ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/327052240

Regards croisés sur des pratiques professionnelles dans une classe de petite section multilingue, pp.147-166 in Greta Komur-Thilloy et Sladjana Djordjevic (Eds.), L'école, ses enfa...

Chapter · January 2018

CITATIONS
3

READS
834

3 authors, including:

Latisha Marie Mary
University of Strasbourg
39 PUBLICATIONS **352** CITATIONS
SEE PROFILE

Andrea Susan Young
University of Strasbourg
66 PUBLICATIONS **1,011** CITATIONS
SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Andrea Susan Young on 25 August 2018.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

BIROT-FREYBURGER, Sylvie; MARY, Latisha & YOUNG, Andrea (2018) Regards croisés sur des pratiques professionnelles dans une classe de petite section multilingue, pp.147-166 in Greta Komur-Thilloy et Sladjana Djordjevic (Eds.), *L'école, ses enfants et ses langues*, Paris, Editions Orizons.

Regards croisés sur des pratiques professionnelles dans une classe de petite section multilingue

SYLVIE BIROT-FREYBURGER
LATISHA MARY
ANDREA YOUNG

Introduction

Ce chapitre rend compte d'une étude ethnographique longitudinale menée dans une classe de petite section multilingue pendant une année scolaire (de septembre 2014 à juillet 2015). Cette recherche s'est déroulée dans un cadre épistémologique et méthodologique qui privilégie la complémentarité et la collaboration entre tous les participants dans la recherche afin que chacun prenne un rôle actif, et contribue ainsi à ce que Cameron et al. (1992) appellent « empowering research ». Ici nous proposons de croiser nos regards - ceux de deux enseignantes-chercheures et de l'enseignante de la classe faisant l'objet de l'étude - afin d'identifier et d'analyser un certain nombre de pratiques de classe pouvant soutenir le développement langagier des élèves bilingues émergents. Nous nous focalisons sur deux notions centrales l'accueil des enfants bilingues émergents et de leurs familles et la place des langues premières (L1) des élèves dans la classe. Afin de rendre visible nos voix respectives, nous nous sommes inspirées du travail de Gonzales, Moll et Amanti (2005) dans lequel les propos des auteurs ont été identifiés individuellement (enseignantes-chercheures et enseignante en école maternelle) à des moments particuliers, tandis qu'à d'autres moments le texte représente la voix des trois auteurs ensemble.

Constats et questionnements

Latisha Mary et Andrea Young

Travaillant dans la formation des enseignants du premier degré nous nous intéressons depuis maintenant plus de dix ans aux pratiques pédagogiques qui soutiennent les apprentissages et le développement langagier des élèves de langues et de cultures diverses. Nous avons déjà analysé cette question (Young, 2011, 2014) et développé des modules de formations pour les enseignants-stagiaires et étudiants en formation initiale du premier degré (Mary & Young, 2010; Young & Mary, 2009 ; Mary & Young, 2016). Ces (futurs) enseignants nous posent souvent les mêmes questions : « Comment apprendre le français à un élève *non francophone* en classe ? Comment faire, quelles attitudes, quelles réactions faut-il avoir pour les intégrer au groupe classe ? » (Young & Mary, 2009, p. 92) et nous demandent de leur montrer des exemples concrets de pratiques de classe ainsi que des 'outils' sur lesquels ils pourraient s'appuyer. Bien que de telles ressources audio-visuelles soient actuellement accessibles en ligne (ex. California Migrant Education Resources and Best Practices, 2016 ; les travaux du CELV, Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe), celles qui portent sur le contexte de l'école maternelle en France et qui puisent des exemples de pratiques dans des maternelles françaises sont encore assez rares. Ces questions et le manque de matériel adapté à ce contexte particulier ont nourri notre désir de mener une recherche longitudinale dans une classe de petite section multilingue. Notre rencontre avec Sylvie Birot, une enseignante en charge d'une Petite Section (PS) multilingue depuis 17 ans qui s'interroge sur ces mêmes problématiques concernant les élèves de sa classe, a été l'occasion de mettre en place une riche collaboration à travers laquelle nous avons pu identifier et analyser un ensemble de pratiques pouvant soutenir ces élèves dans leur apprentissages et leur développement langagier.

Sylvie Birot

Enseignante en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire), puis REP (Réseau d'Éducation Prioritaire), puis REP + (Réseau d'Éducation Prioritaire +) dans le même quartier depuis de très nombreuses années et ayant commencé par l'école élémentaire, j'ai été tout de suite frappée par les difficultés d'un nombre important d'enfants issus de l'immigration. Pourquoi ces enfants, pourtant dotés d'une intelligence tout à fait normale, éprou-

vaient-ils tellement de difficultés dans les matières scolaires ? Cela a été le fil conducteur de ma carrière et j'ai voulu mieux comprendre afin d'essayer d'y remédier. Au bout de 17 années en élémentaire, j'ai voulu aller voir ce qui se passait en amont, dans une Petite Section (PS) d'une école maternelle du même quartier. Je me suis aperçue que nombre d'enfants arrivaient à l'école en ayant une autre langue maternelle que le français. J'ai alors compris que beaucoup d'élèves qui arrivaient en CP (cours préparatoire, la première année de l'école élémentaire) avec ce qu'on appelle "un langage pauvre, un lexique insuffisant, des difficultés syntaxiques" étaient tout simplement des enfants pour qui le français n'était pas la langue dite « maternelle ».

