2020, M2, RASED école VI., entretien post ateliers).

Les difficultés de communication avec la mère dues à son niveau de langue française, son « isolement » dans le groupe du fait que les deux autres mamans se connaissaient et pouvaient échanger avec la langue turque, son manque d'assiduité a pu occasionner un manque d'investissement dans cet atelier :

euh la maman était pas très assidue aux séances de langage qui incluait les parents
[a176]euh:: j'pense qu'elle avait du mal à comprendre le sens de ces séances en fait et
euh:: [a177] (2019/2020, M2, RASED école VI., entretien post ateliers)

Cet aspect du projet montre, en creux, l'importance de la présence et de la participation des parents, sur lesquelles je reviendrai plus loin.

➤ Les enseignantes

La participation à ce projet a permis aux enseignantes de mieux comprendre comment la langue de la famille et les parents eux-mêmes ont un rôle positif à jouer dans le développement langagier et la scolarité de leurs enfants. L'enseignante de Rased dit : « moi j'ai moi j'ai compris plein de choses à travers cette ce dispositif en fait et euh [a40] » (2019/2020, M2, RASED école VI., entretien post ateliers) et exprime aussi sa propre réflexion sur les activités de médiation des élèves qu'elle place d'une part au niveau cognitif :

notamment je me suis dit que moi en tant que professionnelle en fait mon rôle c'était surtout de travailler la gymnastique intellectuelle que peuvent faire les enfants en fait entre leur langue maternelle et le:: et le français [a41] c'est plus euh ce côté-là qui :: que je pouvais investir parce qu'en fait j'peux pas investir leur langue j'peux pas non plus leur parler que français mais en fait enfin j'pense que le travail y doit s'faire sur Si je ne parle que français mais le::là où je peux les aider en tant que E en tant que::maîtresse E [a42] (2019/2020, M2, RASED école VI., entretien post ateliers).

mais d'autre part aussi sur le plan psycho-affectif :

... lien entre les deux le lien affectif le lien euh euh aussi dans leur tête en fait la gymnastique de leur cerveau qui en fait [a43] (2019/2020, M2, RASED école VI., entretien post ateliers).

Elle poursuit en se projetant dans l'avenir :

voilà c'était un petit peu ma ma conclusion et aussi mes projets pour aussi les les prochains cas que je puisse rencontrer [a44] ... le dispositif que je verrai réinvestir parce que je le trouve super intéressant quoi de mettre les parents dans le coup comme ça en fait je trouve que c'est un levier super intéressant quoi [a215] (2019/2020, M2, RASED école VI., entretien post ateliers)

Par ailleurs, elle souhaite proposer le dispositif à d'autres enseignants de Rased, en lien avec l'inspectrice de la circonscription dans laquelle elle travaillera à la rentrée 2020.

La deuxième enseignante est, elle aussi intéressée par une suite au projet :

chais pas j'me dis qu'si euh j'pense qu'on a toutes envie de:: [a231] de continuer ça pour euh::les faire venir et puis euh:: [a232] (2019/2020, M2, Cassin-GS-entretien PE, post APC).

En fin d'entretien, elle m'interroge sur les suites de mon projet et je l'informe que l'inspecteur de la circonscription est intéressé par cette recherche et que nous aurons certainement l'occasion de présenter le dispositif l'année prochaine, dans le cadre de la formation continue.

➤ Les parents

Une des mamans a eu du mal à investir le projet et d'une façon générale, les enseignantes ont dû beaucoup travailler en amont des ateliers, pour réussir à les organiser et à obtenir la présence des parents. C'est toujours le cas quand un enseignant cherche à collaborer concrètement avec les parents, indépendamment de la nature de ce projet. La disponibilité matérielle des parents, les contraintes familiales de garde des plus jeunes et le modèle de participation des parents de l'École française⁴⁹ expliquent ces difficultés. Le thème des séances peut aussi expliquer en partie certaines réticences. Dans le Café des parents d'une école initialement retenue, j'avais constaté que les mamans s'attendaient à un discours très normatif, opposé aux pratiques des langues des familles et l'atelier avait été perçu comme une tribune pour « plus de langue française », y compris dans les familles.

Mais une fois les ateliers lancés et la première séance effectuée, une des enseignantes a constaté une toute autre dynamique :

oui voilà enfin::donc on avait fait le petit dictionnaire après j'avais donné le texte à la maman de M. [a74] en français après la première séance quand j'l'ai rencontrée j'lui avais demandé de traduire [a75] euh:::le ::et de s'enregistrer donc elle l'avait fait [a76] euh::elle était elle était ravie ravie de cette mission [a77] puisque son fils aîné était venu me rendre le te:::xte l'après-midi même j'sais pas quoi en m'disant c'st bon ma mère elle a envoyé une ou deux fois il m'en a parlé donc je lui avais dit mais c'est pas urgent et tout mais il était content de me dire ça [a78] et euh la maman elle était :::fin ça a quand même changé les rapports avec les parents [a79] surtout avec la maman de M puisque l'autre j'vous dis on la voit très peu et l'autre était tellement timide mais elle elle était contente qu'on la sollicite pour traduire euh::: [a80] (2019/2020, M2, Cassin-GS-entretien PE, post APC).

La même enseignante témoigne comment l'activité commune autour du langage et des langues en présence a modifié sa relation avec les mamans :

comme moment euh :::parce que bon ::on:::j'ai vraiment forcé hein j'leur disais j'voulais pas que ce soit dès que c'est un peu trop officiel solennel j'ai bien compris que::: non donc faut que ça reste simple etc là ça a changé les rapports c'était très sympa quand elles cherchaient des mots elles cherchaient sur leur portable euh::elle donc moi je répétais l'mot puis j'essayais de l'écrire donc elles se moquaient de moi [a145] ce que j'vous avais dit dans le mail j'ai l'impression que ça a changé qu'elles se ont dits ah::: qu'elles se sont mises entre guillemets j'sais pas si elles le faisaient pas

⁴⁹ En Grande-Bretagne, les équipes enseignantes comptent un « coach pour la parentalité » dans leurs membres et les parents d'élèves sont membres actifs de la scolarité des enfants dans l'école même.

avant à **me faire confiance quoi** [a146] (2019/2020, M2, Cassin-GS-entretien PE, post APC).

Ces retours recueillis par l'intermédiaire des enseignantes mériteraient d'être recoupés par des entretiens avec les parents. J'ai touché à une limite de mon projet à cet endroit et la crise sanitaire n'est pas seule responsable. Ainsi, j'avais pu organiser des entretiens avec les trois familles des élèves de l'école VI, mais ce ne sont pas les parents qui avaient participé directement aux ateliers qui se sont présentés. Je n'ai donc pas pu recueillir les paroles des participantes. Dans l'autre école, je n'ai pas pu organiser d'entretiens, même en essayant après le déconfinement en mai. Une recherche plus élaborée demanderait un budget pour travailler avec des interprètes, afin de donner réellement la parole aux parents.

Pour terminer avec les parents, je me permets de témoigner qu'en 10 années de projets ou d'entretiens avec des parents d'élèves, j'ai toujours constaté leur intérêt et la motivation que ces projets suscitaient. Christine Hélot avait perçu cet effet *d'empowerment* qu'elle avait développé dans son ouvrage *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école* (2007 : 231). Reprenant les propos de Françoise Lorcerie lors de sa conférence au Casnav de Lyon (2019), je pense qu'une collaboration effective avec les parents produit la reconnaissance dont toute personne a besoin pour se sentir appartenir à un groupe, en l'occurrence, le groupe des adultes co-éducateurs de l'enfant. Un autre auteur, Honneth dans son article « La théorie de la reconnaissance: une esquisse » (2004), nous alerte lui sur les risques du manque de reconnaissance sociale dont chacun a besoin pour se sentir appartenir à un groupe : « La disparition de ces relations de reconnaissance débouche sur des expériences de mépris et d'humiliation qui ne peuvent être sans conséquences pour la formation de l'identité de l'individu » (2004 :133).

b) Conclusion sur les résultats

L'étude présentée ici ne prétend pas apporter la preuve scientifique des effets du dispositif sur l'évolution positive des élèves et sur l'intérêt des enseignants et des parents pour cette démarche. Un protocole beaucoup plus solide, des données beaucoup plus nombreuses et complètes pourraient certainement y parvenir. Cela dit, ce projet associé à de nombreuses autres expériences difficilement contrôlables hors d'un projet scientifique valable m'encourage à poursuivre mon travail d'exploration et de partage autour du rôle et de la place des langues des familles dans la scolarité des enfants qui apprennent à parler avec plusieurs langues. C'est donc dans cet esprit que je vais maintenant tenter de modéliser ce dispositif et préciser les conditions qui me semblent nécessaires à son acceptabilité, sa mise en œuvre à l'école et son efficacité.

c) Vers une modélisation

Une enseignante avec son élève, un parent avec son enfant : trois personnes se retrouvent à l'école pour des ateliers de langage dans lesquels les langues de chacun des adultes sont mobilisées, entendues, prononcées pour « parler et penser » un même contenu de savoir. Ce sont là les ingrédients nécessaires et suffisants pour mettre en œuvre ce dispositif et garantir sa réussite.

Il s'agit maintenant d'analyser et d'identifier ce qui se joue dans ces ateliers et de voir en quoi cela impacte le développement cognitif et langagier, l'acquisition de la langue française et la réussite scolaire.

➤ Mettre l'interlangue au travail

Il a été question plus haut du système linguistique des enfants qui apprennent à parler avec plusieurs langues. Transitoire, intermédiaire, en évolution, ce système demande toutefois à être alimenté, consciencisé : en un mot, travaillé. En effet, l'interlangue peut tout aussi bien se figer, se fossiliser et enfermer le locuteur dans un système linguistique suffisant pour la communication courante mais limitant le développement de compétences écrites par exemple. L'atelier s'appuie de façon explicite sur le principe de la reconnaissance et de l'exploitation de l'interlangue de l'enfant et plus largement des participants. Le témoignage d'une des deux enseignantes illustre parfaitement ce qui se joue dans cet espace de socialisation ouvert aux différentes langues à travers l'activité proposée :

ben par exemple quand on faisait le vocabulaire euhhh c'était marrant parce que donc moi j'apprenais des mots en turc et euh:::les autres en français Su se souvenait bien plus Nur moi je me souvenais bien plus des mots en turc qu'NUR alors là j'étais surprise et euh::: voyez / [a140] c'était très sympa quand elles [les mamans] cherchaient des mots elles cherchaient sur leur portable euh::elle donc moi je répétais l'mot puis j'essayais de l'écrire donc elles se moquaient de moi (2019/2020, M2, Cassin-GS-entretien PE, post APC) (2020, M2, école Cs, entretien post atelier).

Assistant et participant à ces interactions qui croisent les connaissances et compétences des différents locuteurs dans les différentes langues, l'enfant est amené à mobiliser ses propres connaissances et compétences dans ces langues, en fonction des besoins communicationnels. Sur le plan cognitif, ces activités plurilingues facilitent la mobilisation des connaissances que l'enfant a construites dans une ou l'autre langue, comme Denis Legros l'a montré (2007). Sur le plan pédagogique, l'émergence de l'interlangue permet à l'enseignant de mieux identifier les besoins de l'élève. Les 5 enfants ont donc vécu une expérience de socialisation langagière nouvelle. En effet, à l'instar de nombreux autres élèves allophones nés en France ou non, ils vivent habituellement une réalité linguistique clivée, dans laquelle

les espaces et les contextes bien identifiés (famille, école) sont étroitement liés à l'usage très codé d'une langue principale exclusive.

La mise en œuvre de ce nouvel espace de socialisation langagière dans lequel l'interlangue, la validité et l'importance des répertoires langagiers et des langues de chaque locuteur sont reconnus, nécessite une approche interactionnelle particulière qu'il faut maintenant détailler.

➤ L'exolinguisme : clé d'un espace interactionnel ouvert

Pour que l'interlangue soit reconnue et utilisée comme matériau de base d'une activité d'apprentissage, il faut que l'enseignant pose un cadre interactionnel qui autorise et contienne les langues en présence. Le caractère **exolingue** d'une interaction ne dépend pas simplement de la co-présence de locuteurs natifs de langues différentes, ni même de la manifestation⁵⁰ de la diversité des langues en présence dans les échanges. Comme le dit Marinette Matthey dans son cours sur l'exolinguisme, reprenant les termes de son article « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues : De la sociolinguistique à la didactique des langues » (2005), « Une interlangue n'entraîne pas automatiquement une situation exolingue » et plus loin « Il ne suffit pas de constater des formes non standard, des hésitations, ou un accent étranger pour décider qu'on est face à une conversation exolingue, ce qui compte, c'est le traitement que les interactant·e·s appliquent à ces formes ».

Pour que l'on puisse considérer une conversation ou tout autre échange comme exolingue, c'est la posture et l'activité des interlocuteurs à l'endroit de l'asymétrie des compétences de langues qui est déterminante, ce que l'on retrouve dans la définition donnée là encore par Marinette Matthey :

Une définition émiqve de la conversation exolingue

La conversation est exolingue quand l'**asymétrie** des répertoires langagiers des interlocuteurs **a des conséquences sur la structure de l'interaction**; c'est-à-dire qu'apparaissent des séquences latérales portant sur le code de l'interaction (manifestation d'incompréhension, demande de répétition, auto et hétérocorrection), une augmentation de la collaboration (co-construction, achèvement interactif...) et une répartition complémentaire des positions d'expert et de novice (intonation, puitsch énonciatif...). Tous ces phénomènes constituent un faisceau d'indices de l'exolinguisme.

Pour qu'une conversation exolingue aboutisse dans de bonnes conditions, la coopération entre les interlocuteurs doit s'accroître = **notion d'effort** (2019, cours M1 sciences du langage, l'exolinguisme).

On peut ainsi dire que l'exolinguisme caractérise une interaction dans laquelle les asymétries de compétences de langues, les interlangues de chacun des interlocuteurs, loin de constituer des obstacles, de devoir être minimisées, voire refoulées (on entend parfois des personnes

50 Exemples des phénomènes trans-codiques : emprunts, code-switching, translanguaging, accents

qui s'excusent de leur faible niveau de langue et on connaît l'expression « l'accent qui trahit une origine ») sont au contraire le matériau qui va permettre d'améliorer la communication tout en aidant les locuteurs à progresser.

Cités par Marinette Matthey, les travaux de Georges Lüdi et Bernard Py présentent une schématisation des interactions possibles en fonction de la présence, ou non, des différentes langues de l'enfant :

...un continuum de stratégies adaptatives possibles « le bilingue doit interpréter chaque situation de communication en vue de déterminer laquelle – ou lesquelles – des variétés qu'il maîtrise est – ou sont – appropriées. » Le choix correspond à un continuum de pratiques possibles entre deux langues (2003, 132)

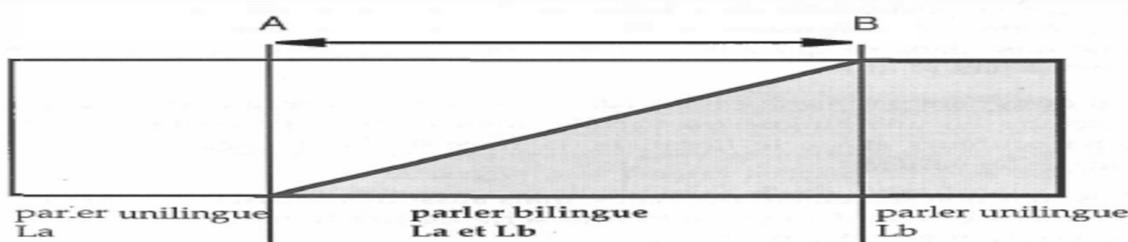


Figure 1 schéma Georges Lüdi et BERNARD PY 2003

L'atelier de socialisation langagière proposé se situe résolument dans l'espace central de ce schéma, dont la légende centrale pourrait être modifiée, en transformant la légende « parler bilingue » en « parler exolingue ».

