



HAL
open science

“ Parler des langues des familles à l’école, ce que disent les enfants ” : réalisation d’un film de sensibilisation

Martine Roussel

► To cite this version:

Martine Roussel. “ Parler des langues des familles à l’école, ce que disent les enfants ” : réalisation d’un film de sensibilisation. Sciences de l’Homme et Société. 2020. dumas-02972797

HAL Id: dumas-02972797

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02972797>

Submitted on 20 Oct 2020

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.



**« Parler des langues des familles à l'école,
ce que disent les enfants »**

Réalisation d'un film de sensibilisation.

ROUSSEL

Martine

Sous la direction de Diana-Lee Simon & Cyril Trimaille

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère

Section Français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 pro - didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde – Formation Continue

Année universitaire 2019-2020



**« Parler des langues des familles à l'école,
ce que disent les enfants. »**

Réalisation d'un film de sensibilisation.

ROUSSEL

Martine

Sous la direction de Diana-Lee Simon & Cyril Trimaille

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère

Section Français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 pro - didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde – Formation Continue

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

A Rémi, tu m'avais encouragée à entreprendre cette formation,
à Youssef, Ebrahim, Alya, Luna et Chloé
soyez compréhensifs avec vos enseignants, ils ne savent pas (encore ?)

Je tiens à vous remercier pour votre accueil, enseignants du Master 2 FLES. Votre passion pour vos champs de recherche m'a apporté l'énergie de surmonter une étape difficile. J'espère que les fruits de ce mémoire contribueront à faire connaître vos travaux. Merci Diana-Lee et Cyril, pour votre patience. Vous avez su ne pas désespérer de l'approche « par le terrain » et par l'image dont j'avais besoin avant de théoriser.

Merci aussi à vous toutes et tous, collègues, voisins, amis, élèves, enfants ou adultes, qui m'avez fait la confiance de partager vos expériences et vos convictions. Merci particulièrement à Laurence, Gaëlle, Catherine, Pascale et Daniel, qui m'avez ouvert vos ateliers ou vos classes, parfois dans l'urgence. C'est grâce au dialogue et à la confiance que vous savez établir avec vos élèves et leurs familles que j'ai pu recueillir leurs témoignages parfois si forts. Si je n'ai pas pu conserver l'image ou citer les paroles de tous dans les films ou le mémoire, sachez que chacun de vous a contribué à ma réflexion.

Je n'oublie pas ceux (rares) que le thème de mon projet n'intéressait pas. Par vos réactions vous avez, à votre insu, enrichi mon catalogue des obstacles à surmonter. J'espère que vous aurez la curiosité de regarder le film et que vous verrez enfin ces enfants.

Merci à ma famille, vous qui m'avez soutenue pour cette reprise d'études malgré les circonstances, et m'avez tant aidée pour les dernières relectures. Mes parents, grâce à vous je savais beaucoup, mais intuitivement. En effet chez vous « le monde est un village ». Nous avons toujours parlé français en famille en dépit d'ascendances variées. Mais vos secrets étaient en anglais, mes premiers dessins au verso de feuilles imprimées de latin, des étrangers, chercheurs, étudiants ou réfugiés souvent à notre table, dans une ville où on entendait parler alsacien. Jacqueline, tu me racontais les progrès d'élèves plurilingues et Bernard tu me montrais tes précieux manuscrits en langues anciennes. Nous avons vu nos premiers chamois en Oisans avec Andrée Tabouret Keller, dont je découvre si tard les écrits.

Julie et Sophie, côtoyer des camarades et cousins de tous horizons est naturel pour vous. Mais hélas vous n'avez pas bénéficié des apports de leur plurilinguisme, et vous avez rencontré des enseignants de LV2 tristement découragés, j'en suis désolée. Rien n'est perdu, dans la famille on reprend souvent les études plus tard... vous savez bien qu'on n'a jamais fini d'apprendre.

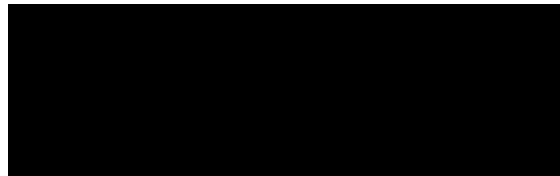
Déclaration

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 : **ROUSSEL**

PRENOM : Martine

DATE : 08/07/2020



SOMMAIRE

Introduction	7
Partie 1 Ancrages théoriques	13
Chapitre 1. Le Bi-plurilinguisme –.....	14
Chapitre 2. Evolution de la place des langues des familles à l'école.....	32
Chapitre 3. Pédagogie Freinet et plurilinguisme	41
Chapitre 4. Faire évoluer les représentations	43
Partie 2 Présentation du macrocontexte, rencontres	49
Chapitre 1. Ce qu'entendent les parents à propos du plurilinguisme	50
Chapitre 2. L'école lieu de rencontres.....	58
Chapitre 3. Cahier des charges 1°partie: le public et le message du film	63
Partie 3 - Méthodologie	64
Chapitre 1. Une méthodologie éclectique en vue de la réalisation d'un film de sensibilisation... 65	
Chapitre 2. Contextes des enquêtes et observations	71
Chapitre 3. Cahier des charges 2° partie : choix technique et forme.	72
Partie 4 – Analyse – Ce que nous disent les enfants, leurs parents, les enseignants	73
Chapitre 1. Cahier des charges du film.....	74
Chapitre 2. Un film, plusieurs sources.....	75
Chapitre 3. Le film « parler des langues des familles à l'école ».....	76
Conclusion.....	88
Bibliographie	90
Table des annexes.....	93
Annexes	
Sommaire.....	Annexes p.73

Introduction

1. Mon parcours parmi des plurilingues

Au parc je parle en français et à la maison en arabe (...) parce que mon papa sinon il me gronde et jusqu'à la fin les autres même les gens aussi il fait ça (...) C'est embêtant [que les gens sachent que je parle arabe] sinon ils vont dire à la police.

Un enfant lyonnais de 5 ans.¹

Je ne suis pas plurilingue moi-même, contrairement semble-t-il à la plupart des chercheurs travaillant sur cette question. Cependant j'en ai côtoyé beaucoup, tant en famille - des ascendants plurilingues ou des familles mixtes à ma génération - que dans mon environnement, pendant mon enfance en Alsace bilingue ou ma vie adulte à Grenoble. Habitant un quartier populaire et cosmopolite, lors de ma première carrière dans un laboratoire de recherche ou parent puis enseignante dans des écoles de mon quartier, le plurilinguisme de mes relations amicales et professionnelles m'a toujours intriguée.

Devenue professeur d'école en quartier dit « sensible » dans les années 90, j'observais que même si les premières équipes dont j'ai fait partie étaient très actives pour favoriser la coéducation et les rencontres interculturelles, les projets ne s'appuyaient jamais sur la connaissance des langues d'origine par les enfants ou leurs familles. Des ateliers hors des classes, tels les ateliers parents-enfants de l'ODTI², les prenaient cependant en compte. Puis je découvris au sein d'équipes enseignantes d'école maternelle, plus centrées sur les connaissances académiques, que de nombreux collègues considéraient le plurilinguisme comme un handicap, recommandant aux parents « parlez français à votre enfant ». Je compris alors que la situation avait peu évolué depuis 1988, quand ma mère, enseignante spécialisée, écrivit une thèse réfutant ce préjugé (Roussel, 1988). La rencontre d'un orthophoniste, puis des chercheurs universitaires me montra pourtant qu'en quarante ans de nombreuses connaissances, préconisations institutionnelles et outils ont été développés que ce soit en Europe, dans les pays francophones ou en France. Mais peu sont connus et utilisés là où ils seraient utiles, voire indispensables, c'est-à-dire à l'école.

¹ S, 5 ans, a dessiné sa famille au parc. Fin de matinée après l'activité « fleur des langues » (voir partie 1). Il dit entendre le français, l'arabe et le kabyle en famille. Je lui ai demandé quelle langue ils parlent ensemble au parc. Voir dans le film à 6'56, ou dans sa transcription en **annexe 1**.

² ODTI : Office Dauphinois de Travailleurs Immigrés (à l'époque).

J'ai toujours abordé la question des langues avec les parents de mes jeunes élèves d'école maternelle, que je rencontrais tous individuellement à la rentrée. Je les encourageais à parler leur(s) langue(s) d'origine avec leurs enfants, mais je me représentais mal la diversité des pratiques que cela pouvait recouvrir. J'ignorais par contre, comment aborder la question en classe avec mes jeunes élèves de façon enrichissante pour tous, en allant au-delà de la curiosité. J'observais que je pouvais provoquer de la gêne, voire de la honte. Si pour certains enfants la transition entre la maison et l'école se passait paisiblement, pour d'autres il était visiblement compliqué de réaliser, puis d'admettre, que leur maîtresse ne comprenait pas leur autre langue et ne l'utiliserait pas. Je ne savais pas où trouver des outils pour les accompagner, même si les livres de Marie-Rose Moro (Moro, 2010 et Moro & al., 2012), trouvés fortuitement en librairie, ont fini de me convaincre de la nécessité de prendre en compte les langues des familles à l'école.

Heureusement, une collègue du mouvement Freinet présenta au Congrès de l'ICEM³ tenu à Aix-en-Provence en 2015, le projet « fleur des langues » qu'elle avait mené dans sa classe (Hurtig-Delattre, 2016b). Cela me semblait simple... je ne compris pas tout de suite que suivre puis diffuser cette modeste piste n'irait pas de soi et que s'ouvrait devant moi un passionnant champ de rencontres et découvertes.

D'autre part, j'ai, à plusieurs reprises dans mon parcours pluridisciplinaire, eu l'occasion d'utiliser la vidéo pour vulgariser des connaissances complexes en astronomie expérimentale ou en pédagogie. Une rencontre fortuite au cours de ce master m'en a donné une nouvelle occasion.

2. Problématique

De nombreux chercheurs ont montré l'importance, tant du point de vue linguistique que psychologique, de la reconnaissance et de la valorisation de toutes les langues utilisées par un enfant (p.ex. Grosjean, 2012 ou Moro, 2012). Des instructions ministérielles préconisent depuis quelques années des approches plurielles (qui se réfèrent à plusieurs langues simultanément) en école maternelle et élémentaire, dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes (MEN 2019b et 2019c). Or ces démarches, et les enjeux de la reconnaissance par l'école des langues familiales des enfants sont méconnus jusqu'ici dans

³ ICEM : Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, ou « mouvement Freinet », association fédérant des groupes de travail d'enseignants.

la plupart des écoles primaires de France métropolitaine. Nous nous demandons comment sensibiliser tous les acteurs de l'école et les parents à la nécessité de prendre en compte la diversité des langues familiales à l'école, pour qu'ils s'emparent des outils existants ou en développent d'autres. Dans cette perspective nous formulons les hypothèses suivantes :

- Un film documentaire pourrait être un bon moyen de sensibiliser et informer les enseignants sur les pratiques plurilingues des familles, sur les enjeux de leur reconnaissance et les pratiques existant pour les prendre en compte à l'école. Il peut les aider à aborder la question du plurilinguisme avec les parents.

- Le cadre d'une classe en pédagogie Freinet, où la coéducation enseignant-parents autour de l'enfant est pratiquée, est un contexte favorable à la prise en compte des « langues des familles ».

- Les enseignants sont rarement polyglottes : les enfants peuvent être coformateurs (ou médiateurs) avec leurs parents.

- Certains enfants de ces classes pourraient eux-mêmes être vecteurs du message « parlez-nous de toutes nos langues, ça nous intéresse et nous aide » dans le film.

Problématique : Comment concevoir un film documentaire susceptible de contribuer à sensibiliser les parents et les enseignants au fait que la prise en compte des langues des familles à l'école primaire est utile à tous ? Quelles représentations du plurilinguisme et de l'apprentissage de la langue partagée qu'est le français faire évoluer prioritairement ? Quelles pratiques de classe suggérer pour encourager des enseignants à rompre le silence à propos des langues familiales et se diriger vers des démarches pédagogiques qui s'appuient sur ces langues et sur l'expertise qu'en ont certaines familles (enfants et/ou parents) ?

3. La commande du stage

3.1. Le projet DODILI

Le travail présenté dans ce mémoire a été suscité par le projet DODILI : Documenter la Diversité Linguistique en Images, initié par Dr Cyril Trimaille à l'Université. Je devais établir un cahier des charges pour ce film à créer, tout en accompagnant sa réalisation. Cette démarche de recherche-action-création demandait de réaliser des enquêtes participatives sur la diversité linguistique en milieu scolaire à Grenoble et à Fontaine à propos du plurilinguisme des élèves, de leur famille mais aussi des personnels. Un documentaire vidéo constituait à la fois un support de restitution et de valorisation pour les participant.e.s, un

outil de formation d'enseignant.e.s. et un outil pédagogique pour des étudiant.e.s en formation de Licence Sciences du langage et de master de Français Langue Etrangère et Seconde (FLES). Une projection-débat grand public était envisagée en fin d'année scolaire.

C'était là une réponse à l'appel à projets 2018 de la Structure Fédérative de Recherche (SFR) « Création » de l'Université Grenoble-Alpes (UGA). Il fut retenu, preuve de l'intérêt du milieu universitaire pour la démarche. Cependant les moyens alloués, insuffisants, n'ont permis d'en financer qu'une petite partie en 2019 : la réalisation d'un film sur le projet d'une classe maternelle, à Fontaine, par l'Association « Images Solidaires ».

3.2. Le projet du stage

Mon travail s'est alors poursuivi indépendamment de ce projet. Les objectifs en ont été conservés autant que possible. Je devais définir les besoins du public, en particulier des enseignants, pour établir le cahier des charges d'un film de formation sur la prise en compte de la diversité linguistique à l'école. Le partenariat débuté avec l'orthophoniste du service « Santé scolaire » de la Ville de Grenoble s'est poursuivi. Par contre en raison d'aléas et d'obstacles institutionnels, l'observation n'a pas pu être menée dans les classes grenobloises prévues. J'ai alors intégré à mon projet les classes de deux enseignantes-chercheuses du mouvement ICEM-Pédagogie Freinet ⁴ travaillant, à Lyon et Saint-Etienne, sur le plurilinguisme. J'avais prévu de les aider à présenter leurs pratiques au Congrès de l'ICEM en filmant leurs classes. Les réactions perçues lors des projections-débat ont permis de préciser davantage les contenus du film qui est l'objectif de mon travail. Il servira pour le moins à sensibiliser les collègues en pédagogie Freinet.

3.3. Annonce du plan

Dans la première partie je présenterai le cadre théorique de mes travaux. Je constituerai peu à peu **le message** dont le film de sensibilisation doit être porteur en m'appuyant pour cela sur les résultats de recherches conduites dans diverses disciplines, sur le plurilinguisme et la place des langues des familles à l'école. Pour éclairer certains de mes choix je présenterai ensuite brièvement la pédagogie Freinet et des repères concernant la vulgarisation et les films de sensibilisation, car j'espère, par ce moyen, faire évoluer les représentations concernant le plurilinguisme des enfants.

⁴ Catherine Hurtig-Delattre, déjà mentionnée et Gaëlle Noiry.

Dans la seconde partie je présenterai les **contextes dans lesquels se rencontrent** les parents et les professionnels qui accueillent et accompagnent leurs enfants. Ils témoigneront des conseils qu'ils donnent ou reçoivent et des difficultés qu'ils rencontrent parfois. Je dirai le rôle que peuvent tenir l'école et ses partenaires pour dépasser ces difficultés par des démarches de coéducation et notamment d'éveil aux langues. Nous repérerons des initiatives et des ressources existantes et les besoins auxquels un film pourrait répondre, en complémentarité avec celles-ci, pour améliorer le dialogue et faciliter l'entrée en formation d'enseignants encore peu sensibilisés au plurilinguisme.

La troisième partie présentera la **méthodologie** que j'ai adoptée pour mes travaux. J'exposerai les méthodes de recherche et de recueil de données. Un des objectifs spécifiques était de donner la parole aux enfants, nous verrons comment y parvenir. Enfin je présenterai les contextes des tournages.

Dans la quatrième partie j'**analyserai** certains de ces corpus collectés, en particulier les films. Cette réécoute des paroles d'enfants de parents ou d'enseignants (parfois spectateurs des premiers films), permettra d'affiner le cahier des charges pour le film de sensibilisation et de sélectionner les images à réemployer. Je présenterai alors le plan détaillé du film réalisé « Parler des langues des familles à l'école, qu'en pensent les enfants ? » et les premières réactions suscitées lors de sa diffusion.

Nous verrons enfin si ces images peuvent aider à encourager des enseignants en (co)formation à faire une place pour les langues familiales dans leur classe et à établir un dialogue fructueux lors de rencontres avec les parents.

Partie 1

Ancrages théoriques

Le bi-plurilinguisme des élèves des écoles primaires de France métropolitaine est un fait mal (re)connu par les enseignants. Ce constat est aujourd'hui largement partagé (Graci & al. : 76 p.ex.). Les représentations associées varient selon les langues en jeu et les milieux sociaux d'enseignement (Nante & Trimaille, 2013). Les enseignants non plurilingues ignorent le plus souvent la diversité des usages des langues dans les familles. De plus, ils minimisent la proportion d'enfants concernés. Cette première partie précisera les informations que l'outil de sensibilisation développé au cours de ces travaux vise à introduire.

Certaines représentations et idées reçues seront mises en regard des définitions actuellement stabilisées de quelques concepts de base concernant le bi-plurilinguisme.

L'évolution de la place des langues des familles à l'école sera ensuite abordée. Nous verrons comment les politiques ministérielles commencent à soutenir ces démarches, les résistances qui peuvent freiner les évolutions et comment la formation peut palier à certaines d'entre elles.

J'ai eu l'opportunité d'observer des pratiques fruits de recherches-actions concernant l'éveil aux langues dans des classes en pédagogie Freinet. Je présenterai certains paradoxes, aussi bien que les atouts dont dispose cette pédagogie au regard de certaines des résistances identifiées chez les enseignants.

Enfin j'envisagerai la façon de faire évoluer les représentations. Je présenterai quelques précautions à prendre lorsqu'on fait de la vulgarisation pour sensibiliser par exemple à l'utilité des approches plurielles, notamment par le moyen de films comme nous l'avons fait. Quelques éléments de réflexion concernant la réalisation des documentaires d'observation, apportés par l'anthropologie filmée des interactions sociales (Lallier, 2009) et la sociolinguistique politique (Canut, 2018), enrichiront nos écoute et regard pour analyser et interpréter les discours recueillis.

Chapitre 1. Le Bi-plurilinguisme

Les parents ont encore ! le droit de choisir la langue dans laquelle ils élèvent leurs enfants (Blanc, 2020). Alors que par exemple en Inde et plusieurs pays d'Afrique le contexte est plurilingue, en France il est monolingue. Or les parents utilisent parfois d'autres langues que le français en famille (Vidalenc, 2020).

Ce domaine est étudié en France principalement par les sociolinguistes et les didacticiens du Français « langue seconde », mais aussi les ethnopsychiatres. Le champ théorique de la sociolinguistique, est relativement récent : « En France, c'est en 1992 que Dabène & Billiez insistent sur la nécessité de mettre en évidence, à partir de situations contrastées de plurilinguismes, les aspects récurrents des descriptions, autant que les outils épistémologiques qui permettent d'en rendre compte dans la revue *Lidil* n°6 » (Moore & Coste, 2007 : 20). Castellotti détaille l'apparition de cette notion en France et en Europe (2017, 143-162).

Le bi-plurilinguisme est encore peu connu des enseignants, hormis ceux de langue étrangère : il en sera question dans les seconde et quatrième parties de ce travail. Les représentations et idées reçues que j'évoquerai ici sont attestées par Grosjean (2013)⁵. Par ailleurs, par « langues », je désigne ici aussi des langues ou dialectes régionaux.

1. Des idées reçues ou représentations, versus les définitions actuelles

1.1. Être bi-plurilingue

Être bilingue ne signifie pas « connaître deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles », comme dans un double monolinguisme (définition de Bloomfield en 1934). La définition qui fait consensus depuis les années 1980 parmi les sociolinguistes a été reformulée récemment ainsi par François Grosjean (2018)⁶ :

Nous entendons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre), mais aussi, bien entendu, les personnes qui possèdent une très bonne maîtrise de deux (ou de plusieurs) langues.

1.2. Répertoire plurilingue - répertoire communicatif.

Un bilingue n'a pas deux parties de cerveau indépendantes contenant les mêmes mots ou concepts dans deux langues, ni un dictionnaire bilingue dans lequel les mots seraient juxtaposés dans les deux langues connues.

Le répertoire verbal d'un bi-plurilingue est défini comme l'ensemble des ressources dont dispose un locuteur pour interagir et communiquer dans les diverses situations de

⁵ Les idées reçues sur le bilinguisme selon Grosjean (2013) : la personne bilingue possède une maîtrise parfaite et équivalente de ses deux langues ; elle n'a pas d'accent dans ses langues ; tout bilingue est également biculturel ; le bilinguisme est assez rare.

⁶ Remarque : Être plurilingue n'est pas synonyme d'être « polyglotte ». Une personne polyglotte ou multilingue parle plusieurs langues (mais elle ne les utilise pas forcément au quotidien). (Larousse en ligne en 2010).

communication auxquelles il participe. Ce répertoire verbal est donc unique et particulier à chaque locuteur. Il est constitué de toutes les langues et variétés de langues qu'il est capable d'utiliser, en production et / ou en réception, et à quelque degré que ce soit, ainsi que, lorsqu'il est monolingue, de tous les registres et styles qu'il peut utiliser. Dabène (1994) proposa de reformuler la notion en « répertoire communicatif » afin d'y intégrer les dimensions non verbales de la communication.

1.3. Principe de complémentarité :

Contrairement à une idée reçue, traduire d'une langue dans l'autre tout propos n'est pas toujours possible ou facile pour un bi-plurilingue, ni un test judicieux pour mesurer son aisance dans ses langues. En effet souvent le niveau de compétence dans chacune des langues diffère selon les champs lexicaux, en particulier chez les enfants.

« Les bilingues apprennent et utilisent leurs langues dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs distincts. Les différentes facettes de la vie requièrent différentes langues » (Grosjean, 2015).

1.4. Alternance codique/ code-switch

« Mais alors on s'emmêle de pinceaux » (voir Partie 4 et Annexe 2, débat en CM2), pensent même des plurilingues qui ont recours à leurs diverses langues pour s'exprimer. Les enseignants redoutent souvent ces « marques transcodiques » ou « mélanges de langues », alors que leur mission est d'enseigner le français normé à leurs élèves.

François Grosjean déplore ce mythe parmi les plus fréquemment associé au bi-plurilinguisme. Mélanger les langues sous forme d'emprunts et d'alternances de code n'est pas un signe de paresse dit-il. Ce comportement de passage d'une langue à l'autre ne doit pas être non plus confondu avec « l'interlangue » du débutant qui découvre une nouvelle langue.

En fait, cela dénote plutôt un souci de trouver les mots justes et la bonne expression, dans l'une ou l'autre langue, ou dans les deux dans un milieu bilingue (Grosjean, 2013).

Reflet de « l'hypersensibilité du locuteur aux données contextuelles qui entourent son discours » (Moore, 2006 : 102), l'alternance codique met en jeu la compétence plurilingue d'activation/désactivation partielles de chacune des langues selon l'interlocuteur. Or ce peut être, outre une optimisation des lexiques des deux langues partagées (nuances, précision), un marqueur de connivence, ou une manière d'exclure un auditoire, de façon experte si ce n'est toujours consciente.

1.5. Un processus évolutif tout au long de la vie :

Non, une personne n'est pas bi-plurilingue une fois pour toutes. On ignore souvent, compte tenu de la définition actuelle du bi-plurilinguisme, qu'une même personne est susceptible d'évoluer au fil du temps, selon l'environnement et ses besoins (Grosjean, 1984). Se succèdent des phases de stabilité et des phases transitoires ou de reconfiguration. De nombreuses biographies langagières en témoignent (voir Abdelilah-Bauer, 2008), au gré par exemple des migrations ou reconfigurations familiales.

1.6. Accent et maîtrise de la langue

Non, une personne s'exprimant avec un accent ne parle pas forcément un « mauvais français ». Inversement un enfant plurilingue parlant français sans accent ne possède pas nécessairement un vocabulaire aussi étendu qu'un monolingue du même âge. Il convient de dissocier la maîtrise de la langue et l'accent. Particularité exclusivement articulatoire, l'accent peut être en effet identitaire, de façon consciente ou pas. A l'opposé les aptitudes phonologiques des jeunes enfants leur permettent de prononcer le français sans accent dès les premières phrases.

1.7. La compétence plurilingue

Non, une personne plurilingue ne juxtapose pas seulement un faisceau de compétences de communication égales en deux ou plusieurs langues. Comme Cuq l'indique dans son *Dictionnaire de didactique du français*, elle maîtrise également une compétence plurilingue qui lui permet d'adapter son discours à la situation de communication et à ses interlocuteurs selon de nombreux critères, de façon automatique et inconsciente (Cuq, 2006 : 195). Si la manifestation la plus évidente de cette compétence plurilingue est l'alternance codique, le travail de négociation et d'accommodation en ce qui concerne le choix de la langue ou de la variété employée est imperceptible pour le témoin de l'échange. Et reste méconnu du plus grand nombre.

2. Langue



Figure 1 : extrait d'une affiche DULALA

Les termes **Langage-langue-parole-discours-parler** sont fréquemment utilisés sans être distingués. Chaque « école » linguistique a attribué à ces termes des sens différents. « Une langue est un langage partagé par une communauté et qui lui permet de communiquer » proposent Graci et al (2018 : 53), avant de détailler. Voir aussi Canut & al. (2018 : 9).

2.1. Construction du concept de langue chez l'enfant

Nous observerons plus loin dans l'analyse du film « fleur des langues », comment le concept de « langue » n'est pas du tout clair pour un jeune enfant francophone, même lorsqu'il est plurilingue. Les enfants connaissent d'abord la langue-organe qui est dans leur bouche. Puis ils construisent progressivement le concept plus abstrait de « système de signes verbaux propre à une communauté d'individus qui l'utilisent pour s'exprimer et communique entre eux »⁷. Les jeunes plurilingues construisent ce concept d'abord en repérant quelle personne parle « telle langue », ou en quels lieux est parlée « telle langue ».

2.2. Notions importantes à propos des langues vivantes

Le CARAP⁸ définit les compétences et ressources que doivent acquérir les apprenants à propos des langues, et recommande les approches plurielles pour le faire. Il utilise parfois le mot « langue » dans un sens large : « dans ce tableau, langue renvoie à toute variété linguistique, quel que soit son statut social » (Candelier, 2012 : note 34 p 28). Certaines peuvent paraître évidentes mais forment la base à illustrer en classe, ainsi « il n'y a pas une langue – un pays », ou « certains sons existent dans toutes les langues, d'autres non ».

2.3. Nommer les langues de l'enfance

Dans les entretiens que j'ai menés, plusieurs termes ont été employés pour désigner la/les langues des enfants. Ces expressions sont diversement connotées : « langue(s) maternelle(s) », « langue(s) première(s) de socialisation », mais aussi « langue de cœur » (employé en crèche), « langue des parents » (utilisée par les jeunes (Beurain 2017 : 60) ou enfin « langue natale », « langue d'origine » et « langue d'héritage » en contexte de déplacement ou migration.

2.4. Nommer les langues selon leur usage

- Langue orale – langue écrite - Français Langue de scolarisation (FLsco)

La distinction langue orale-langue écrite est particulièrement importante en contexte scolaire, où un enfant pourra rapidement « se débrouiller » au quotidien à l'oral, mais plus

⁷ (Larousse Maxipoche 2019)

⁸ CARAP : cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, fruit d'un projet européen coordonné par Michel Candelier, paru en 2012). Il énumère en particulier les connaissances à enseigner à propos des langues.

difficilement à l'écrit, notamment en production. A l'école on parle du français comme « langue seconde » de façon large, mais on définit par ailleurs la FLsco (« Français Langue de scolarisation»), enseignée aux allophones arrivants, qui inclue le lexique lié aux différentes matières enseignées et au contexte scolaire.

- Compétences langagières

Cummins distingue la compétence langagière cognitivo-académique (habileté à utiliser la langue comme outil de pensée et d'abstraction) de la compétence orale communicative (habileté à communiquer oralement dans la langue surtout sur le plan interpersonnel). La langue des pairs est aussi importante que les deux précédentes car elle permet au nouvel arrivant de se faire accepter et d'être intégré au groupe d'enfants comme un membre à part entière (Kabanza, 2009 : 203).

2.5. Nommer les élèves « allophones » en phase d'apprentissage du français ?

Le terme « allophone » peut sembler un progrès par rapport à « non francophone », car positif, ne préjugant pas du statut ou du pays d'origine, comme « étranger », « primo-arrivant » ou « immigré », car on peut arriver de pays francophones, ou être né de parents ne parlant pas français à la maison en France. Mais ce terme est ambigu dès que l'enfant commence à apprendre le français, ou lorsqu'il le parle sans avoir appris à l'écrire à un âge où il devrait savoir le faire (Graci & al., 2018 : 37). Il permet certes de reconnaître les compétences linguistiques déjà acquises dans une autre langue. Alby (2014) propose d'employer les expressions « plurilingue en devenir » ou « bilingue émergent » pour souligner qu'on ne demandera pas à ces élèves apprenant le français d'abandonner leur(s) langue(s) première(s) (Graci & al., 2018 : 38) et qu'on reconnaît qu'ils utilisent cette nouvelle langue tous les jours un peu plus. Car ce processus dynamique devrait s'accompagner de la construction ou du confortement de la compétence plurilingue, rarement prise en compte dans les dispositifs mis en œuvre, notamment pendant les temps dits « d'inclusion dans les classes ordinaires », au profit de tous.

