

**Pour une valorisation des langues premières des élèves :
un projet de participation des parents dans une classe
multilingue de moyenne section**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par Emilie GOBRON

Le 22 juin 2015

En présence d'un jury composé de :

Mme Young, directrice de mémoire

Mme Hélot, membre de la commission

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Je, soussigné(e) : *GOBRON Emilie*

Etudiant(e) de : **Master 2 MEEF polyvalent**

- certifie avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de Master de l'ESPE et en particulier des pages consacrées au plagiat,

- certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou son, aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Horbourg- Wihr, le 11 juin 2015

Signature de l'étudiante :



Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSSCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier Mme Young, ma directrice de mémoire, pour son suivi et ses conseils promulgués tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je tiens également à remercier Mme Hélot pour les aides qu'elle a pu m'apporter au cours des séminaires.

Je tiens à remercier mon frère Sylvain pour l'aide précieuse qu'il m'a fournie quant au montage vidéo, ainsi que Ludovic et ma famille qui m'ont soutenue lors de la réalisation de ce projet de recherche.

Enfin, je souhaite vivement remercier les quatre mamans qui ont accepté de participer en classe, et sans lesquelles ce projet n'aurait pu voir le jour.

Sommaire

Sommaire	4
Introduction.....	6
Chapitre 1 : Contexte théorique	8
1.1 <i>Définitions</i>	8
1.1.1 Langue et langage	8
1.1.2 Bilinguisme et bilinguisme	8
1.1.3 Multilinguisme et plurilinguisme.....	10
1.1.4 Langue maternelle, langue d'origine, langue seconde et langue de scolarisation.	11
1.1.5 Allophone et alloglotte	13
1.2. <i>Revue de littérature</i>	14
1.2.1 L'éveil aux langues	14
1.2.2 Des projets de valorisation des langues et cultures d'origine : « Les sacs d'histoires » et le « projet Didenheim »	16
1.3 <i>Références dans les textes officiels</i>	19
1.3.1 La prise en compte des langues d'origine dans les programmes officiels de l'Education Nationale	19
1.3.2 La place des parents à l'école primaire.....	21
Chapitre 2 : Contexte et méthodologie du projet de recherche	24
2.1 <i>Présentation du contexte du projet</i>	24
2.1.1 L'école et son projet.....	24
2.1.2 La classe.....	25
2.2 <i>Questionnement</i>	28
2.2.1 Constats au sein de la classe.....	28
2.2.2 Problématique.....	29
2.3 <i>Méthodologie de la recherche</i>	30
2.3.1 Ateliers de cuisine.....	30
2.3.2 Lecture d'une histoire	31
2.3.3 Entretiens avec les parents	33
2.3.4 Limites de la recherche.....	34
Chapitre 3 : Analyse des données	36
3.1 <i>Les ateliers de cuisine en langue première</i>	36
3.1.1 Réactions des élèves.....	36
3.1.2 Réactions des mamans participantes	37

3.2 <i>La lecture d'albums à double voix</i>	38
3.2.1 Réactions des élèves.....	38
3.2.2 Réactions des mamans participantes	39
3.3 <i>La transmission et la valorisation des langues premières</i>	40
3.3.1 Résultats des fiches de renseignements	41
3.3.2 Avis de la maman arabophone.....	43
3.3.3 Avis de la maman turcophone	45
3.3.4 Avis de la maman albanophone	46
Conclusion.....	48
Bibliographie.....	50
Annexes.....	54
Annexe 1 : Fiche-action « Participation des parents » du projet d'école	54
Annexe 2 : Fiche de renseignements distribuée aux parents en début d'année scolaire ..	56
Annexe 3 : La petite poule rousse – Byron Barton, traduite en turc.....	58
Annexe 4 : Je suis petite moi ? A jam e vogël ? Philipp Winterberg	60
Annexe 5 : Codage de transcription	61
Annexe 6 : Transcription de l'entretien avec la maman arabophone	62
Annexe 7 : Transcription de l'entretien avec la maman turcophone	65
Annexe 8 : Transcription de l'entretien avec la maman albanophone	68
Annexe 9 : DVD comportant des extraits filmés des ateliers menés en classe	

Introduction

Avec 163000 migrations vers la France en 2012, le pays connaît le plus grand accroissement de sa migration depuis les années 1990 (OCDE, rapport 2014)¹. Les raisons de cette hausse sont diverses et propres à chaque individu: économiques, regroupements familiaux, études, réfugiés politiques, ... Quelque soit la raison, l'aboutissement est le même : le paysage français se marque d'une forte diversité culturelle, linguistique et religieuse. Inévitablement, l'école Française voit alors ses classes se remplir d'élèves d'origines culturelles différentes. Jim CUMMINS (2006) explique dans un article que l'une des raisons influençant les systèmes éducatifs actuels est « *The increasing linguistic and cultural diversity of urban education systems as a result of greater population mobility than at any time in human history* » (l'accroissement de la diversité linguistique et culturelle dans les systèmes d'éducation urbains sont le résultat de la plus grande migration des peuples que l'histoire de l'humanité n'a jamais connue.²). La diversité linguistique et culturelle tend à devenir la norme, notamment dans une région frontalière telle que l'Alsace. Cependant, HÉLOT (2007, page 9), souligne le fait que « le domaine éducatif reste encore très marqué par la norme du monolinguisme ». A partir de là, nous pouvons nous interroger sur la nécessité de changer cette vision monolingue de l'éducation pour accepter le défi imposé par notre société multilingue.

Cette diversité est une richesse pour chaque élève, allophone ou francophone, qu'il me semble indispensable de mettre en avant. La découverte d'autres cultures, d'autres façons de vivre, d'autres langues et ainsi d'autres sonorités permet une ouverture d'esprit sur notre société et notre monde multiethnique. Comme l'a affirmé BERQUE (1985, page 17) :

La culture à laquelle nous avons à former tous les élèves doit désormais, sans pour autant cesser d'être notre culture nationale, s'enrichir de l'apport des cultures autres, dont les enfants de migrants sont les vecteurs. La culture française possède une ancienne tradition humaniste qui permet cette ouverture des perspectives. Le gain culturel qui doit être réalisé

¹ <http://www.oecd.org/fr/migrations/bycountry/france/> , consulté le 06/05/15

² Traduit par l'auteur du présent mémoire

dépasse certes le cadre scolaire. Il s'agit en effet là d'un véritable enjeu national.

Cependant, certains chercheurs en ont une vision toute différente. Ainsi, certains discours affirment que « plus une institution scolaire considère certains groupes comme « autres culturellement différents », plus ces groupes stigmatisés auront tendance à s'exclure de l'intégration scolaire et adopter des postures d'opposition. » (BERRY, PHINNEY, SAM & VEDDER, 2006, dans AKKARI, 2013).

Nous pouvons ainsi nous interroger sur la nécessité de prendre en compte, voire de valoriser les langues et cultures d'origine au sein de la société, et plus particulièrement au cœur du système éducatif et donc dans le quotidien de la classe, grâce aux acteurs éducatifs que sont les parents.

Pour tenter d'y répondre, nous situerons tout d'abord le projet de recherche dans son contexte théorique grâce, notamment, aux définitions des mots clés liés à ce questionnement, mais également les textes officiels sur lesquels nous pouvons nous appuyer. Dans la seconde partie seront présentés le contexte de l'étude ainsi que la méthodologie de la recherche afin d'ancrer le projet dans sa réalité. Enfin, la troisième et dernière partie analysera les données obtenues au cours de ce projet de recherche. Un DVD comprenant des extraits du projet mené en classe accompagne le présent mémoire afin de mettre en image les propos développés.

Chapitre 1 : Contexte théorique

1.1 Définitions

Lorsque l'on aborde un sujet de recherche tel que celui-ci, nous nous retrouvons rapidement confrontés à des difficultés liées au vocabulaire employé. En effet, certaines notions peuvent renvoyer à plusieurs concepts et peuvent donc se définir différemment en fonction du chercheur qui emploie tel terme. Il me semble donc indispensable de débiter ce travail de recherche par une clarification des termes employés et d'en définir les acceptations que j'utiliserai.

1.1.1 Langue et langage

Les termes de langue et langage dans le vocabulaire employé au quotidien sont souvent confondus. Cela provient probablement du fait que le terme anglais *language* signifie en français aussi bien le langage c'est-à-dire la « capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques »¹, que chaque langue dans toute sa singularité. Pour être plus précise, je m'appuierai sur Saussure (1916). Selon lui, le langage relève de la capacité qu'a l'homme à s'exprimer, et ainsi communiquer, grâce à des signes verbaux. Le langage serait ainsi inné. Il y oppose la langue qui se définit comme un « système de signes distincts correspondant à des idées distinctes. » (SAUSSURE, BALLY, DEMAURO, 2005, page 26) Nous pouvons de plus préciser que « la langue est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier. » (SAUSSURE, BALLY, DEMAURO, 2005, page 31) Le langage relève donc d'un moyen de communication, une faculté qui utilise la langue pour s'exprimer. La langue est propre à une communauté d'individu, mais tout être humain, sauf en cas de pathologies, est doté du langage. A travers ce travail de recherche, je me centrerai sur l'utilisation et la valorisation de la langue, ou plus précisément des langues présentes au sein de ma classe.

1.1.2 Bilinguisme et bilingualité

¹ Définition donnée par le Larousse

Si le bilinguisme est aujourd'hui entré dans le vocabulaire courant, multilinguisme et plurilinguisme sont souvent considérés, à tort, comme des synonymes. Je souhaiterais, en premier lieu, tout de même revenir sur la notion de bilinguisme. Selon le Larousse, le bilinguisme connaît deux acceptations :

- Situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes (bilinguisme individuel).

- Situation d'une communauté où se pratiquent concurremment deux langues.¹

La seconde acceptation relève donc d'une dimension plus large, une dimension sociale voir institutionnelle (on pensera notamment au Canada où deux langues nationales sont parlées, le français et l'anglais). Des chercheurs utilisent le concept de bilingualité pour différencier la dimension individuelle de la dimension sociale. La bilingualité est ainsi définie comme « l'état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers ; cet état varie sur un nombre de dimension » (HAMERS et BLANC, 1983, page 446). Le bilinguisme quant à lui est défini comme « l'état d'une communauté qui se réfère à la présence simultanée de deux langues dans une communauté. » ((HAMERS et BLANC, 1983, page 448).

Il est cependant nécessaire de noter que le terme bilinguisme est constamment utilisé dans le système éducatif ainsi que par de nombreux chercheurs à la place de la bilingualité. Je préciserai donc à chaque utilisation de ces termes si cela relève du bilinguisme ou de la bilingualité dans les acceptations que je viens de citer.

La bilingualité d'un enfant peut prendre trois formes différentes (ABDELILAH-BAUER, 2006) :

- «le bilinguisme (comprendre bilingualité) précoce simultané » (page 59) : les deux langues sont présentes dans l'environnement de l'enfant simultanément dès la naissance ou avant trois ans. L'enfant acquiert aussi bien l'une que l'autre.

- « le bilinguisme (comprendre bilingualité) précoce successif ou consécutif » (page 83) : la seconde langue apparaît dans l'environnement de l'enfant entre trois et six ans.

¹ Définitions données par le Larousse

- « le bilinguisme (comprendre bilinguisme) tardif » (page 109) : l'acquisition d'une seconde langue a lieu après six ans.

Notons également que l'apprentissage d'une seconde langue après douze ans ne peut être considéré comme bilinguisme.

Je ferai référence aux deux notions de bilinguisme précoce lorsque je présenterai les situations linguistiques des élèves de ma classe en chapitre 3.

1.1.3 Multilinguisme et plurilinguisme

Nous pouvons à présent nous attarder sur la distinction entre plurilinguisme et multilinguisme. En effet, les deux termes s'opposant au monolinguisme, sont souvent confondus. Cependant, bien que non dichotomiques, ils renvoient à deux concepts qui présentent des différences notoires. Comme nous l'avons vu pour la distinction entre bilinguisme et bilinguisme, le facteur distinctif est de savoir si le terme renvoie à une dimension sociale ou à une dimension individuelle. La définition donnée par TRUCHOT (1994, page 21) et citée par HÉLOT (2007, page 26) est la suivante :

Le terme même de plurilinguisme dont la polysémie est bien connue se prête à divers usages. Dans la mesure où la langue française possède deux termes, plurilinguisme et multilinguisme, de nombreux linguistes ont recommandé de manière raisonnable de réserver le premier pour décrire des situations de coexistence de langues, de pluralité de communautés linguistiques dans un espace donné, et d'utiliser le second pour qualifier la connaissance multiple de langues par un même individu.

Cependant, cette définition n'est pas acceptée par tous les linguistes. Je citerai les définitions suivantes (BEACCO & BYRAM, 2007, page 128) :

- « multilingue (voir aussi plurilingue) : se dit d'un territoire sur lequel plusieurs variétés linguistiques sont utilisées, mais tous les locuteurs n'y maîtrisent pas nécessairement ces variétés différentes.

- plurilingue (compétence) : capacité d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des

fonctions différentes. La finalité clé de l'éducation plurilingue est de développer cette compétence. »

Dans cette conception, développée dans le « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe » commandé par le Conseil de l'Europe et réédité en 2007, le multilinguisme relève d'une dimension sociale, tandis que le plurilinguisme relève plutôt d'une dimension individuelle, ce qui s'oppose à la définition citée précédemment.

Ainsi, je m'appuierai sur cette dernière définition adoptée par le Conseil de l'Europe. L'école, et plus particulièrement la classe, peut-être perçue comme un territoire, ou tout du moins une entité géographique, dans lequel plusieurs langues sont en contact. Mon travail de recherche s'axera donc autour du multilinguisme plutôt que du plurilinguisme.

1.1.4 Langue maternelle, langue d'origine, langue seconde et langue de scolarisation

La définition de la langue telle que nous l'avons donnée plus haut ne tient pas compte de la relation qu'entretient chaque individu avec sa ou ses langue(s). Cependant, chaque langue aura une dénomination autre en fonction de son rôle et/ou de son statut. Il est donc nécessaire de préciser chaque terme employé pour se référer à une langue.

