

Entrer dans le langage par le plurilinguisme et la multimodalité

Le projet des Mères conteuses dans une école maternelle REP+

Brahim Azaoui

LIRDEF, Univ Montpellier, Univ Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier, France

Résumé : Cette contribution présente une étude menée dans le cadre d'un projet collaboratif réalisé en partenariat avec des enseignantes de maternelle dans une école REP+¹, une conteuse professionnelle et des mères conteuses. En nous appuyant sur les travaux en sémiotique sociale et gestuelle, nous défendons une perspective plurilittéracie, au sens que lui donne le New London Group, qui prendrait en considération les ressources plurilingues et multimodales dont peut se saisir tout individu pour faire sens (re)construire, donner à voir ou (re)négocier son identité (plurielle) en contexte. Cette perspective invite à déconstruire une appréhension homogène des interactions, de la réalité et des apprentissages fondée uniquement sur le verbal. En réception, tout interlocuteur s'appuie sur une pluralité de ressources sémiotiques, constituées aussi bien des gestes manuels, des répertoires linguistiques que des supports matériels pour élaborer le sens d'un énoncé. Ainsi, nos résultats montrent comment des enfants de 5 ans mobilisent au coup par coup des tactiques multimodales et plurilingues pour faire sens de l'histoire racontée par des mères d'élèves en langue étrangère. Considéré au niveau socio-scolaire, le projet a permis de mettre au jour des effets sur le plan identitaire ainsi que sur celui des apprentissages langagiers.

Mots-clés : langage, multimodalité, plurilinguisme, plurilittéracie, apprentissage

1 Introduction

Les enseignants de maternelle placent au cœur des apprentissages le langage, essentiel pour la réussite des élèves (MEN., 2015). Cet objectif revêt d'autant plus d'enjeux lorsque les écoles maternelles sont situées en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+), où les inégalités sociales et scolaires sont accentuées (Bautier, 2015). Le

1. Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcée, un encadrement spécifique pour la réussite scolaire des élèves issus des milieux populaires <https://www.education.gouv.fr/1-education-prioritaire-3140>

contexte sociolinguistique de ces écoles est souvent caractérisé par un plurilinguisme lié à la présence de populations migrantes parlant d'autres langues que le français à la maison, langues rarement valorisées dans le système scolaire, voire même parfois rejetées².

Pourtant, si ces langues se trouvent encore mises à l'écart des apprentissages et de la socialisation scolaire, les recherches sur l'éducation bi-plurilingue rappellent l'intérêt qu'il pourrait y avoir, sur le plan cognitif et identitaire, à recourir aux langues des élèves, allophones ou non. La dimension psycho-affective n'est pas en reste : alors que l'enfant inscrit en maternelle aborde de nouveaux apprentissages, une nouvelle socialisation, retrouver des repères linguistiques, parfois portés par son propre parent, possède un caractère rassurant, précieux durant cette étape des apprentissages.

Dans le prolongement de tels travaux, nous avons cherché à faire converger deux objets d'étude et réalités des écoles : le partenariat avec les parents d'élèves et la valorisation des langues familiales. Ce type de projets trouve son origine, dans notre esprit, dans les projets Sacs d'histoires, comme menés en Suisse, par exemple (Perregaux, 2009). Une des singularités de notre démarche est l'accent mis sur l'oralité appuyée par la participation d'une conteuse professionnelle, Françoise Cadène, pour organiser des ateliers de contage auprès des parents volontaires. Fidèle à la tradition des contes, F. Cadène accorde une place privilégiée à l'oral(ité). Dans notre conception de la communication, l'oralité est fondamentalement multimodale, ce qui nous amène à dépasser le logocentrisme qui tend à réduire l'appréhension des pratiques langagières au seul mode verbal. La multimodalité sera entendue dans la conception défendue par la sémiotique sociale (Kress & Van Leeuwen, 2001) ; elle inclura tous signes, linguistiques ou non (gestes, matériel, proxémie, etc.), faisant appel à un répertoire monolingue ou plurilingue. Si les années 2000 marquent un tournant dans le nombre de travaux consacrés à la multimodalité de la communication, toutes disciplines et approches théoriques confondues (Azaoui, 2019a), c'est encore plus récemment que l'on voit une convergence dans la réflexion entre multilinguisme et multimodalité.

C'est à ce croisement théorique que nous nous situons, bien que nous ne rattachions pas la multimodalité uniquement aux récentes transformations technologiques ; prendre en compte les dimensions multimodales nous engageant à accorder une place de choix aux dimensions matérielles (affichage, artefacts, etc.) et corporelles (gestes, regard, proxémie, posture...). Comme nous le défendrons tout au long de ce travail, à la suite de Saint George *et al.* (2017), multilinguisme et multimodalité participent à la déconstruction d'une « vision stable et homogène » (p. 3) des interactions, de la communication et plus largement de la réalité. Dès lors, ces deux axes offrent une double entrée dans le langage propice à favoriser, dès le plus jeune âge, une appréhension et compréhension de la complexité des interactions humaines.