Comme le souligne Matthey (2017), « les répertoires monolingues et plurilingues ne sont pas comparables. On ne peut pas transformer un individu bi-plurilingue en monolingue sans dégâts collatéraux. L'éducation doit s'appuyer sur la totalité du répertoire pour favoriser le développement cognitif ». Or à l'école les aides sont encore le plus souvent envisagées comme des « remédiations » regrette Alby (2014 : 217), citant Billiez (2011) : cela constitue « un véritable défi pour les chercheurs, sociolinguistes ou didacticiens ».

3. Combien de bi-plurilingues dans les classes ?

De nombreux enseignants pensent que la plupart de leurs élèves sont uniquement francophones. Ils oublient qu'ils ont aussi une vie d'enfants, hors l'école. Ils repèrent bien sûr les enfants dont l'arrivée récente en France est connue, comme ceux dont les parents parlent très peu le français.

Cette question statistique n'est pas secondaire, la réponse justifie l'importance des efforts de sensibilisation actuels, dont ce projet. Le bi-plurilinguisme est très fréquent dans le monde : on estime en effet que la moitié de la population mondiale, sinon plus, est bilingue (Grosjean, 2013).

3.1. Statistiques nationales

Si en 2020 la majorité des familles, pour des raisons historiques particulières à la France métropolitaine, n'utilisent que le français au quotidien, on considère qu'actuellement un enfant sur 4 parle avec ses proches une, ou plusieurs, des 600 autres langue(s) présentes dans le pays, au quotidien ou très régulièrement. Cette proportion est diffusée par les fiches de l'association Dulala, basées sur les études de l'INSEE⁹ et de l'INED¹⁰ en 1999, ou de la Commission européenne en 2012, détaillées par Grosjean, (2015 : 24) et Puren (2012).



Figure 2 : extrait d'une affiche DULALA

Le schéma ci-dessus (Fig.2), placé en haut des fiches créées par l'association DULALA¹¹ « parents vos langues sont une chance » dont les pages suivantes présenteront les différentes parties, étonne parents et enseignants, je l'ai constaté à plusieurs reprises.

Remarquons que la moyenne de 25% environ mesurée en France est proche de celle des Etats-Unis, du Canada, certes plus faible qu'en Belgique (29%) Suisse (41,9%) ou Luxembourg (67%) » (ibid. : 25). Mais elle est beaucoup plus ignorée en France que dans ces premiers pays.

Grosjean explique qu'il est « décourageant », même pour lui en tant que chercheur, d'essayer d'accéder à des statistiques concernant l'état du bilinguisme en France, alors qu'elles sont aisément accessibles et précises en Suisse ou au Canada (Grosjean 2015 : 23).

⁹ INSEE : Institut National de la Statistique et de Etudes Economiques

¹⁰ INED : Institut National d'Etude Démographique

¹¹ publiées en 20 langues du monde (en 2019)

Comme Young (2013 : 196) l'explique il semble qu'il y ait confusion entre les données dites sensibles, dont la collecte est interdite par la loi française et les informations qui contribuent à mieux connaître les apprentissages antérieurs des élèves, dont leurs langues familiales (art. 8 loi 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés).

Grosjean (2013) déplore aussi que les enquêtes directes sont difficiles à réaliser du fait des préjugés des personnes concernées elles-mêmes qui de bonne foi ne se déclarent pas « bilingues », et disent par exemple « je ne sais pas lire », ou « je comprends un peu ».

Hormis ces difficultés, revendiquer ou affirmer son bilinguisme est rare, la discrétion est souvent préférée (stratégie d'anonymat ou d'invisibilité, Karzenstein, cité par Nante & Trimaille, 2013 : 109) Les raisons peuvent être liées aux craintes de discrimination nées des pressions assimilatrices : S, l'enfant de 5 ans qui ne parle que français au parc et arabe à la maison (voir l'incipit et le film) a révélé qu'il avait intériorisé une demande, au moins implicite, de discrétion de ses parents.

Dans d'autres cas, une famille peut ne pas souhaiter dévoiler toutes les langues pratiquées pour des raisons politiques liées à son pays d'origine. Ainsi dans les années 1980 de nombreux parents turcs demandaient à leurs enfants de « ne pas dire qu'on parle kurde quand on est turc » (Roussel, 1988 : 54). Une collègue d'UPE2A¹² m'a rapporté qu'une petite fille lui a récemment expliqué : « je suis turque. Si je dis que nous parlons kurde mon père ira en prison ». Nous devons respecter cette demande, pas toujours exprimée, de discrétion par rapport aux autres familles de l'école pour ne pas exposer la famille et garder sa confiance.

Enseignante spécialisée en maternelle, Jacqueline Roussel (1988 : 54) remarquait :

« Autre constante repérable et générale : il semble que les parents répugnent à reconnaître un mélange de langues comme si c'était une chose non avouable, répréhensible ».

3.2. *Le nombre d'enfants bilingues dans les classes est sous-évalué par les enseignants*

Les enseignants qui ignorent la proportion de plurilingues dans leur classe ne sont donc pas à blâmer, mais il convient de les encourager à s'y intéresser. Souvent ils identifient des élèves « d'origine étrangère » dans leur classe à partir de divers indices : prénoms, patronymes, éventuellement lieux de vacances etc. Par contre ils ne savent souvent pas

¹² Unité Pédagogique pour Elèves Allophones

la(les) langue(s) qu'ils utilisent à la maison, « sans doute le français », car ils ne le demandent pas ou bien maladroitement.

L'étude de Nante & Trimaille, sur la reconnaissance par les enseignants du bilinguisme selon les langues et milieux des enfants, apporte une quantification qui confirme mes observations qualitatives. Ils montrent (dans un échantillon certes assez réduit) que, paradoxalement, les enseignants d'écoles en REP (milieu plurilingue socialement ségrégué) acceptent moins la définition du bilinguisme de Grosjean que nous retenons que ceux exerçant en milieu monolingue non ségrégué (Nante & Trimaille : 109). Ils observent que parmi les élèves dont ils ignorent les pratiques langagières (*ibid*, fig.8, p.111) ceux qui parlent les langues dévalorisées (langues du Maghreb, africaines et turque) sont nettement majoritaires (80%). A contrario les enfants parlant les autres langues, « peu enseignées » ou « enseignées » sont presque tous connus¹³. De plus les élèves parlant les langues enseignées sont tenus pour bilingues dans une bien plus forte proportion (64 %) que les enfants parlant les langues dévalorisées (19%) (*ibid*. fig. 6 p.109).

Je propose une interprétation de cet apparent paradoxe : lorsque les enfants parlant des langues dévalorisées maîtrisent le français avec aisance pour leur âge et sans accent, les enseignants ne se posent pas la question de leur bilinguisme et donc l'ignorent. Ils ne repèrent donc que les cas corrélés à des difficultés scolaires (je ne parle pas ici de causalité éventuelle), car dans ce cas, en général ils rencontrent les parents et abordent la question. Ceci expliquerait le fait que les enseignants en REP envisagent moins le bilinguisme comme un avantage que ceux qui enseignent en milieu plus favorisé, qui sont concernés par les autres catégories de langues. Ce point sera discuté dans la quatrième partie¹⁴.

Je pense ce point crucial pour notre projet, car si les enseignants ne pensent pas leurs élèves concernés, pourquoi s'intéresseraient-ils à nos propositions ? Il apparaît ainsi primordial que le film de sensibilisation suggère des manières respectueuses de collecter des informations précises quant au plurilinguisme de leurs élèves.

¹³ - langues dévalorisées : langues du Maghreb, africaines et turc,

- langues peu ou non enseignées mais pas dévalorisées : russe, vietnamien, portugais, néerlandais,

- langues valorisées, enseignées en France : anglais, allemand, espagnol, italien (étude à Grenoble).

¹⁴ J'ai été moi-même surprise d'apprendre le bilinguisme de certains enfants dans les classes observées (comme parfois dans la mienne, mais j'ai toujours posé la question aux parents). En particulier en vue du débat enregistré dans un CM2 parisien, transcrit en **annexe 2**, le collègue m'avait dit « je pense qu'ils ne sont pas directement concernés par le bi-plurilinguisme ». Or une grande majorité l'était. On observera qu'ils ne se sont pas affirmés bi-plurilingues au début du débat.

4. Politique linguistique et idéologies

Comme discuté ci-dessus (cf. 3.2) le regard sur le bilinguisme des enfants varie selon les langues qu'ils utilisent en famille. C'est en grande partie le fruit de l'histoire de France.

Lors de la Révolution, le français devint une « langue nationale » dont l'usage fut « universalisé », en même temps qu'on anéantissait progressivement les trente patois recensés en France à cette époque (v. le rapport de l'abbé Grégoire en 1894). La politique linguistique de la France a été depuis, et demeure en grande partie, une politique de monolinguisme (voir l'article 2 de la Constitution [de 1958] qui stipule clairement que : "La langue de la République est le français") » (Grosjean, 2013). Alors qu'une bonne partie des habitants sont restés plurilingues, parlant des langues régionales, souvent dites des « patois », au sein de frontières changeant au fil des guerres, l'école en interdisait l'emploi dans ses murs et l'enseignement a été dispensé exclusivement en français, le « trésor de la langue ». Récemment, quelques exceptions régionales ont été consenties, de même que l'enseignement en quelques « langues vivantes ». Lorsque les populations immigrantes sont arrivées au cours du 20^e siècle, leurs langues ont été aussi peu prises en compte que ne l'avaient été les langues régionales quelques dizaines d'années auparavant, chargées de connotations négatives supplémentaires liées aux conflits, à la domination coloniale ou aux statuts sociaux des arrivants. « Ce n'est qu'en 2008 qu'un nouvel article a été ajouté à la Constitution (l'article 75-1) qui déclare : "Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France". Malheureusement, l'article ne mentionne pas les nombreuses langues issues de la migration qui sont, en fait, souvent plus vivantes que certaines langues régionales. De fait la population française perd ses langues et cela est fort regrettable à mon avis (Grosjean, 2013)¹⁵.

Le film à l'étude dans ce mémoire cherche à identifier les leviers pour réduire les résistances du public que ce projet vise à sensibiliser. Si un retour sur l'histoire me semble hors de portée, il est peut-être possible de rappeler que peu de pays au monde appliquent une telle politique monolingue et que les écoles d'autres pays francophones (Suisse, Belgique, Luxembourg ou Québec, mais aussi d'anciennes colonies d'Afrique) tiennent compte du plurilinguisme des élèves, ce dont de nombreuses recherches témoignent¹⁶.

¹⁵ De nombreux témoins se souviennent avoir entendu leurs aînés raconter comment ils étaient punis à l'école lorsqu'ils n'y parlaient pas le français (en Alsace, mais aussi en Dauphiné).

¹⁶ J'ai choisi de ne pas traiter de l'enseignement en outremer français, mais je ne l'oublie pas. La question y est encore plus impérieuse qu'en métropole et des travaux sont en cours.

5. Comment un enfant apprend les langues.

Tous les parents contribuent à l'apprentissage du langage par leur enfant dès la naissance, pour s'exprimer et communiquer, et les enfants ont besoin de vivre avec des adultes les plus compétents possible dans la langue utilisée (Vidalenc, 2020).

La durée d'exposition aux différentes langues est un paramètre déterminant pour leur acquisition par un enfant, tout comme le nombre d'interactions qu'il aura dans ces langues. (Par la suite je prendrai l'exemple des enfants exposés à deux langues mais cela peut parfois être plus).

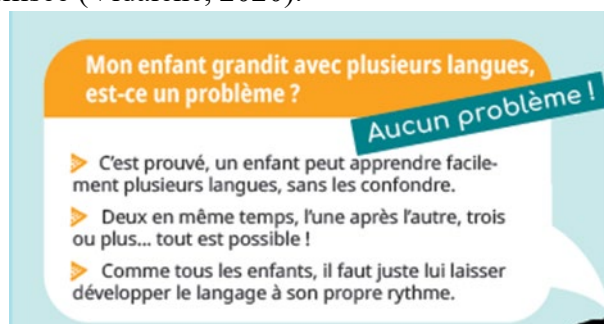


Figure 3 : extrait d'une affiche DULALA

Lorsqu'un enfant parle français avec l'un de ses parents et une seconde langue avec l'autre, ou s'il fréquente la crèche très jeune, l'acquisition du langage se fait simultanément dans deux langues¹⁷. Lorsqu'un enfant utilise une ou plusieurs langues qui ne sont pas le français à la maison, puis qu'il entre en crèche ou à l'école francophone plus tard, l'acquisition est dite successive.

Il est aujourd'hui reconnu qu'on construit une nouvelle langue en élargissant son répertoire langagier et non en juxtaposant une nouvelle langue à celle qui était précédemment connue. Comme disait Chassagny, cité par Roussel (1988), en Pédagogie Relationnelle du Langage (PRL) « on ne part pas des trous du gruyère mais on s'appuie sur ce qui est déjà là, solide ». C'est bien connu dans les autres domaines d'apprentissage, mais certaines pratiques d'enseignement des langues vivantes (communicationnelles/actionnelles) semblent avoir retardé cette prise en compte en n'utilisant que la langue cible, comme lors de l'apprentissage du français pour les « parlant déjà une autre langue ». On fait alors comme si le nouvel élève était un « nouveau-né », alors qu'il s'agit d'aider un enfant bilingue à construire sa compétence plurilingue (Coste, 2005 : 4, cité par Goï 2014).

Adbdelilah-Bauer, dans ses livres destinés aux parents d'enfants bilingues, met en garde ceux qui voudraient s'engager dans cette voie pour leurs futurs enfants et y réfléchissent en amont : élever un enfant dans deux langues « demande un effort soutenu durant plusieurs années » (2008 : 8), de la disponibilité et de la créativité (2012 : 154). Pour les accompagner, elle donne de nombreuses informations sur les processus d'apprentissage

¹⁷ Hélot souligne cependant que selon le cas (appries en famille ou à l'extérieur) l'enfant « n'habite » pas ces langues de la même façon, pour des raisons affectives (Hélot : 50)

précoce des langues (2008 : 174) et s'est risquée à énoncer quelques règles d'or (2012 : 192). Elle affirme toutefois « ne pas militer pour le maintien des langues maternelles à tout prix » (*ibid.* : 200). Elle a en effet constaté que les parents ne sont pas forcément conscients au départ des écueils qu'ils pourraient rencontrer et peuvent être déçus dans leurs espoirs d'avoir des « enfants bilingues » tels qu'ils les ont imaginés. C'est un point important qui apparaîtra sans doute lors des débats que nous aimerions susciter suite à la projection du film à l'étude.

6. Quand un enfant utilise, ou pas, ses langues

Les raisons et modalités du plurilinguisme en famille sont très diverses actuellement. Cette situation, dite de « super-diversity », a été définie par Vertovec, (2007), cité et traduit de l'anglais par Young (2013 : 207). Elle est abondamment illustrée par Abdelilah-Bauer (2012 : 59)

Aussi ce qui suit est inévitablement très schématique et ne se prétend pas exhaustif.

Les domaines d'usage des langues sont souvent bien séparés : langue de scolarisation pour « la plupart des besoins de communication, en particulier pour parler des domaines liés à la société environnante. Dans de nombreux cas, la langue familiale peut n'être ainsi réservée qu'aux usages à l'intérieur de la famille immédiate et à quelques situations spécifiques liées à la vie de la communauté élargie » (Moore, 2006 : 22). Cependant « Il reste hâtif de considérer que les langues parentales, en situation migratoire, sont vouées à disparaître à plus ou moins long terme des répertoires des jeunes générations. Divers facteurs peuvent soutenir le co-maintien des langues et l'évolution des répertoires des enfants suit les inscriptions dans les réseaux sociaux et de communication qui se diversifient à partir de leur entrée à l'école » (Moore 2006 : 92). Lüdi (1998, cité par Moore 2006) « estime que la perte de la langue d'origine passe par de nombreuses étapes. [...] Il semblerait de fait que l'hétérogénéité potentielle des groupes concernés joue ici un rôle plus important dans la non-transmission des langues que la pression de la langue d'accueil ». Et inversement « Sans l'aide de locuteurs de la même langue, extérieurs à la famille, il est impossible de maintenir le bilinguisme à long terme » (Abdelilah-Bauer, 2008 : 170).

Chaque enfant d'une fratrie fera ainsi des choix qui pourront être différents des vœux des parents ou de ceux des frères et sœurs.

7. Rôle de l'école dans le maintien des langues familiales

L'école n'est donc pas la seule à déterminer le maintien de l'usage familial des langues. Les langues ont un poids symbolique et des dimensions socio-affectives. Une

didactique du plurilinguisme, en donnant « une place aux langues familiales à l'école permet aux enfants de se situer dans la chronologie de leur propre parcours et dans une généalogie possiblement bousculée par la migration » (Goï, 2014). En cas de difficulté « si l'on rend à la langue première sa force perdue, le passage se libère vers la langue seconde, il est alors comme permis par un tiers [...] » (Sibony, 1991 : 33 citée par Goï, 2014). Dès l'âge de trois ans, ou de son arrivée en France si sa famille s'est déplacée, l'enfant est aussi élève. Il connaît de longs moments d'enseignement scolaire et des activités périscolaires, au contact d'adultes mais aussi d'autres enfants, qui partagent le français comme langue commune. Or l'école tient rarement compte du fait que c'est la première fois qu'il y est exposé seul, comme Cécile Goï en témoigne, appelant à plus de formation dans ce domaine :

« Dans un environnement de diversité linguistique, lorsque certains élèves sont allophones et/ou ne maîtrisent pas bien la langue française, un enseignement du français comme langue de scolarisation est à envisager [...] C'est donc une langue qui est parlée et que les enfants s'approprient de façon informelle, « naturelle » pourrait-on dire. Mais c'est aussi une langue qui s'enseigne et pas seulement comme une langue première ou par le biais de manuels de français dit « langue maternelle » (Goï, 2014 : 36)

L'enjeu est important, ce que l'enfant entendra à l'école (langues utilisées ou discours à leur propos) contribuera au sentiment de minoration ou majoration, voire de discrimination lié à ses langues. « Et l'école y a un rôle primordial. Que prévoit-elle pour accueillir les enfants de toute cette population bigarrée ? » demandent Graci & al. (2018 : 36). Il faut contribuer à une « sécurité linguistique » sans interdits implicites (Vidalenc, 2020). L'encadré figure 4 propose une formulation pour rassurer les familles.

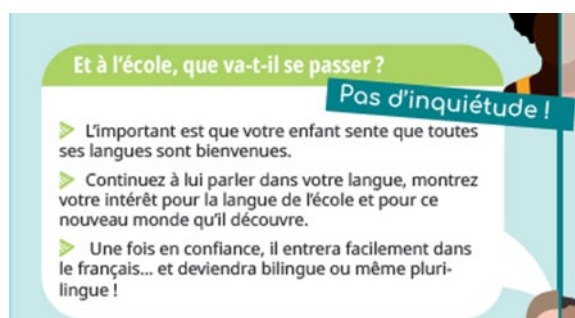


Figure 4 : extrait d'une affiche DULALA

Des instructions officielles commencent enfin à demander aux enseignants de prendre le plurilinguisme en compte, nous le verrons chapitre 2.4.

8. Langues et identité(s) métisses

L'identité décrit « la façon dont les individus comprennent leur relation au monde qui les entoure, comment cette relation se construit dans le temps et l'espace et comment ils comprennent et se représentent la construction de leur avenir » (Norton cité par Moore 2006 : 23).

Selon le linguiste Grosjean (2013) « est biculturelle la personne qui participe de manière régulière à la vie de deux cultures, qui adapte, au moins en partie, son

comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné, et qui combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures ». Toute personne bilingue n'est donc pas forcément biculturelle. Dans sa « lettre à mon premier petit-enfant » il souligne : « Sois fier de tes racines linguistiques et culturelles et apprécie tes langues et tes cultures » (**voir annexe 3**). Avec leur regard de pédopsychiatres Rezzouz & al. (2007), soulignent aussi la nécessité de cette « construction harmonieuse d'une identité métisse qui concilie deux appartenances culturelles ancrées dans une bonne estime de soi et qui intègre deux systèmes de représentations du monde ». L'enfant a tout à perdre du rejet de la langue de sa famille ou de la société d'accueil (Vidalenc, 2020).

Comme on l'ignore souvent, Moore (2006 : 27) souligne que de la même façon que le bilinguisme est un processus dynamique, l'identité associée l'est également, évoluant au cours de la vie. On est donc loin de la fixité de l'état civil de la carte « d'identité ». « Il faut déconstruire la fixité de l'identité assignée au sujet parlant » écrit Canut (2018 : 88) qui, avec Panis, montre des exemples « d'identité élastique » (*ibid.* : 100).

Les relations entre les langues et la construction d'identité sont complexes (Moore 2006 : 32). Par exemple « Lorsque les systèmes d'écriture sont symboliques des textes sacrés, l'écrit sert alors à tracer certaines frontières, pour conserver et transmettre langue et valeurs » (Moore 2006 : 47). « La question du bilinguisme et de la langue maternelle chez les migrants et leurs enfants constitue un point sensible à plus d'un titre » (Rezzouz & al, 2007), (Beaurain 2017). « Les langues ont valeur de symboles d'autant plus précieux que ceux pour qui ces symboles comptent n'ont que de maigres ressources à leur disposition, tant matérielle que spirituelles (Tabouret-Keller 2011 : 136). En contexte migratoire, cette construction implique deux partenaires. Amin Maalouf le dit « aux uns » d'abord : « Plus vous vous imprégnez de la culture du pays d'accueil, plus vous pourrez l'imprégner de la vôtre » ; puis aux « autres » : « Plus l'immigré sentira sa culture d'origine respectée, plus il s'ouvrira à la culture du pays d'accueil » (Maalouf. 1998 : 51). « C'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer » (*ibid.* : 28).

Le maintien de l'usage de formes socialement dévalorisées sera stabilisé par deux mécanismes : les pressions, cachées et informelles, exercées par les groupes d'appartenance, et les pressions normatives, ouvertes et institutionnelles, qui encouragent l'utilisation de la langue dominante, ou de ses formes standardisées (Moore : 34). L'école, lieu de socialisation, est donc forcément concernée.

Si certaines personnes vivent paisiblement la coexistence de « leurs langues », d'autres vivent un « conflit des langues ». En particulier si une des langues est associée à un statut de « dominée » par rapport à l'autre, elle peut être soit survalorisée par « compensation consolatrice », soit rejetée dans une attitude d'auto-di/« haine de soi » en espagnol. Cela peut être exprimé par les enfants comme de la honte (ou « chouma » en arabe, paradoxalement un des seuls mots dans cette langue parfois entendu en classe) lorsqu'on leur demande de prononcer quelques mots d'une langue familiale. Roussel (1988 : 135) rapporte aussi :

« ``c'est moche l'arabe `` dit Y avec une moue significative. Est-ce un essai de séduction à notre égard ? Est-ce un rejet sans appel ? Ou l'expression d'une tension interne insupportable ? De toute façon cela nous paraît indiquer une souffrance dans ce qui le constitue. [...] « J'ai honte » (op.cit : 139).

Devenus adultes, certains expriment cependant combien ils ont aujourd'hui « honte d'avoir eu honte » de la langue de leurs parents quand ils étaient enfants (voir annexe 4, Rachel Desgrosseilliers).

Ces témoignages encouragent d'ailleurs à faire réfléchir tout enseignant bilingue lorsqu'il était enfant à sa propre biographie langagière afin de l'aider à prendre du recul par rapport à son propre parcours et éventuellement apaiser des douleurs du passé.

Dans le film, cette question de l'identité devra apparaître, ne serait-ce qu'implicitement dans les réactions des enfants. Dans ce domaine aussi, au-delà des théories, le recours aux témoignages me semble en effet très important (voir en annexe 4) pour aider les monolingues à s'identifier puis peut-être se décentrer : « et si moi j'élevais mes enfants dans un pays non francophone ? »

9. Représentations : bilinguisme chance ou handicap ?

Alors que la plupart des spécialistes sont très positifs par rapport au bilinguisme des enfants, comme la fiche de vulgarisation présentée Figure 5 en témoigne, il est encore déconseillé voire reproché aux parents par de nombreux enseignants. Certes « dans une société où on attache une grande importance au « bien parler », où de surcroît la langue

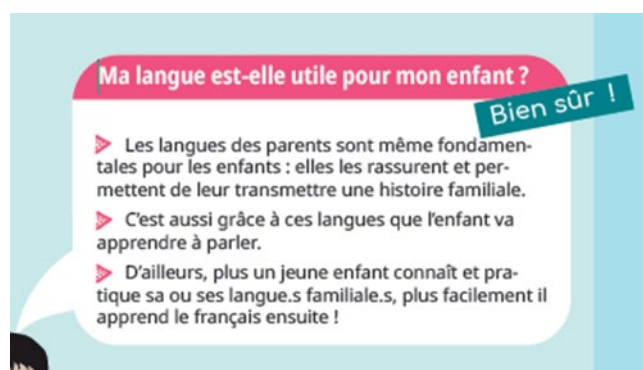


Figure 5 : extrait d'une affiche. Association DULALA

écrite a une importance considérable, ne pas maîtriser le français dans tous les domaines est un handicap pour la promotion sociale (Abdelilah-Bauer, 2008 : 110). Or l'étape du passage à l'écrit n'est pas la même selon la maîtrise de la langue à l'oral (*ibid.* : 127).

9.1. *Bilinguisme handicap ?*

Il est souvent affirmé que chez les jeunes enfants le bilinguisme retarde l'acquisition du langage, ou qu'on trouve plus de troubles du langage chez les enfants bilingues. On rencontre des formulations plus insidieuses dans des préconisations officielles telles « des aménagements pédagogiques devraient permettre de dépasser la nocivité du bilinguisme et le transformer en atout », qui entretiennent un préjugé négatif (Tabouret-Keller, 2011 : 9). Les travaux de Magali Kohl, montrant que la proportion d'enfants dysphasiques est la même dans un groupe élevé en environnement monolingue que dans un groupe élevé en environnement bilingue, sont cités par Grosjean. Il récuse comme d'autres ces affirmations péjoratives, mais ils ont du mal à se faire entendre (Grosjean, 2015 : 118).

9.2. *Origines réelles des difficultés langagières des enfants bilingues*

J'avais appris en suivant les travaux de thèse de J.Roussel (1988), dirigés par Mme Tabouret-Keller, que lorsqu'un enfant bilingue avait des difficultés pour apprendre le français, c'est qu'il avait des difficultés avec l'apprentissage du langage. Il ne maîtrisait en fait aucune langue comme un enfant de son âge, ce qu'un enseignant qui ne les parle pas peut ignorer. Les raisons s'avéraient en général indépendantes du bilinguisme. Ces enfants étaient soit malentendants, soit confrontés à des difficultés psychologiques ou à une situation sociale difficile. Pris en charge et entendus dans leurs souffrances, ils progressaient souvent très rapidement. Les difficultés étaient parfois liées à une migration ou un contexte pluriculturel, ce qui brouillait les pistes et représente un nouvel exemple de la différence entre corrélation et causalité. Si les parents parlaient mal français, il était en outre difficile d'en parler avec eux. Bijeljac-Babic plus récemment a conclu aussi de ses recherches que « les difficultés d'acquisition de la langue pour les élèves bilingues sont surtout dues aux conditions socio-économiques dans lesquelles ils évoluent » (2018).

9.3. *Bref historique de l'idée de nocivité du bilinguisme*

Le présent travail m'a permis de découvrir combien les représentations négatives concernant le bilinguisme prennent leurs racines dans l'histoire, parfois formulées de façon terriblement choquante. Depuis la fin du 19^e siècle, comme Tabouret-Keller le rapporte dans « *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)* » plusieurs scientifiques européens, souvent bilingues eux-mêmes, mais dépréciant les formes régionales ou dialectales des milieux populaires, ont soutenu la thèse de la nocivité du bilinguisme. Ils employèrent des tests d'intelligence très à la mode alors, mais inadaptés car, entre autres, menés dans la langue d'enseignement. Relayées par de grands linguistes de l'entre-deux guerres, les faibles performances de bilingues furent instrumentalisées par le scientisme et

nationalisme de l'époque, sur fond de « rejet du mélange et de l'impur ». Or les classes dirigeantes étaient largement plurilingues, et elles ne considéraient pas leurs propres enfants comme porteurs d'un handicap. L'enseignement qui se généralisait était exclusivement dans la langue dominante, exacerbant les difficultés « par la dénégation de l'existence même d'un langage propre au milieu de l'enfant » (Tabouret-Keller, 2011 :136).

C'est en 1969 que cette enseignante et chercheuse en psycholinguistique attira les regards vers le contexte dans lequel évolue l'enfant bilingue :

« le bilinguisme n'est ni bon ni néfaste en soi : le petit enfant peut apprendre à parler aussi bien dans deux langues que dans une seule, - seules les circonstances, historiques, politiques, sociales dans lesquelles se réalisent l'acquisition du langage font du bilinguisme ou du plurilinguisme un privilège pour les uns, un handicap pour les autres » (Tabouret-Keller, 2011 : 14).

« L'idée fausse de la nocivité du bilinguisme peut persister dès lors qu'elle soulage tous ceux que la perspective du mélange des langues à la fois embarrasse et encombre [...] » (*ibid.* : 137)

« L'école, quant à elle, semble surtout voir dans le bilinguisme les troubles du langage et des apprentissages réputés en résulter, sans parvenir à prendre en compte de manière positive la bilingualité [...], d'où une situation de stigmatisation et de minoration. [...] (Rezzoug & al., 2007)¹⁸. En tant que professeur d'école depuis 1995 j'ai pu constater plusieurs fois dans des écoles de quartiers cosmopolites de Grenoble que ce préjugé a persisté. Pourtant les divers spécialistes concernés par le bilinguisme ont un regard désormais bien différent.