Cet espace exolingue nécessite la participation effective d'au moins un représentant légitime adulte de chaque langue. En effet, ce sont bien les adultes, chacun avec leur langue, qui accompagne le développement langagier de l'enfant, en cohérence avec le paradigme de la socialisation langagière proposée par Elinor Ochs et Bambi Schieffelin « la socialisation par le langage se manifeste chaque fois qu'il y a une asymétrie dans la connaissance et le pouvoir » (2001 :8). L'atelier exolingue requiert ainsi la co-présence des adultes référents des langues qui vont, ensemble, modéliser un nouvel espace de socialisation langagière.

Je vais détailler maintenant en quoi cette co-présence me semble essentielle.

➤ La présence des adultes

Réunir un locuteur légitime de chacune des langues de l'enfant répond à la problématique de la sécurité linguistique, déjà présentée plus haut. En effet, pour déconstruire les peurs liées au conflit de loyauté ou d'appartenance que les pratiques de l'une ou l'autre langue dans tel ou tel espace ne manquent pas de réveiller, l'enfant a besoin de la présence simultanée des adultes-locuteurs représentant et utilisant ces langues. Cette sécurité linguistique se fonde sur la légitimité et sur la normalité. La légitimité de chaque locuteur à

utiliser sa langue principale n'est que rarement contestée de façon explicite. Mais l'atelier langage permet de légitimer la langue des parents à l'école, lieu institutionnel symbolique et dans un domaine où cette langue n'est pas attendue : sur les contenus scolaires. En effet, les contenus d'apprentissage de l'école en France sont le plus souvent identifiés comme liés à la langue française par les enseignants français d'une part, mais aussi par les parents migrants comme on l'a vu avec l'exemple d'une maman migrante, professeur de mathématiques. Celle-ci aide son fils en mathématiques (la matière qu'elle enseigne en langue arabe) en se contraignant à utiliser la langue française qu'elle apprend encore, alors que son fils est locuteur confirmé en langue arabe. Dans l'atelier langage exolingue, l'enseignant va explicitement solliciter et inviter les parents et l'enfant à mobiliser la langue avec laquelle l'enfant a commencé à construire ses représentations du monde et les principaux concepts de temps, d'espace et de causalité, au plus près de son expérience sensori-motrice. Cette démarche permet ainsi de normaliser cet étayage cognitif et de l'offrir en modèle à l'enfant. C'est donc en permettant la mise en œuvre d'une situation d'interaction exolingue mobilisant les langues de l'enfant que l'atelier construit un espace linguistique sécurisé, dans lequel chaque locuteur est autorisé à parler et penser avec la langue qu'il veut. Cette question d'autorisation est cruciale, autant pour les enseignants que pour les parents et les enfants. Le concept de la triple autorisation que Jean-Yves Rochex a théorisé permet de bien comprendre ce qui se joue au niveau symbolique dans cet atelier. J'en fais une interprétation que j'ai insérée entre crochets dans la citation de l'auteur :

Se joue entre générations (parents-enfants [**et enseignants**]) un processus de triple autorisation (inter)subjective, processus qui semble être une condition d'appropriation de la mobilisation et du projet parental [**et scolaire**] : 1) que le jeune s'autorise à devenir autre que ses parents [**parler une autre langue qu'eux**], 2) que ses parents l'autorisent en retour, symboliquement, à ce qu'il ne soit pas tenu de reproduire leur histoire [**possibilité de parler une autre langue**] 3) que le jeune reconnaisse la légitimité de l'histoire et des pratiques de ses parents dont il veut s'émanciper [**qu'il reconnaisse la langue familiale**]. (2008 :20/23)

L'atelier langage proposé constitue donc un *espace de socialisation langagière* original qui normalise et légitime un usage que l'on pourrait dire *contigu*, de toutes les langues qui permettent la compréhension, l'élaboration de la pensée, la communication et in fine, l'étayage des apprentissages de l'enfant, dans la perspective socio-constructiviste et cognitiviste de Jérôme Bruner que l'on trouve dans *Comment les enfants apprennent à parler* (1983) et que Brith-Mari Barth présente dans son article « Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique » (1985). Cet atelier exolingue est aussi une occasion pour l'enfant de jouer au jeu de l'identification sans craindre les conflits d'appartenances. En effet, habitué à vivre

dans des groupes qui fonctionnent de façon exclusivement *endolingue*, langue des parents en famille, langue française à l'école, l'enfant peut facilement développer des représentations d'un usage très fermé des langues. Dans l'expérience d'un atelier exolingue, la co-présence des éducateurs et l'usage croisé et en synergie des langues déconstruisent directement ces représentations des langues comme marqueurs d'appartenance à des groupes cloisonnés. L'enfant en devenir plurilingue, d'autant plus quand il appartient à la première génération plurilingue de sa famille, a besoin d'être accompagné et rassuré sur la possibilité de vivre des appartenances multiples.

➤ L'atelier de socialisation langagière exolingue

Le dispositif étudié dans cette recherche constitue ainsi un *troisième espace de socialisation langagière exolingue*. La mise en place d'un *cadre interactionnel exolingue* permet la reconnaissance et l'exploitation de *l'interlangue* de l'enfant, considérée non pas comme un système linguistique insuffisant ou erroné, mais comme le matériau de base de son développement langagier. Ce dispositif nécessite la collaboration et *la co-présence des adultes* référents légitimes de chaque langue en présence. Ce sont en effet eux qui vont apporter leurs compétences et connaissances; eux aussi qui vont garantir et installer *la sécurité linguistique et affective* dont l'enfant a besoin pour entrer dans le projet plurilingue. Les activités choisies pour ces ateliers peuvent être très variées. Dans cette recherche, j'ai choisi le récit et la littérature orale pour des raisons d'accessibilité des contenus à l'oral, avec la langue des parents et celle de l'école⁵¹. Mais des expériences similaires autour du jeu de memory ou d'un jeu de société sur le vocabulaire m'ont montré que l'activité support est secondaire. Une enseignante a évoqué son projet de faire des ateliers mathématiques avec le même dispositif. Une promenade en forêt pourrait tout aussi bien répondre au projet. Le cœur de cet espace de socialisation langagière exolingue consiste en une expérience dans laquelle les langues de l'enfant participent en synergie à un moment de socialisation langagière, moment d'apprentissage et de langage centré sur une activité partagée avec les adultes référents.

➤ Diffusion et formation

Dans une perspective de diffusion de ce dispositif, il est nécessaire de penser ce que pourrait être une action de formation en direction des enseignants. Il me semble en effet que c'est bien à l'École, acteur majeur de la politique linguistique nationale, que revient l'initiative

⁵¹ Voir le corpus du site histoiresdelangues.fr et la page de liens vers d'autres sites analogues

d'une action pro-active qui réponde aux besoins langagiers spécifiques des enfants qui vivent en contexte plurilingue. Qu'ils se trouvent en difficulté langagière parce que pris dans le « no man's lang » des représentations contradictoires et des tensions identitaires où qu'ils soient seulement privés de l'expérience et de l'exercice de leurs potentiels plurilingues, ces enfants pâtissent de la méconnaissance du sujet par les professionnels de l'éducation⁵². Mon expérience de formateur et la mise en œuvre du dispositif dans les écoles cette année me permettent d'avancer que la mise en place du dispositif de socialisation langagière exolingue à l'école est tout à fait envisageable et acceptable.

- Acceptable, parce que une fois posés les besoins langagiers de l'enfant et les effets négatifs d'un contexte représentationnel défavorable, les enseignants se montrent toujours intéressés par le projet. Ouvrir des pistes d'actions pédagogiques qui s'appuient sur les langues en présence permet de porter un nouveau regard positif sur le plurilinguisme des familles, d'inverser la vision déficitaire de ces élèves et d'ébranler la croyance en la causalité entre plurilinguisme en milieu populaire et échec scolaire.
- Acceptable aussi sur le plan statutaire. En effet, ces ateliers de langage peuvent s'inscrire naturellement dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) qui sont comprises dans le service annuel d'enseignement des enseignants en maternelle et élémentaire (36 heures annuelles), ou sur temps scolaire pour les Rased. Les APC ont vocation à apporter de l'aide à des élèves en difficultés passagères ou à proposer des activités de prévention de ces difficultés. La présence des parents⁵³ pendant ces APC est tout à fait possible sur le plan administratif, le seul obstacle étant d'ordre organisationnel et lié à la disponibilité des familles en journée.
- Envisageable sur le plan des gestes professionnels que ces ateliers requièrent. En effet, ce sont essentiellement des activités de médiation linguistique⁵⁴ que l'enseignant doit organiser et accompagner. Construire le lexique plurilingue d'un récit est l'exemple le plus simple de ce type d'activité. La négociation du sens des mots (caribou est-il un mot de langue française, comment le dit-on en turc ? Comment dit-on forêt ou bois en arabe, chemin ou route...) est aussi une activité récurrente de médiation linguistique qui se

⁵² On peut élargir aux métiers de l'éducation en général : petite enfance, périscolaires, loisirs et même orthophonie parfois.

⁵³ La présence des parents pendant les APC a été modélisée pour la première fois à Rillieux-la-Pape en 2012 et identifiée comme pratique innovante par l'Education Nationale, dans le cadre des journées nationales de l'innovation.

⁵⁴ Activités de médiation qui autorisent, ouvrent et modélisent les processus de *translangaging* et *code-switching* qui stimulent le développement des compétences plurilingues de l'enfant.

présente souvent. Cette activité ne demande pas aux enseignants d'avoir des compétences linguistiques dans la langue des parents, pas plus qu'on ne demande de grandes compétences aux parents dans la langue française. Chaque locuteur est considéré comme locuteur expert de sa propre langue et c'est d'ailleurs à cet endroit que la parité d'estime peut s'établir sans complaisance. On retrouve là un concept essentiel de ce dispositif de socialisation langagière exolingue, dont Marie-Odile Maire-Sandoz m'a permis de retrouver l'origine, dans un texte de Gaston Pineau :

Cette mobilisation me semble avoir été assez partagée et assumée par chacun, avec ses positions différentes, pour que je persiste à penser qu'il y a bien eu co-production. « Le souci d'égalité ne doit pas occulter l'absence de symétrie », mais au contraire inventer les moyens de l'utiliser de façon formative. **Mon idéal méthodologique hérité de toute une tradition démocratique en sciences humaines est de construire une relation de parité avec des disparités.** Une relation qui permette de dialoguer, même en tension, les différentes étapes de la recherche, depuis son début jusqu'à sa publication et ses suites comme nous le faisons. (2010 : p 3003)

- Envisageable et acceptable enfin par les parents eux-mêmes. Toujours disponibles pour aider leur enfant à réussir à l'école, les parents acceptent, dans le cadre de leurs propres contraintes organisationnelles, de participer aux APC. La place et le rôle qui leur sont donnés, l'importance de leur langue dans le processus de développement cognitif qui leur est reconnue facilite et augmente même leur participation. Certains se lancent dans des enregistrements plurilingues, d'autres reviennent avec de nouveaux récits : tous trouvent une nouvelle place dans la scolarité de leurs enfants.

Je pourrais résumer un projet de formation pour la mise en œuvre d'ateliers de socialisation langagière exolingue en un seul objectif :

- Accompagner les enseignants à se sentir autorisés à ouvrir le cadre interactionnel pédagogique aux langues des élèves.

Loin des représentations d'une des deux enseignantes, concernant les aspects théoriques de ce dispositif :

c'est des choses assez intellectuelles hein ça c'est vachement rires / [a360] je sais pas si si fin c'est quand même très intello ce que tu proposes comme euh:: [a361] quoi c'est du métalangage quand tu euh;; [a362] xxx n'est pas :: une gymnastique de tous les jours tous en fait quoi tu vois [a363] (2019/2020, M2, RASED, école VI, entretien post-protocole).

Je retiendrai plutôt cet autre témoignage tiré de sa pratique de l'atelier exolingue :

notamment je me suis dit que moi en tant que professionnelle en fait mon rôle c'était surtout de travailler la gymnastique intellectuelle que peuvent faire les enfants en fait entre leur langue maternelle et le::: et le français [a41] (2019/2020, M2, RASED, entretien -post protocole)

ou encore celui-ci :

ben par exemple quand on faisait le vocabulaire euhhh c'était marrant parce que donc moi j'apprenais des mots en turc et euh:::les autres en français Su se souvenait bien plus que Nur moi je me souvenais bien plus des mots en turc que Nur alors là j'étais surprise et euh::: voyez / [a140](2019/2020, M2, École Cs, entretien post APC).

Conclusion

Au 21^e siècle, à l'heure d'une mondialisation des échanges questionnée par une épidémie mais résolument inscrite dans le cours de l'Histoire, les enjeux de la communication dans un contexte de super-diversité ne peuvent plus se réduire à une lutte d'influence entre nations ou zones linguistiques. En France, la diversité des langues est inscrite dans la démographie même de notre pays. De migrations intranationales en migrations internationales, notre pays compte en effet un nombre très important de locuteurs avec un nombre de langues considérable qui représentent amplement la diversité linguistique mondiale. Face à ce capital socio-culturel et économique remarquable, nous restons enfermés dans des pratiques familiales, sociales et professionnelles qui alimentent et entretiennent des représentations négatives sur cette diversité. Il n'est qu'à voir les réactions médiatiques suscitées par le *léger accent* de notre nouveau premier ministre pour mesurer dans quels archaïsmes nous restons collectivement englués. Pourtant, des travaux comme ceux de Carl Bankston et Min Zhou ou de Mirela Moldoveanu (2015)⁵⁵, parmi d'autres, montrent que les projets qui intègrent cette diversité culturelle et linguistique aux programmes éducatifs institutionnels développent le sentiment d'appartenance, la réussite scolaire et sont une alternative aux replis identitaires et autres formes de séparatismes. Pourtant, les sociolinguistes ont montré que la langue des parents est essentielle pour réussir les apprentissages dans la langue de l'école. Pourtant, de nombreuses initiatives locales font chaque année la preuve que les projets plurilingues collectifs permettent aux parents, aux enfants et aux professionnels de tisser des liens et de créer du commun à partir de cette diversité culturelle et linguistique.

Mais il n'en demeure pas moins que lorsqu'il s'agit de construire des programmes de soutien ou de stimulation du langage pour la petite enfance, la réalité linguistique plurilingue de nombreuses familles n'est pas prise en compte. En effet, bien que l'importance du maintien de la langue des parents dans la famille soit reconnue et intégrée dans les discours institutionnels, je n'ai pas trouvé de programme qui s'appuie résolument sur la langue des parents pour favoriser le développement psycho-cognitif et langagier des enfants dans une perspective plurilingue.

Beaucoup d'enfants vivant en contexte plurilingue trouvent dans leur environnement familial, à la crèche ou à l'école, les ressources suffisantes pour se repérer et évoluer. Malgré des expériences de socialisation langagière très cloisonnées, ils se développent en intégrant

⁵⁵ Annexe 24 page 138 : extraits du rapport de Mirela Moldenevau

les règles souvent implicites qui régissent les espaces de la parole et régulent l'utilisation des langues. Pour d'autres, les interdits, le dénigrement ou la simple indifférence ont des effets négatifs sur leur évolution langagière. Ils ne parviennent pas à mobiliser l'ensemble de leurs ressources cognitives et langagières, s'enferment dans un mutisme de protection et se coupent progressivement des interactions qui pourraient les aider à progresser. Ce sont ces enfants qui me questionnent et qui m'ont amené à concevoir un dispositif de stimulation langagière original.