Selon les définitions généralement données, la langue maternelle se définit selon cinq critères (MOORE, 2007, page 107) :

- le lien avec la langue parlée par la mère
- l'antériorité d'appropriation
- le niveau de compétence
- le mode naturel d'acquisition
- l'organisation de la fonction langagière

SKUTNABB-KANGAS (1988), cité dans MOORE (2007, page 107) souligne le fait que « la même personne peut avoir des langues maternelles différentes, en fonction de la définition choisie comme pertinente. » De plus, « la langue maternelle

d'une personne peut changer durant sa vie, cela plusieurs fois, si l'on prend en compte n'importe laquelle des définitions avancées, à l'exception de celle liée à l'origine ». Il est donc remarquable que le concept de langue maternelle dépend de l'interprétation que l'on fait de ces différents critères. Ce terme est fréquemment critiqué, et on tend à parler de langue première plutôt que de langue maternelle « On évite de plus en plus le terme de langue maternelle lié à la mère (...) le terme L1 propose une utilisation plus neutre. » (GEIGER-JAILLET, 2005, page 11). En effet, la première langue qu'acquiert un enfant ne provient pas forcément de la mère en fonction de la situation vécue. Elle est donc nommée à tort comme langue « maternelle ». J'utiliserai donc dans mon mémoire le terme de langue première pour référer à la première langue qu'un enfant apprend en me basant sur la définition suivante (BEACCO & BYRAM, 2007, pages 127-128)

langue première : désigne la ou les variété(s) linguistique(s) acquise(s) dans la première enfance, (jusqu'à deux ou trois ans environ) dans la/lesquelle(s) la faculté humaine de langage s'investit pour la première fois dans une langue naturelle. Ce terme est préféré à celui de *langue maternelle*, souvent inexact, puisque que cette variété n'est pas nécessairement transmise par la mère seule.

Lorsque l'on parle de langue d'origine, cela renvoi généralement à la langue première d'un individu. Je me baserai sur la définition suivante (BEACCO & BYRAM, 2007, page 128) :

langue d'origine : langue, souvent première, de personnes ou de groupes amenés à s'installer dans d'autres états. Ces locuteurs doivent s'adapter linguistiquement à ce nouvel environnement et apprendre, au moins partiellement, la langue (une des langues) du pays d'accueil.

Il est cependant nécessaire de préciser que ce terme de langue d'origine ne peut être employé que d'après un regard « extérieur » sur la personne parlant cette langue. En effet, pour le locuteur, cette langue est généralement sa langue première, et non une langue d'origine. Notons également que le terme langue d'origine n'est aucunement utilisé pour stigmatiser le locuteur en tant que migrant mais uniquement pour identifier les rôles de la ou les langue(s) qu'il parle. J'utiliserai donc ce terme pour différencier les langues premières autres que le français.

La langue seconde, comme elle l'indique, est acquise à la suite de la langue première. Cela ne sous-tend pas pour autant le fait que la langue seconde est moins bien maîtrisée que la langue première.

Pour les enfants non-francophones vivant en France, la première acquisition du français se fait fréquemment par le français en tant que langue de scolarisation. En effet, comme le précise ABDELILAH-BAUER (2006, page 84) « C'est en général l'entrée à l'école maternelle qui marque le début de l'acquisition du français comme langue seconde. » Le français était pour la plupart des élèves non-francophones un bruit de fond dans l'environnement dans lequel ils grandissent. Précisons cependant le fait que le français ne relève pas forcément d'une langue seconde, mais il peut être une langue tierce (dans le cas d'un couple de parents mixte qui transmet à ses enfants deux langues autres que le français, par exemple). J'utiliserai donc, au besoin, le terme de langue de scolarisation dans l'acceptation suivante (BEACCO & BYRAM, 2007, page 128) :

langue d'enseignement (ou de scolarisation ou de l'enseignement) : langue officielle (une seule, voire plusieurs langues dans certains états) ou variété étrangère dans laquelle sont effectués les/des enseignements de disciplines dans le système scolaire. Cette langue n'est pas toujours la langue « maternelle » des élèves ; en tout état de cause, cette langue de l'école inclut des formes discursives (écrites, en particulier) qui ne sont pas connues des jeunes apprenants.

1.1.5 Allophone et alloglotte

Les deux termes, allophone et alloglotte, renvoient à une même réalité, à savoir : « qui parle une langue différente de celle du pays considéré »¹. Le terme d'allophone remplace le terme de non-francophone dans les programmes officiels de l'école primaire (MEN, 2002) depuis 2002. En effet, le terme de non-francophone, par l'utilisation de la négation, induisait un manque, une lacune, or le fait de ne pas posséder la langue du pays où l'on vit n'en est pas obligatoirement, bien que cela complique la vie sociale. Maîtriser une langue autre peut tout autant être une richesse. N'ayant pas encore explicité les termes d'allophone ou d'alloglotte auparavant, je me suis permis d'utiliser dans mes propos précédents², le terme de non-francophone, qui ne doit donc pas être entendu dans une vision péjorative ou stigmatisante de la personne concernée, mais uniquement dans le sens où la langue française ne fait pas partie (pour le moment) de son répertoire langagier.

¹ Définition donnée par le Larousse

² Cf 1.1.4

Il est nécessaire de souligner le fait que parmi les élèves alloglottes, nous pouvons distinguer deux ensembles d'enfants. En effet, si les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) sont des enfants immigrés récemment arrivés en France et dont la nationalité et la langue sont autres que françaises, il est nécessaire de ne pas oublier que beaucoup d'élèves alloglottes sont nés en France. Qu'ils soient migrants ou nés en France, la barrière face à l'acquisition de la langue française est connue des similarités. C'est également pour ne pas faire de dichotomie entre ces élèves que j'utiliserai le terme « alloglotte », comme le précise HÉLOT (2007, page 105) :

J'utilise ici le terme « alloglotte », pour ne pas centrer la discussion uniquement sur les élèves étrangers ou issus de l'immigration mais pour englober tous les élèves qui parlent une langue ou des langues autres que la langue nationale (...) je ne fais pas de différence entre les enfants qui, hors de l'école, parlent une langue de l'immigration, une langue régionale, une langue étrangère, européenne ou pas.

Néanmoins, j'emploierai le terme d'allophone lorsqu'il s'agit d'un texte officiel qui l'utilise.

1.2. Revue de littérature

1.2.1 L'éveil aux langues

Fin des années 1980, les travaux du chercheur britannique Hawkins sur le rôle que le langage joue dans le comportement de chaque individu marquent le début d'un mouvement qu'il nommera lui-même « *Language awareness* » (HAWKINS, 1984) et qu'il définit comme une « matière-pont ». Il propose à travers ce nouveau concept une approche plurilingue des langues. Le problème de la traduction de ce nouveau concept s'est alors posé, notamment comme je l'ai cité précédemment à cause de l'ambiguïté de la traduction de *language* en français. Ainsi, HÉLOT (2007, page 186) reprend dans l'un de ses ouvrages, les différentes traductions qui ont été accordées à ce concept : *éducation au langage* (DABÈNE, 1992), *éveil au langage* (NAGY, 1996), *éveil aux langages* (CAPORALE, 1989), *éveil aux langues* (CANDELIER, 1998), *éducation et ouverture aux langues* (PERREGAUX, 1998) ou encore *éducation aux langues et aux cultures* (MACAIRE, 1998). J'ajouterai à ces différentes appellations celle de FRANCOIS-SALSANO *parcours multilingue* (FRANCOIS-SALSANO, 2009). Force est de constater que cette multitude de

traductions renvoi à des conceptions pédagogiques différentes, prenant en compte ou non la dimension culturelle et se définissant soit par une éducation soit par un éveil. En France, le terme de Michel CANDELIER *éveil aux langues* sera retenu comme traduction caractérisant le mieux la philosophie de Hawkins. CANDELIER insistera, pour donner plus de précision, sur la distinction entre l'éveil aux langues qui relève d'une sensibilisation aux langues et l'enseignement d'une langue vivante étrangère :

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, et qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves. Il s'agit d'un travail global, le plus souvent comparatif qui porte à la fois sur ces langues, la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. (CANDELIER, 2003, page 21)

On comprend alors que la finalité de l'éveil aux langues n'est pas d'enseigner une pluralité de langues aux élèves mais bien de leur faire prendre conscience de cette pluralité et d'en découvrir des caractéristiques propres ou communes à plusieurs langues.

Martine KERVRAN précisera quant à elle dans un article publié en 2006, à propos de la définition de CANDELIER :

On le voit, l'éveil aux langues ne peut être confondu ni avec l'apprentissage systématique d'une ou même de plusieurs langues, ni avec l'enseignement bi ou plurilingue (immersion ou utilisation « véhiculaire » d'une ou plusieurs langues), ni avec les courants de « sensibilisation » qui ne présentent aux élèves qu'un nombre réduit de langues (le plus souvent des langues nationales européennes ou des langues régionales). Il se distingue de ces approches, à la fois parce qu'il a pour objet une multiplicité de langues et parce qu'il n'a pas de visée directement tournée vers l'apprentissage d'une ou plusieurs langues particulières mais vise plutôt des apprentissages sur ou à propos des langues. Il n'exclut par pour autant les autres formes d'apprentissage de langues, quelles qu'elles soient, et peut au contraire à la fois y préparer et les accompagner.

D'après ces différentes précisions autour de la notion de « language awareness », il est fort intéressant de constater que ce concept ne vise pas uniquement à développer la conscientisation de la diversité des langues, mais également à mener un travail métalinguistique autour de ces langues et à favoriser

des attitudes positives envers la pluralité des langues et des cultures qui constituent notre société.

Concrètement, le concept d'éveil aux langues est à la base de différents projets, qu'ils soient d'ordres européens, nationaux, ou plus locaux. Je développerai plus particulièrement les projets *EVLANG* et *JA-LING – La Porte des Langues*. Le projet *EVLANG* a vu le jour en 1997 et a pris fin en 2001. Soutenu par la Commission Européenne, il implique les pays partenaires suivants : Autriche, Espagne, Italie, France et Suisse. La finalité de ce programme est de « Contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes. »¹ Trois versants ont été développés à travers ce projet, à savoir la création de supports didactiques visant des classes de CM1 et CM2, une évaluation à la fois quantitative et qualitative relative au projet et enfin une activité de formation destinée à des enseignants. Au terme des activités, les résultats se sont avérés être positifs :

Evlang est susceptible d'induire chez les élèves un intérêt pour la diversité, une ouverture à ce qui est non familier et un désir plus grand d'apprendre les langues. Il permet de développer de meilleures performances en mémoire et discrimination auditives.²

Par la suite, un projet européen plus large, se basant sur les travaux menés par *EVLANG*, a souhaité associer plus de pays partenaires. Il s'agit du projet *JANUA-LINGUARUM*. Son application en France est dirigée par Martine KERVRAN ainsi que Michel CANDELIER et se nomme *La porte des langues*.

1.2.2 Des projets de valorisation des langues et cultures d'origine : « Les sacs d'histoires » et le « projet Didenheim »

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. (MEN, 2011, page 96)

¹ <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>, consulté le 05/05/15

² *ibid*

Cette citation explicite ce qu'il est préconisé de mettre en œuvre pour les élèves dont la langue première n'est pas le français. En effet, dénigrer la langue première au sein de l'école induirait un conflit linguistique pour l'élève. Or, en prenant appui sur la langue première, l'élève pourrait plus facilement créer un pont entre cette même langue et la langue française : « Chaque fois que possible, la culture d'origine est valorisée (musiques, histoires) » (MEN, 2011, page 98). D'après ces préconisations, et parfois bien avant celles-ci, divers projets autour d'une valorisation des langues et des cultures d'origine tendent à voir, plus ou moins localement, le jour, les ELCO (enseignement de langue et de culture d'origine) mis à part.

Je soulignerai ici deux projets, le premier mené à une échelle nationale, plus particulièrement en Suisse, le second à une échelle plus locale, dans le village de Didenheim en Alsace.

Fin du 20^{ème} siècle, Neil Griffiths développe en Grande-Bretagne un projet intitulé « *Storysacks* ». (GRIFFITHS, 2001). Ce projet a pour vocation de ramener des albums dans les familles des élèves monolingues afin de développer des pratiques de littératie. Le Québec, province canadienne qui assume une forte diversité linguistique et culturelle, se base sur ce projet pour l'adapter à des élèves et leurs familles plurilingues. Le projet « Sac d'histoires » s'articule alors autour de deux objectifs principaux :

- « soutenir et encourager la tenue d'activités de littératie familiale en français tout en mettant en valeur les langues d'origine des parents
- Rapprocher les familles de l'école primaire » (PERREGAUX, 2006)

Le canton de Genève, en Suisse, a repris cette initiative et l'a développée, sous la directive d'Elisabeth Zurbriggen, formatrice au secteur Langues et Cultures de l'enseignement primaire. Les sacs d'histoires circulant actuellement dans la région genevoise, contiennent une histoire en français et traduite dans la langue d'origine des familles (s'il s'agit d'une famille francophone, l'élève peut choisir la langue qu'il souhaite découvrir parmi toutes celles de la classe), des jeux reprenant la thématique de l'album, un glossaire comportant les mots-clefs de l'histoire en français et traduites dans la langue d'origine de la famille, ainsi qu'une surprise (une peluche ou figurine tirées de l'album). L'album s'accompagne également d'un CD reprenant l'histoire dans toutes les langues.

Le second projet que je souhaite évoquer a eu lieu dans l'école La Sirène de l'Ill dans le village haut-rhinois de Didenheim. Cette école située dans un milieu rural connaît un nombre important d'incivilités et de violence envers une minorité bilingue, en particulier franco-turque. La problématique principale des enseignantes de cette école était donc la suivante : « *How to deal with the problem of racism at school swiftly and effectively given their limited available resources* » ? (YOUNG, 2008) c'est-à-dire comment régler le problème de racisme avec le peu de ressources disponibles. Pour ce faire, elles ont pris le parti de s'appuyer sur les parents pour valoriser leur langue et culture d'origine.

