



HAL
open science

Des sacs d'histoires numériques pour œuvrer à l'inclusion des parents d'élèves à l'école maternelle

Dominique Million

► **To cite this version:**

Dominique Million. Des sacs d'histoires numériques pour œuvrer à l'inclusion des parents d'élèves à l'école maternelle. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02310883

HAL Id: dumas-02310883

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02310883v1>

Submitted on 10 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Des sacs d'histoires numériques pour œuvrer à l'inclusion des parents d'élèves à l'école maternelle

**MILLION
GERMAIN-BONNE
Dominique**

Sous la direction de Diana-Lee SIMON

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et didactique des langues
Section Français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde / Formation continue

Année universitaire 2018-2019



Des sacs d'histoires numériques pour œuvrer à l'inclusion des parents d'élèves à l'école maternelle

**MILLION
GERMAIN-BONNE
Dominique**

Sous la direction de Diana-Lee SIMON

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et didactique des langues
Section Français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde / Formation continue

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Merci à Mesdames Vincent et Thuillier du CASNAV de Grenoble qui m'ont fait confiance tout au long du stage.

Merci à Mesdames P., G. et T., Inspectrices de l'Education Nationale, qui m'ont aidée dans ma recherche d'une école pour effectuer mon stage et dans les méandres administratifs de la convention de stage.

Merci à Mesdames B., B. et N., enseignantes UPE2A dans le Nord-Isère, qui m'ont indiqué des écoles susceptibles d'être intéressées par mon projet.

Merci à toutes les directrices que j'ai contactées et qui m'ont renseignée sur le nombre d'élèves allophones dans leurs écoles, sur d'éventuels projets d'Eveil aux Langues antérieurs ou sur des Cafés des Parents actuellement organisés dans leurs établissements.

Merci à Mesdames D. et V., auteures de mémoires de master FLES centrés sur l'Eveil aux Langues¹, qui m'ont fourni de précieux éclairages sur la suite donnée à leurs expérimentations dans leurs écoles de stage.

Merci à Madame C., également ancienne étudiante du parcours FLES de l'UGA, et Monsieur P. conseiller pédagogique départemental langues, pour les échanges sur le plurilinguisme à l'école et le « post projet plurilingue ».

Merci à la directrice, à l'équipe enseignante et aux parents de l'école² dans laquelle s'est déroulé mon stage. Une pensée particulière pour S. et T. qui ont accepté de m'ouvrir les portes de leurs classes.

Merci à Madame M. de la Médiathèque Départementale de l'Isère pour ses renseignements sur les livres bilingues et le prêt d'ouvrages.

Merci à Monsieur S. enseignant du master FLES de l'UGA, pour ses conseils pour la réalisation des livres numériques.

Merci à mes consœurs et amies du parcours FLES formation continue pour m'avoir exhortée à finir ce mémoire.

¹ Disponibles sur la base DUMAS <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/>.

² Pour des raisons de confidentialité liées à ce travail universitaire, ni le nom de l'école, ni celui des enseignants ayant participé à l'expérimentation ne seront mentionnés.

Un immense merci à Madame Simon, ma directrice de mémoire, pour ses conseils, ses encouragements et son infinie patience.

Enfin, mille mercis à mon mari et à mes enfants pour toutes leurs attentions pendant cette très longue phase de rédaction.



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

DÉCLARATION

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

NOM : MILLION GERMAIN-BONNE

PRENOM : Dominique

DATE :01/09/2019

:

Sommaire

Introduction	9
Partie 1 Présentation du contexte.....	11
CHAPITRE 1. LA COMMANDE INITIALE DU STAGE	12
1. LE CASNAV	12
2. LA COMMANDE INITIALE DU STAGE.....	12
CHAPITRE 2. LES DISPOSITIFS INSTITUTIONNELS D’ACCUEIL POUR DES PARENTS D’ELEVES ALLOPHONES A L’ECOLE	13
1. L’ACCUEIL	13
2. DISPOSITIF OEPRE	13
CHAPITRE 3 : LES APPROCHES PLURIELLES	15
1. LE PARADIGME PLURILINGUE	15
2. LES APPROCHES PLURIELLES	17
3. L’EVEIL AUX LANGUES.....	19
4. COMPATIBILITE DE L’EVEIL AUX LANGUES AVEC LES PROGRAMMES DE L’ECOLE MATERNELLE ...	21
CHAPITRE 4. PROBLEMATIQUE	23
CHAPITRE 5. LE LIEU D’EXPERIMENTATION	25
1. LA RECHERCHE DE L’ECOLE D’ACCUEIL	25
2. PRESENTATION DE L’ECOLE D’ACCUEIL	26
3. PRESENTATION DES CLASSES D’ACCUEIL	26
Partie 2 - Expérimentation.....	29
CHAPITRE 1. LES SEANCES D’EVEIL A LA DIVERSITE LINGUISTIQUE DE LA CLASSE	31
4. CHOIX DES ACTIVITES	31
5. LA SEQUENCE « BONJOUR ! » EXPERIMENTEE PENDANT LE STAGE.....	31
6. UNE SEANCE DE CALLIGRAPHIE ARABE	38
7. BILAN	39
CHAPITRE 2. LES « SACS D’HISTOIRES »	41
1. ORIGINE DU DISPOSITIF « SACS D’HISTOIRES »	41
2. OBJECTIFS DES « SACS D’HISTOIRES »	42
3. QUE CONTIENNENT LES « SACS D’HISTOIRES » ?	43
4. NOS SACS D’HISTOIRES	43
5. EN CLASSE, ECOUTE DES TRADUCTIONS DES DEUX ALBUMS CHOISIS.....	47
CHAPITRE 3. LE LIVRE NUMERIQUE MULTILINGUE.....	50
1. LES LIVRES MULTILINGUES PROPOSES DANS LE COMMERCE.....	50
2. POURQUOI UN LIVRE NUMERIQUE ?	50
3. LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DU LIVRE NUMERIQUE	51
4. REALISATION	54
5. LE LIVRE NUMERIQUE ROULE GALETTE.....	54
6. LE LIVRE NUMERIQUE LA FLEUR QUI DERANGE.....	58
7. LES URL COMMUNIQUEES AUX PARENTS.....	62
8. LE LIVRE NUMERIQUE MULTILINGUE : PERSPECTIVES	62
9. EPILOGUE : UN SPECTACLE.....	63
Partie 3 - Analyse : place des parents à l’école	65
CHAPITRE 1. METHODOLOGIE	66

1.	L'OBSERVATION PARTICIPANTE	66
2.	LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	67
3.	LES COMPTEURS DE CONSULTATION DES LIVRES NUMERIQUES ET LES POST-IT DES SACS A HISTOIRE 69	
CHAPITRE 2. QUELLE PLACE POUR LES PARENTS A L'ECOLE ?		71
1.	LES ATTENTES INSTITUTIONNELLES	71
2.	LE QUOTIDIEN D'UNE ECOLE ORDINAIRE	72
3.	A L'ECOLE, QUELLE EST LA PLACE PRISE PAR LES PARENTS ? QUELLE EST CELLE LAISSEE PAR LES ENSEIGNANTS ?	73
CHAPITRE 3. QUELLE PLACE POUR LES LANGUES DES FAMILLES A L'ECOLE ? INTERET D'UN PROJET EVEIL AUX LANGUES POUR LES DIFFERENTS PARTENAIRES EDUCATIFS		77
1.	INTERET DU PROJET POUR LES FAMILLES	77
2.	INTERET D'UN PROJET EVEIL AUX LANGUES POUR LES ENSEIGNANTS	83
3.	QUELLES SONT LES CONDITIONS OPTIMALES POUR REALISER UN PROJET D'EVEIL AUX LANGUES ?88	
Bibliographie		93
Sigles et abréviations utilisés.....		97
Table des illustrations.....		99
Table des tableaux		99
Table des annexes.....		101

Introduction

« Une histoire en turc et en arabe ? Je ne comprends pas. Tu ne fais pas une formation pour enseigner notre langue aux élèves qui viennent d'arriver en France ? » Telle a été la réflexion d'une de mes proches (extérieure au milieu enseignant) lorsque je lui exposai mon sujet de stage. C'aurait pu être également celle d'un collègue professeur des écoles, tant les Approches Plurielles sont mal connues non seulement du grand public mais également au sein de l'Education Nationale. Il est encore quelques mois, moi aussi, j'aurais bien été incapable d'en donner une définition. Or, leur découverte grâce aux cours de Madame Simon au sein du master FLES (que j'ai pu intégrer grâce à un congé formation) a été pour moi une révélation qui a fait évoluer mon enseignement et sans doute aussi ma réflexion de citoyenne.

Professeure des écoles depuis une douzaine d'années, j'ai eu l'occasion, comme nombre de mes collègues, d'accueillir au sein de ma classe des enfants dont la langue familiale n'était pas le français. Je me souviens plus particulièrement d'un élève peu intéressé par les activités scolaires qui, un jour que nous abordions le lexique de la famille, s'est enflammé pour expliquer à la classe qu'il existe deux mots pour dire *grand-mère* en turc suivant qu'il s'agisse de l'ascendant paternel ou maternel. Puis il est retombé dans son apathie car je n'ai pas su comment rebondir sur cette situation alors que j'avais l'intuition qu'il y avait là une clé pour motiver cet élève. Je me souviens également d'une élève très brillante pour laquelle j'avais signalé une faiblesse en vocabulaire car elle ne connaissait pas le sens de certains mots de la vie courante (par exemple *égouttoir*). Je sentais que cette évaluation manquait de nuance, mais je ne voyais pas comment y remédier. Je pourrais multiplier les exemples sur ces élèves qui parlaient une autre langue que le français et que je percevais (par atavisme professionnel ?) comme ayant « quelque chose en moins ». Mais aujourd'hui, grâce aux Approches Plurielles, et en particulier à l'Eveil aux Langues, je les considère comme des enfants bilingues, ayant par conséquent « quelque chose en plus ». Je sais également combien ce « plus » est riche de potentialités pour mener en classe des activités profitables à tous les élèves ainsi qu'à l'ensemble de la communauté scolaire : enseignants et parents. Ce mémoire souhaite en être un modeste témoignage.

Le stage qui constitue le point d'appui du mémoire a été proposé par le CASNAV de Grenoble ; il s'agissait de réfléchir à des moyens pour mieux inclure les parents d'élèves allophones en maternelle à l'école. Dans ce but, j'ai expérimenté la création de « sacs d'histoires » un peu particuliers : premièrement, leur réalisation nécessitait la participation soutenue de familles de l'école ; deuxièmement, ils avaient pour support des livres numériques multilingues. Une réflexion a alors été menée pour cerner l'impact de ce projet sur les relations école-familles.

La partie 1 de cet écrit, après avoir rappelé les apports des Approches Plurielles et présenté le lieu d'expérimentation, expose la problématique au cœur de cette réflexion : *des activités d'éveil aux langues peuvent-elles favoriser l'inclusion de tous les parents à l'école ?* La partie 2 décrit la réalisation des « sacs d'histoires », en particulier la partie numérique. La partie 3 (à partir notamment d'entretiens semi-directifs) spécifie l'intérêt du projet pour différentes catégories de parents et en évalue les implications pour l'équipe enseignante ; finalement, des pistes pour favoriser l'engagement de la communauté scolaire dans la création de « sacs à histoires » sont proposées.

Partie 1

Présentation du contexte

Chapitre 1. La commande initiale du stage

1. Le CASNAV

Le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs) a une triple vocation ³ :

- En lien avec les services du Rectorat et les équipes, il organise la scolarisation et l'inclusion des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage (voir [Annexe 1](#)Annexe 1),
- Il joue un rôle d'expert en FLES dans des projets départementaux, académiques ou nationaux. Il organise des colloques et des journées d'étude,
- Il assure un rôle de formateur auprès des équipes pédagogiques et des personnels encadrants. Il produit et diffuse aussi ressources pédagogiques en FLES.

Le CASNAV de Grenoble et le Département FLE de l'UGA collaborent fréquemment. Le CASNAV propose notamment des stages aux étudiants. Des professeurs interviennent dans les formations et journées organisées par le CANAV.

2. La commande initiale du stage

Parmi les stages proposés en 2017-2018 par le CASNAV, deux étaient consacrés à la maternelle. Mon choix s'est porté sur l'accompagnement des parents d'élèves allophones (le deuxième stage concernait l'oral, sujet qui m'intéressait moins car proche de mon quotidien de professeure des écoles). L'objectif de mon stage était de réfléchir aux conditions pouvant favoriser une plus grande implication de ces parents dans la vie de l'école.

Le CASNAV m'a laissé carte blanche pour le lieu du stage et les modalités d'action.

³ <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/>

Chapitre 2. Les dispositifs institutionnels d'accueil pour des parents d'élèves allophones à l'École

1. L'accueil

La circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés (MEN, 2015a) précise que :

L'obligation d'accueil dans les écoles et établissements s'applique de la même façon pour les élèves allophones arrivants que pour les autres élèves. Cet accueil commence par une information claire et facilement accessible qui présente le système éducatif français, les droits et les devoirs des familles et des élèves ainsi que les principes qui régissent le fonctionnement de l'école. [...] Un document élaboré par le CASNAV (centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) et, autant que faire se peut, traduit en langue d'origine, renseigne la famille et l'élève sur les dispositions administratives, les conditions de scolarisation à l'échelon local et les ressources (nom de l'établissement d'accueil, procédures d'inscription, conseils pratiques, etc.). Les parents de nationalité étrangère bénéficient des mêmes droits que les parents français (droit de vote et éligibilité aux élections de représentants de parents d'élèves dans les conseils d'école et d'administration des établissements secondaires).

Des « ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés » sont proposées sur le site Eduscol (MEN, 2017a). La rubrique « accueillir les parents et les élèves nouvellement arrivés en France » donne accès aux livrets bilingues d'accueil évoqués ci-dessus ainsi qu'à des fiches pour « guider les directions académiques, les chefs d'établissement, les directeurs d'école, les équipes éducatives dans leurs choix organisationnels et pédagogiques ».

2. Dispositif OEPRE

Au-delà de cette phase d'accueil, l'accompagnement des parents d'élèves allophones s'organise de façon plus locale, en partenariat notamment avec les écoles, les collectivités, les conseils généraux et les associations (MEN, 2016). Par exemple, dans certains secteurs, le dispositif « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) se développe depuis 2008 (MEN, 2017b).

L'opération « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants », menée en partenariat avec la direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité (ministère de l'Intérieur), est développée dans les territoires où les arrivants non francophones sont les plus nombreux, et significativement en éducation prioritaire, pour aider les parents dans l'acquisition

de la langue française, la connaissance des valeurs de la République et la compréhension du fonctionnement et des attentes de l'École).

Un exemple d'opération OEPRE est décrit par Lhomme Dolle (2014) dans son mémoire de master FLE.

Ces deux dispositifs institutionnels, que j'ai qualifiés « d'accueil », permettent aux parents nouvellement en France d'avoir un premier aperçu de l'École française. Toutefois, d'après mon expérience professionnelle, ils me semblent insuffisants pour amener ces parents à participer au quotidien de la classe de leurs enfants. Pour cette raison il m'a semblé important d'explorer d'autres voies d'ordre didactique et pédagogique moins institutionnelles, qui m'apparaissaient plus prometteuses : les approches plurielles, et notamment l'éveil aux langues.

Chapitre 3 : Les Approches Plurielles

La littérature sur les Approches Plurielles est foisonnante. Ici ne seront présentées que les idées-forces. Je m'appuierai pour cela sur le cours *Education plurilingue et Interculturelle* de Madame Simon proposé dans le parcours FLES de l'UGA. Sauf mention spéciale, les citations de ce chapitre sont issues du support de cours rédigé par Madame Simon pour la formation à distance du CNED.

1. Le paradigme plurilingue

1.1. Complexité plurielle de nos sociétés contemporaines

Nous vivons dans des sociétés plurielles : pluralité des populations, des références culturelles et religieuses, pluralité des cultures éducatives, pluralité des savoirs et des savoir-faire et de leurs modes d'accès, pluralité des principes d'action et des valeurs, pluralité des visions de l'éducation (par exemple, objectif de compétitivité économique ou de développement personnel)... Tous ces niveaux de pluralité interagissent les uns avec les autres pour constituer la société complexe dans laquelle nous vivons.

Cette complexité est encore augmentée par les processus de socialisation, qui sont aussi des processus d'individualisation ; ils sont portés par de nombreuses instances qui interagissent entre elles : famille, pairs, environnement proche, communautés, médias, mobilité... Chacun de nous « est en emprise avec cette pluralité bien complexe et se construit affronté à celle-ci. Le choix, limité qui lui incombe, est de subir cette pluralité, ou inversement d'agir pour en tirer parti. ». Et c'est par le langage que les acteurs sociaux que nous sommes peuvent agir. L'éducation au langage donnée par l'Ecole est donc particulièrement importante.

1.2. L'enseignant acteur et médiateur de la pluralité

L'enseignant, qui est lui aussi un acteur social, « contribue à travers ses interactions et sa manière d'être à reconfigurer constamment la réalité sociale [...] en sorte que soient

renversés certains déterminismes sociaux ». En particulier, il a un rôle de médiateur face à l'altérité, au nouveau (personne, contexte, culture, savoir, etc.). Comme l'a établi Coste, la « médiation est un processus de changement par le langage » (pour traiter le nouveau, une activité langagière de médiation est nécessaire ; cette activité langagière s'effectue toujours en relation avec autrui, et chaque rencontre est potentiellement riche de changement).

1.3. Compétences plurilingues et pluriculturelles

Suite notamment aux travaux de Billiez, la chimère du "bilingue parfait", avec des compétences égales dans les deux langues, a été abandonnée et la notion de « plurilinguisme » s'est imposée. C'est cette perspective qu'a adoptée le Conseil de l'Europe pour la définition de sa politique linguistique.

[L'approche plurilingue] met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend [...] il ne classe pas les langues et les cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues. (Conseil de l'Europe, 2001 : 11)

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de son capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut de compétences singulières, voire partielles, mais qui sont une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste & al., 1997 :12 et Conseil de l'Europe, 2001 : 129).

Ainsi, « toutes les compétences partielles et hétérogènes contribuent à une dynamique linguistique vivante et constamment en évolution qui permet d'agir dans les différentes langues et de continuer tout au long de la vie à étoffer ses compétences plurilingues et interculturelles. »

Dans ce paradigme plurilingue, l'enseignement / apprentissage des langues en milieu scolaire est profondément modifié. « Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la "maîtrise" d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le locuteur natif idéal

comme modèle, comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. »

1.4. Une éducation plurilingue et interculturelle inclusive

Tout enseignant, et pas seulement celui de langues, a donc une double mission : il doit veiller au développement des compétences plurilingues et pluriculturelles de chacun de ses élèves, tout en les inscrivant dans la pluralité de la société dans laquelle ils vivent.

« L'éducation plurilingue et interculturelle renvoie tant à la finalité (une éducation à la pluralité linguistique et culturelle), qu'à la démarche (une éducation **par** la pluralité linguistique et culturelle). » Elle a pour ambition de lutter contre l'exclusion et de développer la cohésion sociale.

Les Approches Plurielles en sont la traduction pédagogique et didactique.

2. Les approches plurielles

Michel Candelier définit ainsi le terme *Approche Plurielle* :

Nous appelons Approche Plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire entre autres buts pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle [...], c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale. (Candelier, 2003b : 19-20).

Cette démarche s'appuie donc sur le *déjà-là* de l'apprenant tout en veillant « au développement de [sa] dynamique plurilingue et de ses compétences effectives dans

différentes langues ; [elle n'est] pas qu'une sensibilisation, ni un saupoudrage. ». De plus, par le travail sur l'altérité qu'elle engage, elle contribue au vivre-ensemble.

Plusieurs courants didactiques peuvent être regroupés sous le terme générique d'*Approches Plurielles* car ils répondent à la définition d'*Approche Plurielle* (au singulier), bien qu'ils aient vu le jour longtemps avant cette conceptualisation. Il en existe principalement quatre, chacune avec leurs particularités, mais toutes articulées entre elles.

Elles peuvent être ainsi caractérisées⁴ :

- *La didactique intégrée des langues* : « elle vise à aider l'apprenant à **établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire**, selon l'idée centrale pour les approches plurielles d'un appui sur le connu pour aborder le moins connu : la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère, cette dernière pour entrer dans la seconde langue étrangère, etc., sans oublier les effets en retour de telles synergies ». On peut y adjoindre les dispositifs associant langues et matières (EMILE, CLIL, BILD).
- *L'approche interculturelle* : « elle repose sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) (conçues comme hybrides, perméables et dynamiques) pour en comprendre d'autres relevant d'une ou plusieurs autres aire(s) culturelle(s). »
- *L'intercompréhension entre langues parentes* : « elle propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. Les bénéfices visés concernent

⁴ D'après le site du CARAP : <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx> (Consulté le 01/09/2019)

principalement la capacité de compréhension, mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression. »

- *L'éveil aux langues* : cette approche sera exposée plus en détail au paragraphe suivant.

Le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles), développé par le Centre Européen de Langues Vivantes, « propose un cadre de référence avec des descripteurs pour les activités répondant aux Approches Plurielles ». Son site internet⁵ offre de nombreuses ressources didactiques et pédagogiques ainsi qu'un kit de formation aux Approches Plurielles à effectuer en autonomie.

3. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues est basé sur le mouvement *Language Awareness* développé dans les années 1980 par Hawkins pour répondre à des problématiques de langue de scolarisation mal maîtrisée non seulement par les migrants mais aussi par certains élèves anglais. Le langage a alors été envisagé comme une *matière-pont* pour créer des liens entre les langues (langue de l'école, langue des élèves, langues étrangères) mais aussi entre les langues et les disciplines. L'objectif était aussi de lutter contre le risque de « chauvinisme linguistique ».

Les travaux d'Hawkins ont fait écho en Europe et notamment en France, « où des problématiques similaires autour des langues interrogeaient chercheurs et d'enseignants désireux d'apporter des solutions plus adéquates au développement langagier des élèves et plus particulièrement à leur appropriation efficace de la langue de scolarisation. ». Un grand nombre de recherches sur l'éveil aux langues ont alors été initiés. Les partenaires européens ont adopté la définition suivante :

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 (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail

⁵ <http://carap.ecml.at/>

global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. (Candelier, 2003a, 20)

L'éveil aux langues s'inscrit dans une didactique du plurilinguisme. Elle permet de répondre à trois objectifs importants :

- « Développer des attitudes positives par rapport aux langues et la diversité linguistique et culturelle ;
- Développer des capacités métalinguistiques importantes, car les langues sont travaillées à partir de comparaisons et des mises en contact, et non en tant que systèmes étanches, ce qui dynamise les capacités linguistiques de l'apprenant ;
- Aiguiser la curiosité des apprenants pour de nombreuses langues et cultures, leur donnant envie de les apprendre, mais aussi contribuer à leur éducation langagière au sens large en termes de savoirs très diversifiés sur différentes langues. »

Depuis une vingtaine d'années, de nombreux projets d'éveil aux langues ont été menés en Europe, en Suisse et au Canada et ont généré une quantité impressionnante de ressources didactiques et pédagogiques, facilement accessibles sur Internet. Par exemple (pour ne citer que ceux que j'ai utilisés lors de mon expérimentation), on pourra trouver facilement des idées d'activités « clés en main » pour l'école sur le site français DULALA⁶, sur le site canadien ELODIL⁷ ou sur le site suisse EOLE⁸.

⁶ <https://www.dulala.fr/> (Consulté le 01/09/2019)

⁷ <http://elodil.umontreal.ca/> (Consulté le 01/09/2019)

⁸ <http://eole.irdp.ch/eole/> (Consulté le 01/09/2019)

4. Compatibilité de l'éveil aux langues avec les programmes de l'école maternelle

Le Ministère de l'Education Nationale reconnaît la pertinence de l'éveil aux langues puisque des sites ministériels en présentent des activités : CASNAV, sites des Inspections Académiques, *primlangue*⁹, etc.

Une formation de l'académie de Grenoble (Académie de Grenoble, 2016), à destination d'enseignants du premier degré, synthétise l'adéquation des objectifs de l'éveil aux langues avec ceux des programmes en vigueur à l'école maternelle. Elle s'appuie notamment sur les articles 30, 93 et 44 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République (MEN, 2013a) :

Article 30 : [...] Les activités complémentaires [...] peuvent porter sur la connaissance des langues et des cultures régionales. [...]

Article 39 : [...] Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin. [...]

Article 44 : [...] La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. [...]

En complément, évoquons les objectifs du domaine d'apprentissage n°1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » du programme d'enseignement de l'école maternelle (ME

[...] Le langage oral, utilisé dans les interactions, en production et en réception, [...] permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées. [...]

[...] L'enseignant [...] met sur le chemin d'une conscience des langues, des mots du français et de ses unités sonores. [...]

[...] Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent. Ils font spontanément et sans en avoir conscience des tentatives pour en reproduire les sons, les formes et les structures afin d'entrer en communication avec leur entourage. [...]

[...] Éveil à la diversité linguistique [:]

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. [...]

⁹ Site de l'enseignement des langues dans le premier degré :

<https://www.primlangues.education.fr/article/eveil-aux-langues-et-plurilinguisme>.

Le programme d'enseignement de l'école maternelle précise également que cet « éveil à la diversité linguistique » trouve un écho dans le domaine d'apprentissage n°5 : explorer le monde (découvrir différents milieux) :

[...] À partir des expériences vécues à l'école et en dehors de celle-ci par les enfants de la classe et des occasions qu'il provoque, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues. [...]

Etayée par les recherches en didactique et approuvée par les instructions officielles, l'éveil aux langues a donc toute sa place à l'école.

Chapitre 4. Problématique

Nous faisons l'hypothèse que les parents d'élèves allophones en particulier, malgré leur inexpérience du système scolaire français, sont des personnes ressources précieuses pour certaines des activités linguistiques menées en classe. Comment encourager leur implication dans les activités au sein de l'école ? Comment exploiter au mieux les ressources linguistiques et culturelles dont ils sont porteurs au bénéfice des apprentissages du programme pour tous ? Il nous a donc semblé pertinent de nous appuyer sur la démarche d'éveil aux langues, riche de possibilités.

Bien évidemment, les activités d'éveil aux langues ne concernent pas que les parents d'élèves allophones. En effet, « le service public de l'éducation [...] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (article L111-1 du code de l'éducation, modifié par la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013). Il en est de même pour les parents d'élèves : « Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale » (loi n°2013-595). Il était donc indispensable que je propose pendant mon stage des activités qui ne s'adressent pas aux seuls parents d'élèves allophones, mais bien à tous les parents.

Conformément à l'article L. 111-4 du code de l'éducation, les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Le site *La mallette des parents* du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN, 2019) est « **dédié** aux **parents** et aux professionnels de l'éducation. Sur cet espace commun sont proposés des conseils, des ressources, des outils pour mieux comprendre les enjeux de l'École et pour renforcer le lien entre les différents acteurs de la réussite scolaire de chaque enfant ». La participation des parents aux activités de la classe est de plus en plus encouragée. Ils sont bien sûr indispensables pour encadrer les élèves lors de sorties scolaires (sport, cinéma, musée, etc.) (MEN, 1999). Mais de plus en plus souvent, ils sont aussi invités dans la classe. Ce peut être comme simples spectateurs : ils peuvent observer comment se passe un temps d'école (dispositif *Classe ouverte en activité*). Ce peut être aussi comme acteurs : ils peuvent animer des ateliers préparés par l'enseignant (ateliers cuisine, ateliers jeux, lecture à haute voix, etc.) (Eduscol, 2019).

Les activités d'éveil aux langues ont été « testées » à de nombreuses reprises (voir chapitre 3 paragraphe [L'éveil aux langues](#)). Je ne doutais donc pas qu'elles fonctionneraient également dans le cadre de mon stage. Toutefois, elles ont été le plus souvent évaluées sur les bénéfices qu'elles apportaient à l'enfant mais peu sur ce qu'elles pouvaient apporter aux parents. C'est pourquoi il m'a semblé qu'elles pouvaient faire à nouveau l'objet d'un mémoire de master FLES en les examinant du côté « parents ». De ces réflexions a peu à peu émergé une problématique :

Des activités d'éveil aux langues peuvent-elles favoriser l'inclusion de tous les parents à l'école ?

Parmi les nombreuses ressources proposées par l'éveil aux langues, la création de « sacs d'histoires » (voir partie 2 [Expérimentation](#)) s'est peu à peu imposée car la pièce centrale de ce dispositif est un livre multilingue qui nécessite la participation soutenue des parents.

Afin de pouvoir réaliser cette expérimentation, il fallait trouver une école maternelle accueillant des enfants allophones et susceptible d'être intéressée par ce projet.

Chapitre 5. Le lieu d'expérimentation

1. La recherche de l'école d'accueil

Cette phase de recherche a été assez longue car l'école d'accueil devrait répondre à un certain nombre de critères :

- je souhaitais qu'elle se trouve dans le Nord-Isère car c'est là que je vis et travaille ;
- ce devait être une école maternelle (pas une école élémentaire) ;
- elle devait accueillir un certain nombre d'élèves allophones (plus d'un, en tous les cas) ;
- les enseignants devaient être intéressés par mon projet.

Pour commencer ma recherche, j'ai contacté des Inspectrices de l'Education Nationale¹⁰. Or les élèves allophones scolarisés en maternelle n'étant pas pris en charge par les enseignants UPE2A (voir [Annexe 1](#)), les IEN n'ont aucune lisibilité sur ce public. Une des inspectrices rencontrées m'a conseillée de demander conseil aux enseignantes UPE2A du secteur car elles disposent d'informations sur les fratries des élèves qu'elles prennent en charge et car elles connaissent bien par ailleurs les écoles qui accueillent souvent des EANA (même si elles n'y intervenaient pas au moment de ma demande). Sur les indications des enseignantes UPE2A, j'ai alors pris contact avec les écoles recommandées. Pour la majorité d'entre elles, il n'y avait alors qu'un seul élève allophone, voire aucun. L'une d'entre elles, qui en revanche accueillait de nombreux EANA, n'était pas intéressée par mon projet car elle pratiquait déjà l'éveil aux langues depuis plusieurs années. Enfin, une directrice d'école a répondu favorablement à ma demande et m'a permis de présenter mon projet auprès de ses collègues de maternelle : deux d'entre eux ont accepté de m'ouvrir leur classe.

¹⁰ Par ailleurs, l'accord de l'IEN est indispensable pour tout stage dans une école, même si le stagiaire est un professeur des écoles (pour mon stage, une convention a été signée par le CASNAV, l'école, l'IEN et moi-même).

2. Présentation de l'école d'accueil

L'école se situe dans une petite ville du Nord-Isère (environ 6 800 habitants). Elle compte 13 classes (9 élémentaires et 4 maternelles) et accueillent environ 330 élèves. La directrice indique que l'école a un profil REP (sans y être), avec notamment un gros pourcentage issus de l'immigration (voir [Annexe 4](#) tour de parole D-présentation).

L'école se situe à moins de 500 m d'un Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile (CADA)¹¹. Elle accueille donc régulièrement des élèves allophones.

L'amélioration des relations école / famille est inscrite dans l'axe 4 du projet d'école 2017-20120 : l'un des objectifs est d' « augmenter la fréquence d'ouverture de l'école au travers de différentes activités » (par exemple, semaine des langues à l'école, rencontres sportives). Mon sujet de stage s'inscrivait donc particulièrement bien dans cette problématique. Au cours de la deuxième partie de l'année, la directrice a également organisé de façon régulière des « cafés des parents » (voir Annexe 4 tours de parole D-e et D-f). Une fois par période¹², durant une demi-heure, après l'accueil du matin, les parents qui le souhaitent et deux membres de l'équipe enseignante discutent autour d'un café ou d'un thé et de biscuits (offerts par l'école). J'ai eu l'occasion de participer à l'un de ces « cafés », ce qui m'a permis de rencontrer certains parents d'élèves des classes où j'intervenais.

3. Présentation des classes d'accueil

Grâce aux fiches de renseignements et aux rendez-vous avec les parents, les enseignants pouvaient esquisser le profil linguistique de leur classe.

¹¹ Les **Centres d'Accueil de Demandeurs d'Asile (CADA)** offrent aux demandeurs d'asile un lieu d'accueil pour toute la durée de l'étude de leur dossier de demande de statut de réfugié. Cet accueil prévoit leur hébergement, ainsi qu'un suivi administratif (accompagnement de la procédure de demande d'asile), un suivi social (accès aux soins, scolarisation des enfants, etc.) et une aide financière alimentaire. Les CADA sont en général gérés par des associations ou des entreprises.

¹² Période : temps d'école situé entre deux moments de vacances scolaires (il y a cinq périodes dans une année scolaire).

3.1. La classe de petite section

Durant mon stage, la classe de petite section (désormais PS) comptait 24 élèves âgés d'environ 3 ans. A partir de différentes rencontres avec les parents (réunion de rentrée par exemple), l'enseignant a pu dresser le portrait linguistique de sa classe. 6 d'entre eux, à leur entrée à l'école, ne comprenaient pas le français et parlaient une autre langue : arabe (2), turc (2) ou albanais (2). La moitié de ces élèves allophones étaient arrivés récemment en France, l'autre moitié était née en France.