9.4. Un consensus actuel

Les ouvrages ou conférences actuels présentent comme faits avérés ce que résument les affiches de l'association DULALA dont des extraits illustrent ce chapitre (Figure 6).

Ainsi la psycholinguiste Ranka Bijeljac Babic énumère les résultats de ses recherches : les élèves bilingues ne présentent pas de différence ni de retard dans l'acquisition du champ lexical (la quantité de vocabulaire acquis est identique pour les monolingues et les bilingues), ils ont des avantages cognitifs sur leurs pairs monolingues et ils ont de meilleurs résultats dans toutes les tâches impliquant des



Figure 6 : extrait d'une affiche DULALA

¹⁸ Remarquons que pour demander une aide pour un enfant, il faut évaluer ses connaissances académiques puis établir un dossier. Dans le jargon actuel de l'éducation Nationale il devient transitoirement « Enfant à Besoin Particulier », au même titre que les enfants « porteurs de handicap » ! L'amalgame est alors vite fait, ou conforté !

fonctions exécutives, et ce tout au long de leur vie. Enfin, il semble qu'ils soient moins touchés par les maladies dégénératives. Elle dénonce « l'attitude ambivalente selon les langues - les unes valorisées, les autres dénigrées - puisque les avantages sont les mêmes. Le bilinguisme motive les apprentissages et favorise la tolérance lorsque la seconde langue est valorisée » (Bijeljic Babic, 2018).

9.5. *Chance ou handicap, cette question a-t-elle un sens ?*

Nous remarquons comme M. Matthey (2017)¹⁹ que peu de textes récents remettent en cause l'existence d'avantages cognitifs liés au bi-plurilinguisme. Elle se demande si les études favorables, dont les auteurs sont la plupart du temps bi-plurilingues ne reflèteraient pas surtout un besoin de reconnaissance de l'expérience bi-plurilingue qu'ils vivent, constituant un biais méthodologique ? Cela pourrait faire craindre un retour de balancier. Alors elle propose de décentrer son regard : « peu importe la question des avantages ou des désavantages cognitifs du bi-plurilinguisme, l'enjeu est de ne pas couper un enfant bi-plurilingue de son répertoire « pluri » à l'école, à la fois pour des questions cognitives qui relèvent du bon sens, et de justice sociale qui relève d'une éthique démocratique ». Alors « toute recherche qui ne considère pas le bilinguisme comme une modalité cognitivo-langagière imbriquée dans et formatée par le social manque son objet ». Elle conteste donc les recherches cognitivistes qui considèrent le bilinguisme comme une caractéristique indépendante des autres.

9.6. *A qui revient le choix ?*

Des parents plurilingues ou en milieu plurilingue peuvent faire divers choix pour leur(s) enfant(s), plus ou moins anticipés et explicités. C'est cependant l'enfant, par ses rencontres, pratiques, besoins ressentis qui utilisera la langue ou pas. Et c'est encore lui qui décidera, si ses parents ne l'ont pas pratiquée avec lui, de l'apprendre dans un cadre scolaire ou universitaire. Les différents membres d'une fratrie peuvent d'ailleurs évoluer différemment. J'ai recueilli divers témoignages en ce sens.

Cette construction des choix parentaux et l'émancipation des enfants, au même titre que dans d'autres domaines, peuvent - doivent ? - être accompagnée par l'école et les autres partenaires éducatifs. Actuellement les enfants (et leurs parents) sont laissés très - trop ? - seuls devant ces choix conscients ou pas. C'est ici que notre travail destiné à briser le silence entre parents, enfants et enseignants ou éducateurs au sens large doit trouver sa place.

¹⁹ Conférence « le plurilinguisme à l'école, entre science et politique » 2017

10. Présentation du plurilinguisme dans le film de sensibilisation

Le film de sensibilisation rendra visibles quelques enfants au parcours migratoire et/ou linguistique riche et complexe. Il illustrera la compétence plurilingue dans la vie quotidienne des enfants, pour la dédramatiser. Pour répondre aux interrogations des parents ou des enseignants quant à l'intérêt d'en parler en classe, il montrera combien parler à l'école de son identité métissée constitue une découverte et réjouit les enfants. Enfin on écoutera les arguments que ces jeunes plurilingues avancent pour encourager les enseignants à partager en classe à propos de leurs langues familiales. Car ces langues n'ont pas encore une véritable place à l'école française.

Chapitre 2. Evolution de la place des langues des familles à l'école

Alors qu'elle s'est généralisée dans le contexte idéologique évoqué ci-dessus, la politique linguistique de l'école française est depuis plus de deux siècles le monolinguisme visant la « maîtrise de la langue française » par tous les enfants. Seul le français est employé dans ses murs, sauf dispositifs particuliers (classes européennes, écoles internationales ou bilingues). « C'est parce qu'une norme [...] est considérée comme « norme absolue » de toutes pratiques langagières que toutes les autres sont illégitimes » (Canut & al., 2018 : 262). Les langues enseignées sont rarement la langue familiale. L'utilisation des langues régionales ou étrangères a été proscrite, parfois de façon violente, y compris dans les petites classes et pendant les temps informels (repas, récréation), laissant ainsi des traces dans les esprits et les récits familiaux. Une véritable violence institutionnelle existait. A-t-elle totalement disparu ?

1. Le silence à propos des langues des familles, une violence institutionnelle ?

J'ai toujours constaté que mes collègues ne parlaient pas avec leurs élèves de leurs langues, même dans des quartiers très cosmopolites²⁰. Je remarquais aussi que certains étaient prompts à expliquer toute difficulté par : « ils ne parlent pas français à la maison ». Or comme De Pietro à propos de la diversité linguistique à l'école, je pense qu'«il faut travailler avec ça. Ce n'est pas une idéologie, c'est la situation, il n'y a pas le choix. Autant faire de la diversité un atout » (De Pietro, 2013 : 16 min). De la même façon qu'on mène une classe multiâges²¹ constituée d'autant de niveaux que d'enfants²². Mais ici un enjeu

²⁰ Notons cependant l'existence d'ateliers parents-enfants dans certaines écoles en collaboration avec les enseignants (ODTI Office des Travailleurs Immigrés) à la Villeneuve de Grenoble, années 90)

²¹ J'ai présenté une communication sur les classes multiâge de la Villeneuve de Grenoble à un colloque à l'Université d'Hiroshima, en juillet 2011, en appui à la chercheuse japonaise Mayumi Akahoshi.

²² C'est cet intérêt pour la diversité qui m'a d'ailleurs conduit à me former en pédagogie Freinet.

supplémentaire apparaît : « Quand l'école rejette la langue de l'enfant elle rejette l'enfant » (ibid. : 21'48). A une étudiante qui demandait : « Mais parler de leur langue aux familles, c'est délicat, j'ai peur de mal faire », J-L Vidalenc répondit : « mais ne rien faire pourrait être interprété comme de l'hostilité. Il faut en être conscient ». ²³ Cette demande de conseils me semble pourtant raisonnable, étant donnés les enjeux pour l'enfant et la gravité des conséquences que pourraient avoir certaines paroles inappropriées sur son comportement, ses apprentissages, l'image de lui-même, voire sur sa vie familiale.

De façon régulière, ou lorsqu'une difficulté se présente, les parents ont des contacts avec la « communauté éducative », souvent représentée par l'enseignant. A la suite à de tels échanges on a pu par exemple voir s'établir un mutisme total à l'école chez un enfant qui s'exprimait par ailleurs ²⁴ (Cacciali et al., 2015 : 75). Cela a aussi pu se traduire par la modification de la politique linguistique familiale ²⁵ (Grosjean 2015 : 66), ou la mise en cause des conceptions éducatives des parents, qui fragilisent un enfant dans ses apprentissages (Moro. 2012 : 150), ou encore le placent au cœur d'un « conflit de loyauté ». Les « simples » difficultés de communication avec certains parents peu francophones ou issus d'autres cultures éducatives peuvent également entraîner des incompréhensions et malentendus, ou faire que le parent se sente dévalorisé dans son rôle de coéducateur.

Au-delà des paroles, certains dispositifs ciblés sont porteurs d'ambiguïté vis-à-vis des parents et/ou des enseignants. Oui, on conseille aux parents d'apprendre le français s'ils ne le parlent pas (p.ex. grâce aux dispositifs OEPRE ou aux ateliers sociolinguistiques dans les centres sociaux). Mais ce n'est pas pour qu'ils n'emploient plus leur langue d'origine avec leur enfant. Oui les « classes passerelles » sont importantes pour socialiser certains enfants de 2 ans avant l'entrée en maternelle, d'autant plus s'ils parlent une autre langue chez eux : mais cela ne signifie pas qu'on ne doit plus la leur parler.

C'est le Conseil de l'Europe qui au début des années 2000 a encouragé la prise en compte du plurilinguisme à l'école, mais s'il a trouvé écho dans d'autres pays francophones et multilingues comme le Luxembourg ou la Suisse, cela a rarement été le cas à l'école en

²³ Une étudiante à l'ESPE, lors d'un séminaire (ELSE à Lyon en mars 2019)

²⁴ Ainsi le cas d'une adolescente d'origine indienne, à laquelle la maîtresse de dernière année de maternelle avait dit qu'elle ne parlait pas le français avec l'accent qui convenait, essayant de lui faire répéter les mots. Depuis elle était brillante en classe, mais sans jamais prononcer un mot.

²⁵ De nombreuses familles issues de la migration cessent de parler leur langue d'origine à leurs enfants sous la pression du système.

France métropolitaine. Les approches plurielles, dont l'éveil aux langues, y sont encore peu développées.

2. Approches plurielles

Sous l'expression « approches plurielles » ont été regroupées les manières d'aborder les langues dans lesquelles on utilise plus d'une langue à la fois, par opposition aux approches dites « singulières » (une langue à la fois, longtemps majoritaires à l'école, pour « augmenter le temps d'exposition »). Déjà au 18^e siècle J.W. von Goethe disait que « celui qui ne connaît pas de langue étrangère ne connaît pas la sienne »²⁶. Ainsi ce qui est désormais intitulé « compétence plurilingue et pluriculturelle » du CECR englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition d'une personne (Conseil de l'Europe, 2001 : 129). Elle concerne, rappelons-le, les plurilingues mais également les monolingues apprenant des langues vivantes.

On distingue, classées selon l'objectif assigné à l'apprentissage, l'éveil aux langues, qui conduit à la réflexion sur les langues et à leur légitimation ; l'intercompréhension entre langues parentes, qui vise surtout la compréhension à l'écrit ; la didactique intégrée, qui inclue l'enseignement bilingue, et enfin les approches interculturelles, qui, très hétéroclites, ne concernent pas directement les langues.

De Pietro nous fait remarquer que le plus difficile, quand on apprend une première « langue seconde », est de réaliser que notre « première langue » n'est pas « Le Langage ». Nous entendrons une petite fille de 4 ans, monolingue, nous dire : « je parle la langue normale » (voir partie 4 - Analyse).

Les démarches que nous présenterons se rattachent à l'éveil aux langues car ce sont ces activités qui peuvent prendre en compte toute la diversité linguistique d'un groupe d'enfants. Comme l'explique De Pietro (2013 : 42'40) :

C'est la démarche la plus radicale car elle permet de parler de beaucoup de langues éloignées, de statuts extrêmement différents, dont les patois locaux., qu'on n'a pas l'intention d'enseigner à l'école [...] Conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues !)

Candelier, coordonnateur du CARAP 2012 (CAdre de Référence pour les Approches Plurielles) déplore que l'éveil aux langues et l'intercompréhension entre langues parentes ne soient souvent perçues que comme de simples sensibilisations. Il rappelle que le CARAP vaut pour l'ensemble des cursus d'enseignement des langues et qu'il concerne des langues

²⁶ Cité et traduit par De Pietro (2013 à 48').

de tous statuts, non seulement les langues étrangères ou secondes, mais aussi les langues de scolarisation et les langues de la famille des élèves allophones (langues de migrants, langues régionales) » (CARAP, 2012 : 10). Une autre dénomination aurait sans doute évité le rapprochement qui peut être fait par exemple avec l'« éveil musical » proposé aux jeunes enfants, qui est effectivement une sensibilisation.

3. Intérêt de l'éveil aux langues pour les monolingues et les plurilingues

Les activités d'éveil aux langues sont enrichissantes pour tous les enfants, les linguistes l'affirment depuis longtemps (De Pietro & Matthey, 2001). Elles aident à modifier le regard des monolingues sur les langues, elles légitiment les langues parfois « cachées » des plurilingues, comme les textes officiels en attestent désormais, nous allons le voir (MEN 2019a). « Les enfants bi-/plurilingues disposent d'un éventail plus large et plus souple de représentations à propos des langues, de leurs fonctionnements, de leurs usages sociaux et de leurs locuteurs, et de stratégies éprouvées d'entrée dans des textes en langues inconnues. Pourtant, une analyse plus fine des données révèle que le bi-/plurilinguisme en soi n'est pas nécessairement un facteur suffisant lorsqu'il s'agit d'entrer dans des textes de langue inconnue (Castellotti & Moore, 2003). Pour que ce travail puisse être mis en place de façon efficace pour les élèves, un travail scolaire d'appui et de mise en résonance de ces compétences paraît crucial (Dagenai & Moore, 2004).

4. Politiques ministérielles

Depuis 2001 le 26 septembre est la journée européenne des langues et depuis 2016 le ministère de l'éducation nationale impulse, au mois de mai « la semaine des langues vivantes ». Elle « s'attache à **sensibiliser le grand public à la diversité linguistique** qui existe sur notre territoire et à **l'atout que représentent les langues vivantes** et leurs dimensions culturelles. Cette semaine s'inscrit également dans la volonté de susciter **l'envie de les apprendre et de les utiliser** » (c'est moi qui ai souligné)²⁷. Notons que la politique éducative concernant les langues et le plurilinguisme est depuis une vingtaine d'années dynamisée par le Conseil de l'Europe (CECR, CARAP et recherches internationales impulsées).

Les évolutions concernant les langues à l'école primaire sont ainsi assez récentes, en particulier l'éveil aux langues.

²⁷ Extrait de <https://www.education.gouv.fr/cid101667/semaine-des-langues-vivantes.html&xtmc=semainedeslangues&xtnp=1&xtcr=1> Consulté le 30/07/2019

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 dispose que « 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** » (c'est moi qui ai souligné). Les nouveaux programmes d'enseignement de langues vivantes – publiés au Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 – précisent que :

« Les ressources dont disposent élèves et professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées : **les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional ont également leur place comme dans les cycles précédents, mais selon une démarche plus réflexive** ».

Comme le notait déjà Vilela en 2017, la plupart des textes omettent de mentionner que des enfants plurilingues sont déjà dans (presque) toutes les classes, circulant en suivant leurs parents d'un pays à l'autre, ou de familles immigrées stables. C'est dans leur rapport *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le monde*, paru en septembre 2018, que Chantal Manes Bonnisseau, inspectrice générale et Alex Taylor, journaliste et bilingue, demandent très explicitement « d'oser » prendre en compte le plurilinguisme de ces familles (tout en préconisant certes l'anglais pour tous).

Il est donc temps « d'oser », maître mot pour une société française souvent peu sûre d'elle dans ce domaine.

[...] Oser assumer que nos élèves ont changé, que le français n'est pas toujours la langue première, que cette diversité est une grande richesse collective et un atout individuel, non un obstacle à surmonter. [...]

- Oser ouvrir les frontières, les portes et les esprits, pour que l'apprentissage des langues **devienne l'affaire de tous** et que cette responsabilité n'incombe pas au seul professeur de langue, aussi excellent soit-il.

Oser vivre, en un mot, **dans un monde nouveau**, dans lequel nous sommes déjà entrés, où les langues étrangères ne sont plus cantonnées là-bas, de l'autre côté des frontières, mais peuvent être entendues et parlées ici, dans nos classes et dans notre quotidien grâce aux multiples outils numériques. [...]Etc... (Taylor et Manes-Bonnisseau, 2018 : 3)²⁸.

Ce rapport est cité en préambule des « préconisations pour la rentrée 2019 » en maternelle (MEN, 2019c) en mai, puis en juillet dans le « Guide pour l'enseignement des langues vivantes » (MEN, 2019a) pour l'élémentaire. Si le texte adressé à la maternelle ne dit jamais explicitement que « la langue des familles » peut être une langue étrangère, celui pour l'élémentaire le fait très clairement (voir les détails en **annexe 5**).

²⁸ Le magazine Télérama de la rentrée 2019 (Télérama n°3633 du 28/08/2019 - Les langues enfin à bonne école ?) a contribué à le faire connaître au grand public, mais l'article ne reprend malheureusement les éléments à propos des langues familiales.

4.1. A l'école élémentaire

La mise en place d'un « portfolio des langues » est rapidement suggéré, incluant les langues dites « hors les murs de l'école » (MEN, 2019a).

« Aux côtés des réalisations faites en classe, un bilan régulier des contacts avec les langues hors-murs de l'école peut être établi. On accompagne ainsi l'élève dans la construction de son identité plurilingue et pluriculturelle » (MEN, 2019a : 21).

Puis (ibid. : 22) la compétence interculturelle est présentée, en référence au CECRL²⁹ (et le texte renvoie à un document de 8 pages lui-même contenant de nombreux liens³⁰).

Enfin la réalité plurilingue des élèves est donnée comme une évidence et les avantages associés actuellement reconnus sont énumérés. Par contre la bibliographie est succincte et la conférence mise en lien (Putche 2019), destinée à un auditoire averti, ce qui limite la portée de ce document.

4.2. A l'école maternelle

La note de service de « recommandations pédagogiques » concernant « la maternelle école du langage » (MEN 2019b) rappelle que

L'école maternelle a un rôle primordial à jouer dans la prévention de l'échec scolaire en faisant de **l'enseignement du langage une priorité [...]** L'enfant apprend à parler en s'appropriant la langue des adultes, **celle de ses parents, de sa famille et de ceux avec qui il vit au quotidien.** (*c'est moi qui ai souligné*) L'intensité de l'exposition des enfants au langage parlé et la qualité de ce langage sont essentielles dans ce processus d'appropriation. [...]

Les cinq domaines d'apprentissage de l'école maternelle offrent la possibilité de découvrir des champs lexicaux extrêmement divers et des structures syntaxiques variées, toujours **en relation avec le vécu et les intérêts des élèves.** (MEN 2019b).

La « qualité du langage » des adultes est recommandée. On imagine les mauvaises interprétations qui pourraient être faites de cette phrase par les enseignants lorsque les parents parlent peu le français. Or « l'intensité » veut sans doute préconiser qu'ils parlent souvent leur langue !

Le second texte (MEN 2019c) souligne « l'importance d'un apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère (LVE) » en s'appuyant sur « l'immense richesse perceptive des très jeunes enfants » et sont un plaidoyer pour « deux volets » : l'éveil à la pluralité des langues et la découverte d'une langue vivante, pour les

« sensibiliser [...] aux sonorités de différentes langues. [...] les LVE ouvrent les élèves à la pluralité des cultures et fondent les bases d'une citoyenneté respectueuse, indispensable à la vie en société et à l'épanouissement de chacun. [...] Les LVE permettent une première perception du fonctionnement

²⁹ Remarque : les dernières mises à jour du CECRL ne semblent pas avoir pu être prises en compte (seulement citées dans la bibliographie)

³⁰

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/42/6/RA16_langues_vivantes_ancre_apprentissage_culture_568426.pdf

du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités. L'enfant comprend alors que toute langue peut être considérée comme un objet d'observation et de manipulation [...] » (MEN 2019c).

Hélas on peut pressentir, au-delà de l'urgence - annonce en juin 2019 pour la rentrée 2019 - que les enseignants ont été peu nombreux à comprendre qu'ils peuvent (doivent) prendre en compte les enfants dont la langue d'origine n'est pas le français et encourager leurs parents à la leur parler. C'est du moins ce que j'ai observé auprès de mes collègues professeurs des écoles, que j'ai interrogés pendant l'année.

Généralistes, mais faisant souvent dans ce domaine des échanges de service, les enseignants de primaire ne connaissent pas tous les textes et outils concernant les langues vivantes, et encore moins les projets incitatifs, du type semaine des langues, proposés par les Conseillers pédagogiques de langues (2^o degré) ou des associations, même s'ils leur sont aussi destinés. Je pense que l'importance de la prise en compte du plurilinguisme devrait faire partie des préconisations sur l'enseignement du français, pas uniquement « des langues ». Ainsi les enseignants découvrirait, sans le chercher a priori, que la prise en compte des langues « cachées » des enfants serait une richesse pour leur classe.

En avril 2020 le ministère a publié une « mallette des parents »³¹ dont la dernière préconisation sur le langage concerne les familles plurilingues (avril 2020). Il semble donc qu'il y ait (enfin) une accélération de la prise de conscience de la situation. Cela est d'autant plus bienvenu qu'à l'occasion de la crise sanitaire du printemps 2020, toutes les familles sont censées appliquer la « continuité éducative en faisant travailler leurs enfants à la maison. Notons qu'à cette occasion d'intéressantes initiatives ont vu le jour, en particulier celle du collectif « la diversité, ensemble » qui a enregistré en de nombreuses langues la « lettre aux parents confinés » (voir **annexe 6**), qui donne toute sa place à la langue des familles :

Pour les parents qui parlent une autre langue que celle de l'école :

Parler c'est « dire et écouter », c'est échanger, c'est partager, et dans la langue ou les langues que l'on veut, avec laquelle on est familier.

Toutes les langues sont belles, utiles et ont de la valeur pour parler avec son enfant.

Toutes les langues sont valables, utiles, pour demander, dire, consoler, se fâcher, raconter et faire raconter des histoires, expliquer, rire ensemble, ou parler de tout et de rien.

Utilisez la langue (ou les langues) la plus évidente, la plus facile, la plus utile, la plus naturelle, la plus efficace pour vous pour échanger avec votre enfant.

Et laissez votre enfant choisir la langue ou les langues qu'il veut utiliser, l'important c'est de communiquer.

5. Des résistances liées à la vie des classes

Hormis les préjugés et représentations fausses présentées lors de la définition du bi-plurilinguisme (Partie1, chapitre 1), d'autres raisons peuvent conduire un enseignant même

³¹ Malettedesparents.gouv.fr – comment l'enfant apprend-il à parler ?

convaincu à très peu parler des langues des familles en classe (comme cela a été mon cas). J'en identifie trois sur lesquelles il me semble facile et important de les sensibiliser et former.

5.1. Volonté des enfants d'être comme les autres

Un enseignant convaincu qu'il est important et intéressant de parler des langues des familles peut tomber dans l'excès avec les enfants plurilingues de sa classe. J'ai ressenti plusieurs fois le malaise d'un élève que je sollicitais trop frontalement pour parler sa langue familiale en classe « toi qui parles telle langue dis-nous... », et cela même avec un enfant jeune et anglophone (grand silence en réponse). Il est aussi un francophone et revendique d'être membre du groupe classe à ce titre. C'est d'autant plus important lorsque l'enfant parle une langue minorée, ce qu'il exprime alors plutôt en disant « j'ai honte », ou « chouma » en arabe, ou en cachant son visage derrière son bras. Ce que j'ai observé comme de nombreux collègues. Le linguiste Grosjean explique cette réaction dans sa lettre (2013) : « Tu hésiteras parfois à utiliser une de tes langues afin de ne pas être perçu comme différent » dit-il à son petit-fils (**annexe 3**). De Pietro le rejoint en conseillant aux enseignants de ne pas forcer l'enfant plurilingue à intervenir en classe dans son autre langue, car il se sent alors assigné à une langue ou à une culture. (De Pietro 2013. 51') alors que son identité est métissée. Mais il est dommage de n'en plus parler, puisqu'il existe des démarches moins stigmatisantes.

5.2. Externalisation de l'accompagnement des enfants en difficulté de langage

Lorsque le bilinguisme d'un élève semble poser problème les interventions de soutien sont souvent déléguées à un orthophoniste. L'aide du groupe d'enfants (même si plusieurs sont plurilingues) n'est pas souvent mobilisée pour l'aider à se construire et trouver une place. L'enfant peut alors comprendre que l'enseignant ne s'intéressera à lui que lorsqu'il maîtrisera le français, ou ignorer que d'autres enfants vivent une situation proche de la sienne, ce qui accentue un sentiment d'isolement fréquent (Molinié & al., 2008 : 20).

5.3. Illusion du maître sachant tout

En France³², l'enseignant craint de perdre son prestige ou son autorité s'il montre qu'il ne maîtrise pas toutes les connaissances mobilisées par ses élèves. Or il ne peut être polyglotte. Par ailleurs, il sollicite rarement l'expertise des parents ou des enfants. Leur intervention en classe peut être cependant requise quant aux langues.

³² (Plus qu'au Québec par exemple comme m'a expliqué une enseignante française formée au Québec).

Face à ces trois difficultés, diverses activités d'éveil aux langues ou autres approches plurielles peuvent offrir des solutions. La pédagogie de type Freinet par les relations coopératives qu'elle instaure dans le groupe également (cf. Partie 1, chapitre 3). Ce qui pose la question de la formation des enseignants.

6. Un besoin de formation et d'information des acteurs de l'école

Comme nous l'avons vu, les connaissances même générales sur la question du plurilinguisme familial sont rares, surtout pour les enseignants ne vivant pas des situations de plurilinguisme dans leur propre famille ou leur entourage proche. Dans l'autre cas, à l'inverse, le poids de leur histoire personnelle peut influencer sur les représentations. Une prise de recul est nécessaire. La question de la formation est posée, comme le dit Goï :

Ces questions restent souvent posées, voire ne se posent pas du tout. J'y vois le témoignage de problématiques liées à la formation des enseignants sur ces sujets » (Goï, 2014 : 36).

Il s'agit de « rassurer [l'enseignant convaincu que] les actions à engager afin d'aider les élèves lui sont accessibles ». « Rassurer » est un terme à toujours avoir en tête lorsqu'on anime une formation » témoigne Cornu, (2017 : 10). Alors donner des recettes ? Les auteurs s'accordent à mettre en garde : « La présence et l'accueil des parents doit être possible, créative et donc favorisée, surtout le regard et le récit que l'on fait sur eux. Il s'agit donc, d'abord et avant tout, de position intérieure et non de recette ou de fonctionnement de l'école » (Moro, 2011 : 95).

A propos d'une formation d'ATSEM (Agents Territoriaux des Ecoles Maternelles), Young cite Vertovec (2010) qui :

à l'ère de la superdiversité maintient que les formations qui essaient de transmettre des connaissances sur les habitudes et les valeurs culturelles relatives à un groupe culturel minoritaire sont vouées à l'échec. Il préconise plutôt de développer des compétences génériques permettant aux professionnels d'élaborer des réponses qui peuvent être adaptées à une grande gamme de situations interculturelles.

Young explique que c'est le motif pour lequel la commande de formation par le CNFPT³³ précisait « cette action de formation doit être soucieuse de ne pas stéréotyper les enfants selon leurs origines », car « toute tentative de classer les individus sous la seule étiquette de la nationalité demeure infondée » (Young, 2013 : 208).

Blanc (2020) ou Cornu (2017 : 10) proposent de favoriser un décentrement de l'éducateur en formation, soit vers la position de parent (« et si j'élevais mes enfants dans un pays non francophone, leur parlerais-je français ? ») soit vers une place d'apprenant découvrant une langue éloignée du français pour ressentir les émotions et découvrir certaines des stratégies

³³ CNFPT : Centre National de la Fonction Publique Territoriale

que l'apprenant a envie/besoin de développer. Plus radicaux encore dans leur rapport Taylor & Manes (2018) aimeraient que soit imposée aux futurs enseignants une période de formation initiale à l'étranger pour leur faire vivre cette situation. Nous reviendrons au sein de la partie 2 sur quelques initiatives dans ce sens.

Le film auquel nous réfléchissons, conçu comme une amorce pour des formations, devra permettre des décentrement et des rencontres « virtuelles », avant qu'elles ne deviennent réelles en classe.

Des enseignants qui s'intéressent à la vie d'enfant, hors de l'école, de leurs élèves pour nourrir des projets collectifs de classe ? Les pédagogues Freinet appliquent déjà à d'autres domaines ce type de démarche : ne l'auraient-ils pas appliquée au plurilinguisme ?

Chapitre 3. Pédagogie Freinet et plurilinguisme

La pédagogie Freinet

- une éducation populaire et laïque
- une pédagogie émancipatrice, coopérative, où l'enfant-auteur a toute sa place et qui permet une méthode naturelle d'apprentissage par tâtonnement expérimental.
- une école ouverte vers la vie et à la vie ;
- une école où chacun.e est reconnu.e, accueilli.e, respecté.e

Figure 7 : Présentation sur la plaquette de présentation de l'association ICEM* Pédagogie Freinet

Deux professeurs des écoles qui ont adapté récemment l'éveil aux langues en contexte plurilingue dans leurs classes Freinet m'ont donné envie et permis, par leur accueil dans leurs classes, d'approfondir la question. En 2015 Catherine Hurtig-Delattre (2016a) a adapté la « fleur des langues » pour parler de leurs langues avec les familles en maternelle, et en 2018 Gaëlle Noiry a adapté le « marché des connaissances » et les « recherches d'enfants » aux langues en élémentaire. Ces approches plurielles sont nouvelles dans le mouvement français, en métropole du moins. Cela a été une surprise pour moi, mais de nombreux militants anciens dans le mouvement me l'ont confirmé : ils n'ont jamais utilisé comme levier pour l'apprentissage du français le plurilinguisme d'une partie de leurs élèves, sans vraiment savoir comment le justifier³⁴. Cependant ils disent avoir souvent perçu la gêne de l'enfant singularisé (voir plus haut) et n'ont pas osé ou trouvé comment prolonger la

³⁴ Dans des publications récentes du mouvement (la clé du texte libre (2018), le dictionnaire de la Pédagogie Freinet (2018) ou un ouvrage sur la PF en élémentaire (2019), la seule mention d'échanges à propos du plurilinguisme est minime à l'occasion d'une correspondance de classe (Boncourt, 2019) Or leurs auteurs ont travaillé en contexte plurilingue en REP, en Alsace ou en Afrique.

discussion, confirmant la difficulté à laquelle j'ai été parfois confrontée moi-même. Ainsi, de nos jours, dans les classes Freinet, comme « on forge pour devenir forgeron » - phrase symbolique du mouvement, évoquée par le logo -, on parle et on écrit en français pour maîtriser le français.