A partir du paradigme de *socialisation langagière* qui décrit les processus du développement du langage, et du concept d'*interlangue* qui décrit le système linguistique intermédiaire d'un locuteur plurilingue, j'ai proposé un nouvel espace de socialisation langagière exolingue qui permet à l'enfant de mobiliser toutes ses ressources cognitives et langagières. Le dispositif des ateliers exolingues qui associent un parent, un enseignant et l'enfant autour d'un même contenu de savoir, réunit les conditions de possibilité d'un tel espace. Intégré à la scolarité de l'enfant, ces ateliers permettent à tous les éducateurs de travailler ensemble, en appui sur les ressources linguistiques et cognitives dont chacun dispose. Ces activités exolingues sont aussi l'occasion de mettre les langues de l'enfant en synergie à l'endroit des apprentissages. Les résultats que j'ai obtenus doivent nous encourager à expérimenter plus largement ce dispositif. Ils viennent en effet renforcer d'autres expérimentations qui témoignent de l'intérêt d'une telle approche du développement du langage en contexte plurilingue. Ils viennent interroger le paradigme qui consiste à penser le développement du langage de l'enfant uniquement du point de vue de la langue française, alors qu'en contexte plurilingue, c'est bien un système de langues qui constitue la base développementale de l'enfant.

C'est avec Marcel Mauss et son article *les techniques du corps* (1934) que je terminerai. En effet si la parole est bien une technique du corps comme le propose l'ethnolinguiste Véronique Rey dans son ouvrage *Rituels en langue orale*, (2018), alors la parole plurilingue l'est aussi.

Marcel Mauss nous dit « C'est le triple point de vue, celui de « l'homme total », qui est nécessaire » (1934 :8) : biologique, sociologique et psychologique et il évoque ainsi le rôle de l'éducation :

... Dans tous ces éléments de l'art d'utiliser le corps humain les faits d'éducation dominaient. La notion d'éducation pouvait se superposer à la notion d'imitation. Car il y a des enfants en particulier qui ont des facultés très grandes d'imitation, d'autres de très faibles, mais tous passent par la même éducation, de sorte que nous pouvons comprendre la suite des enchaînements. Ce qui se passe, c'est une imitation prestigieuse. L'enfant, l'adulte, imite des actes qui ont réussi et qu'il a vu réussir par des personnes en qui il a confiance et qui ont autorité sur lui. L'acte s'impose du dehors, d'en haut, fût-il un acte exclusivement biologique, concernant son corps. L'individu

emprunte la série des mouvements dont il est composé à l'acte exécuté devant lui ou avec lui par les autres (1934 : 8).

Cette citation nous met face à nos responsabilités d'éducateurs. Ce sont bien les adultes qui modélisent les façons d'être au monde dont les enfants héritent.

En proposant de nouvelles façons d'être au monde, peut-être pourrions-nous y vivre mieux.

Je donne la parole à une enseignante pour le mot de la

FIN

- Enquêteur : qu'est-ce que vous diriez pour présenter le projet ? [a237]
- Enseignante : euh:::ben j'leur dirai que c'est pour montrer aux parents et aux enfants que si on s'intéresse à leur langue ils ont plus de chance de s'intéresser à la nôtre [a238] (2019/2020, M2, École Cs, entretien post-APC)

Bibliographie

- A. Kibbee, D. (2001). Le patois dans l'histoire de la langue française selon le dictionnaire de Littré. *L'information grammaticale*, 90(1), 68-72. <https://doi.org/10.3406/igram.2001.2703>
- Auger, N. (s. d.). *BSD - Comparons nos langues*. <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481293>
- Bankston, C., & Zhou, M. "Effects of Minority-Language Literacy on the Academic Achievement of Vietnamese Youths in New Orleans." *Sociology of Education*, vol. 68, no. 1, 1995, pp. 1–17, doi:10.2307/2112760.
- Barth, B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication & Langages*, 66(1), 46-58. <https://doi.org/10.3406/colan.1985.3656>
- Bauer J.P (1979) « L'enfant et ses langues ; à propos d'un cas de bilinguisme », *Enfance* N°3-4 p195/205
- Berthomier, N., & Octobre, S. (2018). Primo-socialisation au langage : Le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Elfe. *Culture Etudes*, 2(2), 1. <https://doi.org/10.3917/cule.182.0001>
- Blanc, N., & Maire-Sandoz, M.-O. (2016). *La pluralité linguistique des professionnels pour accueillir la diversité langagière à l'école ? Enquête exploratoire & formation*. Congrès EDILIC Jul 2016, Gyor, Hongrie.
- Bruner, J. S., & Watson, R. (2009). *Comment les enfants apprennent à parler*.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2008(5), Article 5. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Candelier, M., & Mendonça, C. (2019). - *ENQUETE : « Enseignement et plurilinguisme en milieu scolaire 2019 »*. Congrès international de l'Association EDiLiC (Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle) Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.

<http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2019/09/19-09-04-analyse-des-r%C3%A9ponses.pdf>

- Chevalier, J.-C. (2003). La France et l'Europe : Monolinguisme et plurilinguisme. *Enseignement du français au Japon*, 31, 1-8. https://doi.org/10.24495/efj.31.0_1
- Chomentowski, M. (2011). *L'échec scolaire des enfants de migrants : L'illusion de l'égalité*.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, 19, 6.
- Cuq, J.-P., & Association de Didactique du Français Langue Etrangère (Éds.). (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Degeorge, M.-P. (2014). Y a-t-il un bi/plurilinguisme plus favorable qu'un autre pour réussir à l'école ? Mise en relief des hétéro et auto-représentations des enseignants et des élèves à l'égard du parcours d'apprentissage. Université du Maine.
- Deprez-de Heredia, C. (1996). Une politique linguistique familiale : Le rôle des femmes. *Éducation et sociétés plurilingues*, 1, 35-42.
- Deprez-de Heredia, C., & Varro, G. (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, 44(4), 297-304. <https://doi.org/10.3406/enfan.1991.1985>
- Diamond, J. M. (2013). *Le monde jusqu'à hier : Ce que nous apprennent les sociétés traditionnelles*. Gallimard.
- Doytcheva, M. (2018). Diversité et `` super-diversité `` dans les arènes académiques : Pour une approche critique. 31. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01692617/document>
- Dufour, M. (2014). Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, 179-194. <https://doi.org/10.4000/lidil.3515>
- Écalle, J., & Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod.

- El Euch, S. (2011). De la typologie de la bilinguïté à une typologie du plurilinguïsmè ou de la multilinguïté : Un hommâge à Josiane Hamers. *Canadian Modern Language Review*, 67(1), 55-90. <https://doi.org/10.3138/cmlr.67.1.055>
- Goffman, E., & Goffman, E. (1996). *La prèsentation de soi*. Ed. de Minuit.
- Grosjean. (1984). *Le bilinguïsmè : Vivre avec deux langues*.
http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/07/Grosjean_15.pdf
- Hèlot, C. (2007). *Du bilinguïsmè en famille au plurilinguïsmè à l'ècole*. Harmattan.
- Honneth, A. (2004). La thèorie de la reconnaissance : Une esquisse. *Revue du MAUSS*, 23(1), 133. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0133>
- Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrès à l'ècole : Inègalitès scolaires du primaire à l'enseignement supèrieur* (1re èdition). Puf.
- Kremnitz, G. (1981). Du « bilinguïsmè » au « conflit linguïstique ». Cheminement de termes et de concepts. *Langages*, 15(61), 63-74. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1868>
- Kress, J. J. (1984). *Changement de langue et traumatisme psychique*. *Psychologie mèdeicale* 16/8 page 1369/1373. Consultable : <https://histoiresdelangues.fr/app/uploads/2018/04/KRESS-changement-de-langue-Kress.pdf>
- La Garanderie, A. de. (1996). *Le dialogue pèdagogique avec l'èlève*. Bayard Ed.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard : Seuil.
- Legros Denis, Boudechiche Nawal, Hoareau, Yann Vigile, Makhlouf, Med, & Marouby Geneviève, Sawadogo, François & Xu, Ming. (2007) TICE, cognition et (co)apprentissage en L2 en contexte plurilingue.
- Lorcerie, F. (s. d.). *Les confèrences de Canopè Auvergne Rhòne-Alpes*. Consultè 10 janvier 2020, à l'adresse <https://www.canope-ara.fr/podcast/conference-ignorance-intelligence-reconnaissance-diversite-ethno-religieuse-conference>

- Ludi, G. (s. d.). *L'enfant bilingue : Chance ou surcharge ?*
- Lüdi, G., & Py, B. (2013). *Etre bilingue* (4. éd. ajoutée d'une postface). Lang.
- Matlin, M. W. (2001). *La cognition : Une introduction à la psychologie cognitive : traduction de la 4e éd. américaine*. De Boeck Université.
- Mauss, M. (15 mars-15 avril 1936). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, xxxii(no 3-4)
http://www.uqac.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html
- Moïse, C., Meunier, E., & Romain, C. (2019). *La violence verbale dans l'espace de travail : Analyses et solutions*.
- Moldoveanu, M. (2015), *Fonds Société et culture - Pratiques de socialisation utilisées auprès d'élèves issus de l'immigration récente et d'élèves autochtones du primaire : Comparaison internationale* Consulté 6 septembre 2020, à l'adresse <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire?id=vecgx5u61510859688987&>
- Moro, M. R. (2011). *Parents en exil : Psychopathologie et migrations*.
- Moro, M. R. (2013). *Grandir en situation transculturelle*.
- Nocus, I., Florin, A., Lacroix, F., Lainé, A., & Guimard, P. (2016). Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues. *Enfance*, 2016(01), 113-133. <https://doi.org/10.4074/S0013754516001087>
- Noël, J. (2012). *Photo de classe*. Consulté 6 septembre 2020, à l'adresse <https://www.photo-de-classe.org/#/accueil>
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The Theory of Language Socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Éds.), *The Handbook of Language Socialization* (1^{re} éd., p. 1-21). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch1>
- Ozouf, M. (1992). *L'école, l'église et la République : 1871 - 1914*. Éd. Cana/Offredo.

- Py, B. (2004). *Un parcours au contact des langues : Textes de Bernard Py commentés*. Didier.
- Rey, V. (2017). *Les conférences de Canopé Auvergne Rhône-Alpes*. Consulté 9 septembre 2020, à l'adresse <https://www.canope-ara.fr/podcast/conference-presentation-de-la-conference-lorcerie>
- Rey, V., Deveze, J.-L., Pereira, M.-E., Riera, N., & Romain, C. (2018). *Rituels en langue orale cycles 1, 2 et 3 : Fonction patrimoniale du langage*.
- Rey, V., Deveze, J.-L., Pereira, M.-E., & Romain, C. (2017). *Voix et gestes professionnels : La fonction patrimoniale du langage*.
- Richard, J.-F. (2005). *Les activités mentales : De l'interprétation de l'information à l'action*. Armand Colin.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : Entre activité et subjectivité* (1re éd). Presses universitaires de France. <https://www.toutatice.fr/portail/share/G38vbj>
- Rouchon, J. F. (2007). *La notion de contre-transfert culturel : Enjeux théoriques, cliniques et thérapeutiques* Thèse de médecine, Université de Nantes. https://www.transculturel.eu/docs/LibrairiesMemoiresTheses/these_jfr.pdf
- Sibille, J. (2010). *Les langues autochtones de France métropolitaine. Pratiques et savoirs* (p. 69-85). Lambert-Lucas. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00952844>
- Tapia, C. (2010). La médiation : Aspects théoriques et foisonnement de pratiques. *Connexions*, 93(1), 11-22. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cnx.093.0011>
- Terrail, J.-P. (2009). *De l'oralité : Essai sur l'égalité des intelligences*. la Dispute.
- Tisseron, S. (2007). *La honte, psychanalyse d'un lien social* (2e éd. avec une postface). Dunod.
- Vidalenc, J.L, (2010) « Au-delà des mots...perception et mémoire en situation de lecture »
Diplôme Universitaire : Neuropsychologie, Education et Pédagogie, Université Lyon I,
(2011) « Le bilinguisme en éducation prioritaire, Apprentissages scolaires et développement de l'enfant » Université Lumière Lyon 2 Institut de psychologie, (2014) « La rencontre des

cultures à l'école : complexité des enjeux » DIU MORO « Psychiatrie et compétences transculturelles », Paris Descartes et Paris XIII, dossiers consultables sur le site histoiresdelangues.fr

Table des annexes

1.	Enquête Elfe.....	107
2.	Education prioritaire	108
3.	Jean-Jacques Kress	109
4.	Les approches plurielles.....	110
5.	Ressources pédagogiques : les approches plurielles	113
6.	Le projet « partenariat école, familles «.....	114
7)	Protocole initial proposé	115
8)	Grille d’observation-évaluation de l’élève.....	117
9)	Grille d’information sur les familles.....	118
10)	Pistes pédagogiques	119
11)	Ordonnance Villers-Cotterêts.....	120
12)	Bénisti	121
13)	Discours de Jean-François Copé, président de l'UMP.....	123
14)	Comparaison de dispositifs de Isabelle Nocus et Agnès Florin	125
15)	Projet RASED	126
16)	Textes officiels.....	128
17)	Biographie langagière	129
18)	enquête Catherine Mendonça, Michel Candelier	132
19)	INED INSE Origines et trajectoires	133
20)	Typologie des plurilinguismes selon El Euch	134
21)	Traces mnésiques	135
22)	Texte de loi et article de Philippe Blanchet.....	136
23)	Avantages du plurilinguisme Lüdi	138
24)	Extraits du rapport de Mirela Moldeveanu.....	139

Annexes

1. Enquête Elfe

<https://www.elfe-france.fr/>

Introduction de l'article *Primo-socialisation au langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Elfe*

Nathalie Berthomier et Sylvie Octobre :

On connaît l'importance du rôle des parents dans la construction du rapport au livre chez l'enfant et l'influence de ce rapport sur les trajectoires de lecteurs. Quelle est l'influence des interactions langagières entre parents et enfants dans la construction du rapport au langage et comment s'opère la socialisation précoce durant la première année de vie ?

La France s'est dotée, en 2011, du panel Elfe qui permet de suivre un échantillon représentatif de 18 300 enfants depuis leur naissance, et auquel le ministère de la Culture s'est associé. Trois vagues d'enquêtes réalisées durant la première année de vie sont mobilisées ici pour aborder la question de la primo-socialisation au langage. Les dotations familiales ainsi que trois types d'interactions langagières avec les parents (rester calmement avec l'enfant et lui parler, chanter des comptines, lire des livres) sont ainsi confrontés aux compétences langagières des enfants à un an, qu'il s'agisse de compréhension ou d'expression. L'étude montre que ces trois activités de socialisation au langage sont très répandues mais souligne que celles-ci ne sont pas prises en charge par les deux parents à parts égales. Elles varient selon la position sociale et le capital culturel des parents, mais aussi selon le sexe de l'enfant, et dépendent des arbitrages des familles dans la gestion de la fratrie. L'étude montre l'importance de ces activités langagières dans le développement des compétences des enfants en matière de compréhension et d'utilisation de mots et souligne le rôle positif de la manipulation précoce de livres pour bébés. Enfin, elle met en lumière l'existence d'attentes variables en matière de compréhension et d'expression selon les milieux sociaux dès la première année de vie de l'enfant.