Ainsi, le samedi matin, les parents volontaires viennent faire découvrir aux élèves, pendant une heure, leur langue ainsi qu'un aspect de leur culture. La première langue présentée a été l'alsacien. En effet, de nombreux parents et grands-parents sont dialectophones, et « l'alsacien a servi à ancrer le projet dans l'environnement immédiat des enfants, la présentation s'inscrivant dans l'histoire et dans les traditions de la région. » (HÉLOT, 2007, page 206) Commencer par présenter l'alsacien a permis d'obtenir également l'adhésion et la participation des parents qui n'ont pas une culture d'origine étrangère. Au terme des trois années (CP-CE1-CE2), les élèves ont pu côtoyer 18 langues différentes, incluant la langue des signes française.

En finalité, ce projet a bénéficié tout autant aux élèves bilingues que monolingues, les objectifs atteints étant différents. Pour les élèves bilingues, ou plurilingues, il s'agit ici d'une valorisation de leur identité, la prise de conscience que la langue d'origine, et souvent la langue des parents, n'est pas menacée par l'apprentissage du français. Quant aux élèves monolingues, ces activités se situent dans une démarche d'ouverture sur l'autre et sur le monde : « c'est moins la dimension identitaire qui entre en jeu et davantage celle de l'altérité. » (HÉLOT, 2007, page 225)

Cette expérience, bien que bénéfique sur de nombreux aspects, reste une exception car en valorisant le plurilinguisme au sein de la classe, c'est le principe monolingue de l'école française qui est entièrement remis en cause, principe enseigné aux enseignants en formation, comme le soulignent CLINE et HERMELING (2006, page 1) :

Teacher education curricula accross much of Europe appeared to be based on two underlying assumptions :

- The school system will continue to be entirely dominated by the official language of this country.
- An education that is monolingual and largely monocultural will meet the principal needs of our children for the next generation.

C'est donc en se basant sur les succès de projets tels que le projet Didenheim, que la formation des enseignants pourra inclure la prise en compte des langues d'origine, et que la barrière du monolinguisme pourra être franchie.

1.3 Références dans les textes officiels

1.3.1 La prise en compte des langues d'origine dans les programmes officiels de l'Education Nationale

Si la circulaire n°2012-141 (MEN, 2012) explicite l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés et souligne le fait que « Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École », la situation des élèves alloglottes nés en France n'est pas développée. Qu'en est-il alors de ces élèves qui sont scolarisés à l'école maternelle ou à l'entrée en école élémentaire, et dont le français ne représente pour eux, pour le moment, qu'une langue étrangère ? Peuvent-ils tout de même réussir à construire des apprentissages au sein de l'école française? Les apprentissages déjà acquis dans leur langue première sont-ils pris en compte ?

Dans les programmes de l'école maternelle de 2008 (MEN, 2008), il n'est à aucun moment fait allusion à une possible diversité des langues présentes dans l'environnement de nos élèves. Cependant, le document d'accompagnement des programmes de 2008, *Le langage à l'école maternelle* (MEN, 2011), développe dans sa cinquième et dernière partie, un point destiné aux « enfants non francophones » (page 96). On relèvera ici l'utilisation du terme non francophone qui se veut restrictif comme je l'ai développé plus haut. Sont différenciés dans ce document « Les élèves nés en France dont le français n'est pas la langue maternelle » et « Les élèves qui arrivent en France en cours de scolarisation » (page 97). Dans les deux cas, il est souligné que « La reconnaissance de la langue maternelle, le développement des compétences de l'enfant dans cette langue ne pas préjudiciables à l'apprentissage du français, bien au contraire ». (page 97). On remarque bien qu'une prise en

compte de la langue première est donc préconisée mais dans les faits, cela est rarement appliqué.

Je m'attarderais donc sur la prise de compte de la diversité linguistique au travers des nouveaux programmes de l'école maternelle (MEN, 2015), applicables à la rentrée 2015. Cette prise de conscience de la pluralité des langues parlées par les élèves est mise en avant à plusieurs reprises :

- « La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et **ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde.** » (page 3)

- « C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et **d'écouter d'autres langues parlées.** » (page 5)

- « 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. (...) Il met sur le chemin d'une **conscience des langues,** des mots du français et de ses unités sonores. » (page 5)

- « Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue **ou les langues** qu'ils entendent. (...) Lorsqu'ils apprennent à parler, les enfants reproduisent les mots qu'ils ont entendus et donc les sons de **la langue qu'on leur parle.** » (page 6)

Ces différentes occurrences mettent en avant le fait que les élèves ne parlent pas forcément tous la même langue, à savoir le français, et qu'il est nécessaire d'en tenir compte en tant qu'enseignant. Enfin, un paragraphe entier est consacré à un « Éveil à la diversité linguistique » (page 7) :

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

Bien qu'encore succinct, ce paragraphe met en avant la nécessité absolue de faire prendre conscience aux élèves que notre monde se constitue de plusieurs langues permettant toutes la communication. Les pistes de travail données, très peu développées, semblent s'appuyer sur une démarche d'éveil aux langues. Il reste à savoir si cette initiative est poursuivie dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire, qui sont à l'heure actuelle encore en phase de consultation.

1.3.2 La place des parents à l'école primaire

Le « référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (MEN, 2013) souligne l'importance de travailler avec des partenaires, et en particulier les parents. En effet, les parents sont des membres de la communauté éducative, autant que le sont les enseignants. Le douzième point des « compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation » (MEN, 2013) explicite les compétences suivantes que chaque enseignant doit « Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents. » En effet, cette relation de confiance a tendance à disparaître. Les parents pensent que les enseignants ne font pas correctement leur travail, tandis que les enseignants ont tendance à penser qu'ils sont obligés de jouer un rôle dans l'éducation de leurs élèves qui ne devrait pas être de leur ressort. Ainsi, Meirieu constate « La crise est bien là : entre l'École et les familles, le contrat de confiance est rompu. » (MEIRIEU et HAMELINE, 2000, page 8) Les deux acteurs majeurs de l'éducation des enfants doivent donc travailler à réinstaurer ce climat de confiance qui s'amenuise. Une relation de confiance permet de plus de mettre les meilleures chances de réussite du côté des élèves en aidant ceux qui sont le plus en difficulté.

En octobre 2006, le ministère de l'éducation nationale rend public un rapport intitulé « La place et le rôle des parents dans l'école » (MEN, 2006). Ce rapport fait l'état des lieux de la relation école-parents et pose la question des améliorations qui sont envisageables. Ainsi, sept pistes de travail sont développées et se déclinent en actions :

- « conforter le rôle et la place des associations de parents d'élèves dans les écoles » (page 47)

- « mettre en œuvre une politique d'accueil et d'informations des parents » (page 48)
- « inscrire dans la formation initiale et continue des personnels et particulièrement des enseignants la relation aux parents » (page 52)
- « développer la coopération entre les parents et l'établissement dans le domaine scolaire comme dans le domaine éducatif » (page 53)
- « recourir aux diverses possibilités de médiation » (page 54)
- Revoir certaines pratiques et procédures d'orientation » (page 55)
- « faire prévaloir, dans les relations parents/école, une culture du dialogue et du débat » (page 58)

Je citerai plus précisément le quatrième axe de travail qui tend à « développer la coopération entre les parents et l'établissement » car cela est fortement développé au travers des activités d'éveil aux langues menées par les parents. En effet, lorsque les enseignants font appel aux parents, cela se révèle n'être souvent que pour des raisons pratiques (accompagnement à une sortie par exemple). Or le rôle des parents au sein de l'école doit être plus large et s'inscrire également dans une pratique pédagogique :

L'implication des parents dans les projets éducatifs relevant, par exemple de l'éducation aux comportements responsables (santé, citoyenneté, écologie et développement durable etc.), outre qu'elle établit des liens entre l'établissement et son environnement socioculturel, crée des espaces de responsabilité partagée entre élèves, parents et personnels d'enseignement ou d'éducation. (pages 54-55).

Les activités d'éveil aux langues s'inscrivent pleinement dans cette démarche. En effet, les parents, en venant présenter leur langue première aux élèves, obtiennent une part de responsabilité dans l'éducation de leurs enfants au sein de l'école. Valorisés, ils établissent un lien de confiance avec l'enseignant. De plus, le fait que l'enseignant leur permette de participer à la vie de la classe démontre la réciprocité de ce lien de confiance.

Je souhaiterais enfin aborder succinctement un autre projet concernant les parents et l'école. Durant l'année scolaire 2008-2009, des écoles de 12 départements ont expérimentés l'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ». Cette opération a pris de l'ampleur au fil des années et s'est maintenant élargie à l'ensemble du territoire français. Cette opération vise à

« favoriser l'intégration des parents d'élèves, immigrés ou étrangers hors union européenne, volontaires, en les impliquant notamment dans la scolarité de leur enfant. »¹ Les parents ont ainsi la possibilité de s'inscrire, auprès de l'établissement de scolarisation de leur enfant, à une formation s'articulant autour de trois axes de travail, à savoir l'acquisition de la maîtrise de la langue française, la présentation des principes de la République et de ses valeurs et la connaissance du système éducatif français. Cette opération, bien que destinée aux parents, s'effectue dans une optique d'asseoir la parentalité afin de donner à l'enfant les meilleures chances de réussite scolaire, notamment grâce à un suivi à la maison. Notons néanmoins que la plupart des parents souhaitant s'inscrire sont les mères.²

Si les activités d'éveil aux langues menées par les parents ne s'inscrivent pas directement dans cette opération, il me semble qu'elles peuvent contribuer à donner une meilleure vision du fonctionnement de l'école aux parents et ainsi définir, ou redéfinir, ce qui est attendu de la part de leur enfant et de la leur.

¹ <http://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-reussir-l-integration.html>, consulté le 20/05/15

² ibid

Chapitre 2 : Contexte et méthodologie du projet de recherche

2.1 Présentation du contexte du projet

2.1.1 L'école et son projet

Etudiante-fonctionnaire stagiaire, j'ai eu la chance d'enseigner durant l'année scolaire 2014-2015 dans une classe de moyenne section. Il était ainsi évident que mon mémoire de pratique professionnelle prendrait appui sur mes pratiques vécues au quotidien au sein de cette classe. Cette classe fait partie d'une école maternelle de six classes située dans un quartier socialement et économiquement défavorisé de Mulhouse, dans le Haut-Rhin. Précisons de plus que l'école est classée en REP (réseau d'éducation prioritaire), qu'elle dépend du dispositif éclair (c'est-à-dire le programme Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) et passera en REP+ lors de la rentrée scolaire 2015. Je rappelle brièvement que les REP et REP+, définis selon des critères économiques et sociaux, s'axent autour de six principes (MEN, 2014) :

- Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun (page 3)
- Conforter une école bienveillante et exigeante (page 6)
- Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire (page 9)
- Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative (page 11)
- Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels (page 13)
- Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux (page 15)

Ainsi, de nombreuses familles sont immigrées et ne maîtrisent que peu la langue française. Neuf enfants, parmi les 149 élèves de l'école, sont arrivés en cours d'année scolaire, et sont ainsi considérés comme EANA (élèves allophones nouvellement arrivés). Les situations familiales sont diverses, cependant d'après mon ressenti, il est possible de différencier deux catégories de parents : ceux qui s'impliquent énormément dans la scolarité de leur enfant en atteignant parfois des extrêmes (je cite par exemple des parents qui souhaitent donner des cours de

soutien scolaire à leur enfant scolarisé en maternelle) et les parents qui ne s'impliquent pas et ne suivent pas le parcours scolaire de leur enfant.

Il est donc du rôle de l'enseignant, en partie, d'amener tous les parents à s'investir dans la scolarité de leur enfant. C'est pourquoi, le projet d'école comprend une fiche action intitulée « La participation des parents à la vie de la classe »¹. Bien plus que d'être une demande institutionnelle, commune à toute la circonscription, cet axe se révèle être une vraie nécessité de travail au quotidien et est lentement mis en place par l'équipe pédagogique de l'école. Cette fiche action se centre plus particulièrement sur la participation des parents dans les classes de petite section. En effet, en demandant dès l'entrée à l'école maternelle aux parents volontaires de participer, ils seront plus rapidement amenés à établir une forte confiance avec l'école et à y participer fréquemment. Cependant, le projet d'école développe également, via cette fiche action, des ateliers impliquant les parents dans les autres niveaux de classe. On y propose entre autres des ateliers jeux, des recettes de cuisine (en langue française ou en langue première), des lectures d'album en langues premières, ou encore la présentation par les parents de leur métier ou d'un loisir.

La démarche entreprise récemment, il est encore trop tôt pour parler de résultats au niveau de la scolarité des enfants. Néanmoins, nous pouvons signaler qu'au fil de l'année, les parents osent plus souvent venir participer en classe et cela s'est révélé une réussite à chaque occasion, tant au niveau des apprentissages des élèves que du plaisir éprouvé par les parents à s'investir au sein de la classe de leur enfant.

2.1.2 La classe

Comme je l'ai explicité auparavant, après avoir obtenu le CRPE (concours de recrutement des professeurs des écoles), j'ai été nommé fonctionnaire-stagiaire à mi-temps dans une classe de moyenne section. Cette classe se constituait, en début d'année scolaire de 24 élèves. En février 2015, une élève italienne est arrivée. Tous les élèves ont la nationalité française à l'exception de cette dernière ainsi que deux

¹ Cf. Annexe 1

élèves qui ont la nationalité algérienne. J'ai rapidement pu constater que de nombreuses langues se côtoient au quotidien au sein de la classe, mais surtout dans les familles.