En arrivant en PS de l'école maternelle, j'ai donc découvert des enfants qui arrivaient à l'école maternelle et ne parlaient pas français mais seulement la langue de la maison. Qui sont ces enfants ? Leurs parents ou leurs grands-parents viennent de Turquie, parfois du Maghreb, du Kosovo, du Sri-Lanka, d'Afghanistan, etc… La plupart ne sont pas des primo-arrivants (enfants étrangers étant arrivés en France récemment, appelés dans les textes 'élèves allophones arrivants') car ils sont, pour la majorité d'entre eux, nés en France. Étant donné qu'ils sont nés en France, l'institution scolaire considère qu'ils parlent français ! Mais, certains enfants ne parlent pas encore français, car la langue parlée en famille et la langue de communication de leur entourage reste leur langue d'origine. En plus, ayant moins de 6 ans, ils ne peuvent pas bénéficier d'un soutien en français car en ce qui concerne les enfants allophones de maternelle, aucun dispositif spécifique n'est prévu pour eux. Immersion et bain de langage sont censés être suffisants pour apprendre le français. En réalité, lorsque ces enfants quittent l'école maternelle au bout de 3 ans pour aller en CP, un grand nombre d'entre eux ont une maîtrise de la langue française tellement insuffisante qu'ils se retrouvent souvent en échec scolaire dès leur arrivée à l'élémentaire.

Mais pourquoi n'ont-ils pas une maîtrise suffisante du français après 3 années de « bain de langage » à l'école maternelle ? On entend souvent dire « Les enfants sont comme des éponges, plus ils sont petits et plus ils apprennent vite ». Mais la réalité de la classe est bien différente.

En effet, dans une journée d'école, le nombre d'interactions langagières que peut avoir un enfant non-francophone avec une personne francophone est extrêmement limité. Deux adultes au mieux (une enseignante et une aide maternelle) pour 25 élèves de 3 ans. Quant à leurs camarades, un grand nombre d'entre eux présente eux aussi des difficultés

à s'exprimer en français, soit qu'ils soient aussi eux-mêmes non-francophones soit qu'ils aient un retard de langage plus ou moins important, ce qui est assez fréquent en Zone d'Education Prioritaire. Les interactions orales dans un français de qualité sont donc extrêmement limitées. L'école maternelle française n'est pas en mesure d'offrir « un bain de langage » suffisant pour que tous ces élèves apprennent à parler le français suffisamment rapidement pour rattraper leurs pairs francophones de naissance.

J'ai observé que lorsque je parlais, ces enfants ne parvenaient pas à distinguer suffisamment les mots et les expressions dans la chaine parlée qu'ils entendaient comme un flot continu et incompréhensible. Ils semblaient ne pas arriver à segmenter la chaine parlée en mots distincts et de ce fait n'avaient pas de repères dans les phrases et étaient perdus. Ils ne pouvaient comprendre que le langage en situation et tout énoncé devait être court, simple, clair et pouvoir faire référence à un support sans ambiguïté. Ils n'avaient pas accès au langage d'évocation ce qui rendait très difficile pendant une très grande période la lecture d'albums en français. Les comptines habituellement apprises en Petite Section, qui sont un outil très intéressant pour l'apprentissage de la langue, leur étaient pour la plupart totalement inaccessibles. Pendant que leurs camarades progressaient en écoutant de nombreuses histoires et en apprenant de nombreuses comptines, eux restaient murés dans leur incompréhension et leur silence. Et au cours de ces trois années de maternelle, l'écart, au lieu de se combler, se creusait de plus en plus.

Malheureusement, beaucoup d'enseignants, face à cette situation et pensant les aider à progresser plus vite en français, leur interdisent souvent de s'exprimer dans leur langue maternelle avec leurs camarades. Ils ne se rendent pas compte qu'ils leur ôtent alors toute possibilité de communication. J'ai constaté dans ces cas que les enfants se replient alors sur eux-mêmes, s'éteignent, deviennent mutiques, tristes, résignés. D'autres deviennent remuants, agressifs à force d'ennui et de frustration. Ils ne comprennent pas et en prennent l'habitude. Je me suis demandée ce qu'un enseignant pouvait faire pour soutenir ces enfants dans leurs apprentissages

Cadre théorique/revue de la recherche

Latisha Mary et Andrea Young

Encore aujourd'hui, il n'est pas rare d'entendre certains enseignants de maternelle dire aux enfants de ne pas parler leur première langue dans la

classe et parfois même dans la cour de récréation (Young, 2014). Les enseignants agissent de cette façon généralement par un manque de connaissances sur le bilinguisme. Se sentant sous pression d'équiper ces enfants le plus rapidement possible avec des compétences dans la langue de scolarisation, ils ont souvent recours à l'interdiction des premières langues des élèves au profit, à leurs yeux, de la langue de scolarisation et pensent agir dans 'l'intérêt' de ces élèves. Cependant, cette approche est contraire aux recommandations issues de la recherche sur le bilinguisme (lire par exemple : August & Shanahan, 2006 ; Cummins, 2014).