Langue parlée par la mère à l'enfant à 2 mois	%	Langue parlée par le père à l'enfant à 2 mois	%
Uniquement le français	78	Uniquement le français	73
Français et autre(s) langue(s)	21	Français et autre(s) langue(s)	20
Uniquement langue(s) étrangère(s)	1	Uniquement langue(s) étrangère(s)	1
NR			6

2. Education prioritaire

Extrait du site de Canope : <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>)

Les origines

La massification de l'enseignement par la prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans (1959) et par la création du collège unique (1977) visait l'élévation du niveau de formation des nouvelles générations. Elle avait également pour objectif la réduction des inégalités des destins scolaires. Ces espoirs de démocratisation ayant été déçus, il a fallu penser autrement les causes de l'échec scolaire. Des travaux de sociologie ont ainsi révélé l'importance de l'origine sociale des élèves, en insistant notamment sur le rôle joué par « l'environnement familial et social », et plus particulièrement par le niveau d'instruction des parents, sur la réussite scolaire. Ces recherches montrent également comment inégalités sociales et disparités spatiales se conjuguent et se renforcent. De fait, elles conduisent à la concentration d'élèves ayant de grandes difficultés scolaires au sein de certaines zones.

Ces constats ont abouti à la création de politiques d'éducation prioritaire dans certains pays d'Europe. Il en fut ainsi en Grande-Bretagne, en Suède, en France (en 1981), en Belgique et dans d'autres pays. Intégrée à des systèmes éducatifs fort différents, cette action publique spécifique s'exprime donc selon des modalités diverses.

3. Jean-Jacques Kress

Jean-Jacques Kress, psychiatre fondateur du département de psychiatrie du CHU de Brest dans les années 1970, inspiré par sa propre expérience d'enfant de 4 ans réfugié alsacien dans le sud-ouest de la France au début de la 2^o guerre mondiale, a écrit son article *Changement de langue et traumatisme psychique* (1984) à l'occasion d'un séminaire en l'honneur de son maître. On peut entendre un témoignage radiophonique de Jean-Jacques Kress sur internet :

parcours de langues Radio plurielle <http://atoutlangues.free.fr/sons-en-ligne/radio-pluriel/Kress-Parcours%20de%20langue-%206-10-14-KREISS.mp3>

On trouve ci-dessous les dernières lignes de cet article :

Il semble bien que j'ai oublié l'idée de traumatisme psychique en cours de route et l'on peut se demander quelle est la place de cette étude dans le contexte de notre colloque. Je me référerai au Professeur KAMMERER et à ses réflexions de 1966 sur le traumatisme psychique. Lors d'une réponse improvisée à l'un de ses auditeurs, le Professeur KAMMERER précise bien " qu'il existe des traumatismes étalés dans le temps, mettant en jeu des mécanismes réactionnels communs aux effets de choc et aux effets de frustration ". Nous sommes ici devant une situation qui, à l'échelle d'une société, a occasionné des chocs et des frustrations étendus sur plusieurs générations et qui a surtout produit des effets radicaux entre les générations elles-mêmes. Hormis la nature très particulière du domaine en jeu, la langue, il ne manque rien pour que la notion de traumatisme soit évoquée : l'intrusion d'un événement extérieur devenant corps étranger au plus intime des individus, l'incapacité de trouver une réponse adéquate permettant de sauver la langue, la perturbation de l'identité qui se trouve divisée et la modification de la structure psychique par rapport au refoulement. Il n'y manque que la soudaineté.

Mais peu importe. L'essentiel n'est pas de prouver que les Alsaciens, les Bretons et d'autres ont été traumatisés mais de mettre à jour des zones de souffrance qui auront trouvé une langue pour se dire.

4. Les approches plurielles

Présentation tirée du site du Carap, Cadre de référence pour les approches plurielles
<https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>

Les Approches plurielles des langues et des cultures (Eveil aux langues, Didactique intégrée, Intercompréhension entre les langues parentes, Approches interculturelles) reposent sur des activités qui incluent plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles développent de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Elles offrent des outils permettant de concevoir et d'articuler des interventions didactiques favorables au développement et à l'enrichissement continu de cette compétence par les apprenants. Dédié aux dimensions plurilingues et pluriculturelles des apprentissages, le CARAP complète les autres instruments du Conseil de l'Europe.

Nous appelons « *Approches plurielles des langues et des cultures* » des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles.

Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis « communicatives » se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement. L'évolution de la didactique des langues au cours des trente dernières années a vu l'apparition de quatre approches plurielles

l'éveil aux langues

l'intercompréhension entre les langues parentes

l'approche interculturelle

la didactique intégrée des langues

➤ L'éveil aux langues

Selon la définition qui a été donnée de l'*éveil aux langues* dans le cadre des projets européens qui ont permis de le développer plus largement, « il y a éveil aux langues lorsqu'**une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner** ». Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la / les langue(s) de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas

à ces langues «appries». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans en exclure aucune. Par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler – plusieurs dizaines, le plus souvent – l'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle « extrême ». Conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues!) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues «apportées» par les élèves allophones, comme une sorte de propédeutique développée à l'école primaire, il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité. Il convient de signaler encore que l'éveil aux langues, tel qu'il a été développé depuis la fin des années quatre-vingt-dix dans les programmes *Evlang* et *Jaling*, se rattache explicitement au mouvement *Language Awareness* initié par E. Hawkins au Royaume-Uni pendant les années 1980. Cependant, on considère que l'éveil aux langues constitue plutôt, aujourd'hui, un sous-ensemble de la perspective *Language awareness*, qui donne lieu également à des travaux à orientation plus psycholinguistique que pédagogique, qui ne portent pas nécessairement sur la confrontation de l'apprenant à plusieurs langues. C'est pourquoi les promoteurs des programmes d'éveil aux langues ont préféré choisir un autre terme anglais pour désigner cette approche: *Awakening to languages*.

➤ L'intercompréhension entre les langues parentes

L'intercompréhension entre les langues parentes propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. Les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension, mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression.

Depuis la seconde moitié des années 1990, on voit se développer des innovations de ce type pour des apprenants adultes (y compris étudiants universitaires), en France et dans d'autres pays de langue latine, mais aussi en Allemagne, dans les pays scandinaves ou slavophones.. Beaucoup ont été soutenus au niveau européen (programmes de l'Union européenne). On retrouve de telles démarches dans certains matériaux d'*éveil aux langues*, mais les publics scolaires sont encore peu concernés par l'intercompréhension.

➤ L'approche interculturelle

L'approche interculturelle a eu une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue.

Elle connaît de nombreuses variantes qui ont en commun de reposer sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) (conçues comme hybrides, perméables et dynamiques) pour en comprendre d'autres relevant d'une ou plusieurs autres aire(s) culturelle(s).

Ces principes prônent également la mise en œuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents.

➤ La didactique intégrée des langues

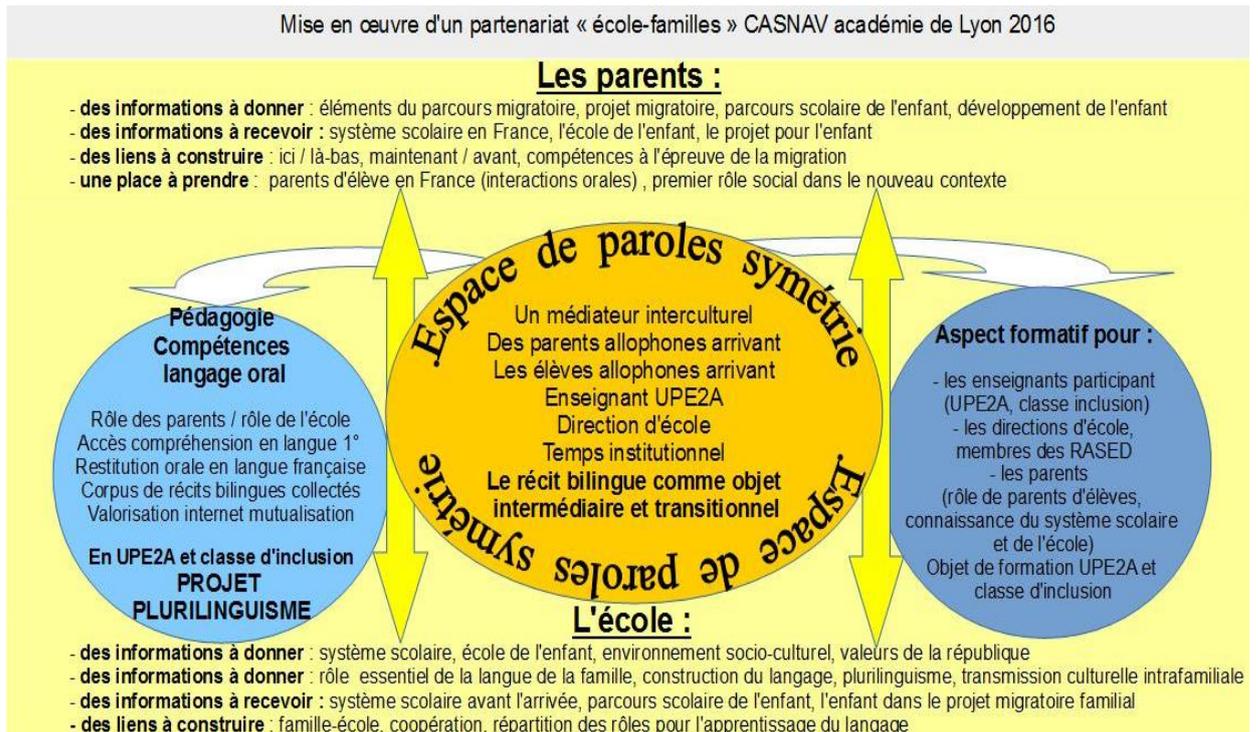
La *didactique intégrée des langues* vise à aider l'apprenant à **établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire**, selon l'idée centrale pour les approches plurielles d'un appui sur le connu pour aborder le moins connu : la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère, cette dernière pour entrer dans la seconde langue étrangère, etc., sans oublier les effets en retour de telles synergies. Sans oublier non plus, surtout lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement, les langues d'origine des élèves. On a donc deux langues (voire trois ou quatre) qui sont "travaillées" en même temps.

C'est dans cette direction que militaient déjà les travaux de E. Roulet au tout début des années 1980. C'est aussi dans cette perspective que s'inscrivent aujourd'hui de nombreux travaux portant sur *l'allemand après l'anglais* en tant que langues étrangères (cf. les travaux portant sur les *langues tertiaires*). D'autres s'interrogent sur l'articulation de la langue de scolarisation et des langues enseignés dans une perspective intégrée. En relèvent également certaines modalités d'éducation bilingue, dans lesquelles les enseignants ont le souci d'attirer l'attention des apprenants sur les ressemblances et différences entre les langues dans lesquelles s'effectuent les apprentissages, quelle que soit la matière étudiée.

5. Ressources pédagogiques : les approches plurielles

- Eole = <http://eole.irdp.ch/eole/>
- Elodil = <http://elodil1.com/activites/primaire/primaire.html>
- Dulala = <https://www.dulala.fr/>
- Site histoires de langues Cmtra et Casnav de Lyon : <http://histoiresdelangues.fr>
- Bilem = <http://bilem.ac-besancon.fr/>
- Langues du monde au quotidien cycle I : Kervran, M. (2013). Les langues du monde au quotidien : Une approche interculturelle : cycle 1. CANOPE
- Sites dédiés aux approches plurielles et aux didactiques du plurilinguisme : <https://www.edilic.org/>
- Cadre de référence pour les approches plurielles <https://carap.ecml.at/>
- Photo de classe <https://www.photo-de-classe.org/#/accueil>

6. Le projet « partenariat école, familles »



Le cadre du projet FSE-CASNAV de l'académie de LYON « Partenariat école-familles »

Un projet expérimental financé par le FSE et l'Education nationale

Une base théorique complexe : ethnopsychiatrie (M.R Moro, Pinon-Rousseau), linguistique (Candelier, Hélot, Armand), anthropologique (Decourt)

Un format de 40 heures de médiations et des temps de régulation, bilan pour chaque terrain (médiateur interculturel, enseignant UPE2A, direction école, parents allophones, enfants-élèves allophones, interprète)

Des partenaires opérationnels : médiation interculturelle (M.Bossuroy Université Lyon II, F.Ndjapou, Min Vivier, Mélissa Fantone), ISM-CORUM (interprètes et traduction) , CMTRA (médiation, collecte et valorisation des récits)

Contacts : casnav@ac-lyon.fr et jean-luc.vidalenc@ac-lyon.fr

7) Protocole initial proposé

« Apprendre à parler avec plusieurs langues »

Projet de recherche, « Médiation langagière et culturelle, sciences du langage »

Rappel du protocole de recherche proposé :

Il s'agit d'un projet qui vise à développer un partenariat entre les enseignants et les parents, pour le développement langagier de l'enfant.

Proposé à l'école dans le cadre d'une recherche en sciences du langage, le dispositif destiné aux parents sera « porté » par l'école, en lien avec le chercheur.

Lancement du projet :

Réunion de présentation du projet de recherche aux enseignants, dans les écoles (novembre)

Phase 1 : octobre-novembre – décembre – janvier

Cette phase peut débuter avant la réunion 1

Choix et observation du ou des élèves selon les critères suivants :

- Elève(s) que vous avez remarqué(s), qui vous pose(nt) question dans la communication (articulation, lexique en langue française, attention en regroupement langage, petit parleur, compréhension...) et qui vit en contexte plurilingue (une autre langue que celle de l'école est parlée à la maison ou bien la langue de la maison est très éloignée de celle de l'école)

Observation du ou des élèves :

- Utilisation de vos outil d'évaluation/observation habituel, à renseigner régulièrement avant la mise en place du dispositif (puis pendant et après, voir les phases suivantes).
- Ecriture de quelques lignes décrivant l'enfant dans ses interactions orales au quotidien (avec vous, avec l'ATSEM, en groupe, avec les autres élèves), autres remarques libres

Entretiens (chercheur) avec les parents, les enseignants

Phase 2 : janvier-février-mars

Mise en œuvre du dispositif :

- Accompagnement des parents (cf contenu des temps en famille ci-dessous)
Réunion ou séance d'APC pour expliciter et vivre une séance avec les parents et les élèves (avec ou sans le chercheur, à définir)
- Mise en œuvre en famille
Séances quotidiennes (ou pluri-hebdomadaires)

Observation du ou des élèves :

- Utilisation d'un outil d'évaluation/observation habituel, à renseigner régulièrement pendant la phase de mise en œuvre en famille (et après, voir la phase suivante).

Régulation, intervention possible du chercheur

Phase 3 mars-avril-mai :

Poursuite du dispositif en famille

Entretiens (chercheurs) avec les parents, les enseignants

Recueil des données d'observation des élèves (idem)

Phase 4 juin : restitution aux familles et aux écoles

Protocole à proposer aux parents :

La démarche vise à favoriser les interactions en famille à partir d'un récit venant de l'école **en s'appuyant sur la langue de la famille.**

Le projet vise à développer les compétences plurilingues de l'enfant dans deux domaines : le lexique (quantitativement et qualitativement) et la narration.

Les parents sont reconnus **compétents dans leur pratique d'une langue différente** de celle de l'école. On attend d'eux qu'ils apportent leurs connaissances à leur enfant (lexique, explication, extension), en lien avec le récit.

Un accompagnement à l'école (APC, réunion de lancement) est à organiser pour informer les parents du projet et du contenu des temps à la maison.

Contenu type d'une séance en famille :

1. Dénotation des illustrations d'un album (personnages, objets, lieux, paysages...), **construction d'un lexique plurilingue**, échanges, explications, questionnement...