1. Pédagogie Freinet et enseignement des langues vivantes ou FLE :

N'oublions pas que depuis bientôt un siècle des enseignants des langues vivantes ont pratiqué avec succès la pédagogie Freinet (désormais notée PF) avec leurs élèves (Schlemminger & al., 2001), en secondaire et plus récemment en primaire. Mais les publications à ce sujet ne mentionnent pas la prise en compte des langues des familles dans ce cadre. En revanche certaines approches plurielles ont pu être pratiquées.

Un groupe de travail « adultes FLE - alphabétisation » s'est créé en 2013 au sein de l'ICEM, rejoint par des enseignants UPE2A. Ses membres pratiquent entre autres la Méthode Naturelle de Lecture Ecriture (de Kayser, 1999) dans des ateliers sociolinguistiques.

Accueillant des enfants plurilingues ou le devenant, des écoles privées, souvent associatives en contrat avec l'état, bilingues en langue régionale pratiquent la PF : ainsi les calandretas pour l'occitan. Des adaptations de pratiques Freinet au plurilinguisme y existent sans doute, comme dans des classes des DOM-TOM, ou en Afrique francophone dans le cadre du mouvement africain de l'école moderne CAMEM. Ces établissements sortent du champ de mon étude (métropole). Mais il sera intéressant de recenser ces adaptations.

2. Les atouts des classes Freinet encore peu mobilisés

De nombreuses techniques Freinet devraient permettre, de susciter des témoignages ou recherches sur leur vie par les enfants plurilingues : activités d'expression, de communication, d'étude du milieu. Leurs connaissances d'autres langues pourraient enrichir les échanges lors des séances collectives d'étude de textes en français ou en langue vivante, ou des tâtonnements linguistiques. Les habitudes de coopération dans le groupe garantissent en outre la sécurité de celui qui s'exprime. Or on ne trouve que rarement des articles de journaux, des courriers entre classes, des « enquêtes folkloriques »³⁵ ou des échanges de savoirs à propos de la langue régionale ou d'origine des enfants. Cela surprend, venant de classes qui se disent « ouvertes sur la vie ». Le sujet n'intéresserait-il pas ?

³⁵ Elise Freinet dans sa classe en 1937

Souvent ces enseignants savent établir un lien avec les parents, qui se proposent ou sont sollicités pour intervenir en classe comme « experts » dans différents domaines (Hurtig-Delattre, 2016a). En effet l'enseignant à l'habitude de ne pas être celui qui sait tout, pratiquant ce que certains nomment « rétention didactique » (Boncourt 2019 : 91). Visant à l'émancipation de ses élèves, il régule des temps de création/production en adoptant dès qu'il le peut une attitude de dévolution radicale ou de « maître ignorant » (voir Rancière, 1987) : l'enfant auteur (ou un groupe) choisit le thème de la création ou de la production dans laquelle il s'investit (LRC 2018 : 113). Il encourage le recours à des sources documentaires ou à des personnes expertes, par exemple aux parents, partenaires coéducateurs. Cela permet d'élargir le champ d'investigation du groupe au-delà de ses propres connaissances, par exemple en langues. Il aide ensuite à la structuration des connaissances, dans un groupe dont l'hétérogénéité est considérée comme une richesse.

Ce silence révèle me semble-t-il, que les résistances des enfants pour parler de leur vie « avec leur autre langue » sont fortes. Dans un film sur l'histoire de l'arrivée de leurs parents « Un quartier qui s'enracine » (réalisé avec le Centre Audio-Visuel en 1989)³⁶ où des enfants d'une école de la Villeneuve de Grenoble ont interviewé longuement des parents sur leur immigration, de façon étonnante la question des langues est très peu abordée. Les enseignants d'alors me l'ont confirmé : les enfants en parlaient rarement.

Il montre aussi peut-être que l'idéologie monolingue a imprégné même ces enseignants humanistes et ouverts.

Le film de sensibilisation pourrait aider à constituer un « collectif de chercheurs coopératifs » (Francomme, 2019) autour de la prise en compte du plurilinguisme dans les classes Freinet.

Chapitre 4. Faire évoluer les représentations

Mon objectif principal avec ce film de sensibilisation est de retenir l'attention des enseignants, en espérant qu'ensuite ils se formeront et pratiqueront des approches plurielles dans leurs classes. Cela nécessite de faire évoluer leurs « représentations » du plurilinguisme des familles et de sa place à l'école, tout en allant vers les « savoirs savants » que nous avons mis en relief dans cette première partie.

³⁶ Non publié, copie numérisée privée

1. Sensibiliser et vulgariser

Il s'agit de me placer à l'interface public – spécialistes pour sensibiliser³⁷ et une fois l'intérêt éveillé, apporter des connaissances en vulgarisant³⁸.

Apparu en France aux alentours de 1850, le mot « vulgariser » signifiait alors diffuser de la science à sens unique du « savant » vers un public (populaire, « vulgaire ») supposé ignorant. (Voir Daniel Raichvarg, 2015 : 39). Ce terme a souvent été associé à de la simplification, de la moralisation, voire de la manipulation ou des déformations, et entendu comme péjoratif. Certes de nombreux écueils se présentent au vulgarisateur (abus de métaphores, appel au mystère, aux sentiments et aux relations personnelles pour contourner l'abstraction), mais une fois identifiés ils peuvent être évités. (Balibar, 1986 in Raichvarg, 2005 : 114). Et les démarches de vulgarisation ont évolué.

Le terme « vulgarisation » est surtout employé à propos des sciences dites « dures ». Dans ces domaines il est aujourd'hui souvent remplacé par « Culture Scientifique et Technique ». Cependant l'existence, l'importance et les difficultés spécifiques de la vulgarisation en Sciences Humaines et Sociales (SHS) sont étudiées également, par exemple par Luc Allemand (2016)³⁹. Il remarque que les chercheurs ne sont pas toujours conscients de la nécessité de cette étape avant la valorisation de leurs démarches. Comme ils emploient un français proche de la langue « courante », ils pensent que leurs discours sont accessibles à tous, en oubliant que le jargon crée en associant un sens très précis à certains mots est trompeur et provoque des malentendus voire des quiproquos, nous l'avons vu ici concernant « bilingue ». Par ailleurs dans ces domaines il y a possibilité de confusion entre science et opinion. Le public familier avec le champ d'étude peut penser que son avis personnel vaut autant que celui de l'expert. Celui-ci doit donc expliciter la méthode employée et les conditions de validité des conclusions avec une rigueur qui peut être « décevante sur le plan médiatique ». Allemand n'en conclue pas pour autant que ces sciences seraient plus difficiles à vulgariser que d'autres mais qu'il faut prendre en compte ces précautions et suggère que :

« Les aspects d'un travail de recherche susceptibles d'attirer et de retenir l'attention du public sont généralement mieux perçus par un esprit extérieur, au fait des attentes de ce public » (Allemand, 2016).

³⁷ Sensibiliser : « Rendre quelqu'un, un groupe, sensible à quelque chose pour lequel il ne manifestait pas d'intérêt (Larousse, 2020) « rendre quelqu'un capable de réaction » (Larousse 1984)

³⁸ Vulgariser : « fait d'adapter un ensemble de connaissances techniques, scientifiques, de manière à les rendre accessibles à un non spécialiste » (Robert 1992). « qui sélectionne et synthétise les connaissances acquises par la recherche » Allemand, Luc (2016 : 1)

³⁹ Luc Allemand, ancien rédacteur en chef de la revue de vulgarisation La Recherche.

Être « l'interface entre la recherche et la formation » fait partie des objectifs de la SFR « Création » de l'UGA⁴⁰. C'est ce rôle que j'ai endossé au début de ce projet. Il s'agira donc de cerner les attentes et les besoins du public et de savoir sensibiliser sans dénaturer les savoirs.

La « [lettre à mon premier petit-enfant](#) », que François Grosjean a adressée à un enfant dont les parents n'ont ni la même langue ni la même culture est à mes yeux exemplaire dans la forme et le fond pour notre sujet. Il répond aux questions que se posera un enfant plurilingue appelé à vivre entre plusieurs cultures au fil de son existence (Grosjean, 2012 : 201 et **annexe 3**). Ce texte est complet sans être long, rigoureux mais accessible, écrit par un spécialiste. Il est concret pour un néophyte et il suscite de l'émotion chez les lecteurs concernés, comme j'ai pu en être témoin en le faisant lire à jeune neveu plurilingue ; bouleversé il l'a ensuite partagé avec sa famille.

2. Film de sensibilisation et vulgarisation : repères et écueils

J'ai donc choisi de réaliser un film et je l'envisage complémentaire des ressources, textes ou conférences, que l'on trouve actuellement (voir partie 2). Il me semble utile de donner quelques précisions sur les films de vulgarisation afin de justifier certains de mes choix (partie 3).

2.1. Bref historique

Les sciences sont apparues au cinéma en particulier grâce à « Pathé Cinéma » en 1928 (Raichvarg, 2005 : 70). Cette même année, Célestin Freinet fondait avec quelques collègues la CEL⁴¹, dont un des objectifs était la diffusion auprès des enseignants de ces films documentaires, mais aussi la possibilité d'acquérir les caméras « Pathé Baby » à manivelle pour filmer - sans prise de son - avec leurs élèves. La démystification par « le faire » a donc dès le début été une piste envisagée pour former des spectateurs vigilants, même si cela a été à petite échelle (LRC, 2018 : 353)⁴² Quant aux premières émissions scientifiques télévisées à partir de 1954 en France, elles sont naturalistes et ne prétendent diffuser ni des savoirs scientifiques trop complexes ni trop proches de l'actualité des laboratoires (Raichvarg 2005). Des sujets relevant des SHS ont plus récemment été traités dans des documentaires.

⁴⁰ Ce qui est derrière « interface » y est très ouvert, par exemple des actions en « arts-sciences ».

⁴¹ Coopérative de l'Enseignement Laïc

⁴² Article « techniques multimédia » dont je suis l'auteur, dans le dictionnaire de la Pédagogie Freinet.

2.2. Des écueils

Depuis les années 1980 en France les réalisateurs de films documentaires ont parfois cédé au spectaculaire ou au sensationnalisme pour trouver un public large⁴³. Actuellement le terme « vulgarisation prend un nouvel essor », car il est employé couramment pour qualifier de nombreuses « chaînes Youtube » diffusées sur Internet. La question du sérieux de la vulgarisation se pose désormais dans ce nouveau contexte : s'agit-il d'enseignement ou plutôt de divertissement ?⁴⁴

Le terme de vulgarisation étant connoté, ce n'est donc pas ainsi qu'il faudra présenter notre film à nos partenaires ou publics. Par contre les écueils dénoncés ici seront à éviter lors de la réalisation et de la diffusion, d'où l'importance de leur mention. Nous retiendrons donc l'expression « film de sensibilisation ».

2.3. Anthropologie filmée des interactions

Ethnologues, anthropologues, pédagogues ont eu recours à des films pour témoigner de leurs rencontres et travaux, et cela depuis le début du 20^e siècle. Le matériel a beaucoup évolué (encombrement, son direct), les modalités de diffusion également. Ce qu'on ignore plus est que des réflexions et remises en cause ont concerné les relations et l'implication des personnes apparaissant à l'image dans ce qui est montré.

Comme nous venons de le voir, des pédagogues comme Freinet ont compris dès 1928 qu'il fallait démystifier l'image auprès des enfants, et ce en tournant des films avec eux, pour leurs correspondants par exemple. C'est là, à mon sens, l'une de ses nombreuses intuitions fécondes. Pour en rester à cette pédagogie, quelques fictions ont été réalisées.⁴⁵ Ce qu'elles montrent fait plus appel à l'identification, à l'émotion que les documentaires « d'observation ». J'ai moi-même filmé des classes dans leur vie quotidienne, avec plus ou moins de préparation avec les enseignants (Roussel M, 2017). Les ouvrages de Lallier (2013) et Canut & al. (2018) m'ont pour la première fois permis de confronter mes pratiques à celles de cet anthropologue cinéaste et de cette sociolinguiste qui utilisent la caméra pour leurs recherches et réfléchissent à la place du chercheur qu'ils nomment « anthropographe ».

⁴³ En lien avec la multiplication et privatisation des chaînes.

⁴⁴ <https://www.lespritsorcier.org/blogs-membres/quest-ce-que-la-vulgarisation/>

⁴⁵ L'école buissonnière de Jean-Paul le Chanois, avec Bernard Blier dans le rôle de Freinet, en 1948, et « journal d'un maître d'école » de Vittorio de Seta (1971) traduit pour la France en 2019 mais qui a fait le tour du monde. Le coffret d'accompagnement présente une démarche où les adolescents acteurs ont vécu un été particulier entre improvisations à la caméra et apprentissages selon la même méthode hors caméra.

Au départ du projet nous avons prévu de créer au moins une partie du film avec des enseignants et enfants, sur du temps long. Hélas, nous le verrons, plusieurs imprévus ne l'ont pas rendu possible jusqu'à présent. Alors mes films ne sont-ils pas co-construits ? C'est ce que j'ai essayé de comprendre.

Je retiendrai qu'après avoir précisé qu'il doit maîtriser les aspects techniques, c'est une évidence, Lallier et Canut conseillent à l'anthropographe de ne pas tenter de s'effacer et de ne pas confondre objectivité et neutralité (Canut & al. 2018 : 127). Le chercheur fait l'expérience d'une rencontre (*ibid* : 113) « il participe de la situation, il crée de facto un nouveau contexte » (*ibid.* : 121). C'est parce qu'il est là que certains discours vont naître » (*ibid.* : 122) « mais on ne montre pas tout au chercheur, surtout s'il ne fait que passer » (*ibid.* : 123), il fait l'expérience d'une rencontre (*ibid.* :113). « Ouvrir la parole aux interlocuteurs supposés « non savants » et souvent appréhendés comme des êtres passifs sur lesquels le chercheur va produire un savoir semble une exigence minimale ». C'est ce que j'ai fait lorsque pendant que je filmais des classes comme « observatrice », j'ai sollicité des interviews d'adultes et d'enfants, qui s'y sont prêtés très volontiers, nous le verrons plus loin. Leur expertise de la situation guidait ce qu'ils me donnaient à voir. Les plus âgés ont d'ailleurs réclamé que je revienne une fois qu'ils avaient vu les premières images. Hélas je n'ai pu le faire, mais ils m'ont écrit (voir partie 4).

Lallier explique comment filmer l'autre est une relation sociale en soi, où tout se passe comme si la caméra n'existait pas. Cependant le cinéaste « observe en filmant », il « se met en résonance avec la situation qu'il observe ». (Lallier, 2013 : 67). Cette situation nécessite exactitude, justesse et sincérité, le cinéaste ne filme pas que ce qu'il voit mais ce qu'il perçoit (*ibid.* : 54-55). Je peux témoigner combien la qualité du tournage se ressent de l'état physique et psychologique dans lequel je me trouve et de l'épuisement après quelques heures de tournage.

Ni collecteur ni simple observateur « l'anthropographe est acteur, constructeur inventeur avec ses hôtes du film en cours » (*ibid.* : 142). Car faire un film c'est déjà rentrer dans l'écriture, c'est faire des choix (*ibid.* : 119). Il doit déterminer pour quel objectif il filme : collecter un corpus ou présenter le résultat d'une recherche ? (*ibid.* : 117) et le partager avec les personnes filmées « je montrais où était mon ignorance, que ce sont eux les experts » (*ibid.* : 105). De plus elle remarque que, plus qu'avec un enregistreur son, la personne s'adresse au chercheur ou aux autres personnes présentes avec la caméra mais aussi aux futurs spectateurs (*ibid.* : 133).

J'ai toujours montré les images aux personnes filmées d'abord, et aux parents des enfants, comme Canut le recommande (*ibid.* : 118). Cela revêt un aspect ludique et moins cryptique. D'ailleurs elle remarque que souvent les plus jeunes essaient de filmer eux-mêmes, rejoignant ainsi les observations de Freinet. Elle observe aussi que « le film est souvent sollicité par les personnes car il permet de dire ce qu'on ne peut pas dire directement à ses proche » (p 63). C'est ce que j'ai observé de la part de certains élèves de cycle 3 vis-à-vis de leur enseignante, nous le verrons partie 4.

Du point de vue de l'analyse, la transcription d'enregistrements uniquement sonores est moins riche que celle d'un film, qui donne accès aux composantes multimodales (gestuelle, jeux de regards) de l'interaction. Exclure le gestuel et n'inclure que le verbal identifié/compris par l'analyste, c'est « rendre insaisissable toute une dimension du fonctionnement de l'interaction « [...] « si la transcription ne les prend pas en compte on prive les très jeunes enfants, les non natifs [...] de moyens de signification, tout autant qu'on en prive l'analyse ». Mais « Face à l'immensité des détails [...] il faut faire des choix ». Canut recommande la notation ICOR (du laboratoire ICAR) (*ibid.* : 57)

C'est par un va-et-vient observations-analyses, complété par des éléments extérieurs, que va avancer la compréhension (*ibid.* : 141). Plus les observations sont riches, plus fine sera l'interprétation possible. Canut propose une analyse qui prend en compte les pratiques discursives, stylistiques et interlocutives, dans le cadre d'une sociolinguistique politique que je ne détaillerai pas.

Partie 2

Présentation du macrocontexte

Rencontres

« Lorsqu'un étranger vient en France, il est considéré comme un nouveau-né, qui a tout à apprendre : à parler, à lire, à se comporter, à être.... Comme s'il n'avait jamais su parler, jamais su lire, jamais su vivre en société. Je pense que c'est ce constat qui est le plus difficile à vivre et à comprendre par les gens qui viennent d'ailleurs. [...] Je pense essentiel que les peuples qui accueillent d'autres peuples le fassent dans le respect qui est dû à ces peuples. Il faut aussi qu'il y ait une véritable politique, non d'intégration, mais d'accueil humain et social qui respecte les origines, la culture et les langues de ces peuples. Ce respect accélérera d'autant plus la volonté de ces peuples d'accepter un mode de vie très différent du leur et facilitera sans doute le fameux « vivre ensemble ». Il s'agit donc bien d'enjeux politiques et économiques.⁴⁶

Le film de sensibilisation que je conçois ici voudrait aider à mieux accueillir les enfants plurilingues à l'école. Comme la vie des familles s'inscrit dans un réseau institutionnel plus large et souvent antérieur à l'école (« la société » de l'extrait d'affiche ci-contre), je vais décrire ce macrocontexte tel que j'ai pu le percevoir et cerner au fil des rencontres. Ainsi je pourrai identifier des besoins et des partenaires avec lesquelles envisager des rencontres qu'une projection pourrait enrichir.



Figure 5 extrait d'une affiche. Association DULALA

Chapitre 1. Ce qu'entendent les parents à propos du plurilinguisme

1. Des conseils : dissonances des discours et attitudes des professionnels

De « parlez français à vos enfants » à « reparlez votre langue d'origine en famille » les recommandations que les parents plurilingues entendent sont parfois divergentes. Les regards portés sur eux le sont également -encourageants, indifférents voire critiques - selon le lieu d'accueil pour la « petite enfance » et l'enfance et parfois l'interlocuteur : centre social, PMI, crèche, centre de loisirs, bibliothèque ou école. Si les professionnels sont rarement conscients de cette cacophonie, les parents la perçoivent et leurs enfants aussi. Ils en sourient dans le meilleur des cas, ou au pire ne veulent plus aborder la question avec les professionnels, parfois en prétendant ne parler que le français en famille pour éluder la question. Je propose ici un panorama ni exhaustif, ni quantifié hélas !

⁴⁶ Témoignage de Salvatore Oraglio (fils d'immigré devenu Principal de collège à Grenoble) (Graci & al. 2018 : 33)

1.1. Personnels des crèches

Les personnels de crèche sont au contact d'une partie des familles, dans la phase importante de découverte du langage par les enfants (de 0 à 3 ans). Ils échangent quotidiennement avec les parents au sujet de l'enfant et de ses progrès. A Grenoble la question de la (des) langue(s) parlée(s) avec l'enfant fait l'objet de réflexion en équipe depuis plus de trente ans. Les parents ont toujours été encouragés à parler la (les) langue(s) familiale(s) avec leurs bébés. Actuellement ce thème est abordé dans le cadre de formations continues d'équipe menées par une psychologue ou par une éducatrice de jeunes enfants spécialisée en langage.⁴⁷ Il n'est pas exclu qu'une auxiliaire de puériculture (ou autre membre du personnel) connaissant la langue de la famille d'un bébé lui parle dans cette langue, en particulier pour l'accueillir ou l'apaiser. Il semble cependant que les jeunes auxiliaires sont peu sensibilisées à la question par leur formation initiale.

1.2. Médecins et infirmières

Les témoignages recueillis montrent que médecins et infirmières donnent des conseils très divers aux parents, dont encore parfois « parlez-leur en français », laissant supposer qu'il n'y a pas de « bonnes pratiques » définies dans leurs formations. Or ce sont les médecins qui prescrivent une aide orthophonique.

Signalons le cas intéressant du carnet de santé des enfants nés en Midi-Pyrénées : il comportait (en 2014) 4 pages de sensibilisation à l'intérêt du plurilinguisme, rédigées par Barbara Abdelilah-Bauer (auteur d'ouvrages destinés aux parents). Cette région, qui tente de préserver l'occitan, fait vraisemblablement figure d'exception, peut-être de pionnière ?

1.3. Orthophonistes

On pourra s'étonner que je mentionne longuement cette profession, mais quand un enfant plurilingue a des difficultés scolaires ou présente un retard de langage l'orthophoniste est souvent le seul recours pour les enseignants, qui n'imaginent pas que ce spécialiste va en général conseiller aux parents de parler plus leur(s) langue(s) d'origine avec l'enfant, et parfois déceler des problèmes médicaux indépendants du plurilinguisme, surdité, difficultés psychologiques ou psychiatriques.

La première fois que j'ai vu abordée de façon intéressante la question du plurilinguisme avec des parents dans mon école c'est à l'occasion d'une réunion organisée par l'orthophoniste du service santé scolaire de la ville de Grenoble. J'avais pris en note

⁴⁷ Témoignages d'EJE (Educatrices de jeunes enfants) et formatrices d'EJE (formation initiale et continue).

l'intégralité de son intervention pour le transmettre à mes collègues, absentes. C'est naturellement que j'ai repris contact avec ce service lorsque j'ai voulu cerner les besoins et questionnements des parents.

Dans le cadre de la prévention, certains services de santé scolaire (Paris⁴⁸, Grenoble) intègrent un orthophoniste. A Grenoble, depuis plusieurs années un vacataire à mi-temps vient en appui à l'équipe qui fait les dépistages des difficultés de langage. Il propose des réunions « *accompagnez votre enfant dans sa construction du langage* » dans les écoles maternelles des zones prioritaires ou dans celles qui le demandent.

Il rencontre aussi en cours d'année quelques dizaines de familles, lorsqu'un coup de pouce semble suffisant pour améliorer le langage d'un enfant.

Concernant le plurilinguisme, l'objectif est « de soutenir les parents en respectant et soutenant la langue d'origine : valoriser les savoir-faire

parentaux et la langue maternelle » (Santé scolaire Grenoble, 2018).



Figure 6 : affiche d'invitation
Ville de Grenoble

Lors de ces réunions, le début du film « Les clés du langage »⁴⁹ est projeté. Il présente des scènes familiales illustrant l'acquisition du langage par le bébé et la différence entre « parler à » et « parler avec » un enfant. Cependant il ne montre que des familles monolingues. Plusieurs orthophonistes qui le connaissent affirment qu'un film présentant des situations de plurilinguisme familial leur serait utile également, pour rassurer et déculpabiliser des parents qui n'osent pas en parler. C'est en le voyant que j'ai eu l'idée un jour de faire un film sur ce sujet, car malgré ses limites ce film avait bien aidé à « casser la glace » et amorcer la discussion.

J'ai pu interroger plusieurs orthophonistes libérales ou de centres de santé. Thérapeutes qui, sur prescription médicale, accompagnent ou soignent les enfants présentant des problèmes de langage de tout nature et cause, elles sont régulièrement au contact de familles dans des contextes de bi-plurilinguisme, individuellement, ou parfois dans des groupes (au Centre social ou au Centre de santé). Alors qu'elles rencontrent des enfants en difficulté, c'est sans hésitation qu'elles disent encourager les parents à parler avec leur enfant dans leur langue d'origine, voire à la réintroduire progressivement si elle avait été abandonnée. Elles leur conseillent en outre de prendre eux-mêmes des cours de français si besoin.

48 Paris santé réussite (quelques arrondissements) : <https://api-site-cdn.paris.fr/images/94005>

49 Les clés du langage, Philippe Thomine, © APOD 2003, durée 15 minutes. Prix des festivaliers du 5^o festival de l'audiovisuel et des nouvelles technologies en orthophonie.

Des formations au plurilinguisme ont lieu depuis longtemps. L'une a pour thème : « Comment faire la part entre un décalage éventuel dû au bilinguisme et une vraie pathologie du langage ? » (Bijleveld, 2014). Cette question est centrale, car les bilans orthophoniques sont réalisés en français, même avec un enfant arrivé depuis peu de temps en France, comme le dénonce entre autres Matthey (2017 : 5). Les résultats faibles sont difficilement interprétables, voire alarmant à tort familles et professionnels. Le dispositif ELAL a été mis au point pour répondre à ce problème. Opérationnel depuis 2019 il permet d'évaluer les compétences langagières de l'enfant dans une autre langue que le français.

« Ce test répond ainsi à un besoin croissant des professionnels psycho-médico-éducatifs, pour comprendre les ressources et les difficultés des enfants d'aujourd'hui, contemporains d'une grande diversité linguistique, culturelle et sociale ». ⁵⁰

Je tenais à le citer ici car il entrainera peut-être un questionnement et peut-être un changement de regard des enseignants sur le plurilinguisme lorsqu'ils recevront les bilans d'un élève qu'ils pensaient déficient en langage, alors qu'il ne l'est qu'en français, en cours d'acquisition.

1.4. Dans les médiathèques

Certains médiateurs du livre s'intéressent à leurs lecteurs plurilingues et proposent un rayon de livres dans d'autres langues, voire multilingues comme des livres-CD de comptines en langue étrangère par exemple. Leurs cinq usages principaux ont été étudiés par S. Billard-Nichèle (2014) :

« Il s'agit d'abord d'usages d'individus étrangers ou enfants d'étrangers, voire petits-enfants d'étrangers. Ensuite, ce sont des usages par des locuteurs apprenant ou ayant appris une langue étrangère ».

Certaines médiathèques⁵¹ proposent des animations avec des outils d'éveil aux langues proposées par l'association DULALA (boîte à histoire...). Lydie Catelon, bibliothécaire dans une des premières études sur « L'action culturelle valorisant les collections plurilingues auprès des plus jeunes », précise que ces animations plurilingues, en complémentarité de l'école, doivent valoriser les différentes cultures et langues en évitant la ghettoïisation ou le risque de stigmatisation, en veillant « aux contenus sur lesquels

50 ELAL d'Avicenne Évaluation Langagière pour ALlophones et primo arrivants, développé par le Centre Babel - Centre Ressource Européen en clinique transculturelle - projet novateur à dimension européenne en lien avec Marie-Rose Moro. Ce test est destiné aux enfants de 3 à 6 ans et demi, voire 10 ans. Il a été validé scientifiquement pour 5 langues. Les épreuves sont passées avec un interprète connaissant la langue de l'enfant et formé à l'outil.)

www.transculturel.eu/ELAL-d-Avicenne-Evaluation-Langagiere-pour-ALlophones-et-primo-arrivants-un-outil-au-service-des-professionnels_a982.html .

⁵¹ à Grenoble la bibliothèque Internationale, quartier Europe »

s'appuient les animations pour ne pas véhiculer ou alimenter des préjugés ou stéréotypes (Catelon, 2015 : 60).

1.5. Dans les cours de FLE pour adultes

Des animateurs d'Ateliers Socio-Linguistiques pour adultes abordent la question des langues parlées par les apprenants-parents avec leurs enfants dès la première séance. Parfois le groupe réalise un film de témoignages sur les parcours de migration des apprenants⁵², ou prépare une intervention (comptines p.ex.) pour participer à la « semaine des langues » organisée par l'école⁵³.

2. Le « grand silence » à propos de « langues cachées » à l'école

Rares cependant sont encore les écoles qui organisent ces « semaines des langues » ou équivalents qui, en outre, peuvent ne concerner que les langues enseignées, pas forcément celles des familles, rappelons-le).

2.1. Les conseils des enseignants aux parents

« Le système scolaire a longtemps décrété, à tort, qu'on ne pouvait pas faire de progrès en français si on parlait une autre langue à la maison. Cette situation est encore en grosse partie valable aujourd'hui ». (Grosjean 2015 : 66).