Dans cette section, nous présentons plusieurs notions issues de la recherche sur le plurilinguisme des apprenants en contexte scolaire et sur lesquelles nous nous appuyons pour l'analyse des séances observées dans la classe de Sylvie et également afin de répondre aux deux questions centrales qu'elle pose :

- Pourquoi ces enfants, pourtant dotés d'une intelligence tout à fait normale, éprouvaient-ils tellement de difficultés dans les matières scolaires ?
- Pourquoi n'avaient-ils pas une maîtrise suffisante du français après trois années de « bain de langage » à l'école maternelle ?

Et également à répondre à nos propres questionnements et ceux de nos étudiants en formation à l'ESPE :

- Quelles pratiques et quel cadre de classe favorisent le développement langagier des élèves bilingues émergents/allophones ?
- Comment créer un cadre sécurisant dans lequel ces enfants peuvent s'engager dans des échanges langagiers ?

Une compétence langagière commune sous-jacente

Selon les théories de Cummins (1981), il existe une compétence langagière commune sous-jacente (common underlying language proficiency). Les langues ne seraient alors pas compartimentalisées hermétiquement, mais reliées et mises en constante interaction par l'individu bi/plurilingue. Soutenir l'enfant dans le développement de sa première langue n'aurait alors aucun impact néfaste sur l'apprentissage d'une langue seconde, au contraire, plus la L1 est développée, plus le transfert de compétences entre les langues sera riche. De nombreuses recherches (Bialystok, 2001 ; August et Shanahan, 2006 ; Genesee et coll., 2006 ; Cummins, 2008) confirment que plus un enfant développe sa langue première, plus il sera dans une position favorable pour développer une langue seconde.

L'idée qu'une langue empêche ou retarde le développement d'une autre langue est souvent présente dans le discours de personnes non-informées par la recherche et malheureusement également dans le discours de professionnels de l'éducation (Young, 2014). De telles convictions révèlent une pensée monolingue qui éprouve des difficultés à envisager un fonctionnement bilingue. Au contraire, un sujet qui a accès à plusieurs systèmes linguistiques peut renforcer sa maîtrise des deux langues grâce à la comparaison et à la possibilité de se distancier de la langue. La langue dominante peut servir de base dans l'acquisition de l'autre langue et les deux langues se nourrissent l'une de l'autre. Comme l'explique Dalgalian : « La source du danger n'est donc pas dans le contact avec deux langues mais, bien au contraire, dans le contact insuffisant avec l'une des langues et peut-être avec les deux » (Dalgalian, 2005 : 100).

Le translanguaging comme outil pédagogique

Depuis ses origines, dans le contexte d'enseignement bilingue gallois/anglais des années 80 au Pays de Galles (Williams, 1994), le translanguaging, appelé parfois le trans-apprentissage linguistique au Canada (Commissariat aux langues officielles, 2003), n'a cessé d'évoluer (Lewis et al., 2012). A l'origine, il était employé en tant que stratégie d'enseignement et consistait en l'utilisation planifiée et systématique des deux langues de scolarisation, l'anglais et le gallois dans le but pédagogique d'étayer les apprentissages.

Les enfants en Petite Section à l'école maternelle française pour qui le français n'est pas la langue principalement employée à la maison ont également besoin de cet étayage linguistique. Pour l'enseignant en charge d'un publique multilingue de PS et pour qui la priorité pédagogique est de développer le langage et plus spécifiquement des compétences dans la langue française, faire du translanguaging lui permet d'utiliser les ressources linguistiques les plus puissantes de ses élèves, leur langues de première socialisation (Baker, 2011). En effet, par un recours systématique et délibéré aux deux langues (la langue familiale et la langue de scolarisation), l'enseignant fait fonctionner une sorte de navette linguistique qui facilite la compréhension chez l'élève et lui permet de faire du sens (Young & Mary, 2016). Ainsi, les deux langues sont employées de manière dynamique, fonctionnelle et intégrée dans un rôle de médiation et d'organisation des processus mentaux impliqués dans la compréhension, la production et l'apprentissage (Lewis et al., 2012).

Bien que le translanguaging à l'origine était employé dans un contexte scolaire bilingue, il est important de reconnaître que dans le contexte d'une

classe de PS multilingue ou la langue de l'enseignement est le français, ni les élèves ni l'enseignant sont forcément bilingues. Néanmoins, il est tout à fait possible de pratiquer le translanguaging sans maîtriser la langue de l'Autre, cette pratique pédagogique ne nécessitant pas du professeur qu'il soit bilingue lui-même. Il suffit de s'intéresser à l'enfant, de lui poser des questions, de chercher à interagir avec lui et ainsi d'apprendre quelques mots ou phrases clés dans sa langue (Bonjour, Qu'est-ce que c'est ?, un deux trois). Cette volonté de faire un pas vers l'autre, de reconnaître ses compétences encodées dans une autre langue et de lui montrer une attitude de bienveillance par rapport à un des éléments clés dans la construction de son identité, rassure l'enfant, ainsi que sa famille pour qui l'entrée à l'école où il ne comprend ni le fonctionnement, ni la langue peut être une rude épreuve.