Où est le ... ? Qu'est-ce que c'est ? (en montrant), à quoi ça sert ? lien avec expériences personnelles des parents (enfance ou autre)

2. Question à l'enfant sur le récit:

De quoi tu te souviens, de quoi ça parle ? pourquoi tel personnage est-il là ou fait-il ceci ? qu'est-ce que pense tel personnage ? Qu'est-ce que tu aurais fait à sa place ? que ressent-il à ton avis ?

3. Faire une proposition de narration par l'enfant

4. Ecoute, partage du récit (enregistrements internet, clé USB, CD ou narration par les parents selon le cas)

Répétition du protocole avec le même récit (durée fonction de la classe).

8) Grille d'observation-évaluation de l'élève

Relevé des observations à l'école				
Les observations se font à tous les moments de la journée à l'école	1 ^e observation avant protocole	2 ^e observation début protocole	3 ^e observation début de protocole	4 ^e observation fin de protocole
prend la parole avec ses camarades (tous lieux)				
prend la parole avec l'ATSEM				
prend la parole avec l'enseignant-e				
prend la parole en regroupement				
prend la parole en classe entière				
demande de l'aide verbalement (enseignant-e/ATSEM)				
répond aux questions de ses camarades (tous lieux)				
répond aux questions de l'ATSEM				
répond aux questions de l'enseignant-e				
prononciation articulation				
cohérence des propos avec le thème				
compréhension des consignes verbales collectives				
compréhension des consignes verbales individuelles				
syntaxe, complexité des phrases				
déficit lexical langue française (0= pas de déficit)				
engagement dans les activités, curiosité (toutes activités)				
capacité d'attention lecture offerte, narration				
confiance en soi				
relations sociales avec ses camarades				
respect des règles collectives				

9) Grille d'information sur les familles

		père	mère	grands parents (si fréquentés régulièrement)	Grand-e sœur-frère
Nom					
langues parlées à la maison	<i>écrire en toutes lettres</i>				
langues parlées à l'enfant	<i>écrire en toutes lettres</i>				
fréquentation de l'école en France	<i>oui/non</i>				
fréquentation de l'école dans un autre pays	<i>oui/non</i>				
Lecteur-trice langue française	<i>oui/non</i>				
Lecteur-trice autre langue	<i>écrire la langue en toutes lettres</i>				
livres à la maison langue française	<i>oui/non</i>				
livres à la maison autre langue	<i>écrire la langue en toutes lettres</i>				
Films-dessins animés en langue française	<i>oui/non</i>				
Films-dessins animés autre langue	<i>écrire la langue en toutes lettres</i>				

10) Pistes pédagogiques

Propositions d'interactions en famille, à modéliser avec les parents (sur les temps d'APC)

A compléter avec vos idées, vos savoir-faire...

Dans la phase 1, avec les parents à l'école (APC, rdv..) puis en phase 2 à la maison avec les parents, les grands frères ou grandes sœurs.

Toutes les activités listées ci-dessous (à choisir en fonction des contenus et de l'âge des enfants) peuvent se faire dans une ou deux langues pour l'enfant (on l'incite et on l'autorise à choisir tout seul), les parents sont invités-incités à utiliser leur langue.

- Montrer-nommer (1-2 langues)
- Nommer-chercher (1-2 langues)
- Cacher-nommer (1-2 langues)
- Demander à l'enfant de quoi il se rappelle (questionnement type Péroz)
- Interroger l'enfant sur les intentions de tel ou tel personnage
- Interroger l'enfant sur ce que peut ressentir tel ou tel personnage
- Demander à l'enfant ce qu'il aurait fait à la place de tel ou tel personnage
- Demander à l'enfant ce qu'il aurait ressenti à la place de tel ou tel personnage
- Déployer un réseau lexical autour d'un mot
- Exemple avec lion = lionne, lionceaux, pelage, crinière comme cheveux, pattes, griffes, carnivore, savane, Afrique, fauve, rugir, chasser, dompter et expériences personnelles de l'enfant = zoo, cirque, films, autres histoires, livres, documentaires, photos dans la classe...
- Réaliser un lexique plurilingue avec l'aide de la famille (ou ressources familiales + larges), langue française, langue de la famille translittérée (on utilise le code alphabétique français = exemple avec le mot « lune » en anglais = on écrira [moune] et si les parents écrivent, moon). On garde toujours la version « translittérée/phonologique» pour pouvoir prononcer en l'absence de locuteurs de la langue.
- se faire raconter le récit par l'enfant
- raconter le récit (à deux voix-deux langues, une seule langue...)
- Questionner les parents sur leur connaissance de récits proches, auxquels cette histoire leur fait penser (réseau de récits, comparaison)

11) Ordonnance Villers-Cotterêts

Extrait de l'ordonnance et commentaire tiré de Wikipédia

art. 111. De prononcer et expedier tous actes en langaige françoys

Et pource que telles chofes sont souuenteffoys aduenues fur l'intelligence des motz latins cōtenuz efdictz arreftz. Nous voulons q~ dorefenauât tous arreftz ensemble toutes autres procedures foient de noz cours souueraines ou autres subalternes et inferieures, soyent de registres, enquestes, contractz, commiffions, sentēces, testamens et autres quelzconques actes & exploictz de iuftice, ou qui en dependent, foient prononcez, enregistrez & deliurez aux parties en langage maternel francoys, et non autrement.

(De prononcer et rédiger tous les actes en langue française Et parce que de telles choses sont arrivées très souvent, à propos de la [mauvaise] compréhension des mots latins utilisés dans lesdits arrêts, nous voulons que dorénavant tous les arrêts ainsi que toutes autres procédures, que ce soit de nos cours souveraines ou autres subalternes et inférieures, ou que ce soit sur les registres, enquêtes, contrats, commissions, sentences, testaments et tous les autres actes et exploits de justice qui en dépendent, soient prononcés, publiés et notifiés aux parties *en langue maternelle française*, et pas autrement.) »

Langage maternel francoys

Comme il y avait bien plus d'un seul *langage maternel francoys* dans le royaume de 1539, certains juristes ont pu interpréter que l'édit royal ne se limitait pas à la seule langue française et que sa protection s'étendait à toutes les langues maternelles du royaume.

En 1790, l'Assemblée nationale commence par faire traduire dans toutes les langues régionales les lois et décrets, avant d'abandonner cet effort, trop coûteux .

Le décret du [2 thermidor An II](#) (20 juillet 1794) impose le français comme seule langue de toute l'administration

12) Bénisti

Extrait complet :

Entre 1 et 3 ans : Seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. **Si ces derniers sont d'origine étrangère elles devront s'obliger à parler le Français** dans leur foyer pour habituer les enfants **à n'avoir que cette langue pour s'exprimer**. Actions : 1/ Les réunions organisées par les associations de mères de familles étrangères financées par le F.A.S. peuvent inciter ces dernières dans cette direction. Si c'est dans l'intérêt de l'enfant, les mères joueront le jeu et s'y engageront. **Mais si elles sentent dans certains cas des réticences de la part des pères, qui exigent souvent le parler patois du pays** à la maison, elles seront dissuadées de le faire. Il faut alors engager des actions en direction du père pour l'inciter dans cette direction. 2/ Des suivis sanitaires et médicaux réguliers doivent être opérés dans les structures de garde de la petite enfance pour détecter et prendre en charge, dès le plus jeune âge, ceux qui montrent des troubles comportementaux. Les services de Protection Maternelle Infantile (PMI) peuvent alors entrer en action. ②

Entre 4 et 6 ans : Ces années se passent traditionnellement à la maternelle et c'est là que les premières difficultés peuvent apparaître. **Difficultés dues à la langue, si la mère de famille n'a pas suivi les recommandations de la phase** ①. L'enfant va alors, au fur et à mesure des mois, **s'isoler dans sa classe et de moins en moins communiquer** avec les autres. Cet obstacle de communication va s'accroître et va marginaliser l'enfant non seulement au sein de la collectivité mais également à l'égard de ses camarades. Actions : L'enseignant devra alors en parler aux parents pour qu'au domicile, **la seule langue parlée soit le français**. Si cela persiste, l'institutrice devra alors passer **le relais à un orthophoniste** pour que l'enfant récupère immédiatement les moyens d'expression et de langage indispensables à son évolution scolaire et sociale. Les services d'assistance sociale seront prévenus de l'action proposée et devront suivre son déroulement. **Si le comportement de l'enfant est indiscipliné et crée des troubles dans la classe**, l'enseignant pourra alors passer le relais à une structure médicosociale (un pédopsychiatre, une assistante sociale, un pédiatre) qui nommera une personne référente pour l'enfant, affectée spécialement à l'école par l'éducation nationale, qui aura pour mission d'essayer, autant que faire ce peut, de résoudre ces écarts de comportements. Ces suivis sociaux réguliers devront aussi permettre à l'enfant d'être élevé dans **une atmosphère saine** et avec les **bases d'éducatrices attentives**, fondées sur le respect et avec une autorité parentale affirmée. ③

Entre 7 et 9 ans : **Si rien n'a changé concernant les difficultés de langage** et le comportement indiscipliné, l'accentuation des actions entreprises devra être décidée et les parents devront prendre leurs responsabilités quant à la mission d'éducation qui leur est impartie. L'accompagnement et l'assistance vers les parents sera alors renforcée.

Et réponse complète de « **L'Association des Linguistes de l'Enseignement Supérieur (ALES)** »

...qui se réunit en Assemblée générale le 5 février 2005-02-05 a pris connaissance du rapport remis par Jacques Alain BENISTI au Ministre de l'Intérieur en octobre 2004. Ce texte intitulé : « Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure **Sur la prévention de la délinquance** », interroge la communauté des linguistes de France. En effet, l'origine de la délinquance des jeunes français serait dû essentiellement à **une mauvaise maîtrise de la langue française** par les élèves issus de **familles non francophones**. En conséquence, les auteurs du rapport préconisent des mesures radicales : il faut contraindre les mères non francophones à parler français à leurs enfants dès la naissance (et non « le parler **patois** du pays ») et à défaut inciter les pères à les y obliger. Si à 6 ans ces enfants ne maîtrisent pas la langue française, les institutrices doivent « passer le relais à un orthophoniste pour que

l'enfant récupère immédiatement les moyens d'expression et de langage indispensables à son évolution scolaire et sociale". **L'usage d'une langue étrangère relèverait ainsi des troubles du langage !**

13) Discours de Jean-François Copé, président de l'UMP

Faire de la langue arabe une option comme une autre

Au cœur de mon engagement politique, la question de l'identité nationale prend une place de premier plan. Alors que je sens notre nation tirillée par des tensions et des doutes, je veux réaffirmer avec force le besoin d'unité, sans lequel l'exaltation permanente de la diversité n'a pas de sens. Dans cette perspective, je récusé l'explication différentialiste qui inviterait à considérer le port de la burqa dans la sphère publique comme une pratique légitime, au nom d'un héritage culturel ou religieux. Je suis pour une loi d'interdiction de la burqa dans l'espace public, précédée d'une phase de dialogue pour expliquer aux personnes concernées ce qui est en jeu.

Dans ce contexte, la proposition que j'ai avancée récemment de développer l'enseignement de la langue arabe au sein de l'Education nationale a suscité un débat et quelques incompréhensions. Comme si ces deux positions, sur la burqa d'une part et sur la langue arabe d'autre part, étaient incohérentes. Je crois au contraire qu'elles s'inscrivent dans la même logique de fidélité aux valeurs de la République et dans la même dynamique de renforcement de notre communauté nationale.

Ma proposition sur la langue arabe part d'un constat simple : aujourd'hui, quand un jeune veut apprendre l'arabe dans notre pays, il s'adresse en priorité à la mosquée, plutôt qu'à l'école. Quand on regarde les chiffres, on s'aperçoit en effet qu'au primaire, 36 000 élèves sont pris en charge par l'Education nationale via le dispositif des ELCO (enseignements de langue et culture d'origine). Ce système a été lancé par des accords bilatéraux passés dans les années 1980 notamment avec l'Algérie, le Maroc et la Tunisie. Il met à la disposition de l'Education nationale des enseignants étrangers détachés en France pour enseigner l'arabe. Au secondaire, seuls 4 800 élèves suivent des cours d'arabe dans le cadre des collèges et des lycées. Il y a donc près de 8 fois moins d'élèves au secondaire qu'au primaire. Comment expliquer cette déperdition?

On voit aussi qu'un département sur deux n'offre pas de formation d'arabe au secondaire, ce qui oblige 1 800 élèves à prendre des cours par correspondance auprès du CNED (Centre national d'enseignement à distance). En revanche, plus de 65 000 jeunes en âge d'être scolarisés suivent des cours d'arabe dispensés par le secteur associatif. Or aucun contrôle n'existe sur cet enseignement: il peut être d'excellente qualité comme donner lieu à des dérives voire à des récupérations intégristes à l'insu des parents.

Comment expliquer un tel écart entre la demande pour apprendre l'arabe dans notre pays et l'offre de l'Education nationale? Il y a sans doute une méfiance liée à une confusion simpliste qui règne trop largement: proposer d'enseigner l'arabe dans nos classes reviendrait à installer l'islam au cœur même de l'école laïque. L'arabe est ainsi peu à peu assimilé à une langue essentiellement identitaire ou religieuse dont l'apprentissage serait un réflexe communautariste. Pourtant, il ne devrait pas y avoir plus de blocages avec l'arabe que pour d'autres langues étrangères, auxquelles sont attachées d'importantes communautés d'immigration dans notre pays, comme le portugais, l'italien ou l'espagnol.

Il est légitime pour des parents de souhaiter que leurs enfants apprennent la langue d'origine de leur famille. Non seulement pour garder un lien vivant avec leur histoire familiale, mais surtout pour leur ouvrir des opportunités. Les zones de langue arabe, les pays du Golfe ou le Maghreb par exemple, sont en pleine croissance et sont demandeuses de jeunes français arabisants et bien formés. Sans développer l'apprentissage de l'arabe à l'école, la France prive certains de ses jeunes de vraies opportunités de carrière.

A l'heure où l'on s'inquiète du chômage des jeunes et l'on insiste sur l'importance de maîtriser des langues étrangères, il serait étonnant de continuer à se fermer des débouchés sur près de 300 millions de personnes dans le monde.

Le malaise actuel est d'autant plus paradoxal que la France a toujours été novatrice dans son ouverture aux langues orientales. Une longue histoire unit la France à la langue arabe: François 1er a été le premier à ouvrir en 1530 une chaire d'arabe en France. En 1905, l'arabe a fait son entrée dans les concours de recrutement de la fonction publique tandis qu'une agrégation d'arabe était fondée. Depuis 1975, l'arabe est proposé aux élèves du secondaire comme une langue vivante 1, 2 ou 3. La France est d'ailleurs le seul pays occidental à enseigner la langue et la civilisation arabe depuis le primaire jusqu'à l'université, en s'appuyant sur un corps d'enseignants titulaires de la fonction publique, recrutés par concours. On connaît aussi la grande oeuvre de l'orientalisme français, de Champollion jusqu'à Massignon en passant par Corbin ou Charles de Foucauld, qui témoigne de la fascination et de l'amour de notre pays pour les civilisations d'Orient. Au regard de cette grande tradition, la possibilité d'apprendre l'arabe en France devrait donc être une simple formalité.

L'Education nationale semble prendre peu à peu conscience du problème. Elle a donc défini en 2008 quelques orientations pour changer la donne: l'implantation de filières d'excellence; la création de 6èmes bilangues anglais-arabe et de nouvelles sections internationales; le développement d'un enseignement inter-établissements dans les lycées de centre ville des grandes agglomérations ou encore l'implantation de l'arabe dans les formations du tourisme, de la restauration et de l'hôtellerie. Ces propositions vont bien sûr dans le bon sens, mais suffiront-elles à répondre à l'urgence de la demande?