L'objectif de cette contribution sera ainsi de montrer comment un projet tel que celui des mères conteuses permet de répondre à la nécessité d'enseigner le langage chez des élèves de moyenne et grande sections inscrits dans une maternelle en REP+, en

2. Voir le mémoire de Master de Natacha Cathalo (2018). Son travail prend pour point de départ la liste des « fautes » sanctionnables listées par le règlement de son école et dans laquelle se trouve le fait de « Parler une langue étrangère dont l'enseignement n'est pas dispensé [à l'école] » (p. 6).

accordant une place légitime à la multimodalité des « tactiques » (de Certeau, 1990, p. 61) mises en œuvre au « coup par coup » par les élèves pour faire sens (en réception et production).

2 La plurilittéracie : le diversitaire par le prisme du plurilinguisme et de la multimodalité

2.1 Dépasser une vision homogène de la communication

Le plurilinguisme et la multimodalité s'intéressent tous deux à « l'analyse de pratiques réelles, questionnent une vision stable et homogène de la communication, et mettent au cœur de leur préoccupation la diversité et la plurisémiotité des pratiques de communication » (Saint-George *et al.* 2017). Pourtant, lorsque l'on prête attention aux travaux menés dans les deux champs qui nous intéressent ici, nous nous rendons compte que, hormis les études abordant la plurilittéracie (New London Group, 1996 ; Moore, 2006), souvent ils ont été pensés sans envisager leur point de convergence : penser le caractère « diversitaire » (Castellotti, 2015) des interactions. Tous deux permettent en effet d'appréhender et reconnaître « la diversité comme significativement constitutive des relations humaines » (Castellotti, 2015, 73). En cela, nous nous situons dans une perspective diversitaire que nous pourrions dire « augmentée » puisque, si la conception du terme que retient Castellotti envisage les dimensions linguistiques, elle ne semble pas intégrer la diversité des modes non linguistiques, qui viennent pourtant étayer la nécessité de penser les relations dans ce qu'elles ont de diverses. Une telle perspective diversitaire augmentée se retrouve dans les considérations sur la plurisémiotité portées par le New London Group dès les années 1990 (New London Group, 1996).

2.2 Des ressources plurisémiotiques et plurilingues : la plurilittéracie pour appréhender le divers

Dans un souci d'inclusion et d'ouverture à la diversité culturelle et linguistique des publics, mais également technologique, les chercheurs impliqués dans ce groupe (Kress, van Leeuwen, Fairclough, Cazden, etc.) prônent une extension de la notion de littéracie pour y inclure la « multiplicité des discours » (New London Group, 1996 : 61) sous toutes ses formes sémiotiques, permettant ainsi de sortir d'une forme de verbocentrisme. Une « pédagogie des plurilittéracies » (*ibid.* : 64) inclut dès lors tous modes sémiotiques signifiants : les phénomènes linguistiques (dont le plurilinguisme, les langues des migrants et les variations d'une même langue), corporels, les supports matériels, l'organisation spatiale, etc. (*ibid.*).

Tout interactant puise dans un réservoir plurisémiotique en situation de réception et production (Goodwin, 2000). Ce système est potentiellement amplifié par la disponibilité chez les individus d'un répertoire plurilingue et pluriculturel qui accroît les façons de donner du sens aux signes, ceux-ci étant des construits sociaux médiés principalement par la langue, mais aussi par le corps ou les objets (Van Lier, 2004 : 69). Nous considérons, dans l'esprit du translanguaging, tel que précisé dans Otheguy, Garcia & Reid (2015 : 281), que toutes ces ressources sémiotiques sont à disposition dans/de chaque individu et que ce dernier puise dans celle.s qui lui semble la.les plus

appropriée.s selon le contexte interactionnel. Tout comme nommer, de l'extérieur, les langues qui constituent le répertoire d'un individu plurilingue constitue une démarche peu cohérente (Otheguy, Garcia & Reid, 2015), il nous paraît peu pertinent de cloisonner ces ressources (pluri)linguistiques et non linguistiques puisqu'elles constituent un tout au service de chaque individu.