Ainsi, en début d'année, ma collègue titulaire de la classe et moi-même, toutes les deux ayant suivi une année de master 1 français langue étrangère, avons distribué aux parents une fiche de renseignements¹ questionnant notamment les langues parlées à la maison. Les réponses données par les parents ont été condensées dans le tableau suivant :

Elève	Langue première de l'élève	Langues parlées par les parents
V.	Taki-taki	Taki-taki, français
C.	Français	Français, ch'ti, anglais, alsacien
E.	Turc	Turc, français
DO.	Arabe	Arabe, français
D.	Français	Français
L.	Français	Français, allemand, anglais
S.	Turc	Turc
M.	Français	Arabe, français
I.	Arabe	Arabe, français, italien, anglais
R.	Français	Français, arabe, allemand, anglais
A.	Français	Français, arabe, espagnol
Y.	Turc	Turc, français, allemand
MA.	Pas de réponse	Pas de réponse

¹ Cf Annexe 2

N.	Français	Français, créole, anglais, portugais
J.	Albanais	Albanais, français
K.	Turc	Turc, français
JO.	Français	Français, anglais, allemand
LE.	Albanais	Albanais, français
KH.	Soninké	Soninké
MO.	Peul	Peul
SA.	Français	Français, arabe, anglais
T.	Français	Français, arabe
A.	Albanais	Albanais, français
AD.	Français	Français, arabe, allemand, anglais
MAR.	Italien	Italien, français

Ainsi, sur 25 élèves, 13 élèves, soit plus de la moitié sont alloglottes. Au niveau de la transmission des langues, il est intéressant de remarquer que tous les enfants dont les parents parlent le turc ou l'albanais ont comme langue première le turc ou l'albanais. Ce n'est pas le cas pour les parents arabophones. En effet, seuls deux enfants, DO. Et I., qui ont tous deux la nationalité algérienne, ont l'arabe comme langue première. Cela n'exclut évidemment pas le fait que les enfants dont les parents sont arabophones et dont la langue première est le français aient l'arabe comme langue seconde. Nous reviendrons sur la transmission des langues dans la dernière partie, lors de l'analyse des entretiens avec les parents étant intervenus en classe.

D'une vision plus globale, et en conclusion de cette présentation de la classe, nous pouvons souligner que les langues les plus présentes au sein des familles des élèves de la classe sont le turc, l'arabe et l'albanais.

2.2 Questionnement

2.2.1 Constats au sein de la classe

Dès mon premier jour en tant qu'enseignante stagiaire au sein de cette classe, j'ai pu remarquer la diversité culturelle et linguistique qui y est présente. En effet, comme je l'ai développé précédemment, de nombreuses langues cohabitent. Néanmoins, les différentes langues ont souvent tendance à être masquées dans l'enceinte même de la classe. Je prends une situation que j'ai vécue lors des premières semaines de l'année scolaire. Deux enfants turcophones, E. et K., qui s'expriment alors très peu en français, notamment lors des regroupements en groupe-classe, discutent vivement dans le coin dinette de la classe. Je m'approche alors doucement et me rends compte qu'ils échangent en turc tout en jouant. A un moment, le petit garçon K. remarque ma présence et dit à E. « Chut, maîtresse ». Ils ont alors échangés quelques mots en français puis ont joué en silence. J'ai compris à ce moment que ces deux élèves pensaient braver un interdit en parlant en turc, leur langue première, devant la maîtresse. Cette situation s'est répétée à de nombreuses reprises, le plus fréquemment avec les élèves turcophones. Le constat suivant s'est ainsi imposé à moi : les élèves dont la langue première n'est pas le français, et qui ne parlent pas encore couramment le français, tendent à masquer l'utilisation de leur langue première qu'ils maîtrisent mieux. De plus, ils pensent qu'ils risquent une sanction s'ils sont surpris à utiliser leur langue première. Lorsque je leur ai demandé à plusieurs reprises en début d'année de dire à toute la classe comment ils disent bonjour, ou merci, ou d'autres mots liés au projet de la classe, dans leur langue première, je me suis toujours retrouvée face à un refus catégorique.

Un autre constat s'est imposé à moi dès le début de l'année. En effet, lors d'une séance de langage, l'élève V. parlant taki-taki (terme employé par la maman pour désigner la langue première de l'enfant) a souhaité s'exprimer. Il lui arrivait à ce moment de l'année d'éprouver un certain manque de vocabulaire en langue

française, puisqu'il ne la parle que rarement en dehors de l'école. Ce dernier a buté sur la construction de sa phrase ; un élève francophone, qui n'a pas de langue seconde, a eu une réaction que j'ai trouvée violente pour un enfant de cet âge là : « Tais toi, tu connais rien, tu sais même pas parler. » J'ai longuement repensé à cette remarque. En effet, elle fait appelle à un second constat : l'élève francophone n'a pas conscience de la diversité des langues. Puisque l'élève V. fait face à des difficultés d'élocution en français, l'élève francophone D. lui fait clairement comprendre son incapacité à s'exprimer. Or, ce que D. n'a pas conscience, et qu'il ne peut avoir conscience car il ne l'a jamais entendu, est que V. s'exprime sans accroc dans sa langue première. Les élèves ayant une langue première et une langue seconde ont déjà plus conscience de cette diversité linguistique. Je reprends l'exemple cité précédemment dans lequel les élèves turcophones cessent d'utiliser le turc et passent au français en présence de l'enseignante. Cependant, je pense que même ces élèves n'ont pas conscience, et cela est bien normal, de la multitude des langues parlées dans le monde, et dans la classe.

2.2.2 Problématique

Suite à ces constats, plusieurs questions me sont apparues essentielles. Comment faire prendre conscience aux élèves qu'il existe une pluralité de langues ? Quelle place donner aux différentes langues de la classe ? Comment faire de cette diversité des langues une richesse pour chaque élève ? Comment mettre en valeur les compétences et capacités que les élèves alloglottes ont acquis dans leur langue première ? Quel impact cela peut-il avoir de valoriser les langues premières des élèves ? Cela peut-il avoir un impact positif sur les élèves francophones ?

Je me suis alors penchée sur une démarche d'éveil aux langues. Cependant, ne maîtrisant pas ces différentes langues, et ne disposant que de peu de matériel pédagogique traduit, la demande de participation des parents m'est apparue être une évidence. De plus, cela s'inscrit entièrement dans le cadre du projet d'école que j'ai développé précédemment. Dès lors, un différent questionnement s'est imposé à moi. Comment faire participer les parents ? Quelle place leur laisser au sein de la classe ? Quelles activités mener avec les parents ? Ces activités ont-elles des répercussions sur les élèves dont la langue première n'est pas le français ? La

valorisation de leur langue première aide-t-elle les élèves alloglottes à entrer dans la langue française ? Quelle est la réaction des élèves francophones ? Mais également quelles sont les répercussions sur les parents ? Sur leur rôle de parents ? Et sur leur rôle de parents, acteurs au sein de l'école ?

Ma problématique peut ainsi se définir comme la suivante :

Pourquoi et comment faire participer les parents à un projet de valorisation des langues premières des élèves dans une classe multilingue de moyenne section ?

2.3 Méthodologie de la recherche

Pour répondre à la problématique posée ci-dessus, ma recherche s'articulera autour de trois éléments : des ateliers de cuisine en langue première, des lectures d'album à double voix (langue première et français) et des entretiens menés avec les parents ayant participé aux activités d'éveil aux langues.

Mon travail de recherche s'inscrit dans une démarche d'observation participante puisque je suis moi-même actrice des activités proposées. Plus précisément, je suis ici observatrice « participante interne » (QUENTIN, 2013) puisque je suis avant tout enseignante de la classe et je deviens « chercheur » pour les besoins de la recherche liée à ce mémoire. Enfin, axant mon travail de recherche sur des études de cas au sein d'une seule et même classe, les données que je récolterai seront qualitatives et non quantitatives.

2.3.1 Ateliers de cuisine

En maternelle, les élèves adorent réaliser des recettes, et surtout pouvoir déguster le gâteau par la suite. Avec ma collègue titulaire de la classe, nous avons pris le parti, en début d'année, de ne fêter les anniversaires des élèves qu'une fois par mois et d'inviter un parent à réaliser la recette du gâteau d'anniversaire avec les

élèves. C'est par ce biais que j'ai pu suggérer aux parents de réaliser la recette dans leur langue première.

J'ai ainsi demandé aux parents souhaitant participer à la classe de réaliser un gâteau de leur choix, avec les élèves, mais uniquement en parlant dans leur propre langue première. Le but étant que la plupart des élèves baignent entièrement dans un bain linguistique autre que le français et qu'ils trouvent des moyens de comprendre ce qui a été dit. Il est ainsi nécessaire que les parents parlent en utilisant volontairement la gestuelle, soit le langage non-verbal, en plus de leur langue d'origine. Les parents sont également invités à faire répéter aux élèves le nom des ingrédients, afin de comprendre qu'un signifié peut avoir deux signifiants, au moins.

Durant les ateliers de cuisine, je me suis moi-même placée à l'extérieur afin de pouvoir au mieux observer. Je suis tout de même restée disponible et j'accompagnais le parent lorsque cela s'avérait nécessaire. De plus, j'ai montré mon implication dans l'activité tant aux élèves qu'aux parents en répétant également le nom des ingrédients ou des formules de politesse. L'éveil aux langues a également été formateur pour ma culture personnelle et je souhaitais le faire partager aux parents. Pour une raison pratique, la classe est divisée en deux groupes d'une douzaine d'élèves qui alterne : pendant qu'un groupe réalise la recette du gâteau, l'autre groupe écoute une histoire lue par l'ATSEM dans la bibliothèque.

Enfin, durant ces ateliers, la caméra est centrée sur le parent pour prendre en compte sa façon de se faire comprendre. On voit également les élèves, certains de face, certains de dos, ce qui permet d'observer leurs réactions quant à la nouvelle langue qu'ils découvrent.

2.3.2 Lecture d'une histoire

La lecture d'album fait partie intégrante du programme de maternelle et est une pratique qu'il est nécessaire d'effectuer au quotidien. Cela permet à la fois de développer l'imaginaire des élèves, mais aussi et surtout de travailler le langage, que ce soit la compréhension, l'expression ou bien même l'approche des structures grammaticales et syntaxiques. Il m'a donc paru évident de proposer aux parents d'effectuer une lecture à double voix, en langue française et en langue d'origine, et

ce pour deux raisons. Premièrement, la plupart des parents de ma classe ne sont pas habitués à lire d'histoire à leur enfant. Le fait que je sois présente à leur côté et que je lise également les a rassuré et leur a donné confiance. Deuxièmement, j'ai pu remarquer au courant de l'année que mes élèves décrochent rapidement s'ils s'ennuient ou s'ils ne comprennent pas une histoire trop compliquée. Le fait de ne lire qu'en langue d'origine n'aurait donc fait, à mon avis, qu'accentuer l'excitation présente au sein de la classe. Lire à deux voix leur permet à la fois de comprendre l'histoire en français et de faire le lien avec une langue autre comportant d'autres sonorités. Deux mamans ont accepté de participer à l'atelier. Les albums choisis ont été les suivants :

- La petite poule rousse, Byron Barton¹
- Je suis petite moi ? Philipp Winterberg²

Le premier a été traduit en turc par la maman. Le second est édité en version bilingue français-albanais. Précisons également que l'histoire de la petite poule rousse a été travaillée auparavant en classe, tandis que l'histoire albanaise s'est limitée à une lecture offerte, ou lecture plaisir. Les histoires ont été lues en alternant phrases après phrases entre le français et la langue d'origine. Cependant, nous pouvons souligner une différence notable dans la lecture de ces deux histoires. L'histoire de « La petite poule rousse » commençait par une phrase en français puis la phrase traduite en turc tandis que l'histoire « Je suis petite moi ? » commençait par une phrase en albanais puis cette même phrase traduite en français.

Enfin, suite à la lecture de l'histoire, le parent intervenant fait répéter les mots clés de l'histoire, dans leur langue première, aux élèves, par exemple les noms des personnages ou les noms des couleurs. Cela permet aux élèves de remarquer qu'un même signifié peut avoir deux signifiants, mais cela leur fait également prendre conscience des sonorités différentes. Les enfants apprécient tout particulièrement jouer avec la langue et avec la sonorité.

Durant les lectures à double voix, la caméra est fixée sur les lecteurs afin de pouvoir considérer avec attention leurs réactions et leurs façons d'agir. La réaction

¹ Tapuscrit de la version bilingue en annexe 3

² Références de l'album en annexe 4

des élèves pourra tout de même être analysée grâce à leurs interventions verbales et leur implication dans l'activité de répétition de certains mots clés.

2.3.3 Entretiens avec les parents

Les différentes activités menées en classe et développées précédemment sont suivies d'un entretien ethnographique. En effet, ce type d'entretien vise à interroger les pratiques d'un individu ou d'un groupe d'individus. L'entretien est semi-guidé puisqu'il s'appuie sur le questionnaire suivant tout en prenant en compte les réponses des participants pour rebondir sur d'autres questions. Le questionnaire de base comporte ainsi les questions suivantes :

- Quelle(s) langue(s) parlez-vous ? Et avec votre/vos enfant(s) ? Est-ce qu'il(s) la parle(nt) ou la comprennent(nt) simplement ?
- Il s'agit donc d'une volonté de votre part de transmettre votre langue d'origine à votre enfant OU de ne parler que français à votre enfant ? Pouvez-vous m'expliquer pourquoi ?
- Cette école accueille des élèves et leurs familles d'une grande diversité culturelle. De nombreux enfants ne parlent pas le français avant d'entrer en petite section. Comment percevez-vous la place qui est faite aux langues d'origine dans cette école ?
- Pensez-vous qu'il est important ou utile de valoriser ces langues ?
- Vous êtes donc venue dans la classe de votre fils/fille pour mener un atelier de cuisine en langue ... / raconter une histoire en langue ... Est-ce que c'était la première fois que vous interveniez à l'école en langue ... ?
- Pouvez-vous me décrire comment vous vous êtes sentie pendant l'atelier ?
- Quelle a été la réaction des élèves d'après vous ?
- Serait-il intéressant de recommencer un atelier de ce genre ? Pourquoi ?
- D'après vous, le fait de mener des ateliers à la fois en langue d'origine et en langue française permettrait-il d'aider des enfants qui ne parlent pas le français à le comprendre et le parler plus rapidement ?