Des bassins regroupant un potentiel important d'élèves issus de l'immigration et désireux d'apprendre l'arabe sont aisément identifiables dans les grandes agglomérations. Un maillage répondant mieux aux besoins peut être mis en place. Pourquoi ne pas mettre en place un grand plan de développement de l'arabe, analogue à celui auquel on assiste pour le chinois aujourd'hui? Pourquoi ne pas ouvrir plus de places au CAPES et à l'agrégation d'arabe? Pourquoi l'Education nationale, dans le cadre des ELCO, ne renforcerait-elle pas ses exigences en termes de méthode, programme et formation tout en élargissant le dispositif ?

«Qu'ils apprennent déjà le Français!». J'entends déjà les réactions de ceux que cette proposition dérange. Là n'est pas la question. L'instruction du français doit évidemment être renforcée. Son apprentissage est l'une des raisons d'être de l'Education nationale quand l'arabe ne doit être qu'une option offerte à ceux qui le souhaitent, sans se substituer à l'indispensable maîtrise de l'anglais. Apprendre une langue en plus, ce n'est pas un frein, c'est toujours un atout.

Jean-François Copé

14) Comparaison de dispositifs de Isabelle Nocus et Agnès Florin

Extrait de l'article : Nocus, I., Florin, A., Lacroix, F., Lainé, A., & Guimard, P. (2016). Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues. *Enfance*, 2016 (01), 113-133.

« La France et les collectivités françaises d'Outre-mer sont non seulement concernées par l'enseignement des langues régionales mais également confrontées à la scolarisation d'enfants issus de l'immigration. Toutefois, les évaluations de l'effet de ces dispositifs d'enseignement bilingues en contextes français sont peu nombreuses. L'objectif de nos travaux est d'apporter des validations expérimentales dans plusieurs contextes sociolinguistiques. Le dispositif ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) est le fruit d'accords bilatéraux entre la France et neuf pays (Algérie, Croatie, Espagne, Italie, Maroc, Portugal, Serbie, Tunisie et Turquie). S'adressant à des enfants issus de l'immigration dans les écoles élémentaires et les collèges, il propose des cours de et en langue de ces pays, allant jusqu'à 3 heures hebdomadaires, avec pour objectif de permettre aux élèves de structurer la langue parlée dans le milieu familial, de favoriser l'épanouissement personnel des jeunes issus d'autres cultures et de valoriser la diversification des langues à l'école¹⁸. Néanmoins, ce dispositif est souvent perçu comme un enseignement communautaire, assuré par des intervenants « commis par ces pays », sans validation pédagogique par le système éducatif français, où les enfants sont « cantonnés dans des cours pour immigrés » isolés des autres enseignements scolaires (Bertucci, 2007 ; Lucchini, 2005 ; 2007). Nous avons évalué 179 élèves de CP et CE1 à l'aide de différents indicateurs de performances scolaires (conscience phonologique, identification des mots écrits et compréhension écrite, résolution de problèmes arithmétiques), afin de mesurer les effets de ce dispositif sur la maîtrise du français. L'étude comportait trois groupes comparables sur l'origine sociale : deux groupes bilingues franco-arabes, dont l'un suit des cours d'arabe ELCO à l'école (56 élèves en 1^{re} ou en 2^e année d'apprentissage de l'arabe) et l'autre se limite aux pratiques langagières familiales bilingues (53 élèves), et un groupe monolingue (70 élèves) dont aucun des deux parents ne parle une langue autre que le français à la maison. Les résultats au CE1, à niveau social équivalent, montrent une supériorité des performances scolaires en français des élèves bilingues franco-arabes inscrits dans un dispositif ELCO arabe, comparativement à leurs pairs bilingues franco-arabes qui ne suivent pas de cours d'arabe (Rachidi, Nocus, & Florin, 2013) (2016 :18).

15) Projet RASED

Projet d'éveil aux Langues grande section de maternelle

Objectifs :

RELATIONS ECOLE FAMILLE

- Permettre aux parents de participer à des moments de classe et de s'impliquer dans la vie de l'école.
- Valoriser la connaissance d'une autre langue.
- Aborder la question des langues familiales et la place de la langue française avec les parents

DEVENIR ELEVE

- Respecter la culture et la langue de chacun.
- Découvrir que de nombreux enfants parlent une autre langue à la maison, partager autour de son vécu, de son ressenti.
- Découvrir de nouvelles cultures : dessiner les drapeaux, situer les pays sur une carte.

LANGAGE

- Argumenter pour expliquer les différences entre les langues.
- Poser des questions aux parents, redire ce que l'on a entendu.
- Prendre conscience de l'existence des différentes langues,
- Clarifier le statut de la langue française et des langues parlées à la maison,
- Reconnaître la validité des autres langues

Littéracie

- Approche de l'écrit à travers différentes langues.
- Découvrir d'autres formes d'écriture, d'autres alphabets.
- Observer les différences entre les lettres, entre les sens d'écriture.
- Pour les langues proches du français, comparer les écritures, comparer les liens entre ce que l'on entend et ce que l'on voit écrit.

PRECERVOIR SENTIR IMAGINER CREER

- Jouer avec les sons.
- Affiner l'écoute, l'attention, développer la sensibilité, discriminer des sons.
- Jouer avec les langues, reconnaître une langue parmi d'autres, trouver des indices sonores pour reconnaître une langue
- Trouver des similitudes et des différences entre des langues proches (Castillan/Chilien, Kabyle/Arabe) et des langues éloignées.

Intentions

De très nombreux élèves de l'école vivent dans un milieu familial plurilingue. Ils construisent donc le langage à partir de langues différentes, qu'ils pratiquent d'une façon très hétérogène et parfois variable dans le temps. L'impact de cette situation sur l'apprentissage du français est difficile à mesurer, mais réel. Nous constatons un vocabulaire

pauvre, imprécis, des difficultés d'expression orale, des interactions langagières faibles. Malgré cela, la question des langues et du bilinguisme, n'est jamais traitée sérieusement à l'école avec les familles. Pourtant les parents ne savent pas toujours comment gérer la situation et se posent de nombreuses questions qui restent sans réponse.

Chaque famille reste seule face à ce qui est pourtant un enjeu fort dans la scolarité des élèves : l'apprentissage du langage.

Pour pouvoir aborder ce sujet d'une façon simple, nous avons décidé de mettre en place ce

projet d'éveil aux langues qui vise deux objectifs principaux :

- permettre aux élèves d'entendre et de découvrir l'existence des autres langues pratiquées dans les familles de l'école pour les aider à se positionner par rapport à cette diversité de langues.
- rentrer en communication avec les familles et travailler avec elles sur cette question du bilinguisme.

Déroulement des séances :

- Accueil du parent à 13h. Enregistrement de l'album pour préparer l'album interactif qui sera disponible sur ordinateur.
- Accueil des élèves de 13h20 à 13h30, dessin du drapeau du pays du jour, écriture du nom du pays en capitales.
- 13h30 : regroupement : Présentation du parent, de la langue, du pays, phase de dialogue, d'échange, de questions... (expliquer quelques spécificités du pays, le situer sur le planisphère, parler de ce que l'on mange, de l'école....
Le parent lit l'album une première fois. Discussion avec les élèves. Relecture à deux voix (français+ autre langue). Questions réponses sur le vocabulaire.

Reprise en classe durant la semaine :

- Ateliers d'écoute durant les temps d'accueil.
- Ecoute comparative en classe entière des différents enregistrements. Retrouver les langues, les comparer, trouver des mots que l'on dit de la même manière.
- Comparaison des alphabets (les parents ayant écrits les noms des 4 couleurs B-J-V-R)

Prolongement du projet :

En fin d'année, présentation du projet aux parents d'élèves à l'occasion d'un moment festif :

- présentation du projet à tous les parents de l'école et aux autres enseignants,
- écoute des enregistrements, exposition des travaux liés au projet,
- présentation d'un disque (compilation des enregistrement ou d'un site internet de consultation.
- Goûter.
- Proposition de temps d'échanges autour de la problématique des langues et du langage.

Albums proposés : C'est moi le plus fort, C'est moi le plus beau, La chenille qui fait des trous, La moufle.

16) Textes officiels

- Programmes école maternelle : <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-maternelle-4193>
- Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Texte de cadrage
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress_c1_langage_oral_cadrage_456423.pdf
- Fiches repères et fiche n°3
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf
- Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères - Oser les langues vivantes étrangères à l'école cycle 2 et 3 <https://eduscol.education.fr/cid143570/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees.html>
- Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Rapport Manes-Taylor <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees-7052>
- Site officiel EDUSCOL de l'Education nationale : <https://eduscol.education.fr/>

17) Biographie langagière

Biographie langagière en dix mots clés

(<https://www.theatre-contemporain.net/educ/biographie-langagiere-mots>)

1. Biographie langagière (BL)
2. Co-construction discursive
3. Démarche Portfolio
4. Didactique du plurilinguisme en contexte scolaire.
5. Identité plurilingue
6. Fonction herméneutique
7. Processus dynamique
8. Récit de vie et biographie langagière, un rapport d'inclusion narrative
9. Réflexivité de l'enseignant
10. Relation à l'intime

1. Biographie langagière (BL)

« La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (Cuq, 2003 : 36-37).

Les biographies langagières éclairent les parcours individuels dans leur complexité. En didactique, le travail sur le biographique langagier visent à mettre en évidence les parcours d'apprentissage et à donner une plus grande visibilité à la pluralité des langues. Elles offrent des outils de compréhension des mécanismes d'acquisition des langues (Lüdi, 2005) et de la conscience plurilingue qui constituent une base importante pour la création d'outils didactiques et pour la mise en place de stratégies pour l'enseignement des langues.

2. Co-construction discursive

Dans une situation d'interaction où le sujet plurilingue est amené à se raconter (entretien de recherche, formation, classe de langue, écrit autobiographique littéraire ou personnel), ce dernier co-construit son discours avec l'interlocuteur ou le lecteur, en fonction des enjeux de la communication à l'œuvre dans l'interlocution (Blanchet et Gotman, 1992). Le dire est caractérisé par la subjectivité et les marques de co-construction du récit qui illustrent une réflexion qui se construit également *in situ*. L'interlocuteur peut jouer à certains moments un rôle de révélateur d'éléments familiers remis à distance réflexive. Le sujet reconfigure aussi son histoire, en fonction de ce qu'il a envie de livrer à son interlocuteur (Thamin, 2009). Comme le dit si bien E. Mazev, « on arrange sa vie comme on dit "arranger un bouquet" ».

3. Démarche Portfolio

Le portfolio européen des langues (PEL), qui a été mis au point par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe en 2001, se veut un instrument puissant pour la promotion du plurilinguisme. Il valorise une vision non monolingue et non monoculturelle de l'école, du groupe, de l'acteur social. Il donne un droit de cité à toutes les langues (langues officielles, minoritaires, issues de l'immigration, étrangères), valorise les compétences linguistiques acquises hors des structures d'apprentissage classique, ainsi que les compétences partielles et les expériences interculturelles. Il met en évidence au niveau international des qualifications grâce à un support pratique. Enfin, il constitue un outil individualisé qui permet aux usagers d'évaluer eux-mêmes leurs acquis, à tous les stades de la formation. Si le support PEL peut comporter des limites, notamment dans son utilisation en classe de langues, la démarche Portfolio offre des possibilités plus larges d'expérimentation.

4. Didactique du plurilinguisme en contexte scolaire

La biographie langagière apparaît comme l'un des outils de choix d'une didactique du plurilinguisme (Molinié, 2011). Cette didactique vise à la fois à prendre en compte le plurilinguisme d'apprenants, réalité croissante dans les écoles ainsi qu'à soutenir le développement de comportements sociaux plurilingues et d'attitudes positives envers l'altérité (Dabène, 1994 ; Billiez, 1998 ; Billiez, 2011). Des propositions didactiques telles que l'éveil aux langues s'inscrivent dans ce type de démarches.

5. Identité plurilingue

L'identité linguistique est liée à la communauté linguistique d'appartenance, communauté fluide et mouvante en fonction de la position sociale, de l'éducation, de l'âge, du contexte, des codes disponibles à un individu. La langue est un marqueur identitaire fort, et résulte aussi de la capacité du locuteur à choisir les variations utiles en fonction des circonstances, des relations aux interlocuteurs, des effets à produire. (Calvet, 1994). Au-delà de ces variations dans un même code, le plurilingue a la latitude de choisir ou non de révéler/marker ou non son appartenance à une communauté et à des sous-groupes de celle-ci. On insiste ici sur la pluralité des identités chez un même individu (Lahire, 1998 ; Maalouf, 1998 ; Sen 2006).

Les biographies langagières donnent du sens aux contacts de langues pour pouvoir valoriser l'identité plurielle, pour s'ouvrir à l'altérité et développer le répertoire plurilingue et culturel du sujet.

6. Fonction herméneutique

Le sujet effectue un travail sur son rapport aux langues, avec comme effet une certaine conscientisation du savoir sur soi (Ricœur, 1990 ; Bertucci, 2006, 2008) et sur la/les langues déjà là, ouvrant la voie à l'appropriation de nouvelles connaissances. Par ailleurs, le biographique agit selon C. Deprez (1996) comme un instrument puissant qui permet une réunification du sujet en lui proposant aussi l'expression de ses affects. Il s'agit à travers cette démarche de se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps (Perregaux, 2002), en lien avec un parcours de mobilité ou une histoire de migration. Elle joue le rôle de révélateur de savoirs.

7. Processus dynamique

Le biographique langagier est envisagé comme un processus dynamique, évolutif, d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues (Perregaux, 2002) ; de re-construction du sens à partir des différents éléments constitutifs de l'identité linguistique et culturelle du sujet. Ce processus est fortement marqué par la subjectivité.

Les BL sont fortement liées en sociolinguistique à la notion de répertoire verbal tel qu'il a été défini par J.J. Gumperz (1964) (cf. partie bilinguisme) et constituent un lieu d'observation des usages de langues, perceptibles dans le discours.

8. Récit de vie et biographie langagière, un rapport d'inclusion narrative

La biographie langagière entretient avec le récit de vie un rapport d'inclusion narrative et se caractérise comme un sous-ensemble du récit de vie, qui se déploie comme « un inventaire spécifique de thèmes et de figures » (Lüdi, 2005).

Le récit de vie est une forme narrative dans laquelle s'inscrivent les autres formes de discours (descriptions, argumentations, explications...) (Bertaux, 1997) où le verbe "raconter" (faire le récit de) apparaît comme essentiel : « il signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative ». Pour D. Bertaux, « (...) il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue ». Cette forme narrative, fragment de l'expérience vécue (Perregaux, 2003), permet au sujet plurilingue de se situer dans une histoire et donc « d'historiciser » son parcours singulier (Molinié, 2011), parmi lesquelles les biographies langagières, qui elles, consignent l'histoire et la vie des langues parlées par un individu au cours de son parcours de vie (parcours d'acquisition et d'apprentissage, motivations, conditions d'emploi...) et prennent en compte l'environnement sociohistorique du sujet.