Cette réflexion rapproche deux visions convergentes : celle d'un homme pluriel (Lahire, 1998), riche d'une pluralité d'identités socioculturelles et linguistiques, aux intelligences multiples et celle d'un monde pluriel qui ne peut se laisser appréhender par la seule entrée logocentriste au risque d'en réduire la complexité. Le répertoire plurilingue et la multimodalité sont des « affordances » telles que les conçoit Van Lier (2000 : 252) dans une approche écologique et sémiotique de l'apprentissage. Tout comme ce dernier, nous n'appréhenderons pas ces affordances comme objets d'analyse *per se* ; l'intérêt réside davantage dans l'observation et l'étude des façons dont l'individu interagit avec et s'en saisit pour faire sens (re)construire, donner à voir ou (re)négocier son identité (plurielle) en contexte.

3 Contexte de l'action

3.1 Un projet REP+ autour des contes

Notre projet *Mères conteuses* s'inscrit dans un autre plus large : Action langage REP+ (Torterat *et al.* 2020). Ce dernier se propose de pratiquer un suivi longitudinal des apprentissages langagiers de jeunes élèves de maternelle et d'étudier les représentations des enseignants et des familles, mais aussi des représentants du secteur associatif, des travailleurs sociaux et des bibliothécaires, sur leurs propres actions.

La présente contribution, focalisée sur *Des Mères conteuses*, vise à présenter des résultats du travail mené dans une des écoles maternelles du REP+. En collaboration avec les enseignantes impliquées dans le projet, il a été décidé de prendre appui sur les contes et histoires racontées par les parents dans la langue de leur choix. Si cela a permis de poser une réflexion approfondie sur la démarche de recherche-collaborative impliquant des familles (Azaoui, 2021), il s'agissait principalement d'engager un travail sur le langage à l'école, tout en offrant un espace pour faire exister et valoriser les langues des familles.

3.2 Corpus constitué

Six séances de formation au conte ont été mises en place avec des parents d'élèves volontaires durant l'année scolaire 2018-2019. À de rares exceptions, ce sont des mères qui ont participé à ces séances d'une heure et demie, organisée les vendredis matins de 8h30 à 10h. La conteuse proposait des histoires et un espace de parole où pouvaient s'échanger des bribes d'histoires, voire des histoires complètes. Sur la base des contes offerts par certaines mères, dans la langue de leur choix, la conteuse apportait quelques conseils avant une future intervention des mères volontaires dans les classes des deux enseignantes partenaires du projet.

Au total, ces ateliers ont donné lieu à 11 interventions dans les classes, en cinq langues : berbère marocain, français, turc, ainsi que deux variantes de l'arabe dialectal (maro-

cain et tunisien). Les mères intervenaient d'abord dans la classe de leur enfant puis se dirigeait dans la classe de l'autre enseignante partenaire du projet pour y répéter le conte face à ses élèves. Certaines mères se sont équipées de marottes en papier ou de véritables maquettes de maisons, d'animaux en plastique ou autres objets, pendant que d'autres s'appuyaient sur la gestuelle, les mimiques ou la prosodie, étayages parfois pensés, manipulés ou répétés en amont à la maison.

L'analyse multimodale des interactions s'est effectuée sur la base des notes d'observation et des enregistrements vidéo des échanges dans les ateliers et les interventions dans les classes. Ces dernières étaient suivies à chaud par une discussion avec les élèves pour observer ce qu'ils avaient compris et sur quelle base. Dans la mesure du possible, le travail de reformulation ultérieur réalisé avec les enseignantes et leurs élèves était filmé ou photographié par les enseignantes ou l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) présent dans les classes.

La présente étude retient le traitement de quatre interventions filmées de mères conteuses ainsi que les entretiens semi-directifs réalisés avec les deux enseignantes. Ces derniers, d'une durée moyenne de 46 minutes, ont été réalisés à l'école, dans les salles des enseignantes respectives. Ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Pour ce qui est des corpus vidéo, nous avons été attentif aux tactiques mises en place par les élèves pour construire leur propre discours et le sens des contes produits par les parents. Le recours à leur répertoire plurilingue a été considéré sur le même plan que les phénomènes dits non verbaux, ceux-ci étant constitutifs du langage et jouant un rôle prépondérant dans les apprentissages (Van Lier, 2004 ; Kress, 2015).

4 Reformulation et tactiques de construction de sens

Les reformulations des contes par les élèves donnent à voir et entendre leurs diverses tactiques multimodales qui mobilisent leur réservoir plurisémiotique et répertoire plurilingue.

4.1 Réservoir plurisémiotique et construction du sens

4.1.1 Faire sens à partir du matériel utilisé par les mères

Plusieurs mères sont venues raconter leur histoire en s'appuyant sur des supports visuels créés par leur soin, parfois avec l'aide des enseignantes, pour le bien de la séance de contage. Le contexte verbal s'enrichit alors d'un ensemble de ressources qui constituent autant d'affordances à disposition des élèves pour qu'ils s'en saisissent pour (re)construire le sens du propos. À cet âge-là au final, même si le sens visé initialement n'est pas perçu par les élèves, le travail de reformulation primant sur la « bonne » compréhension, il est surtout question que les enfants parviennent à donner *du sens* au propos. C'est dans l'effort de transmission du sens perçu que se construit le langage. Aussi, que le sens s'avère correct ou non revêt peu d'importance en soi. L'élève, dans son interaction avec cet environnement multimodal, construit le sens de/du sens à l'histoire de la mère conteuse.