Pour un quart des élèves francophones de la classe, une autre langue était aussi présente, à différents degrés, dans l'environnement linguistique : le turc, l'arabe ou le berbère.

3.2. La classe de moyenne et grande sections

Cette classe de moyenne et grande section (désormais MS et GS) accueillait 24 élèves entre 4 et 6 ans : 9 en moyenne section et 13 en grande section. Le profil linguistique de la classe est le suivant :

- un seul élève allophone, arabophone, nouvellement arrivé (c'est le frère d'une élève de la classe de PS) ;
- trois élèves bilingues turc-français (enfants nés en France et appartenant à la communauté turque de la ville) ;
- dix élèves pour lesquels une autre langue que le français est plus ou moins présente à la maison : arabe (8), turc (1) et albanais (1).

La partie 2 va maintenant présenter l'expérimentation menée dans ces deux classes.

Partie 2

-

Expérimentation

Parmi la multitude d'activités possibles (voir chapitre 3 [L'éveil aux langues](#)), j'ai choisi de m'inspirer du dispositif « sacs d'histoires » (ou « sacs à histoires »), expérimentée avec succès à de nombreuses reprises (par exemple en 2014 dans une école proche de mon lieu de stage¹³). « Après son élaboration par les élèves, les parents et l'équipe pédagogique, un sac circule dans les familles, ramené par les élèves. Il contient un album en français et traduit dans la langue familiale, un cd, des jeux et des surprises »¹³. Sa réussite nécessite donc la coopération des parents pour la traduction de l'histoire.

Concernant l'implication des parents dans le projet, le « sac d'histoires » me semblait plus adapté que la « boîte à histoires » proposée par le site DULALA¹⁴. En effet, celle-ci « permet de raconter en plusieurs langues des histoires animées en s'appuyant sur des objets qui symbolisent les personnages et les éléments clés de l'histoire et qui sortent comme par magie de la boîte »¹⁴. Cela implique donc de "théâtraliser" un peu le récit. Or, certains parents peuvent ne pas se sentir à l'aise devant un public. C'est sans doute particulièrement le cas des parents d'élèves allophones.

Toutefois, le cadre du stage incitait à l'innovation. Peu à peu s'est imposée l'idée de créer un livre numérique multilingue pour remplacer le CD contenu dans les « sacs d'histoires ». Sa réalisation sera détaillée au chapitre 3 (page [50](#)). Mais avant de proposer aux élèves l'écoute d'albums traduits dans les langues de la classe, il m'a semblé indispensable de les sensibiliser au préalable à la diversité linguistique.

¹³ <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=11329> Consulté le 09/01/2019

¹⁴ <https://www.dulala.fr/boite-a-histoires-dulala/> Consulté le 01/09/2019

Chapitre 1. Les séances d'éveil à la diversité linguistique de la classe

4. Choix des activités

Je me suis inspirée des activités « Buenos días madame Callas, Bonjour monsieur Silour ! » et « Simple comme bonjour ! » du site suisse EOLE¹⁵, conçues pour des enfants de 4 à 6 ans. (La séquence sur les « bonjours » du site canadien ELODIL s'adresse davantage à des élèves de classe élémentaire¹⁶.) Nous avons prolongé ce temps de découverte en proposant aux élèves une séquence sur les « au revoir », directement calquée sur celle des « bonjours » (c'est pourquoi elle ne fera pas ici l'objet d'un développement particulier).

5. La séquence « bonjour ! » expérimentée pendant le stage

5.1. Intérêt des séances sur les « bonjours »

Le site EOLE présente ainsi les enjeux de ses activités sur les bonjours :

Il n'est pas évident du tout que les jeunes élèves aient conscience de l'environnement plurilingue, proche ou lointain, qui peut les entourer si ce dernier n'a pas fait l'objet d'un travail particulier. C'est pour cette raison que, très rapidement, les activités EOLE se proposent d'ouvrir l'espace de la classe à l'expression de la pluralité linguistique et de confronter les élèves à d'autres langues afin de leur rendre familières des « sonorités linguistiques » inconnues et de les amener à une différenciation d'abord auditive puis graphique des langues.

[Cette activité] se veut une première approche du plurilinguisme et doit permettre aux élèves d'exprimer, à partir du mot bonjour, leurs connaissances sur les langues, de se risquer à dire ce mot (et d'autres peut-être) dans plusieurs langues, de différencier et comparer à l'oral et à l'écrit les façons de dire bonjour dans les langues proposées par la classe [...]. Cette activité d'entrée donne ainsi à l'école une dimension plurilingue qui rompt avec le monolinguisme habituel. Elle invite les élèves à élargir leurs connaissances au sujet de la diversité linguistique qui les entoure (qui peut bien entendu être plus ou moins forte selon le lieu où se situe l'école).

5.2. Adaptation des séances EOLE au contexte du stage

- Pourquoi nous avons choisi de limiter le nombre de langues

¹⁵ <http://eole.irdp.ch/eole/activites.html> Consulté le 01/09/2019

¹⁶ www.elodil.umontreal.ca/.../documents/Guides/eal/03-EAL-bonjours.pdf Consulté le 01/09/2019

Les deux enseignants ayant une bonne connaissance des langues d'héritage¹⁷ de leurs élèves, il ne nous a pas semblé nécessaire de solliciter à nouveau les familles. Outre le français, avaient été recensés comme langues des classes le turc, l'arabe, l'albanais, le berbère et le bambara (une des langues du Mali). Les fichiers audio de l'activité « Buenos días madame Callas, Bonjour monsieur Silour ! » présentent quant à eux des enregistrements en albanais, allemand, anglais, bosniaque, catalan, espagnol, français, galicien, italien, kurde, lingala, portugais, somali, turc, serbo-croate, wolof. Il me semblait souhaitable de limiter le nombre de langues à faire entendre aux élèves, surtout pour ceux de la classe de PS, et de se concentrer sur celles qui pouvaient être présentes dans l'environnement quotidien des élèves.

- Comment nous avons abordé la notion de langue avec les élèves

Dans le déroulé de l'activité EOLE, les élèves doivent réagir aux questions de l'enseignant et dire s'ils associent les bonjours entendus à des langues qu'ils connaissent (par exemple : « Est-ce que vous connaissez d'autres bonjours que ceux que nous avons entendus ? Dans quelle(s) langue(s) ? Où la (les) parle-t-on ? A qui dites-vous bonjour dans cette langue ? »). Cependant, pour moi comme pour les enseignants avec lesquels je préparais l'expérimentation, cette notion de langue apparaissait complexe pour des élèves de maternelle, même plurilingues. Notre intuition peut trouver une confirmation dans une étude de Macaire et Behra (Macaire, 2012) :

Nous disposons d'études sociolinguistiques et psycholinguistiques sur l'acquisition de compétences plurilingues en contexte familial dans la très jeune enfance, et de travaux sur la conscience linguistique et culturelle en contexte scolaire à partir de 6 ans. Mais à ce jour, nous n'avons pas encore accès à des résultats de recherche sur la thématisation de la conscience linguistique et culturelle en contexte formel, c'est à dire à l'école maternelle, avec des enfants de 3-6 ans en France.

Il nous semblait donc impossible que l'identification des langues des « bonjours » soit faite par les enfants (même si c'est ce que propose l'activité EOLE). D'ailleurs, au cours de notre expérimentation, nous avons pu constater que seuls les élèves de grande section étaient capables de nommer leur langue d'héritage. C'est pourquoi nous avons décidé que les

¹⁷ Face à la difficulté pour trouver un terme désignant la langue qui peut être parlée dans une famille, j'emploierai le terme *langue d'héritage*. « Les langues d'héritage sont les langues apprises dans le milieu familial dès la prime enfance, dans un contexte où c'est une autre langue – la langue dominante – qui est parlée à l'extérieur du foyer. » (Ecole thématique sur les langues d'héritage, Roscoff, 3-7 juillet 2017 <https://langherit.sciencesconf.org/> (Dernière consultation le 01/09/2019).

adultes nommeraient les langues des « bonjours », sans en demander au préalable l'identification aux enfants.

La notion de langue nous semblait donc impossible à aborder de façon directe avec les élèves (même en essayant d'en donner une définition très simplifiée). Néanmoins, nous avons essayé de l'expliquer, de la rendre plus « concrète » en utilisant un support visuel : nous avons associé une langue à un drapeau, donc à un pays (pour les élèves de grande section, le pays en question a été situé sur un globe terrestre). Il s'agit donc d'un choix très arbitraire puisque la correspondance langue/pays est loin d'être univoque¹⁸. Par exemple, le français, présent sur les cinq continents, était représenté seulement par le drapeau français tandis que la langue arabe était associée à ceux de l'Algérie, du Maroc, de la Syrie et de la Tunisie, pays qui accueillent aussi d'autres langues sur leurs terres (par exemple, le berbère, le kurde).

Cependant, très vite, nous nous sommes aperçus que les drapeaux n'étaient pas suffisants. Nous avons alors essayé un ancrage « affectif » en associant les langues à des élèves particuliers, tout en prenant soin de mentionner qu'ils parlent aussi le français (par exemple, « A la maison, X dit « Bonjour ! » ou il dit « Mehraba ! ». Il parle en français et en turc. »). C'est bien sûr loin d'être idéal, pour plusieurs raisons. Premièrement, nous prenons le risque d'empêcher certains élèves d'exprimer la totalité de leur répertoire linguistique. Comme l'activité « Buenos días madame Callas, Bonjour monsieur Silour ! » le recommande, il serait préférable que « les enfants [puissent] faire voir les bonjours qu'ils connaissent et non seulement ceux que les adultes pensent qu'ils connaissent ». Or, pour cette expérimentation, la connaissance des langues des élèves est basée sur des entretiens informels entre enseignants et parents : elle peut donc être lacunaire. Deuxièmement, certains enfants ont été associés avec des pays particuliers en raison de leur langue d'héritage, cela pourrait éventuellement conduire à penser qu'ils ne sont pas français, et ce n'est bien sûr pas l'objectif recherché. C'est pourquoi les enseignants et moi avons toujours veillé à préciser que ces élèves parlent aussi le français. Malgré tous ces inconvénients, je

¹⁸ Voir par exemple le site *L'aménagement linguistique dans le monde* <http://www.axl.cefano.ulaval.ca/monde>
Consulté le 01/09/2019

me suis résolue à cette association élève/langue/pays, car les relations entre les parents et les enseignants étaient sereines et confiantes.

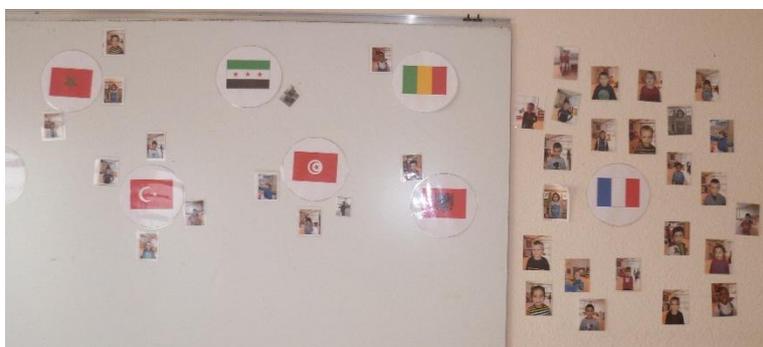


Figure 1 : Les langues de la classe de petite section

Sur la figure ci-dessus, à droite, les photos de tous les élèves sont rassemblées autour du drapeau français pour signifier qu'ils parlent tous français (ou le parleront bientôt). A gauche n'apparaissent que les élèves qui parlent aussi une « deuxième » langue : leur photo a été alors associée au drapeau correspondant. (Dans la suite de l'expérimentation, les drapeaux algérien, marocain, syrien et tunisien ont été regroupés pour représenter la langue arabe.)

5.3. Les séances expérimentées

Deux fois par semaine, j'accueillais les élèves par petits groupes (7-8 enfants), dans une des salles de motricité de l'école. Les groupes, constitués par les enseignants, étaient hétérogènes, tant sur le plan de la participation et de l'attention que sur celui de la langue d'héritage, etc. Seules les deux premières séances se sont déroulées en co-intervention avec l'enseignant car les élèves et moi nous ne connaissions pas alors très bien. Chaque séance durait une dizaine de minutes pour la classe des petits, une quinzaine de minutes pour la classe des moyens-grands.

Le tableau ci-dessous résume les trois séances sur les « bonjours » (voir Annexe 2 Annexe 1 Annexe 1 pour plus de détails).

	Pour les deux classes	Uniquement pour la classe de moyens-grands
Séance 1	- Les élèves écoutent un fichier audio où s'enchaîneront les « bonjours » dans les langues de la classe.	

	- Pour une langue donnée, les élèves écoutent le « bonjour » et essaient de le répéter. L'adulte associe cette langue au drapeau correspond.	
S2	- Chaque élève (aidé par l'adulte) affiche sa photo autour du drapeau correspondant lorsqu'il entend « bonjour » dans sa langue d'héritage. La langue est nommée par l'adulte. - Ensemble, les élèves essaient de répéter ce bonjour.	- Chaque élève reçoit une étiquette avec « bonjour » écrit en français et éventuellement une autre avec l'écriture de « bonjour » de sa langue d'héritage. L'adulte explique ce qui est écrit. - Quand il entend un « bonjour » qu'il reconnaît, l'élève (aidé par l'adulte) va afficher sous étiquette près du drapeau correspond. - L'adulte nomme alors la langue et situe le pays sur un planisphère.
S3	- Tous les élèves disposent d'une étiquette sur laquelle est écrit « bonjour » en français. A tour de rôle, ils répondent à l'enseignant qui leur dit « bonjour » et vont placer leurs étiquettes près du drapeau français (plus ou guidés par l'adulte). - Certains élèves ont une deuxième étiquette avec « bonjour » écrit dans leur langue d'héritage. L'adulte les invite à dire « bonjour » dans cette langue et à venir placer l'étiquette près du drapeau correspondant, en s'aidant des photos placées durant la deuxième séance.	

Tableau 1 : Synopsis des séances d'éveil à la diversité linguistique ("les bonjours")



Figure 2 : Exemples d'association photo de l'élève / langue d'héritage / drapeau (L'élève place sa photo et l'étiquette « bonjour » écrit dans sa langue d'héritage près du drapeau correspondant.)

La différence entre les activités proposées aux deux classes est la place de l'écrit. Les élèves de GS, qui doivent commencer à « manifester de la curiosité par rapport à l'écrit » (MEN, 2015 : 2), ont été guidés pour observer les étiquettes des bonjours dans les différentes langues (l'adulte leur précisant que ces mots ne se lisaient pas comme en français). Certains élèves ont été surpris en découvrant l'écriture « bizarre » (dixit un élève) de la langue arabe, (elle est en effet très éloignée des formes plutôt rectilignes de l'alphabet latin qu'ils sont en train de découvrir).

5.4. Préparation du matériel sonore : aspects techniques

Il était nécessaire de disposer d'enregistrements de « bonjour » en turc, en arabe, en albanais, en berbère et en français bien sûr. J'ai souhaité y associer d'autres langues que les élèves pouvaient avoir entendu à l'école ou lors de vacances (italien, portugais - choix arbitraire).

Les fichiers audio de l'activité « Buenos días madame Callas, Bonjour monsieur Silour ! » auraient été parfaitement adaptés (en mettant de côté les langues qui ne correspondaient pas au profil linguistique des classes). Mais au moment où j'ai commencé à préparer mon expérimentation, je n'avais pas encore suivi le cours *Intégrer le numérique dans l'enseignement des langues* du master FLES et mes compétences dans ce domaine étaient particulièrement limitées : je ne savais pas comment sélectionner seulement les langues des classes du stage. Il fallait donc que je trouve une autre solution : je me suis alors lancée dans la recherche d'enregistrements de « bonjour » langue par langue.

Pour réaliser ce type de tâche, on pense immédiatement à des sites comme *Google traduction* ou *Reverso*. J'ai également utilisé d'autres sources, notamment des sites de conseils aux voyageurs (les formules de politesse faisant partie des mots les plus importants à connaître avant de partir à l'étranger), et les sites d'apprentissage de langue dans leur version gratuite (par exemple *17 minute languages*). Je voulais en effet trouver des enregistrements de bonne qualité et surtout m'assurer que l'enregistrement trouvé correspondait bien à une salutation du matin (par exemple, comparaison des versions orales

et/ou écrites entre les différents sites). Malgré tout, j'ai appris par la suite que le « bonjour » que j'avais proposé pour la langue albanaise correspondait plutôt à « salut ». Pour des distinctions aussi subtiles, les sites généralistes semblent ne pas suffire et il vaut mieux vérifier auprès de spécialistes (sites ou locuteurs).

Au départ, je pensais diffuser ces enregistrements de « bonjour » à partir des sites internet, en utilisant mon téléphone portable comme modem. En effet, la salle dans laquelle se tenait les séances d'éveil aux langues n'avait pas de prise réseau et l'école, comme beaucoup d'autres, ne dispose pas de wifi. Cependant, cette méthode ne me satisfaisait pas vraiment car il y a toujours des risques de problèmes de réseau : dans ce cas, la diffusion des « bonjours » aurait été perturbée, conduisant inévitablement à une perte d'attention des jeunes élèves.

Heureusement, j'ai pu trouver une parade à ce problème grâce au cours *Intégrer le numérique dans l'enseignement des langues* que je suivais en parallèle à cette première phase d'expérimentation. Lors d'un des TD (« créer une chronique musicale »), j'ai découvert le logiciel gratuit *Audacity*¹⁹ : Cet enregistreur et éditeur de montage audio, gratuit et facile d'emploi, m'a permis de concevoir des suites de « bonjours » dans les différentes langues, que je pouvais enregistrer sur mon ordinateur, disposant ainsi de sons prêts à diffuser / faire entendre.

Cependant, *Audacity* nécessite des fichiers au format MP3 ou WAV. Or, les enregistrements sonores des « bonjours » sélectionnés sur les sites mentionnés ci-dessus ne sont accessibles qu'en cliquant sur une icône (en général un haut-parleur) et ne sont jamais directement donnés sous la forme de fichiers audio. A nouveau, grâce au TD « Créer une chronique musicale » qui avait donné plusieurs pistes pour transformer des « sons » en fichiers audio, j'ai trouvé un tutoriel expliquant « comment enregistrer la voix de Google »²⁰. Pour cela, il faut enregistrer le son du site internet non pas au moyen d'un microphone externe (la qualité sonore ne sera pas satisfaisante) mais via le « microphone interne » de l'ordinateur (en enregistrant les sons envoyés sur les hauts parleurs grâce à la fonctionnalité

¹⁹ <https://audacity.fr/>

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=bW139typOcY>

Mixage Stéréo), ces paramètres étant à régler à partir du panneau de configuration « son » de l'ordinateur ainsi que dans *Audacity*.

Ainsi, je disposais maintenant de fichiers audio de « bonjour » dans différentes langues²¹, que je pouvais mixer à ma guise (pour en ajuster le niveau sonore, les répéter, en changer l'ordre, en supprimer certains, etc.). Si j'étais assez fière d'avoir réussi à surmonter ces problèmes techniques, cette phase de préparation m'a néanmoins semblé très couteuse en temps, pour un résultat dont je n'étais pas entièrement sûre. Il aurait été bien entendu beaucoup plus simple de s'adresser directement aux parents locuteurs d'une autre langue que le français. Cependant, dans cette toute première phase de l'expérimentation, je n'ai pas osé le faire. Par contre, lors de la préparation de la dernière séance sur les « « bonjours » et de la séquence sur les « au revoir », le projet avait été présenté aux parents et j'avais eu l'occasion de rencontrer certains d'entre eux. J'ai donc demandé de l'aide aux parents « experts linguistiques » et je les ai enregistrés. Outre le temps gagné, cela a permis de commencer à associer les parents au projet.

6. Une séance de calligraphie arabe

Au cours de mon stage, la classe de PS a assisté au spectacle *Entre deux roseaux, l'enfant* de Hassan Massoudy²², dans lequel « d'élégantes calligraphies s'animent et dansent » (j'ai eu la chance d'accompagner les élèves à cette sortie). Dans l'autre classe, les GS avaient observé les traductions de « bonjour » et « au revoir » dans différentes langues ; certains d'entre eux, comme cela a été évoqué ci-dessus, avaient été surpris par l'écriture arabe. Une séance de calligraphie arabe proposée par une mère d'élève nous a donc semblé très pertinente.

Sur les vitres de la salle où se déroulaient les séances d'éveil aux langues, cette maman a écrit le prénom de chaque élève (avec une craie pour vitre) afin qu'il puisse le reproduire

²¹ J'aurais alors pu exploiter aussi les fichiers audio de l'activité « Buenos días madame Callas, Bonjour monsieur Silour ! » du site EOLE, mais je dois avouer que je les avais oubliés après toute cette recherche d'enregistrements de « bonjours ».

²² <https://www.fawzy-music.com/entre-deux-roseaux> Consulté le 01/09/2019

par transparence sur une feuille format A3. Les PS, dont les gestes graphiques sont encore mal assurés, ont trouvé cette activité assez difficile. Par contre, les plus grands ont vraiment apprécié. Cette expérience a été aussi l'occasion pour eux de découvrir que l'arabe s'écrit de droite à gauche, contrairement à ce qu'ils pratiquent habituellement.



Figure 3 : Calligraphie arabe réalisée par un élève d'après le modèle au-dessus (NB : La feuille de l'élève a été déplacée pour permettre de photographier aussi le modèle.)

Les premiers mots que la calligraphe avaient écrits sur les fenêtres de la salle des maîtres pour tester la craie à vitre (le nom de l'école, les prénoms de quelques enseignants) n'ont pas été effacés tout de suite. Avec le soleil, ils créaient un magnifique jeu de lumière et ils ont été pour moi l'occasion de revenir sur le projet d'éveil aux langues avec des collègues qui n'y participaient pas.

7. Bilan

Cette étape d'éveil à la diversité des langues au sein de la classe a permis aux élèves d'aborder la notion de langue. Même si peu d'élèves de PS auraient été capables de le formuler de façon aussi claire, tous ont approuvé quand une de leurs camarades (dont l'une des langues d'héritage est le bambara) a déclaré : « les langues, c'est quand tu dis [*suite de sons avec une sonorité inhabituelle en français*] et qu'on comprend quand même ». »

De plus, ces premières séances de découverte étaient vraiment indispensables avant d'aborder avec les élèves les « sacs d'histoire ». En effet, l'écoute d'un album en arabe dans une autre classe de PS qui n'y avait pas été préparée par manque de temps notamment (voir partie3) s'est révélée un peu agitée, les élèves décrochant rapidement.

Chapitre 2. Les « sacs d’histoires »

1. Origine du dispositif « sacs d’histoires »

Un mémoire de licence en sciences de l’éducation suisse présente une « petite histoire des sacs d’histoire » (Rey, 2010) :

Le projet est né en Angleterre et s’est donc inspiré d’un concept anglophone nommé « Storysacks » (d’où la traduction « Sacs d’histoires »), élaboré par un enseignant, Neil Griffiths, en 1990. Ce dernier était alors directeur d’une école primaire. A l’inverse des projets montréalais et genevois, le « storysack » promouvait la tenue d’activités littéraires monolingues. En effet, les livres contenus dans le sac étaient monolingues en anglais et un CD reprenait l’histoire du livre en anglais. Le concept a ensuite traversé l’Atlantique pour arriver aux Etats-Unis dans un premier temps, puis au Canada.

En 2002, voilà que le projet arrive au Québec, lieu où il s’est enrichi et s’est adapté au contexte montréalais des écoles situées en milieux défavorisés et pluriethniques. Le Québec a alors repris le concept mais à la place de livres monolingues, il a proposé aux élèves plurilingues, des livres bilingues. De ce fait, en tenant compte des diversités linguistiques et culturelles, le Québec a offert des traductions en plusieurs langues des albums-vedettes, en vue de favoriser le rapprochement avec les familles immigrantes. En effet, à Montréal, ce projet poursuivait deux objectifs principaux : mettre en valeur la langue des parents tout en faisant des activités littéraires ainsi que rapprocher l’école primaire et les familles. C’est alors dans une école pilote, l’école Barthélemy-Vimont, que le projet a été mis en place pour la première fois au Canada, école accueillant une population plutôt défavorisée et multiculturelle. En quelques mois, l’opération a eu un franc succès auprès des acteurs de la sphère éducative : enseignants, parents et élèves. Lancé par le Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport de Montréal (MELS) dans diverses classes de maternelle et du premier cycle (correspondant à la division élémentaire des écoles genevoises), le projet des Sacs d’histoires a alors fait ses preuves au Québec.

Une transposition en Suisse était-elle possible ? Tout d’abord, il est intéressant de constater que l’école montréalaise a de nombreux points communs avec les écoles suisses de par le plurilinguisme et la pluriculturalité de son public. De ce fait, l’insertion d’un projet tel que celui des Sacs d’histoires à Genève prenait tout son sens. En outre, lors d’un voyage en 2006, Christiane Perregaux, professeure honoraire à l’Université de Genève, s’est rendue au Québec et a pris connaissance de l’opération des Sacs d’histoires en suivant le programme de soutien de l’école montréalaise de la Direction régionale de Montréal. C’est avec enthousiasme et un fort intérêt pour ce projet qu’elle est revenue en Suisse avec un film du projet dans ses bagages, film qu’elle a montré dans le cadre de l’Association CREOLE (Cercle de Réalisations et de Recherche pour l’Éveil au Langage et l’Ouverture aux Langues à l’École). Face à une motivation manifeste pour ce projet, dans la mesure où il pouvait contribuer à l’apprentissage de la langue écrite des élèves, il a été question de le proposer à la DGEP²³ montréalaise intéressée et participante pour la réalisation de cette opération dans quelques écoles genevoises.

Dans cette dynamique, dès la rentrée scolaire 2007-2008, le projet a été lancé dans cinq écoles pilotes genevoises en REP. A la rentrée suivante, voilà que les sacs s’insèrent dans cinq nouvelles écoles. A Genève, le projet a démarré chez des enseignants qui avaient surtout été mis en contact, d’une manière ou d’une autre, avec l’Université ou qui avaient entendu parler du projet, car aucune publicité n’avait été entreprise dans la mesure où l’effectif de sacs était plutôt réduit. Or, contrairement au Québec où il s’agissait d’enseignants volontaires qui faisaient partie du projet des Sacs d’histoires, à Genève ce sont plutôt des écoles volontaires pour des raisons de dynamique de projet d’établissement. Ici, les premiers sacs ont été livrés clé en main, toutefois la « mission » des enseignants consistait dans le fait de faire vivre les sacs, de les présenter, d’ajouter des activités parallèles pour que le projet soit un peu consolidé

²³ Direction Générale de l’Enseignement Primaire en Suisse

Peu à peu, les « sacs d'histoires » ont conquis d'autres pays. Ce dispositif est aujourd'hui présenté sur le site du Ministère de l'Enseignement du Luxembourg²⁴ et sur les sites des inspections académiques en France (par exemple, celle de Dijon ²⁵, celle de la Réunion ²⁶ ou celle de Nancy-Metz ²⁷).

2. Objectifs des « sacs d'histoires »

Outre les aspects « éveil aux langues » (voir partie 1 chapitre 3 [L'éveil aux langues](#)) et « relations école-famille » (voir partie 1 chapitre 4 [Problématique](#)), les « sacs d'histoires » s'inscrivent dans les programmes de l'Education Nationale (MEN, 2015b) pour un troisième point : « donner à tous une culture commune de l'écrit » grâce aux livres, clés de voute de ce dispositif. Cet objectif de littéracie est particulièrement souligné sur la figure ci-dessus.,

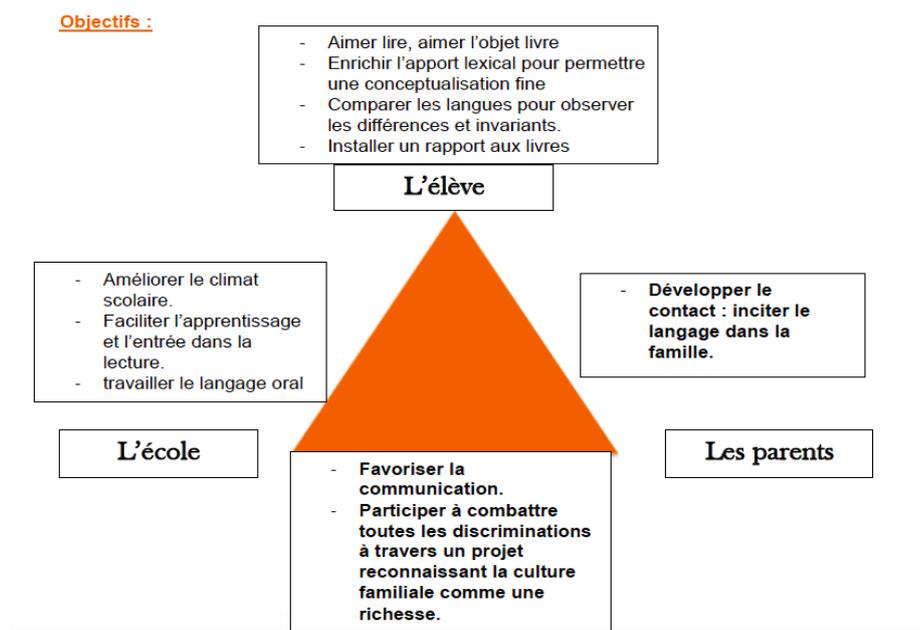


Figure 4 : Les objectifs des "sacs d'histoires" (source : IEN Meaux-Villenois ²⁸)

²⁴ <https://portal.education.lu/inno/PROJETS/Projets-D%C3%A9tail/ArtMID/3328/ArticleID/311/Sacs-dhistoires> Consulté le 01/09/2019

²⁵ <https://casnav58.cir.ac-dijon.fr/2017/02/02/sac-dhistoires/> Consulté le 01/09/2019

²⁶ https://www.ac-reunion.fr/.../Maternelles/Projet_sac_d_histoires_en_maternelle.pdf Consulté le 01/09/2019

²⁷ <https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-gtd/maternelle/sites/maternelle/IMG/pdf/sac> Consulté le 01/09/2019

²⁸ <http://ien-meaux-villenois.circo.ac-creteil.fr/spip.php?article258> Consulté le 01/09/2019

3. Que contiennent les « sacs d’histoires » ?

Le plus souvent, les « sacs d’histoires » contiennent :

- un livre bilingue (acheté dans le commerce) ou , plus fréquemment, un livre en français associé à des traductions effectuées par les parents de l’école
- un CD audio ou une clé USB avec l’enregistrement de l’histoire lue dans les différentes langues de la classe
- un matériel ludique d’accompagnement en lien avec l’histoire (jeux de loto ou de memory créés à l’école, marionnettes, surprises, etc.)
- -un glossaire de six à huit mots-clés.

4. Nos sacs d’histoires²⁹

4.1. *Choix des albums*

Les enseignants souhaitaient que tous les élèves aient un sac d’histoires en même temps dans les deux classes. Il était donc nécessaire d’acheter autant de livres que d’enfants. Plutôt que d’acquérir une cinquantaine d’exemplaires identiques, il nous a semblé plus judicieux de choisir deux albums différents. Deux séries de sacs d’histoires ont donc été créées, avec échange entre les deux classes au bout de quelques semaines.

Les budgets des classes étant limités (d’autant plus que ce projet n’avait pas été prévu en début d’année), il était impératif de trouver des albums peu chers. Malgré cette contrainte, les enseignants ont trouvé deux histoires pouvant intéresser leurs élèves :

- *Roule Galette*, un classique de la littérature enfantine, déjà lu au cours de l’année (collection *Les albums du Père Castor* éditée par Flammarion),
- *La fleur qui dérange*, qui traite de la différence et du racisme (éditions Lire c’est partir).

²⁹ A la suite de la présentation du dispositif, cette expression sera désormais écrite sans guillemets.

4.2. Traduction

4.2.1. Les traductions existantes

Nous avons fait le choix de ne pas utiliser des albums bilingues du commerce pour car ils sont relativement chers (au moins 8€ par exemplaire) et que les langues proposées ne sont pas forcément celles de la classe.

Il était donc nécessaire de trouver un autre moyen pour disposer des traductions des albums choisis. Le site du CASNAV de Strasbourg propose des versions audio et écrites d'albums dans un grand nombre de langues³⁰. Néanmoins, nous n'avons pas choisi cette option car comme nous souhaitions impliquer les parents de l'école le plus possible dans ce projet.

4.2.2. Nos traducteurs

Quatre mamans (toutes nées en France ou y résidant depuis plusieurs années), ont accepté de traduire les deux histoires choisies³¹. Grâce à une AVS³² qui s'est impliquée dans le projet en sollicitant des amis pour une traduction en albanais. Ainsi nous avons pu disposer des versions en turc (oral et écrit), en arabe (oral et écrit), en berbère (à l'oral seulement, la maman ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit dans cette langue) et en albanais (à l'écrit seulement ; je n'ai pas réussi à rencontrer les traducteurs car ils ne venaient jamais à l'école).

Ainsi, la collaboration avec les familles a permis de créer des outils plurilingues parfaitement adaptés au projet des deux classes. Ces « matériaux bruts » ont été ensuite travaillés pour devenir la clé de voute des sacs d'histoire.