Ce questionnaire permet donc d'interroger les habitudes langagières des familles en question, notamment envers leur(s) enfant(s), mais également d'appréhender le ressenti des parents lors de la séance d'éveil aux langues, et leur propre avis quant à la valorisation des langues premières par leur biais.

Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone et non filmés, pour deux raisons. D'une part, le dictaphone est plus discret et permet de mettre les parents plus à l'aise : seule leur voix est enregistrée, on ne se focalise pas sur leurs gestes ou mimiques. D'autre part, le dictaphone permet une meilleure qualité sonore que la caméra ce qui est important pour l'analyse des entretiens. Ces derniers ont été transcrits à l'aide du logiciel sonal et sont intégralement développés en annexes 6, 7 et 8.

2.3.4 Limites de la recherche

Plusieurs raisons ont contrait la recherche à être assez restreinte. Premièrement, il s'agit de la première année où je suis responsable d'une classe. Il m'a donc fallu un certain temps pour m'adapter et trouver ma place et ma posture d'enseignante, envers les élèves, mais également envers les parents. Deuxièmement, je ne suis stagiaire qu'à mi-temps, ce qui signifie 2 jours par semaine, ou 2 jours et demi. Il n'était donc pas toujours évident de pouvoir libérer du temps pour pouvoir mettre en place des ateliers en langue première. Troisièmement, je me suis heurté à des parents qui n'ont pas pour habitude de s'investir dans la scolarité de leur enfant. Plusieurs parents ont refusé de participer en classe. Je n'ai pas souhaité insister car les ateliers ne doivent pas être forcés mais vraiment partir d'une volonté des parents. Enfin, la classe dont je suis en charge connaît un fort taux d'absentéisme. Il est donc arrivé que des parents avaient prévus de venir mener un atelier dans leur langue première mais ne se sont pas présentés le jour venu.

Face à toutes ces contraintes, j'ai tout de même pu filmer 4 ateliers de valorisation des langues premières, en 3 langues différentes : un atelier cuisine en arabe, un atelier cuisine en turc, une lecture d'histoire en turc, et une lecture d'histoire en albanais. On retrouve ici les 3 langues qui sont les plus parlées au sein des familles de la classe : arabe, turc et albanais. J'ai également pu enregistrer 3

entretiens avec les mamans, car seules des mamans ont participé, qui ont mené les ateliers. Les vidéos des ateliers ainsi que les entretiens seront analysés dans la troisième et dernière partie.

Chapitre 3 : Analyse des données

3.1 Les ateliers de cuisine en langue première

3.1.1 Réactions des élèves

Durant le premier atelier d'éveil aux langues qui était la recette de cuisine en arabe, j'ai senti certains élèves se poser des questions, certains me lançaient des regards inquisiteurs. Cela relevait certainement du fait que ce ne soit pas moi qui fasse « classe », mais également car on leur parlait dans une langue que la plupart de connaissait pas. Cela s'est particulièrement ressenti dans le premier groupe. En effet, le second groupe a mieux participé à tout ce qui relevait de la langue arabe, notamment nommer les ingrédients en arabe et répéter les formules de politesse telles que bonjour et merci. Nous pouvons remarquer dans un extrait présent sur le DVD, qu'un élève commence à faire émerger chez lui une conscience métalinguistique, plus particulièrement phonémique. La maman nomme la farine en arabe, et insiste sur le phonème d'attaque [d]. Un garçon, réagit alors « ben moi j'ai un d dans mon prénom ». Il a donc établi un pont entre un mot qui lui est courant, son prénom, et l'arabe, qui contiennent tous deux le phonème [d], grâce à la lettre d. Il refuse tout de même par la suite de répéter le mot en arabe.

Lors de l'atelier de cuisine en turc, j'ai pu sentir les élèves vraiment moins déstabilisés. En effet, ils étaient à présent plus habitués à entendre différentes langues, soit par des ateliers d'éveil aux langues (ils avaient déjà entendu une histoire racontée en turc) soit par des comptines et chansons en différentes langues. Cela semblait donc plus naturel et ils ont pu effectuer les différentes étapes de la préparation du gâteau avec brio. Les enfants turcs étaient particulièrement impliqués dans l'activité car pour une fois, ils comprenaient parfaitement tout ce qui était demandé, ce qui n'est pas toujours le cas lorsque je leur parle en français au quotidien. Les autres élèves ne comprenant pas le turc ont mis des stratégies en place pour essayer de comprendre ce qui leur est demandé : par exemple, on voit dans l'un des extraits du DVD un élève à qui l'on tend la cuillère et devant qui est placé le saladier contenant la pâte à gâteaux. Il regarde la cuillère puis le saladier et se met alors à mélanger la pâte. Les élèves ont donc également pu développer à travers ce type d'activités des stratégies de compréhension non verbale.

3.1.2 Réactions des mamans participantes

Seul un entretien a eu lieu suite à un atelier cuisine. Il s'agit d'un entretien avec la maman arabophone. En effet, une des mamans turcophones ayant réalisé une recette de gâteau en turc n'a pas souhaité s'exprimer et je n'ai pas voulu insister. La seconde maman turcophone m'avait déjà accordé un entretien autour de la lecture d'histoire, que nous développerons plus tard. Nous avons donc effectué un retour sur l'activité en dehors de tout enregistrement.

La maman arabophone, maman de SA., dont la langue première est le français, était très pédagogue dans sa démarche, elle a explicité toutes les étapes de la recette et nommé, et fait nommer aux élèves, les ingrédients et ustensiles nécessaires à la réalisation du gâteau. Cependant, je l'ai senti plutôt réfractaire au fait de devoir réaliser toute la recette de cuisine en arabe. En effet, bien que nous en ayons discuté juste avant le début de l'activité, elle a uniquement parlé en français. Je lui ai suggéré, au début de l'activité de ne pas hésiter à parler en arabe. Elle a donc à chaque fois nommé les ingrédients de la recette en français puis en arabe. Elle a également parfois fait répéter le nom des ingrédients en arabe aux élèves, ce que nous pouvons voir dans les extraits vidéos présentés sur le DVD. Ces propos durant l'entretien reprennent les faits développés précédemment :

Nan en tant qu'enseignant je pense qu'il faut parler euh directement français parce que c'est je pense les parents c'est aussi ce qu'ils attendent, c'est à l'école parler en français ensuite à la maison ils ont leur place euh généralement pour parler la langue maternelle.¹ (...) Donc euh: les ateliers c'est vrai que ça peut ça peut leur faire découvrir autre chose mais je pense pas que c'est ce qu'ils ont retenu.

Cependant, la maman a exprimé que le fait de réaliser des ateliers d'éveil aux langues pourrait permettre à des élèves, et notamment à des EANA, de progresser plus rapidement dans la langue française. Elle cite notamment l'élève italienne qui était arrivée le jour même dans la classe :

Ca aurait été: sincèrement pour elle personnellement oui histoire de qu'elle se retrouve un peu ben: chez elle et en même temps qu'elle se sente euh plus intégrée mais elle était pas de côté donc euh voilà en même temps elle a envie d'apprendre euh c'est tout nouveau pour elle, c'est dur

¹ Entendre langue maternelle au sens de langue première ou langue d'origine

Pour les mamans turcophones qui ont réalisé une recette de cuisine en turc, les réactions recueillies en dehors d'un enregistrement audio ont été différentes. Précisons que le contexte est différent : les deux enfants de ces mamans ont le turc comme langue première. L'un des deux enfants, Y., ressent encore beaucoup de difficultés à s'exprimer en français, malgré les deux années scolarisé à l'école maternelle française. De plus, les deux mamans ont effectué la recette entièrement en turc. La maman de Y. a exprimé deux avis : d'un côté, elle pense que cela ne permettra pas à son fils de mieux parler le français mais qu'il se sente plus intégrer dans le groupe-classe. D'un autre côté, pour les enfants non-turcophones, elle a souligné le fait que cela est une ouverture d'esprit. Elle pense donc qu'il est intéressant de mettre en place de telles activités, et ce dans différentes langues, pour que chaque élève puisse découvrir des sonorités qu'il ne connaissait pas auparavant.

3.2 La lecture d'albums à double voix

3.2.1 Réactions des élèves

Comme je l'ai évoqué précédemment, deux histoires, l'une en franco-turc, l'autre en franco-albanais, ont été racontées aux élèves. D'une manière générale, et cela peut se voir et s'entendre sur les extraits présents sur les vidéos, les élèves ont été plus attentifs à l'histoire racontée en albanais et français que celle en turc et français. Je pourrais expliquer ce phénomène par deux suppositions. Premièrement, l'histoire bilingue français-albanais était une découverte pour les élèves, ils n'avaient entendu cette histoire ni vu cet album auparavant. De plus, l'histoire commençait par une phrase en albanais puis traduite en français. Ainsi, si les élèves souhaitaient comprendre cette nouvelle histoire, ils devaient être très attentifs. A contrario, l'album de « La petite poule rousse » avait déjà été raconté à plusieurs reprises en classe. Les élèves connaissaient donc l'histoire et n'avaient pas besoin d'être attentifs à la version turque pour la comprendre.

Ce qu'il est intéressant de remarquer, ce sont les réactions des élèves à la suite de la lecture de l'album à double voix. En effet, et cela a été particulièrement

marquant quant aux élèves turcophones qui participent, en général, peu aux moments de langage en groupe-classe. Lorsque nous avons reparlé de l'histoire de « La petite poule rousse », les élèves turcophones ont pris la parole pour parler de l'histoire, et notamment des personnages en utilisant le nom des animaux turcs. Un véritable dialogue s'est instauré entre les élèves turcophones qui nommaient les animaux en turc, et les autres élèves de la classe qui répétaient en turc puis traduisaient le nom des animaux en français afin d'aider les élèves turcophones à mieux retenir le terme français. Chaque élève a ainsi pris conscience qu'en fonction de la langue, un même animal ne s'appelle pas de la même façon.

3.2.2 Réactions des mamans participantes

Il s'agissait de la première fois que ces deux mamans intervenaient en classe dans leur langue première, comme le précise la maman turcophone

Oui c'est le première fois, aussi le français turc +oui+ c'était le première fois pour moi quelque chose de nouveau +pour moi aussi+ j'ai jamais fait par ce que le premier enfant et je suis jamais venu.

Toutes deux ont été entièrement impliquées dans la lecture de l'histoire. On peut voir dans les vidéos qu'elles n'ont pas hésité à montrer les personnages ou les couleurs représentés dans l'album lors de la lecture. Elles ont d'ailleurs chacune souligné le plaisir qu'elles ont pu éprouver à venir raconter une histoire dans leur langue première, notamment la maman turcophone qui se montre très enthousiaste lors de l'entretien « C'était trop bien, trop bien +c'était bien+ je me sentais bien. Je peux venir tous les jours. » Nous pouvons également remarquer qu'elles ont à cœur de transmettre leur langue première, notamment par le fait de faire répéter des mots, en turc ou albanais, aux élèves tout en prenant garde à la prononciation que ces derniers adoptent.

La maman turcophone pense que le fait de lire des histoires aux enfants en deux langues peut notamment les aider au niveau de l'apprentissage du français. Elle prend l'exemple de son fils « Oui oui ça a vraiment aidé à mon fils à Y. à changer et il fait des phrases maintenant il parle plus ».

En dehors de tout enregistrement, la maman albanophone m'a exprimé son désir de lire des histoires bilingues franco-albanais à son enfant afin de pouvoir au mieux lui transmettre l'albanais mais également pour qu'elle-même puisse acquérir un niveau de français plus élevé. Elle ne savait en effet pas que les livres bilingues existaient, et ce fut un plaisir pour elle de le découvrir.

Enfin, je pense qu'il est également important de souligner le lien de confiance qui s'est créé entre les mamans, et notamment la maman turcophone, et l'école. En effet, durant l'entretien, elle prend conscience de la réalité de la gestion de classe, et du travail fourni par les enseignants.

Et j'ai fait attention que c'est vraiment très dur avec les enfants et euh : vous faites vraiment trop bien vous tous ici vous faites très bien votre travail. (...)Et vous êtes très très gentille et c'est dur vraiment +oui+ avec plusieurs enfants +25 enfants+ oui c'est dur. J'ai fait ça j'ai vu ça

Un lien de confiance et de partage s'est ainsi tissé. L'enseignante, en ouvrant sa classe aux parents, leur permet de voir comment se passent certaines activités, et rend également le parent acteur au sein de la communauté éducative. De tels liens sont primordiaux pour la réussite de chaque élève.

3.3 La transmission et la valorisation des langues premières

Dans une famille où la langue première n'est pas une langue du pays dans lequel elle vit, la question de la transmission de cette langue première se pose évidemment lors de la naissance d'un enfant. Cela se révèle d'autant plus vrai lorsque les parents, ou l'un des parents, maîtrise la langue du pays « si les parents sont eux-mêmes dans un processus d'apprentissage de la langue française, elle sera surinvestie par l'ensemble de la famille au détriment de la langue d'origine. » (REZZOUG et al., 2007, pages 65-66) Ainsi, les parents se retrouvent confrontés entre la volonté de transmettre la langue d'origine, minoritaire dans le pays d'habitation, et la langue nationale dominante.

Tout au long du bilinguisme des enfants, le parent allophone est partagé entre le désir de transmettre sa langue d'origine et celui de lui permettre de s'intégrer dans la société d'accueil. Les soucis de politesse pour ne pas exclure les autres placent le parent devant ce dilemme : d'un côté il se voit

comme le « gardien du temple » de la langue maternelle face à l'importance grandissante de la langue dominante. Il veut aussi montrer sa capacité d'adaptation et son degré d'acculturation en parlant la langue dominante en société. (ABDELILAH-BAUER, 2006, pages 161-162)

La transmission de la langue n'implique cependant pas obligatoirement l'envie de la valoriser, notamment en dehors de la sphère familiale. Il est donc intéressant de s'intéresser aux liens qui peuvent exister entre la transmission et la valorisation des langues premières.