9. Réflexivité de l'enseignant

Les BL permettent au sujet plurilingue un retour réflexif sur son histoire avec les langues qui implique une mise en mots du vécu. L'instance réflexive individuelle et collective assure la maîtrise symbolique de l'hétérogénéité, nouvelle ou non, dans laquelle le sujet se trouve (élargissement du répertoire linguistique et culturel, perception plus nette de ses propres valeurs) (Molinié, 2006). Comme mentionné dans l'argumentaire de présentation (*BL, un outil de formation à l'école*), réfléchir à son propre rapport aux langues, à son histoire personnelle avec la ou les langues qui constituent son répertoire linguistique, à son rapport à la norme langagière permet d'adopter un rapport à l'enseignement de la langue française moins rigide et moins axé sur la « norme ». Cela permet aussi de porter un regard neuf sur ses élèves dans le respect de leur individualité, et de légitimer des pratiques d'enseignement ou d'apprentissage davantage orientées vers l'altérité (cf. Simon & Thamin, 2012).

10. Relation à l'intime

Faire le récit de sa BL est une pratique socio-discursive qui comporte une prise de risque biographique dans la mesure où la démarche touche à l'intimité de la vie de celui qui se prête à l'exercice (et assume le rôle d'énonciateur endossant le "je"). Il se peut que la réception ou la construction de la biographie langagière soient sources de réactions émotionnelles intenses déclenchées par le souvenir, en lien avec les relations affectives archaïques familiales ou avec les souffrances familiales engendrées par la domination, l'humiliation, l'éviction d'une langue ou d'une variation par une autre langue ou variation. La pédagogie du détour permettant la distanciation du sujet avec son histoire s'avère un élément clé en formation. La forme littéraire et théâtrale contemporaine constitue une illustration de choix de cette mise à distance possible.

Bibliographie 10 mots clés

NB : Pour les autres titres, cf. bibliographie générale dans Ressources

- BLANCHET A. & GOTMAN A., 1992, *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, coll. sociologie 128, Nathan Université.
- BILLIEZ J., (dir.) 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- BILLIEZ J., 2011, « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquêtes », dans P. Blanchet & P. Chardenet (éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 203-212). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- BERTAUX D., 1997, *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*, Nathan Université, (éd. 2003).
- CALVET L.-J., 1994, *Les Voix de la ville, Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Essais Payot.
- DABÈNE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, coll. Références.
- GUMPERZ J.J., 1964, "Linguistic and social interaction in two communities" in *American Anthropologist*, 1964, n°2, pp.37-53.
- LAHIRE B., 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan.
- PERREGAUX C., 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », in *iBulletin vals-asla n° 76, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 81-94.

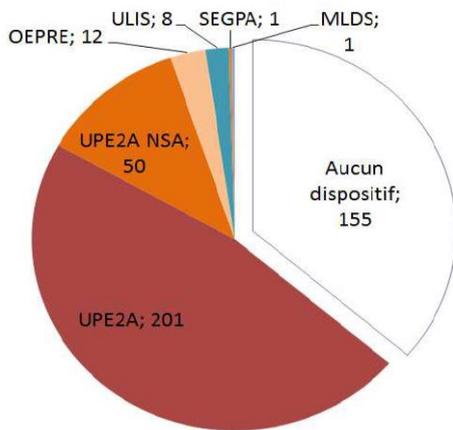
- PERREGAUX C. & alii, 2003, *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, Vol.1 et 2, SG/CIIP, Neuchâtel. **RICOEUR P.**, 1990, *Soi-même comme un autre*, Le Seuil. **SEN A.**, 2006, *Identité et violence*, Paris : Odile Jacob.

THAMIN N., 2009, « Recompositions identitaires de sujets plurilingues en situation de mobilité dans un contexte d'entreprise internationale : récit de vie de Stella », *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS)* n°4, « Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en

18) Enquête Catherine Mendonça, Michel Candelier

<http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2019/09/19-09-04-analyse-des-r%C3%A9ponses.pdf>

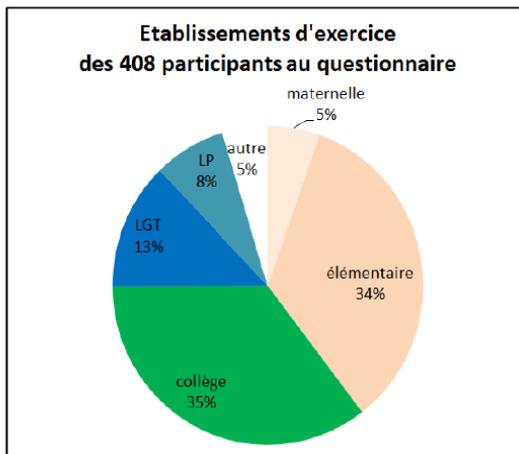
L'expérience en dispositif : l'UPE2A fortement représentée



155 des répondants n'exercent dans aucun dispositif tandis que 230 travaillent avec des élèves allophones, en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), parfois mobile, et/ou parfois non ou peu scolarisés antérieurement (NSA), voire dans le cadre de l'OEPRE.

23 autres répondants sont des formateurs du CASNAV principalement.

1/ 408 enseignants répondants : 56% au secondaire et 39% en primaire



* Rubrique « autre » : formateur à temps plein au Casnav, DSDEN, conseiller pédagogique

* Plusieurs enseignants exercent dans plusieurs établissements (maternelle et élémentaire ; collège et lycée).

19) Enquête INED Origines et trajectoires

https://www.ined.fr/Xtradocs/teo/docs/3-CNIS_Dossier%20label_TeO.pdf

LANGUES

Dans la partie qui suit, le terme « langue » est utilisé pour désigner également les dialectes et les patois. Vous pouvez donc citer des langues régionales, des dialectes, des patois.

LN 1 En quelles langues vous parlait votre mère quand vous étiez enfant (vers l'âge de 5 ans) ?

Votre mère vous parlait en.....et en.....

LN 2 En quelles langues vous parlait votre père quand vous étiez enfant (vers l'âge de 5 ans) ?

Votre père vous parlait en.....et en.....

Si plusieurs langues citées en LN 1 et LN 2

LN 3 Parmi ces langues, laquelle était la plus fréquemment utilisée en famille ?

.....

LN 4 Quelle est votre niveau de maîtrise de cette langue (c'est à dire la langue citée en LN3) :

- vous n'en comprenez et n'en parlez que quelques mots
- vous le comprenez bien mais vous avez des difficultés pour vous exprimer en cette langue
- vous le comprenez et le parlez, mais sans l'écrire et le lire
- vous le parlez, le lisez et l'écrivez

20) Typologie des plurilinguismes selon El Euch

De la typologie de la bilinguisme à une typologie du plurilinguisme ou de la multilinguisme : un hommage à Josiane Hamers

Article in *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes* · January 2010

74 El Euch

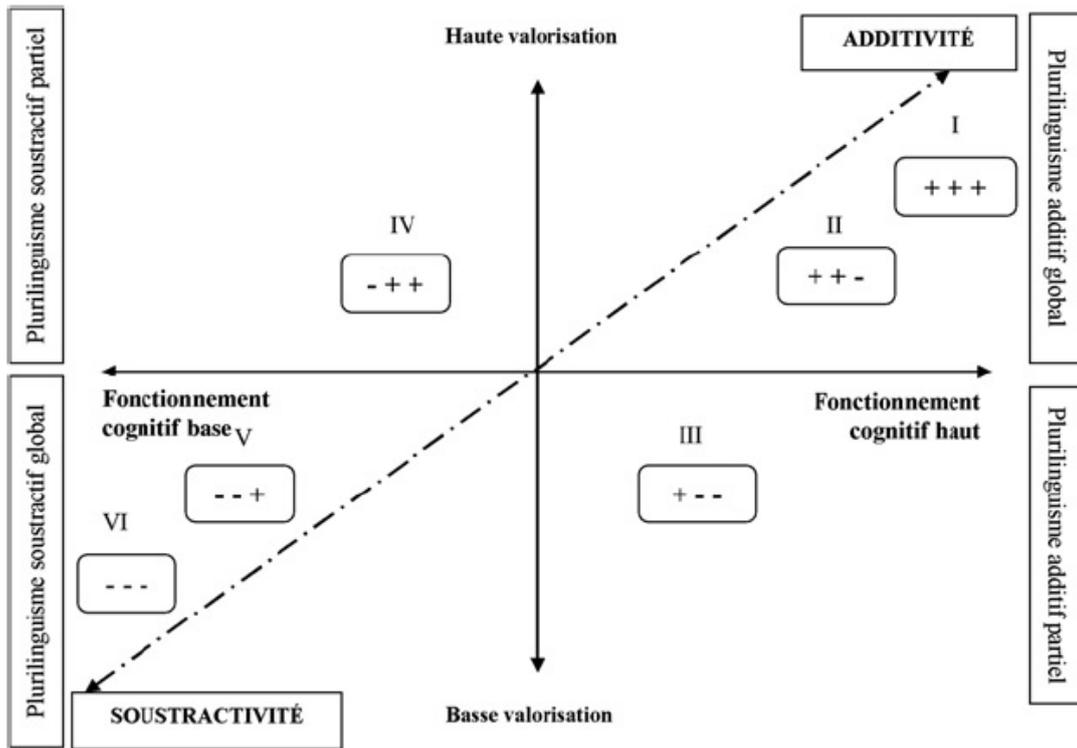


FIGURE 1

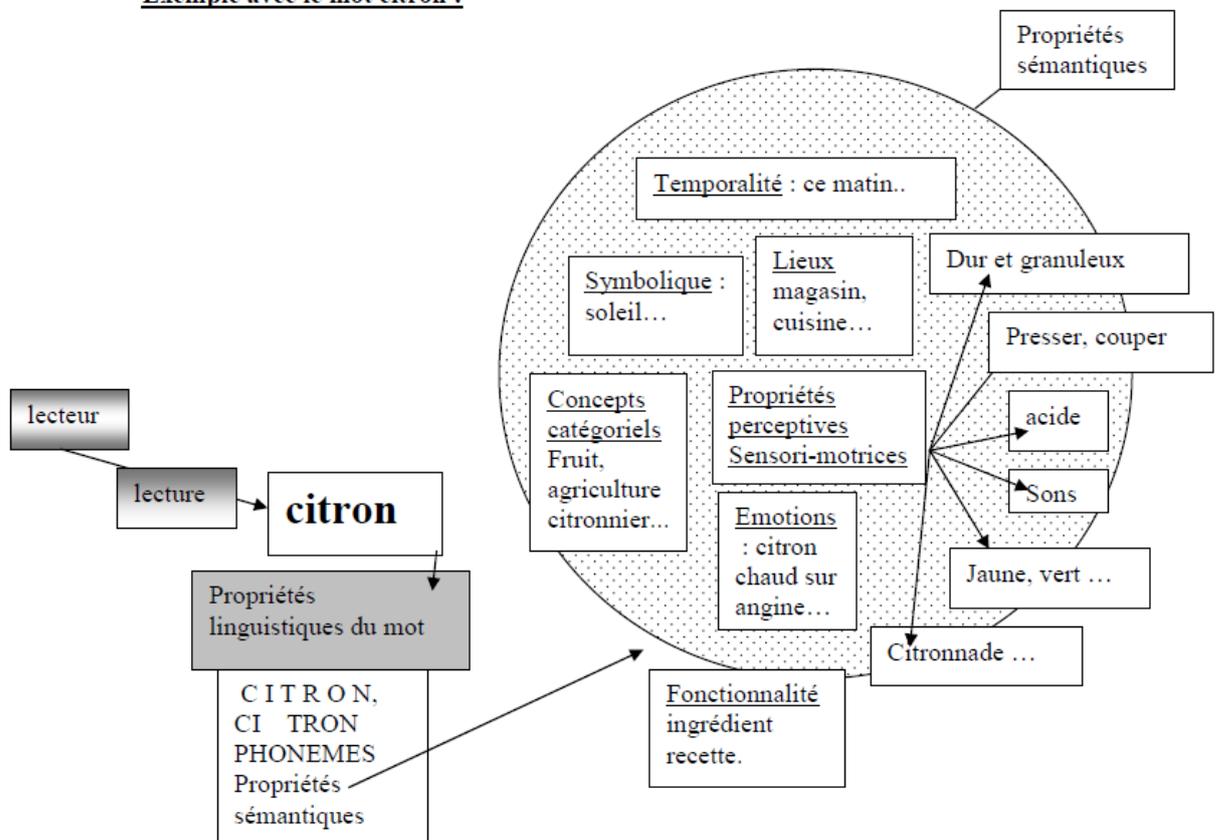
Les dimensions socioculturelles et cognitives du continuum additif-soustractif dans une situation de plurilinguisme (adaptée de Hamers et Blanc, 2000)

21) Traces mnésiques

Extrait de mon dossier DUNEP et schéma du réseau des traces mnésiques à partir du mot citron.

Accéder au sens d'un mot, c'est donc certainement disposer de toutes ces informations et pouvoir « choisir » (consciemment ou non) celles qui sont pertinentes. C'est le contexte, qui nous oriente en cours de lecture vers tel ou tel élément de sens ou au contraire nous permet d'éliminer tel autre qui n'a pas lieu d'être (on parle de signification-types pour l'ensemble des connaissances et de signification-occurrentes pour celles qui seront sélectionnées) Le Ny (2001) cité dans Les activités mentales p 79 J.F Richard Edt Armand Colin

Exemple avec le mot citron :



22) Texte de loi et article de Philippe Blanchet

- LOI n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations (1) NOR: MTSX0769280L Version consolidée au 07 août 2020

<https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/institution/competences/lutte-contre-discriminations>

« Capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français »

Ce critère peut faire l'objet de plusieurs interprétations très distinctes. Les tribunaux indiqueront celle qu'il convient de retenir.

Quelles sont les situations générales concernées par les discriminations ?

C'est la loi qui précise les situations dans lesquelles il est interdit discriminer selon les critères précédemment définis. Ces situations concernent :

l'accès à l'emploi, la carrière, la sanction disciplinaire, le licenciement ;

la rémunération, les avantages sociaux ;

l'accès aux biens et services privés (logement, crédit, loisirs) ;

l'accès aux biens et services publics (école, soins, état civil, services sociaux) ;

l'accès à un lieu accueillant du public (boîte de nuit, préfecture, magasin, mairie) ;

l'accès à la protection sociale ;

l'éducation et la formation (condition d'inscription, d'admission, d'évaluation, etc.)

Quelles sont les situations spécifiques assimilées à des discriminations par le législateur ?

- Au fil du temps, le législateur a choisi d'assimiler certaines situations à des discriminations. Dans ces hypothèses, listées ci-après, doivent être caractérisées des circonstances de fait sans qu'il soit nécessaire de faire expressément référence à un critère particulier :
- le refus d'inscription à la cantine lorsque ce service existe ;
- le refus d'accès aux soins de santé ;
- le refus de souscription d'un contrat d'assurance ou la prise en compte dans le calcul des primes et des prestations ayant pour effet des différences en matière de primes et de prestations adressé(e) à un donneur d'organes, de cellules ou de gamètes ;
- le refus d'inhumation à raison des croyances ou du culte du défunt ou des circonstances qui ont accompagné sa mort.

les inégalités de traitement, représailles ou mesures de rétorsion liées :

- à l'exercice du droit de grève ;
- à l'exercice des activités mutualistes ;

- à l'exercice des fonctions de juré ;
- au refus opposé par un salarié à une affectation sur un poste situé dans un pays incriminant l'homosexualité ;
- au refus ou à l'acceptation de subir des faits de bizutage ;
- au fait d'être « lanceur d'alerte ».