³⁰ <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/> Consulté le 01/09/2019

³¹ Je remercie une fois encore ces mamans pour le temps qu'elles y ont passé et le sérieux qu'elles y ont apporté (sur certains points de vocabulaire, elles ont contacté des membres de leurs familles qu'elles jugeaient plus experts qu'elles).

³² Un grand merci également à cette AVS.

4.2.3. Questions suscitées par les traductions

Les mamans expertes linguistiques m'ont expliqué que certains mots ne pouvaient pas traduits directement. Pour la version berbère, ce sont les noms des animaux de *Roule Galette* qui ont posé quelques problèmes. La traduction du mot « renard » a nécessité une confirmation auprès de membres de la famille vivant en Kabylie ; le terme choisi « loup » signifie aussi « chacal ». Ceci est probablement lié au fait qu'il s'agit d'espèces moins communes en Afrique qu'en Europe, et qu'il n'existe pas de mots leur correspondant dans le langage courant³³. Lors de la traduction de *La fleur qui dérange* en arabe, ce sont les noms de fleurs (« pissenlit », « coquelicot », « tulipe ») qui ont suscité des interrogations. Enfin, notons que les mots « vieux » et « vieille » de *Roule Galette* n'étaient pas directement transposables en turc et ont été interprétés en « grand-père » et « grand-mère ».

4.3. Réflexion critique sur les sacs d'histoires

Bien que convaincue de l'efficacité des sacs d'histoires, quelques détails de ce dispositif m'interpellaient. En effet, habituellement, ils ne contiennent qu'une seule traduction écrite : celle de la « langue familiale ». Que se passe-t-il alors pour les familles uniquement francophones ? De plus, pour la version orale, les traductions sont enregistrées les unes après les autres sur la clé USB ou le CD. Par conséquent, les différentes langues ne sont jamais associées, elles sont seulement juxtaposées. Rien n'incite à aller écouter une autre langue que sa « langue familiale ». Il me semblait important, dans le cadre de ce stage, de réfléchir à un moyen de mêler toutes les traductions, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Ainsi, peu à peu s'est fait jour l'idée d'un livre numérique multilingue. Sa réalisation a occupé une grande partie du temps de stage (voir page [50](#)).

³³ **Le renard** : L'«homologue» du chacal, le renard, ne jouit pas, lui, d'une telle notoriété : il apparaît rarement dans les récits, et son nom, on le comprend, n'est pas très répandu. [...] **Le chacal** : Cet animal est sans doute le plus répandu au Maghreb, c'est aussi le plus célèbre du folklore dans lequel il représente la ruse et la débrouillardise, à l'instar du renard dans la littérature populaire européenne.
<http://www.depechedekabylie.com/culture/23747-le-vocabulaire-des-animaux-ii.html> Consulté le 01/09/2019

4.4. Que contenaient nos sacs d'histoires ?

4.4.1. Les sacs eux-mêmes

Les « sacs d'histoires » nécessitent... des sacs qui font la navette entre l'école et les familles. A l'invitation des enseignants (qui connaissaient ses talents de couturière), une maman a accepté d'organiser la confection des sacs : elle a conçu le produit, trouvé le tissu, réuni une équipe. En un temps record, une cinquantaine de sacs ont été réalisés. Ces ateliers de couture ont eu lieu pour partie à l'école, pour partie dans un local de la mairie tout proche (la présence de ces mamans à l'école dérangeant un peu certains enseignants (nous y reviendrons dans la partie 3, il leur a été demandé de trouver un autre « atelier »).

4.4.2. Un album

Chaque sac contenait un exemplaire de l'une des histoires. Les élèves de PS ont commencé par *Roule Galette* et ceux de MS-GS par *La fleur qui dérange*. Après deux semaines, les deux classes ont échangé leurs sacs.

4.4.3. Une URL à la place du CD ou de la clé USB

Comme expliqué au paragraphe 4.3, il n'y avait ni CD ni clé USB dans nos sacs d'histoires, mais une feuille portant l'adresse URL du livre numérique (avec un mot d'explication).

4.4.4. Des post-it

A l'instar de Christiane Perregaux et Elisabeth Zurbriggen (Perregaud, 2012), nous avons glissé dans les sacs quelques post-it pour que les parents puissent y noter leurs commentaires sur ce projet.

4.4.5. Un peu de matériel ludique d'accompagnement

La confection de jeux (loto, memory) et la recherche d'objets surprises à glisser dans les sacs ont été envisagées au début du projet. Mais, par manque de temps, un seul jeu a pu être créé. Il s'agit d'un jeu de cartes portant au verso l'image d'un des personnages de *Roule*

Galette et de l'autre les traductions de son nom dans les langues de la classe. On peut y jouer de deux façons. Premièrement, l'enfant tire une carte au hasard, regarde l'image et essaie de donner le nom du personnage dans sa langue d'héritage (ou une autre). Le parent avec qui il joue peut l'aider à se rappeler. Deuxièmement, l'enfant tire une carte, regarde la face où sont écrits les mots et nomme le personnage associé. La vérification peut être menée par le joueur lui-même ou ses adversaires. Cette seconde modalité, basée sur l'écrit, s'adresse aux plus grands.



Figure 5 : Le contenu d'un sac d'histoire : album papier, post-it, jeu de cartes.
Il manque la feuille portant l'URL du livre numérique.

Avant que les sacs d'histoires ne partent dans les familles, une découverte des traductions des histoires a été menée dans les classes. Les élèves ont appris le glossaire dans les différentes langues et ont écouté les versions arabe et turque lues par les mamans traductrices. (L'écoute en classe de la version berbère n'a pas été possible car la maman locutrice de cette langue n'était pas disponible au moment des séances d'éveil aux langues).

5. En classe, écoute des traductions des deux albums choisis

Nous avons procédé de la même façon pour les deux albums : *Roule Galette* et *La fleur qui dérange*.

5.1. Glossaire

Afin que les élèves ne soient pas noyés dans le flux de mots inconnus lors de l'écoute de l'histoire, nous leur avons au préalable fait mémoriser quelques mots clés de l'histoire.

<i>Roule Galette</i>	<i>La fleur qui dérange</i>
vieux	fleur
vieille	abeille
galette	rouge
ours	jaune
loup	orange
lapin	
renard	

Tableau 2 : Les mots clés de *Roule Galette* et *La fleur qui dérange*

Afin d'éviter aux mamans traductrices de passer trop de temps à l'école, un enregistrement des glossaires a été réalisé. Pour présenter les mots clés aux élèves sans passer par la traduction française, des « marionnettes » (photocopies de l'image des personnages collées sur des bâtonnets de bois) ont été fabriquées. Pour une langue donnée, sur deux ou trois séances, l'enregistrement du glossaire a été diffusé aux élèves (par groupes de 7-8 élèves). Ils devaient écouter les mots, essayer de les discriminer (en montrant la marionnette correspondante) et tenter de les répéter. L'objectif visé ici était davantage la compréhension orale que la production orale.

Pour les élèves de GS, une observation d'étiquettes portant les mots clés écrits en arabe et en turc a été proposée (en leur rappelant que ces mots ne se lisaient pas comme en français). L'écriture en arabe a été facilement identifiée. Pour les mots écrits en turc, les élèves ont été guidés pour constater qu'il y avait des lettres qui n'existent pas en français : le « ı » de *ayı* (ours), le « ş » de *tavşan* (lapin).

5.2. *Lecture des traductions des histoires*

Après l'étape préliminaire de mémorisation des mots clés, les enfants (en groupe classe cette fois) ont pu entendre l'histoire lue³⁴ par la maman traductrice. Comme on le fait traditionnellement en maternelle, les illustrations étaient montrées au fur et à mesure, ce qui permettait aux élèves de se repérer dans l'histoire. L'attention des enfants a été remarquable. De plus, le bonheur des enfants turcophones et arabophones était visible. Je me souviens en particulier d'une petite Syrienne arrivée en France moins de six mois auparavant, habituellement morose : ses yeux se sont mis à pétiller lorsqu'elle a entendu les lectures en arabe. Je me rappelle également deux enfants turcophones (l'un parlant aussi le français, l'autre presque pas : ils échangeaient des regards complices et des sourires à l'écoute de *Yuvarlanan Pasta* et de *Rahatsız eden çiçek*.

L'expérience ayant été vraiment réussie, nous avons proposé aux mamans de revenir en classe pour une nouvelle lecture, cette fois bilingue : une page en turc ou en arabe, une page en français (lue par l'enseignant). Il me semble que cette nouvelle modalité a été encore plus appréciée car elle ménageait le plaisir de reconnaître les mots des glossaires en arabe et en turc, tout en étant moins couteuse en concentration durant les phases en français.

³⁴ Les mamans expertes linguistiques avaient déjà achevé leur traduction écrite pour le livre numérique. (voir chapitre 3 [Le livre numérique multilingue](#)).

Chapitre 3. Le livre numérique multilingue

1. Les livres multilingues proposés dans le commerce

Il existe évidemment des livres multilingues « papier », mais ils sont « seulement » bilingues. J'ai essayé de trouver des références d'ouvrages de ce type en consultant les catalogues de diverses bibliothèques (municipale, départementale et universitaires) et en effectuant des recherches sur internet. Force est de constater que les livres bilingues sont rares, comme me l'a confirmé une bibliothécaire de la Médiathèque Départementale de l'Isère.

Si l'on recherche une version audio en « langue étrangère » associée à un livre, alors il ne s'agit pas d'un livre bilingue, mais d'un livre écrit uniquement en turc, en arabe, en anglais, etc. Je n'ai trouvé qu'une seule exception : certains livres de berceuses d'un éditeur de littérature de jeunesse (Didier Jeunesse) proposent une version écrite française, une version écrite dans une autre langue et aussi une version audio dans cette autre langue.

2. Pourquoi un livre numérique ?

Comme je l'ai exposé au paragraphe 4.4.34.3, l'objectif de ce livre numérique multilingue est d'éviter le cloisonnement des langues tel que l'impose l'enregistrement sur un CD ou une clé USB. L'idée de départ était de proposer au même « endroit » les différentes traductions, dans l'espoir que les lecteurs auront la curiosité de s'intéresser aussi une autre langue que celle(s) qu'ils connaissent. Restait à trouver comment créer cet « endroit ».

La solution m'est venue, à nouveau, d'un TD du cours sur le numérique du master FLES (celui consacré à la création d'activités pour un apprentissage à distance) au cours duquel l'outil en ligne *Genially* a été présenté. Le site *Outils Tice* le décrit ainsi³⁵ :

³⁵ <https://outilstice.com/2015/10/genially-studio-de-creation-dimages-interactives/> Consulté le 01/09/2019

Genially est un outil en ligne qui permet de **créer des images, des posters, des présentations avec une bonne dose d'interactivité**. Genially n'est pas loin de tenir la promesse contenue dans son titre. Ce studio de création sur le web est assez génial. [...] Genially permet de vous lancer dans la création d'images, posters, cartes ou encore présentations contenant des contenus multimédia, texte, liens, photos, sons ou encore vidéos. Le tout se fait avec **une facilité déconcertante pour des résultats assez remarquables**. [...] Il ne s'agit pas simplement d'un outil de mise en page. Ici chaque élément importé peut s'animer avec toute une série d'effets préfabriqués pour vous. De la même manière vous pourrez aussi rendre les éléments composant votre page interactifs en y insérant liens, vidéos, images etc. Les possibilités sont très nombreuses. **A vous de jouer**. C'est le cas de le dire, Genially a un je ne sais quoi de ludique assez motivant. Dernier point mais il peut être utile. Genially offre toute une série de statistiques sur la consultation de vos créations (clics, utilisateurs, etc...).

Les multiples fonctionnalités de *Genially* ont grandement influencé la forme finale du livre multilingue. En effet, au départ, je n'avais pas forcément l'ambition d'associer la version orale et la version écrite. Je pensais regrouper les traductions écrites dans un seul ouvrage (comme on le fait traditionnellement dans les sacs d'histoires) et consacrer mon énergie à trouver un « support » pour regrouper les versions orales. Or *Genially* permet, sans trop de difficultés, d'associer sur une même page les versions orales et écrites, non seulement pour une langue donnée, mais pour autant de langues que l'on souhaite.

Les deux livres numériques multilingues réalisés au cours de ce stage ne sont pas directement accessibles sur internet ainsi que l'ont souhaité les parents qui participaient au projet. Lorsque les sacs d'histoires sont partis dans les familles, il a été demandé aux autres parents d'élèves de signer un engagement à ne pas diffuser les codes qui leur étaient confiés. Actuellement, une demande doit être adressée au CASNAV de Grenoble pour pouvoir consulter ces deux livres numériques.

3. Les éléments constitutifs du livre numérique

3.1. Traductions orales

Les enregistrements des traductions orales ont été réalisées à l'école, au moyen d'un micro-casque de qualité professionnelle (microphone avec réducteur de bruit). Les fichiers enregistrés ont ensuite été traités au moyen du logiciel *Audacity* (voir page 36) afin d'en extraire les scories (hésitations, bruits parasites, etc.) et d'en faire un découpage correspondant aux pages du livre numérique.

Dans *Roule Galette*, la galette fait entendre « [s]a petite chanson » ; cette comptine revient quatre fois dans l'histoire. Mais aucune maman n'a souhaité chanter. En utilisant Audacity, j'ai pu ajouter une courte ritournelle aux traductions de la comptine. (J'ai extrait cette musique d'une vidéo disponible sur *Youtube* ³⁶.)

Des versions turque, arabe et berbère des deux histoires ont été enregistrées (fichiers au format MP3).

3.2. Traductions écrites

Rappelons tout d'abord que nous ne disposons pas de la traduction écrite en berbère car la maman estimait ne pas maîtriser suffisamment l'alphabet tifinagh³⁷. Pour les autres langues, afin de pouvoir inclure les versions écrites dans le livre numérique, il était bien évidemment nécessaire de disposer de fichiers issus de traitement de texte (Word ou OpenOffice Writer).

L'alphabet albanais possédant les mêmes caractères que le français, l'utilisation d'un traitement de texte standard ne pose pas de problème. Ainsi, un des enseignants a pu taper sans trop de problème la version albanaise de *La fleur qui dérange* qui nous était parvenue sous la forme d'une impression seulement (comme cette traduction nous avait été fournie non pas par un parent, mais par des amis d'une des AVS de l'école, nous n'avons pas osé demander le fichier correspondant).

Pour la langue turque, les versions écrites des deux histoires nous ont été données directement sous forme numérique par la maman traductrice (fichier Word). Bien que

³⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=Z5ArNCOmk8> Consulté le 01/09/2019

³⁷ Voir par exemple <https://tamazightinou.blogspot.com/2011/03/tifinagh-lalphabet-berbere-de-a-z.html> Consulté le 01/09/2019

l'alphabet turc possède des caractères différents du français³⁸, il n'y jamais eu de problème dans la manipulation de ces fichiers.

Par contre, la réalisation de la version écrite arabe n'a pas été simple. L'intervention de notre expert linguistique était bien sûr indispensable ; or elle n'avait aucune expérience informatique. Il était donc nécessaire que nous travaillions ensemble pour que je la guide dans sa découverte de l'ordinateur et du traitement de texte. Ni elle ni moi ne connaissions les astuces pour écrire en arabe depuis un clavier azerty (touches raccourcis, emplacement des touches d'équivalence lettre latines / lettres arabe). L'idéal aurait été de pouvoir disposer d'un clavier avec des lettres arabes, mais il nous a été impossible d'en trouver un. (L'achat d'un tel clavier pourrait être un investissement utile pour un projet d'éveil). Nous avons donc utilisé un clavier arabe virtuel : nous avons choisi celui du site *Lexilogos*³⁹ car il est gratuit et très simple d'utilisation. Après saisie de quelques phrases sur *Lexilogos*, le texte était copié-collé dans un document OpenOffice (seul logiciel installé sur les ordinateurs de l'école car il est gratuit). Bien que nous ayons pris la peine de choisir la langue arabe dans les préférences linguistiques, le texte collé ne correspondait pas toujours au texte copié (celui de *Lexilogos*) : on observait parfois des mots ou des lettres inversés les uns par rapport aux autres. Je n'ai pas réussi à déterminer les causes de ces anomalies, qui se produisaient de façon irrégulière. Néanmoins, après de nombreuses vérifications et de multiples corrections, nous avons pu enfin disposer de fichiers utilisables pour le livre numérique.

3.3. Images

Les images des livres numériques sont ... celles des albums, numérisées à partir d'un exemplaire papier. Je suis consciente que je n'ai pas respecté les droits d'auteur, même dans le cas de l'exception pédagogique⁴⁰ puisque les extraits que j'ai utilisés représentent plus de

³⁸ Voir par exemple https://www.ac-strasbourg.fr/.../Caracteristiques_langues/alphabet_turc_v2.pdf
Consulté le 01/09/2019

³⁹ <https://www.lexilogos.com/clavier/araby.htm> Consulté le 01/09/2019

⁴⁰ Voir par exemple <https://www.primlangues.education.fr/references/textes-officiels/droit-dutilisation-de-ressources-et-exception-pedagogique> Consulté le 01/09/2019

20 % des œuvres. J'espère que les ayants droit voudront bien excuser cette indécatesse car les livres numériques de ce stage n'ont pas été réalisés à des fins commerciales.

4. Réalisation

Le logiciel *Genially* a relativement simple d'usage. Le passage d'une page à l'autre se fait de façon intuitive. Pour une page donnée, l'assemblage image/texte pour chaque langue est assez facile à réaliser avec de la rigueur. Le seul point complexe est l'intégration de sons qui ne peut pas être fait directement et qui nécessite de passer par le service de partage et d'écoute de musiques en ligne *Sound Cloud* (voir [Annexe 3](#)). Cette solution, bien au-delà de mes compétences techniques, m'a été soufflée par M. Soubrié, enseignant chargé du cours sur le numérique du master FLES.

5. Le livre numérique Roule Galette

5.1. Le tutoriel

La première page du livre est un tutoriel. Progressivement, des animations (clignotement, rotation, etc.) font apparaître les icônes de commande, ainsi que quelques mots d'explication en français. En cliquant sur un drapeau, on peut choisir la langue (les drapeaux algérien, marocain, syrien et tunisien conduisent à la même page en arabe). L'icône habituelle pour lancer les fichiers audio (un triangle dans un cercle) a été utilisée. Les flèches à droite et à gauche permettent d'accéder respectivement aux pages suivantes et précédentes.



Figure 6 : Page de tutorial du livre numérique *Roule Galette*

5.2. Les pages de présentation des personnages

Les mots du glossaire (voir page 48) correspondent aux personnages de l'histoire. Une page a été créée par personnage. La flèche en bas à droite de la page permet de d'accéder au personnage suivant.

Pour chaque personnage, les traductions écrites sont directement écrites en dessous des drapeaux (sauf pour la langue berbère). Les traductions orales (sauf pour la langue albanaise) sont accessibles en cliquant sur l'icône « son » (triangle bleu dans cercle) à droite des drapeaux. Chaque mot est répété trois fois afin d'en faciliter la mémorisation. Il est possible d'écouter la traduction dans une autre langue (il faut cliquer à chaque fois sur l'icône « son »). On peut réécouter ces audios autant de fois qu'on le souhaite. Toutefois, il y a alors un petit bug que je n'ai pas réussi à corriger : la première icône « son » ne marche plus. Il faut alors cliquer sur une nouvelle icône « son » de couleur orange dans un cadre tout près de la première icône (ce cadre apparaît dès qu'on clique sur la première icône « son »).



Figure 7 : Une page de présentation des personnages du livre numérique *Roule Galette*

5.3. Les pages de l'histoire

Les pages du livre numérique correspondent aux doubles pages de l'album papier. Pour chacune d'entre elles (y compris la page de titre), il est possible de sélectionner la langue en cliquant sur le drapeau associé.



Figure 8 : Choix de la langue sur une des pages du livre numérique *Roule Galette*

Si l'on choisit la langue turque par exemple, la page suivante apparaît : l'image, la traduction écrite et le lien vers la version orale via l'icône « son ».



Figure 9 : Une page en turc du livre numérique *Roule Galette*

Si l'on choisit la langue berbère, seule l'icône « son » apparaît (pas de traduction écrite).



Figure 10 : Une page en berbère du livre numérique *Roule Galette*

Si l'on choisit la langue albanaise, seule la version écrite apparaît (il n'y a pas d'icône « son » car la traduction orale n'existe pas).



Figure 11 : Une page en albanais du livre numérique *Roule Galette*

La flèche orientée à droite (en bas à droite de l'écran) et celle orientée à gauche (en haut à gauche de l'écran) permettent respectivement de progresser et de remonter dans le livre. On arrive alors sur une page comme celle de la Figure 8, où on doit choisir une langue. A la fin de l'histoire, une flèche orientée à droite permet de retourner au début du livre.

5.4. Bilan

Le livre numérique réalisé correspondait bien au cahier des charges initial : donner accès, sur une même page, aux différentes langues de la classe, pour des traductions écrites et orales. Toutefois, il pouvait être amélioré sur au moins deux points. Tout d'abord, si l'on souhaitait écouter à nouveau lire/écouter l'histoire, il fallait repasser par le tutoriel, ce qui se révélait assez fastidieux. Ensuite, sa lecture pouvait manquer de rythme car, avant de pouvoir lire et écouter une page de l'histoire, il faut au préalable accéder à la page du choix des drapeaux puis choisir une langue. La conception du livre numérique *La fleur qui dérange* a essayé de remédier à ce défaut.

6. Le livre numérique *La fleur qui dérange*

La première page propose trois choix : découvrir le mini-lexique (qui correspond au glossaire de la page 47), prendre connaissance du tutoriel et aller à la page 1 (première page de l'histoire).

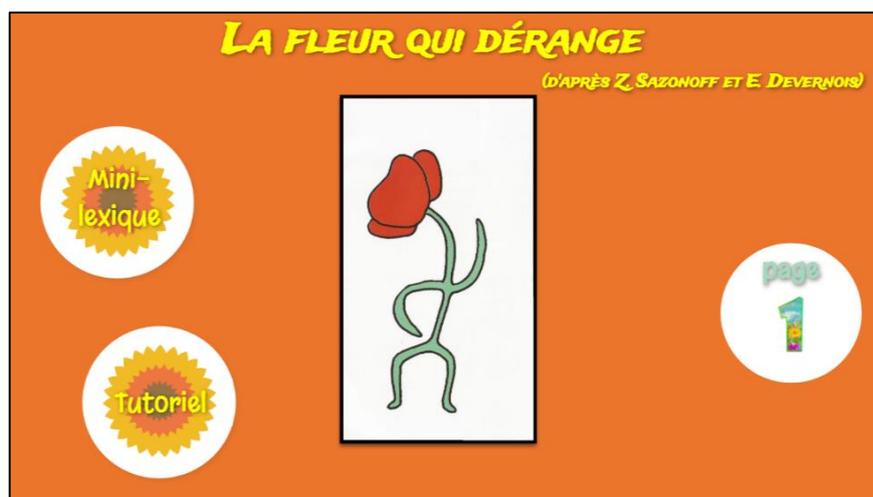


Figure 12 : Page d'accueil du livre numérique *La fleur qui dérange*

6.1. Le tutoriel

Chacune des quatre étapes s'affiche puis disparaît quand l'instruction suivante arrive. On peut noter des différences par rapport au premier livre numérique. Sur le plan du graphisme, ce sont les flèches en haut et en bas qui permettent de changer de page et l'icône « son » qui prend la forme d'un haut-parleur. Pour entendre les sons, il est proposé ici de faire glisser la souris sur l'icône « son » et non pas de cliquer dessus (cette option marche aussi pour *Roule Galette*, mais je n'en avais pas conscience au moment de sa réalisation). En effet, il y a un petit temps de latence entre le moment où on clique et le moment où on commence à entendre le son ; on a donc tendance à recliquer car on pense que ça n'a pas marché, ce qui met le fichier sur « pause », d'où une certaine confusion.

Mais la principale évolution par rapport à *Roule Galette* est l'accès plus rapide aux différentes langues, sans avoir à faire de fastidieux aller-retours entre les pages. Pour chaque page, autour de l'illustration, sont placés les drapeaux qui permettent le choix des langues. Lorsqu'on clique sur l'un d'eux, le texte apparaît dans un cadre qui se superpose sur l'illustration on peut le faire disparaître en cliquant sur la croix « traditionnelle » de fermeture de fichier. On peut écouter la version orale associée (ou une autre !) en faisant glisser la souris sur une icône « son ».

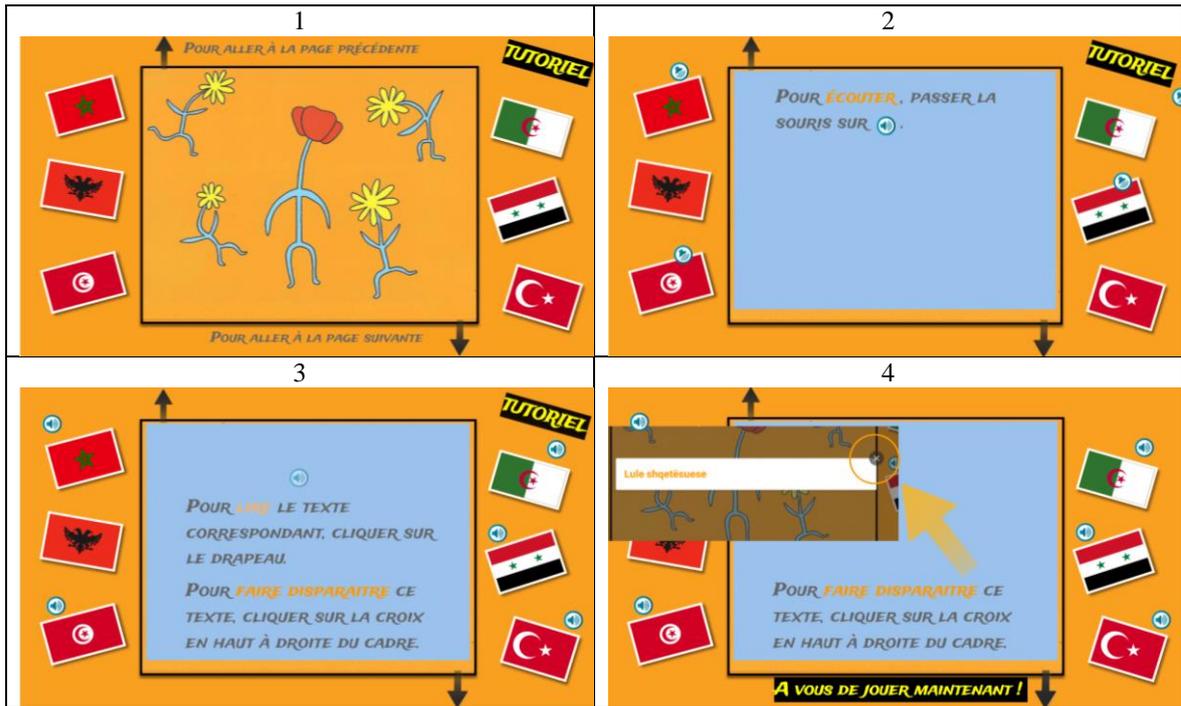


Figure 13 : Pages de tutoriel du livre numérique *La fleur qui dérange*

6.2. Le mini-lexique

Toujours dans le but de permettre une lecture plus fluide, le glossaire (appelé ici « mini-lexique ») réunit, sur une seule page, les cinq mots principaux de l’histoire, avec leurs traductions écrites et orales dans toutes les langues.

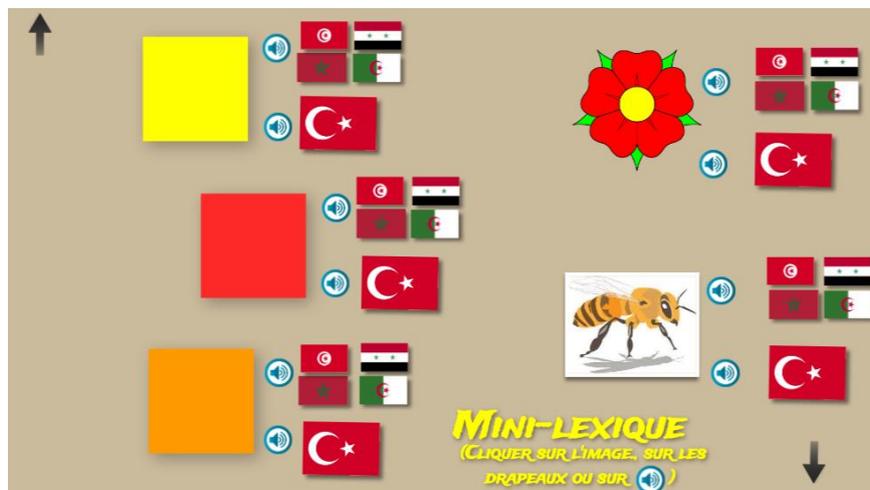


Figure 14 : Page du mini-lexique du livre numérique *La fleur qui dérange*

6.3. Les pages de l'histoire

Comme dans l'album papier, chaque page du livre numérique a une couleur différente.

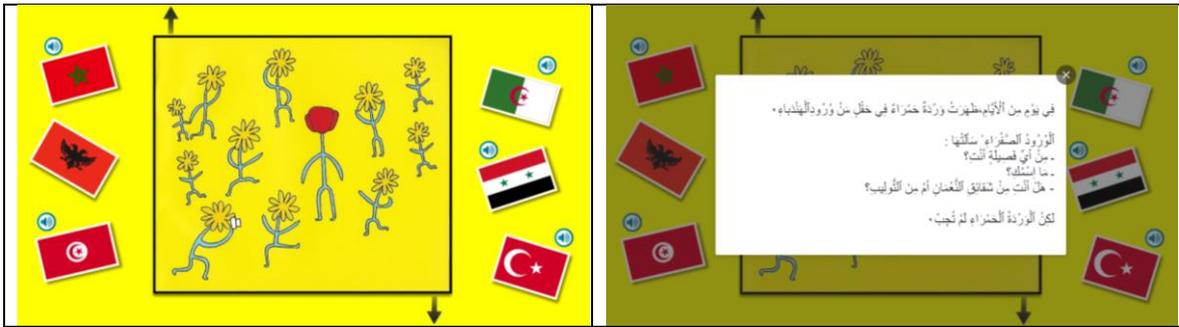


Figure 15 : Une page avec le texte en arabe (livre numérique *La fleur qui dérange*)

6.4. Bilan

Le mode de fonctionnement de *La fleur qui dérange* n'est pas tout à fait le même que celui de *Roule Galette*. Les familles, qui ont découvert ces deux livres quasi-simultanément, ont pu être surprises de cette différence.

On peut également déplorer pour ce deuxième livre numérique un graphisme un peu trop dense. Mais ce petit désagrément est le prix à payer pour obtenir une plus grande fluidité de lecture : *La fleur qui dérange* me semble beaucoup plus agréable à feuilleter que *Roule Galette*.

7. Les URL communiquées aux parents

Il existe nombreuses façons de partager une création *Genially* ⁴¹. Entre autres, on peut facilement communiquer l'URL du lien en la copiant dans un email, une application de messagerie ou un réseau social. Or il nous semblait intrusif de demander aux familles leur adresse mail (la communication par messagerie électronique entre les familles et l'école est une pratique encore peu fréquente). Nous étions donc obligés de faire passer cette information aux parents au moyen d'une feuille de papier. Or une URL contient plus d'une quarantaine de caractères, donc autant de chances de se tromper en la recopiant. Nous doutions donc que les parents se lancent dans une opération seulement pour écouter une histoire. Heureusement un papa nous a indiqué une solution : un réducteur d'URL ⁴². Nous avons choisi d'utiliser le plus connu : *Bitly* ⁴³. Ainsi, nous avons pu communiquer aux familles une adresse à sept caractères.

Genially (de même que le réducteur d'URL) permet de « traquer les clics » A la fin du stage, une quarantaine de consultations avait été enregistrée pour chacun des livres numériques.

8. Le livre numérique multilingue : perspectives

Les deux prototypes de livres numériques multilingues réalisés au cours du stage présentent malheureusement un défaut originel dont je ne me suis rendu compte qu'en fin d'expérimentation : la langue française n'y apparaît pas ! Lorsque nous avons réfléchi à leur conception, les enseignants et moi avons pensé que ce n'était nécessaire puisque les familles disposaient de la version française via les livres papier. Or, ces ouvrages ont été rendus à l'école à la fin de l'année. De plus, les élèves allophones auraient sans doute apprécié de

⁴¹ <https://genialllysupport.zendesk.com/hc/fr/articles/115003857312-Partager-et-visualiser-votre-cr%C3%A9ation> Consulté le 01/09/2019

⁴² Voir par exemple <https://digitiz.fr/blog/8-reducteurs-de-lien-pour-raccourcir-une-url/> Consulté le 01/09/2019

⁴³ <https://bitly.com/> Consulté le 01/09/2019

pouvoir écouter chez eux l'histoire en français. Cette omission est d'autant plus navrante que l'ajout de la version française n'aurait posé aucun problème technique.

Pour un éventuel troisième livre numérique, il faudrait donc veiller à prendre en compte toutes les langues de la classe (y compris le français). Il serait également nécessaire de poursuivre la réflexion sur la facilité d'utilisation et la fluidité de lecture. Enfin, il serait souhaitable d'améliorer l'esthétisme de l'ouvrage.