Le rôle de la langue première des élèves

Par ailleurs, cet emploi flexible des langues de première socialisation des apprenants par l'enseignant en complément de la langue de scolarisation permet de rassurer et d'inclure l'enfant et sa famille. Cette utilisation pédagogique des langues à disposition dans la classe signale aux familles une reconnaissance et un respect de la part de l'institution du rôle affectif et intellectuel joué par leurs langues familiales. La création de liens entre les langues des familles et la langue de scolarisation contribue à donner du sens aux apprentissages et à rapprocher deux mondes linguistiquement et parfois également culturellement éloignés (García, 2009b).

Le processus de recherche de la signification est initié par l'enseignante mais co-construit par l'enseignante à l'aide de ses élèves, grâce au partage des connaissances linguistiques de chacun. L'enseignante parle principalement la langue de scolarisation et emploie de façon délibérée des éléments de vocabulaire issus des langues parlées par les enfants aussi bien lorsqu'elle les connaît que lorsqu'elle ne les connaît pas ; elle demande aux enfants de les nommer dans leurs langues. De cette façon, elle encourage les enfants à construire à partir des compétences linguistiques qu'ils ont déjà acquises dans leur langue de première socialisation et de s'appuyer sur les « fonds de connaissance » (« funds of knowledge » selon González et al., 2005) développés en contexte familial qui sont ainsi reconnus en tant qu'outils de construction de sens. Notre emploi du terme translanguaging s'approche donc de celui de Baker qui l'a défini comme « le processus de construction de sens, de mise en forme des expériences, d'accès à la com-

préhension et aux connaissances à travers l'utilisation de deux langues » (Baker, 2011, p. 288, notre traduction).

Par le biais de cette politique linguistique pratiquée, le translanguaging ouvre un espace dans lequel les connaissances et les compétences encodées dans les langues premières des élèves peuvent être transférées d'une langue à l'autre dans une optique de soutien et d'étayage pour l'acquisition d'autres compétences et d'autres connaissances encodées dans la langue de scolarisation, en adéquation avec les théories de l'interdépendance linguistique (language interdependance) et de l'enseignement pour le transfert (teaching for transfer) proposées par Cummins (2008). Dans notre contexte, la notion est comprise par sa fonction plutôt que par sa forme. Nous nous intéressons donc à une utilisation ponctuelle et pragmatique de la langue familiale de l'enfant en complémentarité à la langue de scolarisation dans l'objectif de faciliter la communication entre l'enseignant et l'enfant, de soutenir les processus cognitifs effectués par l'enfant qui apprend à travers une langue seconde et d'encourager l'enfant à produire des items linguistiques dans cette nouvelle langue.

Les « Fonds de Connaissances »/L'accueil des parents

Gonzales et al. (2005) soutiennent que l'apprentissage est un processus à caractère social et que les contextes historiques, politiques et idéologiques dans lesquels les élèves apprennent ont un impact important sur leurs vies. Par conséquent, à l'ère de la superdiversité, nos enseignants ont besoin, plus que jamais, de développer une vision plus holistique de leurs apprenants à travers une compréhension plus fine du contexte sociopolitique de la diversité. Cette approche centrée sur l'apprenant doit prendre en compte les expériences et les compétences acquises hors contexte scolaire pour que ces dernières renforcent, complètent et alimentent celles acquises à l'école. Le concept de « funds of knowledge » (fonds de connaissance) repose sur les prémisses que nous disposons tous des compétences et des savoirs acquis grâce à notre parcours de vie. Un enseignant qui s'intéresse aux membres de la communauté éducative et qui prend le temps de se renseigner sur les compétences et les savoirs dont elle dispose, considérera ces derniers comme des ressources potentielles collectives au service des apprentissages.

La liberté qu'accorde un emploi spontané du translanguaging ouvre pour ces enfants des espaces sécurisants (Conteh et Brock, 2011) dans lesquels ils peuvent construire à partir de ce qu'ils savent déjà et participer activement au processus d'apprentissage. Cette politique linguistique

souple permet également aux enseignants de reconnaître publiquement, devant les autres enfants et leurs familles, les connaissances et compétences linguistiques de l'enfant, ce qui peut contribuer à son estime de soi et à un sentiment de bien-être.

Notre préoccupation principale, en tant que professionnels de l'éducation et en partenariat avec les parents, devrait être l'éducation de l'enfant au sens large : le développement de ses compétences sociales, intellectuelles, physiques et émotionnelles. Si l'enfant arrive à l'école avec des connaissances dans une langue autre que la langue de scolarisation, le professionnel se doit d'évaluer ses compétences et de construire son parcours d'apprentissage dans la langue de l'école à partir de ce que l'enfant sait déjà et en visant des objectifs élevés, comme le préconisait Vygotsky (Hedegaard, 2005). Cummins disait « Our prior experience provides the foundation for interpreting new information. No learner is a blank slate » (Cummins, 1996 : 75, dans Moore, 2002). Ignorer tout ce que l'enfant a vécu avant son arrivée à l'école n'a strictement aucun sens, ni pour son développement intellectuel, ni pour son bien-être car la langue familiale véhicule des valeurs et des émotions et contribue fortement à la construction identitaire de l'individu (Martinez, Moore et Spaëth, 2008 ; Couëtoux-Jungman et coll., 2010). C'est par la reconnaissance et la valorisation des compétences dans la langue maternelle de l'enfant que l'acquisition de compétences dans une nouvelle langue peut se construire. Le rapport des Inspections générales (MEN, 2005) souligne à juste titre l'importance du regard positif du professionnel sur l'élève allophone (élève dont la langue maternelle est différente de celle de l'école) :