Ainsi de nombreux enseignants, je ne dispose pas de statistiques, pensant bien faire, préconisent-ils « parlez-lui (plus souvent) français à la maison », même s'il est flagrant que les parents n'ont pas fait ce choix ou ne maîtrise pas bien cette langue. Lorsqu'un enfant plurilingue a des difficultés, ils ont plus tendance à chercher pour lui de l'aide spécialisée à l'extérieur de la classe qu'à adapter leur pratique à l'accueil d'un groupe hétérogène d'enfants.

Bien sûr la question des effectifs, nombreux, et de la formation, rare, se posent. Le film pourrait contribuer à leur faire découvrir certaines démarches bénéfiques pour tous les enfants.

2.2. Coéduquer ?

« La coéducation est la mise en place d'un partenariat avec tous les parents, « à parité d'estime [...] en vue d'accueil, d'information, de dialogue, de participation » (Hurtig Delattre, 2016a : 14)

Concernant l'acquisition du langage, la québécoise Nathalie Bigras (citée par Thépot, 2013)⁵⁴ la rejoint, préconisant de « Mieux intégrer les parents et les familles » car « Le premier transmetteur du langage est le parent », et le bilinguisme peut être un frein à

⁵² En 2017, ASL Centre social Abbaye, avec l'aide de « images solidaires ».

⁵³ Témoignage d'une animatrice ASL dans le 95.

⁵⁴ Nathalie Bigras : professeure agrégée au département de didactique à l'université du Québec à Montréal m

l'investissement des parents dans le développement langagier. Un exemple aussi simple que positif et constructif est donné par Faustin Kabanza (2009 : 206).

Un père rwandais récemment arrivé en France signale à l'enseignante via le carnet de correspondance que la distinction entre [l] et [r] n'existe pas dans la langue d'origine de son enfant, qui a du mal à les distinguer à l'oral et à l'écrit, ainsi que les lettres i, q et x. La maîtresse montre alors son intérêt en demandant par le même canal le nom de cette langue, ce à quoi le père répond en donnant le nom (kinyarwanda), l'aire géographique et la famille des langues auxquelles elle appartient (bantoue).

2.3. Difficultés de la communication enseignants-parents.

Je constate au fil des témoignages qu'on est encore souvent loin de la généralisation de cet esprit de coéducation chez les enseignants (que j'ai eu la chance de vivre en tant que parent puis enseignante), d'autant plus lorsqu'il y a une différence de langue et de culture scolaire. Une étude de Payet et Chartier (2014 : 32) est – hélas ! - révélatrice. Dans une enquête sur les entretiens parents-professeurs d'enfants en difficulté scolaire, ils relèvent que la question de la langue d'usage est toujours abordée, avec d'autres sujets comme le sommeil, les écrans, lorsque les parents sont d'origine étrangère. On devine que le plurilinguisme est ici un facteur considéré aggravant :

La recherche d'informations sur des pratiques perçues comme susceptibles d'avoir un impact sur le comportement et les résultats scolaires des élèves inscrit potentiellement l'échange dans le registre de l'intrusion et de l'imputation (implicite) de causalité. Chercher à savoir et à mettre en évidence « comment ça se passe à la maison », c'est souvent pour l'enseignant expliquer les raisons de ce qui se passe (mal) en classe (*ibid.* : 25).

Ces situations entretiennent sans doute le malaise des deux côtés.

2.4. Les réseaux d'aide, une ressource ?

Les psychologues scolaires et autres membres des réseaux d'aide (dits maîtres G et E, qui interviennent auprès des enfants en difficulté au sein de petits groupes) sont les seuls qui peuvent observer un enfant dans une classe ou tester ses compétences langagières à l'école en cas de difficulté. Les performances aux tests (en français) qu'ils utilisent souvent sont situées par rapport à celles d'enfants du même âge. Comme les autres enseignants, ils n'ont pas tous reçu une formation au plurilinguisme⁵⁵. Leurs conseils aux parents, qu'ils rencontrent, peuvent être dévastateurs, j'ai eu -hélas ! -l'occasion personnelle de l'observer⁵⁶. A leur décharge ils ont rarement la possibilité d'être aidés par un traducteur dans ces occasions où une bonne compréhension est importante. Plusieurs maîtres

⁵⁵ Par exemple la conférence « Etre bilingue et réussir à l'école » Bijeljac-Babic (2014) organisée par l'association poitevine de psychologie scolaire.

⁵⁶ Mai 2019, Grenoble : la psychologue scolaire a préconisé à une mère (arabophone apprenant le français) que son enfant devait entendre plus souvent « du français bien parlé » hors de l'école. Je n'avais jamais vu la maman en colère...elle a été très choquée par la formulation de cette suggestion, se sentant remise en cause, devant son enfant qui plus est.

spécialisés, conscient de l'importance de la portée de leurs conseils, m'ont fait part de leur demande de formation à ces questions.

2.5. Résistances des enseignants

Que les enseignants soient monolingues ou anciens enfants bilingues, (qui le cachent souvent dans le cadre de leur vie professionnelle), nous avons vu plus haut que leurs représentations sur le bi-plurilinguisme sont souvent éloignées de ce que nous avons présenté, faute de formation. Ils abordent rarement la question de(s) langue(s) parlée(s) en famille avec les parents ou les enfants et en ignorent souvent l'importance.

Qui est-ce qui cache ? l'enfant, ou l'adulte, qui ne mentionne pas son (ses) autre(s) langue(s), craignant que ça jouera en sa défaveur ? ou l'enseignant qui ne (se) pose pas la question et ne veut/peut pas percevoir les indices pour reconnaître et s'appuyer sur ces compétences ?

Parmi les nombreux témoignages de parents, celui de cette jeune mère, travailleuse sociale, française, mariée à un hispanophone qui apprend le français depuis deux ans me semble révélateur :

Leur fille aînée, née au Chili, arrivée en France à 2 ans, est scolarisée en petite section, dans une école publique au recrutement mixte. A la maison son père lui parle espagnol. La maîtresse n'a jamais interrogé les parents au sujet des langues parlées ou comprises par leur fille, même à l'occasion de l'entretien où ils lui ont annoncé des vacances au Chili pour aller voir la famille paternelle. Pourtant cette jeune maman parle volontiers de leurs choix linguistiques familiaux, qui ont fait l'objet de réflexions approfondies et de quelques réajustements qu'elle m'a expliqués. L'enseignante n'est pas curieuse, car ici pas d'obstacle social ou linguistique avec la maman, et la situation de bilinguisme n'est pas cachée. Or à l'occasion de ce voyage la petite fille a clairement pris conscience de son bilinguisme.

Plusieurs universitaires, mères dont les enfants ont toujours été scolarisés en France, m'ont apporté leur témoignage dans ce sens : elles ont très rarement discuté du bilinguisme de leurs enfants avec les enseignants. Au mieux les familles ont-elles été sollicitées pour prêter un album ou un disque à la classe dans leur langue, ou leur a-t-on conseillé « qu'il lise plus de livres français ». Or dans ces cas les langues ne sont pas des langues minorées -russe, néerlandais ou allemand - et il n'y a pas d'obstacle de nature socio-culturelle ou linguistique pour échanger avec les enseignants. Ces enfants, même s'ils n'ont pas de difficulté scolaire, se construisent avec deux langues et deux cultures et gagneraient à se sentir accompagnés dans leur inévitables questionnements, d'autant qu'en famille parfois le sujet est délicat, du fait de séparations ou désaccords. Montrer que même les bons élèves s'intéressent au sujet encouragerait les enseignants à mettre ces questions au grand jour.

2.6. Une place pour les personnels non enseignant des écoles

Les personnels d'entretien, ATSEM ou AVS (Assistants de vie scolaire) sont souvent d'origines plus diverses que les enseignants. Or je les ai toujours entendus parler français ⁵⁷. Chaque fois que j'ai demandé à une ATSEM d'oser parler dans leur langue commune, (pour rassurer un jeune enfant, à la rentrée de petite section par exemple), comme c'est pratiqué en crèche, (nous l'avons vu plus haut), elles ont hésité voire esquivé, gênées. J'ai eu la chance de collaborer avec une AVS* arabophone qui le faisait volontiers et je peux témoigner que ça nous a souvent été utile, (avec les enfants ou les parents. Je peux certifier que ces enfants n'ont jamais oublié que le français était la langue commune à l'école, ce que leurs parents apprécient, même s'ils sont surpris de premier abord. Le stage expérimental destiné aux ATSEM (Young, 2013) évoqué plus haut montre que les mentalités et pratiques évoluent, et tant mieux.

Cette année mes élèves ont adoré demander à tous les adultes de l'école (après leurs parents) comment on disait « bonne année » dans les langues qu'ils connaissaient. Les réactions de surprise -parfois - ont été suivies de moments partagés inoubliables.

2.7. Des collègues spécialisés, ressources dans leurs classes ou écoles ?

Les enseignants en formation FLE témoignent parfois que les recherches-action qu'ils ont menées dans les établissements leur ont permis d'influencer les représentations des collègues qu'ils ont côtoyés et d'amorcer une évolution dans l'établissement d'accueil (voir Vilela, 2017). Lorsqu'ils rejoignent l'année suivante un poste, en classe « ordinaire », ou dans un dispositif spécialisé UPE2A, ils disent ressentir une grande solitude. Devenir une « personne ressource » nécessite plus que la proximité au quotidien. Rares sont les projets d'école qui mentionnent la découverte des langues des familles. Ils annoncent plus fréquemment l'objectif « d'accompagner les enfants dans la maîtrise de LA langue » - le français donc. Les récentes incitations ministérielles à l'éveil aux langues feront-elles évoluer la situation ?

Je n'oublie pas l'expertise des enseignants des cours de langue d'origine qui enseignent à certains enfants plurilingues, dans les écoles ou en contexte associatif hors temps scolaire. Selon les langues et les personnes, les attitudes doivent être très variées. Peut-être certains abordent-ils la question du plurilinguisme avec les enfants mais je n'ai pas eu

⁵⁷ à part à Strasbourg, fin des années 60, où l'ATSEM parlait sûrement alsacien puisque je croyais qu'elle s'appelait Mme Ichkome ([ich kome]- « je viens » en alsacien). Je n'ai compris que bien plus tard... et bien ri !

l'occasion d'élargir mes investigations. Les enfants n'évoquent ces cours que très rarement spontanément et – hélas ! - nous n'avons en général pas de contacts.

3. Des propositions en Pédagogie Freinet : appropriation de l'Eveil aux langues

Dans son ouvrage *la coéducation à l'école, c'est possible*, C. Hurtig-Delattre, qui pratique la pédagogie Freinet en maternelle, met en valeur des activités dont l'objectif est de « prendre en compte et valoriser le patrimoine plurilingue présent dans la classe » (2016a : 245). Ainsi les parents sont associés à la « lecture de contes en plusieurs langues », ou à l'élaboration de « la fleur des langues », adaptation pour la maternelle d'un dispositif proposé par ELODIL⁵⁸ en cycle 2 ou 3. Un conseiller pédagogique a témoigné qu'il a constaté dans sa classe l'enthousiasme des parents et la première compréhension de ce qu'est le plurilinguisme par ces très jeunes enfants qui identifiaient les locuteurs des différentes langues : « l'albanais c'est la langue de la famille de Justin »⁵⁹. La réalisation de la « *fleur des langues* » a permis un grand investissement des parents et la forte intensité des dialogues parents-enfants. Des langues régionales, des dialectes, des pratiques professionnelles, familiales ou culturelles d'une grande diversité sont apparues (ibid. : 248).

« Ce portrait linguistique de la classe, affiché à l'école est un symbole de ces passerelles construites entre cultures scolaires et cultures familiales » (ibid. : 249).

Ce travail a donné lieu à un atelier et une exposition au Congrès de l'ICEM Pédagogie Freinet en 2015 (Hurtig-Delattre, 2016b) puis lors de la Rencontre Internationale des Educateurs Freinet en 2018. De plus en plus de collègues du mouvement Freinet connaissent ces « *fleurs des langues* » et l'adaptent dans leurs classes, sans souvent aller au-delà encore.

Grâce aux ressources partagées par le groupe de travail « adultes FLE - alphabétisation » (créé en 2013), j'ai eu accès au mémoire de Master recherche de Gaëlle Noiry (*La pédagogie Freinet à l'épreuve du plurilinguisme*, 2018). Cette collègue quant à elle a expérimenté dans ses classes élémentaires des ateliers et recherches langues pendant 2 ans, transposant les démarches suivies en « recherches maths », lors des « exposés » ou des « marchés des connaissances ».

Chapitre 2. L'école lieu de rencontres

L'école pourrait – devrait - jouer un rôle moteur pour valoriser les langues des familles, donner le goût aux enfants de les découvrir et partager à l'occasion de projets

⁵⁸ ELODIL : Eveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique. Projet né au Québec.

⁵⁹http://www2.ac-lyon.fr/ressources/rhone/langues-vivantes/spip.php?article489&var_mode=calcul

collectifs, de rencontres à l'échelle de la classe, de l'école ou du quartier, en mobilisant éventuellement des partenaires. Des spécialistes peuvent y organiser des rencontres, comme l'orthophoniste de la santé scolaire à Grenoble (voir plus haut). Les parents peuvent alors échanger et s'épauler les uns les autres. Le dispositif OEPRE (*Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants*, depuis 2017)⁶⁰ permet, dans une centaine de bassins scolaires, que des groupes d'une vingtaine de parents d'élèves étrangers soient constitués et se retrouvent une centaine d'heures. Les objectifs ne mentionnent pas une initiation au devenir plurilingue de leurs enfants, mais la question est sans doute abordée, au moins de façon informelle, dans ces groupes de parents, tous confrontés à la question.

1. Des partenaires de l'école

1.1. Associations locales :

L'accompagnement à la parentalité est une des actions des Centres sociaux, ou des Maisons de l'enfance, qui proposent des rencontres « café des parents » ou « journée des parents » pour réfléchir ensemble aux questions concrètes posées par l'éducation des enfants. Le thème des langues y est parfois abordé, comme à la Maison de l'Enfance Prémol de Grenoble en septembre 2019, où j'ai proposé un atelier à ce sujet. Quelques parents ont pu partager leurs expériences, comparant les usages que leurs enfants font des langues, ou ce qu'ils avaient vécu enfants et ce qui se passe actuellement.

Des associations de parents et des communes se sont emparées de ces questions et organisent, parfois hors temps scolaire ; des « Fêtes des mots » (école Victor Hugo, Lyon 1, 1^o édition en 2019), « Fête des langues » (à la maison des langues et des cultures, structure inter associative qui a ouvert en février 2019 à Aubervilliers).

1.2. Associations nationales

Les mouvements d'éducation populaires (CEMEA, Ligue de l'Enseignement, Francas...), les Associations professionnelles (comme celle des orthophonistes), humanitaires d'entraide sociale comme ATD-Quart monde, la CIMADE, les associations de parents comme la FCPE ou la CSF ou spécifiques aux langues comme DULALA publient régulièrement des articles, outils, voire proposent des formations à propos de l'accompagnement des familles bilingues dans un esprit de coéducation (p.ex. aux CEMEA : Bertil, 2019 ; Chobeaux, 2019)

⁶⁰ <https://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants.html>

1.3. Lieux de rencontre et lieux ressource : les médiathèques

Certains projets de médiathèques contribuent à l'accompagnement au plurilinguisme, nous l'avons vu plus haut. Au-delà de l'éveil aux langues

. Dans une vision plus citoyenne, elles instaurent le vivre ensemble, la tolérance, luttent contre la xénophobie, le racisme et le communautarisme [...] les langues étrangères peuvent faire l'objet de médiation et d'animation pour soutenir leurs transmissions (Catelon, 2015 : 61).

. Dans ce cadre, les médiateurs pourraient présenter ou s'appuyer sur les livres de « vulgarisation » à propos du bilinguisme en famille (ouvrages de Marie-Rose Moro, Barbara Abdelilah Bauer ou François Grosjean par exemple). Or j'ai observé qu'il y en a (encore) peu dans les rayons des bibliothèques publiques⁶¹. Selon les lieux, la cotation de ces livres et donc leurs localisations, sont différentes : s'ils sont parfois présentés dans les rayons arpentés par les parents - éducation, psychologie de l'enfant -, ils se trouvent souvent dans ceux destinés plutôt aux professionnels - langage, plurilinguisme -, réduisant la chance de rencontres fortuites pour les premiers concernés. Le même problème se pose d'ailleurs dans les rayons des librairies comme la FNAC.

En outre, je l'ai testé plusieurs fois, la plupart des libraires et bibliothécaires ne sont pas sensibilisés au sujet et trouvent rien dans leur base de données si par exemple on leur demande un « livre de conseils pour les parents de familles mixtes » sans idée de titre ou d'auteur. Regrettons en outre que peu de romans « premières lectures » comportent des scènes liées au plurilinguisme d'un enfant. Le désormais grand classique (édité pour la première fois par l'Ecole des loisirs en 1989) « *Le hollandais sans peine* » de Marie-Aude Murail est un exemple notable resté assez isolé, d'après les connaisseurs de littérature jeunesse que j'ai interrogés. Très récemment l'album « Bienvenue chez nous, à la rencontre des enfants du monde »⁶² a rejoint.

Notons que la médiathèque pour enseignants Canopée de Grenoble comporte un rayon du CASNAV⁶³. On y trouve des livres destinés aux maîtres, des outils pédagogiques, mais aussi des albums pour les enfants.

2. Besoins de formation et rencontres entre professionnels

Actuellement la formation initiale concernant la réalité plurilingue des élèves et sa prise en compte en classe, lorsqu'elle existe, ne concerne que peu de futurs enseignants

⁶¹ J'ai fait le test avec les collections des bibliothèques municipales de Lyon et Grenoble

⁶² Bienvenue chez nous, à la rencontre des enfants du monde, Gallimard jeunesse (2018)

⁶³ CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issues de familles itinérantes et de Voyageurs

(Blanc, 2020). Elle est ponctuelle ou ne donne lieu qu'à quelques dossiers par an. Espérons que le « guide pour les langues vivantes » de 2019 sera accompagné de formation continue et que les personnes-ressource que sont les enseignants d'UPE2A auront du temps pour former les collègues à l'accueil des plurilingues en devenir. La formation personnelle restera encore longtemps une des seules options sans doute.

A Grenoble depuis 2015 un **stage intersyndical** « Accueil des enfants migrants » donne ainsi l'occasion de se co-former. Si un grand volet est consacré au Droit, la pédagogie y a une place. A cette occasion⁶⁴, des enseignantes d'UPE2A en collège venues témoigner de leurs pratiques ont distribué quelques documents et donné le lien du site du CASNAV.

« Les activités plurilingues-pluriculturelles bénéficient à tous les élèves [...] que les enfants adorent que leur langue soit valorisée par l'institution [...] que des langues « cachées » émergent [...] et alors un vrai bouillon interculturel peut se mettre en place » ont-elles conclu (notes personnelles).

Quant aux ATSEM, espérons que des formations telle celle décrite par Young (2013) seront répétées. Leur rôle fondamental pour l'accueil individualisé des parents et l'accompagnement des enfants est souvent oublié, l'enrichir de leur expertise linguistique quand c'est possible est intéressant pour tous. Des « Journées Maternelle » comme en 2020 à Lyon, ont permis à des enseignants, ATSEM, bibliothécaires de se rencontrer. La rédaction des « chartes des ATSEM » dans certaines communes sont également des lieux de réflexion partagée qui pourraient étudier cette question. Je suis convaincue que les rencontres et formations interprofessionnelles seraient à développer, sur ce thème du langage comme sur d'autres d'ailleurs, dans une dynamique multi partenariale, afin que

« professeurs, éducateurs, animateurs socio-culturels et bénévoles comprennent et partagent les grands principes mais aussi les limites de leur intervention » (Thépot, 2013 : 73).

Lors de la formation pour les ATSEM la légitimité des intervenantes a été posée

« [elles] ont soit vécu dans un pays étranger pendant une longue période, et/ou sont issues d'une famille immigrée et/ou ont travaillé avec des enfants plurilingues et leurs familles » (Young 2013 : 206).

Cela réduit les possibilités et il faut y réfléchir ! Lors des rencontres type « café-parents » il est important de reconnaître le statut d'experts de ceux dont les enfants sont plurilingues.

Le film que je propose essaie d'entrouvrir les portes entre ces professions trop cloisonnées. Il pourrait introduire une présentation de projet de classe concernant le bilinguisme, un débat ou une conférence à propos du bilinguisme pour des parents, ou une formation pour enseignants sur l'éveil aux langues, en complément des ressources existantes.

⁶⁴ Mai 2019 à La Bourse du travail de Grenoble

3. Des ressources existantes.

Si les publications grand public traitent rarement du plurilinguisme des enfants, quelques publications professionnelles généralistes pour enseignants (syndicales, associatives) le font de temps en temps (comme les *Cahiers pédagogiques* de Janvier 2020), comme les revues des mouvements d'éducation populaire, concernant des éducateurs, des animateurs ou des enseignants. Cela peut contribuer à une sensibilisation des enseignants. Pendant le confinement du printemps 2020 le site BILEM⁶⁵ ou le réseau ELSE⁶⁶ ont publié des documents (**annexe 6**) ou des vidéos traduits en plusieurs langues pour aider les enseignants qui devaient assurer la « continuité pédagogique » avec des parents peu francophones. Il y en eut quelques échos dans la presse et sur des pages « Covid » de l'Education Nationale.

Les ressources documentaires plus spécialisées sont nombreuses, mais il est complexe de les trouver. Je peux hélas en témoigner. Avant de suivre le Master je ne savais pas bien où les chercher, même par moteur de recherche et mots-clés : comment penser par exemple à « approches plurielles » ? J'encouragerais les enseignants à s'abonner aux Newsletters de CASNAV et à visiter le rayon CASNAV de la médiathèque Canopée Grenoble.

Pour à mon tour faciliter l'accès aux ressources avec lesquelles j'ai cherché une complémentarité, j'ai créé un « site compagnon », portail au sujet du plurilinguisme à l'école.⁶⁷ Il est pour l'instant en lien privé, pour documenter des formations.

Mais je crois beaucoup que la sensibilisation se fait à l'occasion de rencontres de personnes aux parcours différents. Ainsi je pense que les interviews d'artistes, acteurs, chanteurs, auteurs, issus de familles immigrées qui racontent leur parcours scolaire et linguistique, peuvent conduire certains enseignants à s'interroger au sujet de leurs élèves⁶⁸. Elles illustrent concrètement les pratiques et ressentis d'enfants plurilingues à l'école ou en famille, ou les questions sur l'identité liée à la langue. Plus ciblés, plusieurs portraits d'étrangers en France ou de français partis à l'étranger - jeu de miroir intéressant-, ont été diffusés l'été 2019 dans « Les migrants ». On peut les réécouter en podcast. Ces occasions de rencontre « virtuelles » sont certainement utiles et enrichissantes. Je pense utile que mon film permette de

⁶⁵ [BILEM](#) : Bilinguisme en maternelle

⁶⁶ [ELSE](#) : Education en Langues secondes et étrangères

⁶⁷ [Site compagnon](#) : Sélection de vidéos de conférences de spécialistes ou pratiques de classe, de sites d'institutions ou associations qui publient des outils pour les enseignants ou des documents destinés aux familles (tels ceux de DULALA, dont plusieurs extraits illustrent ce mémoire).

⁶⁸ comme celles de Nagui, animateur de l'émission *la bande originale* sur France Inter.

rencontrer des enfants et d'écouter leur parole, pas seulement d'entendre des discours d'adultes sur eux.

Chapitre 3. Cahier des charges 1^o partie : le public et le message du film

Comme nous venons de le construire pas à pas, le film à réaliser pourra être l'introduction de projections-débats interprofessionnelles ou avec des parents. Actuellement ces rencontres sont rares, alors qu'elles semblent nécessaires pour accompagner plus harmonieusement les parents qui élèvent leurs enfants en contexte plurilingue, qui sont de plus en plus nombreux.

Le film a pour objectif, d'une part, de préciser ce qu'est le plurilinguisme familial et l'importance de sa prise en compte par l'école – sensibilisation - et d'autre part de donner envie aux enseignants de pratiquer l'éveil aux langues dans leur classe, dans une démarche de coéducation avec les familles. Basé sur les théories sociolinguistiques en cours mais sans discours de spécialistes, le film montrera des pratiques d'éveil aux langues en classe, en contexte de pédagogie Freinet. Pour faciliter l'identification soit des parents, soit des enseignants, les déculpabiliser et les aider à rompre le silence, on entendra des questionnements d'adultes. Enfin les enfants seront porteurs du message d'encouragement à « oser », par leurs réactions et leurs paroles enthousiastes.

Partie 3

-

Méthodologie

Je présenterai ici les démarches méthodologiques que j'ai employées pour recueillir les données nécessaires à la conception, puis à la réalisation du film de sensibilisation, produit final de ce qui peut être considéré comme une recherche-développement (Guichon, 2007 : 38). La spécificité de ces démarches est que plusieurs ont été filmées et que l'analyse a souvent porté sur un « objet scientifique » filmé.

Chapitre 1. Une méthodologie éclectique en vue de la réalisation d'un film de sensibilisation

1. Réalisation du film de sensibilisation finale en trois phases :

Trois phases se sont succédées pour la réalisation du film de sensibilisation, Deux expérimentations filmées (phases 1 et 2) ont conduit au film de sensibilisation (phase 3).

- Phase 1 : tournage/montage de plusieurs films indépendants (chap.4 et **annexe 8**)
- Phase 2 : projection de ces films dans le cadre de rencontres (trois fois avec des enseignants et une fois avec des parents), dont j'ai noté ou filmé les réactions.
- Phase 3 : Montage du film de sensibilisation porteur des messages proposés en conclusion de la partie 2.

Une des difficultés est bien sûr qu'on ne peut pas monter des images jamais tournées.

2. Les démarches diverses de recueil préalables au montage du film :

Le projet a nécessité la mise en œuvre de plusieurs méthodes complémentaires (analyse documentaire, observation, enquêtes et expérimentation) pour définir les tournages nécessaires et ensuite analyser la pertinence des données collectés. Celles-ci m'ont permis de (1) choisir les thèmes que le cadrage théorique et le film (partie 1) devaient éclairer, (2) recueillir les témoignages précisant le macrocontexte et le public du film (partie 2), puis (3) d'interpréter les images filmées et paroles recueillies, tant des enfants en classe que des adultes spectateurs des premiers film (partie 4). J'ai alors pu établir le plan (et le style) du film final, sélectionner les scènes à monter et écrire les intertitres.

Concernant les démarches de recherche initiales, ce travail s'appuie sur une analyse de documents constitués⁶⁹ qui m'a permis de sélectionner dans des publications scientifiques

⁶⁹ Une partie des documents consultés figure en bibliographie.

et de vulgarisation les connaissances à vulgariser auprès du public ciblé, de mieux définir ce public par des résultats d'enquêtes de précédentes études, de connaître les ressources - vidéos ou fiches informatives - existantes avec lesquelles être complémentaire et enfin de découvrir quelques méthodes d'enquête adaptées aux enfants.

Pour alimenter le film j'ai observé, souvent caméra ou micro en main, en « situation écologique », des classes pratiquant l'éveil aux langues, des rencontres orthophoniste-parents, ou d'un moment de vie d'une famille plurilingue. Je ne savais pas à l'avance les détails de ce qui se passerait. Le travail a été mené comme d'habitude, seules les durées ont parfois été allongées pour que j'aie le temps de voir plusieurs petits groupes ou mener des entretiens. Chaque rencontre a donné lieu à un film monté, indépendant des autres.

Pour affiner ma compréhension de ce que j'avais observé j'ai enquêté au moyen d'interviews d'adultes, pour préciser le macrocontexte, et d'interviews d'enfants, pour comprendre leur perception des démarches d'éveil aux langues observées, que j'ai collectées en parallèle du tournage dans les classes. J'ai établi des guides d'interview et choisi des interlocuteurs. Les enseignantes m'ont donné carte blanche, mais elles m'ont conseillé quelques enfants.

Pour concevoir le film final j'ai analysé le matériel collecté : j'ai projeté les films des classes ou de scènes familiales à plusieurs occasions pour recueillir - par prise de notes et film - des réactions d'enseignants ou de parents. Cela m'a permis de mieux comprendre les obstacles à surmonter et d'identifier les images les plus porteuses de sens, celles qui manquaient ou qui n'étaient pas claires.

3. Concernant l'analyse de documents constitués

J'ai cherché, en diversifiant les sources, à repérer les consensus, les éventuels points en débat ou les ruptures, les évolutions récentes (partie 1), mais aussi à bien connaître le macrocontexte dans lequel évolue le public du film (partie 2). Cela a permis de mieux définir d'une part qui seraient les destinataires, leurs connaissances préalables, leurs besoins et attentes, ou les obstacles que je risquais de rencontrer (résistances, préjugés), et d'autre part les partenariats et lieux envisageables pour les projections.

Pour réfléchir à la forme du film j'ai regardé les rares films existants (publics).

4. Concernant les observations

L'approche « participative » prônée par un anthropologue (Lallier, 2009) et sociolinguiste (Canut & al., 2018), utilisant la vidéo pour leurs travaux, m'intéresse beaucoup (voir partie 1.4) et je m'en suis inspirée pour filmer ces interactions en classe et certaines interviews. On notera que les enseignantes ou l'orthophoniste peuvent être considérées comme des « coconcepteurs » car elles ont choisi consciemment ce qu'elles souhaitaient montrer, ce qui n'a pas été le cas des participants. Il faut toutefois garder à l'esprit que le comportement des acteurs devant la caméra a été forcément influencé « en direct » : la présence du cinéaste avec sa caméra influe sur les interactions dont il témoigne. Ces auteurs m'ont aidé à prendre en compte l'impact du tournage lors de la phase d'analyse (partie 4). Par exemple, en interview « filmée », celui qui parle sait qu'il s'adresse à un public plus large que la personne qui l'interroge. N parle bien dans ce cas d'une approche participative du chercheur, à ne pas confondre toutefois avec l'observation participante, où le chercheur s'immerge et prend un rôle réel dans la vie du groupe, qui demande du temps que je n'ai pas eu.