Lien vers l'article de Philippe Blanchet « Une discrète révolution: les discriminations linguistiques entrent dans le Code Pénal » :

<https://blogs.mediapart.fr/philippe-blanchet/blog/020117/une-discrete-revolution-les-discriminations-linguistiques-entrent-dans-le-code-penal>

23) Avantages du plurilinguisme Lüdi

Extrait tiré de l'article de Georges Lüdi : « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? », *Université de Bâle*

... Dans un troisième temps, des équipes autour du canadien Lambert (p.ex. Peal/Lambert 1962) ont construit des batteries de tests beaucoup plus différenciés, employant un multitude de facteurs. Le résultat fut que les bilingues obtenaient de meilleurs résultats dans la majorité des dimensions. On en conclua à des avantages cognitifs nets des enfants bilingues. Selon Peal et Lambert (1962), ceux-ci posséderaient une flexibilité mentale supérieure, une faculté de raisonnement abstrait accrue et plus indépendante des mots, ce qui leur fournirait des avantages dans la construction de concepts. Un environnement bilingue et biculturel riche faciliterait, par conséquent, le développement de l'intelligence, en particulier de l'intelligence verbale. Même si ces études n'étaient sans doute pas, à leur tour, exemptes de faiblesses méthodologiques, elles ont provoqué un tournant dans les recherches sur les relations entre bilinguisme et intelligence.

Aujourd'hui, les résultats de nombreuses recherches permettent les affirmations suivantes:

- Les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue. Ils réussissent significativement mieux dans des tâches où il ne s'agit pas de trouver LA réponse correcte à une question, mais d'imaginer une multitude de réponses, p.ex. imaginer un maximum d'usages intéressants et inhabituels pour une tasse (Baker 1988, Ricciardelli 1992).
- Leurs facultés métalinguistiques sont plus avancées que celles de leurs pairs unilingues. Cela signifie une meilleure compétence analytique, mais aussi et surtout un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques (Bialystok 1987, 1988). Cela entraîne des avantages lors de l'acquisition de la littérature et de meilleures chances de succès scolaire.
- Ils disposent d'une meilleure sensibilité communicative dans la mesure où ils perçoivent mieux des facteurs situationnels et y réagissent plus rapidement pour corriger des erreurs de schématisation et de comportement (Ben-Zeev, 1977). On pense que ceci est dû à la nécessité de déterminer rapidement, à partir d'indices divers, le choix de langue approprié à une situation (Baker 1996 136).
- Dans des tests de perception spatiale, ils obtiennent de meilleures performances. Ainsi, des enfants bilingues sont mieux capables de retracer des figures emboîtées (embedded figure test) (Witkin et al. 1971), ce qui signifierait une clarté cognitive et une capacité d'analyse supérieures.

Ces avantages des enfants bilingues pourraient s'expliquer par des expériences culturelles plus variées et par la nécessité de choisir et d'alterner ("code-switcher") entre deux langues. En suivant Vygotsky, on ajoutera une distanciation accrue par rapport à la langue: l'enfant est conscient de la relativité de la grille conceptuelle à travers laquelle une langue particulière verbalise le monde parce qu'il en utilise deux ou plusieurs. Cela lui confère une capacité d'abstraction accrue et une plus grande facilité à manipuler les catégories (Vygotsky 1985, Diaz/Klingler 1991).

24) Extraits du rapport de Mirela Moldeveanu

2. Régions concernées par la recherche.

En plus des provinces canadiennes, des pays qui présentent des profils sociaux pertinents (présence significative de communautés issues de l'immigration récente ou de communautés autochtones [public issu des populations présentes avant les colonisations]), tels **la France, la Belgique**, la Suisse, la Norvège, la Finlande, les États-Unis, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. A été visé le système public, mais aussi des écoles privées ou alternatives (si des données pertinentes étaient identifiées) (2015 :15) .

2. Signification des résultats de la recherche pour les gestionnaires, pour les décideurs et pour les intervenants

Les problématiques concernant la réussite scolaire des élèves issus des communautés autochtones et d'immigration récente semblent partager plusieurs points communs. L'aspect commun le plus important mis en exergue par les résultats de notre recherche réside dans la nécessité d'implanter une approche éducative émancipatrice, qui aille plus loin que l'éducation inclusive promue présentement **et qui implique la valorisation du bagage culturel et linguistique d'origine** (2015 :8)

3. Retombées immédiates ou prévues

Les retombées de cette synthèse de connaissances se situent selon nous sur le plan de l'élaboration de politiques pour soutenir l'implantation d'une approche éducative émancipatrice qui favorise **la création d'une dynamique plus positive entre les communautés autochtones et d'origine immigrante et la communauté majoritaire.**

Nous nous permettons de suggérer la pertinence d'expérimenter des programmes d'éducation bilingue des communautés autochtones dans les écoles publiques des trois commissions à statut particulier ainsi que **des programmes de valorisation de la langue et de la culture d'origine des communautés d'origine immigrante** (2015 :9).

Une refonte du référentiel des compétences professionnelles des enseignants devrait considérer le renforcement des composantes concernant **le travail en contexte de diversité socio-économique et culturelle.** Implanter des mesures qui favorisent l'attrition de plus de candidats d'origine autochtone dans les programmes de formation initiale des maîtres

contribuerait à augmenter le nombre d'enseignants qualifiés dans les communautés autochtones (2015 :9).

Enfin, nous nous permettons de recommander **l'implantation de programmes d'implication des parents et des communautés dans le processus de socialisation secondaire**. Les résultats de notre recherche soulignent la pertinence de la mise en oeuvre, par les enseignants qui interviennent auprès d'élèves autochtones ou d'origine immigrante, de pratiques visant à instaurer **un rapport positif de ces élèves à la langue d'enseignement**, à rendre plus significatives les activités d'enseignement-apprentissage et à exploiter le potentiel des pratiques différenciées (2015 :9/10).

5. Messages clés et pistes de solution suggérées selon les types d'auditoire visés

À l'intention des décideurs. En nous appuyant sur des résultats positifs obtenus par des recherches analysées dans le cadre de cette synthèse de connaissances, nous nous permettons de recommander **l'implantation d'une approche d'éducation émancipatrice, qui implique la valorisation des langues et des cultures d'origine**, autant auprès des élèves d'origine autochtone qu'auprès de ceux issus de l'immigration récente (2015 : 11).

Quant aux communautés immigrantes, une telle approche permettrait **l'instauration d'une dynamique sociale positive et la diminution des risques de repli identitaire**. Pour les deux catégories d'élèves, **l'implication des parents et des communautés** constituent **un moyen puissant de socialisation secondaire qui favorise la réussite scolaire**. Nous recommandons par conséquent le soutien des programmes d'implication communautaire et des parents (2015 :12).

PARTIE D – RÉSULTATS 1. *Les principaux résultats obtenus*

Afin de tisser des liens avec la communauté, les pistes qui se sont avérées gagnantes consistent à reconnaître le rôle des aînés dans l'éducation traditionnelle et intégrer des façons de faire et des savoirs traditionnels (Fazio, 2016; Parent, 2016; Wotherspoon, 2007) (2015 :18).

Implications des parents : afin d'engager les parents des enfants immigrants dans les apprentissages de leurs enfants, la présence active des parents à l'école est demandée. Les parents sont impliqués dans le suivi des apprentissages et des devoirs et une communication permanente est établie entre les parents et les enseignants (Adams, 2015) (2015 :21).

d) Approches pédagogiques : ont démontré un fort potentiel la pédagogie par le jeu et l'intégration des activités artistiques (Plumelle, 2005) et les activités de connaissance réciproque (Virtue, 2007) (2015 :21).

L'implication des parents dans le processus de socialisation secondaire : par exemple, le Programme familial de littératie bilingue – Parents as Literacy Supporters (Anderson, 2011), dans le cadre duquel des parents participent avec leurs enfants à des activités qui mobilisent la communication orale en langue officielle, tout en s'appuyant sur la langue d'origine (2015 :23).

2. Conclusions et pistes de solution

Qu'il s'agisse des élèves autochtones ou issus de l'immigration récente, nous observons que les pratiques recensées de socialisation secondaire semblent avoir des effets significatifs sur plusieurs aspects qui **influencent positivement la dynamique entre ces communautés et la communauté majoritaire, mais aussi l'apprentissage scolaire**. Parmi ces effets, mentionnons a) **la création d'un lien de confiance avec la communauté majoritaire**, b) **le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté majoritaire**, c) le renforcement de l'estime de soi en se sentant compris et valorisé, d) l'encouragement de la convergence vers le vivre-ensemble dans des cadres partagés, e) des progrès significatifs dans l'apprentissage des matières de base (langue d'enseignement, mathématique, sciences) (2015 :24).

Tel que ce bref survol le démontre, **la langue et l'identité culturelle constituent des défis récurrents pour les communautés minoritaires, qu'elles soient autochtones ou immigrantes**. De plus, ces deux facteurs qui semblent influencer de façon déterminante l'intégration sociale des membres des communautés minoritaires comptent aussi dans la trajectoire scolaire de ceux-ci (Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Abumati-Trache. et Ait-Said, 2008). La problématique de la maîtrise de la langue d'enseignement en tant que langue seconde ou même troisième langue pour certaines communautés tant autochtones qu'immigrantes a été amplement étudiée (Allen, 2006; Ball, 2009) et a conduit à des

avancées importants en termes de connaissance des processus cognitifs impliqués, avec des retombées sur des aspects didactiques et pédagogiques. Toutefois, dans une autre perspective, la problématique de la langue apparaît imbriquée à celle de l'acculturation et de la construction de l'identité culturelle (Antaki et Widdicombe, 1998; Hohl et Normand, 1996 ; Nakata, 2007 ;) et, au-delà des aspects cognitifs reliés à la maîtrise de la langue d'enseignement, se retrouvent des enjeux reliés à l'intégration sociale des enfants autochtones et immigrants, avec des effets sur leur réussite scolaire. **En effet, les chercheurs ont souligné l'importance de la dynamique entre la socialisation reçue en famille (socialisation *primaire*) et celle reçue à l'école (socialisation *secondaire*) (Berthoud-Aghili, 2002 ; Gayet, 1998 ; Kanu, 2007 ; Levasseur, 2012 ; Verhoeven, 2005). Les décideurs québécois, quant à eux, admettent le rôle déterminant de la socialisation secondaire et la nécessité que l'école prenne en considération des éléments de la socialisation primaire (Gouvernement du Québec, 1997) (2015 :33).**

Table des matières

Introduction	1
Partie 1 Un projet ancré dans la société.....	3
1) CHAPITRE 1. CHEMINEMENT ET QUESTIONNEMENT	3
A) EXPERIENCES PROFESSIONNELLES	3
B) LE PROJET DE RECHERCHE.....	8
C) LA METHODOLOGIE.....	9
D) LES TERRAINS	11
i. École maternelle Cs.....	12
ii. École maternelle Vl.	13
E) LES DONNEES.....	13
i. Les données de l'école Cs.	13
➤ Elève 1 : Nur	13
➤ Elève 2 : Su	14
➤ Les séances à l'école Cs.....	14
ii. Les données de l'école Vl.....	15
➤ Elève 1 : M1	15
➤ Elève 2 : Men	15
➤ Elève 3 : M2	16
➤ Les séances de l'école Vl.	17
F) REMARQUES SUR LES DONNEES	17
G) CONCLUSION.....	18
2) CHAPITRE 2. LA PAROLE ENCADREE.....	20
A) UN PEU D'HISTOIRE.....	20
B) UN PEU DE POLITIQUE	22
C) LA PAROLE D'UN SOCIOLOGUE INFLUENT	25
D) LA REALITE SOCIOLINGUISTIQUE DES FAMILLES MIGRANTES.....	28
➤ Est-ce que ça marche ?	30
➤ Trop difficile ...ou trop facile ?	31
➤ Le regard des autres.....	32
➤ Des stratégies d'intégration.....	34
E) UN PAYSAGE CHAOTIQUE.....	34

3)	CHAPITRE 3. DES TEXTES OFFICIELS A LA CLASSE	37
	B) LES ENSEIGNANTS ET LEURS REPRESENTATIONS.....	39
	A) LES ENSEIGNANTS ET LEURS PRATIQUES	43
	B) CE QUE L'ON FAIT QUAND ON NE FAIT PAS.....	44
4)	CHAPITRE 4 : SPECIFICITES	46
	A) OSER ENTRER EN COMMUNICATION	46
	B) PLURILINGUISME, BILINGUISME ?.....	48
	C) L'INTERLANGUE	51
	D) LES ADULTES AU CŒUR DU PROJET PLURILINGUE.....	54
	Des constats à l'action	59
	A) RESOLUTION DE CONFLIT.....	60
	B) ACCES AU DROIT COMMUN ET A L'INFORMATION	60
	C) ACCES A LA CONNAISSANCE	61
	Partie 2 : Un dispositif de médiation pour répondre aux besoins de l'enfant plurilingue.....	64
5)	CHAPITRE 5 : ECOLOGIE DU DISPOSITIF DE MEDIATION.....	64
	A) LA SOCIALISATION LANGAGIERE EN FAMILLE	65
	B) LA SOCIALISATION LANGAGIERE EN CONTEXTE PLURILINGUE	68
	i. La dimension cognitive	71
	ii. La dimension sociale	74
	C) LES ENFANTS.....	76
	D) CONCLUSION.....	78
6)	CHAPITRE 6. DE L'EXPERIMENTATION A LA MODELISATION.....	80
	A) PRESENTATION DES RESULTATS.....	80
	➤ École Cassin, Elève 1 : Nur.....	80
	➤ École Cassin, Elève 2 : Su.....	80
	➤ École V1, Elève 1 : M1	82
	➤ École V1, Elève 2 : Men	83
	➤ Elève 3 : M2	85
	➤ Les enseignantes.....	86
	➤ Les parents.....	87
	B) CONCLUSION SUR LES RESULTATS.....	88
	C) VERS UNE MODELISATION	89
	➤ Mettre l'interlangue au travail.....	89

➤ L'exolinguisme : clé d'un espace interactionnel ouvert.....	90
➤ La présence des adultes	91
➤ L'atelier de socialisation langagière exolingue	93
➤ Diffusion et formation	93
Conclusion.....	97
Bibliographie.....	100
Table des annexes.....	106
Table des matières	143

Mots-clés :

Langage, plurilinguisme, socialisation langagière, exolinguisme

Résumé

Autour de 20% des enfants grandissent et apprennent à parler avec plusieurs langues en France aujourd'hui. Si un large consensus scientifique et pluridisciplinaire permet de penser cette situation comme potentiellement bénéfique, une partie des enfants qui vivent en contexte plurilingue ont des difficultés de langage importantes avant 6 ans. Ce mémoire interroge le rôle et la place qui sont donnés à la langue de la famille dans le développement du langage. Il questionne le rapport aux langues de la société française et les pratiques professionnelles et familiales, qui ne favorisent pas le développement de modalités éducatives plurilingues, pourtant susceptibles de répondre à certains besoins spécifiques de ces enfants. Enfin, ce mémoire explore la possibilité d'un dispositif de médiation qui ouvre un troisième espace de socialisation langagière, exolingue. Cet espace inclusif doit permettre à l'enfant de vivre des situations dans lesquelles les langues et les locuteurs qui les parlent, contribuent ensemble au développement des compétences linguistiques nécessaires à plurilinguisme performant.

KEYWORDS :

Langage, plurilingualism, language socialization, exolingualism

ABSTRACT

Around 20% of children are growing up and learning to speak through several languages in France today. While a broad scientific and multidisciplinary consensus allows us to think of this situation as potentially beneficial, a proportion of children living in a plurilingual context have significant language difficulties before the age of 6. This work questions the role and place given to the family language in language development. It questions the relationship to the languages of French society and professional and family practices, which do not encourage the development of plurilingual educational methods, even though they are likely to meet certain specific needs of these children. Finally, this work explores the possibility of a mediation mechanism which opens up a third, exolingual, space for linguistic socialisation. This inclusive space should enable the child to experience situations in which the languages and the speakers who speak them contribute together to the development of the linguistic skills necessary for effective plurilingualism.