Ainsi, dans l'histoire de *La poule, les poussins et le chat*, la mère avait à disposition une maison de poupée et des animaux en plastiques. L'histoire, qui se prêtait difficilement

à un travail de reformulation complexe, selon les enseignantes, se résume à ceci : une poule et ses poussins sont en train de picorer des graines lorsqu'un chat surgit pour les attaquer. Les poussins, défendus par leur mère, rentrent sains et saufs à la maison.

Les élèves, lors de la restitution, signalent par leur propos et leurs gestes comment ils s'appuient sur le support visuel pour comprendre la situation racontée en berbère marocain. Dans la première illustration, un enfant, non berbérophone, indique par un geste de pointage (fig. 1) le déplacement du chat d'un endroit à un autre : « Ils s'amusaient les poussins après y'avait le [chat] il est [venu] ».



FIGURE 1 – Gestes de pointage indiquant le déplacement du chat

Une autre élève produit également des gestes déictiques pour accompagner sa reformulation. Gestes de pointage et iconiques lui permettent de surmonter des obstacles langagiers en montrant ou mimant ce qu'elle a du mal, dans un premier temps, à nommer verbalement. Ainsi, un premier déictique (fig. 2) offre un indice nécessaire à ses interlocuteurs pour comprendre, d'une part, qu'elle souhaite maintenir la communication malgré l'absence temporaire d'une verbalisation claire, et, d'autre part, qu'elle a localisé des objets porteurs de sens sur lesquels elle s'appuie pour élaborer son discours. Elle reviendra d'ailleurs, quelques secondes plus tard, sur ce même foyer d'information sur lequel elle pointera un doigt (fig. 3) tout en formulant l'énoncé suivant : « et après ils ont trouvé quelque chose, ils ont trouvé trois graines », précisant sa pensée et apportant un nouvel élément : la présence de graines dans l'histoire.



FIGURE 2 – Geste de pointage accompagné d'un bref marmonnement (6'54)



FIGURE 3 – Geste de pointage accompagné d'un énoncé (7'10)

Lorsque le support visuel ne facilite pas la compréhension, il sert possiblement à la mémorisation. Ainsi, dans l'histoire des *Trois petits cochons*, racontée en turc, langue comprise uniquement par la fille de cette mère, la reformulation produite par une élève non turcophone signale comment celle-ci mobilise sa propre culture littéraire et les ressources sémiotiques à disposition. Elle précise le matériau utilisé pour les maisons dans lesquelles habitent les cochons : paille, bois, brique, sans qu'aucun indice visuel n'aide à distinguer les maisons de brique et de bois.

4.1.2 Les gestes iconiques comme support de compréhension

C'est également les gestes des mères qui servent de support de compréhension. Bien qu'un malentendu interculturel dans le sens à attribuer à des gestes référentiels dans des interactions en contexte endolingue puisse exister (Azaoui, 2019b), le lien entre geste et compréhension du message, en langue étrangère et maternelle, est établi par de nombreux travaux (Tellier, 2006 ; Sime, 2008).

La séance la plus représentative est celle de *L'ogresse*, histoire contée en arabe tunisien par une mère qui avait vraisemblablement préparé la gestuelle à produire lors de sa prestation en classe³. Les gestes référentiels semblaient avoir été pensés en amont et pédagogisés (Tellier, 2006 ; Azaoui, 2015) : ils étaient lents, précis et occupaient largement l'espace gestuel (McNeill, 1992). Durant l'histoire, deux gestes sont notables : celui qui indique le chiffre sept, qui renvoie au nombre de filles que la mère possède, et celui qui représente le voile (/fulara/⁴) que porte la mère dans l'histoire.

Les deux gestes, à leur façon, sont des gestes culturels. Le premier, représentant le chiffre sept (fig. 4), est considéré comme un emblème (McNeill, 1992) en ce qu'il a un caractère conventionnel propre à de nombreux pays, dont la France. Sa reprise spontanée par une élève (seconde image de la fig. 4) témoigne de l'interaction entre l'enfant et les indices sémiotiques produits et mis à disposition des participants par la mère pour co-construire le sens du propos.

Le second, en revanche, peut être considéré comme un geste que nous dirons « à charge culturelle partagée », en référence à la notion de CCP proposée par Galisson (1987).