Malgré tous ces points à corriger, les livres numériques multilingues me semblent être une nouvelle modalité intéressante pour les sacs d'histoire car ils permettent d'entremêler les traductions dans toutes les langues de la classe.

9. Epilogue : un spectacle

Lorsque le projet d'éveil aux langues avait été présenté aux parents, plusieurs pistes avaient été évoquées, dont celle d'un spectacle dont les acteurs pourraient être certains d'entre eux. Cependant, les enseignants et moi pensions que cette hypothèse ne se réaliserait jamais, faute de volontaires (c'est pour cela que l'idée des « boîtes à histoires » n'avait pas été retenue : voir page [30](#)). Or les parents nous ont surpris une nouvelle fois en s'emparant de ce projet de spectacle. Très régulièrement, ils nous faisaient part de leurs idées pour mettre en scène *Roule Galette*. Bien évidemment, il ne s'agit pas de tous les parents, c'étaient principalement les parents déjà impliqués dans le projet. Mais d'autres se sont joints à eux à cette occasion. Les mamans couturières ont réalisé des marionnettes des personnages de *Roule Galette*. Le décor a été créé par notre expert linguistique en arabe. Des parents se sont proposés pour animer les marionnettes.

Nous souhaitons que ce spectacle soit un écho du livre numérique multilingue. Pour cela, il fallait tous les personnages s'expriment dans des langues différentes, y compris le français. Nous avons préféré que le rôle principal, celui de la galette, soit tenu par un acteur francophone afin que les enfants puissent chanter la comptine de la galette. Nous avons

également décidé que la narration se fasse en français. (Sinon, quel découpage choisir entre les différentes langues ?) La langue berbère a été malheureusement absente du spectacle car l'experte linguistique n'était pas disponible à ce moment-là. Par contre, grâce à une famille nouvellement arrivée à l'école, nous avons accueilli une nouvelle langue : l'italien. Nous avons également pu entendre des mots en albanais grâce à un élève albanophone inscrit en CM1 (ses parents et son enseignant ont accepté qu'il quitte la classe le temps du spectacle). Enfin, nous avons modifié une réplique du « vieux » non politiquement correcte au XXI^e siècle (« monte dans le grenier, balaie le plancher » est devenu « allons dans le grenier et balayons le grenier ».).



Figure 16 : Le décor et deux marionnettes du spectacle *Roule Galette*

Le spectacle a été conçu avant tout pour les élèves de PS et de MG-GS. Mais nous avons souhaité y associer d'autres personnes. Nous avons proposé aux parents de ces deux classes d'y assister. Nous avons également invité les deux autres classes de maternelle de l'école ne participant pas au projet d'éveil aux langues.

Malgré ses imperfections (faute de temps, les répétitions ont été insuffisantes), ce spectacle a été un beau moment de partage : entre adultes et enfants, entre enseignants et parents, entre les langues de l'école.

Partie 3

-

Analyse : place des parents à l'école

Le livre multilingue numérique a été pour moi une belle réussite technologique (j'ai été fière de savoir le réaliser). Toutefois, quelle que soit sa valeur technique, ce n'est pas le livre en lui-même qui est important, c'est davantage la collaboration entre différents partenaires éducatifs qui en a permis la création et davantage encore le rayonnement d'un tel projet sur l'ensemble de l'école.

Pour analyser si la création du livre numérique a vraiment conduit à une meilleure inclusion des parents à l'école, j'ai complété mes observations par des entretiens de parents et d'enseignants. Ces données, éclairées par des recherches en sciences de l'éducation et en sciences du langage, permettent d'évaluer l'intérêt d'un tel projet pour chacun des acteurs éducatifs. Elles offrent également des pistes d'amélioration pour une future création multilingue.

Chapitre 1. Méthodologie

1. L'observation participante

Pour le sociolinguiste Philippe Blanchet (Blanchet, 2014), l'observation participante est

la principale méthode d'enquête utilisée en ethnologie, sociologie et sociolinguistique, et ce dès le 19^e siècle. Elle consiste à observer les pratiques humaines et sociales en y participant, pour être au plus près des comportements spontanés. C'est la meilleure façon de minimiser ce que l'on appelle le paradoxe de l'observateur, car quand une personne se sait observée, elle adapte son comportement à l'observateur⁴⁴.

Comme j'ai participé à la réalisation du livre multilingue, j'ai pu observer certaines réactions (interrogations, paroles, refus, gestes, etc.) des enseignants et des parents. Cette expérimentation se situe donc dans une démarche d'observation participante.

⁴⁴ <https://www.espace-sciences.org/sciences-ouest/277/dossier/pas-facile-d-observer-l-homme> Consulté le 01/09/2019

Cependant, malgré de nombreux avantages, cette méthode présente des limites, notamment selon Blanchet « l'implication personnelle de l'observateur, qui peut parfois induire une perception très orientée des phénomènes sans recul ni métaposition suffisante ultérieurement (à l'analyse) ». IL suggère d'ailleurs que « C'est la raison pour laquelle peuvent être utiles des procédures de distanciation, de comparaison et de contre-vérification par d'autres types d'enquêtes (semi-directives et directives) [...] » (Blanchet, 2014, p. 86). Dans cette optique, j'ai complété mes observations par des entretiens demi-directifs.

2. Les entretiens semi-directifs

2.1. Définition

Le sociologue Pascal Fugier (Fugier, 2010) situe l'entretien compréhensif parmi les différentes techniques d'enquête.

La distinction des différentes formes d'entretien s'opère généralement selon le degré de directivité auquel recourt l'enquêteur. La posture semi-directive apparaît alors comme le meilleur compromis entre le 'laisser-aller' de l'entretien non-directif et le dirigisme de l'entretien directif (qui prend quasiment la forme d'un interrogatoire plutôt que d'un entretien). [...] L'entretien semi-directif garantit une forme standardisée d'entretien permettant ainsi la comparaison des discours recueillis. [...]

L'entretien compréhensif ne s'oppose aucunement à l'entretien semi-directif mais le prolonge en essayant de limiter un de ses effets pervers qui survient lorsqu'« à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses » (Fugier, cité par lui-même).

Dans le cadre d'un entretien compréhensif, le sociologue ne s'adresse pas à un "enquêté", dans l'unique optique de recueillir ses représentations. Il s'adresse plutôt à un informateur, susceptible de lui exposer ses raisons concernant ses représentations [...]. L'entretien compréhensif se démarque ici de la rigidité des guides d'entretiens semi-directifs, Jean-Claude Kaufmann avançant à ce propos que « *la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur.* »

En effet, guidée par ces éléments théoriques, c'est un entretien semi-directif de type compréhensif qui m'a permis d'interroger les divers acteurs pressentis, notamment des parents, mais aussi des enseignants et la Directrice de l'école.

2.2. Les personnes interrogées

- Trois mamans ayant participé au projet : l'une d'entre elles a participé à la traduction des livres, les deux autres ont contribué à la création des sacs en

tissu et les personnages du spectacle (voir pages [46](#) et [44](#)). Il s'agit d'un entretien à 4 voix.

- Les deux enseignants qui ont accueilli le projet *livre numérique multilingue* dans leurs classes (entretien à 3 voix).
- Deux enseignants qui n'ont pas participé au projet (entretiens séparés).
- La directrice de l'école.

Il y a donc, en nombre, plus d'entretiens avec l'équipe enseignante qu'avec les parents. En effet, je voulais notamment comprendre les raisons pour lesquelles les professeurs avaient ou non accepté de participer au projet.

2.3. Le guide d'entretien

Pour chacune des personnes interrogées, la trame de questions était identique :

- Pourquoi avez-vous accepté de participer à ce projet ? / Pourquoi avez-vous choisi de ne pas participer à ce projet ? ⁴⁵
- Pour vous, quelle est la place des parents à l'école ? Peut-on parler de confiance ?
- Pour vous, quelle est la place des langues des familles à l'école ?
- Avez-vous des remarques à faire sur le projet ?

Afin que je puisse me concentrer sur la discussion et non pas sur la prise de notes, les entretiens ont été enregistrés avec l'accord préalable des intéressés (microphone posé sur la table).

2.4. La transcription des entretiens

Les entretiens ont été convertis de l'audio en texte grâce à une application gratuite (fonction *Reconnaissance Vocale* de Google Doc⁴⁶) quand la qualité sonore le permettait.

⁴⁵ Cette question me semble maintenant un peu trop directive. Je pense que je n'aurais pas dû la poser.

⁴⁶ <https://www.lci.fr/high-tech/astuce-geek-utilisez-lassistant-vocal-de-google-docs-pour-dicter-votre-texte-1502762.html> (Consulté le 01/09/2019)

Une saisie au clavier a corrigé et complété cette transcription semi-automatique. Ainsi, je disposais de l'intégralité des entretiens, je pouvais les parcourir plus rapidement que sous une forme audio, j'ai ainsi « découvert » des passages qui à la première écoute ne m'avaient pas semblé très intéressants. A partir de cette transcription, des extraits pertinents ont été choisis pour l'analyse. Ceux-ci sont présentés en annexe 4.

3. Les compteurs de consultation des livres numériques et les post-it des sacs à histoire

Laissés à l'initiative des parents, ces deux indicateurs fournissent par conséquent des indices plus spontanés que les entretiens, hors du regard de l'équipe enseignante, hors de la guidance de l'enquêtrice.

3.1. Les compteurs de visite de livres numériques

En tant que conceptrice des livres numériques, j'ai accès aux compteurs de visite (voir page [62](#)). A la fin du stage, une quarantaine de consultations avait été enregistrée pour chacun des livres numériques. Une cinquantaine de familles y avait accès (24 élèves par classe). Cependant, il est impossible d'en conclure que la majorité des familles s'est connectée : en effet, les compteurs ne permettent pas de distinguer s'il s'agit d'une seule consultation de quarante lecteurs différents ou de quarante consultations répétées d'un seul utilisateur. On peut toutefois raisonnablement estimer que la réalité se situe entre ces deux extrêmes. Il est probable qu'au moins la moitié des familles ait feuilleté une fois les livres numériques et que quelques-unes de ces familles lectrices (peut-être une dizaine ?) se soit connectée une deuxième, voire une troisième fois.

Il est également intéressant de noter que six mois plus tard, les compteurs n'avaient pas évolué, ce qui montre que les familles n'ont plus consulté aux livres numériques après la phase de découverte. Il est possible que les parents aient perdu les codes d'accès aux livres numériques (voir page [46](#)). Mais on doit aussi envisager l'hypothèse que le projet *éveil aux langues* n'ait pas été poursuivi dans l'école après la fin de mon stage.

3.2. Les post-it des sacs d'histoires

Les post-it glissés dans les sacs d'histoires (voir page [46](#)) avaient pour objectif l'expression libre des parents sur le projet. Il n'y avait aucune obligation de les utiliser, encore moins de les signer. Notons toutefois que les sacs à histoire étant nominatifs pour favoriser leur gestion, il était possible de connaître l'origine des post-it. Seule une toute petite dizaine de familles a écrit. Force est donc de constater que seule une minorité a utilisé les post-it. Il est possible que certains parents ne se soient pas autorisés à le faire car ils ne sentaient pas à l'aise à l'écrit. Peut-être ont-ils témoigné leur intérêt à ce projet oralement ? Les deux enseignants qui recueillaient ces paroles s'empressaient toujours de m'en faire part ; mais sur le moment, je n'ai pas eu l'idée de les noter.

Les messages écrits sur les post-it sont consultables en annexe 5. Si quelques-uns expriment des critiques (jeu mal adapté à l'âge des enfant, obligation d'utiliser internet), la plupart portent des remerciements ou témoignent de l'intérêt porté au projet.

Chapitre 2. Quelle place pour les parents à l'école ?

Les parents sont reconnus officiellement dans les textes comme des membres de la communauté éducative (voir page 23). Toutefois, dans le quotidien de l'école, comment s'articule vraiment la collaboration parents / enseignants ? L'analyse, pour le cas à la fois particulier et ordinaire de mon lieu d'expérimentation, se basera sur les Instructions Officielles, les recherches en sociologie de l'Education et des entretiens réalisés au cours du stage.

1. Les attentes institutionnelles

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et de la République (MEN, 2013a) affirme le principe de coéducation⁴⁷ comme un levier majeur de refondation de l'école de la République. Toutefois, “ en dépit du réel effort institutionnel pour affirmer et structurer la collaboration avec les parents, le paysage reste peu modifié. Les évolutions initiées ne sont pas encore à la hauteur de la volonté ministérielle d'inscrire la coéducation dans le fonctionnement ordinaire de l'école ” (Bisson-Vaivre & Kherroubi, 2017).

Certes, les observateurs constatent qu'il y a maintenant une “prise de conscience du côté des personnels de direction et des enseignants de la nécessité d'ouvrir la communication sur la pédagogie” (ibid.). De son côté, “l'institution [...] soutient un modèle participatif accordant des droits à l'information et à l'expression aux parents qui se concrétise dans des outils et des dispositifs de communication (cahier de liaison ; réunions) qui se diversifient”. De plus, le choix de l'orientation est laissé au choix de parents. Néanmoins, “ force est de constater que l'école de la République a encore mal à ses parents et ne parvient pas encore à en guérir” en raison notamment “d'attentes non satisfaites, de besoins insuffisamment comblés, d'incompréhensions quant au fonctionnement d'un système complexes”(ibid.) exprimés par les parents.

⁴⁷ Les mots de *coéducation*, *coopération*, *partenariat* semblent être employés comme des synonymes par les textes officiels. “Coéduquer n'est pas «enseigner ni cogérer l'espace scolaire », « coéduquer avec la famille n'est pas éduquer la famille »” (Humbecq et al., cité par Asdih, ibid., p.3).

2. Le quotidien d'une école ordinaire

La première question des entretiens réalisés auprès de membres de l'équipe enseignante et de parents portait sur la place des parents à l'école. Nous nous sommes appuyés sur un dossier de veille (revue de littérature) de l'Institut Français de l'Éducation, qui porte quasiment le même nom (*Co-éducation : quelle place pour les parents ?* (Feyfant, 2015)) et qui a fourni un guide d'analyse pour les réponses recueillies.

La plupart des enseignants interrogés, et dans une moindre mesure la directrice aussi, déplorent un manque de confiance entre l'école et les parents (E1-c, E2-d, E3-g, D-d)⁴⁸, même si ce n'est "pas dans la grande majorité" des familles (D-d) (une enseignante déclare d'ailleurs : "certains, on le ressent, nous font totalement confiance" (E3-g)). Toutefois, cette méfiance existe et les professeurs tentent de la comprendre : ils l'attribuent à une "peur par rapport à l'école, un mur en fait entre deux civilisations, la civilisation scolaire, la civilisation non scolaire" (D-b). Les parents "ne connaissent pas trop le monde de la classe" car ils restent sur leurs souvenirs scolaires alors que l'école a quand même assez changé" (E3-f). De plus, les enseignants pointent le fait que certains parents "ont peut-être gardé un mauvais souvenir de l'école" (D-g), ont eu "un vécu négatif de l'école" (E4-d) et que "le retour à l'école avec [leur] enfant ne soit pas si simple que ça" (E1-e). D'autres dimensions relèvent du relationnel et du sentiment d'être jugé. Souvent l'enseignant ne "va rencontrer la famille que lorsqu'il y a des problèmes avec l'enfant" (D-d) : il y a parfois "des choses pas agréables à leur dire [...], des choses qui ne sont pas forcément agréables à entendre mais qu'il faut qu'on leur dise" (E3-g). D'après la directrice, certains parents "pensent qu'on les juge tout le temps" (D-g).

Toutefois, il est important de remarquer que cette méfiance s'exerce aussi dans l'autre sens : c'est celle de l'école envers les parents. La directrice souligne que "parfois les enseignants ont un manque de confiance envers les familles : c'est toujours lié à certaines questions récurrentes des enseignants : « Pourquoi ils ne font pas ça ? Pourquoi ils font ci ?

⁴⁸ Cette notation désigne les tours de parole au cours des entretiens (D = directrice ; E = enseignant ; M = maman) : voir [Annexe 4](#)

Pourquoi les petites sections viennent l'après-midi à l'école ? Pourquoi ils ne font pas faire les devoirs ? ». C'est qu'ils ne font pas confiance aux familles pour accompagner leurs enfants" (D-d).

On pourrait avancer une autre hypothèse à cette incompréhension des enseignants vis à vis des parents :

Comme dans la plupart des travaux de recherche sur l'éducation familiale, Asdih note que là encore ce sont les parents de classe moyenne ou aisée qui répondent le mieux aux attentes des enseignants, attentes qui « traduisent une méconnaissance ou une prise en compte incomplète des conditions de vie [des] familles [plus défavorisées], de leurs rapports à l'école, de leurs difficultés réelles ou des incidences sur la scolarité ». (Feyfant, 2015, p. 4)

L'école ayant un profil REP (voir page [26](#)), cette dernière catégorie de familles est très représentée, ce qui expliquerait cette impression générale de défiance.

Contrastant avec ce tableau un peu sombre, les réponses des trois mamans interrogées ne mentionnent pas ce manque de confiance. Peut-être est-ce parce que la question formulée ne contenait pas ce terme de « confiance » (contrairement à celle posée aux enseignants) ? Peut-être parce que leurs enfants (en PS et MS) ne fréquentent l'école que depuis très peu de temps ? Peut-être tout simplement parce qu'il n'y a problème pour elles ? Ces hypothèses seraient à creuser davantage pour vérification.

Cependant, l'évaluation de la confiance (ou du manque de confiance) ne peut être que subjective. De façon plus objective, la présence ou non des parents aux activités proposées par les enseignants peut donner un indicateur de leur place à l'école.

3. A l'école, quelle est la place prise par les parents ? Quelle est celle laissée par les enseignants ?

La directrice regrette "une grosse défection des parents. On le voit au travers des réunions de classe de début d'année. On n'a parfois même pas la moitié de l'effectif en famille de la classe concernée" (D-b). Feyfant (2015, p.3) rappelle que des enquêtes ont montré que "les parents, souvent démunis, jamais démissionnaires, souhaitent accéder à des méthodes

leur permettant d'aider leur enfant, mais sont moins demandeurs d'information sur le projet éducatif”.

Pour tenter comprendre pourquoi les parents “ont du mal à s'impliquer” (D-h), l'équipe enseignante avance deux explications antagonistes. Soit “les parents montrent un « manque d'intérêt » (E4-d), voire ils “s'en moquent (D-h) ; soit « ils font trop confiance” (D-h) aux enseignants et “ils se disent « tout va bien, je n'ai pas besoin de venir » ” (E4-d). Ces attitudes peuvent être reliées aux différents types d'attitude parentale vis-à-vis de l'école décrits par Feyfant (idid., p.2) : d'un côté, les « parents indifférents » (qui ne vont pas être présents à l'école), de l'autre, « les parents de bonne volonté » mais qui ne savent pas comment faire et les « parents familiers de l'éducation » (qui participeront davantage).

Toutefois, il convient de nuancer ce manque d'intérêt des familles : pour certaines activités proposées par l'école, la présence et l'intérêt des parents sont manifestes. En effet, selon la directrice, il y a “quand même une grosse présence des parents par exemple, quand on fait des concerts ou des choses comme ça, les parents répondent bien présents” (D-b). De même, un enseignant déclare que la moitié des parents consulte régulièrement le blog de la classe (E2-1), ce qui montre bien leur implication et intérêt. Un autre se dit très satisfaite de la *semaine des parents à l'école*⁴⁹ : “les parents étaient contents de pouvoir entrer de voir leur enfant évoluer dans la classe” (E3-f). Une de ses collègues confirme que certains parents “sont en attente de venir à l'école (mais pas tous)” (E4-c). Un témoignage d'une des mamans interrogées montre bien sa curiosité et son envie de connaître davantage l'école de l'intérieur : “Moi, en tant que maman, j'aimerais bien savoir ce que fait mon fils, dans quel état est l'école, comment ça se passe à l'intérieur, ce qu'ils apprennent” (M3-d).

La participation des parents peut ne pas se limiter au simple rôle de spectateurs. Une plus grande collaboration entre école et famille semble recherchée de part et d'autre. C'est le souhait exprimé par une maman : “l'école éduque nos enfants mais nous aussi, donc si on peut se mettre en cohésion avec ... (M2-f). Ce désir de collaborer trouve son écho chez un enseignant qui rappelle ce qui lui semble une évidence : “ [les parents] connaissent mieux, au départ en tout cas, sur certains points, sur beaucoup de points, ils connaissent mieux leurs enfants. Donc on a besoin d'eux” (E1-e). C'est également la conviction de la directrice : “la

⁴⁹ Il s'agit de quelques jours durant lesquels les parents peuvent assister aux séances d'apprentissage habituelles de la classe ou participer à des activités exceptionnelles avec leur enfant (jeux, jardinage, etc.).

clé pour réussir avec les familles, c'est de leur dire [qu'] on est là pour travailler ensemble” (D-g). Elle souhaiterait notamment que certains parents viennent témoigner, lors de *cafés des parents* (voir page 75), de leur expérience chez le psychologue ou l'orthophoniste pour leur enfant (D-e et D-f). Il faut néanmoins souligner qu'il ne s'agit pas que de volontés individuelles, mais bien d'une obligation légale comme le rappelle un enseignant : “nous, en tant qu'enseignants, normalement, je crois qu'on est formé à appeler les parents *partenaires de l'école*. Dans les textes, les parents sont *partenaires de l'école*” (E1-e). En effet, c'est une des dix compétences que doivent maîtriser les professionnels du professorat et de l'éducation (MEN, 2013b) : « coopérer avec les parents d'élèves ».

Cependant, de l'avis de certains « partenaires », cette « coopération » entre enseignants et parents ne doit pas être extensive. Pour l'une des mamans, “il y a certaines limites. C'est comme un respect ou une barrière. C'est comme quand on fait entrer quelqu'un chez soi, on laisse entrer sur un moment, pour quelque chose de précis, mais [il ne] faudrait pas que les gens fassent intrusion” (M2-e). Presqu'en écho, un enseignant témoigne : “Globalement, ça se passe bien, on a de bonnes relations [avec les parents]. Et moi je ne cherche pas à aller au-delà de ça. Je m'occupe des enfants et je n'ai pas envie de m'occuper un peu plus des parents” (E4-b). De même, plusieurs de ses collègues trouvent que “c'est un peu gênant [...] de voir beaucoup de parents dans l'école” (D-b)⁵⁰.

La « coopération » entre parents et enseignants semble donc difficile à atteindre et délicate à gérer. De manière encore plus tranchée, les travaux du sociologue Pierre Perieréclairent certains enjeux qui expliquent les difficultés :

les parents [de milieu défavorisé] peuvent, au mieux, réduire la distance avec l'école en participant ponctuellement à des activités, mais le sentiment d'humiliation, de discrimination n'est jamais loin. La volonté d'un partenariat avec les parents implique bien souvent que ceux-ci s'adaptent à des règles, des normes, des rôles qui leur sont imposés par l'institution scolaire. Toute défaillance des parents pour s'adapter renforce le sentiment d'injustice et le besoin de retrait (Feyfant, *ibid.* p.10)

Dès lors, est-il possible de dépasser ces frilosités, ces clivages ? Pour Feyfant (*ibid.* p.18), “ce qu'il faut sans doute retenir des travaux de recherche sur la coéducation, si difficile à réaliser, c'est la nécessité d'une approche éco-systémique, pour une collaboration

⁵⁰ La directrice m'a appris à la fin de mon stage que “voir beaucoup de parents dans l'école, ça a dérangé des enseignants de l'école” (D-b), alors que je n'avais pas perçu cette tension.

éducative plus étroite”. En France, cette « approche holistique » est définie par le Programme de Réussite Educative :

Dispositif local et localisé, il a pour but la prise en charge individualisée à partir de 2 ans d'enfants en « fragilité » repérés la plupart du temps en milieu scolaire sur la base de critères multiples (état de santé physique, développement psychique et psychologique, contexte familial, facteurs socio-économiques et environnementaux). [...] Le dispositif repose sur l'idée d'une approche globale des difficultés rencontrées par les enfants ainsi qu'une double volonté de placer la famille au centre de l'action et amener les différents acteurs du champ éducatif à coopérer. Son fonctionnement varie en fonction des municipalités malgré des caractéristiques communes prédéfinies⁵¹.

Pour le sociologue Antoine Baby, il est indispensable de réduire l'écart entre les deux « sociétés » auxquelles l'enfant va appartenir : l'école et la famille. Pour cela, le chercheur “évoque deux approches possibles [...] : « modifier l'école » ou « modifier la famille », ceci n'excluant pas une approche intermédiaire visant à modifier ces deux « sociétés ». La modification de l'école visera à proposer que « l'univers de référence auquel l'école aura recours [...] ne soit pas toujours celui de la classe moyenne » (matériel pédagogique, manière d'apprendre) ” (Feyfant, *ibid.*).

Le dispositif *Sac d'histoires*, pont entre l'école (symbolisé par le livre) et les familles (mises en avant par leurs langues), appartient bien à cette voix « intermédiaire ». Cependant, au vu des réticences à coopérer dont font parfois preuve les différents partenaires éducatifs, il convient de pointer les avantages que présente pour chacun d'eux un tel projet afin de les encourager à y participer.

⁵¹ <http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-PRE> Consulté le le 01/09/2019

Chapitre 3. Quelle place pour les langues des familles à l'école ? Intérêt d'un projet *éveil aux langues* pour les différents partenaires éducatifs

Ce chapitre se propose d'examiner l'apport du projet essentiellement pour les acteurs adultes impliqués – parents et enseignants- et non pour les élèves car ce mémoire se focalise sur les réactions des adultes. On pourra toutefois retrouver une synthèse de l'intérêt de l'éveil aux langues pour les enfants en partie 1 chapitre 3 (page L'éveil aux languesL'éveil aux languesL'éveil aux langues26).

1. Intérêt du projet pour les familles

1.1. Accueil du projet par les parents allophones nouvellement arrivés

Ce projet était initialement destiné aux parents d'élèves allophones (voir commande du CASNAV page 12). Toutefois, et paradoxalement d'ailleurs, "pour les nouvelles familles, pour les parents qui ne parlent pas du tout français, [...] ça n'a pas du tout marché" (E1-r). Notre proposition de participer à la création à un livre multilingue (en assurant une partie des traductions) ne les a pas intéressés ou tout au moins ne les a pas incités à venir davantage à l'école, ce qui invite à réflexion

Je n'ai bien sûr pas pu les interroger sur leur non-participation et je me garderai bien de parler en leur nom. Toutefois, quelques éléments de réponse peuvent être avancés. Tout d'abord, suivant la culture scolaire de leur pays d'origine, ils ont pu être surpris que des parents soient invités à intervenir à l'école. D'autres pistes liées à leur condition de migrant sont également à considérer. Lorsque j'ai commencé mon stage, j'ai pu rencontrer une *intervenante sociale* du centre d'asile où vivent la grande majorité des familles allophones accueillies dans l'école. Il s'agit d'un centre d'accueil temporaire, qui héberge des migrants en attente de réponse pour leur demande d'asile ou de droit de séjour⁵². Le délai est d'environ un an – un an et demi (six mois dans le cas des familles « relocalisées »⁵³). Si la demande est négative, le migrant doit quitter la France ou déposer un recours (il obtient un nouveau délai d'un ou deux mois) ; si elle est positive, ils sont aidés pour trouver un logement parmi

⁵² Sur ce point complexe et en constante évolution, voir par exemple : <https://www.ofpra.gouv.fr/fr>

⁵³ <https://gr.ambafrance.org/231-derniers-migrants-ont-ete-relocalises-en-France> Consulté le 01/09/2019

les logements sociaux de la ville ou des environs. On peut donc comprendre que pour eux, “c'est dur de s'impliquer s'ils ne sont pas sûrs de rester, s'ils ne savent pas combien de temps” (E1-s).

Durant toute la période de l'hébergement dans le centre d'accueil, les migrants sont assistés par les *intervenants sociaux* dans leurs nombreuses démarches administratives, sociales et médicales (dossiers CAF, recherche d'un logement, recherche d'emploi ou d'une formation professionnelle, scolarisation des enfants et suivi de scolarité, soins médicaux, etc.). Parfois, ils doivent suivre des cours de français. Par conséquent, contrairement à ce qu'on pourrait penser a priori, leurs journées sont ponctuées de fréquents rendez-vous (auxquels il faut ajouter le temps de déplacement souvent en transports en commun). Ils n'ont donc pas souvent du temps à consacrer à l'école. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que les migrants sont arrivés en France pour fuir une situation de conflit ou de persécution. Ils peuvent donc être fragiles psychologiquement, avoir des problèmes de sommeil, etc. ; parfois, leurs problèmes personnels ne leur permettent pas de se rendre disponibles et de s'intéresser à la vie de l'école.

Toutes ces contraintes (temporelles et psychologiques) pourraient expliquer pourquoi je n'ai pas vraiment réussi à rentrer en contact avec les familles allophones de l'école. Aurais-je dû me déplacer plus souvent jusqu'au centre d'hébergement pour les inviter à venir à l'école ? Je m'y suis rendue deux fois et je n'ai pas souhaité insister davantage car je ne voulais pas être intrusive. En accord avec Asidh (2017), pour moi, le “principe même de coéducation [...] vise à rendre possible, à potentialiser la participation et l'engagement des parents et non à la contraindre”.

1.2. Accueil d'un projet Eveil aux langues par les autres familles

Le projet des livres multilingues a connu un accueil variable selon les familles comme le témoignent les compteurs de visite, les post-it et les entretiens ainsi que des discussions informelles entre enseignants et parents. A partir de ces données, et bien qu'il soit bien sûr impossible de dresser un bilan statistique, j'ai essayé de caractériser les familles

qui ont affiché une adhésion inconditionnelle et celles qui ont montré plus de recul, de détachement.

Parmi les enthousiastes, se trouvent sans grande surprise les parents plurilingues⁵⁴. Les mamans traductrice entrent évidemment dans cette catégorie. Un autre parent dont la langue première n'est sans doute pas le français (au vu de sa syntaxe) a fait l'effort d'écrire sur un post-it pour nous remercier. Les entretiens révèlent que les mamans qui ont participé au projet ont aussi un lien (plus ou moins fort) avec une autre langue que le français. Ainsi, elles précisent : "Il n'y a que le français [parlé à la maison], même si on est dans une famille où le papa est marocain" (M2-i) ; "Nous on parle français exclusivement, [mais] sa grand-mère lui parle arabe" (M3-j). L'une d'elle raconte combien son mari a été surpris et content d'entendre sa fille lui dire bonjour en arabe, alors que lui-même n'ose pas le parler (M2-i). Comme le résume un des enseignants ayant participé au projet : "ça a été hyper efficace pour les familles maîtrisant les deux langues. Et dès qu'elles ont vu ces portes ouvertes pour rentrer dans l'école, elles sont venues. Et là, ça a été un gros succès, mais pour des familles qui étaient déjà là, déjà intégrées, qui avaient peut-être déjà des enfants à l'école" (E1-r).

D'autres parents se sont montrés plus réservés vis-à-vis du projet. Une discussion avec l'un d'eux a laissé une impression déplaisante à un enseignant : "Ca m'a donné ce sentiment de ... « finalement, ça ne nous concerne pas ». Il n'y a pas eu de jugement porté sur le travail, mais... « ça ne nous concerne pas ». [...] Pour les autres [parents], il n'y a pas forcément de retour ou pour l'instant en tout cas" (M1-s). Les enseignants, qui connaissent relativement bien les familles pour les avoir rencontrées à plusieurs reprises, estiment qu'il s'agit de parents « purement francophones » (en excluant les langues apprises lors de leur scolarité).

Je conviens que cet étiquetage des familles est très superficiel, voire erroné car comme nous le rappelle C. Perregaux, le social est recouvert d'une couche monolingue sous laquelle il faut chercher le plurilinguisme" (Thamin & Simon, 2009). Sans doute aurait-il été nécessaire de proposer aux parents de réfléchir sur leur « biographie langagière » ?

⁵⁴ Le sens de *plurilingue* est celui défini dans la partie 1 chapitre 3 (page 15) : il ne correspond donc pas à une maîtrise parfaite dans les deux langues.

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

Simon (2014) a montré les apports des approches biographiques pour les enseignants : elles permettent notamment “de faciliter la construction [des] connaissances langagières et disciplinaires [de leur public scolaire] et au-delà, de favoriser le tissage de liens sociaux”. Les parents étant aussi des éducateurs, il est probable qu'une telle démarche pourrait leur convenir. Néanmoins, il s'agit là d'un projet à part entière et donc d'un autre mémoire.

Cette classification binaire parent « monolingue » / parent plurilingue est bien sûr très grossière, mais elle a l'avantage de recouvrir l'ensemble des familles. Elle m'a conduite à m'interroger sur les arguments à présenter à chacun pour le convaincre de participer à un projet *éveil aux langues*.