> Les résultats scolaires des ENAF s'améliorent quand les enseignants expriment du respect pour les connaissances linguistiques et culturelles qu'ils apportent dans la classe. La langue étant l'identité d'un individu, sa valorisation est un outil indispensable pour amortir le « choc de l'étrangeté » que peuvent ressentir les enfants migrants. À cet égard, l'obstacle majeur n'est pas tant la culture de l'enfant allophone que sa négation normative au sein de l'École. (MEN, 2010 : 135)

Méthodologie et collecte de données

L'étude ethnographique décrite dans ce chapitre a été menée de septembre 2014 à juin 2015. Les données collectées étaient focalisées sur les interactions et les activités de classe impliquant l'enseignante de la classe (Sylvie Birot), l'ATSEM, les élèves et les familles et consistent en des enregistrements au-

dio et vidéos effectués toutes les deux à trois semaines sur l'ensemble de l'année scolaire. Les données comprenaient également les notes de terrain ainsi que des entretiens semi dirigés menés avec les différents membres de la communauté éducative. Le protocole de recherche établi privilégiait l'échange entre les chercheurs et les praticiens impliqués dans la recherche lors du visionnage des segments vidéo afin de faciliter l'identification des événements importants et de prendre en compte des perspectives diverses pour l'interprétation et l'analyse des données à l'aide d'une approche narrative (Derry et al., 2010).

Un grand nombre d'élèves étaient issus des familles ayant un statut socio-économique défavorisé et à la maison un nombre important d'élèves parlait une autre langue que la langue de scolarisation. Beaucoup des enfants de la classe parlaient le turc étant donné qu'il y avait la présence d'une communauté turque importante dans la région. Le profil linguistique des vingt-trois élèves observés comprenait huit élèves francophones, cinq élèves turcophones, deux élèves albanophones, deux élèves serbophones, cinq élèves arabophones et un élève qui parlait français et créole de l'île de la Réunion. Ayant eu un contact important avec la langue française précédemment, la plupart des élèves arabophones avaient déjà une connaissance du français à leur arrivée à l'école maternelle, tandis que les élèves dont la première langue était le turc, l'albanais ou le serbe avaient très peu de connaissances de la langue de l'école pour diverses raisons. Les familles des élèves serbophones et albanophones avaient récemment émigré en France alors que les élèves turcophones étaient tous nés en France mais avaient grandi dans une communauté étroitement soudée dans laquelle le turc était l'unique langue de communication. Selon les statistiques disponibles, seulement deux familles turques sur dix s'adressent à leurs enfants en français (Insee, 2005 ; Akinci, 2006).

Analyse des résultats /Exemples de pratiques de classe et regards croisés

L'accueil de l'enfant et la présence des parents en classe

Sylvie Birot

Lorsque ces enfants arrivent à l'école, c'est souvent la première fois qu'ils sortent du milieu familial. Ils ont trois ans, parfois pas tout à fait, et ils

arrivent dans un univers totalement inconnu dans lequel ils n'ont aucun repère. Tout est différent de la maison : l'ameublement, les odeurs, les habitudes, les vêtements de gens et surtout la langue. Ils ne comprennent rien et ne peuvent pas se faire comprendre. C'est absolument terrifiant. C'est la première chose que j'ai voulu changer la première année où je suis arrivée en maternelle : il fallait d'abord humaniser l'accueil. La rentrée se passe donc d'une manière très différente :les enfants sont accueillis en compagnie d'un de leurs parents ou d'un adulte familier tout le temps qui leur est nécessaire pour se sentir à l'aise et en confiance à condition que cet adulte soit d'accord et disponible. Cela prend en moyenne entre une journée et deux ou trois mois. Les parents restent donc en classe de manière très variable et très libre en fonction de leurs possibilités et des besoins de leur enfant. Ils me sont d'une grande aide dans les débuts de la vie de la classe. Par la suite, leur présence est moins importante mais ils gardent l'habitude de rester un bon moment lors de l'accueil. Ils permettent aux enfants de se familiariser avec les lieux en se sentant sécurisés. Ils leur expliquent dans leur langue maternelle les règles de vie et les habitudes de l'école, ils les initient aux jeux de la classe, ils leur racontent chaque fois que c'est possible dans leur langue maternelle les histoires que je vais raconter en français. Tous les parents ne sont pas présents tous les jours mais très vite, des affinités se créent. Les enfants allophones sont très rassurés par la présence d'une maman qui parle leur langue. C'est vers elle qu'ils vont en cas de besoin.