3. Cette mère avait raconté son histoire d'abord en atelier de séance de conte. Les gestes avaient alors été rares et spontanés (donc *a priori* peu pensés pour servir la compréhension).

4. Conventions de transcription phonétique arabe : /u/ = ou ; /r/ = r roulé ; /ə/ = proche du son « eu » ; /dh/ = similaire au *th* anglais dans *that* ; /3/ = son glottal (occlusive glottale emphatique), comme une sorte de râle bref ; /R/ = r grasseyé, proche du son /ʁ/ français.



FIGURE 4 – Emblème pour le chiffre 7, produit par la mère et repris par une élève

En effet, le signe gestuel réalisé par la mère (fig. 5) symbolisant le voile que porte la mère n'est pas un emblème mais un geste iconique ayant *a priori* un lien sémantique avec le signifié concret qu'il est censé symboliser. Cela dit, dans ce cas, il possède une dimension culturelle forte, ce qui n'empêche pas l'élève de le comprendre :

P⁵ : comment tu sais que c'était un foulard ?

E : parce que la maman elle a fait comme ça (+ reproduit le geste)



FIGURE 5 – Geste à charge culturelle partagée

Ce geste ne semble pouvoir être saisi que si l'élève partage avec la mère conteuse des références culturelles et religieuses⁶. C'est le cas de cet élève-ci qui, confronté quotidiennement à cette réalité (sa propre mère porte un *hijab*), mobilise spontanément son réservoir sémiotique pluriculturel pour attribuer du sens au signe produit, donc à l'histoire.

4.2 Répertoire plurilingue, construction du sens et de soi

4.2.1 Faire sens par son répertoire plurilingue

À plusieurs reprises des élèves ont fait appel à leur compétence linguistique pour étayer leur argumentation. Un des objectifs de la grande section de la classe de maternelle est de favoriser l'élaboration de phrases complexes notamment durant les moments d'argumentation. C'est ce qui se produit lorsque l'enseignante invite les élèves à justifier leur proposition :

P : est-ce que tu sais pourquoi le chat pleure

E : oui *pour ce qu'il voulait (+ geste de l'enseignante qui attire l'attention des élèves sur l'erreur de l'élève)

5. P = professeurs ; E = élève ; Es = élèves ; Majuscule = emphase prosodique ; : : : = allongement vocalique ; * = indique une erreur grammaticale.

6. Notons que l'élève a peut-être été également aidé par la transparence du terme utilisé par la mère – /fulara/ – mais nous n'avons pas d'éléments pour conforter cette hypothèse.

Es : PARce que : : : :

E : oui parce qu'il voulait l'os

Une telle démarche amène également l'enfant à engager, par la verbalisation, une prise de conscience du processus cognitif par lequel il est passé pour comprendre l'histoire. L'enseignante ayant créé un espace autorisant l'utilisation des langues autres que le français, les élèves se sentent libres d'étayer leur argumentation par le recours à des termes qui relèvent de leur répertoire plurilingue. Ainsi, lorsqu'une mère raconte en arabe tunisien l'histoire de *Oumi Sissi*, dans laquelle une coccinelle se venge d'un chat qui a mangé les œufs destinés à ses enfants, un enfant signale que « le chat, quand il a dit /nəbki/, ça veut dire il pleure ». L'enseignante se retourne alors vers la mère, experte linguistique, pour confirmation.

L'exemple de l'os cité précédemment nous amène à souligner également la confrontation aux variations de l'arabe que ces moments de contage autorisent. En effet, en arabe tunisien et d'après la mère, /a3dham/ signifie à la fois *œuf* et *os*. Or, il est bien question dans cette histoire d'*œuf*. Dans le travail de réécriture qui a suivi la reformulation à chaud, l'enfant prend conscience de la variation sémantique de /a3dham/. Même s'il a pu éventuellement penser à une erreur de sa part, l'usage familial lui permettra de le rassurer sur le sens habituel (« os »), auquel s'ajoutera à présent un deuxième sens (« œuf »), construit à l'école.

4.2.2 Reconstruction de soi ou affinement de connaissance ?

La question de la reconstruction de nouveau sens ou de soi est remarquable dans l'exemple suivant, dont l'interprétation est encore aujourd'hui ouverte. Un des élèves indiquait comprendre que dans l'histoire de *l'Ogresse* se trouvait un loup :

E : Moi j'ai compris quand le loup il a mis le foulard

P : D'accord et comment tu sais que c'était un loup ?

E : Euh, et ben j'ai entendu le loup en arabe

Or, il se trouve que, en arabe, *loup* se dit /dhiib/, alors que la mère parle d'une ogresse : *ghoula* /Rula/

Cette affirmation nous a conduit, dans un premier temps, à envisager une possible mise en scène d'un répertoire plurilingue imaginé pour se construire une identité de locuteur arabophone.