1.3. Intérêt d'un projet Eveil aux langues pour des parents plurilingues

Pour des familles « parfaitement bilingues »⁵⁵ comme celles des traductrices, les activités d'éveil aux langues peuvent être perçues comme une prolongation de l'éducation plurilingue qu'elles donnent au quotidien à leurs enfants⁵⁶. L'une d'elles déclare ainsi : “ Moi je parle les autres langues. Donc [mes fils] vont apprendre les trois (*français, arabe, berbère*) [*c'est important par rapport aux grands-parents*]. Mon fils, tu lui parles en arabe, il te répond en français. Il comprend tout” (M-f). Si les activités d'éveil aux langues ne vont guère

⁵⁵ Les transmissions linguistiques familiales dépendent de nombreux facteurs (langue, culture, catégorie socio-culturelles des parents, nombre et place des enfants dans la fratrie, conditions de la migration de la famille, etc.). Voir par exemple :

-Deprez, C. (2003). Évolution du bilinguisme familial en France. *Le français aujourd'hui*, 143(4), 35-43. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-4-page-35.htm#pa2> (consulté le 01/09/2019)

;

-Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M. & Moro, M. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 58-65. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-58.htm> (consulté le 01/09/2019);

-Köpke, B., Monika Schmid, M. (2011). L'attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique. *Langage, Interaction et Acquisition*. (vol.2, p. 197-220). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00923124/document> (consulté le 01/09/2019).

-Sur le processus de transmission de l'arabe maghrébin en France, voir : BARONTINI, A. (2014). Hors les murs de l'école. *Langues des élèves, langue(s) de l'école. Diversité*, 176, 86-91.

⁵⁶ Je le sais grâce à des entretiens informels avec chacune des traductrices.

augmenter le temps d'exposition à la langue d'héritage, elles ont de fortes chances de stimuler la curiosité des enfants pour leurs propres langues.

Un projet *éveil aux langues* pourrait être surtout le signe que l'école donne une place à ces langues d'héritage et reconnaît le bilinguisme comme un atout. Les deux enseignants ayant participé déclarent que les langues des familles à l'école sont une « richesse » (précisons néanmoins que pour l'un d'entre eux, c'est aussi un handicap) (M1-o et M2-n), ce qui peut être corroboré par la théorie. Nocus & al. (2011) soutiennent que “Parmi les études qui postulent un *bilingual advantage*, plusieurs soulignent la supériorité des enfants bilingues à l'oral, plus particulièrement dans les compétences métalinguistiques, et à l'écrit, en lecture et en écriture”⁵⁷. En tant que praticienne, je soutiens entièrement le point de vue des théoriciens selon lequel l'école devrait favoriser ce bilinguisme familial, car comme le dit l'un des enseignants interrogés “c'est surtout une richesse de base en fait, qu'il ne faut pas étouffer en tout cas” (M1-o).

Toutefois force est de constater avec Guy Cherqui (2014, p.66) que “rien dans le système scolaire ne reconnaît la compétence plurilingue des élèves” acquise dans les familles. Par ailleurs, comme le remarque Cécile Goï, les statuts informels attribués aux différentes langues font que “certains bilinguismes sont soupçonnés d'une dimension soustractive, quand d'autres ne le sont pas ” (Goï, 2015, p.112), et que seul “le bilinguisme à partir d'une langue à statut social et économique élevé, est présenté comme additif (positif et valorisant)” (Abdallah-Preteille, cité par Goï (2015, p113)).

On voit donc combien les compétences langagières d'élèves pourtant « parfaitement bilingues » (dans le sens communément admis de maîtrise à peu près équivalente des deux langues) sont peu valorisées. Dans ces conditions, il est peu probable que des compétences langagières plus partielles (par exemple, celles d'un élève qui comprend sa grand-mère s'adressant à lui en arabe mais qui ne sait pas lui répondre dans cette langue) soient prises en considération. Le plus souvent, elles sont niées ou ignorées. Or il s'agit de composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle (voir page [16](#)). Il est donc impératif de

⁵⁷ Nocus et al. précisent que « néanmoins, les résultats actuels restent insuffisants et il convient de poursuivre les validations expérimentales dans des contextes sociolinguistiques différents”.

reconnaître ces compétences partielles et de les développer. Il est du rôle de l'Ecole d'y veiller, en s'inscrivant dans une perspective d'Approches Plurielles.

1.4. Surmonter les réticences de certains parents « monolingues » ?

La question didactique se pose, à savoir comment les convaincre de l'intérêt d'un tel projet.

Si les mamans interrogées qui adhèrent au projet avec enthousiasme déclarent que c'est "pour faire plaisir des enfants, pour donner un encouragement aux professeurs" (M2-a), "pour voir d'autres mamans" (M3-a), ces raisons, tout à fait honorables en elles-mêmes, ne sont sans doute pas suffisantes pour convaincre des parents réticents de l'intérêt d'un projet *Eveil aux langues*. D'autres arguments, culturels, scolaires et sociaux, peuvent leur être présentés⁵⁸. Sur le plan culturel, comme le résume une maman, "ça apprend aux enfants qui parlent français qu'il y a des enfants [qui parlent une autre langue]" (M3-n).

Bien d'autres arguments peuvent être avancés pour convaincre de l'intérêt d'un tel projet. Sur le plan des apprentissages pour des élèves de maternelle, une telle démarche "permet de travailler les capacités de discrimination auditive et de répétition de sons variés (Helmstetter, 2017). Pour des enfants plus âgés (grande section), on peut avancer la découverte de l'existence de différents alphabets.

Sur le plan sociétal, "l'éveil aux langues, dépassant les représentations stéréotypées, met toutes les langues au même niveau et rétablit les conditions d'un échange équilibré entre les différentes cultures en présence. En développant des attitudes ouvertes à l'altérité, l'éveil aux langues constitue une excellente éducation à la tolérance, à la citoyenneté, au vivre ensemble, à la cohésion sociale." (Evenou, 2014).

Même si l'école ne semble pas particulièrement traversée par des tensions communautaires (en tout cas, la directrice n'en fait pas mention), un enseignant rappelle que cet espace est "un mélange de cultures ». Cette dimension de tolérance a été bien perçue par

⁵⁸ Les apports de l'éveil aux langues ont été exposés plus en détail dans la partie 1 chapitre 3 (page [18](#)).

les parents, comme en témoignent certains post-it : “On est tous différents. S’accepter tel qu’on est !”⁵⁹ ; “Merci pour votre fraternité, pour votre tolérance.”

2. Intérêt d’un projet Eveil aux langues pour les enseignants

2.1. Les enseignants, l’école et les langues des familles

- *Le français, langue officielle de l’école*

L’équipe enseignante est partagée sur la question des langues des familles à l’école. Certains professeurs pensent qu’elles sont une « richesse » (voir page [81](#)) ; d’autres trouvent qu’elles n’y ont aucune place, pour des raisons pédagogiques.

Je ne me suis pas posée la question sur la langue des familles. Pour moi, on doit amener le français le plus possible” (E4-g). “La barrière de la langue les empêche d’avancer aussi vite que les autres. Dans le cahier de réussite, tout ce qui est langage, ces enfants-là, ils n’ont rien d’acquis ... Il ne reconnaît pas son prénom. Il ne peut pas dire des lettres parce qu’il ne parle pas français. Il ne peut pas commencer à écrire un prénom. Raconter une histoire il ne peut pas ... (E4-m)

C’est vrai qu’on exhorte beaucoup les enfants à utiliser le français à l’école parce que du coup ils entendent le français toute la journée, ils vont travailler sur le français, sur la langue française, etc. et on a des enfants qui ont du mal à manipuler la langue. [...] C’est vrai qu’à l’école, on a tendance à laisser un peu de côté la « langue maternelle » pour qu’il y ait plus de temps de français” (E3-j&k).

Egalement défavorable, la directrice invoque quant à elle des raisons de cohésion sociale.

Je dirais pas beaucoup de place [pour les langues des familles à l’école]... Je suis peut-être un peu rétrograde là-dessus, mais on est une école de la République, une école française et j’estime que le français, ça doit être la langue première à l’école. Je pense que le français est la langue qui unifie” (D-i).

C’est pourquoi l’équipe enseignante hésite sur le bien-fondé de traduire les informations de l’école dans les langues des parents.

Ca serait bien que ça soit traduit dans la langue de la famille. Mais d’un autre côté, le fait que certaines familles, qui sont là depuis longtemps, ne pratiquent pas le français, ça pousse au communautarisme. Et le communautarisme, pour moi, ce n’est pas bon pour l’école de la République. Donc je suis assez partagée. Parfois je me dis c’est dommage, en n’utilisant pas la langue des familles, les informations ne transitent pas (D-i).

Notons que cette modalité de communication avec les parents a déjà été utilisée dans l’école, comme s’en souvient un enseignant : “Quand je suis arrivée la première année dans cette école, les mots étaient traduits en turc pour les parents qui en avaient besoin grâce à un papa qui savait l’écrire.... Je ne sais pas pourquoi ça s’est arrêté” (E4-e).

⁵⁹ Peut-être est-ce aussi lié à l’histoire de *La fleur qui dérange* (voir page [42](#)).

L'importance de la langue française comme symbole d'appartenance à la République française ne peut être niée. En effet, l'identité linguistique est l'une des nombreuses composantes qui permettent à un être humain de se définir. «La notion d'identité linguistique est liée de prime abord à celle de « communauté linguistique ». [...] On parle d'identité linguistique surtout dans la mesure où le langage du locuteur révèle son appartenance à un groupe.» (Mufwene, 1997). En France, le monolinguisme semble une évidence pour l'unité de la nation. Toutefois, différents facteurs, notamment historiques, conduisent à réviser cette certitude. Goï (2014) rappelle que :

[...] la France s'est bâtie comme nation dans des contextes de cohabitation de langues diverses (et des revendications identitaires qui y sont associées), mais avec l'idée qu'« un état fort doit avoir une langue forte, unie, normalisée, n'admettant pas la variante, la diversité, la fragmentation (Escudé, 2013). Sur le plan éducatif, la loi Falloux – reprise ensuite par Jules Ferry – fait du français la seule langue en usage à l'école dès 1850. [...] La tentation de l'unité via un monolinguisme scolaire défini s'inscrit donc dans une histoire éducative et politique située. [...] Mais cette aspiration au monolinguisme étatique et éducatif a été en tension avec les pratiques des locuteurs qui étaient, elles, multilingues, voire plurilingues, en métropole comme dans les espaces coloniaux puis post-coloniaux.

Après la fin de la Seconde Guerre mondiale, différents facteurs géopolitiques (notamment l'immigration) mènent l'institution scolaire à «des éléments de reconnaissance des langues des migrants, notamment avec la création des ELCO (enseignements de langue et culture d'origine) à partir de 1970» (Goï, *ibid.*).

Sur le plan politique, le monolinguisme français pourrait être nuancé par les préconisations du Conseil de l'Europe : reconnaissance de la diversité des langues et valorisation des compétences plurilingues (voir page 16). Toutefois, comme le déplore Goï (*ibid.*), «ce volontarisme de discours n'est pas toujours suivi d'effets concrets. [...] [En France], un rapport proposé au Ministère [de l'Éducation Nationale] en 2013 sur la reconnaissance des langues a été rapidement mis de côté et reporté *sine die* quand, par ailleurs, l'enseignement précoce des langues a été réduit –le plus souvent, et quand il existe – à un enseignement de l'anglais». Cependant, une évolution est perceptible puisque un *Guide pour l'enseignement des langues étrangères*⁶⁰ publié en 2019 sur le site Eduscol consacre un chapitre entier aux approches plurielles des langues et cultures, et notamment au plurilinguisme : «Les élèves de la classe viennent d'horizons divers et nombreux sont

⁶⁰ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf Consulté le 01/09/2019

ceux qui ont appris ou parlent une autre langue à la maison. Ces compétences, liées à l'histoire personnelle des élèves constituent une richesse à la fois culturelle et linguistique.”

- *Quelle langue parler à la maison ?*

Les parents peuvent-ils parler une autre langue que le français avec leur enfant ? Sur cette question, l'École (pas seulement celle du stage) n'a pas vraiment de certitude et ses réponses sont frileuses. Une des mamans interrogées relate : “ j'ai discuté avec des mamans et on leur a dit qu'il était interdit de parler une autre langue que le français à la maison pour que l'enfant s'adapte... Mais du coup ça créé un blocage de l'autre côté...” (M-q). Ce que confirme un enseignant : “Il y a des collègues qui demandent à des parents d'éviter, quand c'est des enfants qui apprennent le langage, d'éviter de mélanger les deux langues” [...] J'imagine que beaucoup d'enfants entendent : « là, tu vas à l'école, c'est pour apprendre à parler français, on n'est pas là pour parler turc, tu dois apprendre le français ». C'est comme si les deux ensemble étaient impossibles” (M1-p). Plus indécis, d'autres professeurs hésitent : “Oui, c'est difficile... qu'ils puissent utiliser les deux [langues]. Je ne suis pas en train de dire qu'il faut qu'ils abandonnent leur langue maternelle mais il faut qu'ils puissent aussi ... manipuler un peu le français” (M3-l). “S'il y a un [des parents] qui parle français et un qui parle la langue maternelle (s'ils me posent la question – il y en a qui m'ont posé la question), je leur dirais que c'est bien de parler les deux, garder la langue d'origine mais que l'autre parle le français pour que l'enfant entende les deux et qu'il comprenne” (M4-i).

D'où vient ce diktat imposé aux parents sur la langue à employer avec leur enfant ? “Encore aujourd'hui, bien que l'on ait écarté scientifiquement [les] risques de confusion et de surcharge cognitives [attribués au bilinguisme], ces représentations sont restées très figées dans l'esprit de certains professionnels et de certains parents” (Nocus al., 2001).

Or, “dans les écoles, la préconisation d'abandon de la langue maternelle qui est faite aux parents produit souvent des conséquences néfastes, entrave l'inscription de l'enfant dans la filiation et dans l'histoire familiale, détériore l'image qu'il a des siens et de lui-même. Une telle dévalorisation mine ses bases psychiques et son rapport au savoir (Moro & al., 2015). Moro & al. proposent une voie alternative : « si dès l'école maternelle l'expérience culturelle de l'enfant est prise en compte, valorisée, pour ne pas accentuer la distance entre la classe et l'univers familial, l'entrée dans la langue, puis dans le système de l'écrit, pourrait

être facilitée [...] (ibid.). C'est exactement ce que fait au quotidien un des enseignants ayant participé au projet :

J'ai eu l'occasion de demander à des élèves de m'apprendre des mots en turc par exemple. Tout de suite ils se valorisent, on change de rôle, eux m'apprennent quelque chose... On voit qu'ils ont quelque chose de plus que nous. Ça leur montre que, OK, ils sont là pour apprendre, ils vont apprendre avec nous, mais que finalement, eux aussi ils peuvent nous apprendre quelque chose... Et je crois que c'est hyper important, ça, pour eux, de voir qu'ils n'arrivent pas vides, sans rien, et que tout dépend de nous, de ce qu'on va leur apprendre. Eux aussi arrivent avec... Ce sont déjà des personnes avec quelque chose, avec une histoire, avec une culture aussi, même s'ils ont 3 ans. Et puis puisqu'on parle de famille et d'accueillir les familles... si on les accueille avec le côté ... neutre de la langue... ou officielle de la langue française simplement et qu'on n'accueille pas ces différences-là, je ne pense pas que le travail puisse être aussi efficace (E1-o).

Le bilinguisme ne s'oppose pas à la réussite scolaire. Au contraire, Moro et al. (2015) rappellent que "certaines études montrent une corrélation entre l'abandon de la langue d'origine parlée dans les familles et les difficultés scolaires" ; leurs propres recherches ont mis en évidence que "de bonnes compétences langagières en français sont corrélés au maintien de la langue d'origine, de surcroit renforcée par des cours dispensés dans le cadre scolaire ou bien même périscolaire."

Les langues d'héritage des élèves sont donc des richesses à conserver et à faire prospérer. L'éveil aux langues est une façon de les accueillir à l'école. Comme cela a été exposé ci-dessus, cette démarche offre de nombreux avantages pour tous les élèves, bilingues ou non. Nous avons également constaté qu'elle peut ouvrir de nouvelles opportunités dans les relations enseignants / parents.

2.2. Relations parents-enseignants

L'éveil aux langues permet d'améliorer grandement les relations parents-enseignants, comme un enseignant le fait remarquer : "On ne va pas dire de nom, mais la maman la plus impliquée était peut-être l'une des mamans les moins impliquées, les plus réfractaires l'an dernier... Et rien que ça ... S'il faut mettre un bonus [pour le projet Eveil aux langues], en retirer quelque chose, voilà c'est ça. On passe de famille à problème à famille qui passe son temps dans l'école" (E2-t). Un autre professeur (qui n'a pas participé au projet) s'enthousiasme : "En tout cas, c'était intéressant parce que c'était sympathique de

voir toutes ces mamans rentrer dans l'école avec le sourire, motivées pour participer que ce soit la couture ou les traductions" (E3-d).

Un autre professeur attire l'attention sur un point inattendu : une plus grande discrétion dans les relations entre les familles et l'école.

Quand souvent à une sortie, une entrée d'école, un parent est invité, si ça se passe avec les parents à l'extérieur et les enfants à l'intérieur, quand un parent est invité à rentrer ou à rester sur le côté pour discuter... il y a l'a priori souvent « tiens, il doit y avoir un problème, il y a eu un souci ». C'est souvent assez négatif. Là je pense que cette année par exemple, avec tout ce qui s'est passé, la couture, la cuisine, et tout ça [les traductions par exemple], c'est invisible. Si un parent doit rester, on ne peut plus savoir s'il y a eu un problème, on ne peut pas se dire qu'il y a eu un problème en fait. En fait on peut se dire plus facilement « ah! ils viennent faire la cuisine ou faire de la couture ». Et c'est quand même plus agréable (E1-h)

Toutefois, pour un projet d'éveil aux langues comme pour tous ceux qui associent les parents, les enseignants doivent faire preuve de délicatesse et de tact.

Je crois qu'il y a des parents qui ont des compétences mais qui disent que ce n'est pas intéressant d'aller les partager à l'école, donc ils ne viennent pas forcément dire « moi je sais faire ça ». Il faut vraiment aller les chercher. [...] Devant tous les autres parents, à une réunion, ce n'est peut-être pas facile de dire « moi je propose ça » ... Si on multiplie les occasions de discuter, ça finit par venir parce qu'il y a la mise en confiance, normale en fait dans toute relation (E1-j & l).

Périer (2017, p.7) recommande de créer “des occasions d'interactions qui valorisent [les parents] et réhabilitent leur présence et parole, en vue de les associer à des temps collectifs et activités où ils ne redoutent pas le regard d'autrui ou son jugement”. Dans le quotidien de l'école, voici les propositions d'un enseignant :

les parents sont là [...] pour mettre en avant des compétences de cuisine, de couture ou autre... Et bien du coup, déjà, on les met en avant, aussi ils se sentent en confiance. On ne les met pas en porte-à-faux sur faire un exposé ou faire des choses difficiles. Là c'est fait en atelier couture, là, les mamans étaient entre elles, donc il n'y avait pas le regard des élèves... Lire devant les élèves, ça se fait petit à petit, c'est la maman qui a traduit, c'est son texte, etc., donc elle est à l'aise petit à petit. (E2-h).

Un projet d'éveil est donc riche de potentialités pour les élèves (notamment par le développement d'une culture langagière) ainsi que pour leurs parents et les enseignants (il peut mener à des relations plus sereines). L'expérimentation réalisée en est un témoignage. Toutefois, elle s'est déroulée dans le cadre d'un stage, je pouvais y consacrer tout mon temps, sans avoir à assumer des charges d'enseignement. Il est donc indispensable de trouver des leviers pour en alléger la charge. A partir du bilan dressé à la fin du stage avec les différents

participants et des préconisations de chercheurs, des pistes d'optimisation pour un projet *Sacs à histoires* peuvent être proposées aux enseignants qui souhaitent entreprendre une telle réalisation.

3. Quelles sont les conditions optimales pour réaliser un projet d'éveil aux langues ?

3.1. Des enseignants formés à la pluralité

En 2014, Goï déplorait que « la place accordée aux problématiques de diversité linguistique et culturelle [soit] réduite à la portion congrue » (p.37) dans les formations initiale et continue des enseignants. Cinq ans plus tard, il ne me semble pas qu'il y ait eu des améliorations notables. Un très rapide sondage auprès de collègues en classes ordinaires me laisse penser qu'ils le considèrent souvent comme une activité parmi d'autres, aux objectifs et au déroulement flous (voire comme un gadget), en aucun cas comme un projet de vie qui pourrait engager toute l'école. Il est certain que les projets de type *Sacs à histoires* réalisés chaque année dans quelques écoles permettent de faire connaître la richesse des Approches Plurielles. Toutefois, une formation donnée par l'Institution aurait plus de portée.

3.2. Des enseignants formés à la coéducation

Sans les parents, un projet d'éveil aux langues n'a pas vraiment de sens. Or, les enseignants ont beaucoup de réticence à ouvrir leur classe aux parents (« c'était compliqué pour moi d'aller vers les parents » (E3-f) ; « ce n'est pas toujours évident non plus d'avoir un oeil extérieur parce qu'on ne sait pas comment on va être perçus dans notre façon d'être dans la classe » (E4-a). A l'opposé, les professeurs qui ont accepté de participer au projet ont l'habitude de collaborer avec les parents (E1-g & E2-e). Par exemple, l'un d'eux n'hésite pas à demander à des parents de venir parler de leur métier à ses élèves de moyenne et grande section (E2-j).

Toutefois, même eux reconnaissent que ce n'est pas forcément simple, qu'il faut "oser ouvrir la porte" (E2-e). "Oser, ça renvoie à notre positionnement. Est-ce qu'on est prêt à avoir quelqu'un qui nous regarde tout le temps en train de faire... Il faut être centré, à l'aise, sûr.... En tout cas assez sûr de ce qu'on dit pour pouvoir le faire, pour pouvoir en discuter, pour pouvoir débattre..." (E2-f).

"Oser, c'est aussi c'est peut-être chanceler pas mal de choses au niveau de l'organisation soit personnelle ou même de l'équipe. [...] Aujourd'hui il y a des règles dans l'école de sécurité, qui font que c'est tout un travail logistique d'inviter des parents ou des gens extérieurs à venir" (E1-f). Oser travailler avec les parents, c'est aussi accepter qu'au dernier moment, ils puissent être indisponibles (E2-g).

Pour Maire Sandoz (2017), il est nécessaire de "professionnaliser les relations école-famille », en s'appuyant sur les travaux de l'Institut Français d'Education. L'IFE propose un module de formation intitulée « "Coopérer utilement avec les parents" : une ingénierie de formation pour les formateurs, un guide d'accompagnement pour les équipes, un outil pour le pilotage »⁶¹ ("formations de formateurs selon une mobilisation dynamique de plusieurs axes de développement : connaître le prescrit, partager les références, lire ensemble le réel, oser les outils et accompagner dans la durée").

3.3. Une gestion du temps à penser collectivement

Lorsque j'ai commencé à lire des témoignages sur l'éveil aux langues, l'une des questions que je me suis posées était : « L'école a-t-elle poursuivi cette belle expérience les années suivantes ? ». Je n'ai réussi à trouver dans la littérature une étude sur la suite donnée à un projet *Sacs à histoires* par exemple. J'ai essayé de prendre contact avec certains « collègues » ayant réalisé des mémoires de Master FLES à l'UGA ayant pour thème l'éveil aux langues⁶² : elles n'ont guère pu me renseigner sur ce point car elles avaient changé d'école. D'après leurs échos, il semblerait toutefois que l'expérience n'ait pas été

⁶¹ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/relations-ecole-familles/formation/parcours-relations-ecole-famille-enseignant-s-parent-s> Consulté le 01/09/2019

⁶² https://dumas.ccsd.cnrs.fr/search/index/?q=%C3%A9veil+langues+grenoble&submit=&submitType_s=file Consulté le 01/09/2019

renouvelée. L'un d'elles m'a aussi précisé que s'elle était restée, elle aurait entrepris une réalisation plus modeste pour avoir du temps pour faire aussi d'autres projets dans la classe. Je me suis aussi renseignée auprès de deux écoles en Isère qui avaient accueilli un projet *Sacs à histoires*. L'une avait fait évoluer le projet *Sacs à histoires* mené l'année précédente en *Sacs à sons*, moins tourné vers les langues. L'autre arrêta ce dispositif après l'avoir mené pendant trois ans car il s'agissait d'un projet lourd, que les parents s'étaient montrés moins investis durant la dernière année et surtout que le besoin ne s'en faisait plus ressentir.

J'ai pu moi aussi ressentir cette lourdeur à certains moments du stage, tout au moins je me suis souvent dit que je ne pourrais pas mener le même projet si j'avais la charge d'une classe. Mais dans le cadre du stage et du mémoire, je me devais de coordonner tout le projet, (solutions techniques, ressources humaines, réalisation du livre numérique, etc.). Pour des professeurs en poste, une solution existe : le travail en équipe. "Quand il y a des projets d'équipe, s'il y a une sorte de cohérence générale dans l'école sur l'accueil des parents, sur les projets, ça va plus vite aussi" (E1-n). Dans le futur, une mutualisation des *sacs à histoires* réalisés est aussi envisageable à l'intérieur de l'école, mais aussi entre écoles (E1-t).

Il conviendra également que de tels projets soient planifiés, pour qu'ils trouvent leur place dans la programmation de l'année (E3-b & E4-a) et pour qu'ils puissent commencer dès le début de l'année (E1-w & E2-v).

Conclusion

La demande initiale du stage proposé par le CASNAV de Grenoble était centrée sur les parents d'élèves allophones accueillis en maternelle. Néanmoins, il a semblé préférable de ne pas concevoir un projet à leur seule destination, mais plutôt de chercher à les associer à une réalisation impliquant l'ensemble des parents de l'école : la création de « sacs à histoires » basés sur des livres numériques multilingues. Malheureusement, il s'est avéré que les parents d'élèves allophones n'ont pas du tout participé à ce projet (par manque d'intérêt ? de temps ?). Il conviendra donc de chercher de nouvelles idées pour favoriser leur participation au sein de l'école.

Par contre, pour les autres parents de l'école, ces activités d'Eveil aux Langues ont été très profitables : elles ont favorisé leur inclusion au sein de l'école, progrès ressenti à la fois par les familles et par l'équipe enseignante. Cependant, un tel type de projet implique nécessairement une présence accrue des parents au sein de l'école, or il s'agit d'une situation que les professeurs peinent à accepter. Peut-être une meilleure formation aux Approches Plurielles contribuerait-elle à lever ce genre de réticence.

Au terme de cette longue phase de rédaction, je mesure le chemin parcouru depuis mon inscription en master FLES. J'ai développé quelques compétences en numérique (à consolider) ; je ne perçois plus les parents comme des intrus qu'il convient de maintenir aux portes de l'école, mais comme de précieux alliés ; j'ai réussi (bien que non sans mal) à vaincre mon angoisse de la feuille blanche et à terminer ce mémoire. J'ai surtout découvert les Approches Plurielles et réalisé des activités d'Eveil aux Langues. A la veille d'intégrer mon nouveau poste d'enseignante UPE2A, je pense que cette expérience me sera très utile pour conseiller des collègues accueillant des élèves allophones et souhaitant mieux les inclure au sein de leurs classes.

Bibliographie

Académie de Grenoble. (2016). *Eveil aux langues en maternelle*. Mise à jour le 01/09/2019.

<http://www.ac-grenoble.fr/ien.st-gervais/spip.php?article1715>

Dernière consultation le 01/09/2019

Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration & Éducation*, 153(1), 31-36.

<https://doi.org/10.3917/admed.153.0031>

Dernière consultation le 01/09/2019

Bisson-Vaivre, C. & Kherroubi, M. (2017). Parents « gêneurs » ou « acteurs »: La place difficile des parents dans l'école. *Administration & Éducation*, 153(1), 5-8.

<https://doi.org/10.3917/admed.153.0005>

Dernière consultation le 01/09/2019

Blanchet, P. (2014). Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. Dans P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 73-192). Paris: Éditions des archives contemporaines.

Candelier, M. (2003a). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck – Duclot.

Candelier, M. (2003b). *Janua Linguarum – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Centre Européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.

Cherqui, G. (2014). Le plurilinguisme à l'école. *Langues des élèves, langue(s) de l'école. Diversité*, 176, 64-74.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

Dernière consultation le 01/09/2019

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : Clé International.

Eduscol (2019). *Intervenants extérieurs – Premier degré*. In *Vie des écoles et des établissements* [en ligne]. Mise à jour le 01/09/2019.

<http://eduscol.education.fr/cid48591/intervenants-exterieurs.html&title=Fonctionnement+des+%E9coles+primaires>

Dernière consultation le 01/09/2019

Evenou, G. (2014). L'éducation à la diversité linguistique. *Langues des élèves, langue(s) de l'école. Diversité*, 176, 158-170.

Feyfant, A. (2015). *Co-éducation : quelle place pour les parents ?*. Dossier de veille de l'IFÉ, N° 98, janvier . Lyon : ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=98&lang=fr>
Dernière consultation le 01/09/2019

Fugier, P. (2010). « Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques », dans *revue ç Interrogations ?*, N°11 - Varia, décembre 2010 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/Les-approches-comprehensives-et>
Dernière consultation le 01/09/2019

Goï, C. (2014). Les langues à l'école, les langues et l'école. *Langues des élèves, langue(s) de l'école. Diversité*, 176, 33-38.

Goï, C. (2015). Langues et rencontres interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations. Dans Simon D-L *et al.* (dir.) *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. (p. 95-119). Paris : Riveneuve éditions

Helmstetter, Y. (2017). *L'éveil aux langues dès la classe de petite section de maternelle*. (Mémoire master, université de Grenoble). https://publication-theses.unistra.fr/public/memoires/2017/IFM/2017_Helmstetter_Yaelle.pdf
Dernière consultation le 01/09/2019

Lhomme Dolle, B. (2014). *Faciliter la communication entre Ecoles et Familles allophones, plurilingues et/ou francophones*. Mémoire de Master FLE professionnel. Université Grenoble Alpes.

Macaire, D. & Behra, S. (2012). *Quelle conscience linguistique portent les acteurs de l'École maternelle en France ?* Communication faite à l'occasion de : 11th Conference of the Association for Language Awareness, Language Awareness for our Multicultural World, Concordia University, Montreal, Canada, mercredi 11 Juillet 2012. Version non publiée. https://www.researchgate.net/publication/281879350_Quelle_conscience_linguistique_portent_les_acteurs_de_l'Ecole_maternelle_en_France
Dernière consultation le 01/09/2019

Maire Sandoz, M. (2017). Professionnaliser les relations école-famille. *Administration & Éducation*, 153(1), 37-42. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-1-page-37.htm?contenu=resume>
Dernière consultation le 01/09/2019

Ministère de l'Éducation Nationale (1999). *Organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires*. <https://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs7/som.htm>
Dernière consultation le 01/09/2019

Ministère de l'Éducation Nationale (2013a). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. J.O. du 9 juillet 2013. <https://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

Dernière consultation le 01/09/2019

Ministère de l'Éducation Nationale (2013b). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 01/07/2013* - J.O. du 18 juillet 2013.

https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Dernière consultation le 01/09/2019

Ministère de l'Éducation Nationale (2015a). *La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.*

<http://www.education.gouv.fr/cid92085/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs.html>

Dernière consultation le 01/09/2019

Ministère de l'Éducation Nationale (2015b). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle.* Arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Dernière consultation le 01/09/2019

Ministère de l'Éducation Nationale (2016). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés.*

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/40/8/Reperes_Inclusion_EANA_DGE_SCO_Eduscol_582408.pdf

Dernière consultation le 01/09/2019

Ministère de l'Éducation Nationale (2017a). *Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés.*

<http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

Dernière consultation le 01/09/2019

Ministère de l'Éducation Nationale (2017b). *Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants au titre de l'année scolaire 2017.*

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115286

Dernière consultation le 01/09/2019

Ministère de l'Éducation Nationale (2019). *La mallette des parents* [en ligne]. Mise à jour le 01/09/2019.

<https://mallettedesparents.education.gouv.fr/>

Dernière consultation le 01/09/2019

Moro, M.-R., Simon, A., Rakotomalala, L., Bennabi Bensekhar, M., Rezzoug, D. (2015). Le bilinguisme, le plurilinguisme : une richesse pour tous, à l'école, en clinique, dans la société. Dans Simon D-L et al. (dir.) *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école.* (p. 25-43) Paris : Riveneuve éditions

Mufwene, S. (1997). Identité. Dans Moreau, M.-L. *Sociolinguistique. Concepts de base.* (p.160-165). Sprimont : Mardaga.

Nocus, I., Vernaudon, J., Paia, M., Sam, L., Guimard, P., & Florin, A. (2011). « Bilinguisme à l'épreuve » : Évaluation de l'impact sur les apprentissages des élèves des programmes d'enseignement bilingue à l'école primaire en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane. In Laroussi, F., & Liénard, F. (Eds.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : Quels éclairages pour Mayotte ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://books.openedition.org/purh/5233>

Dernière consultation le 01/09/2019

Périer, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école : Quels lieux de reconnaissance des parents ?. *Administration & Éducation*, 153(1), 43-49.

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-1-page-43.htm>

Dernière consultation le 01/09/2019

Perregaux, C. & Zurbriggen, E. (2012). Quand le post-it favorise les liens entre la famille et l'école : L'exemple des Sacs d'histoires. Dans Balisger et al. (dir). *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : l'Harmattan.

Rey, S. & Rodrigues Mendes, C. (2010). *Des enseignants genevois racontent le projet des Sacs d'histoires en termes de reconnaissance, valorisation et intégration des langues et cultures familiales des élèves de leur classe*. Université de Genève. Maîtrise, 2010.