3.3.1 Résultats des fiches de renseignements

Les fiches de renseignements¹ distribuées à chaque famille de la classe en début d'année comportent une question liée à la transmission des langues des parents aux enfants. La question est la suivante : « En quelle(s) langue(s) parlez-vous à votre enfant ? » Deux types de réponse sont demandés, à savoir la ou les langue(s) parlée(s) avec l'enfant dans la sphère privée, c'est-à-dire à la maison ou dans la famille / amis, et la ou les langue(s) parlée(s) dans la sphère publique. Le tableau suivant reprend les réponses données par les parents ; deux familles n'ont cependant pas répondu à cette question ce qui explique les deux dernières lignes laissées vides.

Langue(s) première(s) des parents	Langues parlées dans la sphère privée	Langues parlées dans la sphère publique
Arabe	Arabe	Mélange
Turc	Turc	Turc
Français, alsacien et ch'tis	Français	Français
Français	Français	Français
Albanais	Albanais – français	Albanais – français
Albanais	Albanais - français	Albanais - français
Français	Français	Français
Arabe	Arabe	Français- arabe
Taki- taki	Taki-taki – français	Français
Soninké	Soninké	Soninké
Français	Français	Français

¹ Cf. Annexe 2

Créole – français	Français – créole	Français
Turc	Turc – français	Français
Turc	Turc	Français
Arabe	Arabe – français	Français
Arabe	Français	Français
Peulh	Peulh	Peulh
Arabe – français	Français – un peu l’arabe	Français
Français	Français	Français
Albanais	Albanais	Albanais
Turc	Français – turc	Français – turc
Italien	Italien	Italien – français
Arabe	Arabe – français	Français
Arabe		

En analysant les réponses contenues dans ce tableau, nous pouvons remarquer que la plupart des parents de la classe transmettent leur langue première à leurs enfants. Cela n’est pas le cas pour une famille dont les parents ont l’arabe en tant que langue première, et qui parlent uniquement en français à leur enfant. Une autre famille dont les parents sont également arabophones de langue première privilégient, d’après leur réponse, la langue française et ne parlent qu’ « un peu l’arabe » avec leur enfant. La famille qui parle les langues régionales alsacienne et ch’tis ne transmettent pas non plus cet héritage à leur enfant. Enfin, nous pouvons remarquer que de nombreuses familles communiquent avec leur enfant dans la sphère privée, d’après leurs réponses, à la fois dans leur langue première et en français.

Dans la sphère publique, les réponses apportées sont différentes. Nous pouvons remarquer que de nombreuses familles ne disent communiquer plus qu’en langue française hors de la sphère privée. C’est le cas notamment des familles arabophones et turcophones, mais également des familles dont les parents ont comme langue première le taki-taki ou le créole. Seules une famille turcophone, une famille albanophone, la famille parlant le soninké ainsi que la famille parlant le peulh communiquent exclusivement dans leur langue première, que ce soit dans la sphère privée ou publique.

D'après ces réponses, nous pouvons remarquer que le lien entre la transmission de la langue première au sein de la famille et la valorisation de cette langue, du moins la communication en cette langue, en dehors du contexte privé n'est pas toujours évident. Deux hypothèses peuvent être émises afin de justifier ce constat :

- Certaines langues en France souffrent d'une stigmatisation des locuteurs entraînant une dévalorisation de la langue ainsi qu'un manque de reconnaissance, ce qui explique que les locuteurs évitent de parler leur langue première en public
- La migration plus ou moins récente de la famille (parfois plusieurs générations auparavant) implique une intégration différente des locuteurs au sein de la société d'accueil, en l'occurrence la France :

L'ancienneté de la migration et le fait de vivre ou non au contact d'une communauté migratoire ancrée dans sa culture d'origine influencent la pratique et les représentations liées à la langue maternelle.(...) Ces représentations peuvent être aussi l'expression d'une intériorisation des représentations du pays d'accueil à l'égard des migrants d'où l'importance de l'histoire migratoire et des liens entre le pays d'origine et celui qui accueille. (REZZOUG et al., 2007, pages 64-65)

3.3.2 Avis de la maman arabophone

Lors de l'entretien, la maman arabophone a précisé qu'elle parle le français ainsi que l'arabe courant « l'arabe courant parce qu'il y a l'arabe courant et l'arabe littéraire ». L'arabe est sa langue première. Elle transmet également l'arabe à ses enfants, qui le parlent et le comprennent. Cependant, elle communique uniquement en français avec eux en dehors de la sphère privée. Néanmoins, elle précise qu'il est important pour elle qu'ils apprennent l'arabe dès petit, notamment dans un souci de prononciation :

S'ils apprennent pas petits, il y a ils arriveront pas à apprendre plus tard parce qu'il y a certaines lettres qu'ils arriveront pas à: à prononcer s'ils l'apprennent pas dès: dès petit.

De plus, la maman exprime une réelle volonté de transmettre ses origines et sa culture à ses enfants :

après moi je: je suis quelqu'un qui suis aussi restée par rapport à ses racines donc pour moi c'est important mais peut-être que pour d'autres parents ils trouvent pas ça nécessairement important.

Cependant, d'après elle ce n'est pas le cas de tous les parents, et en particulier les parents arabophones. En effet, comme elle l'explique lors de l'entretien, elle a pu remarquer, au cours de l'atelier de cuisine en arabe, que les enfants dont le prénom a une consonance maghrébine ne connaissaient pas le vocabulaire employé et n'avaient pas acquis la prononciation relative au parler arabe :

Ben j'ai: d'après mes après c'est jugé par rapport aux prénoms, j'ai vu les enfants apparemment ceux qui étaient euh: d'origine maghrébine ne parlaient pas arabe +hum hum+ et je l'ai vu, je l'ai aussi entendu par rapport à la prononciation +d'accord+ donc à mon avis même chez eux ils parlent pas arabe +hum hum+ voilà. Après c'est peut-être un souhait aussi des parents +oui+ parce que c'est pas la même génération que nos parents.

Ce discours est d'ailleurs développé dans DEPREZ (2008, page 40)

On peut penser que les immigrations les plus anciennes sont celles dont la langue s'est usée à l'étranger et que l'augmentation de la durée de séjour en France entraîne une fragilisation de la transmission.

Néanmoins, nous pouvons préciser que son enfant n'a pas non plus parlé en arabe lors de l'atelier cuisine. Nous pouvons donc penser qu'il s'agissait plutôt d'une crainte de la part des enfants de s'exprimer en arabe au sein de la classe plutôt que le fait qu'ils ne le parlent pas du tout avec leur famille.

Quant à la valorisation des langues d'origine au sein de la classe, la maman interrogée a un avis assez défini : selon elle, le rôle de l'école est d'apprendre le français aux enfants. Il revient aux parents de prendre la responsabilité ou non de transmettre leur langue d'origine à leurs enfants.

Nan en tant qu'enseignant je pense qu'il faut parler euh directement français parce que c'est je pense les parents c'est aussi ce qu'ils attendent, c'est à l'école parler en français ensuite à la maison ils ont leur place euh généralement pour parler la langue maternelle.

Ce propos explique certainement le fait qu'elle ne parle que le français avec ses enfants dans la sphère publique ainsi que sa réticence à mener l'intégralité de l'atelier cuisine en arabe.

Cependant, son propos peut-être nuancé. En effet, elle souligne l'utilité de mettre en place des ateliers en langue d'origine pour les EANA afin de mieux les familiariser avec l'école française et de leur donner des repères. Elle parle

notamment dans les propos suivants d'une élève italienne qui venait d'arriver le jour même dans la classe

Ca aurait été: sincèrement pour elle personnellement oui histoire de qu'elle se retrouve un peu ben: chez elle et en même temps qu'elle se sente euh plus intégrée.

En finalité, pour cette maman arabophone, il est important que l'école transmette le français aux élèves. Les langues premières des élèves n'ont, selon elle, pas leur place au sein de l'école, hormis pour les EANA comme nous venons de l'explicitier.

3.3.3 Avis de la maman turcophone

La maman turcophone a le turc comme langue première. Cependant, elle parle également le français et l'allemand « Euh turc et français mixte et quelque fois aussi allemand +d'accord+ par ce que moi je suis née en Suisse et je parle aussi allemand ».

Comme elle le précise durant l'entretien, elle essaye de parler dans ces différentes langues à son fils pour qu'il puisse toutes les apprendre. Le turc reste tout de même la langue de communication qui est privilégiée au sein de la famille.

« Je fais attention que je parle avec Yigit aussi allemand et français et son père aussi il fait attention de parler en français mais il sait pas allemand. (...) Euh les trois, même les quatre. Yigit il a beaucoup de langues et moi je lis aussi du coran et aussi je parlé des mots en arabe +d'accord+ je veux aussi qu'il apprend +oui+»

Il s'agit donc ici également d'une réelle volonté de la maman de transmettre son patrimoine langagier et culturel à ses enfants. Néanmoins, il est important de souligner le fait que l'enfant en question a beaucoup de difficulté à entrer dans la langue française. Au bout de deux années scolaires passées au sein de l'école maternelle, l'enfant commence à faire des phrases très simples en français pour exprimer des besoins (aller aux toilettes, demander une feuille ou un feutre entre autres). De plus, il n'acquiert et ne réutilise que peu, voire pas du tout, le lexique travaillé en classe. De ce fait, il est possible de se questionner, sans remettre en cause sa parole, sur la fréquence de l'utilisation du français dans la sphère privée.

Quant à la valorisation des langues premières, grâce à des ateliers menés par les parents, la maman affirme tout d'abord qu'il est important pour elle que les enfants entendent, et apprennent, d'autres langues que le français, notamment pour leur avenir professionnel :

Les langues ils sont importants donc parce qu'on sait jamais quoi, quand il grandit ils vont aller où il vont travailler où on sait jamais peut être il va aller en allemand +oui+ en anglais peut être ils ont besoin de tout.

Enfin, elle souligne l'importance que cela a d'utiliser à la fois le français et la langue première de l'élève, en l'occurrence le turc, au niveau des apprentissages au sein de la classe.

Oui oui ça a vraiment aidé à mon fils à Y. à changer et il fait des phrases maintenant il parle plus. Ca aide beaucoup oui + d'accord+. Et si on fait aussi attention à la maison si on moitié à la maison moitié à l'école et ça... l'enfant il avance

Son enfant ayant du mal à entrer dans la langue française comme je l'ai explicité auparavant, j'ai utilisé dès que possible durant l'année scolaire des mots en turc, notamment pour compter. De plus, une fois que d'autres élèves turcophones ont pu distinguer le turc et le français, ce qui n'était pas le cas en début d'année scolaire, je me suis appuyée sur eux pour leur demander de traduire des consignes ou des mots de lexique en turc, afin de faciliter la compréhension de cet élève en particulier. En cette fin d'année, je peux ressentir un impact positif sur le niveau d'expression en français de cet élève.

Enfin, nous pouvons souligner le fait que la maman a accepté de réitérer l'expérience de mener des activités d'éveil aux langues dans la classe. Elle a notamment mené, avec l'aide d'une autre maman, l'atelier de cuisine en turc que nous avons évoqué précédemment. Cela démontre parfaitement sa volonté de valoriser sa langue première et de la faire découvrir à tous les élèves de la classe.

3.3.4 Avis de la maman albanophone

La maman albanophone a l'albanais comme langue première. L'entretien se révèle être assez pauvre car elle ressent beaucoup de difficulté de compréhension et

d'expression en français. Son enfant parle parfaitement le français, cependant sa langue première est l'albanais. Soulignons tout de même qu'il a du mal à s'exprimer en albanais :

[>M]: Euh je parle albanais +albanais+ il comprend pas tout tout

[>PES](...) Et lui du coup il vous répond en: albanais ou en: français ?

[>M]: Les deux (...) Comme il sait pas il répondonne comme ça

L'enfant a ainsi appris le français chez son papa, dont l'épouse est française, ainsi qu'à la crèche qu'il a fréquenté depuis ses 2 ans. On peut ressentir un certain malaise lors de l'entretien car la maman souhaite transmettre l'albanais à son fils qui lui répond souvent en français. Or la maman ne comprend pas bien le français et souhaite privilégier la communication dans sa langue première avec son fils. Le français, langue nationale dominante, surplombe ainsi l'albanais qui devient langue minoritaire dans la biographie langagière de l'enfant, bien qu'il côtoie cette langue au quotidien.

Quant à la valorisation des langues d'origine au sein de la classe, les informations de l'entretien sont assez succinctes. La maman pense que nous, en tant qu'enseignant, nous laissons de la place aux différentes langues. De plus, elle pense qu'il est important que les enfants entendent différentes langues. Elle exprime également le fait qu'elle-même aimerait bien découvrir d'autres langues « Moi aussi je veux bien que j'entende quelques langues ».

On constate donc que la maman souhaite s'ouvrir à la diversité des langues de la classe et faire découvrir sa langue première aux élèves a été une fierté pour elle. Elle a d'ailleurs accepté, au besoin, de traduire des albums français en albanais pour mettre sa langue au profit de tous les élèves ce qui démontre sa volonté de valoriser cette langue qui fait partie intégrante de sa culture.

Conclusion

Le contexte scolaire français marqué par la norme du monolinguisme complexifie l'idée de prise en compte des langues des élèves au sein de la classe. Or dans une société en pleine mutation, le plurilinguisme de beaucoup d'élèves, ainsi que de leurs familles, ne peut plus être ignoré. Des projets, à l'initiative d'enseignants ou d'associations, tendent à émerger et à mettre en avant cette évolution sociétale. Les programmes scolaires, bien que dans une proportion très restreinte, entrouvrent la porte à la prise en compte des langues premières, à l'appui sur celles-ci pour l'apprentissage du français, mais également à leur valorisation pour une ouverture d'esprit de chacun d'entre nous.