Pourtant, une récente intervention d'une mère lors d'un atelier de conte réalisé en février 2020 nous conduit, dans un second temps, à réviser cela. Alors que le terme *ogre* était employé par la conteuse, une mère en demande la traduction ; plusieurs participant.e.s (dont le chercheur) proposent alors *ghoul-ghoula*. Surprise, cette mère commente ainsi cette information : « Dans ma tête, moi je dis peut-être que c'est le loup quand ils disent le ghoul parce qu'ils parlent toujours de la forêt et après ils disent /IRululRula/ [l'ogre et l'ogresse]. »

Cette intervention vient éclairer notre première analyse d'un nouveau jour. Nous émettons à présent l'hypothèse que dans l'esprit de l'enfant, comme dans celui de cette

mère, le personnage *ghoul.a* renvoie à un être méchant et dangereux habitant la forêt, personnage que la tradition populaire associe habituellement au loup. Or, le terme *ogre.sse* n'étant vraisemblablement connu ni de l'un, ni de l'autre, c'est au signifié *loup* que cela renvoie automatiquement. Nous voyons comment le passage d'une langue à une autre favorise indirectement la mise en parallèle lexicale et l'accroissement du répertoire verbal, de la mère comme de l'élève.

5 Des mères conteuses aux impacts socio-scolaires

Si l'on envisage à présent les impacts en termes d'apprentissage perçus par les enseignantes, nous pouvons distinguer ceux qui relèvent d'une dimension identitaire et ceux davantage situés sur le plan langagier.

5.1 Empowerment identitaire et rapport à l'école

Pour une des enseignantes, Mathilde⁷, c'est en termes d'empowerment (Cummins, 2001) que se situe le principal enjeu du projet autour des contes. Elle signale que le but est de « faire en sorte que les enfants s'approprient complètement les données de l'école, si tu veux, et qu'ils se sentent à leur place et pas à côté. Ni à côté de la culture qu'on peut dispenser dans l'école de la République ».

Une manière de s'assurer qu'ils se sentent « à leur place » est, semble-t-il, d'en accorder une aux parents, de les faire intervenir et de mettre en avant leur compétences plurilittéraires. La valorisation des langues familiales participent de cette démarche, ce qui amène Mathilde à ajouter plus loin : « [C'est important que] les enfants aussi comprennent que tout ce qui vient aussi de leurs parents et de leur héritage culturel est riche. ».

Au cours de l'entretien, certains éléments de sa biographie langagière affleurent et permettent d'établir un lien avec cet enjeu :

« Ma mère, quand on est né, enfin surtout mon frère, elle parlait pas français mais elle devait pas parler espagnol non plus à son fils. Donc, si tu veux, c'était très compliqué à l'époque de ne pas maîtriser une langue et de ne pas pouvoir parler dans sa langue à ses enfants, donc voilà, moi j'ai grandi dans ce contexte-là. »

Si besoin était, cet extrait nous rappelle que les enseignants portent en eux une histoire, un rapport aux langues forgé à partir de leur propre expérience des langues, un rapport à l'apprentissage qui transparait dans les projets menés et dans la façon de les porter.

Sur un autre niveau, c'est ce que nous retrouvons chez la seconde enseignante, Edwige, qui a construit une certaine ouverture aux langues étrangères dans son parcours personnel. Elle a appris l'anglais, l'allemand, l'italien, le chinois et, depuis 2017, l'espagnol « parce que ça [lui] manquait vachement ». Quand elle explique pourquoi l'espagnol lui faisait défaut, elle indique très brièvement : « ben parce que c'est mes origines », avant de clore ce sujet et de revenir aussitôt à nouveau vers les autres langues.

7. Les prénoms des enseignantes ont été modifiés.

Pour ce qui est de l'impact du projet sur les enfants, sur le plan identitaire, Edwige et Mathilde signalent une amélioration dans le rapport à l'école, que certains élèves se sentent « plus en cohérence avec l'école » (Mathilde). Edwige exprime cet impact en ces termes :

« j'ai l'impression que ça leur a fait du bien d'entendre qu'on peut parler la langue qu'il y a à la maison, on peut l'entendre à l'école. Qu'y a pas une frontière, y a pas une ligne Maginot entre l'école et la maison. Et que du coup, ça décomplexe. J'en ai qui se sont vraiment débridés, mais dans le bon sens, si tu veux, alors peut-être que ce n'est pas ça, mais pour moi, je pense que c'est un facteur ».