<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:9757>

Dernière consultation le 01/09/2019

Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M. & Moro, M. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 58-65.

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-58.htm>

Dernière consultation le 01/09/2019

Simon, D.-L. (2014). Quand le biographique engage enseignants et élèves. *Langues des élèves, langue(s) de l'école. Diversité*, 176, 144-150.

.

Sigles et abréviations utilisés

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

EANA : Elève Allophone Nouvellement Arrivé

GS : classe de grande section de maternelle

IEN : Inspecteur-trice de L'Education Nationale

MEN : Ministère de l'Education Nationale

MS : classe de moyenne section de maternelle

PS : classe de petite section de maternelle

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

Table des illustrations

Figure 1 : Les langues de la classe de petite section	34
Figure 2 : Exemples d'association photo de l'élève / langue d'héritage / drapeau	35
Figure 3 : Calligraphie arabe réalisée par un élève d'après le modèle au-dessus	39
Figure 4 : Les objectifs des "sacs d'histoires" (source : IEN Meaux-Villenoy)	42
Figure 5 : Le contenu d'un sac d'histoire : album papier, post-it, jeu de cartes.....	47
Figure 6 : Page de tutoriel du livre numérique <i>Roule Galette</i>	55
Figure 7 : Une page de présentation des personnages du livre numérique <i>Roule Galette</i>	56
Figure 8 : Choix de la langue sur une des pages du livre numérique <i>Roule Galette</i>	56
Figure 9 : Une page en turc du livre numérique <i>Roule Galette</i>	57
Figure 10 : Une page en berbère du livre numérique <i>Roule Galette</i>	57
Figure 11 : Une page en albanais du livre numérique <i>Roule Galette</i>	58
Figure 12 : Page d'accueil du livre numérique <i>La fleur qui dérange</i>	59
Figure 13 : Pages de tutoriel du livre numérique <i>La fleur qui dérange</i>	60
Figure 14 : Page du mini-lexique du livre numérique <i>La fleur qui dérange</i>	60
Figure 15 : Une page avec le texte en arabe (livre numérique <i>La fleur qui dérange</i>).....	61
Figure 16 : Le décor et deux marionnettes du spectacle <i>Roule Galette</i>	64

Table des tableaux

Tableau 1 : Synopsis des séances d'éveil à la diversité linguistique ("les bonjours")	35
Tableau 2 : Les mots clés de <i>Roule Galette</i> et <i>La fleur qui dérange</i>	48

Table des annexes

Annexe 1 : La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés	103
Annexe 2: Séances sur les « bonjours »	105
Annexe 3 : Comment intégrer des sons dans <i>Genially</i>	109
Annexe 4 : Entretiens	113

Annexe 1 : La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés

L'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés est définie par la circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012⁶³. Celle-ci expose notamment que « l'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur [...] et que « l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation [...] ».

Cette circulaire précise en particulier qu'à l'école :

- [...] tout élève allophone arrivant bénéficie d'une évaluation menée par la personne nommée par l'inspecteur de l'éducation nationale, avec le concours des formateurs du CASNAV. C'est dans le cadre du cycle correspondant à la classe d'âge de l'élève arrivant que cette évaluation doit être menée. Elle met en évidence ses connaissances en langue française, afin de déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ; ses compétences verbales et non verbales dans d'autres langues vivantes enseignées dans le système éducatif français, notamment en anglais ; son degré de familiarisation avec l'écrit, quel que soit le système d'écriture ; ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure, en mathématiques, par exemple [...]
- [...] les élèves allophones arrivants sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. À partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) pour un enseignement de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins [...]
- [...] l'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliquée [...]
- [...] l'inscription de l'élève [se fait] dans une classe ordinaire, le critère d'âge étant prioritaire (un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée maximum) [...]

⁶³ https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536
Dernière consultation le 01/09/2019)

- [...] au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit [...].

Voici les missions d'un enseignant dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), d'après une fiche de poste publiée par l'académie d'Aix-Marseille ⁶⁴ :

- Assurer le premier accueil des familles d'EANA et d'EFIV (enfants issus de familles itinérantes ou de voyageurs).
- Evaluer chaque élève à son arrivée dans sa langue d'origine et en français afin de déterminer son niveau de classe et de mettre en place sa prise en charge en UPE2A.
- Assurer un enseignement du français langue étrangère et le français langue de scolarisation aux élèves nouvellement arrivés en France.
- Organiser l'emploi du temps individuel et évolutif de l'élève en élaborant un projet articulé avec le projet d'école.
- Organiser les réunions de concertation avec l'équipe pédagogique afin de mettre en œuvre les inclusions en classe ordinaire au fil de l'acquisition des compétences des élèves
- Travailler en collaboration avec l'équipe pédagogique en tant que personne ressource pour adapter les situations d'apprentissage et réaliser les évaluations formatives.
- Animer les rencontres avec les familles.
- Préparer les élèves à la passation du DELF prim.
- Participer en tant qu'examineur-correcteur au DELF prim.
- Travailler en étroite collaboration avec la structure du CASNAV.

⁶⁴<http://www.ac-aix-marseille.fr/dsden13/cid103143/mouvement-des-personnels-enseignants-du-1er-degre.html>

Dernière consultation le 01/09/2019

Annexe 2: Séances sur les « bonjours »

Remarque : Ces « fiches de préparation », très sommaires, sont le reflet de mes réflexions au tout début de l'expérimentation. Des évolutions ont bien sûr eu lieu entre ce moment et l'achèvement de la phase de rédaction.

NB : Dans cette annexe, E = élève (s)

Séance 1 (classe des PS et classe des MS-GS)

- 3 min : écoute d'un fichier audio où s'enchaîneront les bonjours dans les langues de la classe sauf le français (les adultes ne donnent aucune indication) → nous espérons que certains enfants reconnaîtront que c'est comme cela qu'on dit bonjour dans leur « langue familiale » et en feront part aux autres.

NB : Notion de langue : nous jugeons qu'il est inutile de se lancer dans une explication, les enfants devraient saisir cette notion via les exemples que nous allons leur présenter.

 Fichier audio : *bonjour découverte*

- 5-6 min : pour une langue donnée, on écoute plusieurs fois comment on dit bonjour (fichier audio ou enfant qui accepte de parler). Tous ensemble, adultes et enfants, essaient de répéter (sans chercher la perfection). Puis l'adulte présente le cœur de la fleur qui représentera cette langue (drapeau du pays). On recommence pour les autres langues. Environ 1 min par langue ; essayer d'entendre et répéter toutes les langues de la classe.

NB : Pour la classe de MG-GS, l'adulte montrera sur un globe les différents pays.

 Plusieurs fichiers audio : *bonjour turc , bonjour arabe, etc*

- 1-2 min : pour terminer, on peut commencer un jeu qu'on reprendra pendant la séance de suivante: Répartir les drapeaux dans la salle (bien visibles des enfants) ; leur faire écouter le fichier audio *bonjour différentes langues* (où les différentes langues sont "mélangées") ; les enfants doivent montrer le drapeau qui correspond au bonjour qu'ils entendent.

 Fichier audio : *bonjour plusieurs langues*

Séance 2 (Classe des PS)

3 groupes de 8-9 élèves

Matériel :

- Drapeaux (cœurs des fleurs)
- Pétales avec les différentes écritures des bonjours (1 pétale par langue)
-  Fichier audio Bonjour 2^e séance sans portugais

Durée	Déroulement	Pourquoi cette étape ?	Problèmes possibles
2 min	Ecoute de  Fichier audio Bonjour 2 ^e séance sans portugais L'adulte demande aux E (= élèves) s'ils se souviennent de la séance précédente		
8 min (≈ 1 min /langue)	L'adulte distribue à chaque E sa photo Ecoute d'un bonjour → l'E qui parle cette langue va afficher sa photo dans le drapeau correspondant (+/- aidé par l'adulte) <u>L'adulte nomme la langue</u> Tous ensemble, répétition de ce bonjour Idem avec chacune des autres langues	Les drapeaux semblent abstraits pour les E → on va essayer d'associer une langue à un (des) élève(s) (NB : Le but n'est pas d'enfermer l'enfant dans une langue ; par la suite, on mettra en avant son plurilinguisme avec sa biographie langagière)	Je suis consciente qu'associer langue et drapeau est à la fois restrictif, pas toujours exact et non-univoque ! Mais comment faire pour matérialiser cette notion de langue ? Avec des PS, serait-il possible de simplement écrire le nom de la langue ???
Si temps	<i>L'adulte distribue à chaque E un pétale qui porte l'écriture du bonjour dans sa langue familiale et explique ce qui est écrit. Ecoute du bonjour français → l'adulte montre son pétale, l'affiche dans le drapeau français et répète « bonjour » Les élèves francophones font de même. (Bien sûr, avec les photos, ce devrait être facile.) Idem avec chacune des autres langues</i>	- Fournir aux E un nouveau « support » pour les aider à mieux identifier leur langue familiale (- Développer la compétence « savoir qu'à une forme orale, correspond une forme écrite » On commence par le français pour que l'adulte puisse montrer l'exemple	Donner à chaque E les pétales des langues qu'il parle (→ voir comment on le détermine) ↔ Ca permettra de construire peu à peu, la <u>biographie langagière</u> de l'enfant Si ces pétales avec écriture compliquent les choses pour les E, on peut donner à chaque E plusieurs photos qu'il affichera dans les drapeaux correspondants

Séance 2 (classe des GS)

3 groupes de 8-9 élèves

Matériel :

- Planisphère, globe
- Drapeaux (cœurs des fleurs)
- Pétales avec les différentes écritures des bonjours (1 pétale par langue)
-  Fichier audio Bonjour 2^e séance avec portugais

Durée	Déroulement	Pourquoi cette étape ?	Dans les séances suivantes...
2 min	L'adulte demande aux E (= élèves) s'ils se souviennent de la séance précédente Ecoute de 🎧 Fichier audio Bonjour 2^e séance avec portugais		Je suis consciente qu'associer langue et drapeau est à la fois restrictif, pas toujours exact et non-univoque ! Mais comment faire pour matérialiser cette notion de langue ? Serait-il possible de simplement écrire le nom de la langue ??
10-12 min	L'adulte distribue à chaque E un pétale qui porte l'écriture du bonjour dans sa langue familiale et explique ce qui est écrit. Ecoute du bonjour français → l'adulte montre son pétale, l'affiche dans le drapeau français et répète « bonjour » Les élèves francophones font de même. Idem avec chacune des autres langues <u>L'adulte nomme la langue et montre le pays sur le planisphère</u>	- Fournir aux E un nouveau « support » pour les aider à mieux identifier leur langue familiale - Développer la compétence « savoir qu'à une forme orale, correspond une forme écrite » On commence par le français pour que l'adulte puisse montrer l'exemple	Donner à chaque E les pétales des langues qu'il parle (→ voir comment on le détermine) ↔ Ca permettra de construire peu à peu, la <u>biographe langagière</u> de l'enfant
Si temps	Faire écouter un bonjour particulier et demander aux E de le reconnaître dans le 🎧 Fichier audio Bonjour 2^e séance avec portugais (le manifester en levant la main)	Commencer à identifier d'autres langues que sa langue familiale	Distribuer au hasard les pétales → voir si les E arrivent à faire correspondre écriture et langue (prendre au préalable un moment pour essayer de cerner les caractéristiques de chaque langue)

Séance 3 (classe des PS et classe des MS-GS)

3 groupes de 8-9 élèves

Matériel :

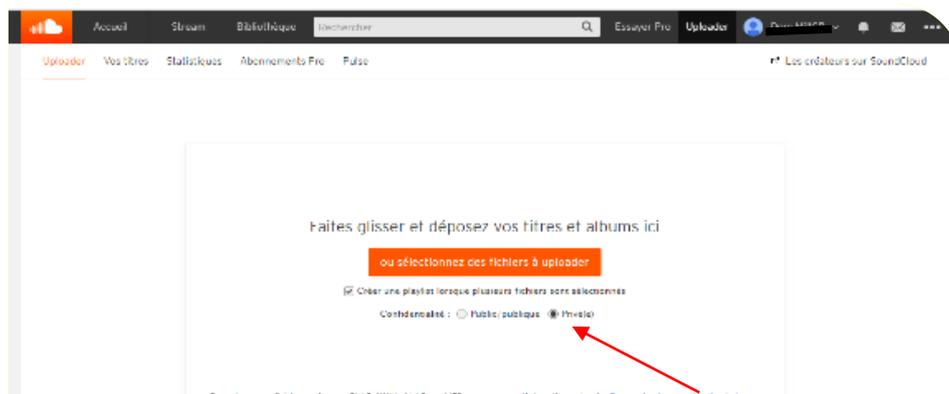
- Drapeaux (cœurs des fleurs) (**garder uniquement les langues de la classe + l'anglais**)
- Photos des élèves (petit format) affichés au préalable dans les drapeaux – donc prévoir pour certains élèves plusieurs photos
- Pétales avec les différentes écritures des bonjours (1 pétale par langue)
- 🎧 [Fichiers audio Bonjour](#) (un par langue)

Durée	Déroulement	Pourquoi cette étape ?	Problèmes possibles
2 min	Les enfants restent debout. L'adulte sert la main à chaque enfant et lui dit bonjour dans sa langue familiale. Puis l'enfant va s'asseoir	NB : pour l'instant, ne pas parler des photos dans les drapeaux	
3 min	L'enseignant donne à chaque enfant 1 ou 2 pétale(s) suivant le nombre de langues qu'il parle. A chaque pétale, l'adulte dit bonjour dans la langue du « pétale » et serre la main à l'enfant	On veut que les élèves comprennent ce qu'ils devront faire avec les pétales : l'adulte joue la scène à l'avance	
5 min	<p>L'enseignant a un pétale avec bonjour en français. Il se lève et va afficher son pétale autour du drapeau français, puis il serre la main à Dominique en lui disant bonjour en français. Dominique répond en français. Puis il invite chaque enfant à faire de même.</p> <p>Discussion si des pétales ont été affichés au mauvais endroit</p> <p>Puis on constate que certains enfants et l'enseignant ont encore un pétale à la main. (Pétale anglais pour l'enseignant)</p> <p>L'enseignant se lève et va afficher son pétale autour du drapeau britannique, puis il serre la main à Dominique en lui disant bonjour en anglais. Dominique répond en anglais.</p> <p>L'enseignant demande à chaque élève qui a encore un pétale d'aller l'afficher où il « veut » et de serrer la main de Dominique en lui disant bonjour dans la langue du pétale (Dominique essaiera de répondre dans cette langue – ou de parler en 1^{er} en cas de mutisme).</p> <p>On pourra s'appuyer sur les photos dans les drapeaux.</p>	<p>Faire remarquer aux élèves que tout le monde parle français</p> <p>Faire remarquer aux élèves que certains parlent plusieurs langues</p>	<p>Les élèves seront-ils capables de distinguer les différentes écritures ?</p> <p>Les élèves comprendront-ils qu'ils doivent afficher leur pétale ailleurs que dans le drapeau français ?</p> <p>Accepteront-ils de parler ?</p>

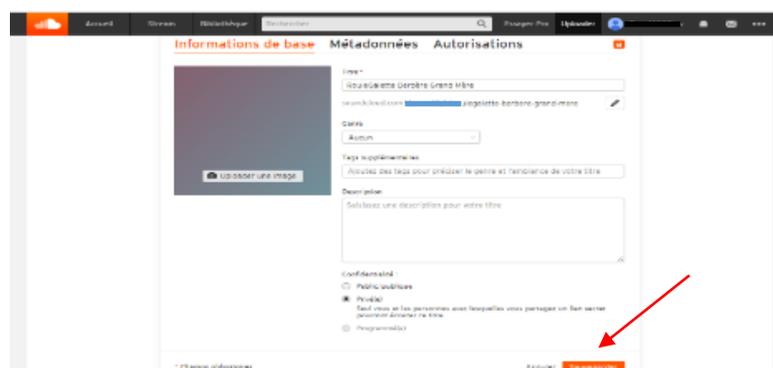
Annexe 3 : Comment intégrer des sons dans *Genially*

Aller dans *Souncloud* <https://soundcloud.com/> (Dernière consultation le 01/09/2019)

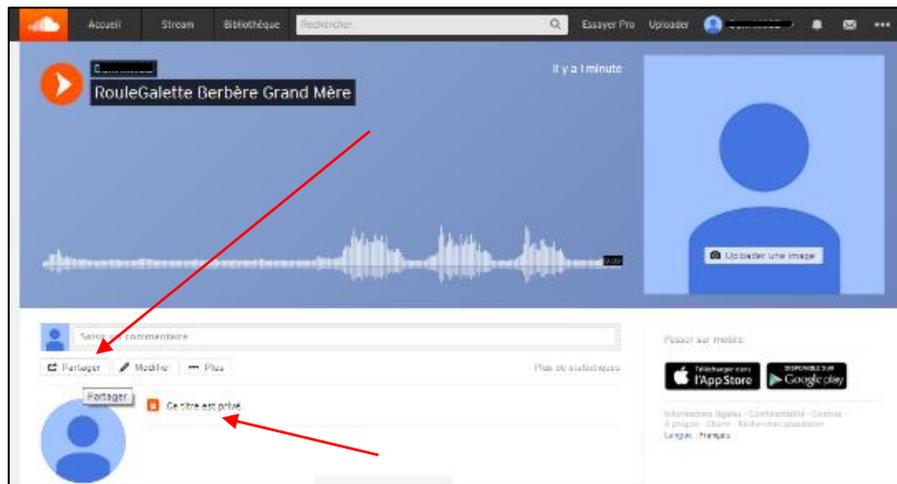
- 1 Tout d'abord, se créer un compte
- 2 Pour télécharger (« uploader ») un fichier *son* :



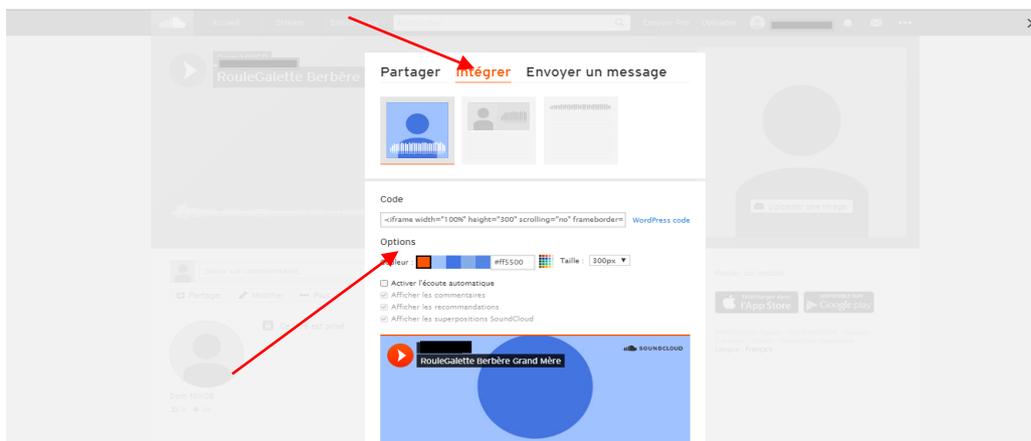
- Vérifier **confidentialité : privé(e)**
- **Sélectionner le fichier à uploader** : par exemple, c'est un fichier créé à partir de l'enregistrement d'une traduction via *Audacity* (il est préférable que ce fichier soit rangé dans un dossier facilement identifiable)



- Ne pas oublier de **Sauvegarder**
- Puis Cliquer sur **Accéder à votre titre** sur la page qui s'affiche alors



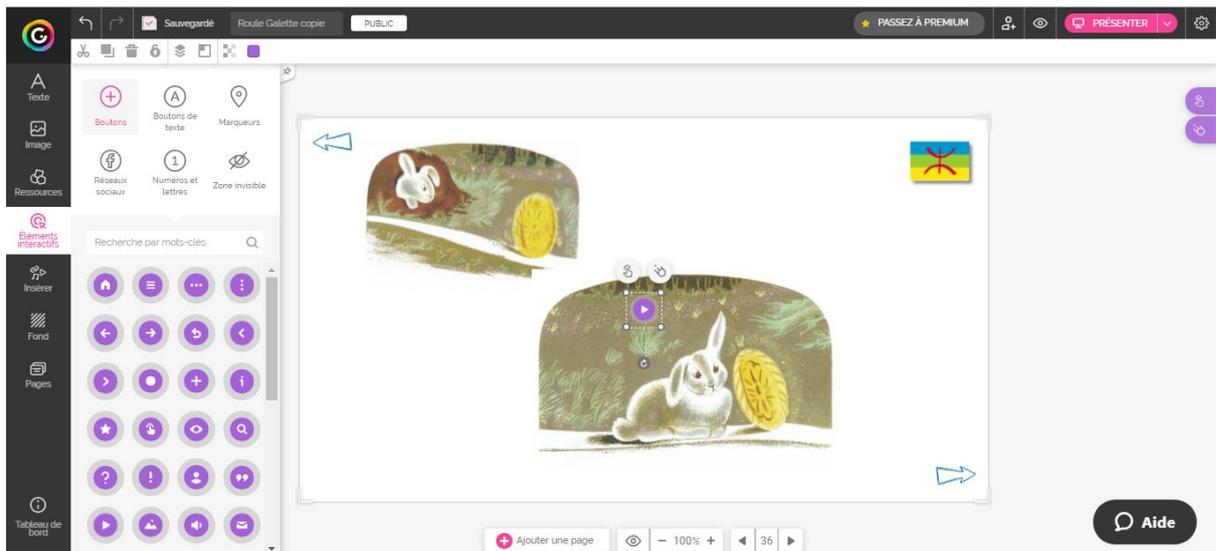
- Vérifier **Ce titre est privé**. (Sinon, **Modifier**)
- Cliquer sur **Partager**
- Dans la petite fenêtre qui s'affiche, cliquer sur **Intégrer**



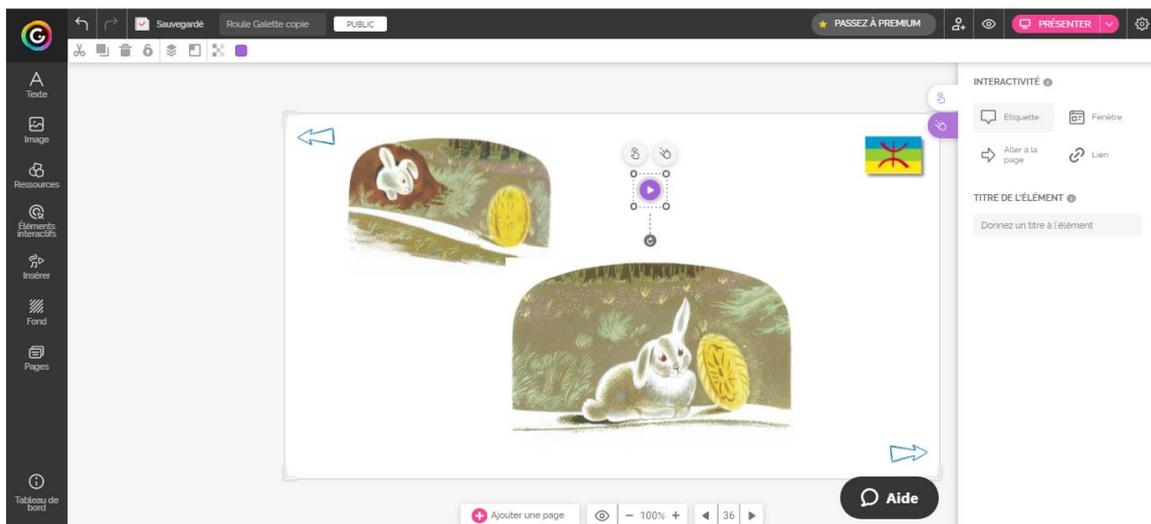
- Copier le **code** qui s'affiche

Aller dans **Genially** <https://www.genial.ly/fr> (Dernière consultation le 01/09/2019)

- Se connecter
- Ouvrir la *création* et aller à la page dans laquelle on souhaite intégrer un son
- Cliquer sur **Éléments interactifs** (à gauche), choisir un « bouton », éventuellement le repositionner sur la page de la *création*

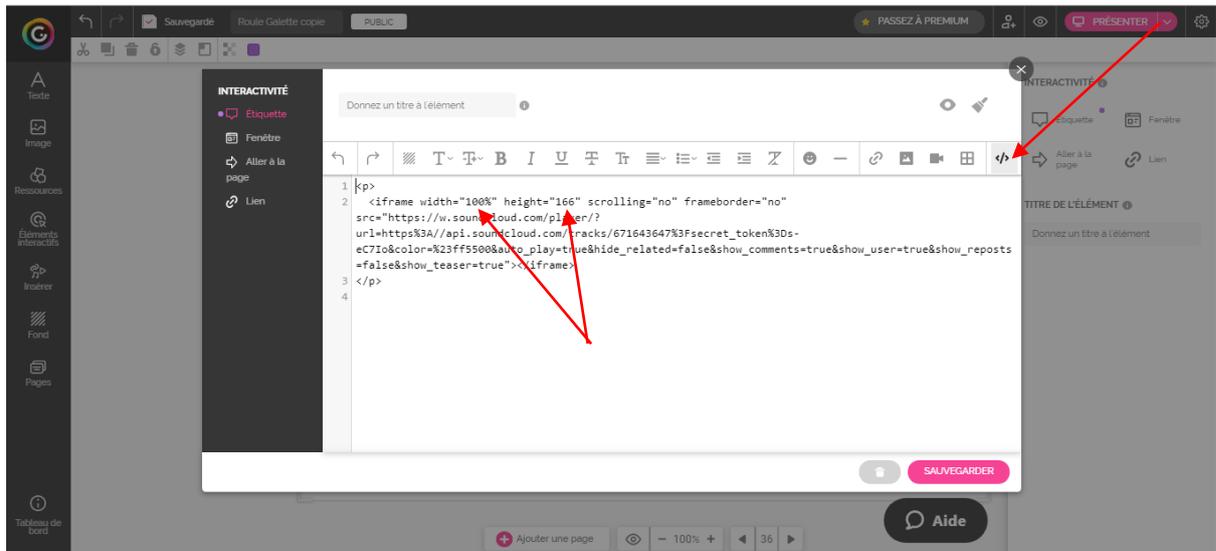


- Cliquer sur **Interactivité** (à droite), puis sur **Etiquette**



- Cliquer sur `</>` dans la fenêtre qui vient de s'afficher
- Coller le lien *Soundcloud*
-

(Voir remarque importante page suivante)



Attention ! Afin que le cadre « son » ne prenne pas trop de place sur la page de la création lors de son édition (c'est-à-dire celle qui sera visible par les lecteurs), il faut en modifier la taille : Il y a deux valeurs à changer : il faut que ***Iframe width = 7%*** et que ***Height = 20***.

Annexe 4 : Entretiens

NB : Mes interventions sont écrites en italique.

Entretien avec la directrice de l'école (extraits)

D-présentation Dans notre école, il y a treize classes et à l'heure actuelle 330 élèves [...] Un profil plutôt pas très mixte on va dire, avec un gros pourcentage de population issue de l'immigration et avec un profil plutôt REP mais on n'est pas classé REP. Un public enseignant plutôt stable avec un pilier dur des anciens enseignants, moi qui aie la direction depuis 25 ans et puis quelques enseignants qui tournent chaque année [...], une maîtresse UEP2A, le RASED (avec maîtresse E, maîtresse G psychologue scolaire), un assistant administratif (qu'on va bientôt perdre) et 5 AVS et puis 5 femmes de ménage. Ca fait un petit collège !

Qu'est-ce que qui a fait que tu as accepté que je vienne ?

D-a J'ai trouvé le projet intéressant. C'est vrai que c'était lié un peu à notre projet d'école puisqu'on s'était dit que cette année, on essayait de raccrocher un peu les parents à l'école parce qu'on a un public parents qui a un peu de mal avec l'école, soit du fait de la barrière de la langue, soit du fait que eux-mêmes ont eu des difficultés enfant avec l'institution scolaire, ou tout simplement ils ne s'intéressent pas trop à l'école ou ils pensent qu'on ne s'intéresse pas à eux. Donc c'est vrai que cette année, dans le projet d'école, il y avait une partie relations avec les familles qu'à l'origine on avait plutôt transcrit en disant "on fera une semaine des parents, on fera peut-être des activités sportives, on essaiera d'intégrer plus les parents à l'école". Mais en fait le projet que tu nous as amené de créer ce lien avec les familles au travers de la langue, de la pratique de la langue, de la création d'un livre, c'est vraiment quelque chose qui s'imbriquait super bien dans notre projet et qui proposait quelque chose de différent de ce qu'on avait fait avant et qui débouchait quand même sur quelque chose de fini, d'abouti, avec les livres en différentes langues.

Parce que les années précédentes vous sentiez un désintérêt de la part des parents...?

D-b On sent une grosse défection des parents. On ne sait pas trop d'où ça vient en fait. Notamment on le voit au travers des réunions de classe de début d'année : on n'a parfois même pas la moitié de l'effectif en famille de la classe concernée. Alors on avait quand même une grosse présence des parents par exemple quand on fait des concerts ou des choses comme ça, les parents répondent bien présent. Mais on a toujours l'impression de cette peur par rapport à l'école, d'avoir un peu un mur en fait entre deux civilisations, civilisation scolaire et civilisation non scolaire. Et que quelque part [les parents] ne nous situent pas sur la même planète qu'eux. Et nous on a cette réaction aussi vis-à-vis de certaines familles... Et même au début lorsque ton projet a apporté beaucoup de monde dans l'école, parce que le fait de faire le livre, ça a ouvert aussi l'école sur d'autres activités et c'est un peu gênant pour nous de voir beaucoup de parents dans l'école. Les parents circulaient, on n'en avait pas l'habitude. [...] De voir beaucoup de parents dans l'école, ça a dérangé des enseignants de l'école. Mais d'un autre côté, c'était très intéressant, ça a permis aussi de voir (je pense) aux familles que les enseignants, c'est des êtres humains comme les autres, et qu'on peut rigoler, être en contact avec eux. Et puis ça a permis aussi aux enseignants de voir que les familles pouvaient participer.

Donc ça a gêné certains collègues ?

D-c Je ne dirais pas ... si, je dirais gêné. Parce qu'on n'a pas l'habitude de voir des parents circuler comme on l'a vu [...] Je pense que ce type d'action, il faut que ça reste en lien avec l'école ; on n'est pas la maison de quartier ou le centre social. Je pense qu'il faut que ça soit bien séparé, un équilibre à trouver, ce n'est pas facile.

Est-ce que tu parlerais d'un manque de confiance entre l'école et les parents, et entre les parents et l'école ?

D-d Si, il pourrait y avoir ce manque de confiance, je pense, de la part des parents qui ont peut-être pas un manque de confiance, mais qui se disent “de toute manière, je vais être jugé, quoi que je fasse, sur ce que je fais, sur ce que je ne fais pas”. Donc ce n'est peut-être pas un manque de confiance, mais un manque de ... comment qualifier ça ? Je ne sais pas. Si, peut-être manque de confiance. Ou penser qu'on va toujours les juger... Je ne dis pas, ça peut nous arriver de le faire, enfin je ne vais pas dire le contraire. C'est vrai que quand on ne connaît pas certaines familles... Moi, je vois beaucoup la différence entre la perception que je vais avoir moi des familles, et la perception que mes collègues adjoints ont des familles. Moi, je sais des choses que mes collègues ne savent pas forcément et je ne vais pas avoir la même perception d'une famille, ou de ce que fait une famille, qu'un autre collègue qui va rencontrer seulement la famille quand il y a des problèmes avec l'enfant. Et je crois que de la part des parents, ils pensent qu'on les juge tout le temps. Alors ça peut être vrai, ça peut ne pas être vrai... Moi souvent, je dis aux familles : “on ne vous juge pas, on pense que c'est ça que vous devriez faire ça avec votre enfant, mais après vous restez les premiers éducateurs”. Pour certaines familles, c'est très dur d'entendre ça et ils se sentent effectivement jugés. Ou effectivement, peut-être qu'ils pensent qu'on n'a pas confiance en eux parce qu'on se permet de leur dire. Et peut-être parfois on ne devrait pas leur dire comment ils doivent faire ça. Ce n'est pas toujours accepté... Et parfois les enseignants ont un manque de confiance envers les familles. C'est toujours lié à : “Pourquoi ils ne font pas ça ? Pourquoi ils font ci ? Pourquoi les petites sections viennent l'après-midi à l'école ? Pourquoi ils ne font pas faire les devoirs ?” C'est qu'ils ne font pas confiance aux familles pour accompagner leurs enfants... Alors ce n'est pas dans la grande majorité, mais c'est avec quelques familles : on a du mal à établir des relations de confiance, et même quand on pense avoir établi les relations de confiance, ce n'est pas gagné.

Peux-tu expliquer ce qu'est “le café des parents” ?