5. Quelques remarques sur le processus de tournage

La destination de certaines images a changé en cours de projet. Ainsi les enseignantes des deux classes m'ont accueillies pour tourner des images pour leurs recherches propres, sans considérer que ces images puissent être à destination d'un document de sensibilisation plus général. Les enfants de cycle 3 savaient qu'ils participaient à une présentation de leurs activités autour des langues pour leurs parents ou d'autres enseignants. Quant aux parents de maternelle, ils avaient l'habitude de venir dans la classe. Ils savaient que l'enseignante était formatrice et m'ont accueillie dans ce cadre.

Seuls l'orthophoniste puis les enseignants participant aux projections des films (en phase 2) savaient que leurs paroles contribueraient à enrichir un film de sensibilisation au sujet de la prise en compte des langues des familles à l'école. Je pense que l'orthophoniste a veillé particulièrement à faire des réponses détaillées et à portée générale. Peut-être certains enseignants ont-ils modéré leurs réactions ?

6. Enquêtes

Grosjean remarque qu'on demande rarement aux bilingues ce qu'ils pensent du bilinguisme (Grosjean, 2013 : 146). J'ai voulu leur donner la parole ⁷⁰.

⁷⁰ Dans ses livres Abdelilah-Bauer cite de nombreuses personnes (2008 et 2012)

6.1. Entretien : filmer, enregistrer le son ou prendre des notes ?

J'ai filmé plusieurs entretiens, surtout avec les enfants. Cela permet de prendre en compte l'ambiance ou le non verbal et de le regarder pendant qu'il parle. Mais il est difficile d'être à la fois bon caméraman et bon interviewer, ce ne sont pas toujours de bonnes images pour un film. Si prendre des notes écrites exhaustives est un exercice risqué (fatigue, risque d'approximation etc.) lors d'un long entretien, il est parfois suffisant, moins intimidant et plus discret de n'enregistrer que le son. Si des images s'avèrent nécessaires il pourra être possible de faire répéter plus tard face caméra sans trop perdre de spontanéité (possible avec un adulte, très difficile avec un enfant).

6.2. Paroles d'adultes

Je n'ai pas mené de longues interviews des enseignantes filmées dans leur classe : c'est un choix. Des écrits justifient leurs pratiques (Hurtig-Delattre, 2016a et b, Noiry, 2018). La présentation et les réponses qu'elles ont faites lors des projections-débats de leur film m'ont semblées plus riches que des réponses à un questionnaire trop guidé.

En revanche j'ai recueilli de nombreux témoignages de parents, enseignants ou professionnels concernés par le plurilinguisme. Cela m'a été précieux pour mieux comprendre le contexte (partie 2) et interpréter ce qu'expriment les enfants (partie 4). Ces entretiens ont parfois été sollicités, mais d'autres fois ces témoignages étaient imprévus. Ainsi lorsque j'expliquais ma problématique lors de discussions informelles, je déclençais souvent un intérêt et une envie de témoigner, ou de m'adresser à des amis ou voisins concernés, qui répondaient très volontiers à mes questions.

Comme je n'avais pas d'objectif statistique, ces entretiens étaient seulement semi-guidés (pas de grille à remplir, plutôt une liste de thèmes à aborder) : je recentrais si nécessaire sur les questions qui m'intéressaient, dans un ordre qui permettait d'établir petit à petit la confiance en fonction des réticences éventuelles de mon interlocuteur.

Pour tous j'essayais d'avoir un aperçu des points majeurs de leur biographie langagière, de leur trajectoire de vie, de leur parcours migratoire éventuel, en veillant à ne pas être trop intrusive, ce qui demande du tact et du temps. Je leur demandais, si possible au début - pour ne pas les influencer - leur propre définition de ce qu'est « être bilingue ». Puis je posais des questions plus ciblées (voir **annexe 7**) afin de cerner ce qui se passe dans les classes, et entre les parents et les professionnels, à propos du plurilinguisme.

Les personnes que j'ai fait témoigner étaient contentes de partager leur expérience, augmentant d'autant plus ma perplexité concernant le « silence » que nous avons constaté autour de ces questions (cf. partie 1).

Suite à des interviews d'enseignants Freinet j'ai eu deux belles surprises : un d'entre eux m'a envoyé l'enregistrement d'un débat à propos des langues qu'il avait organisé spécialement pour moi (voir partie 4 et **annexe 2**), l'autre, retraitée, a retrouvé les documents bruts d'un « marché des connaissances » conservés soigneusement depuis plus de 20 ans qui témoignent de quelques stands à propos des langues.

6.3. Paroles d'enfants

Le défi majeur était pour moi de collecter « ce que disent les enfants » pendant ou après des activités d'éveil aux langues.

Lorsque les locaux et le bruit de fond le permettaient j'ai employé une stratégie indirecte : j'ai filmé l'enfant pendant qu'il dialoguait avec l'enseignant (ou un parent). Ou j'ai discuté avec un petit groupe déplacé à proximité de la classe plus au calme, car seuls, ils sont souvent intimidés. Alors les enfants discutent entre eux, se questionnent ou reformulent, ce qui les aide à comprendre ce que j'attends d'eux et moi à mieux les comprendre. Cependant je n'ai parfois entendu ou compris une parole qu'en relisant l'enregistrement, et j'ai regretté d'avoir mal rebondi. Un risque peut être que la réponse de l'un devient la réponse de tous et je perds de la diversité. J'ai aussi fait quelques entretiens individuels d'enfants de 8-10 ans.

Certains auteurs préconisent la démarche méthodologique du dessin commenté (Prasad, 2015) ou (Molinié, 2009). Cette pratique est difficile à utiliser en classe à cause du bruit ambiant, il faut disposer de lieux calmes et de temps. Mais c'est elle qui m'a permis de faire émerger la forte parole de S. qui introduit ce mémoire.

De façon générale une prise de son de bonne qualité est difficile à obtenir, d'autant plus qu'il est difficile d'installer un micro-cravate HF sur un enfant sans qu'il ne devienne un jeu. Je le pose parfois devant lui. Quel regret de ne pas mieux pouvoir restituer « on parle la langue normale » ou « on parle le Lyon » (voir partie 4). Heureusement les adultes ont répété, sinon je n'aurais pas entendu ces propos riches d'enseignements !

Encouragée par la maîtresse du cycle 3, j'ai transposé la technique d'interview en face à face que j'ai rôdée avec des adultes. J'ai bénéficié du fait qu'en classe Freinet les

enfants sont entraînés à s'exprimer à l'oral et à porter un regard distancié (méta) sur leur travail. Heureusement ils ont été immédiatement en confiance et en redemandaient même.

Cependant avec un jeune enfant il est difficile de formuler une « question ouverte » qu'il comprenne bien. Quant aux questions fermées, on ne sait pas toujours si l'enfant a bien compris ce qu'on demandait, on ne sait alors pas à quoi il répond « oui » ou « non ». Si on reformule on peut influencer sa réponse car devant l'insistance il dit ce qu'il pense qui va faire plaisir à l'enquêteur ! Par ailleurs, pour comprendre les réponses il faut être plus concentré qu'avec un adulte (pour décoder l'élocution des plus jeunes en particulier). Or il est difficile de faire rejouer une scène, répéter ou reformuler une phrase (l'enfant se bloque, ou passe à un autre sujet). Plusieurs enfants ont cependant été à la hauteur, au-delà de mes espérances (voir partie 4 et films).

Concernant la forme, reprendre la question dans sa réponse est plus difficile pour un enfant que pour un adulte. « Quelles langues parles-tu à la maison ? » donne en général « le turc » puis, avec un peu d'entraînement : « je parle turc à la maison ». J'ai mené avec succès un jeu de « ni oui ni non » dans une classe de CE1 en amont d'un tournage (qui hélas n'a pu se faire !). Cependant le risque est que la réponse soit polluée par la formulation de l'adulte et perde du naturel. Dans les films on m'entend donc souvent poser la question.

Remarquons qu'un enregistrement long donnera accès à une parole par moment plus « naturelle » mais cela demandera plus le tri au montage. La neutralité de l'observateur, comme vu Partie 1 chapitre 4.2.3 n'est pas possible, celle du monteur non plus.

6.4. Messages et questionnaires écrits

Dans la classe de cycle 3 j'ai pu utiliser l'écrit : messages des enfants (sollicités par leur maîtresse) après la projection du film à laquelle hélas je n'ai pas pu assister, puis réponses à mes questions en fin d'année, mais tous n'étaient déjà plus là ! (Voir partie 4 et annexes). Cela constitue cependant un complément utile aux enregistrements.

J'ai aussi conservé les messages des collègues reçus dans les phases de test des films.

7. Expérimentations

Les projections-débat de la phase 2 peuvent être considérées comme des tests ou expérimentations. Ainsi j'ai pu vérifier par rapport à l'étude bibliographique les sujets qu'il est important de traiter dans le film, la présentation ou le débat, et de comprendre si le film y parvenait. J'ai enregistré ou filmé les questions posées par le public lors des débats, pour comprendre ce que le film permettait de découvrir, ce qui étonnait, dérangeait, choquait,

faisait peur, amusait ou donnait envie de se dire « pourquoi pas moi ? ». J'ai pu repérer ce qui était insuffisamment ou mal expliqué, et surtout comment étaient écoutées et reçues les paroles d'enfants. Cela m'a permis d'approfondir certains points, puis de sélectionner ou filmer les images pour le film de sensibilisation.

Chapitre 2. Contextes des enquêtes et observations

Un tableau des lieux observés se trouve en **annexe 8** : réunions parents-orthophoniste, classes Freinet, ateliers du Congrès de l'ICEM 2019, rencontres de parents. Quant aux autres personnes interrogées, le respect de l'anonymat d'usage ne permettra pas de détailler.

La co-construction avec des enfants que je souhaitais n'a pas pu être mise en œuvre en amont des tournages, mais l'enthousiasme avec lequel chacun a montré ou expliqué ce qu'il faisait et partagé ses réactions, en est une forme. Je suis le « porteur » de ce qu'on m'a donné à voir et entendre en me faisant confiance *a priori*. En matière déontologique et éthique précisons cependant, et je l'annonce toujours, qu'après tournage je montre systématiquement les images à ceux qui ont été filmés et leurs responsables légaux, et ce même s'ils ont donné leur accord au préalable. L'enseignant a le « final cut », le dernier mot et en cas de désaccord pour un enfant j'ai flouté son visage. Quant à la diffusion du film, nous discutons ensemble des opportunités.

Cette démarche a permis d'instaurer une confiance avec les personnes accueillantes (enseignantes et orthophoniste). C'est d'autant plus notable qu'actuellement la crainte d'être filmé ou enregistré est parfois paralysante. Or paradoxalement les enseignants aiment voir des films de classe pendant leurs formations, ce qui prouve l'importance de tourner ces images. Je n'entrerai pas ici dans les complications réglementaires ou pratiques liées au droit à l'image, mais il a été difficile de trouver un formulaire adapté à chaque situation et qui n'inquiète pas les parents (voir **annexe 9**). Cependant le contexte d'une recherche académique est facilitant car gage de sérieux : le film ne sera pas diffusé pour distraction, moquerie....

On pourrait me reprocher de n'avoir vu que des élèves enthousiastes. Ce n'est pas un effet du montage, la situation inverse ne s'est jamais produite ! Concernant le contenu du film ce n'est pas un problème : lors des projections j'ai pu vérifier combien la gaieté, le plaisir ou l'enthousiasme des enfants, l'ambiance des classes sont appréciés et donc des vecteurs

efficaces du message. Par contre du point de vue de la robustesse de certaines conclusions cela pourrait limiter leur portée aux yeux de scientifiques.

J'ai privilégié la diversification des angles et des contextes dans le film. Le temps disponible ne m'a permis qu'une visite ou qu'un enregistrement par classe. Mais je regrette de ne pas avoir pu participer aux projections des films aux parents et enfants.

Chapitre 3. Cahier des charges 2° partie : choix technique et forme.

Outre le message porté par le film défini en fin de partie 2, la forme du film nécessite des choix et des tests.

- Pour introduire une formation ou un débat, le film ne doit donc pas être trop long (15 à 30 minutes) et doit pouvoir être visionné par segments.
- Pour montrer ce qui ressort mal des écrits, les images en activité et en son direct sont à privilégier. Donc pas de voix off ni de parole de spécialiste « face caméra ». Ce serait cependant facile à rajouter après si besoin.
- Pour ne pas que le film devienne trop vite daté on évitera de citer des extraits de programmes ou recommandations ministérielles, car ils sont susceptibles d'évoluer. Il est facile de les déposer et de les actualiser sur le « site compagnon ».
- Pour souligner le plan et ménager des pauses dans ce film très dense, des intertitres seront insérés entre les séquences.

La question du sous-titrage de toutes les paroles se pose pour aider la compréhension lorsque la qualité du son est insuffisante, surtout pour le public lecteur mais peu francophone ou malentendant. Cependant cela risque d'augmenter le sentiment d'exclusion pour les non-lecteurs. Pour eux se pose la question de la « mise en voix » des intertitres. Je pourrai adapter deux versions ultérieurement si besoin.

La transcription complète du film se trouve en **annexe 1**.

Le « site compagnon » contient les versions « intégrales » des films sur les deux classes projetées au Congrès de l'ICEM.

Partie 4

-

Analyse

Ce que nous disent les enfants, leurs parents.

Réactions d'enseignants aux films.

A ce stade j'encourage le lecteur à regarder le film [« Parler des langues des familles à l'école, qu'en pensent les enfants ? »](#) (ou à lire sa transcription intégrale en **annexe 1**). Il dure 33 minutes, composées de 25 séquences.

Cette partie est consacrée à l'analyse du corpus que j'ai collecté, au-delà des images sélectionnées pour le film. Nous examinerons ces séquences une par une dans leur ordre d'apparition dans le film. J'apporterai quelques précisions ou établirai les liens entre les images - et les paroles singulières qu'elles portent - avec les autres données recueillies (transcrites en annexes 2, 10, 11, 12, 14 et 15). Cela nous permettra de juger de leur portée plus ou moins générale et d'interpréter si besoin le message.

Je mettrai donc ici en dialogue parents, enseignants et enfants sur les quelques thèmes saillants sélectionnés pour les différentes parties du film.

Rappelons que le début du film est tout public (parents inclus) jusque 16'17. Ensuite il concerne principalement les enseignants, mais les paroles des enfants sont susceptibles d'intéresser tous les spectateurs, nous avons pu le constater lors de plusieurs projections privées.

Chapitre 1. Cahier des charges du film

Le cahier des charges a été établi à partir des conclusions de la partie 2 pour le message, de la partie 3 pour la forme. Je propose de le reformuler ainsi :

- Le film est destiné à introduire une formation ou un débat. Il ne doit donc pas être trop long (15 à 30 minutes) et doit pouvoir être visionné par segments ;
- Il doit aborder 4 thèmes principaux : les populations des villes françaises d'aujourd'hui sont d'origine multiculturelles, comment se concrétise le bilinguisme en famille (au sens des sociolinguistes actuels), comment s'articulent les rôles des divers coéducateurs, quelles approches sont possibles à l'école primaire et bien sûr, ce qu'en disent les enfants ?
- Il s'adresse à un public de parents ou d'enseignants ou autres professionnels de l'enfance, et éventuellement à des enfants (cycle 3), pas tous sensibilisés à la question du plurilinguisme familial. En outre les parents ne sont pas forcément de bons lecteurs, et ne comprennent pas forcément très bien le français.

- L'identification de ces divers publics est facilitée en présentant des situations diverses, courantes ou accessibles au plus grand nombre, ou en montrant des adultes en questionnement eux-mêmes.
- Certaines séquences doivent aider à poser la « première question », ce qui est toujours difficile à oser lors d'une conférence.
- Le film doit donner envie et rassurer les enseignants qui voudraient se lancer dans les activités d'éveil aux langues.
- Il ne doit pas être trop technique mais instructif, introduisant un minimum de vocabulaire, privilégiant les images plutôt que des discours de spécialistes et des statistiques (que rien n'empêche de présenter ensuite)
- Dans cette première version de travail le film est auto documenté, sans anonymat quant aux lieux de tournage ou au nom des intervenants. Mais cela doit être facile à modifier (générique, sous-titres).
- Les obstacles liés au droit à l'image doivent être limités lorsqu'on peut anticiper les problèmes (vues de loin, de dos ou floutage).

Chapitre 2. Un film, plusieurs sources

Les enregistrements vidéo ou audio utilisés sont présentés rapidement en **annexe 8**. Certaines parties ont été transcrites et parfois analysées en détail :

- Film « **projets et ateliers langues en cycle 3** » seuls les éléments utilisés ont été transcrits, voir l'**annexe 1**. Classe de CE2-CM1 (et quelques anciens élèves en CM2) de Gaëlle Noiry en REP+ à St Etienne. (voir Noiry, 2018).
- **Courriers et questionnaires** échangés avec les élèves, associés au film « projets et ateliers langues en cycle 3 » : synthèse des réponses en **annexe 14**.
- Film « **Fleurs des langues en maternelle** » : transcriptions partielles en **annexe 10** (mais plus complètes que dans le film car j'ai dû faire des coupes). Classe PS-MS de Catherine Hurtig-Delattre à Lyon (voir Hurtig-Delattre, 2015).
- Enregistrement d'un **débat d'enfants** de CM2 : **annexe 2** pour réfléchir avec le maître (qui ignorait avoir tant de plurilingues dans sa classe) à la question « **Est-ce que c'est**

une chance d’avoir une autre langue à la maison, en plus bien sûr de la langue française ? ».

Une transcription intégrale, puis une transcription que j’ai longuement commentée (pour repérer les représentations en jeu concernant le plurilinguisme en particulier), puis enfin une analyse enfant par enfant aide à cerner les points qui posent question à des enfants qui n’ont jamais parlé de plurilinguisme à l’école.

Remarquons que je n’avais pas rencontré les enfants de St Etienne avant le tournage, ils vivaient des « ateliers langue » depuis plus de deux mois (avant le début de mon projet). Dans ce CM2 on peut avoir, dans une classe très entraînée aux débats, une image de l’appréhension de ce sujet par un groupe qui n’en a jamais discuté en classe

- Entretien avec des élèves de CE1 à propos des « **langues à l’école** » : voir **annexe 11**.
Ces enfants sont plus jeunes, dans une classe d’une école internationale, mais plurilingues chacune dans une langue minorée et pas enseignée à l’école, fusse-t-elle internationale.
- Film et enregistrements d’ateliers « **accompagnez votre enfant dans sa construction du langage** » parents, orthophoniste de la Ville de Grenoble et enseignants, organisés par Laurence Pouvy-Poudevigne que j’avais rencontrée en amont (voir Partie 2 – 1.3). J’ai transcrit complètement la partie concernant le plurilinguisme des deux ateliers non filmés, voir **annexe 12**.

Chapitre 3. Le film « parler des langues des familles à l’école »

Je présenterai ici quelques commentaires chapitre par chapitre du film. Précisons que les intertitres (recopiés pour dénommer les sous-chapitres de ce texte) et les sous-titres ont pour objectif de présenter quelques-uns des mots-clés concernant notre sujet. Ils peuvent encore légèrement évoluer dans la version finale du film lorsqu’il sera retravaillé légèrement pour égaliser le son en particulier.

1. En ville ça swingue... (30 secondes)

Ambiance festive (images tournées à la fête des tuiles de Grenoble) pour mettre à l’aise l’auditoire et présenter comme une évidence la diversité de la population française aujourd’hui. Le hasard a voulu que les marionnettes géantes qui déambulaient soient sur ce thème.

On trouvera en **annexe 15** une synthèse d'interviews menées dans une école qui montrent combien les enseignants sous-évaluent le nombre d'enfants plurilingues dans leur classe (Vilela, 2017 : Annexe : 88). Cela a guidé mon regard lorsque j'ai mené moi-même des entretiens avec des enseignants, ou écouté leurs questions lors des débats pendant le Congrès ICEM après la projection des films. Ainsi Daniel Gostain (voir annexe 2) ne pensait pas discuter avec tant d'enfants plurilingues.

2. En famille, ça switche (40 secondes)

L'observation des réunions avec l'orthophoniste m'ont conduite à tourner une scène familiale typique (en l'occurrence une sortie pique-nique) dans un environnement plus neutre que les appartements du film « les clés du langage ». Les parents, nous l'entendrons plus loin, comme les enfants de CM2 qui débattent, se posent beaucoup de questions à propos de l'alternance codique. Cette scène ordinaire a pour vocation d'illustrer ce concept de façon légère. On voit des enfants parler entre eux en français, en arabe ou français avec leurs parents, de façon fluide. La joie de la chasse au criquet donne le ton au film.

J'ai projeté le très court-métrage dont sont issues ces images lors d'une réunion (non transcrite) que j'ai animée à l'automne 2019 pour la « journée des parents » d'une maison de l'enfance de Grenoble Sud : les parents m'ont dit « c'est tout à fait ce qu'on vit ». Pour certains monolingues c'est peut-être une découverte.

3. Coéduquer : une rencontre à propos du langage familles-enseignants-orthophoniste

L'orthophoniste de la Ville de Grenoble m'a permis d'assister aux séances d'information sur la construction du langage qu'elle a proposées aux parents de trois écoles maternelles (les transcriptions des séances non filmées sont en **annexe 12**). La projection du début du film « les clés du langage » introduit la réunion, illustrant la différence entre parler « à » l'enfant (discours injonctif) et parler « avec » l'enfant (discussion, expression des émotions...). Elle aborde ensuite l'usage de la sucette, celui des écrans et le plurilinguisme (l'ordre variant selon les séances). A la fin, elle distribue les fiches (traduites en plusieurs langues) de l'association Dulala illustrant le chapitre 1 et 2. Je me suis surtout intéressée aux parents présents et aux questions qu'ils posent concernant le bi-plurilinguisme. Alors qu'une faible proportion de parents vient en général à ces réunions (10% environ), j'ai observé que

la plupart des présents étaient concernés par le bilinguisme, en plus forte proportion que dans l'école, ce qui s'explique sans doute par les encouragements sélectifs des enseignants et par leur intérêt ou inquiétude plus grands pour le langage que certains parents francophones.

Parmi les thèmes récurrents les parents s'étonnent, voire s'inquiètent, du mélange des mots des deux langues lorsque le jeune enfant commence à parler (entendant une langue à la maison et le français à la crèche). Ils témoignent aussi qu'un enfant jamais allé à la crèche peut adopter très vite le français en arrivant à 3 ans à l'école. Ils se demandent alors quelle attitude adopter lorsque l'enfant scolarisé se met à leur répondre en français alors qu'ils lui parlent dans leur langue d'origine.

Ces demandes de conseils me semblent indiquer que ces familles ont eu peu souvent l'occasion de partager ces observations, pourtant très communes, avec des professionnels et même sans doute entre eux. On constatera dans les transcriptions que les thèmes abordés sont sensiblement les mêmes à chaque rencontre. Ces questionnements sont à mettre en regard de ceux collectés par Nathalie Beaurain (2017) (voir **annexe 16**) : en entretien individuel les parents ont abordé les questions de double-médiation « Ma mère elle m'a appris à parler français [...] maintenant je parle mieux qu'elle [...] » ou de la peur du jugement d'autrui : « j'ai été frappée par les propos de nombreux informateurs concernant les sentiments de honte, de dévalorisation et d'absence de reconnaissance » (Beaurain, 2017 : 72). Ces situations sont sans doute plus difficiles à exprimer en public, mais nous devons les garder à l'esprit lors des débats.

Une fois mis en confiance, les parents témoignent de leur hésitation à ne plus parler la langue d'origine avec leurs enfants. Cette question a l'air très prégnante. D'ailleurs, dans une des écoles, lorsqu'un père l'a posée je n'ai pas réussi à transcrire, tous les parents se sont mis à parler en même temps. Et lorsque l'un d'entre eux raconte que lorsqu'il s'énerve il parle la langue d'origine, tous rient (cette anecdote est apparue lors des trois rencontres)⁷¹.

L'orthophoniste les encourage chaleureusement à maintenir la langue, mais également la culture d'origine, voire à la réintroduire. Elle rappelle que chaque enfant a son propre rythme d'acquisition du langage et que les enseignants ou le médecin généraliste peuvent être de bon conseil en cas d'inquiétude. Vers la fin, les parents osent aborder leurs

propres alternances codiques, qu'elle dédramatise également : « vous avez un cerveau souple ».

A la fin de la réunion filmée, j'ai interrogé une des mamans qui m'a raconté son intervention l'année précédente pour parler (turc ? arabe ?) dans la classe de son enfant, la fierté et le plaisir que ça avait été pour elle. Ça m'a encouragée à observer l'atelier mené par la maman arménienne en cycle 3 à Saint Etienne et m'a aidée à porter mon attention sur l'importance de ce rôle d'expert.

4. Questions de parents, questions d'enfants

J'ai intercalé dans ces discussions d'adultes des témoignages d'enfants. Le premier rencontré est le seul dont j'ai espéré qu'il allait « dire du mal » des « ateliers langues » puisqu'il avait été privé d'une séance d'arménien pour agitation excessive. Finalement (nous le rencontrons plusieurs fois dans le film – noté **A1** dans les transcriptions), il apporte des exemples intéressants et s'avère très favorable à ces ateliers langues. Ici, il donne pour une fois un exemple concret de « je ne parle pas bien arabe » que disent souvent les enfants (numération).

La seconde enfant fait partie d'un groupe d'élèves qui était dans la classe avec Gaëlle l'année précédente. Nous la reverrons plus loin également (**A2** dans les transcriptions). L'enseignante m'avait signalé que ce groupe continuait des ateliers langues pendant la récréation. Je l'ai rencontré... pendant une récréation. Ils sont venus très volontiers répondre à mes questions (ce qui a d'ailleurs étonné leurs copains quand ils ont vu le film, voir annexe 14).

5. Bilinguisme du jeune enfant : inquiétudes et repères.

Suite de discussion avec l'orthophoniste (mes commentaires ont été regroupés plus haut).

6. Bilinguisme : choix des familles

Trois enfants témoignent de la situation dans leur famille. Je les ai choisis car Mm et I sont deux enfants qui sont en réussite scolaire et s'expriment avec facilité en français (prototypes de ces enfants pour lesquels on ne se poserait pas la question du bilinguisme) alors qu'elles ne parlent pas français en famille. Quant à R, il est français mais de la Réunion, ou le plurilinguisme est une réalité parfois oubliée en métropole.

L'orthophoniste conclue qu'il ne faut pas avoir peur de continuer à parler sa langue ce que ces enfants nous ont confirmé.

7. Entretenir la langue d'origine

L'orthophoniste conseille ici une maman qui n'a pas maintenu la langue africaine de façon volontariste avec ses jeunes enfants. Cet échange résonne avec la conclusion du débat dans la classe de CM2 (annexe 2 p 16), TP 71 à 79, dont une synthèse semble être : en famille on parle la langue d'origine, à l'école d'enseigner le français. Le mot de la fin revient à E :

TP 79 - 18'08 E : Je pense qu'il faut parler les deux parce que c'est quand même LA LANGUE de la famille et si tu rentres dans ton pays les gens vont pas te parler français / mais en même temps si tu veux // parler / communiquer avec les autres il faut parler sa langue.

8. Malentendu ? inquiétude ?

Ici nous rencontrons l'enfant que j'ai cité en introduction de ce mémoire : après l'atelier fleur des langues les enfants ont fait du « dessin libre ». Voyant qu'il avait dessiné plusieurs personnages je lui ai demandé si c'était sa famille. Il m'a répondu que oui, ils étaient au parc. Lorsque je lui ai demandé quelle langue ils parlaient ensemble (je savais qu'il parlait arabe et kabyle en famille) il m'a fait une réponse qui montre qu'à tout le moins il essaie de comprendre pourquoi dehors ils parlent français et pense que la raison est grave :

13 c'est embêtant que les gens sachent que tu parles en arabe ?

14 S - ouais c'est embêtant il [le père] croit que sinon ils vont dire à la police

Je lui avais fait (exceptionnellement) répéter car la caméra ne tournait pas. Sa première version était « sinon ils nous tuent » ! Je pense que c'est une exagération de l'enfant mais elle en dit long sur les regards qu'il doit percevoir quand il parle en arabe ! Nous n'avons hélas pas eu l'occasion d'en discuter avec les parents (c'était en fin d'année scolaire). Remarque : je n'ai pas mis cette scène dans le film sur le projet « fleur des langues », pour ne pas gêner ses parents puisque nous n'en n'avions pas parlé ensemble.

9. Approches plurielles et coéducation en maternelle. Lecture d'albums dans les langues des classes

L'enseignante présente son projet pendant le Congrès de l'ICEM. Le groupe vient de regarder le film « fleur des langues ». J'en montre un extrait qui évoque la venue de mamans arabophones en classe.

Remarquons que les enfants (très jeunes) ne sont pas intimidés par la caméra, même en situation d'interview. Cependant, comme souvent en « son direct » en maternelle il y a beaucoup de bruit parasite, j'ai donc sous-titré en partie. Les sous-titres d'explications quant à eux ont été discutés avec l'enseignante.

10. Fleurs des langues familiales de la classe

L'enseignante explique aux parents le mode d'emploi de l'activité. Elle se prend comme « exemple » et en profite pour passer certains messages discrètement « j'ai la chance d'en parler trois ». Elle se met autant que peut se faire sur un pied d'égalité avec les parents, qu'elle accueille ici dans un esprit de coéducation, un de ses thèmes de recherche.