Comme dans le cadre du projet Eulang (Candelier, dir., 2003), nous observons dans ces extraits « l'importance culturelle de la langue dans sa force organisatrice de l'identité » (Billiez *et al.*, 2003 : 222). En accordant une place aux langues des familles, le projet *Mères conteuses* répond aux trois fonctions que l'école aurait vis-à-vis des langues selon Dabène (citée par Billiez *et al.*, 2003 : 223) : 1) l'accueil des langues des élèves ; 2) la légitimation des langues parlées par les élèves ; 3) la structuration du répertoire langagier comme apprentissage articulant le déjà-là et l'appropriation de nouvelles connaissances.

5.2 Des contes pour exprimer et structurer sa pensée

Selon Edwige, l'effet du projet sur les apprentissages langagiers est également notable au niveau de cette troisième fonction. Elle distingue des effets sur les apprentissages lexicaux et sur la structuration du récit, objectifs visés par l'école maternelle, en particulier durant les deux dernières années (M.EN., 2015). L'enseignante note un accroissement du lexique et une progression dans l'organisation de plus en plus complexe et cohérente des énoncés.

Pour les deux aspects Edwige est tout à fait formelle : « Il y a des progrès qui ont été réalisés tant au niveau du lexique, ça, c'est sûr, ils mémorisent un vocabulaire nouveau, c'est sûr. » Invitée à donner quelques exemples, elle indique :

« Bondir, je sais plus dans quelle histoire, ou là, récemment, il y a encore des enfants qui l'ont réutilisé à bon escient. Oh, dans *Oumi Sissi*, tu sais, l'histoire de la coccinelle, elle est, euh, elle est effrayée, ou euh... inquiète, rassurée aussi. »

Mais selon elle, l'apprentissage le plus saillant s'observe au niveau de l'organisation du récit. Ainsi :

« [Les élèves] peuvent même se corriger quand ils restituent l'histoire, s'il y a quelqu'un qui va commencer par euh... le dénouement par exemple, ils vont dire "mais non, mais au début, reviens, ça commence pas comme ça". [...] Ils vont commencer par d'abord, ensuite, après ils vont mettre des petits connecteurs. »

D'aucuns pourraient penser qu'il est délicat d'attribuer cela au travail sur les contes notamment parce que la méthodologie retenue ne permet pas d'isoler cette variable. Cela étant, l'enseignante est catégorique :

« Je leur raconte beaucoup d'histoires, on travaille sur pas mal d'albums, etc., mais peut-être pas sur la structure du récit comme je le fais au moment des contes des mamans, enfin des parents. Donc ça, c'est peut-être un progrès que je peux vraiment associer à ce projet. »

6 Conclusion

Le projet mené dans cette école autour du conte et des langues familiales a permis de véritables progrès, observés par les enseignantes, sur le rapport à l'école, en termes de construction identitaire et sur le plan langagier.

Au-delà de ces impacts positifs, ce type de projet concourt à la formation continue des enseignants. Le partenariat chercheurs-enseignants est en cela primordial car, comme le dit Edwige : « Travailler avec des gens aussi des chercheurs, je trouvais que c'était sympa, il y avait une émulation un peu intellectuelle qu'on n'a pas forcément tous les jours dans notre travail. »

Enfin, il nous semble nécessaire de conserver à l'esprit que travailler sur/ avec les langues des familles à l'école, en dépit de son intérêt et de sa pertinence, n'est pas toujours aisé. Cela soulève des questions en termes représentation de soi, de sa place, ou de son utilité et l'entreprise est susceptible également de mettre en miroir des conceptions divergentes de l'école. Ainsi certaines mères rappellent-elles aux enseignantes que l'école vise à apprendre le français. Cette légitime vision utilitaire de l'école dans les REP+ (Perrier, 2015) se télescope avec une vision humaniste de la démarche visant à valoriser les langues familiales. Il nous semble que, malgré les effets positifs de notre démarche, une *éthique* de l'éducation plurilingue mérite d'être au cœur de nos démarches. Elle nous rappellerait la nécessité de ne pas imposer aveuglément notre conception du rapport aux langues, parce que portés par des convictions et un enthousiasme forts ; il s'agit de savoir entendre et respecter, malgré des positions parfois inverses, les stratégies sociales et scolaires mises en place par certains parents et qui impliqueraient un cloisonnement des sphères privées et scolaires.

Références

- Azaoui, Brahim (2015), « Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative », *Recherches en Didactique des Langues et Cultures*, vol. 12, No 2, p. 225-253. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.729>.
- Azaoui, Brahim (2019a), « Multimodalité, transmodalité et intermodalité : considérations épistémologiques et didactiques », *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, vol. 10, en ligne, non paginé. DOI : DOI : 10.7202/1065526ar.
- Azaoui, Brahim (2019b), « Ce que voient et disent les élèves du corps de leur enseignant. Analyse multimodale de leur discours », in Rivière, Véronique ; Blanc, Nathalie (dir.), *Observer l'activité multimodale en situations éducatives : circulations entre recherche et formation*, ENS Éditions, France, p. 99-123.
- Azaoui, Brahim (2021, à paraître), Une recherche collaborative chercheurs-enseignants-parents. Interroger l'altérité, repenser la relation, in Torterat, Frédéric & Azaoui, Brahim (dir.), *Initiatives collaboratives*

pour l'enfance (quelles mutations de l'éducation et du travail social), Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée.