D-e [...] Ca se fait avec une collègue de l'élémentaire et une collègue de la maternelle et avec moi [...] C'est toujours un échange avec les familles, les familles entre elles. La dernière fois, on avait des délégués des parents, donc c'était pas mal. Et puis pour la rentrée, j'ai déjà commencé à travailler avec une des mamans de la communauté maghrébine qui aimerait parler du fait d'emmener son enfant chez le psychologue. [...] Je lui ai demandé si elle voulait parler de son expérience parce que je sais qu'elle en parle à l'extérieur de l'école. À ce café des parents, on boit le café ensemble mais après, quelqu'un peut nous présenter quelque chose. Donc elle a accepté, pour le premier café des parents du mois de septembre, de venir présenter la démarche qu'on pouvait avoir d'emmener son enfant chez le psychologue. Parce qu'elle dit que dans la communauté maghrébine ou turque, quand les enseignants disent en équipe éducative ou quand la directrice dit “ça serait bien que votre enfant aille voir un psychologue”, on répond : “mon enfant, il n'est pas fou”... Là, oui, on peut parler du manque d'explication, ou d'une explication qui n'est pas comprise, ou d'un manque de confiance... Faire passer ça par l'intermédiaire d'une famille qui a l'expérience, qui peut dire : “moi, j'emmène mon enfant chez le psychologue”, ça peut être très intéressant. [...] Quand j'inviterai les parents, je préciserai qu'il y aura un thème autour duquel on va travailler (travailler, non, c'est un bien grand mot), échanger. [...] En formation des directeurs, j'ai aussi eu l'expérience d'une collègue qui elle aussi propose des thèmes autour du café des parents : l'orthophoniste, Internet, les devoirs à la maison... Mais ce qui est intéressant, c'est justement que tout ne vient pas de la communauté éducative, ça vient des parents qui ont pratiqué [...], qui diront que ça s'est bien passé ; peut-être il y en a qui diront que ça s'est mal passé...Ca peut être autour d'Internet, ça peut être autour la difficulté qu'ont les familles à

faire faire d'apprendre les leçons ce soir à la maison, les enfants qui se couchent trop tard... Voilà, ce que je trouve intéressant, c'est de proposer à des familles (pas d'animer ou de coanimer) de présenter leur expérience.

C'est cette maman qui a proposé ?

D-f En équipe éducative, elle a dit qu'au début ça a été très dur quand on lui a dit : "vous ne vous en sortez pas, il vous faut une aide extérieure ». Et ça été long pour elle d'accepter la chose. Maintenant elle est super contente et elle fait de la « propagande » à l'extérieur de l'école. Donc je lui ai demandé si elle ne voulait pas venir faire sa « propagande » à l'école à l'occasion d'un café des parents. Et comme quand même avec cette dame on a une relation de confiance, elle fait vraiment confiance à l'école, ce qui n'a pas toujours été le cas, on a eu quelques échanges au début de son arrivée à l'école un peu « musclés » mais petit à petit, elle a compris que nous on était là pour les enfants, qu'on était là vraiment pour améliorer son quotidien, avec son enfant, le quotidien de son enfant à l'école. Et du coup ça se passe très bien. Je pense qu'elle pourra apporter beaucoup lors d'un café des parents sur ce thème. Donc je lui ai proposé et elle était OK.

Mais c'est vrai qu'on n'arrive pas à faire passer le message aux parents qu'on veut le meilleur pour leur enfant, qu'on n'a aucun intérêt à

D-g Non, en fait ils sont persuadés que quand on dit quelque chose, c'est parce qu'on les juge, parce qu'on trouve qu'ils sont de mauvais parents. Moi souvent avec les parents en entretien je ne tourne pas autour du pot, je leur explique clairement les choses et je leur dis : "je ne vous juge pas ; c'est votre enfant, ce n'est pas le mien ; moi je vous parle en tant que professionnel". Et ça c'est important d'établir une relation de confiance avec les familles et de leur dire qu'on n'a pas un permis qui nous permet d'élever nos enfants et n'importe qui peut faire des erreurs. Et les parents avec des enfants en difficulté ont un intérêt pour mes enfants à moi. [...] Parce qu'ils ont l'impression complètement erronée que les enseignants ont des enfants parfaits. Et je leur dis ce n'est pas vrai, que personne n'a d'enfants parfait. C'est vrai qu'on sait s'y prendre pour les devoirs. Mais les gens ont tous des difficultés avec leurs enfants... Mais la clé pour réussir avec les familles, c'est de leur dire : "on est là pour travailler ensemble, on n'est pas en train de penser vous êtes de mauvais parents". Moi si je pensais qu'il y a des parents qui sont de mauvais parents, qui maltraitent leurs enfants, je ne leur dis même pas là, je fais une information préoccupante

D-g (bis) Et puis je me rappelle d'un papa qui avait eu lui-même des difficultés avec l'école. Lorsque le papa est entré dans la salle de classe (pour l'entretien) il tremblait, il était mal. Il a dit : « c'est de rentrer dans une salle de classe, ça me rappelle des souvenirs, ça me terrorise ». Et on a pu échanger autour de ça, on s'est aperçu que lui-même était mal à l'école. Souvent, ce que les enseignants oublient, c'est qu'ils étaient de bons élèves à l'école, donc en général leurs parents n'étaient pas convoqués à l'école. Si on demande à tous les enseignants qui sont là, ce n'étaient pas des têtes de classe mais presque, ils étaient plutôt sages, ils faisaient les devoirs à la maison, même s'ils n'étaient pas forcément issus d'une famille aisée, les devoirs étaient faits. Ce n'est pas forcément le cas de tout le monde. Les enseignants sont dans leur monde de bon élève qui a réussi scolairement et pour lesquels il n'y a pas eu de difficulté, même s'ils étaient issus d'une famille pas forcément aisée. Ce n'est pas le cas dans notre école. Nous, on a des familles dont les parents n'ont pas été forcément en réussite à l'école, qui ont peut-être gardé un mauvais souvenir de l'école. Parce que l'école d'il y a 15 ans, d'il y a 20 ans, ce n'était pas la même chose. On faisait peu cas des familles. Les conseils d'école, ils datent de ? 20 -25 ans ? Et ils n'ont pas forcément de bons souvenirs de l'école. Et c'est souvent lors d'entretiens que les parents (souvent les

pères) font part de leur expérience de l'école à eux. Alors peut-être qu'ils font un amalgame scolarité de leur enfant / scolarité à eux.

Ils ont peur que leur enfant subisse ce qu'ils ont subi ?

D-h Oui... Ou alors ils disent : "moi aussi j'étais comme ça". On a envie de leur dire : "ce n'est pas génétique, ce n'est pas parce que vous vous étiez en échec à l'école pour telle ou telle raison que votre enfant va être en échec". Il y a aussi le fait que ce n'est pas une tête de classe. Mais ce n'est pas ce qu'on demande, on ne demande pas à tous les enfants d'être parfaits, de réussir, d'avoir des acquis partout. Ce qu'on essaie d'expliquer aux familles, c'est que leur enfant soit élève... Peut-être c'est la pression de la société qui fait qu'on voudrait que notre enfant réussisse partout...

Pour toi, quelle est la place des langues des familles à l'école ?

D-i Je dirais pas beaucoup de place ... Je suis peut-être un peu rétrograde là-dessus, mais on est une école de la République, une école française et j'estime que le français, ça doit être la langue première à l'école. Je pense que le français est la langue qui unifie tout le monde à l'école. [...] Je ne dis pas que la langue n'a pas sa place, mais je pense que le français doit être la langue qu'on utilise en premier. Ce que je déplore parfois c'est... On devrait traduire les documents systématiquement avec les informations aux familles, ça serait bien que ça soit traduit dans la langue de la famille. Mais d'un autre côté, le fait que certaines familles qui sont là depuis longtemps ne pratiquent pas le français, ça pousse au communautarisme. Et le communautarisme, pour moi, ce n'est pas bon pour l'école de la République. Donc je suis assez partagée. Parfois je me dis que c'est dommage, qu'en n'utilisant pas la langue des familles, les informations ne transitent pas. Ou parfois on a besoin d'un interprète pour expliquer [...]. Après je me dis les familles vivent en France, le fait que notamment des mères d'élèves ne parlent pas français, l'information passe toute par les pères donc ça veut dire que ... On le voit avec les parents [du centre d'accueil], on voit très peu les mères et peut-être que tout donner en français... Enfin je ne sais pas trop.... Je me dis qu'il faudrait vraiment pousser sur l'apprentissage du français pour les familles pour éviter aussi qu'on ait des enfants qui sont en difficulté malheureusement dès la petite section, parce qu'ils ne maîtrisent pas le français et qui ne progressent pas du tout comme certains enfants, qu'il y en ait en CP qui ne maîtrisent toujours pas le français, alors qu'ils sont nés en France et que souvent dans la famille, il y a au moins l'un des parents qui parle très bien français. Donc cette place des langues à l'école, je suis partagée vraiment... La langue, je pense que c'est important pour l'unification, pour que les enfants se sentent français.[...] Et la langue fait partie de cette appartenance, c'est-à-dire qu'on a tous une identité commune avec des valeurs communes et je pense que la langue, c'est une de ces valeurs communes. [...]

D-j Tu as mené ce projet avec des maternelles. Je pense que ça aurait aussi intéressé de le mener avec des grands sur la calligraphie, sur le comment on écrit les mots. [Et aussi mener] une sorte d'étude historique, sociétale. [...] Les petits, je ne sais pas s'ils ont pris pleinement conscience des enjeux.... Par contre, ce qui était intéressant, c'est d'amener les grands à participer à quelque chose de pédagogique, de traduire, c'était un gros travail de la part des parents, c'était pas mal aussi.

On aurait aimé qu'il y ait plus de parents.

D-h C'est difficile d'impliquer les parents. Je ne sais pas comment ça se passe dans les autres écoles, mais je pense qu'en plus c'est pas spécialement dû à l'origine sociale des parents ... Moi, parfois, j'ai l'impression que les parents s'en moquent ou alors ils nous font trop confiance. Ils ont du mal à s'impliquer... Toi, tu as été très accueillante avec les parents.

J'avais aussi un rôle un peu différent, décalé. L'année prochaine, quand je serai à nouveau en poste, ce sera différent.

Oui, c'est sûr. Là, c'était bien.

Entretien avec les deux enseignants ayant participé au projet (extraits)

Pourquoi avez-vous choisi de participer à ce projet ?

E1-a Moi, la première raison, c'est parce que c'était l'occasion d'avoir une personne en plus, sur certains moments, dans la classe pour travailler et c'est le meilleur moyen justement de faire des projets qui sortent un peu de l'ordinaire.

E2-a Moi, je dirais ouverture culturelle. Et je l'avais déjà fait une seule fois, et encore de loin, dans une autre classe. Et là, le but, c'était de le mettre en application sur quelque chose pensé de A à Z et de voir comment on peut le mettre en place de différentes manières. Et après, ça s'est poursuivi sur l'atelier couture parce que c'est parti un petit peu de là : deux projets qui sont rencontrés.

Et qu'est-ce que tu avais fait ?

E2-b C'était avec un sac à histoire avec des marionnettes. Il n'y avait qu'un sac à histoire qui tournait tous les weekends. C'était le *Petit Chaperon Rouge*. Et du coup [les familles] avaient les marionnettes pour mettre en scène l'histoire.

Et c'était uniquement en français ?

E2-c Oui. Ça permettait aux personnes non francophones de raconter l'histoire avec le petit chaperon rouge qui se déplace, le loup qui arrive... C'était avec des bruits, avec des petits mots...

Pour vous, quelle est la place des parents à l'école ? Est-ce qu'on peut parler de confiance ?

E1-b Parler de quoi ?

De confiance.

E2-d Je pense qu'on va se rejoindre là-dessus.

E1-c Non, je pense qu'actuellement, il n'y a pas de confiance entre l'école et les parents. Mais je pense que c'est avec ces projets-là qu'on la construit, cette confiance. Et là, après de nombreuses semaines, on voit que ça a marché. Une fois que l'école s'est ouverte aux parents, je crois que la confiance, elle arrive. Pas pour tous...

E2-e Pas pour tous, pas à la même vitesse.

E1-d Ni pour tous les parents. Ni pour tous les enseignants. Même pour les enseignants qui sont témoins de ce qui se passe dans certaines classes.

E2-e(bis) Nous, on voit avec la semaine "portes ouvertes", pour les autres collègues, ils l'ont plutôt bien ressenti. Par exemple, J. [une collègue] disait qu'elle avait bien ressenti que c'était bien apprécié d'avoir des retours, d'échanger, etc. Et que, à la suite de ça, on peut discuter : "Ah, pour les jeux de récréation, il vous manque ça. Et moi, je peux vous donner ça." Donc quand on ouvre, quand on ose leur faire confiance comme aux élèves, la confiance devient bilatérale. C'est des deux côtés, c'est ça la confiance. Et on peut dire : "les gâteaux d'anniversaire, je vous laisse faire avec votre élève. Je vous fais confiance." Et après, ça débouche sur plein de choses. Mais comme il dit, certains répondent, d'autres répondront plus tard, d'autres jamais. Mais au moins il faut oser ouvrir les portes pour montrer l'exemple.

E1-e Je pense que c'est lié au rapport à l'école des parents. Et que c'est possible qu'il y ait eu un vécu pas forcément hyper difficile, mais suffisamment difficile pour qu'après, le retour à l'école avec son enfant ne soit pas si simple que ça, dans les rapports. Et par contre, nous en tant qu'enseignants, normalement je crois qu'on est formé, en appelant les parents

“partenaires de l'école”. Dans les textes, les parents sont “partenaires de l'école”. [E2 approuve.] Je crois que c'est au début de l'année ou au début de la scolarité, c'est ce qu'on doit leur rappeler : “vous êtes des partenaires”. On doit travailler avec eux. Ils connaissent mieux, au départ en tout cas, sur certains points, sur beaucoup de points, ils connaissent mieux leurs enfants. Donc on a besoin d'eux. Ensuite ils ont besoin aussi notre expertise puisqu'on est formé à enseigner. Et qu'on... est censé travailler ensemble.

Pourquoi tu as dit “oser”, à propos d'ouvrir la porte de la classe ? (Pas de l'école, mais de la classe. L'école, ça ne dépend pas de nous.)

E2-f Oser, ça renvoie à notre positionnement. Est-ce qu'on est prêt à avoir quelqu'un qui nous regarde tout le temps en train de faire ?... Il faut être centré, à l'aise, sûr.... En tout cas assez sûr de ce qu'on dit pour pouvoir le faire, pour pouvoir en discuter, pour pouvoir débattre... [...] C'est des choses compliquées d'avoir ce regard...

E1-f Oser, c'est peut-être chambouler pas mal de choses au niveau de l'organisation, soit personnelle ou même de l'équipe. Parce qu'en fait aujourd'hui il y a des règles de sécurité dans l'école, qui font que c'est tout un travail logistique d'inviter des parents ou des gens extérieurs à venir. Et avec les parents, là, le but, c'est de le faire quasi quotidiennement, que ce soit naturel en fait. Et c'est compliqué parce que quand on doit tout fermer à clé, et puis noter qui est présent dans l'école, et pourquoi, à l'avance [E2 approuve.], avec l'accord d'une direction... C'est des règles qui sont normales, on doit les respecter en ce moment. Mais ça complique. C'est pourquoi oser, c'est aussi se dire qu'on va absorber tout ce travail logistique.

E2-g Et aussi potentiellement prévoir un atelier, une lecture, un gâteau et puis ce jour-là, la maman ou le papa est indisponible. Du coup, on avait calé ça, on avait prévu ça, on avait ramené les ingrédients, on avait mis le projecteur... Bon, ce sera décalé... Ce n'est pas grave, ce n'est pas leur faute, c'est comme ça...

Et quand vous étiez jeunes enseignants, au tout début, vous envisagiez de faire comme ça ?

E1-g Oui... Finalement ce n'était pas tant les parents au départ, dans ma tête, c'était : il faut bosser avec le plus de gens possible. Si j'ai envie d'aborder le thème d'aborder l'alimentation saine, ok, je peux faire tout seul, mais si j'ai la chance d'avoir quelqu'un qui est calé sur l'expertise, le bien-manger, sur l'hygiène, c'est génial. Donc j'ai toujours envie de travailler comme ça. Jeune, aussi, oui.

E2-h Et de la même manière, on voit que si on ne fait appel aux parents que pour des soucis, ça cause encore plus de soucis. Que si les parents sont là pour d'autres manières, pour mettre en avant des compétences de cuisine, de couture ou autre... Et bien du coup, déjà, on les met en avant, aussi ils se sentent en confiance. On ne les met pas en porte-à-faux sur faire un exposé ou faire des choses difficiles. Là c'est fait en atelier couture, là les mamans étaient entre elles, donc il n'y avait pas le regard des élèves... Lire devant les élèves, ça se fait petit à petit, c'est la maman qui a traduit, c'est son texte, etc., donc elle est à l'aise petit à petit. [...]

E1-h Tu as raison. C'est hyper important. Comme ça, au quotidien, avec l'expérience... Quand souvent à une sortie, une entrée d'école, un parent est invité, si ça se passe avec les parents à l'extérieur et les enfants à l'intérieur, quand un parent est invité à rentrer ou à rester sur le côté pour discuter... il y a a priori souvent “tiens, il doit y avoir un problème, il y a eu un souci”. C'est souvent assez négatif. Là, je pense que cette année par exemple, avec tout ce qui s'est passé, la couture, la cuisine, et tout ça, c'est invisible si un parent doit rester, on ne peut plus savoir s'il y a eu un problème, on ne peut pas se dire qu'il y a eu un problème. En fait, on peut se dire plus facilement “ah! ils viennent faire la cuisine ou faire de la couture”. Et c'est quand même plus agréable. Sinon, en tant que parent (je ne suis pas parent,

mais je me mets à leur place), être là sur le côté de la porte et attendre qu'on ait le temps de nous parler, en se demandant ce qui va nous être dit, ce n'est pas simple et pas agréable. [E2 approuve.]

E2-i On voit que c'est un souci global. [...] On a l'impression qu'il n'y a pas de communication. Et c'est le cas...

Et comment vous faites pour recenser les compétences des parents ? En début d'année ou en cours d'année ? En parlant ?

E1-i Moi, c'est à la réunion de rentrée où j'ai exprimé le désir de travailler avec eux. Je leur ai dit qu'il pouvait y avoir une demi-journée au départ, ouverte à eux et puis qu'ils venaient proposer ce qu'ils avaient envie de partager avec les enfants. C'est comme ça que j'ai essayé de savoir qui serait susceptible de venir faire de la cuisine ou autre chose... Mais c'est parce que tu es venue ensuite que ça s'est relancé en fait sur la couture et sur les autres compétences. C'est quand même pas facile de lancer ça et ...

De tenir toute l'année ?

E1-j Oui. Je crois qu'il y a des parents qui ont des compétences mais qui disent que ce n'est pas intéressant d'aller les partager à l'école, donc ils ne viennent pas forcément dire : " moi je sais faire ça". Il faut vraiment aller les chercher.

E2 -j En maternelle, il y a le côté "ce sont que des maternelles, ils ne vont pas s'intéresser à des métiers comme psychologue ou éducateur ou des métiers qui sont pas pratiques ou qu'on ne peut pas voir, qui n'ont pas pignon sur rue". Mais là il y a un papa qui est venu présenter son métier d'éducateur. On a pu discuter. [...] Et en fait, ça se passe très bien. [...] Mais après il faut plus ouvrir l'école... Et en plus, nous on a une configuration où les parents et les élèves sont arrêtés au sas, donc ça ne motive pas à entrer. Ils ne peuvent pas rentrer dire : "ah c'est la fête de la musique, je vois des notes de musique, parce que moi je fais du saxophone... - Ah super ! Vous pourriez venir jouer quelque chose ?" [...]

E1-k C'est vrai que c'est à l'intérieur de la classe qu'on voit, qu'ils voient le plus de choses.

E2-k Et on a beau faire une réunion, pour peu que le jour de la réunion, il y a une impossibilité, etc. il n'y a pas ce pied dans la classe où on peut voir les choses...

E1-l Et parfois c'est aussi en plus petit comité... Devant tous les autres parents à une réunion, ce n'est peut-être pas facile de dire " moi je propose ça"... Si on multiplie les occasions de discuter, ça finit par venir parce qu'il y a la mise en confiance, normale en fait dans toute relation...

Donc il ne faut pas seulement chercher ce que les parents peuvent apporter...

E2-l Ca va être à nous de tendre la main, d'orienter. Moi, j'ai fait un blog [pour expliquer un atelier]. Voilà, c'est su parce qu'il y a le blog, que du coup ils sont au courant et que quand ils viennent, les enfants aiment bien présenter. Donc voilà, le blog c'est une manière de. Mais sur le blog, moi je touche la moitié des parents. L'autre moitié l'ont vu une fois ou zéro. Et une moitié toutes les semaines.

E1-m La moitié, c'est beaucoup déjà beaucoup, je trouve.

E2 -m Donc, c'est un moyen. Mais on voit qu'il y a d'autres moyens.... Et en commençant tôt - là, ça s'est fait comme ça que les sacs à histoire partent à la fin de l'année... - mais quand ça part en début d'année, s'il y a un blog, des sacs à histoire, des mascottes, des portes ouvertes, des réunions, tout ça, c'est qu'eux, ils vont mettre le pied dans la classe.

E1-n Et quand il y a des projets d'équipe, s'il y a une sorte de cohérence générale dans l'école sur l'accueil des parents, sur les projets, ça va plus vite aussi. C'est plus facile à organiser. Il faut commencer tôt et que ce soit général, je pense, pour que ce soit bien efficace.

Quelle est la place des langues des familles à l'école ? Est-ce qu'il y a une place ? Pas de place ?

E2-n Richesse et handicap. C'est une richesse culturelle parce que c'est génial de voir comme on l'a vécu cette année des sonorités, des sens de lecture, des pays sur le globe, etc. Après, c'est un handicap quand on n'arrive pas à se comprendre pour un simple mot, pour une simple demande et quand les enfants ne sont pas assez grands pour parler et faire la traduction. Nous, en maternelle, on est au début du bain de langage... Arrivés en élémentaire, en général, ce sont en général les élèves qui vont traduire aux parents... Après, il faut trouver des tontons, des copains, des grands frères, etc. qui traduisent...

E1-o Moi, j'aurais juste dit richesse en fait, pas forcément handicap, même si je suis d'accord avec ce que tu dis sur les complications que ça a au départ pour se comprendre avec les enfants. Mais je pense que c'est surtout une richesse de base en fait, qu'il ne faut pas étouffer en tout cas. Pour ma part, le danger ce serait de l'étouffer, d'essayer de dire "on ne parle pas dans cette langue" plutôt que d'essayer de la comprendre. J'ai eu l'occasion de demander à des élèves de m'apprendre des mots en turc par exemple. Tout de suite ils se valorisent, on change de rôle, eux m'apprennent quelque chose... On voit qu'ils ont quelque chose de plus que nous. Ça leur montre que, OK, ils sont là pour apprendre, ils vont apprendre avec nous, mais que finalement, eux aussi ils peuvent nous apprendre quelque chose... Et je crois que c'est hyper important, ça, pour eux, de voir qu'ils n'arrivent pas vides, sans rien, et que tout ne dépend pas de nous, de ce qu'on va leur apprendre. Eux aussi arrivent avec... ce sont déjà des personnes avec quelque chose, avec une histoire, avec une culture aussi, même s'ils ont 3 ans. Et puis, puisqu'on parle de famille et d'accueillir les familles... si on les accueille avec le côté... neutre de la langue... ou officielle de la langue française simplement, et qu'on n'accueille pas ces différences-là, je pense pas que le travail puisse être aussi efficace.

E2-o On voit que ce n'est pas facile. Des fois quand un élève parle en turc, on lui demande de répéter "Qu'est-ce que tu as dit ? Comment on dit *crayon* en turc?", il y en a qui se ferment alors qu'ils viennent de le prononcer potentiellement dans la phrase, mais des fois il y a un blocage...

E1-p Je pense que ça doit dépendre des discours, je ne sais pas ce qui peut être dit dans les familles. Mais j'imagine que beaucoup d'enfants entendent : "là, tu vas à l'école, c'est pour apprendre à parler français, on n'est pas là pour parler turc, tu dois apprendre le français". C'est comme si les deux ensemble étaient impossibles. Et c'est dommage. Après, j'ai peut-être tort. Il y a des collègues qui demandent à des parents d'éviter, quand c'est des enfants qui apprennent le langage, d'éviter de mélanger les deux langues. Moi je demande plutôt l'inverse. Mais il faudrait peut-être une étude scientifique vraiment pour...

Actuellement, ce qui est dit, c'est qu'il vaut mieux combiner les deux langues. Il vaut mieux qu'ils parlent bien la langue de la famille, après le français viendra plus rapidement,

E1-q Cette année, mon premier objectif, ça devait être de leur faire prendre conscience, à ces enfants qui ont deux langues, qui entendent deux ou trois langues, c'est qu'il y a deux ou trois langues. Parce qu'au départ j'avais l'impression qu'il y avait des mots différents pour des choses mais dans leur tête, ce n'était pas conscient qu'il y ait une langue turque par exemple et une langue française, que c'était un mélange et qu'ils se demandaient pourquoi ils ne me comprenaient pas et pourquoi moi je ne les comprenais pas. C'est déjà plutôt ça, leur apprendre : "oui, il y a deux langues, et dans cet endroit-là, c'est mieux d'utiliser cette langue-là parce que, sinon, lui, tu ne pourras pas le comprendre ; dans cet endroit-là, c'est possible avec les deux langues"... Je pense que c'est ça notre travail.

Concernant le projet proprement dit, qu'est-ce qu'il a marché ? Qu'est-ce qui n'a pas marché ? Qu'est-ce qu'on pourrait améliorer ? Est-ce que vous, l'année prochaine, vous envisagez de faire ce type de projet, ou tout au moins de la même nature ?

E2-p Moi, je pense succès, même si l'application est tardive. Mais c'est comme ça, c'est une première fois, il y a plein d'obstacles. Donc oui, on pourrait dire : "on aurait pu faire ça, on aurait pu faire ça"... *mais peu importe, c'est fait, les sacs à histoire sont partis dans les familles, il y a eu des ateliers de langue, d'écoute, de calligraphie, de jeux... donc, pour moi, succès.*

E1-r Moi je trouve que ça c'est un succès aussi. Et en fait... je crois qu'à la base on avait d'abord le premier objectif, c'était de viser les parents allophones, et donc ici les parents des familles réfugiées en priorité. Et je crois que ça, ça n'a pas marché. Et par contre, ça a été hyper efficace pour les familles allophones ou maîtrisant les deux langues. Et dès qu'elles ont vu ces portes ouvertes pour rentrer dans l'école, elles sont venues. Et là, ça a été un gros succès, mais pour des familles qui étaient déjà là, déjà intégrées, qui avaient peut-être déjà des enfants à l'école. Pour les nouvelles familles, pour les parents qui ne parlent pas du tout français, pour moi, ça n'a pas du tout marché... Peut-être c'est le temps qui nous a manqué.

Peut-être aussi les familles de réfugiés, ils ont trop de préoccupations, trop de soucis, trop de choses à faire aussi ?

E1-s C'est un passage aussi sans doute pour eux... C'est sûr que c'est dur de s'impliquer s'ils ne sont pas sûrs de rester, s'ils ne savent pas combien de temps...

E2-q Et c'est à la fin... Moi, j'ai une maman qui vient de capter que j'avais dit qu'il y avait piscine tous les vendredis. Là elle m'a dit que, là, elle essaierait de lui donner son maillot de bain...

Une maman du centre de réfugiés ?

E2-r Oui... On bidouillait, on prêtait, je prêtait ma serviette, on prêtait le maillot de bain, le bonnet. Donc il faisait l'activité... Mais c'est vrai que malgré tout ce qu'on peut faire, des dessins, des mots, des traductions, l'info n'était pas passée pour différentes raisons... Et là en fin d'année, voilà ... des choses qui se déclenchent... Mais dans quelques mois, ils partiront... Mais il faut du temps, encore plus avec eux.

Et les familles franco-françaises (si on peut les appeler comme ça) ? ... Pour les petits qui parlent uniquement français... J'ai eu l'impression que c'était difficile... de se confronter à autre chose...

E1-s J'ai eu un retour, dont on a parlé l'autre fois... Ca m'a donné ce sentiment de... « finalement, ça ne nous concerne pas ». Il n'y a pas eu de jugement porté sur le travail, mais... « ça ne nous concerne pas ». Ca m'a donné cette impression-là... Et après pour les autres [parents], il n'y a pas forcément de retour ou pour l'instant en tout cas.

E2-s Je pense que c'est pareil, si c'est quelque chose qui est présenté dès le début d'année, en réunion... - peut-être faire comme je l'ai fait, une réunion spécifique - qu'on présente bien aux enfants plusieurs fois le livre, etc., qu'on leur montre sur Internet, ils seront plus impliqués et ils auront plus envie ... [...] de le faire découvrir à la maison... Et on verra (je pense que tu pourras voir les stats de connexion) s'il y a deux connexions ou s'il y a vingt connexions... Dans tous les cas, moi je sais que je referai... et que dès le début, ça sera précisé en réunion, montré en réunion, fait avec les élèves... [...] Il y a aussi des soucis purement matériels : quand on voit cette année les soucis [pour trouver une salle où] on peut traduire (il y a telle classe, ah non, il n'y a pas de wifi, ah non, on ne peut pas imprimer, ah non, il n'y a pas tel logiciel) ... Tout ça, ce n'est pas facile à la base, mais quand on rajoute tout ça tout ça, c'est compliqué...

Mais maintenant tu connais des trucs pour l'année prochaine...

E1-t Moi aussi, je pense que pour l'année prochaine, si j'en ai l'occasion, je le refais. Dès le début aussi. Il faut le faire dès le début... Là, c'est bien qu'on ait un avis sur le retour des parents, qu'on puisse se faire un petit bilan de ces retours- là. Mais ça serait intéressant de

faire un bilan sur trois années d'expérience... Ca veut dire qu'on peut être déçu au bout d'une année, en se disant que les Franco-français ne se sont pas sentis concernés, mais peut-être qu'à force de venir dans une école où on leur dit tout le temps que c'est un mélange de culture, que... C'est peut-être au bout de deux-trois ans... Et puis, une culture d'école, finalement, c'est la vie d'une petite communauté de quartier ou de village... Je pense que c'est long à construire... C'est vraiment long à construire. Mais si une équipe est assez stable et les projets aussi... à long terme... Moi, je serais intéressé de voir à long terme les résultats de ce genre de travail... C'est pour ça que j'ai envie de le continuer. Ce ne sera pas dans le même endroit... mais de ma part, il sera fait plus tôt, en enlevant tous les petits écueils qu'on a rencontrés cette année et ce sera déjà un peu plus efficace. Et si on peut l'enchaîner sur plusieurs années, là, on crée une sorte de... une cohorte de parents, une génération de parents. [...] Et peut-être que nous on ne le voit pas, mais peut-être que ce qu'on a fait cette année, ça fait que dans quelques années en CE2, ce seront des parents qui sont prompts à accompagner, à venir voir la classe...

E2-t On ne va pas dire de nom, mais la maman la plus impliquée était peut-être l'une des mamans les moins impliquées, les plus réfractaires l'an dernier... Et rien que ça ... S'il faut mettre un bonus, en retirer quelque chose, voilà c'est ça. On passe de famille à problème à famille qui passe son temps dans l'école.

S'il n'y avait que ça, ce serait déjà bien...

E2-u On ne fait pas ça pour elle mais...

E1-u Quelque part, ça a révélé aussi des manques dans ce qu'il y a en dehors de l'école, au niveau de la commune... des activités proposées aux gens qui sont ici. Parce que là, il y a eu quelque chose de proposé et puis, tout de suite, il y a eu des gens qui ont dit "merci de nous faire faire quelque chose". Et moi je suis dit qu'elles n'avaient pas d'autres espaces [...].

Après on pourra toujours mutualiser les livres qu'on aura fait chacun dans notre école. Forcément, les parents n'auront pas été impliqués, mais ça fait plus de livres en circulation.

E1-v Oui, ça fait un point de départ. Et si dès le début de l'année, on a déjà des sacs à histoire de prêts, l'implication sera toute autre... Est-ce qu'on fera la même chose avec une autre histoire ? C'est peut-être là où des parents voudront proposer une histoire qui vienne d'eux et qu'on pourra travailler sur ça. Ça peut faire une bonne base pour démarrer.

Oui, par contre, démarrer tout de suite en début d'année...

E2-v Oui, je pense. Enclencher tout de suite.

E1-w Oui, commencer tout de suite. Si on apporte des sacs où tout est traduit en turc, en albanais, en arabe, en berbère... j'imagine : "Mais comment vous avez fait ?". Les premières questions sur les post-it, ou même à l'oral, c'était "mais comment vous avez fait pour faire tout ça ?" Et là, on dit "on a travaillé avec des parents de nos classes de l'année dernière et on va refaire pareil". Et je pense que c'est comme ça que ça peut marcher.

Entretien avec deux enseignants qui n'ont pas participé au projet (extraits)

- Première enseignante (il enseigne en élémentaire)

Pourquoi est-ce que tu as choisi finalement de ne pas participer au projet ?

E3-a J'avais trouvé l'idée très intéressante et j'avais participé à la première réunion. Et puis tu nous avais dit de t'envoyer un mail avec nos disponibilités, combien de temps on pouvait y consacrer... Quand je t'ai vue revenir pour bosser avec S. et T. [les deux enseignants qui ont participé au projet], je me suis dit que j'avais raté le coche ...et que je n'arrivais pas à savoir ce que je pouvais dégager dans mon emploi du temps pour réaliser le projet en fait ... Après c'était une idée intéressante parce que là, avec les choses qui ont été déjà été mises en place, ça nous donnera une vision d'ensemble pour éventuellement s'intégrer dans les autres années.