Latisha Mary & Andrea Young

Les propos ci-dessous, extraits d'un entretien semi dirigé avec une mère turcophone soulignent l'impact que cette approche a eu sur son fils dès le premier jour de l'école :

> *« J'avais peur qu'il ne comprenne pas ce qu'ils disent et qu'il fait des cris, des crises de pleurs. Mais finalement on avait le droit de rester à côté d'eux. Parce que ma fille, elle avait pleuré pendant une semaine… c'était juste en dernière année de maternelle qu'elle était un peu plus à l'aise, un peu plus… Mais mon fils, non, il me dit même de partir, dès qu'il est ici il me dit 'tu peux aller, c'est bon'. C'est parce que j'étais restée avec lui. On avait le droit de rester avec lui. Et quand la maîtresse lui posait une question il me disait 'qu'est-ce qu'elle dit'? Alors je traduisais ce qu'elle disait. Il était beaucoup plus à l'aise, beaucoup plus… je crois que c'est ça qui l'a aidé.... Et la maîtresse aussi disait quelques mots en turc… donc il a vu que, comment dire, que la maîtresse comprenait aussi un peu le turc et il se sentait bien. Il n'a pas pleuré du tout. »*

(Entretien avec la mère de AR, élève turcophone de la Petite Section, 15 juin, 2015)

Cet extrait démontre l'influence positive que peut générer cet accueil des enfants et des familles, cet 'espace sécurisant' qui prend en compte les besoins des élèves bilingues émergents, notamment la présence d'un adulte rassurant qui peut guider l'enfant dans ces nouveaux lieux et qui peut l'aider à faire la transition de la maison à l'école, et où les enfants et les familles sont libres de parler les langues de leurs choix. La mère de AR souligne également l'effet rassurant pour son enfant d'entendre la maîtresse parler quelques mots dans sa première langue. Nous rappelons que Sylvie ne connaît qu'un nombre limité de mots et d'expressions en turc et dans les autres langues parlées par les enfants mais que même l'utilisation de ces quelques mots et expressions ont suffit pour rassurer cet enfant.

Sylvie Birot

La présence des parents dans la classe change forcément la physionomie et l'ambiance de celle-ci. Cela me permet de dépasser les comportements ethnocentriques et mieux connaitre la façon dont les enfants vivent réellement, quelles sont leurs habitudes, leurs valeurs, leurs coutumes pour mieux les comprendre, donc mieux les respecter et mieux communiquer. L'entrée dans la culture française peut alors être vécue comme une richesse supplémentaire sans amputation douloureuse de sa culture d'origine. Mon rôle est d'accueillir parents et enfants, de faire connaissance avec chacun d'entre eux, de faire en sorte qu'ils se rencontrent et fassent connaissance, tout cela à travers des moments et des activités partagés. J'aborde souvent la question du langage et des langues avec les parents en essayant de déterminer avec chacun quel est l'objectif pour leur enfant. Je les encourage à continuer à aider leur enfant à progresser dans sa langue maternelle tout en progressant en français. Je leur demande de m'apprendre des mots et des expressions qui m'aideront à mieux me faire comprendre de leur enfant si nécessaire et qui me permettent de faire des ponts entre les langues. Lors de ces moments il arrive souvent que d'autres parents remarquent des analogies avec leur langue et c'est ainsi que nous découvrons ensemble de nombreux mots communs entre l'arabe et le turc, le turc et l'albanais et avec le français bien sûr. Les enfants allophones s'expriment donc en classe de manière très naturelle dans leur langue maternelle.

La place des langues premières des enfants

Une pédagogie particulière adaptée aux besoins des enfants

Sylvie Birot

Le choix d'une pédagogie qui favorise les échanges langagiers (choix des activités par les enfants) plutôt que l'application de consignes et la présence fréquente de plusieurs adultes en classe permet de multiplier les occasions de parler. Peu à peu, les enfants intègrent des mots en français et la transition se fait d'une manière extrêmement progressive en gardant toujours l'accent sur la communication et en acceptant une longue période de « translanguaging » pendant laquelle l'enfant va utiliser les mots des deux langues qu'il a à sa disposition. Par la suite, je vais essayer de construire continuellement des ponts entre les langues et les cultures en intégrant ce que j'ai appris, en m'appuyant sur toutes les personnes ressources disponibles, afin d'accrocher en permanence ces enfants à la communication. Cela passe par des albums qui leur soient accessibles, parfois traduits auparavant, par des comptines adaptées, par des dessins animés dans les deux langues. Cela passe aussi par l'évocation des fêtes et des coutumes propres à chaque culture, la cuisine, les habitudes du quotidien. L'idée est de leur faire vivre leur bi ou pluri-culture comme quelque chose de positif, de complémentaire et comme une vraie richesse.

Latisha Mary & Andrea Young

Dans l'extrait ci-dessous Sylvie accueille un garçon turcophone et évoque un élément qui lui est familier en utilisant quelques mots de sa langue. À travers cette pratique, elle lui montre qu'elle connaît des mots qu'il utilise à la maison. De plus, elle lui communique qu'elle perçoit sa langue et sa culture de manière positive en lui disant qu'elle trouve les *lamaçuns* bons. En agissant ainsi elle autorise et encourage ces enfants à apporter leurs connaissances et expériences acquises à la maison dans la classe afin de s'appuyer sur leurs ''*funds of knowledge*''. Ici, il s'agit d'un autre exemple « d'espaces sécurisants » dans la classe où les élèves sont invités à co-construire leurs apprentissages ensemble.