Bautier, Elisabeth, *Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école*, CNESCO, France, 2015.

Billiez, Jacqueline; Tupin, Frédéric; Héron, Laurent; Perregaux, Christiane; Jeannot, Dominique; Toscano, Maddalena; Matzer, Edith et Hensinger Caroline (2003) « Diversité des cobtextes et des élèves », in Candelier, Michel (dir.) *L'éveil aux langues à l'école primaire*, de Boeck, Belgique, p. 221-243.

Candelier, Michel (dir.) (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire*, de Boeck, Belgique.

Castellotti, Véronique (2015) « Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et altdidactiques pour l'appropriation des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 12, No 1. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.420>.

Cathalo, Natacha (2018), *Glottophobie ordinaire en milieu scolaire*, Mémoire de Master MEEF, Université de Montpellier.

Certeau, Michel de, *L'invention du quotidien, t.1 Arts de faire*, Gallimard, France, 1990.

Cummins, Jim (2001), « HER classic reprint : Empowering minority students : A framework for intervention », *Harvard educational review*, vol. 71, No 4, p. 649-676. DOI : <https://doi.org/10.17763/haer.71.4.j261357m62846812>.

Galisson, Robert (1987), « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP », *Études de linguistique appliquée*, vol. 67, p. 119-140.

Goodwin, Charles (2000), « Action and embodiment within situated human interaction », *Journal of pragmatics*, vol. 32, No 10, p. 1489-1522. DOI : [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X).

Kress, Gunther (2015), « Applied Linguistics and a social semiotic account of multimodality », *AILA Review*, 28, 49-71. DOI : <https://doi.org/10.1075/aila.28.03kre>.

Kress, Gunther; Van Leeuwen, Theo, *Multimodal discourse : The modes and media of contemporary communication*, Oxford University Press, Grande-Bretagne, 2001.

Lahire, Bernard, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Nathan, France, 1998.

McNeill, David, *Hand and mind : what gestures reveal about thought*, the Chicago University Press, États-Unis, 1992.

M.E.N. – Ministère de l'Éducation Nationale (2015), « Programme d'enseignement de l'école maternelle », *Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*.

Moore, Danièle, *Ecole et plurilinguisme*, Hatier, France, 2006.

New London Group (1996), « A pedagogy of multiliteracies : designing social futures », *Harvard Educational Review*, vol. 66, p. 60-92. DOI : <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.

Otheguy, Ricardo; Garcia, Ofelia; Reid, Wallis (2015), « Clarifying translanguaging and deconstructing named languages : a perspective from linguistics », *Applied Linguistics Review* 2015; vol. 6, No 3, p. 281-307. DOI : 10.1515/applirev-2015-0014.

Perregaux, Christiane (2009), « Le Sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac », *Babylonia*, No 4, p. 73-75.

Perrier, Pierre, *Des parents invisibles*, PUF, France, 2015.

Saint George, Ingrid de; Garofalo, Veronique; Weyer, Dany (2017), « Plurilinguisme et multimodalité : les dilemmes de l'enseignant débutant en contexte linguistiquement hétérogène », *Forumlecture*, No 1, p. 1-22.

Sime, Daniela (2008), « "Because of her gesture, It's very easy to understand". Learners' perceptions of teachers' gestures in the foreign language class », in McCafferty, Steven; Stam, Gale (dir.) *Gesture : Second Language Acquisition and Classroom Research*, Routledge, États-Unis, p. 259-279. DOI : <https://doi.org/10.4324/9780203866993-22>.

Tellier, Marion (2006), *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Étude sur des enfants de 5 ans*, Thèse de doctorat non publiée, Université Paris 7.

Torterat, Frédéric; Azaoui, Brahim; Boutevin, Christine; Dupuy, Catherine (2020), « Une recherche collaborative en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), entre initiatives de terrain et reconfiguration du travail », *Recherches & Éducatons, Varia*. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/7984>. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.7984>.

Van Lier, Leo (2000), « From input to affordance : Social-interactive learning from an ecological perspective », in Lantolf, James, P. (dir.) *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Grande-Bretagne, p. 245-260.

Van Lier, Leo, *The ecology and semiotics of language learning : A sociocultural perspective*, Kluwer Academic Publishers, États-Unis, 2004.