C'est ceci qui a été tenté d'être fait à travers le projet présenté ici. D'une échelle très réduite, organisée dans un cours laps de temps et non exempte de défaut de mise en œuvre, l'expérimentation menée au sein de ma classe a permis de souligner différentes évolutions positives. D'une part, les élèves ont pu prendre conscience de la diversité des langues et ainsi comprendre que si un élève ne s'exprime pas correctement en français, cela ne veut en aucun cas dire qu'il ne sait pas parler, car il peut maîtriser une autre langue que nous-mêmes ne maîtrisons pas. Ils ont ainsi pu commencer à « développer des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle » (PERREGAUX, 2003, page 15). De plus, les élèves qui ont vu leur langue première valorisée au sein de la classe, ont progressé à une vitesse fulgurante au sein de la classe, qu'il s'agisse au niveau de la socialisation avec leurs camarades, ou au niveau de l'apprentissage du français. Ils ont compris qu'il n'était pas interdit de parler en leur langue première, mais qu'il leur faut utiliser le français lorsqu'ils s'adressent à des adultes ou d'autres enfants qui ne maîtrisent pas leur langue première. D'autre part, un réel lien de confiance s'est installé entre les mamans ayant participé aux ateliers et l'enseignante. En effet, elles ont ressenti qu'une place était faite à leur langue et leur culture au sein de l'école française, tout du moins cette école en particulier, et que celles-ci y sont valorisées plutôt que dénigrées. La transmission de leur patrimoine les conforte également dans leur rôle de parent.

Cette expérimentation, envisagée à plus long terme, me semble donc être prometteuse. L'école maternelle entretient un lien privilégié avec les parents et, selon moi, il ne faut pas hésiter à le développer en demandant aux familles de participer et s'investir au sein de la classe et de l'école. Notre société étant souvent agitée par des débats autour des langues et des cultures diverses présentes en France, la prise en compte des langues premières et la valorisation de celles-ci dès le plus jeune âge, me semble être une amorce de réponse qu'il ne faut sous-estimer.

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2006). *Le défi des enfants bilingues: grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: La Découverte.
- Akkari, A. (2013). Les cultures à l'école: entre indifférence et valorisation. *Revue internationale d'éducation - Sèvres*, (63), 33-42.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe - Division des politiques linguistiques.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.
- Berque, J. (1985). *L'immigration à l'école de la République. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : CNDP/La Documentation française.
- Candelier M. (éd.) (2003). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg
- Cline, T. & Hermeling, S. (2006). *Moving teacher education beyond monolingual borders. Introduction*. In Hancock, A., Hermeling, S., Landon, J., & Young, A. (Éd.). (2006). *Building on language diversity with young children: teacher education for the support of second language acquisition*. Münster: LIT.
- Conseil de l'Europe (Éd.). (2010). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cummins, J. (2006). Identity texts: the imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. in García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. (Éd.). (2006). *Imagining multilingual schools: languages in education and glocalization*. Clevedon, [England] ; Buffalo: Multilingual Matters.

- Deprez, C. (2008). La transmission des langues d'immigration à travers l'enquête sur l'histoire familiale associée au recensement de 1999. *Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques: Migration et plurilinguisme en France*, (2).
- François-Salsano, D. (2009). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. Paris : L'Harmattan.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. (Éd.). (2006). *Imagining multilingual schools: languages in education and glocalization*. Clevedon, [England] ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir: naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris: Harmattan.
- Griffiths, N. (2001). *Storysacks*. Reading: Reading and Language Information Centre, the University of Reading.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: P. Mardaga.
- Hancock, A., Hermeling, S., Landon, J., & Young, A. (Éd.). (2006). *Building on language diversity with young children: teacher education for the support of second language acquisition*. Münster: LIT.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: Harmattan.
- Kervran, M. (2006). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire ? SPIRALE – Revue de recherche en éducation (38)
- Meirieu, P., & Hameline, D. (2000). *L'école et les parents: la grande explication*. Paris: Plon.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel hors série n°1

Ministère de l'Education Nationale (2006). *La place et le rôle des parents dans l'école*.

Consulté 17 mai 2015, à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/cid4221/la-place-role-des-parents-dans-ecole.html>

Ministère de l'Education Nationale (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école élémentaire*. Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008.

Ministère de l'Education Nationale (2011). *Le langage à l'école maternelle*. Futuroscope: SCÉRÉN-CNDP.

Ministère de l'Education Nationale (2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012

Ministère de l'éducation Nationale (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

Ministère de l'Education Nationale (2014). *Un référentiel pour l'éducation prioritaire*. Consulté le 15 mai 2015, à l'adresse :

<http://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.html>

Ministère de l'Education Nationale (2015). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

Moore, D., & Coste, D. (2007). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.

OECD. (2014). *Perspectives des migrations internationales 2014*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Consulté à l'adresse http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/migr_outlook-2014-fr

Perregaux, C. (2006). *Les Sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littérariques bilingues entre l'école et la famille*. Interdialogos, 1, 27-30.

Perregaux, C., & Balsiger, C. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Secrétariat général.

- Quentin, I. (2013). *Méthodes de l'observation participante*. Consulté à l'adresse <https://isabellequentin.wordpress.com/2013/12/26/methodes-de-lobserva-tion-participante/> le 10/05/15
- Rezzoug, D., De Plaen, S., Moro, M.-R., & Bensekhar-Bennabi, M. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalité. *Le français aujourd'hui*, (158), 61-68.
- Saussure, F. de, Bally, C., & De Mauro, T. (2005). *Cours de linguistique générale* (Éd. critique, [Nachdr. der Ausg. 1916]). Paris: Payot.
- Young, A. (2008). Diversity as an asset : Multiple language integration. in Dooly, Melinda & Eastment. *How we're going about it. Teachers's voices on innovative approaches to teaching and learning languages*. Newcastle upon Tyne, Angleterre, Cambridge Scholars Publishing, 51-65.

Annexes

Annexe 1 : Fiche-action « Participation des parents » du projet d'école

FICHE ACTION N°: 6	
Intitulé : La participation des parents à la vie de la classe	
Action articulée au contrat d'objectifs REP, contrat de Ville, CUCS, contrat d'accompagnement éducatif, CEL, RPI :	
Classes et cycles concernés : 6	Enseignant(s) référent(s) de l'action :
Nombre d'élèves : 150	K. R.

ACTION					
Objectif : (Cochez la case)	1. Mise en œuvre du SCCC		2. Besoins particuliers des élèves	x	3. Continuité des parcours d'apprentissage
Pilier du Socle Commun de Compétences et de Connaissances					
<u>Descriptif de l'action :</u> déroulement, modalités de mise en œuvre, place et rôle de l'élève, finalisations éventuelles	<p><u>Objectif</u> : Impliquer les parents dans la scolarité de leurs enfants, au travers de différentes actions menées au sein de l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> - présence des parents des enfants de petite section pendant l'accueil - intervention dans les ateliers décloisonnés jeux de société les vendredis après-midi - interventions ponctuelles pour présentation métier (ex. : boulanger), hobby (ex. : instrument de musique) - Intervention ponctuelle de parents lors des ateliers du goût pour la réalisation d'une recette de cuisine. <p>Dans une classe : préparation de recettes de cuisine une fois par mois afin de fêter les anniversaires des enfants, en demi-groupe avec un parent. Le parent choisit la recette, qui peut être une spécialité de son pays, et la</p>				

	<p>réalise avec les enfants, en français ou dans sa langue maternelle, en prenant appui sur les étapes de la recette imagées (par l'enseignant en collaboration avec le parent) (<i>objectif : suivre les étapes d'une recette, mise en valeur d'un patrimoine culinaire, éveil aux langues</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - parents accueillis le temps d'une demi-matinée pour aider à encadrer des ateliers (jeux, lectures) - parents accompagnateurs lors des sorties - lecture d'un album dans la langue maternelle (<i>objectif : éveiller les enfants aux sonorités des langues et à leur variété, mettre en valeur les langues maternelles des élèves</i>), en utilisant des albums traduits ou en traduisant des albums grâce à l'aide des parents <p><u>Déroulement spécifique dans les classes de petite section :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en place d'ateliers un matin par semaine dont 2 groupes encadrés par 2 parents - Utilisation d'un calendrier mensuel où les parents s'inscrivent volontairement - Période 3 : réalisations de productions plastiques individuelles ou en petit groupe - Période 4 : utilisation de jeux de plateau (apprendre à se déplacer sur un jeu de plateau, comprendre et respecter une règle de jeu) - Période 5 : athlétisme (l'élève engage des efforts et prend plaisir pour développer son pouvoir d'agir dans l'espace et dans le temps)
<u>Modalités du travail en équipe</u>	<p>Discussion des actions à mettre en place et plannings décidés en conseil des maîtres</p> <p>Ateliers de petite section mis en place par les enseignants de petite section</p>
<u>Période de mise en oeuvre et durée</u>	<p>Tout au long de l'année scolaire</p> <p>Ateliers de petite section : périodes 3, 4 et 5 le vendredi matin de 10h45 à 11h30</p>
<u>Personnes impliquées (partenaires éventuels)</u>	<p>Parents</p>
<u>Financement éventuel</u>	<p>Coopérative d'école pour achat de jeux spécifiques aux enfants de petite section</p>
<u>Compétences évaluées</u>	

Annexe 2 : Fiche de renseignements distribuée aux parents en début d'année scolaire

Chers parents,

Dans le cadre du projet de classe, nous souhaitons mettre en place une des activités d'Eveil aux langues. Il s'agit de sensibiliser les élèves à la diversité des langues et de mettre en valeur les différentes compétences langagières qui circulent dans la classe.

Pour cela, il est important de partir des langues que les élèves côtoient au quotidien réellement. Le questionnaire ci-dessous nous permettra d'orienter no choix de supports pédagogiques (imagiers, enregistrements ...) et des connaître les parents intéressés par une intervention en classe.

Merci d'avance pour votre participation

Nom de l'élève :

1. Quelle est / quelles sont la ou les langues avec laquelle / lesquelles votre enfant a été en contact lors d'un voyage, d'un séjour, d'une rencontre ?

--	--	--	--

2. Quelle est / quelles sont la ou les langues maternelles de votre enfant ? Quelle est / quelles sont les vôtres ?

Parents :

Enfant :

3. Quelles sont les langues que vous ... (vous pouvez préciser père/mère/reponsable légal)

	Un peu	Assez bien	Bien	Couramment (même si pas parfaitement)
Comprenez oralement				
Comprenez à l'écrit				
Parlez				
Ecrivez				

4. En quelle(s) langue(s) parlez-vous à votre enfant ?

En famille / à la maison	En public

5. Avez-vous personnellement pris des cours de langues ? Si oui, lesquelles ?

Ecole, collège, lycée, université	En formation spécifique	Autres

6. Selon vous, est-ce important de pratiquer plusieurs langues, même de façon imparfaite ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

7. Seriez-vous prêt à intervenir en classe dans votre langue pour lire un album ou élaborer une recette de cuisine (une ou plusieurs fois dans l'année) ?

OUI

NON

Annexe 3 : La petite poule rousse – Byron Barton, traduite en turc

Küçük kızıl tavuk

Bir zamanlar 4 arkadaş varmış,
bir domuz, bir ördek, bir kedi, ve de bir küçük, kızıl tavuk.
bu küçük kızıl tavuğunda, 3 tane küçük civcivi varmış

Bir gün, küçük kırmızı tavuk yemini yerken, buğday taneleri bulur,
diğer üç arkadaşını görmeye gider ve onlara sorar : bu buğday tanelerini ekmeme
kim yardım eder ?

Ben etmem, der domuz

Ben de etmem, der ördek

Ben de etmem, der kedi

Öyleyse, bu buğday tanelerini ben de kendim ekerim.. der ve de öyle yapar küçük
kızıl tavuk

Ve bu buğday taneleri, büyük buğday başakları haline gelirler.

Sonra, küçük kırmızı tavuk üç arkadaşına sorar, bu buğdayı biçmem için, kim bana
yardım edecek ?

Ben etmem, der kedi

Ben de etmem, der domuz

Ben de etmem, der ördek

Öyleyse ben de bunları kendim biçerim, der küçük kızıl tavuk ve de öyle yapar..

Sonra, küçük kızıl tavuk, bu üç arkadaşına tekrar sorar, kim bu buğday tanelerini
ayırmama yardım etmek ister ?

Ben etmem, der domuz

Ben etmem, der ördek

Ben de etmem, der kedi

Öyleyse ben de bunlari kendim ayiririm, der küçük kızıl tavuk, ve de öyle yapar..

Sonra, gene küçük kızıl tavuk, bu üç arkadaşına sorar, kim bana yardım eder bu taneleri değirmende öğütüp un yapmak için ?

Ben etmem, der domuz

Ben etmem, der ördek

Ben de etmem, der kedi

Öyleyse, ben de bu taneleri değirmende kendim öğütürüm, der küçük kızıl tavuk, ve de öyle yapar

Sonra, küçük kızıl tavuk tekrar bu üç arkadaşına sorar, bu undan ekme yapmak için kim bana yardım eder ?

Ben etmem, der kedi

Ben etmem, der domuz

Ben de etmem, der ördek

Öyleyse, ben de bu undan ekmeği kendim yaparım, der küçük kızıl tavuk, ve de öyle yapar,

Sonra küçük kırmızı tavuk arkadaşlarını çarır ve der ki :

Bu ekmeği yemeğe kim yardım etmek ister ?

Ben ! der ördek,

Ben ! der kedi,

Ben de ! der domuz,

Ama hayır der küçük kırmızı tavuk, bu ekmeği biz yiyeceğiz, ben ve üç küçük civcivim, der, ve de öyle yapar.