L'enseignante	Maintenant, on va faire une *lamaçun*[1]. Tu aimes les *lamaçuns*? Non?
A.M.	Si
L'enseignante	C'est bon.
E.L.	Et moi!
L'enseignante	Toi, tu aimes ça, les *lamaçuns*. Tu connais ça?... Allez, regarde. [Tend la *lamaçun* à l'enfant]. *Lamaçun... Lamaçun istiyorsun*? [*Lamaçun... Tu veux une lamaçun.*] Tu veux une *lamaçun*?
A.M.	[Fait non de la tête]
L'enseignante	Tu veux pas ? Mmm, c'est bon les *lamaçuns*. [Prend le morceau de pâte] Et ça, qu'est-ce que c'est?
A-M	*Ekmek.* [Du pain]
L'enseignante	Du pain ? Miam, miam. Il est bon ton pain.

Transcription 1. Faire des « lamaçuns » - 02/09/2014

D'autres occurrences de translanguaging ont été observées en classe. La plupart du temps celles-ci ont été employées dans le but d'étayer les apprentissages des enfants en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures encodées en leur langue première. À travers l'utilisation de deux langues, Sylvie a apporté un soutien à ces enfants, leur ont permis de comprendre les activités dans lesquels ils s'engageaient et de découvrir des mots et des structures en français qu'ils pouvaient tester dans un contexte rassurant. Les exemples du translanguaging ont pris des formes différentes : parfois Sylvie répétait ce qui a été dit en français à la maison dans la langue de l'enfant, ou bien à d'autres moments, elle suscitait la forme française d'un mot dit par l'enfant dans sa langue d'origine. Ces pratiques ont été particulièrement fréquentes pendant la lecture d'albums et les activités liées à celle-ci.

L'exemple ci-dessous a eu lieu seulement deux semaines après la rentrée scolaire. Nous avons observé Sylvie capter l'attention des enfants, faciliter leur compréhension et étayer leurs connaissances grâce à son utilisation de translanguaging comme outil pédagogique. L'extrait suivant est tiré d'une séquence où Sylvie est en train de lire l'album *Qu'est-ce qu'il y a dans ta couche ?* (Van Genechten, 2009) dans lequel les enfants découvrent différents animaux et le contenu de leurs couches. Les enfants ont une certaine connaissance de l'album car une lecture à double voix de celui-ci avait déjà été faite en français par Sylvie et en turc grâce à une lecture parallèle d'une mère turcophone.

1 Lamaçun est une pizza turque qu'on mange souvent dans les familles turques.

Enseignante	La souris rencontre un..., un...?
Enfant	*Tavşan* [lapin]
Enseignante	*Tavşan*.. [Elle lève le doigt pour attirer l'attention]...Lapin. Elle rencontre un lapin. Hé, lapin, qu'est-ce qu'il y dans ta couche ? Qu'est-ce qu'il y a dans ta couche ?
Enfant	Caca. Caca**.**
Enseignante	Dans la couche du lapin, il y a du caca.
Enseignante et enfants	Ça – sent – pas -booooonnn.
Enseignante	Et toi, souris ? *Ve sen* ? [Et toi?] Et toi, souris ? Qu'est-ce qu'il y a dans ta couche ? Qu'est-ce qu'il y a dans la couche de la souris ?
Enfant	*Caca yok* ! [Pas de caca !]
Enseignante	[enseignante sourit] *Caca yok* ? Il n'y a pas de caca ? Bravo, Mert. Regardez, il n'y a pas de caca. *Caca yok*. Il n'y a pas de caca dans la couche de la souris.

Transcription 2. Lecture d'un album - 19/09/2014

Nous attirons l'attention sur cet exemple de classe et sur la façon dont Sylvie reprend les propos des élèves en turc et en les reformulant ainsi que sur la façon dont elle répète (traduit) les mots qu'elle dit en français en turc (Et toi/*Va sen*/Et toi?). Cette façon de faire permet à tous les enfants de participer, y compris ceux ayant une connaissance limitée du français. Lors de visites dans d'autres classes similaires situées dans cette académie nous avons souvent remarqué que les élèves bilingues émergents semblaient perdus pendant la lecture d'un album car le flux de paroles restait inaccessible pour eux provoquant leur désengagement de la tâche d'écoute et de compréhension. Dans cette activité, Sylvie s'est appuyée sur du *translanguaging* pour étayer la compréhension de l'histoire des élèves, pour attirer leur attention et pour leur permettre de s'engager pleinement dans les apprentissages.

Bénéfices d'une pédagogie qui prend en compte les L1/Fonds de connaissances des enfants

Sylvie Birot

C'est avec la communauté turque, la plus nombreuse et au départ la plus concernée par l'échec scolaire, que les changements ont été les plus flagrants. Les enfants turcophones de notre école, qui étaient mutiques

chez les Petits et très souvent en échec lourd chez les Grands et en élémentaire, ont complètement changé de comportement. Ils sont dans l'ensemble très à l'aise, aiment venir à l'école, utilisent les deux langues d'une manière naturelle, font des traductions et des comparaisons entre le turc et le français. Nous avons constaté que les résultats en élémentaire se sont améliorés d'une manière spectaculaire comme témoignent l'équipe éducative et les bulletins scolaires.

Nous avons également constaté une aisance dans la façon dont ces enfants naviguaient entre les langues. Ils savaient déjà que l'on peut nommer un objet de deux façons différentes et ont même pu inverser les rôles dans la classe en apprenant des mots dans leurs langues familiales à Sylvie, qui valorisait ensuite leurs connaissances et compétences.