11. Le concept de langue une découverte progressive

J'ai regroupé ici des images de la classe maternelle qui illustrent la découverte progressive du concept de langue de 3 à 5 ans à travers ce que disent les enfants (la « langue normale », parler « le lyon » quand on habite Lyon, confusion langue (organe) et l'anglais. Depuis ces séquences, je n'entends plus mes élèves de la même façon. Par exemple, langue – l'anglais me semble une confusion évidente chez les plus jeunes). On remarque aussi que la langue est associée au prénom d'une personne qui la parle : « c'est tata Rachel ».

12. Approches plurielles en cycle 3 - Fleurs des langues personnelles

Ici, nous abordons le travail de Gaëlle Noiry qui a donné lieu à un mémoire de recherche en 2018. Je l'avais lu et j'avais envie de voir comment se déroulaient concrètement les séances (elle n'analyse que les échanges entre enfants pendant les présentations, je m'intéressais aux processus en jeu pendant la préparation). Tous les enfants n'avaient pas encore présenté le fruit de leur atelier (travail commencé en novembre).

Comme Catherine, Gaëlle présente sa définition (différente de celle de Catherine) de la fleur des langues dans un atelier du congrès. On notera au passage qu'elle précise que la dénomination des langues n'est pas importante (du moins dans un premier temps), p.ex. le congolais qui n'existe pas.

13. Bi-plurilinguisme : processus dynamique

C'est avec des exemples dans cette classe que je précise petit à petit ce qu'est « être bilingue » à partir des cas divers des enfants. La première est une enfant d'une famille d'origine macédonienne qui s'est beaucoup déplacée en Europe depuis 11 ans, l'obligeant à s'adapter chaque fois à la langue de l'école et de la ville. Notons qu'elle écrit ses textes d'abord en turc, puis en français en dessous (voir fac-similé d'une lettre annexe 14). La professeure de l'UPE2A ne savait pas qu'elle était passée aussi par l'Allemagne, nous l'avons découvert par hasard.

14. Parler en famille mais pas toujours écrire

La maman arménienne nous montre que son fils, qui lui parle toujours en arménien, ne sait pas encore le lire (alphabet différent du français). Oral et écrit ne s'apprennent pas de la même façon.

15. Projets et ateliers langues, marché des connaissances de « petits linguistes »

Gaelle présente rapidement le principe des ateliers (pour en savoir plus il faut regarder le film tourné dans sa classe exclusivement) et elle énumère certains des thèmes choisis par les enfants (découvrir une langue via une recettes, les nombres...)

16. Projet « dire son âge en turc »

Ce jour-là, le hasard veut que la présentation prévue fût celle préparée par les deux turcophones de la classe (qui n'avaient, contrairement à d'autres, pas su séduire des débutants). Ces deux enfants étaient très réservés au départ, ravis et étonnés à la fin de l'intérêt suscité auprès de leurs camarades. Ceux-ci ont joué de bon cœur leur rôle de petits « détectives » pour comprendre le principe de la numération en turc. Nul doute que cette séance a été un grand changement pour leur statut dans le groupe et pour leur amour propre.

17. Pourquoi apprendre des langues

Nous retrouvons A1, qui malgré sa punition trouve toutes les bonnes raisons de s'initier aux langues des familles en classe et se projette déjà dans l'atelier qu'il proposera aux autres. La communication est importante à ses yeux (saluer), ainsi que la perspective de voyager. Nous retrouvons les mêmes catégories dans le débat des CM2 (Annexe 2).

18. Projet recette en italien

C'est un exemple d'activité préparée dans une autre langue avec une enfant qui la parle et l'écrit couramment. Elle plaît beaucoup aux enfants qui à la fin cuisinent réellement.

19. Changement de statut : élève ou parent expert, maître ignorant

Cette partie s'avère cruciale : c'est à ce sujet qu'il y aura le plus de débat pendant l'atelier au Congrès de l'ICEM (alors, rappelons-le, qu'en pédagogie Freinet les enseignants sont accoutumés à cette « posture », qui est parfois feinte). Plusieurs interventions d'enfants ponctuent le débat des adultes, mais aussi la maman arménienne qui anime un atelier avec entrain.

3 A - « je suis professeur pour langue mais en vérité j'suis élève /et c'est mes copains ils s'intéressent à arménien/ à l'arménien » [...]

10 E - est-ce que ta maîtresse elle parle arménien ? (*Rire d'un autre enfant*)

11 A - non elle essaie mais elle arrive pas

. Les réponses au questionnaire (annexe 14) montrent que les enfants ne se formalisent pas de la situation au contraire, ils sont très fiers.

Ils ont pourtant du mal à y croire :

- 6 G - Non xxx puis moi de tout façon je ne sais pas en fait, ils le savent que je ne sais pas /en fait ils n'ont toujours pas compris que je ne parlais pas toutes les langues / c'est dingue parce que je leur dis tout le temps c'est moi qui apprends et les élèves sont beaucoup plus experts que moi sur plein de sujets donc voilà quoi / mais j'ai pas / j'ai aucun problème avec ça, j'leur dis

Ce serait peut-être différent dans une classe à la pédagogie plus traditionnelle.

20. Eveil aux langues et métacognition en français

Il est clair que cet aspect est une des justifications facilement entendues par parents et enseignants : on s'appuie sur ce qu'on sait déjà pour apprendre du nouveau. C'est aussi ce que recommandent les préconisations ministérielles (**voir Annexe 5**).

Les enfants en activité (chocolat en arménien, dans lequel on entend le « t » final), ou les anciens élèves (on peut transcrire l'arabe dans un autre alphabet, il existe d'autres langues que le français) donnent quelques exemples. Gaëlle complète pour les enseignants au Congrès. La question de l'appui de la hiérarchie pour ces pratiques est posée. Gaëlle a été sollicitée pour montrer notre film en formation.

21. Et l'anglais ?

Synonyme pour certains jeunes enfants de « langue étrangère », il semble que l'enseignement massif de l'anglais dans les écoles française n'est jamais expliqué aux enfants. Les élèves de Gaëlle sont contents de varier, les élèves de CE1 plurilingues en langues minorées semblent le vivre avec un sentiment proche du rejet, d'autant plus qu'étant dans une « école internationale » une partie de leur classe suit plusieurs heures par semaine des cours dans sa langue d'origine quand il s'agit de l'italien ou du portugais (annexe 2).

22. Bilan à moyen terme

Gaëlle explique comment elle a retrouvé ses anciennes élèves en train de poursuivre un atelier commencé l'année précédente, comme quoi les enfants ont de la suite dans les idées quand ils sont intéressés. J'ai aussi reçu le témoignage d'une collègue d'une autre école de St Etienne, qui m'a racontée qu'un jour en récréation une enfant est venue lui demander pourquoi elle ne faisait pas d'ateliers langues comme dans la classe de sa cousine. Renseignement pris, sa cousine était dans la classe avec Gaëlle ! Pour le reste, je pense que

les images parlent d'elles-mêmes : les enfants tiennent à ces ateliers et s'arrangent pour qu'ils se passent bien, malgré des groupes dans plusieurs salles simultanément et un groupe-classe que Gaëlle m'avait présenté à la rentrée comme très difficile du point de vue comportemental.

23. Conseils des enfants à l'usage des enseignants qui n'osent pas s'autoriser

C'est auprès des anciens élèves de Gaëlle, puis de ses élèves actuels que j'ai demandé l'intérêt qu'ils voyaient au fait de parler des langues des familles en classe et comment ils encourageraient les enseignants hésitants (ce qui leur demandait un décentrement audacieux pour leur âge). J'essaie de leur faire formuler des conseils aux enseignants hésitants (voir aussi transcription annexe 1, p annexes 11).

TP 2 F - Ben je suis pas sûre qu'il y a ses élèves qui vont pas être contents parce que ça les ennue / parce que c'est très bien d'apprendre les autres langues

TP 3 Mm - et même peut-être si ça leur plaît pas on peut le transformer / par exemple en faire avec de la cuisine ou euh un bricolage ou apprendre à se présenter /à la place de juste parler /on peut le transformer en activité

Les enfants de l'année en cours, en outre leur témoignage par les images du film, ont accepté de remplir un questionnaire (annexe 14) dont les réponses sont assez amusantes (j'y ai emprunté la phrase de conclusion du mémoire). Notons à 30 minutes du début le témoignage d'une stagiaire qui connaissait la classe et se trouvait là par hasard le jour du tournage.

30'01 – (Sous-titre : une stagiaire sciences de l'éducation qui connaît bien la classe)

18 St - Donc j'ai vu à l'atelier turc ou en atelier langue des signes qu'il y avait certains élèves qui sont très réservés qu'on n'entend pas /qui demandent pas d'aide qui n'appellent pas en classe que je ne vois même pas bavarder et là du coup je les ai vus vraiment s'ouvrir / avoir des perspectives d'eux / moi j'ai trouvé ça vraiment sympa de voir euh de voir une autre facette de certains élèves qu'on ne voit pas.

Les enfants expliquent avoir découvert qu'ils ne sont pas les seuls à parler une autre langue que le français en famille : c'est peut-être ce qui m'a le plus surprise vu leur âge (8 à 10 ans). Cela confirme bien qu'ils n'en avaient jamais parlé en classe auparavant.

24. Diversifier par la correspondance

Au Congrès ce sont les enseignantes qui ont moins de diversité dans leur classe qui se sont senties « défavorisées ». Les débats sont très riches à ce moment-là et il serait dommage de les paraphraser. (Voir annexe 1 page 13). Une collègue suggère les échanges de correspondance et/ou rencontres entre classes de ville et de la campagne Je peux témoigner de la richesse de ces situations que j'ai vécues plusieurs fois, mais qui nécessitent un peu de diplomatie et une grande vigilance parfois par rapport à des parents inquiets voire désagréables car victimes de leurs préjugés.

25. Alors ça vous dit ?

Je terminerai par la fin de la transcription du film (annexe 1) car on entend parfois mal les paroles de l'orthophoniste.

32'40 (My : élève plurilingue, O : orthophoniste)

Classe CE2-CM1

1 My - et j'adore cette maîtresse et qu'elle s'intéresse à toutes les langues.

Réunion orthophoniste - parents

2 O - et voilà, il faut que ça reste du plaisir surtout pour tout le monde / et si vous avez pas envie de jouer c'est pas grave pour un soir vous jouerez le lendemain (*rire*) on n'est pas là pour vous faire culpabiliser / Voilà vous avez des petits flyers en sortant si ça vous intéresse (*affichage fiches Dulala « le bilinguisme » en plusieurs langues*) / merci d'être venus / des échanges étaient intéressants

J'espérais donner le dernier mot aux enfants, au moins en chanson, mais ça n'a pas été possible ce printemps. Je retravaillerai sans doute la fin du film prochainement.

26. Plan du film

J'ai repris le déroulement du film de façon plus synthétique. Ce déroulé pourrait permettre soit de retravailler les intertitres, soit d'insérer ou remplacer quelques images.

Intertitre	Résumé
En ville ça swingue	<p align="center">Une évidence, la ville est cosmopolite</p> Le pluriculturalisme dans une ville comme Grenoble : la fête des tuiles (populaire, familiale, multiculturelle et multicolore dans le public comme dans les associations qui défilent en musique)
En famille ça switche	<p align="center">Le bilinguisme au quotidien en famille</p> Une sortie à la campagne, filmée « en direct », la chasse au criquet. Les enfants parlent entre eux en français, en arabe avec la maman, mais ne connaissent pas le mot « criquet » en arabe. Le papa leur dit. Code switch, répertoire plurilingue...
Coéduquer : une rencontre à propos du langage, parents enseignant orthophoniste	<p align="center">Questions de parents – que leur conseiller ?</p> <p align="center">Dédramatiser</p> M On parle arabe à la maison mais il (4 ans) ne répète pas M Ils comprennent l'arabe mais répondent en français O « Parlez leur votre langue, ils apprendront le français à l'école ». « Répéter est difficile pour un petit ».
Questions de parents, questions d'enfants	Mise en échos d'exemples donnés par élèves de cycle 3 à St Etienne : biographies langagières. Bilingues mais maîtrise différente des deux langues
Bilinguisme du jeune enfant ; inquiétude et repères	Discussion parents – orthophoniste. Extraits
Bilinguisme choix des familles	Témoignages élèves St E, exemples : italien, ...
Entretenir la langue d'origine	M : On parle français surtout, yorouba un peu avec le papa. Comment leur apprendre plus de Yorouba. O « Faites certaines activités plaisantes en Yorouba ». « Ne faites pas des cours ».
Malentendu ? Inquiétude ?	Un enfant de 5 ans : parle arabe à la maison mais en français au parc « sinon papa il me gronde : ils vont le dire à la police »
Approches plurielles et coéducation en maternelle	<p align="center">Propositions d'activités en classes Freinet</p> <p align="center">Extraits des films présentés au Congrès</p> Discussion après projection au Congrès ICEM du film « fleur des langues en PS-MS » avec Catherine Hurtig Delattre, instit +Centre Alain Savary
Lecture d'albums dans les langues de la classe	Présentation d'une démarche complémentaire à Narramus – la sieste de Moussa multilingue
Fleur des langues familiales	Atelier parents-enfants filmé dans la classe PS-MS
Le concept de langue, une découverte progressive	Paroles d'enfants de 3 à 5 ans à propos du français, « langue normale » d'autres langues (« le ling-classe », le « Lyon ») ; « c'est la langue de X ou de Y ».
Approches plurielles en cycle 3	<p align="center">En cycle 3 réactions d'enseignants, réponses de Gaëlle</p> Discussion après projection au Congrès ICEM

	du film « Projets et ateliers langue en cycle 3 » avec Gaëlle Noiry, enseignante et Master2 FLE
Fleurs des langues individuelles	Gaëlle explique sa démarche
Bi-plurilinguisme, processus dynamique	Témoignages d'élèves cycle 3. Biographies langagières, au fil des changements de pays, parfois nombreux (une macédonienne)
Bi plurilinguisme, maîtrise non équivalente des langues	Témoignages d'élèves cycle 3 (compter pour jouer à cache-cache en Tunisie)
Parler en famille mais pas toujours écrire	Témoignages d'élèves cycle 3 et d'une mère arménienne.
Projets et ateliers langues, marché des connaissances des « petits linguistes »	Images tournées dans la classe au travail
Projet « dire son âge en turc »	Une langue qui a priori n'intéressait pas les enfants Un grand succès, joie des deux turcophones.
Pourquoi apprendre les langues ?	Réflexions d'un enfant après ateliers : pour se saluer
Projet « recette en italien »	Préparation d'une présentation bilingue.
Changement de statut : élève ou parent expert, maître « ignorant »	Débat entre enseignants au Congrès ICEM et témoignages d'élèves de cycle 3 et d'une mère intervenante.
Eveil aux langues et métacognition en français	Débat entre enseignants au Congrès ICEM après projection du film en cycle 3.
Et l'anglais ?	Réflexions d'enfants après les ateliers langue à propos de l'anglais enseigné en primaire.
Bilan à moyen terme	Débat entre enseignants au Congrès ICEM après projection du film en cycle 3, suite.
Conseils des enfants à l'usage des enseignants qui n'osent pas s'autoriser	Réflexions d'enfants de cycle 3 après les ateliers langues.
Langue familiale : garder le secret ou partager ?	Réflexions d'enfants après les ateliers
Et quand les familles sont très majoritairement francophones monolingues	Débat entre enseignants au Congrès ICEM après projection du film en cycle 3, suite.
Diversifier par la correspondance entre classes	Suggestion d'une participante à l'atelier ICEM
Alors ça vous dit ?	Réflexions d'enfant et d'une stagiaire après ateliers
	Réunion parents -orthophoniste : il faut que ça reste du plaisir pour tout le monde, ne pas culpabiliser...

Le film a été vérifié et validé par les collègues partenaires, j'ai corrigé quelques détails, puis je l'ai présenté à quelques spectateurs découvrant le sujet. Plusieurs m'ont dit qu'ils ont été captivés et n'ont pas vu le temps passer. Cela a provoqué de nouveaux témoignages (« moi dans ma famille ») ou l'envie de conseiller de jeunes parents proches à ne pas abandonner trop vite l'usage de leur langue en famille.

Catherine souhaite l'utiliser en formation d'enseignants.

Conclusion

Les réactions positives des premiers spectateurs au film que j'ai réalisé montre qu'il peut constituer une entrée en matière intéressante pour amorcer une prise de conscience et un débat à propos de la prise en compte du plurilinguisme à l'école. Le cadre de classes Freinet a été favorable pour accéder à des paroles d'enfant pertinentes, sans difficulté malgré un temps bref d'observation. Les enfants ont exprimé leur plaisir de parler de leurs langues et de partager leurs connaissances, en endossant le statut d'experts.

Ce film arrive à un moment charnière où les directives ministérielles encouragent l'éveil aux langues. Il pourra contribuer à introduire des rencontres et des formations à propos du plurilinguisme. Certes, les préoccupations liées au confinement du printemps 2020 et le recentrage actuel sur des pratiques normatives sont peu favorables au développement de la curiosité des enseignants. Mais la « continuité pédagogique » a mis en évidence, par les contacts répétés avec les familles, la diversité langagière et sa nécessaire prise en compte, même aux yeux d'enseignants qui n'étaient pas encore sensibilisés à la question.

Philippe Meirieu et Sylvain Connac, chercheurs en pédagogie reconnus que j'avais interrogés en 2019, reconnaissent l'importance de rompre le « grand silence » autour des « langues cachées » même s'ils n'ont jamais eux-même exploré ce domaine du plurilinguisme. J'espère que ce film y contribuera, au moins au sein du mouvement Freinet.

Un bilan personnel très positif

J'ai un regret bien sûr, celui de ne pas avoir fait ce projet plus tôt. Ce travail m'a permis de créer le « film que j'aurais aimé voir ». Il a été l'occasion d'aborder et d'approfondir de nombreux sujets dans des domaines complémentaires dont j'ignorais parfois l'existence et de faire de belles rencontres. En effet, contrairement à des recherches précédentes (en traitement du signal ou en astronomie) que j'expliquais sans être toujours comprise, ici j'ai pu écouter de nombreux témoignages, observations, questionnements et réflexions qui m'ont enrichie. J'ai pu partager le plaisir d'échanger avec des gens très divers que parfois je connaissais mais avec qui nous n'avions jamais eu de discussion professionnelle ou personnelle. Quant aux paroles des enfants, j'ai apprécié pour une fois d'avoir le temps de les écouter, réécouter, ce qui est rarement possible en classe.

Je me sens désormais plus sûre de moi quand je parle des langues de leur famille avec mes élèves et leurs parents, et plus légitime pour mener des débats suite aux projections ou pour argumenter sur ce sujet.

Cependant, j'ai pu constater que concevoir une médiation entre chercheurs et grand public dans un domaine nouveau est plus difficile que dans un domaine qu'on domine déjà. De plus, les méthodes de recherche et de rédaction à mettre en œuvre étaient différentes de celles que je connaissais, ce que je n'avais pas assez mesuré au départ. Enfin, concernant les tournages, les classes partenaires n'ont pu, pour de multiples raisons, participer au projet comme prévu. Heureusement les propositions des collègues Freinet m'ont permis de faire des observations passionnantes.

Les circonstances particulières de ce printemps 2020 n'ont pas encore permis d'organiser des projections publiques de ce film, mais j'ai reçu quelques sollicitations. Il nécessite encore quelques reprises, pour améliorer le son principalement. Je prévois de maintenir à jour le « [site compagnon](#) » pour documenter les spectateurs qui souhaiteraient aller plus loin après une projection-débat.

Je voudrais m'appuyer sur ce film et le corpus collecté pour constituer un nouveau groupe de recherche coopérative au sein de l'ICEM qui développera des ressources pour la prise en compte de la diversité linguistique des enfants dans nos classes. Concernant les adultes, je prévois d'animer des Ateliers Socio-Linguistiques, en m'appuyant sur le groupe FLE Freinet. Dans ce cadre, j'espère pouvoir accompagner des parents, dont les enfants sont des plurilingues en devenir, dans leurs réflexions.

Personnellement, j'aimerais approfondir deux axes concernant l'école : d'une part continuer à observer comment le concept de langue vient aux jeunes enfants, d'autre part me documenter sur la place donnée aux différentes langues dans les écoles des pays ou régions multilingues.

Quant aux enseignants réticents, ils pourront relire les conseils des enfants de 10 ans qui les encouragent : « *c'est pas grave on va t'apprendre !* » (voir fin de l'**annexe 14**).

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La Découverte.
- Abdelilah-Bauer, B. (2012). *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. Paris : La Découverte.
- Alby, S. (2014). Enseignement bilingue et plurilingue en Guyane française. In De Pietro, J.-F. et Rispaïl, M. (dir.). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur : Presse universitaire de Namur, 215-228.
- Allemand, L. (2016), Vulgariser pour valoriser les sciences humaines et sociales, In *Mélanges de la Casa de Velázquez*. 251-255 ; Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/mcv/7010#quotation> (Consulté le 7/7/2020).
- Beaurain, N. (2017). *La place de la maîtrise du français dans le processus de socialisation et d'intégration des migrants*. Mémoire Master 2 FLE FC. LLASIC – Université Grenoble Alpes
- Bertil, I. (2019). Une langue maternelle c'est aussi une identité. *Vers l'Education Nouvelle*, 273, 63.
- Bijleveld, H-A, Estienne, F & Vander Linden, F. (2014). *Multilinguisme et orthophonie. Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. Elsevier Masson.
- Bijeljic-Babic, R. (2014). *Etre bilingue et réussir à l'école*. Conférence aux Rencontres Poitevines de Psychologie Scolaire. Disponible en ligne : <https://uptv.univ-poitiers.fr/program/10emes-rencontres-poitevines-de-psychologie-scolaireetnbsp-etquot-l-ecole-en-tous-genreetnbsp-des-differences-aux-discriminationsetquot/video/4348/etre-bilingue-et-reussir-a-l-ecole/index.html>. (Consulté le 7/7/2020).
- Bijeljic-Babic, R. (2018). Le langage en maternelle – Résumé d'une conférence aux assises de la maternelle <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/03/29032018Article636579056036022644.a.spx> (Consulté le 7/7/2020).
- Billard-Nichèle, S. (2014) *Les ouvrages en langues étrangères pour la jeunesse dans les bibliothèques publiques françaises. Quelle place pour quels usages ?* Mémoire d'étude diplôme de conservateur des bibliothèques. ENSSIB Université de Lyon. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/64227-les-ouvrages-en-langues-etranangeres-pour-la-jeunesse-dans-les-bibliotheques-publiques-francaises-quelle-place-pour-quels-usages.pdf> (Consulté le 7/7/2020).
- Blanc N. (2020) voir Vidalenc & Blanc 2020
- Boncourt, M. & Legay, M. (2019). *La pédagogie Freinet en élémentaire comment faire ?* Paris : ESF Sciences humaines.
- Cacciali, Maire Sandoz &, Simon, D-L. (2015) Une indienne au collège. In Simon, Domp martin-Normand, Galligani et Maire Sandoz (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve Editions, 73-94.
- Canut, C., Danos, F. & Him-Aquilli, M. (2018). *Le langage, une pratique sociale : Éléments d'une sociolinguistique politique*. Presses Universitaires de Franche Comté.
- Candelier, M. & al. (2012). *Le CARAP* Disponible en ligne : <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740> (Consulté le 7/7/2020).
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Catelon, L (2015). *Les animations plurilingues en bibliothèque jeunesse. Master politique des bibliothèques et de la documentation*. ENSSIB - Université de Lyon. Disponible en ligne : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/66795-les-animations-plurilingues-en-bibliotheque-jeunesse.pdf> (Consulté le 7/7/2020).
- Chobeaux, F. (2019). Eloge d'une langue : *Vers l'Education Nouvelle*, 273, 63.
- Cornu, G (2017). *L'inclusion des élèves allophones*. Mémoire professionnel CAFFA Grenoble. Disponible en ligne : http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2017/07/Memoire_CAFFA_Cornu_G_Inclusion_EAA.pdf (Consulté le 7/7/2020).
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Hachette F.L.E.
- Dagenais, D. & Moore, D. (2004) Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. *Langages*, 154, 34-36. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langages-2004-2-page-34.htm> (Consulté le 7/7/2020).
- De Pietro, J-F. & Matthey M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage & pratiques*, 28, 31-44.
- De Pietro, J-F. (2013). *Que faire de la diversité langagière à l'école ?* Conférence à l'IFE. Enregistrement disponible en ligne : formation.inrp.fr/2013/04-09j-f-di-pietro.mp3 (Consulté le 7/7/2020).

- Francomme, O. (2019). Les chercheurs collectifs coopératifs et l'école moderne : perspectives. Paris : L'Harmattan.
- Goï.C. (2014). Les langues à l'école, les langues et l'école. *Diversité*, 176, 33-38.
- Graci, I. Rispaïl, M. & Totozani, M. (2018). *L'arc-en-ciel de nos langues. Jalons pour une école plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : Vivre avec deux langues. *Bulletin de Linguistique appliquées et générale*, 11, 4-25.
- Grosjean, F. (2012) *Né pour être bilingue : Lettre à mon premier petit-enfant*. Disponible en ligne : https://www.huffingtonpost.fr/francois-grosjean/elever-enfant-bilingue_b_2050379.html (Consulté le 7/7/2020).
- Grosjean, F. (2013). *Clichés et préjugés concernant le bilinguisme et le biculturalisme* [A bonne école.net]. Disponible en ligne : https://www.francoisgrosjean.ch/interviews_2013_fr.html (Consulté le 7/7/2020).
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIII (2), 7-14. Cairn.info. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0007> (Consulté le 7/7/2020).
- Guichon, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. *Cahiers de l'Acedle*, 4. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/4903> (Consulté le 7/7/2020).
- Guyon.R. (2014). Entretien avec Magyd Cherfi. *Diversité*, 176, 14-18.
- Guyon.R. (2014). Entretien avec Fatima Sissani. *Diversité*, 176, 20-21.
- Hurtig-Delattre, C. (2016a). *La coéducation à l'école, c'est possible !* Paris : Chroniques sociales
- Hurtig-Delattre, C. (2016b). Les fleurs des langues. *Le Nouvel Educateur*, 228, 24-27. Disponible en ligne : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/48072> (Consulté le 7/7/2020).
- Kabanza,F.(2009). L'enfant immigré et l'intégration linguistique et culturelle. *Diversité*, 157, 203-207
- Lallier, C. (2009). *Pour une anthropologie filmée des interactions sociales*. Paris : éditions des archives contemporaines.
- LRC - Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM. (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. Paris : ESF éditeur.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Réédition Le livre de poche.
- Malherbe, M. (2010). *Les langages de l'humanité, une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*. Paris : Robert Laffont.
- Matthey M & Marger (2017). *Le plurilinguisme à l'école, entre science et politique*. Conférence 29 mars 2017 CASNAV Grenoble. Transcription disponible en ligne : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/le-plurilinguisme-a-lecole-entre-science-et-politique-une-conference-de-marinette-matthey/> (Consulté le 7/7/2020).
- MEN (2019 a) *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*. Disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf (Consulté le 7/7/2020).
- MEN (2019 b) *L'école maternelle école du langage*. note de service n° 2019-084 du 28-5-2019 Disponible en ligne : (NOR [MENE1915456N](#)) (consulté 30/07/2019)
- MEN (2019c). Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle. Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019 Disponible en ligne : (NOR [MENE1915455N](#)) (consulté 30/07/2019)
- Molinié, M. (2009). *Le dessin Réflexif. Elements pour une hermeneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : Centre de Recherche Textes et Francophonies. Disponible en ligne : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01475642/document> (Consulté le 7/7/2020).
- Moore, D., & Coste, D. (2007). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Moro, M. R. (2010). *Nos enfants demain : Pour une société multiculturelle*. Odile Jacob.
- Moro, M. R. (2011). *Enfants d'ici venus d'ailleurs : Naître et grandir en France*. Pluriel.
- Moro, M. R., Peiron, J., & Peiron, D. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Bayard.
- Moro, M-R. (2019). Disponible en ligne : https://www.transculturel.eu/Se-former-a-l-utilisation-de-l-ELAL-d-Avicenne_a1006.html?preview=1 (Consulté le 7/7/2020).
- Nante, V. & Trimaille, C. (2013). A l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. Dis-moi quelle langue on utilise dans ta famille (et où tu habites), et je te dirai si tu es bilingue (ou non). *Glottopol*, 21, 98-116. Disponible en ligne : http://glottopol.univ-Rouen.fr/telecharger/numero_21/gpl21_07trimaille_nante.pdf
- Noiry, G. (2018). *La pédagogie Freinet à l'épreuve du plurilinguisme*. Mémoire de Master 2 recherche. Faculté arts Lettres Langues. Université Jean Monnet St Etienne. Disponible en ligne : https://casnav-ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/noiry_gaelle_-_memoire_de_m2_-_la_pedagogie_freinet_a_l_epreuve_du_plurilinguisme.pdf (consulté le 30/7/19).