Annexe 4 : Je suis petite moi ? A jam e vogël ? Philipp Winterberg



« Je suis petite, moi ? » Perplexe, Tamia se met en route à travers un monde fabuleux et coloré pour aller poser sa question. Émerveillée, elle y croise des collectionneurs d'arcs-en-ciel et des attrape-cœurs avant de finir par trouver une réponse étonnante... »

Texte : Philipp Winterberg

Illustrations : Nadja Wichmann

Traduction : Laurence Wuillemin / Universal Translation Studio / Reb Translations

Editions : Philipp Winterberg, Münster

ISBN : 9781495994128

Annexe 5 : Codage de transcription

Dans les transcriptions suivantes des courts entretiens menés avec les parents, le codage suivant a été utilisé :

[>PES]: Professeur des écoles stagiaire, soit moi-même

[>M]: la maman interrogée

+...+ intervention de l'interlocuteur ce qui engendre un chevauchement

: allongement d'un phonème

(...) précision du transcripateur pour une meilleure compréhension des propos tenus

Annexe 6 : Transcription de l'entretien avec la maman arabophone

[>PES]: Alors, est-ce que vous pouvez me dire les langues que vous parlez?

[>M]: Couramment c'est le français et le: l'arabe.

[>PES]: Hum hum.

[>M]: L'arabe: courant parce qu'il y a l'arabe littéraire et l'arabe: +oui+ courant, et après j'ai des notions d'anglais et d'allemand.

[>PES]: D'accord. De turc aussi?

[>M]: Non, comme j'ai été en turquie plusieurs fois +d'accord+ c'est pour ça j'ai: +comme avant vous avez traduit en:+ plus en tant que touriste

[>PES]: Est-ce que vous parlez du coup arabe avec vos enfants?

[>M]: oui.

[>PES]: Ils le comprennent, ils le parlent aussi?

[>M]: ouai, ouai.

[>PES]: D'accord. Donc c'était une volonté de votre part aussi de transmettre euh:

[>M]: S'ils apprennent pas petits, il y a ils arriveront pas à apprendre plus tard parce qu'il y a certaines lettres qui arriveront pas à: à prononcer s'ils l'apprennent pas dès: dès petit.

[>PES]: D'accord, donc vous leur parlez aussi en français?

[>M]: Ouai.

[>PES]: Donc arabe et français.

[>M]: Hum hum.

[>PES]: D'accord.

[>PES]: Ensuite, je voulais vous demander: euh comme dans cette école y'a beaucoup: d'élèves qui parlent pas français +hein hein+ euh qui arrivent à l'école euh

en petite section qui ont jamais entendu un mot d'français, est-ce que: vous: enfin, comment vous percevez la place euh qu'on fait de leur langue d'origine à l'école?

[>M]: Hum sincèrement moi je je: suis pas contre c'est-à-dire que s'ils apprennent pas leur langue maternelle entre guillemets dès petits, ils peuvent ils pourront comme dit pas l'apprendre plus tard donc la maternelle c'est vrai que c'est ça va être plus dur pour les enseignants mais euh comme ils sont petits ils ont le: l'esprit plus ouvert et ils apprendront beaucoup plus vite. Alors la preuve la jeune fille a vite fait appris +oui+ voilà. (Elle parle ici d'une élève allophone arrivée d'Italie le jour même.) Ils apprennent plus facilement quand ils sont petits.

[>PES]: Hum hum mais est-ce que vous trouvez que on laisse de la place justement à leur langue ou que nous en tant qu'enseignant on essaye tout de suite de:

[>M]: Nan en tant qu'enseignant je pense qu'il faut parler euh directement français parce que c'est j'pense les parents c'est aussi ce qu'ils attendent, c'est à l'école parler en français ensuite à la maison ils ont leur place euh généralement pour parler la langue maternelle.

[>PES]: D'accord.

[>M]: Voilà.

[>PES]: Euh donc là vous venez de faire un atelier avec quelques mots d'arabe, est-ce que vous pensez que ce serait intéressant de faire plus d'ateliers comme ça euh: tout au long de l'année pour justement créer des ponts entre la langue d'origine de l'élève et le français?

[>M]: Ben j'ai: d'après mes après c'est jugé par rapport aux prénoms, j'ai vu les enfants apparemment ceux qui étaient euh: d'origine maghrébine ne parlaient pas arabe +hum hum+ et je l'ai vu, je l'ai aussi entendu par rapport à la prononciation +d'accord+ donc à mon avis même chez eux ils parlent pas arabe +hum hum+ voilà. Après c'est peut-être un souhait aussi des parents +oui+ parce que c'est pas la même génération que nos parents, après moi je: je suis quelqu'un qui suis aussi restée par rapport à ses racines donc pour moi c'est important mais peut-être que pour d'autres parents ils trouvent pas ça nécessairement important. +hum hum+

Donc euh: les ateliers c'est vrai que ça peut ça peut leur faire découvrir autre chose mais je pense pas que c'est ce qu'ils ont retenu.

[>PES]: La petite fille qui était italienne +hum hum+ est-ce que vous pensez que ça aurait pu: permettre par exemple qu'on: fasse un atelier en italien et que du coup:

[>M]: Ca aurait été: sincèrement pour elle personnellement oui histoire de qu'elle se retrouve un peu ben: chez elle et en même temps qu'elle se sente euh plus intégrée mais elle était pas de côté donc euh voilà en même temps elle a envie d'apprendre euh c'est tout nouveau pour elle, c'est dur, parce qu'elle a changé de pays, elle a pas changé de ville ou:, elle a vraiment changé de pays donc ouai elle a beaucoup de courage et euh ça va être dur pour elle pour les premiers temps mais euh je pense que euh: d'ici la fin de l'année elle sera bien.

[>PES]: D'accord. Merci.

[>M]: Je vous en prie.

Annexe 7 : Transcription de l'entretien avec la maman turcophone

[>PES]: Voilà, donc:

[>M]: Peut être il y a des choses que je comprends pas, je parle pas trop bien

[>PES]: Oui oui normalement ça devrait aller ne vous inquiétez pas. Vous parlez: vous parlez bien français. Donc est ce que vous pouvez me dire quelle(s) langue(s) vous parlez à la maison quotidiennement ?

[>M]: Euh turc et français mixte et quelque fois aussi allemand +d'accord+ par ce que moi je suis née en Suisse et je parle aussi allemand.

[>PES]: D'accord. Donc vous parlez aussi avec Y. (son fils) en :

[>M]: Je fais attention que je parle avec Y. aussi allemand et français et son père aussi il fait attention de parler en français mais il sait pas allemand.

[>PES]: D'accord. Donc c'est aussi une volonté de votre part de garder les langues que vous parlez vous même et de les transmettre à Y.

[>M]: Euh les trois, même les quatre. Y. il a beaucoup de langues et moi je lis aussi du coran et aussi je parlé des mots en arabe +d'accord+ je veux aussi qu'il apprend +oui+

[>PES]: Alors: donc dans l'école il y a beaucoup d'élèves qui parlent pas français à la maison euh : Est ce que vous pensez qu'on fait une place au sein de l'école aux langues d'origine des élèves ? Ou on force un petit peu le français ?

[>M]: Heu j'ai pas trop bien compris. Une place juste par le français peut être?

[>PES]: Non est ce que vous pensez qu'on met en valeur les langues que les élèves parlent à la maison ou est ce que vous pensez qu'on essaye plutôt de leur: uniquement de leur apprendre le français?

[>M]: Non pas uniquement le français c'est pas juste le français. Toutes les langues ils sont importants donc parce qu'on sait jamais quoi, quand il grandit ils vont aller où ils vont travailler où on sait jamais peut être il va aller en allemand +oui+ en anglais peut être ils ont besoin de tout.

[>PES]: Et du coup est ce que vous trouvez qu'on leur : qu'on laisse assez de place aux autres langues que le français à l'école ?

[>M]: Heu oui, oui, ici oui

[>PES]: D'accord. Est ce que vous pensez que c'est important de valoriser les langues, les langues que les enfants parlent à l'extérieur de l'école au sein de l'école?

[>M]: C'est important oui, c'est important aussi les autres, les autres langues.

[>PES]: D'accord. Alors donc vous êtes venue raconter une histoire en turc. Est ce que c'était la première fois que vous interveniez à l'école en turc ?

[>M]: Oui c'est le première fois, aussi le français turc +oui+ c'était le première fois pour moi quelque chose de nouveau +pour moi aussi+ j'ai jamais fait par ce que le premier enfant et je suis jamais venue.

[>PES]: D'accord. Et comment vous avez ressentis ça ?

[>M]: C'était trop bien, trop bien +c'était bien+ je me sentais bien. Je peux venir tous les jours.

[>PES]: Ah oui je vous redemanderai alors. +c'est bien+. Et euh :

[>M]: Et j'ai fait attention que c'est vraiment très dur avec les enfants et euh : vous faites vraiment trop bien vous tous ici vous faites très bien votre travail.

[>PES]: C'est dur de capter leur attention.

[>M]: Et vous êtes très très gentille et c'est dur vraiment +oui+ avec plusieurs enfants +25 enfants+ oui c'est dur. J'ai fait ça j'ai vu ça :

[>PES]: C'est vrai que quand on est à l'extérieur on s'en rend pas forcément compte. Une fois qu'on le vit. Euh du coup vous seriez d'accord de recommencer, de revenir: +oui oui+ parler en turc ?

[>M]: Bien sur

[>PES]: Et euh est ce que vous pensez que ce c'est important du coup pour les enfants qui parlent pas français de faire de tels ateliers en classe ? Que ça pourrait peut être leur permettre d'apprendre plus facilement le français ?

[>M]: Oui oui ça a vraiment aidé à mon fils à Y. à changer et il fait des phrases maintenant il parle plus. Ca aide beaucoup oui +d'accord+. Et si on fait aussi attention à la maison si on moitié à la maison moitié à l'école et ça : l'enfant il avance. J'ai fait attention ça oui c'est vrai.

[>PES]: D'accord. Bon voilà sauf si vous avez autre chose à dire sinon moi j'ai plus de question.

[>M]: Moi j'ai ça s'est bien passé la dernière fois +oui+. Il était bien je me sentais bien et c'était bien alors avec lui et avec les enfants.

[>PES]: Et bien tant mieux. Voilà

Annexe 8 : Transcription de l'entretien avec la maman albanophone

[>PES]: Donc est ce que vous pouvez me dire quelle(s) langue(s) vous parlez avec A. (son fils) à la maison ?

[>M]: Euh je parle albanais +albanais+ il comprend pas tout tout

[>PES]: D'accord. Vous lui parlez depuis qu'il est petit: +ouais+ en albanais ? +ouais+ Et lui du coup il vous répond en: albanais ou en: français ?

[>M]: Les deux

[>PES]: Les deux d'accord (rire)

[>M]: Comme il sait pas il répond comme ça

[>PES]: D'accord

[>PES]: Et du coup il a appris le français uniquement à l'école ou si vous vous ne le parlez pas il a appris comment ?

[>M]: Euh il était en crèche avant

[>PES]: Ah oui à la crèche d'accord

[>M]: Et depuis deux ans +d'accord+ presque deux ans il est ici et le papa de mon fils il est marié avec une française +d'accord+ comme il va +donc elle lui parle en français+ oui +d'accord+

[>M]: Il parle que avec moi +d'acord+ quand il parle français je ne comprends pas tout.

[>PES]: Oui bon des fois euh il nous dit quelque mots quand je lui demande même pour dire bonjour ou quoi que ce soit il le dit hein. Du coup vous essayez quand même vraiment de lui: Vous avez envie qu'il parle albanais ? +un peu oui+ je pense +oui+ forcément

[>PES]: Donc: dans cette école il y a beaucoup d'élèves qui ne parlent pas français à la maison. Est ce que vous trouvez qu'on fait assez de place : Est ce qu'on laisse assez les enfants s'exprimer dans leur langue: dans leur langue d'origine à l'école ou

est ce qu'on insiste sur le français vraiment ? +euh+ Je ne sais si c'est clair ma question +euh :+ c'est compliqué.

[>M]: Je ne sais pas je comprends pas tout tout

[>PES]: En fait est ce que vous trouvez qu'on laisse parler les enfants: +albanais c'est ça ?+ Albanais, arabe, turc à l'école ou est ce que vous trouvez qu'on essaye vraiment de: parler le français ?

[>M]: Bah les deux +les deux+

[>PES]: Donc c'était la première fois que vous veniez parler en albanais du coup +oui oui+ dans la classe? Est ce que ça vous a plu ?

[>M]: Bah oui +oui+ oui oui j'aime bien

[>PES]: Euh : qu'est ce que je voulais vous demander encore ? Es ce que vous trouvez que c'est important que justement il y ait des parents comme vous qui viennent: faire découvrir les langues des élèves aux autres élèves qui ne connaissent pas ces langues ?

[>M]: Bah oui oui. Moi aussi je veux bien que j'entende quelques langues +oui+

[>PES]: Et est ce que vous pensez que ça pourrait aider : les élèves qui parlent pas français à plus facilement parler le français par la suite ? Par exemple justement de lire l'histoire à la fois en albanais et en français est ce que ça peut les aider selon vous à mieux parler français ?

[>M]: Bah oui oui

[>PES]: Du coup ce serait quelque chose qui serait bien de refaire plus systématiquement ? +oui+ D'accord. Voilà. Je crois que c'est tout, à moins que vous ayez autre chose à dire.

[>M]: Bah non non

[>PES]: Est ce que vous seriez d'accord de revenir raconter une autre histoire ?

[>M]: Oui oui oui

[>PES]: Bon c'est vrai qu'en albanais on n'en trouve pas facilement des histoires

[>M]: Oui moi je trouve

[>PES]: J'ai : Y'a pas grand chose. Après: Après c'est toujours possible qu'on vous donne des albums assez simples et que vous vous les traduisiez du français en albanais et ensuite vous pouvez venir les raconter du coup.

[>M]: D'accord

[>PES]: Si c'est des albums assez simples normalement il n'y a pas de soucis +ouais ouais+ vous pouvez comprendre

[>M]: Bah oui oui si il est comme celui la +oui+ oui je peux