L'analyse des extraits vidéos et des observations de classe souligne aussi une forte implication des enfants bilingues émergents dans les apprentissages en classe. Cette implication a été facilitée par l'utilisation du translanguaging et la mise en place des espaces sécurisants par Sylvie. Le translanguaging utilisé en tant qu'outil pédagogique a permis effectivement d'étayer les apprentissages et de les rendre accessibles aux enfants tandis que l'existence des espaces sécurisants (environnement de la classe dans lesquels les enfants étaient libres d'utiliser les langues de leur choix) ont favorisé les échanges langagiers et ont contribué à un développement langagier continu aussi bien dans la langue de l'école que dans la langue parlée à la maison. De plus, ces espaces sécurisants étaient le lieu privilégié des contacts positifs avec les albums et des textes imprimés. Nous avons observé à de maintes reprises les enfants plongés dans la lecture d'un album, seuls et à plusieurs, et en interagissant dans des langues différentes. Ceci est d'une importance primordiale étant donné les récents résultats de recherche identifiant ce contact positif comme étant un des facteurs contribuant à l'engagement des enfants dans la littératie et à la réussite scolaire des élèves (Cummins et al., 2015, Duke, 2000; OECD, 2010). L'accueil des parents et de leurs langues et cultures dans ses espaces a aussi permis la co-construction des apprentissages et la construction des ponts entre la maison et l'école. Les entretiens menés avec les parents de ces enfants ont révélé que certains parents prenaient Sylvie comme modèle et répliquaient ses pratiques de classe à la maison avec leurs enfants, notamment

en se servant du translanguaging dans leurs échanges quotidiens avec leurs enfants ou pendant les moments de lecture d'albums.

Conclusion

Sylvie Birot

Ces exemples ne sont pas exhaustifs, il s'agit d'une démarche jamais terminée afin de mieux s'adapter aux enfants de nos écoles pour mieux les aider. Il reste beaucoup à faire, beaucoup d'outils à construire, notamment la traduction dans les langues concernées des albums les plus populaires dans les maternelles. Nous ne l'avons fait jusqu'à présent qu'avec la langue turque, mais c'est un support qui se révèle extrêmement intéressant. Ce qui est certain, c'est qu'en accueillant ces enfants différemment, on évite l'isolement, le repli sur soi, le mutisme, la honte de sa langue et de sa culture qui sont toxiques et pour les apprentissages et pour la construction de la personnalité. On peut tendre ainsi vers l'émergence d'enfants bilingues, capables de passer d'une langue à l'autre et intéressés par de nouvelles langues.

L'accent est sur le processus. Il n'y a pas une 'recette' pour tous. Chaque enseignant a la responsabilité de se renseigner sur le public dont elle/il aura à charge. On a besoin de connaître les familles et leurs pratiques à la maison afin de pouvoir créer des liens avec eux. Cela commence avec les représentants de l'institution, il faut faire le premier pas et être proactif. La communication avec les familles est primordiale. D'autres atouts : la curiosité, la volonté de se remettre en question et d'adapter ses pratiques aux besoins des apprenants.

Directrice et enseignante
Ecole Dieppe, Mulhouse
Université de Lorraine
ATILF, UMR 7118
Université de Strasbourg
LiLPa ; EA 1339

Bibliographie

Akinci, M.A. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et Société*, 116, 93-110.

August, D. et Shanahan, T. (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, New Jersey: Center for Applied Linguistics.

California Migrant Education Resources and Best Practice (2016). https://www.mydigitalchalkboard.org/portal/default/Content/Viewer/Content?action=2&scId=514692&sciId=18676 (consulté le 8.05.2016).

CELV (2016). http://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/fr-FR/Default.aspx (consulté le 9.05.2016).

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (dir.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University, 1981, p. 3-49.

Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in Bilingual Education. In J. Cummins and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, (2nd ed.), Vol. 5: Bilingual Education. Boston, MA, USA: Springer Science.

Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue: qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche? Dans : Nocus, I. V., Jacques et Paia, Mirose (Dir.), *L'école plurilingue en outre-mer: apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G. & Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19, 3-53.

INSEE (Institut national de la statistique et des etudes économiques, National institute for statistics and economic studies), (2005). *Education et maîtrise de la langue. Langues, parcours scolaires, education et famille. Les immigrés en France*. Série de 7 rapports thématiques sur l'éducation et la littéracie. France, 90-103.

OECD 2010b. *Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. *PISA 2009 Results*. Paris: OECD Publishing.

Van Genetchen, G. (2009). *Qu'y a-t-il dans ta couche ?* Paris : Albin Michel.

Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* (Une évaluation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte de l'éducation secondaire bilingue). Thèse non publiée. Université du Pays de Galles.

Young, A. et Mary, L. (2009). Comment former les professeurs stagiaires pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école ? *Le français aujourd'hui*, 164, Association française des enseignants de français. Paris : Armand Colin.

Young, A. et Mary, L. (2010). Une formation des professeurs des écoles en phase avec le 21e siècle. Dans J.-M. Mangiante (ed.), *Langue et Intégration*. Frankfurt : Peter Lang.

Young, A. (2011). La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 93-110.

Young, A. S. (2014). Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1-2), 157-171.

Young, A. et Mary, L. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (NRAS), N°73, 1e trimestre.

View publication stats