Donc, en tout cas, il faudrait que ce soit quelque chose prévu en début d'année ?

E3-b C'est vrai que quand l'année a commencé, on est la tête dans le guidon, on est lancé avec les activités de la classe, le programme et autres... Cette année, j'ai eu du mal à me détacher de tout ça. C'était un petit peu compliqué... Après, moi, entre guillemets, je l'ai fait un peu cet échange autour des différentes langues parlées par les élèves autour de la chanson *Joyeux anniversaire*. J'ai pris un petit peu appui là-dessus et puis avec les différentes langues qu'on pouvait avoir, on l'a entendu en turc, en russe, en algérien, en vietnamien [...] en français [...] en espagnol. Mais on n'a rien fait de ... c'était juste comme ça au niveau oral au sein de la classe... Du coup ça a forcé aussi certains enfants à aller vers leurs parents et à leur demander "Maman, tu m'apprends?" et ils ont appris pour nous la chanter en classe... Voilà, c'était un petit quelque chose qu'on a fait dans la classe.

Franchement, une troisième classe à gérer, ça aurait été difficile pour moi... Mais on aurait fait autrement, peut-être un seul livre...

E3-c Il va falloir que je prenne le temps de me pencher sur votre travail parce que j'ai vu passer des choses, des écritures, des petites cartes... Là je n'ai pas encore pris le temps d'aller écouter les différentes versions que vous avez pu réaliser. (*S. et T. pourront te donner le lien.*)

As-tu des remarques? des critiques?

E3-d En tout cas, c'était intéressant parce que c'était sympathique de voir toutes ces mamans rentrer dans l'école avec le sourire, motivées pour participer, que ce soit la couture ou les traductions... Donc c'était bien.

C'était aussi le but.

E3-e : Le but : voir certaines mamans rentrer, les voir un peu autrement que quand on les croise au portail.

Pour toi, quelle est la place des parents à l'école ?

E3-f C'est une place qui n'est pas facile à trouver. Ils ne connaissent pas trop le monde de la classe, les parents en général. On part tous avec le souvenir de l'école de quand nous on y était et ça a quand même assez changé. Certains ont peur de venir parce qu'ils ont peur du regard qu'on peut avoir sur eux... Nous, ce n'est pas toujours évident non plus d'avoir un oeil extérieur parce qu'on ne sait pas comment on va être perçu dans notre façon d'être dans la classe. Ce n'est pas toujours évident. Oui, on a l'habitude de travailler avec du monde mais ce monde-là, ce sont des enfants, ce ne sont pas des adultes, ils ne sont pas forcément

aptes à décrire, à analyser les choses qu'on fait. C'est toujours assez gênant. Après, je sais que j'ai apprécié la semaine des parents, les temps qu'on a pu passer avec les parents qui sont venus dans la classe pour participer aux activités. C'était intéressant, moi ça m'a bien plu, ça m'a beaucoup angoissée au départ mais au final, c'est un temps que j'ai apprécié, que je reconduirai l'année prochaine, en essayant d'organiser ça mieux, de prévenir plus tôt pour permettre aux gens de s'organiser pour pouvoir venir s'ils le souhaitent. [L'enseignant explique les activités avec les parents lors de cette semaine des parents : pique nique, jeux dans la cour, ateliers de lecture et de maths, jardinage.] Les retours que j'ai eus étaient plutôt positifs : les parents étaient contents de pouvoir entrer, de voir leur enfant évoluer dans la classe. Donc c'était très bien.

Est-ce que tu pourrais parler de confiance ? Entre l'école et les parents et entre les parents et l'école ?

E3-g C'est un petit peu partagé... Je ne suis pas sûre que tout le monde ait confiance en l'école. Certains, on le ressent, oui nous font totalement confiance ; d'autres, c'est un plus plus timide. Ils osent un petit peu moins venir vers nous. C'est peut-être parce que des fois on n'a pas toujours que des choses agréables à leur dire... même si on essaie toujours de trouver du positif. ... Il y a des fois des choses qui ne sont pas forcément agréables à entendre mais qu'il faut qu'on leur dise aussi.

E3-h [Pour le projet] c'est vrai que quand on est dans la classe, construire tout ça, c'est assez complexe et ça demande du temps... quand on a en plus les élèves dans la classe...

En fait il existe déjà des outils tout prêts mais c'est comme tout ce qui est déjà tout prêt, il faut ... l'adapter un peu à sa sauce (le prendre en main). Et surtout tu ne peux guère faire ça en classe entière, il faut encore une autre personne qui vienne...

E3-i Oui tu as été un regard extérieur qui est venu faire des choses dans la classe, etc. et qui a pu monter... parce que tu as passé beaucoup du temps au montage, non ?

Oui mais c'est vrai que j'aurais pu faire ça plus simple. Mais c'est aussi que j'étais en stage et c'est ce que je devais faire. Mais c'est vrai que je comprends mieux pourquoi il n'y a pas forcément la suite l'année d'après... Mais là j'espère qu'il y aura la suite, même sur des petites choses comme tu as fait, c'est déjà très bien.

Quelle est la place de la langue des familles à l'école à ton avis ? Comment toi tu vois les choses ?

E3-j ... C'est assez difficile... C'est vrai qu'on exhorte beaucoup les enfants à utiliser le français à l'école parce qu'ils entendent le français toute la journée, ils vont travailler sur le français, sur la langue française etc. Et on a des enfants qui ont du mal à manipuler la langue, et du coup c'est vrai qu'on a tendance à leur dire qu'il faut essayer au maximum de les faire parler français... Ce n'est pas toujours facile... de concilier les deux...

Tu veux dire quoi ? A la fois à l'école et à la maison ?

E3-k C'est vrai qu'à l'école, on a tendance à laisser un peu de côté la langue maternelle entre guillemets, pour qu'il y ait plus de temps de français.

Et à la maison... ? Qu'est-ce que tu dirais toi ? Tu dis que c'est leur problème à la maison ou... Qu'est-ce que t'en penses ? ... C'est difficile quand même...

E3-l Oui c'est difficile... Qu'ils puissent utiliser les deux... Je ne suis pas en train de dire qu'il faut qu'ils abandonnent leur langue maternelle mais il faut qu'ils puissent aussi ... manipuler un peu le français. Le plus possible.

Et dans ta classe, il y a combien d'élèves qui parlent une autre langue à ton avis ? Ou qui ne parlent pas le français ?

E3-m Maintenant à cette période de l'année, je n'en ai plus. Même ma petite dernière qui est arrivée comme primo arrivante me parle beaucoup en français maintenant.... Pour les autres, après un calcul rapidement, sur 25, il doit y en avoir une dizaine qui entendent parler une autre langue.

Plus tous ceux que tu ne connais pas et qui...

E3-n Je pense qu'il y a certains enfants qui n'utilisent que le français à la maison alors qu'ils pourraient utiliser une autre langue. Après je ne sais pas s'il y a des échanges dans une autre langue.

Et au début c'était difficile avec la petite qui ne parlait pas français ?

E3-o En fait... Ce n'est pas toujours évident de se faire comprendre parce qu'il y a du vocabulaire, des mots qui ne sont pas connus. Et ce qui est difficile aussi, c'est de faire passer les consignes de travail (un objet, une chose, on montre. Mais comprendre... ?!). Pour faire comprendre à quelqu'un qui ne parle pas français « Est-ce que, dans ce mot, tu entends le son [a] ? » ...Voilà, des fois, il faut adapter les activités, trouver des façons de faire et de dire pour arriver à amener l'élève à ... Est-ce qu'elle sait faire ? Est-ce qu'elle ne sait pas faire ? Est-ce qu'elle n'a pas compris la consigne ? Et puis également trouver assez de temps pour développer le vocabulaire de l'élève au sein de la classe.

Heureusement il y a aussi l'enseignante UPE2A.

E3-p Et puis il y a les camarades de classe qui aident beaucoup aussi. On a repéré les affinités et on essaie de faire que chacune aille aider au besoin (quand il y a un mot qu'elle ne comprend pas) ... Il y en a qui se font un plaisir d'aller aider comme ça... [...]

- Deuxième enseignant (il enseigne en maternelle)

Enfin, tu n'as pas participé au projet. Pourquoi ?

E4-a Il n'y a pas de vraiment de raison. Je me suis laissée prendre par le temps. Et après l'envie m'a quittée. Je n'ai pas vraiment d'explication à ça, j'avais envie à la base et puis c'était compliqué pour moi d'aller vers les parents, de leur demander. Le temps est passé, il y avait d'autres projets dans la classe... Ça a pris le pas sur ton projet. [...] La fois où on avait [lu une histoire en plusieurs langues, sans y avoir préparé les élèves à l'avance], c'était arrivé comme ça comme un cheveu sur la soupe, ça manquait un peu de structure et d'explication aux enfants... Il aurait fallu tout faire comme tu avais fait avec S. et T. [les deux enseignants qui ont participé au projet]. Et je voyais que ça prenait beaucoup de temps. Donc il faut que ça vienne aussi de l'enseignant.

Est-ce que tu penses que les parents font confiance à l'école ? Et vice-versa ?

E4-b Globalement oui, ça se passe bien, on a de bonnes relations. Et moi je ne cherche pas à aller au-delà de ça. Je m'occupe des enfants et je n'ai pas envie de m'occuper un peu plus des parents. Je vois que S. va au-delà de ce qu'on fait habituellement avec les parents. Mais après chacun fait comme il veut... C'est vrai qu'il amène plus facilement les parents dans la classe.

Moi je suis comme toi. Pour moi, ce n'est pas naturel [de faire comme S].

E4-c Oui... Et je me dis que les parents qui amènent leur enfant, ils font confiance à l'école, ils n'ont pas forcément envie de venir. Ca dépend. J'ai vu quand on a fait la semaine des parents : il y en a qui sont en attente de venir à l'école, mais pas tous.

Et qu'est-ce qui fait que certains parents viennent et d'autres pas ?

E4-d Il y a plusieurs possibilités. Soit par manque d'intérêt pour certains. Soit ils font confiance et ils se disent « tout va bien, j'ai pas besoin de venir ». Soit ils ont peur aussi. Il y a des parents, quand ils sont venus [dans la classe lors de la semaine des parents], ils ne faisaient rien, ils n'allaient pas vers les enfants, ils n'osaient pas, je pense parce que la maitresse était là. Il y a des parents qui ont un vécu négatif de l'école. La maman de K. m'a dit : « j'ai tellement mal vécu mes années d'école » ...

Et même si les parents avaient quelque chose à faire, si tu leur disais : « vous pouvez aider votre enfant » ?...

E4-e Il y en a qui n'osaient pas, qui restaient debout. Il a fallu que je leur dise : « asseyez-vous » ... Et puis il y en a qui sont allés discuter avec les enfants... Il y a une aisance avec les enfants que certains ont et d'autres pas.

Dans tes 26 PS-MS, il y en a qui ne parlent pas français ?

E4-f Avant il y avait M., mais il est parti. Il y a H. dont le père parle français mais qui parle turc, il refuse enfin il n'y arrive pas. Il y a Z. qui ne comprend pas tout. Donc ça fait 3 sur 26. Après il y a des enfants qui ont du mal, qui parlent un peu mais qui ont du mal. Un petit niveau de langage. Ils sont petits mais il y a aussi la barrière de la langue.

Quelle doit être, quelle peut être la place des langues des familles à l'école ?

E4-g Je ne me suis pas posé la question sur la langue des familles. Pour moi, on doit amener le français le plus possible... Faire entrer la langue des familles à l'école ? ...

Comme on en parlait avec la directrice, par exemple traduire les papiers.

E4-h Ca pourrait aider pour certains, mais il y a des langues, je ne sais pas si on pourrait les traduire, par exemple l'albanais. Pour l'anglais on pourrait, mais pour le turc... Mais je remarque qu'il y a de l'entraide. Ce matin, il y avait une maman qui n'avait pas compris le mot pour la sortie de la semaine prochaine et c'est une autre maman qui lui a traduit avec mon aide, elle m'a demandé ce que voulait dire ce mot ... Donc il y a de l'entraide, je pense qu'entre eux ils arrivent à se débrouiller ... Mais c'est vrai que quand ils voient un mot écrit, ils ne doivent rien comprendre ... Je ne sais pas si la directrice t'en a parlé, mais quand je suis arrivée la première année dans cette école, les mots étaient traduits en turc pour les parents qui en avaient besoin grâce à un papa qui savait l'écrire.... Je ne sais pas pourquoi ça s'est arrêté.

Et toi, aux parents qui parlent aussi une autre langue, tu leur dis quoi sur la langue qu'ils doivent parler à la maison à leur enfant ?

E4-i S'ils ne parlent pas du tout français, c'est difficile pour eux... S'il y a un parent qui parle français et un qui parle la langue maternelle, s'ils me posent la question (il y en a qui m'ont posé la question), je leur dirais que c'est bien de parler les deux, garder la langue d'origine mais que l'autre parle le français pour que l'enfant entende les deux et qu'il comprenne. Là, j'ai un élève qui ne comprend pas le français, même pour des choses simples (« va chercher un mouchoir »).

Il vient d'arriver ?

E4-j Non il est né en France. Il fait par imitation. Il faut lui montrer... C'est vrai qu'il y a la barrière de la langue...

Et même en cette fin d'année ?

E4k Et même maintenant. Il est venu toute l'année... Il ne peut pas écouter une histoire. Il parle tout seul pendant que je raconte une histoire Donc j'ai un brouhaha... Par contre il parle beaucoup... mais en turc. [...]

E4-l Des fois, il y a un déclic, quelque chose qui se débloque en eux et ils acceptent de parler français. Il y en a, c'est en GS qu'ils se sont débloqués. Pourtant, ils sont scolarisés depuis la petite section. [Prénom d'un élève], il a du mal encore, c'est dur pour lui. Et aussi [un autre élève]. Ils sont là depuis la PS... Quand tu vois qu'ils ont encore du mal à faire une phrase... Mais c'est mieux cette année.

En tout cas, ils sont intéressés par tout ce qu'on fait.

E4-m : Oui, mais la barrière de la langue les empêche d'avancer aussi vite que les autres. Dans le cahier de réussite, pour tout ce qui est langage, ces enfants-là n'ont rien d'acquis ... Il ne reconnaît pas son prénom. Il ne peut pas dire des lettres parce qu'il ne parle pas français. Il ne peut pas commencer à écrire un prénom. Raconter une histoire il ne peut pas ... Par contre, tout ce qui est (on va dire) mathématiques, sciences, je vois qu'il reconnaît les chiffres parce que dans la maison du 1 2 3, il a collé au bon endroit.

Et pour ce genre d'enfant, tu te dis... « je pourrais faire ci... ou l'enseignante UPE2A pourrait travailler avec eux » ? (Même si elle n'a pas le droit notamment parce qu'ils sont en maternelle.)

E4-n Non elle ne peut pas... Je me dis qu'à force d'entendre du français, ça va rentrer... [Prénom d'un autre élève], qui a changé d'école, à la fin, il commençait à dire des mots (jouer, dessin). Peut-être bientôt des phrases ? Alors que là les parents ne parlent pas un mot de français. C'est difficile aussi pour les parents ... [...] Ils ont déménagé mais ils ne sont pas venus chercher le certificat de radiation (qui est là). Il m'a dit : « je déménage la semaine prochaine » et un jour il n'est plus revenu. J'ai toutes ses affaires, son cahier... Je ne sais pas comment ils vont faire pour l'inscrire car il faut le certificat de radiation A mon avis, ils ne vont le remettre à l'école qu'en septembre. Du coup c'est dommage, ça fait une rupture, il commençait à dire des mots... Par contre, lui il comprenait tout et tout de suite.

Donc il pourra vite s'en sortir ?

E4-o Oui il pourra vite s'en sortir. Quand il parlera français, ce sera un très bon élève car c'était déjà un très bon élève. Il avait déjà des aptitudes : découper, coller... La maman est enseignante, elle leur fait faire des choses à la maison. C'est universel, découper, coller, faire des choses en pâte à modeler...

Quand je suis arrivée, on m'avait dit « tu verras, pour ton projet, la maman est enseignante : elle pourra ...

E4-p : Et finalement, elle n'a pas voulu ? C'est des parents qui étaient vraiment très en retrait. Moi je n'ai vu que le papa, et la maman n'est venue que deux fois chercher son fils. C'est tout. Ils ne venaient pas. Pour quelle raison je ne sais pas. [...] On ne sait pas ... ce qu'ils ont vécu ... qui fait qu'ils sont partis comme ça sans rien dire... [...]

Entretien avec trois mamans ayant participé au projet

(notamment via l'atelier couture – l'une d'elles a de plus fait des traductions pour les livres numériques)

(extraits)

Pourquoi avez-vous accepté de participer à ce projet ?

M1-a Pour le plaisir.

M2-a Pour faire plaisir des enfants. Et pour donner un encouragement aux professeurs, pour qu'ils continuent, pour leur montrer de l'investissement.

M3-a Pour faire quelque chose pour l'école, pour les enfants et aussi pour voir d'autres mamans, voir qui étaient les autres mamans...

Et vous vous connaissiez avant ?

M3-b Pas du tout.

M2-b On découvre de belles personnalités.

Depuis combien de temps êtes-vous à l'école ? Peut-être pas depuis longtemps car vos enfants sont encore petits.

M1-b Cette année.

M3-c Depuis l'année dernière, mais il n'est pas trop venu.

M2-c C'est la deuxième année.

Pour vous, quelles est la place des parents à l'école, dans l'école ?

M3-d Je pense que la place des parents à l'école est importante.... Moi, en tant que maman, j'aimerais bien savoir ce que fait mon fils, dans quel état est l'école, comment ça se passe à l'intérieur, ce qu'ils apprennent, est-ce qu'ils apprennent bien...

Et actuellement ?

M3-e Oui, là, actuellement on est complètement intégré à l'école.

M1-c Avant je ne savais pas comment ça va pour mon fils à l'école. Là j'ai vu vraiment.

M3-f Et puis on peut participer, il y a plein d'ateliers ouverts aux parents. On peut proposer des choses.

M1-d Pas trop. (NB : Cette phrase a été dite à mi-voix).

M2-d On peut s'exprimer.

Pourquoi vous dites « pas trop » ? Si ce n'est pas indiscret.

M1-e Il y a des trucs, on ne peut pas trop rentrer là-dedans.

M2-e Il y a certaines limites. C'est comme un respect ou une barrière, c'est comme quand on fait entrer quelqu'un chez soi, on laisse entrer sur un moment pour quelque chose de précis, mais il ne faudrait pas que les gens fassent intrusion.

M3-g Oui, ça reste l'école, on reste parents, on n'est pas enseignant.

M2-f L'école éduque nos enfants mais nous aussi, donc si on peut se mettre en cohésion avec...

Maintenant on va s'intéresser aux langues, si ce n'est pas indiscret. Pour vous, y a-t-il une place pour les langues des familles à l'école ?

M3-h Oui parce qu'il y a eu les livres traduits...

Et ça vous a surpris au début ?

.... (Silence.)

M2-g Non, ça crée un lien je trouve. Au contraire, c'est presque un rapprochement avec les racines des enfants, pour qu'ils s'y retrouvent un peu, pour que qu'ils se disent « ça fasse le lien entre l'école et la famille » [...].

M3-i Il y a beaucoup d'enfants apparemment qui parlent une autre langue, voire même qui ne parlent pas français mais surtout une autre langue... Eux-mêmes, ça les intéresse à l'école du coup.

M2-h On peut les unir...

(Silences)

C'était aussi pour montrer aux enfants qui parlent français que c'est difficile quand quelqu'un ne parle pas le français. C'est ce qu'on a fait pour les « bonjours » : on a vu que c'était difficile de parler une autre langue.

Si ce n'est pas indiscret pour vous, quelle langue parlez-vous à la maison ?

M1-f Moi, je parle les autres langues. Donc ils vont apprendre les trois [langues]. C'est important par rapport aux grands-parents. Mon fils, tu lui parles en arabe, il te répond en français. Il comprend tout. Même le petit [NB : Il a 1 ou 2 ans.], il comprend tout... Mais le français, c'est obligé. Maintenant il va à l'école, il a des professeurs.

M2-i Moi, il n'y a que le français, même si on est dans une famille où le papa est marocain. Donc normalement il y aurait l'arabe à la maison, mais lui ne le parle pas, il n'y a que le français... Donc ça a été rigolo, car quand ma fille est rentrée en disant [bonjour en arabe], il était même content parce qu'il a entendu ça. Lui ne le parle pas (*Il le comprend ?*) Oui, il le comprend, mais il n'ose pas [le parler...].

M3-j Nous on parle français exclusivement. Après, sa grand-mère lui parle arabe... Mais sinon on écoute plein de choses dans plein de langues, même inconnues pour moi. On va trouver un petit dessin animé, on va le regarder en anglais, en russe, en chinois, en coréen, en allemand.... Et comme ça, ça permet d'entendre qu'il y a d'autres sons, qui ne sont pas n'importe quoi, qui sont aussi des langues... C'est super d'avoir traduit la même histoire dans plein de langues, comme ça on comprend que les autres écoutent la même chose que nous, mais dans leur langue à eux. Et on n'est pas mieux ou moins bien, on est pareil. On a chacun notre langage ... Moi j'ai envie d'enseigner ça à mon petit ; comme ça, plus tard, il aura envie d'apprendre d'autres langues, pour parler aux autres.

A votre avis, les enfants sont-ils conscients qu'il s'agit d'une autre langue que le français ? Ca leur parle si on leur dit que c'est du français ou de l'arabe ? Ou alors ils sont trop petits ?

M2-j Je pense qu'ils sont conscients de ce qu'ils disent, qu'il y a différentes langues, que c'est une langue... que ce ne sont pas que des mots comme ça... Ils savent que ce sont des mots qui ont un sens derrière.

M3-k Moi non, il n'est pas conscient. Il sait qu'il y a d'autres langues mais par contre... on parle [tous] français pour lui... (*Tout le monde parle français ?*) Non, ce n'est pas ça. Un enfant qui ne parle pas français, il ne va pas spécialement jouer avec lui... parce qu'il y a cette barrière de la langue... même si je lui ai appris qu'on ne parle pas tous la même langue... Mais lui, il parle français. Donc un enfant qui ne parle pas français, il ne va pas spécialement jouer avec lui [...].

M1-g Mon fils, il mélange les langues. Des fois, il dit : "je vais mettre mes [mots en berbère]". Il mélange...

Est-ce que vous auriez quelque chose à rajouter ? Sur les langues ? Sur l'école ?

M3-l Sur les langues c'est une super initiative. Par contre ... C'est mon avis pour cette école, j'ai l'impression qu'il y a beaucoup d'enfants qui ont des lacunes dans la langue française et il manque un moyen de leur apprendre cette langue que leurs parents ne parlent pas. Il y a plein d'enfants dont les parents ne parlent pas français et qui du coup se retrouvent eux-mêmes entre la maison dans une langue étrangère et l'école où on voit qu'ils sont un peu perdus ... Il manque un truc entre la famille et l'école pour leur apprendre le français.

M2-k Plus rapidement.

M3-m Ca se fait avec le temps mais...

Mais le temps passe vite.

M2-l Des fois, on a l'impression qu'ils sont transportés quelque part et que pour eux c'est juste « blablabla ». On lit même la peur chez certains petits. [Elle cite le cas d'un petit qui s'est mis à pleurer car un animateur extérieur à l'école lui a dit qu'il n'écoutait pas.] Si ces enfants avaient la possibilité d'apprendre plus facilement le français, ils seraient peut-être moins stressés, moins apeurés.

M3-n Mais il manque un moyen d'apprendre à l'école... Je ne sais pas, sous forme de jeux... Là, c'est bien de traduire les histoires parce que ça apprend aux enfants qui parlent français qu'il y a des enfants [qui parlent une autre langue] ... Mais par contre, il manque l'inverse : un atelier pour les enfants qui ne parlent pas français...

M2-m Même petits.

Ca n'existe pas en maternelle. Ca existe en élémentaire. En maternelle on fait beaucoup de langage. On considère qu'avec le bain de langage, petit à petit, les élèves de maternelle, même ceux qui ne parlent pas français, vont apprendre à parler français.

[...]

(On parle des enfants qui parlent une autre langue que le français et qui ne sont pas du centre d'accueil pour réfugiés.)

M2-q Moi j'ai discuté avec des mamans et on leur a dit qu'il était interdit de parler une autre langue que le français à la maison pour que l'enfant s'adapte... Mais du coup ça créé un blocage de l'autre côté...

Ca, c'était il y a quelques années Maintenant on dit qu'il vaut mieux qu'il maîtrise la langue de la famille. Après c'est plus facile d'apprendre le français. [...]

Annexe 4 : Les post-it des sacs d'histoire

Merci encore pour
l'idée de jeux de mémoire,
merci pour votre fraternité,
pour votre tolérance, merci
pour une très bonne année
très riche de savoir
d'autres casts toujours

Merci encore pour
nous offrir beaucoup
de compréhension
surtout à une gentillesse
qu'on trouve vraiment
rare et très précieuse.
Saf

Et que certains parents
ne savent pas utiliser
internet ou qui n'ont pas
l'accès pour internet
avoir un livre d'histoire
et regarder dedans ça
sera mieux. merci
Saf

Je vous remercie pour
l'idée qui apporte une grande
richesse pour les enfants
de l'école maternelle.
Saf
Saf

C'est une expérience neuromote
et vu que le temps était bien
revu, je pense que c'était
possible d'avoir un exemplaire
de "votre gallette" traduit
en arabe ou en turc ou
en albanais ou en berbère.

On est tous différents.
S'accepter tel qu'on est!

Merci encore pour
l'idée de jeux de mémoire;
merci pour votre fraternité,
pour votre tolérance, merci
pour une très bonne année
très riche de savoir
d'autres casts loquaces

Merci encore pour
nous offrir beaucoup
de compréhension
surtout à l'âme gentille
qu'on trouve vraiment
rare et très précieuse.
Saf

Et que certains parents
ne savent pas utiliser
internet ou qui n'ont pas
l'accès pour internet
avoir un livre d'histoire
et regarder dedans ça
sera mieux. merci
Saf

Je vous remercie pour
l'idée qui apporte une grande
richesse pour les enfants
de l'école maternelle.
Saf

C'est une expérience réussie
et vu que le temps était fin
revu; je pense que c'était
possible d'avoir un exemplaire
de "male gabelle" traduit
en arabe ou en turc ou
en albanais ou en berbère.

On est tous différents.
S'accepter tel qu'on est!

TABLE DES MATIERES

Remerciements	3
Introduction	9
PARTIE 1 PRESENTATION DU CONTEXTE.....	11
CHAPITRE 1. LA COMMANDE INITIALE DU STAGE	12
1. Le CASNAV	12
2. La commande initiale du stage	12
1. L'accueil	13
2. Dispositif OEPRE.....	13
CHAPITRE 3 : LES APPROCHES PLURIELLES	15
1. Le paradigme plurilingue.....	15
1.1. Complexité plurielle de nos sociétés contemporaines	15
1.2. L'enseignant acteur et médiateur de la pluralité.....	15
1.3. Compétences plurilingues et pluriculturelles	16
1.4. Une éducation plurilingue et interculturelle inclusive	17
2. Les approches plurielles.....	17
3. L'éveil aux langues.....	19
4. Compatibilité de l'éveil aux langues avec les programmes de l'école maternelle	21
CHAPITRE 4. PROBLEMATIQUE	23
CHAPITRE 5. LE LIEU D'EXPERIMENTATION	25
1. La recherche de l'école d'accueil.....	25
2. Présentation de l'école d'accueil	26
3. Présentation des classes d'accueil.....	26
3.1. La classe de petite section	27
3.2. La classe de moyenne et grande sections	27
PARTIE 2 - EXPERIMENTATION	29
CHAPITRE 1. LES SEANCES D'EVEIL A LA DIVERSITE LINGUISTIQUE DE LA CLASSE	31
4. Choix des activités.....	31
5. La séquence « bonjour ! » expérimentée pendant le stage	31
5.1. Intérêt des séances sur les « bonjours ».....	31
5.2. Adaptation des séances EOLE au contexte du stage	31
5.3. Les séances expérimentées.....	34
5.4. Préparation du matériel sonore : aspects techniques	36
6. Une séance de calligraphie arabe	38
7. Bilan	39
CHAPITRE 2. LES « SACS D'HISTOIRES »	41
1. Origine du dispositif « sacs d'histoires »	41
2. Objectifs des « sacs d'histoires »	42
3. Que contiennent les « sacs d'histoires » ?.....	43
4. Nos sacs d'histoires	43
4.1. Choix des albums	43
4.2. Traduction.....	44
4.2.1. Les traductions existantes	44
4.2.2. Nos traducteurs	44
4.2.3. Questions suscitées par les traductions	45
4.3. Réflexion critique sur les sacs d'histoires	45

4.4. Que contenaient nos sacs d'histoires ?	46
4.4.1. Les sacs eux-mêmes	46
4.4.2. Un album	46
4.4.3. Une URL à la place du CD ou de la clé USB	46
4.4.4. Des post-it	46
4.4.5. Un peu de matériel ludique d'accompagnement	46
5. En classe, écoute des traductions des deux albums choisis	47
5.1. Glossaire	48
5.2. Lecture des traductions des histoires	49
CHAPITRE 3. LE LIVRE NUMERIQUE MULTILINGUE	50
1. Les livres multilingues proposés dans le commerce	50
2. Pourquoi un livre numérique ?	50
3. Les éléments constitutifs du livre numérique	51
3.1. Traductions orales	51
3.2. Traductions écrites	52
3.3. Images	53
4. Réalisation	54
5. Le livre numérique Roule Galette	54
5.1. Le tutoriel	54
5.2. Les pages de présentation des personnages	55
5.3. Les pages de l'histoire	56
5.4. Bilan	58
6. Le livre numérique La fleur qui dérange	58
6.1. Le tutoriel	59
6.2. Le mini-lexique	60
6.3. Les pages de l'histoire	61
6.4. Bilan	61
7. Les URL communiquées aux parents	62
8. Le livre numérique multilingue : perspectives	62
9. Epilogue : un spectacle	63
PARTIE 3 - ANALYSE : PLACE DES PARENTS A L'ECOLE	65
CHAPITRE 1. METHODOLOGIE	66
1. L'observation participante	66
2. Les entretiens semi-directifs	67
2.1. Définition	67
2.2. Les personnes interrogées	67
2.3. Le guide d'entretien	68
2.4. La transcription des entretiens	68
3. Les compteurs de consultation des livres numériques et les post-it des sacs à histoire	69
3.1. Les compteurs de visite de livres numériques	69
3.2. Les post-it des sacs d'histoires	70
CHAPITRE 2. QUELLE PLACE POUR LES PARENTS A L'ECOLE ?	71
1. Les attentes institutionnelles	71
2. Le quotidien d'une école ordinaire	72
3. A l'école, quelle est la place prise par les parents ? Quelle est celle laissée par les enseignants ?	73
CHAPITRE 3. QUELLE PLACE POUR LES LANGUES DES FAMILLES A L'ECOLE ? INTERET D'UN PROJET EVEIL AUX LANGUES POUR LES DIFFERENTS PARTENAIRES EDUCATIFS	77
1. Intérêt du projet pour les familles	77
1.1. Accueil du projet par les parents allophones nouvellement arrivés	77
1.2. Accueil d'un projet Eveil aux langues par les autres familles	78
1.3. Intérêt d'un projet Eveil aux langues pour des parents plurilingues	80
1.4. Surmonter les réticences de certains parents « monolingues » ?	82
2. Intérêt d'un projet Eveil aux langues pour les enseignants	83
2.1. Les enseignants, l'école et les langues des familles	83
2.2. Relations parents-enseignants	86
3. Quelles sont les conditions optimales pour réaliser un projet d'éveil aux langues ?	88
3.1. Des enseignants formés à la pluralité	88

3.2. Des enseignants formés à la coéducation	88
3.3. Une gestion du temps à penser collectivement.....	89
Bibliographie.....	93
Sigles et abréviations utilisés.....	97
Table des annexes.....	101

MOTS-CLÉS : plurilinguisme, éveil aux langues, école maternelle, parents d'élèves, livre multilingue numérique

RÉSUMÉ

Résumé : Ce mémoire présente un projet mené dans une école maternelle. Des séances d'Éveil aux Langues (inspirées des *Bonjours* du site EOLE) ont d'abord été proposées aux élèves ; puis des *Sacs d'histoires* ont été créés, avec notamment la conception de livres multilingues numériques.

Les activités d'Eveil aux Langues ont été le plus souvent évaluées sur les bénéfices qu'elles apportaient aux enfants mais peu sur ce qu'elles pouvaient apporter aux parents. Ce mémoire cherche à évaluer dans quelle mesure les activités d'Eveil aux Langues peuvent favoriser l'inclusion de tous les parents à l'école. Ce projet visait en particulier les parents d'élèves allophones. Il s'est avéré qu'ils n'y ont pas du tout participé, contrairement aux autres familles. Ce mémoire s'interroge sur la place des parents et des langues des familles à l'école, ainsi que sur l'intérêt d'un projet d'Eveil aux Langues pour les enseignants. Il examine également les conditions de réalisation d'un tel projet.