- Payet, M. & Chartier, J-P. (2014). Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignants parents. *Revue Française de pédagogie*, 187, 23-34. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2014-2-page-23.htm> (Consulté le 7/7/2020).
- Prasad, G. (2015). Les élèves en tant qu'ethnographes de leurs propres langues. In Simon et al. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, 189-211.
- Puren, L. (2012). Les pratiques langagières des familles migrantes vues à travers l'enquête INED de 1953 sur « l'adaptation des Italiens et des Polonais ». *Les Cahiers du GEPE*, 4.
- Putche, J (2019) Présentation J. Putsche, compétence interculturelle, CNESCO Disponible en ligne : <https://www.dailymotion.com/video/x75982g> (Consulté le 7/7/2020).
- Raichvarg, D. (2015). *Sciences pour tous ?* Paris : La Découverte Gallimard.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : 10/18 Fayard.
- Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M & Moro, M-R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, 168, 58-65. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-58.htm> (Consulté le 7/7/2020).
- Roussel, J. (1988). *Les enfants d'étrangers face à la langue française à l'école maternelle. Expérience d'un G.A.P.P. dans une banlieue de Strasbourg*. Thèse de doctorat de 3^e cycle en psychologie. Strasbourg : Université Louis Pasteur. (Rapporteur A. Tabouret Keller)
- Roussel, M (2017a). Un film pour accompagner une exposition de dessins d'enfants. *Le Nouvel Educateur*, 235, 42.
- Roussel, M. (2017b). Filmer « le banal » dans nos classes. *Le Nouvel Educateur*, 235, 57.
- Santé scolaire Ville de Grenoble : *Présentation « prévenir les troubles du langage : du développement langagier à la réduction des inégalités*. Colloque « petite enfance, inégalités, villes ». Disponible en ligne : http://www.villes-sante.com/wp-content/uploads/Grenoble_Pr%C3%A9venir-les-troubles-du-langage.pdf (Consulté le 7/7/2020).
- Siouffi, G. & Van Raemdonck, D (2009). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Rosny : éditions Bréal
- Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*. Limoges : éditions Lambert-Lucas.
- Taylor, A & Manes-Bonnisseau, C (2018). *Oser dire le nouveau monde*. Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Rapport remis le 12 septembre 2018. Disponible en ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Racine/33/4/propositions_meilleure_maitrise_langues_vivantes_998334.pdf (Consulté le 7/7/2020).
- Thépot Marie-Automne. Langagez-vous ! Acquisition du langage et inégalités sociales. Colloque national organisé par le centre communal d'action sociale de la ville de Grenoble les 19 et 20 juin 2013. In *Politiques sociales et familiales*, 116, 69-74. Disponible en ligne : http://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2014_num_116_1_2990 (Consulté le 7/7/2020).
- Vidalenc J-L. & Blanc N (2020). Webinaire AFLA 2020. Disponible en ligne : <https://webtv.univ-rouen.fr/videos/les-langues-des-familles-dans-leducation-en-temps-de-crise-et-au-dela-avec-nathalie-blanc-inspe-univ-lyon-i-et-jean-luc-vidalenc-enseignant-et-formateur>. (consulté le 7/7/2020).
- Young, A (2013). Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants : un exemple de formation d'assistantes de maternelle. In Hélot & al. (dir.) *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse, Erès édition.

Sitographie

- De nombreux liens se trouvent sur le « [site compagnon](#) » à ce mémoire : un site que j'ai créé pour faciliter l'accès aux liens vers mes films et à des compléments : sélection de vidéos de conférences de spécialistes ou pratiques de classe, de sites d'institutions ou associations qui publient des outils pour les enseignants ou des documents destinés aux familles (tels ceux de DULALA, dont plusieurs extraits illustrent ce mémoire). Disponible en ligne : [films à propos du plurilinguisme](#) (cliquer pour accéder) (Consulté le 7/7/2020).
- BILEM : Bilinguisme en maternelle. Disponible en ligne : <http://bilem.ac-besancon.fr/accueillir-leleve-et-sa-famille/ressources-pour-communiquer/>
- ELSE : Education en Langues secondes et étrangères. Disponible en ligne : <https://else.hypotheses.org/le-projet> (Consulté le 7/7/2020).
- Gostain, D. Blog. Disponible en ligne : <http://pedagost.over-blog.com/> (consulté le 30/07/2019)
- ICEM - pédagogie Freinet : Disponible en ligne : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/accueil-icem> (Consulté le 30/06/2020)
- ICEM site du groupe de travail Freinet Adultes FLE-Alphabétisation : <https://freinet-adultes-fle-et-alphabetsation.webnode.fr/> (Consulté le 7/7/2020).

Table des annexes

ANNEXE 1 : Transcription du film « parler des langues des familles à l'école ».....	3
ANNEXE 2 : Transcription, commentaire et analyse d'un débat.....	15
ANNEXE 3 : Né pour être bilingue :	35
ANNEXE 4: Témoignages « d'anciens enfants ». Langue et identité.	37
ANNEXE 5 : Textes officiels récents	39
ANNEXE 6 : Lettre aux parents confinés.....	43
ANNEXE 7 : Questionnaires – guides d'entretiens.	45
ANNEXE 8 : Liste des documents audio-visuels.	47
ANNEXE 9 : Formulaire – autorisations - droit à l'image.....	49
ANNEXE 10 : Transcription partielle des dialogues du film	51
ANNEXE 11 : Transcription d'un entretien avec 2 enfants de CE1	55
ANNEXE 12 : Transcription de rencontres parents – orthophoniste.....	59
ANNEXE 13 : Affiche Dulala – Parents vos langues sont une chance.....	63
ANNEXE 14 : Lettres et enquête écrites par les élèves de cycle 3, classe avec Gaëlle Noiry.	65
ANNEXE 15 : Sélection de paroles d'enseignants dans le corpus du mémoire de Vilela.....	69
ANNEXE 16 : Sélection de paroles de parents dans le corpus du mémoire de Beaurain.....	71



**« Parler des langues des familles à l'école,
ce que disent les enfants »**

Réalisation d'un film de sensibilisation.

ROUSSEL

Martine

ANNEXES

Sous la direction de Cyril Trimaille et Diana-Lee Simon

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère

Section Français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 pro - didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde – Formation Continue

Année universitaire 2019-2020

Table des annexes

ANNEXE 1 : Transcription du film « parler des langues des familles à l'école ».....	3
ANNEXE 2 : Transcription, commentaire et analyse d'un débat.....	15
ANNEXE 3 : Né pour être bilingue :	35
ANNEXE 4: Témoignages « d'anciens enfants ». Langue et identité.	37
ANNEXE 5 : Textes officiels récents	39
ANNEXE 6 : Lettre aux parents confinés.....	43
ANNEXE 7 : Questionnaires – guides d'entretiens.	45
ANNEXE 8 : Liste des documents audio-visuels.	47
ANNEXE 9 : Formulaire – autorisations - droit à l'image.....	49
ANNEXE 10 : Transcription partielle des dialogues du film	51
ANNEXE 11 : Transcription d'un entretien avec 2 enfants de CE1	55
ANNEXE 12 : Transcription de rencontres parents – orthophoniste.....	59
ANNEXE 13 : Affiche Dulala – Parents vos langues sont une chance.....	63
ANNEXE 14 : Lettres et enquête écrites par les élèves de cycle 3, classe avec Gaëlle Noiry.	65
ANNEXE 15 : Sélection de paroles d'enseignants dans le corpus du mémoire de Vilela.....	69
ANNEXE 16 : Sélection de paroles de parents dans le corpus du mémoire de Beaurain.....	71

ANNEXE 1 : Transcription du film

« Parler des langues des familles à l'école »

Version 7 juillet 2020

Convention de transcription : / pause très brève // pause plus longue, xxx pas compris. En italiques : (commentaires), [...] certaines des coupures dans la scène (montage), [mot] à prononcer de façon phonétique

En ville ça swingue...

0'28

Défilé public de marionnettes géantes évoquant les peuples du monde lors de la « fête des tuiles » de Grenoble, public familial et divers.

(Sous-titre : Grenoble, juin 2019, Fête des tuiles).

Musique

En famille ça switche

0'36 (E enquêtrice, P : père, M mère, enfants A 5 ans, B 8 ans, Y 9 ans)

(Sous-titre : code switch = alternance de langues)

La famille J pique-nique dans un pré :

- 1 B - (en arabe à sa mère) : Maman, je les mets au feu ?
 - 2 M - non, c'est interdit [de détruire une vie]
 - 3 Y - ben ouais faut le laisser vivre // bon allez viens (sous-titre : Famille arrivée du Yémen depuis 4 ans)
 - 4 Y - regarde maman c'est moi qui l'ai trouvée
 - 5 A - c'était moi que je t'ai aidé, c'était moi
 - 6 B - Oh non il s'est enfui
 - 7 E - est-ce que vous savez comment ça s'appelle en arabe ?
 - 8 Y - le criquet non on n'a jamais appris
- (Sous-titre : un répertoire langagier parfois complémentaire)
- 9 Y - regarde maman, Monsieur Brahim qui a attrapé celui-là /c'est moi qui l'ai trouvé/ c'est un super camouflage
 - 10 P - Ouais ouais laissez-le vivre
 - 11 Y - Mama (arabe)xxxxxxx
 - 12 M - C'est bon arrêtez !
 - 13 A - et moi ?
 - 14 P - [jondob] (sauterelle en arabe)
 - 15 Y - [jondob]
 - 16 P -[jarad] c'est la sauterelle (Note du traducteur : en fait c'est l'inverse)

Coéduquer : une rencontre à propos du langage familles-enseignants-orthophoniste

1'19 (O : orthophoniste, M1 : mère arabophone)

Réunion orthophoniste - parents

(Sous-titre : école maternelle Jardin de Ville Grenoble janvier 2019)

- 1 M1 - on parle à la maison en arabe mais ils comprennent l'arabe mais ils répondent en français (sous-titré)
- 2 O - Oui mais ça c'est normal [...] c'est une espèce de loyauté envers l'école dans laquelle ils sont et puis c'est aussi une habitude / la journée ils parlent français à l'école, donc voilà l'important c'est qu'ils comprennent et puis qu'ils puissent continuer à communiquer / s'ils vous répondent en français pendant que vous leur parlez arabe c'est pas choquant puisque eux savent exactement ce dont on parle, ils ont parfaitement compris ce que vous leur avez dit et vous comprenez bien ce qu'ils vous disent / donc pour moi là c'est pas un problème.

(Sous-titre : Laurence Cauvy-Poudevigne, orthophoniste Ville de Grenoble)

- 3 M1 - d'accord

- 4 O - Après il peut y avoir des enfants qui refusent de parler /complètement / c'est vrai et il y en a d'autres qui disent bon ben moi ça sera pour plus tard et qui effectivement y arrivent
- 5 M1 : mais la famille par exemple qui est là-bas ils vont rien comprendre (*rire*) ce qu'ils vont raconter
- 6 O mais bien sûr /
- 7 M1 - y aura pas de communication
- 8 O - mais par contre si vous partez longtemps je pense qu'au bout d'un moment ils se mettront à parler arabe
- 9 M1 oui oui
- 10 O - voilà

Questions de parents, questions d'enfants

2'20 (E : enquêtrice, A1, A2 : élèves arabophones)

Classe CE2-CM1

(Sous-titre : Elèves cycle 3 REP+ centre-ville St-Etienne avec Gaëlle Noiry)

- 1 A1 – en Tunisie en fait heu dans les vacances et ben il y a plein de gens i'se demandaient c'est quoi cette langue comment tu comptes / parce que je jouais à cache-cache avec mon cousin / il est au collège et il comprend l'français // ben
- 2 E - Et alors tu jouais en quelle langue avec lui ?
- 3 A1 – ben moi en fait j'comptais en français parce que j'arrivais pas à compter jusqu'à 30 en arabe / au début j'voulais compter jusqu'à 5 en arabe mais j'me suis dit c'est trop court

(Sous-titre : bilingue mais maîtrise différente dans les deux langues)

- 4 A2 – chez moi on parle franç /heu un peu français et un peu arabe et ben parf/ moi j'comprends un peu l'arabe / mais parfois ma mère elle parle en arabe mais très très vite alors j'comprends pas / et quand euh/ en fait mon père il comprend /// plus que moi mais quand même un peu // ma mère elle est née en Algérie donc elle sait et // quand ma mère elle veut parler à mon père sans que je sache de quoi ils parlent / eh ben elle parle vite en arabe pour pas que j'comprene.

Bilinguisme du jeune enfant : inquiétudes et repères.

3'24 (O : orthophoniste, M2 : mère arabophone)

Réunion orthophoniste - parents

- 1 M2 – nous notre langue maternelle c'est l'arabe
- 2 O – oui / et depuis qu'il est bébé ?
- 3 M2 – ouais
- 4 O – donc vous lui parlez l'arabe
- 5 M2 -un enfant de 3 ans et demi /parfois il ne réagit pas ou bien refuse de répéter [...]
- 6 O – si vous vous êtes plus à l'aise en arabe c'est très bien de lui parler arabe parce que ça lui donnera un modèle
- 7 M2 – parce que j'ai peur qu'il soit perdu et qu'il soit en retard après
- 8 O – je sais / c'est la crainte des parents en général dans ces réunions c'est que ils me disent il faut qu'on arrête de leur parler notre langue pour qu'ils apprennent le français / C'qui s'passe dans la classe la journée il l'intègre / quoi qu'il arrive /ce n'est pas parce qu'il ne reproduit pas qu'il ne l'a pas intégré, ça il faut en être sûr / donc il y a des enfants qui gardent comme ça tout c'qu'ils ont / appris et à un moment donné ils vont ressortir xxx/ mais par contre lui faire répéter c'est une tâche trop lourde pour lui / d'accord ? / donc s'il a envie de le dire oui mais à 3 ans ½ s'il n'veut pas répéter c'est pas grave [...] donc il faut pas avoir peur / de continuer à parler votre langue / si vous êtes à l'aise en français pour lui lire une histoire en français vous pouvez aussi on vous interdit pas de parler français mais vraiment allez-y avec votre propre langue ça va nourrir justement pour apprendre le français aussi
- 9 M2 – d'accord

Bilinguisme : choix des familles

4'35 (Mm : élève arabophone, I élève italophone, R élève polyglotte originaire de la Réunion)

Classe CE2-CM1

- 1 Mm – moi par exemple à la maison c'est pas souvent qu'on parle français // parce que d'toute façon euh/ on vient pas d'France // mais (sourire) mes parents parfois j'comprends pas parce que parfois ils parlent italien alors
- 2 I - Quand j'avais un an je suis allée en Italie jusqu'à ce que //euh/ pendant 6 ans donc je parle très très bien l'italien / mon père il a dit on parle italien à la maison comme ça on n'oublie pas comme ça on a deux langues.

3 R – A la Réunion on parle mahorais / créole euh / français et réunionnais

Réunion orthophoniste - parents

O – ben voilà c’qu’il faut retenir c’est que la langue maternelle des parents et même s’il y a deux parents qui ont deux langues différentes /parce que ça peut arriver /il faut parler les deux il faut pas avoir peur de continuer à parler sa langue ça c’est sûr

Entretiens la langue d’origine

5 ’29 (O : orthophoniste, M3 mère de jumeaux, parlant Yoruba)

Réunion orthophoniste - parents

1 M3 – ils sont en moyenne section

2 O – et vous vous le parlez entre vous votre mari et vous ?

3 M3 – plus français

4 O – vous parlez plus français

5 M3 – Oui il y a des mots du Yorouba qui rentrent, des fois on xxx

6 O – moi j’aimerais bien qu’ils parlent euh [...]

(Sous-titre : Yorouba langue d’Afrique de l’Ouest)

7 O - vous êtes sur la bonne voie (*rire*) ce que je conseille quand on n’a pas parlé depuis le début comme ça à son enfant sa langue maternelle c’est de mettre quelques activités comme vous faites

8 M3 – depuis le début sauf que nous-mêmes on parle /euh/ pas comme elle / on ne parle pas tout le temps euh / on mixe on switche

9 O – il a déjà entendu cette langue ?

10 M3 – oui il comprend des choses / mes menaces par exemple (*rires dans le groupe*)

11 O – c’est mieux qu’en français vous voulez dire ?

12 M3 – elles vous diront la même chose quand on est vraiment énervé on s’exprime dans sa langue

13 O – c’est votre langue qui sort

14 M3 – du coup ils intègrent mieux ça que « viens manger » / « viens mettre la table » il vous dira « c’est bon »

15 O – si vous leur parlez yorouba toute une journée ils vont dire « non mais » (*rire*) qu’est-ce qui se passe / (*rire*) donc voilà il faut la réintégrer sur des petits moments ponctuels / des moments de plaisir / il faut que ça reste que le langage reste vraiment un plaisir / ils sont pas dans un cours / c’est vrai que les comptines et les chansons c’est quand même ce qui leur parle le plus

16 M3 – ce sont les mêmes comptines en français en fait *** ici on chante en yorouba

17 O – d’accord c’est sympa ça

18 M3 – il y a la ferme de Mathurin (*ndlr : sur l’air de « uncle McDonald had a farm*) des choses comme ça enfin

19 O - d’accord

Malentendu ? inquiétude ?

6’56 (E : enquêtrice, S : élève arabophone) extrait d’une transcription intégrale : numérotation discontinue).

Classe maternelle

1 E - quand tu vas au parc / comment tu parles ?

2 S – euh en français et à la maison en arabe parce que mon papa sinon il me gronde

6 S - après il me punit dans la maison

8 S - ben parce que il a pas envie au parc euh que je parle en arabe

9 E - il veut pas que les gens voient que tu parles en arabe ?

10 S - oui

13 E –c’est embêtant que les gens sachent que tu parles en arabe ?

14 S - ouais c’est embêtant il croit que sinon ils vont dire à la police

Approches plurielles et coéducation en maternelle

Lecture d’albums dans les langues des classes

7’28 (C : l’enseignante de la classe maternelle animatrice de l’atelier, F : élève non plurilingue, A élève albanophone)

Atelier du secteur maternelle – Congrès ICEM

(sous – titre : Congrès ICEM péda.Freinet Angers août 2019)

1 C - parce que les enfants ils vont écouter la même histoire dans 8 langues différentes / comme j’avais déjà fait l’enquête sur les langues avec la bonne année j’savais les langues parlées dans la classe donc après j’m suis adressée aux parents des différentes langues / et j’leur ai demandé donc de préparer /

alors je leur ai fourni une traduction parce qu'avec Narramus il y a un site qui est extraordinaire / c'est le site du CASNAV de Metz (sous-titre sites CASNAV de Nancy, Metz et Strasbourg) / donc on peut fournir la traduction aux parents / certains en ont besoin certains pas /[...] Donc les mamans de langue arabe étaient celles pour qui c'était plus compliqué de venir raconter / au début c'était le ramadan / elles voulaient pas elles étaient fatiguées tout ça et donc j'ai fini par leur proposer de venir le soir en fait moi sur un temps d'APC pour préparer avec moi / et c'est de ce moment que je parle aux enfants [dans le film] plus tard elles sont venues effectivement raconter/ voilà

Classe maternelle

(Sous-titre : maternelle REP Lyon centre)

8'24

2 C – F. viens voir elle nous dit quelque chose en albanais A.

(Sous-titre : 5 ans 2 mois)

3 A - euh

4 C - par exemple Moussa quand il dit « non non non je refuse » comment on dit en albanais ?

(Sous-titre : « L'album « la sieste de Moussa » a été raconté dans la classe en 8 langues différentes).

5 A - ben non non non euh on dit yo yo yo

6 C - *se penchant vers Alice* : non non non on dit yo yo yo // et tu sais qu'hier soir il y a la maman de D et E qui se sont un peu entraînées pour faire Moussa en arabe / elles sont un peu timides mais maintenant elles vont bientôt venir le faire/ et pour dire non non non on dit lè lè lè /j'ai appris ça lè lè lè / c'est pas pareil en arabe.

7 F – comme le lait qu'on boit

8 C - un peu comme le lait qu'on boit t'as raison

Fleurs des langues familiales de la classe

9'09 (C : l'enseignante de la classe maternelle, P1 un papa)

Classe maternelle

(Sous-titre : un dispositif pour faire le portrait multilingue de la classe avec les parents)

1 C - Il faut que vous fassiez sa fleur avec L. // c'est sa photo mais c'est quand même vous qui êtes concerné // c'est la famille // alors on met les petits pétales dans la fleur / bon je vais faire la mienne comme ça je vous montre /en bleu on cherche les langues qu'on parle

2 P1 - d'accord

3 C - on les parle on les comprend on les pratique couramment /par exemple moi je prends le français et je prends l'anglais/et l'espagnol j'ai la chance d'en parler trois / hop alors on met on colle les pétales des langues qu'on sait parler /ensuite en orange ce sont les langues qu'on ne sait pas parler mais qu'on comprend / on se débrouille on dit quelques mots mais on ne sait pas parler / et en jaune c'est les langues qu'on entend /c'est à dire on les a dans l'oreille pour une raison ou une autre// soit on a de la famille / soit on l'a appris à l'école et on a tout oublié / soit on voyage / soit on aime bien cette langue / ou on va voir des films de cette langue / en fait on a tous des langues comme ça /ou on a des voisins //vous avez des pétales qui sont prêts et là des vides pour rajouter

Le concept de langue une découverte progressive

10'04 (E : enquêtrice, M : Ma (3 ans 10 mois), L (4 ans 10 mois), F (4 ans 3 mois), P2 : père de 2 jumelles, J : une des jumelles (3 ans 6 mois), L (4ans 10 mois), S (4 ans 3 mois) : autres élèves)

Classe maternelle

1 E - alors c'est ta fleur des langues ? c'est quoi la langue ? (*Elle tire la langue et approche son doigt pour la montrer*)

2 Ma – la langue quand je parle en anglais // eh ben je parle comme ça

(Sous-titre : langue, langlais, l'anglais ? flou encore à 3 ans 10 mois)

3 L – xx langues

4 Ma- c'est une langlais // quand je parle

5 E - et alors avec qui tu parles anglais ?

5 Ma – à ma maman

6 E - ouais et

7 Ma – et à mon frère [...]

8 E - Avec qui tu parles en kikanga ?

9 Ma - (l'air de chercher du regard, hésitante) avec tata

10 E - et comment elle dit bonjour tata ?

11 Ma – elle dit BONJOUR

(Sous-titre : et le lingala, le loubala, le portugais chacun associé à une tante)

12 E - et en espagnol [...]

13 Ma - c'est : / c'est tata Rachel [...]

14 E - et à l'école tu parles en quelle langue ?

15 Ma - (tourne la tête pour réfléchir) eh ben en / ling-classe

16 E - en français

17 Ma - oui / je parle en / classe

(Sous-titre : je parle en classe)

10'55

La dernière enfant (4 ans 3 mois) arrive le matin : C. l'assied pour faire sa fleur :

18 C - regarde / c'est une jolie fleur / On fait un bouquet de fleurs de la classe qui raconte les langues qu'on sait parler dans ta maison / dans ta famille

19 F - mais moi je sais pas dire l'anglais

(Sous-titre / commentaire : ici l'enfant entend langue = l'anglais)

20 C - toi tu parles pas l'anglais // alors vous parlez en quelle langue avec papa et maman dans la famille quand on parle ?

21 F - à la maison on parle que la langue normale

(Sous-titre « à la maison on parle la langue normale »)

(Sous-titre / commentaire : chacun trouve normal ce qu'il connaît le mieux)

22 C - ah : la langue normale c'est la langue de notre pays // tu sais comment elle s'appelle ?

23 F - ...

24 C - elle s'appelle le français alors on met un petit pétale pour dire que toi avec ton papa et ta maman vous parlez en français // parce que c'est que dans notre pays que c'est la langue normale /tu sais dans d'autres pays ils ont d'autres langues normales [...]

11'32

2 jumelles (3 ans 6 mois) avec leur père (échange sous-titré)

25 P2 - (à une de ses jumelles) : En bleu c'est les langues qu'on parle / vous parlez quelle langue vous ?

26 J - le Lyon

27 P1 - on parle le Lyon ? Non / mais avec les langues ? On parle le français

11'41 *2 enfants (4 ans 10 mois et 4 ans 3 mois) en interview*

28 E - tu me dis ? Pourquoi on a fait la fleur ?

29 L - euh : // pour savoir toutes les langues qu'on a [...]

30 E - alors est-ce que tu as la même fleur que ta copine ?

31 L (regarde) euh /// non [...]

32 E - il y a quelque chose qui est pareil // c'est écrit quoi ?

33 L - français

34 E - et pourquoi ?

35 L - parce que tout / toute la France parle français

36 S - (œil malicieux, ton assuré) non parce que j'entends pas le français //

37 E - à l'école

38 S - j'entends pas le français

(sous-titre : « le concept de « langue française » est en cours de construction)

39 E - tu l'entends pas ? mais tu le parles là tu es en train de me parler en français [...]

40 L - ben c'est mes parents qui parlent anglais (*sourire en coin*) ils parlent quand ils s'disputent [...]

41 L - c'est mon papa qui parle italien [...] avec son papa à lui

42 E : ton grand- père il parle en italien ?

43 L - et aussi mon papa

Approches plurielles en cycle 3 - Fleurs des langues personnelles

12'30 (G : enseignante et animatrice de l'atelier)

Atelier « éveil aux langues » au Congrès ICEM

(Sous-titre : Gaëlle Noiry Congrès ICEM péda Freinet Angers août 2019)

G - c'est pour que les langues qui sont dans la classe soient explicitées soient rendues visibles / donc chaque enfant a sa fleur des langues qui a 4 pétales et c'est les langues que je parle les langues que j'écris les langues que j'entends et les langues que je comprends / donc là c'est / peu importe aussi là encore la véracité /et aussi les dénominations / il y a du congolais enfin ça n'existe pas / voilà quoi mais on s'en fiche c'est leur façon de désigner les langues // et du coup c'est juste pour amener le sujet / et dire que c'est autorisé ici on va

commencer / c'est vraiment un objet d'étude et qui intéresse / après ils se les présentent s'ils ont envie / ils disent ben voilà je ... parle ça ... bref je fais ça avec telle langue / voilà

Bi-plurilinguisme : processus dynamique

13'37 (M : maîtresse UPE2A, S : 11 ans née en Macédoine)

Dans la salle de l'UPE2A

1 S - J'ai appris euh/ je sais pas quelle langue je dis / j'ai la turc / j'ai la Macédoine j'ai la Tchétchénie j'ai la Mayotte j'ai la Kosovo, j'ai la euh / Serbie j'ai le // comment s'appelle / espagnol je sais dire euh que / quelques mots mais je vais apprendre en Espagnol aussi / Espagnol /langue des signes / euh deux langues à parler encore plus le turc et le français c'est le plus que je parle tout le temps / quand je réfléchis dans ma tête je parle français mais quand je parle à mes parents je parle turc /

[...] parce que y avait trop de langues

2 M – En fait tu es née en Allemagne c'est ça ?

3 S – non j'ai née en Macédoine et / j'étais / 6 ans quand j'étais en Allemagne /après

4 M – j'avais 6 ans

5 S – j'avais 6 ans et après j'étais allée en 7 ans

6 M – lorsque tu avais 7 ans tu es retournée

7 S – oui et après j'avais 8 ans et après j'ai venue là.

14'53

Interview des 2 enfants turcophones

7 E – A l'école tu parles quelle langue en Macédoine

8 S - Macédonien et quand je rentre chez moi je parle en turc

Bi-plurilinguisme Maîtrise non équivalente des langues - « code switch » (alternance codique)

15' (E : enquêtrice, V : enfant parlant vietnamien, F : autre élève)

1 V - les gens à la maison au lieu de dire à table on dit [ènkOm]/ et quand on joue on joue avec des mots vietnamiens /

2 F – quand je suis allé chez lui pour l'anniversaire il y a plein de mots que j'ai pas compris / y avait des mots français mais aussi des mots « vetnamiens »

3 E - si tu dis des mots en vietnamien ta maman comprend ?

4 V – parce qu'on parle à la maison quelques mots du coup elle aussi vu que c'est elle qui fait à manger elle dit [ènkOm]/ et tout le monde vient

Parler en famille mais pas toujours écrire

15'37 (E : enquêtrice, A : enfant parlant arménien, Ma : sa mère)

Classe CE2-CM1

1 A – bah on parle arménien /

2 E - est-ce que tu as des frères et sœurs ?

3 A – j'ai juste une petite sœur

4 E - et elle parle aussi arménien ?

5 A – pas beaucoup /et un petit peu français mais (grimace) / aujourd'hui c'est son anniversaire elle va avoir 4 ans

6 E - et avec elle tu parles en quelle langue ?

7 A – euh arménien

Atelier avec maman arménienne

8 Ma - lui comprend c'est arménien / c'est facile pour lui / pour les autres c'est difficile

9 E – voilà mais par contre là il découvre comment ça s'écrit

10 Ma – (montre alphabet) là c'est [s] et là [tH]

Projets et ateliers langues, marché des connaissances de « petits linguistes »

16'17 (G : enseignante et animatrice de l'atelier)

Atelier « éveil aux langues en cycle 3 » Congrès ICEM 2019

G – et puis après ben je leur dis ben voilà on va faire des ateliers langues / on va apprendre des choses sur les langues vous allez être des petits linguistes et du coup je fais une fiche comme le marché des connaissances / je leur distribue à tous une feuille avec / je marque /mon atelier donc l'intitulé de l'atelier/ ce que je veux y faire /la présentation /c'est-à-dire que je peux apprendre des choses aux autres enfants et puis que la présentation à la classe ça soit juste un petit élément de tout ce qu'on a appris/ on distingue ces deux choses /

et puis le matériel / j'ai les nombres en russe, la recette en italien, le théâtre en arménien euh voilà donc vous allez choisir entre tous ces ateliers et après je prends les inscriptions / et puis après le premier jour chacun va un peu partout dans l'école hein

Projet « dire son âge en turc »

17'25 (E : enquêtrice, G : la maîtresse, M : maîtresse UPE2A, S et T : élèves turcophones menant la présentation, A, I, F1, F2, F3, G2 : autres élèves). Séquence montée : les prises de parole ne sont pas toujours consécutives.

Classe CE2-CM1

- 1 S - En fait euh /comme si personne nous avait choisi de apprendre le turc c'est que nous que on a présenté comme ça (traduction : comme aucun enfant ne s'était inscrit à l'atelier pour apprendre le turc nous avons - les deux turcophones - présenté)
- 2 T – aujourd'hui on va vous présenter une présentation en turc / on va vous présenter le texte sans la feuille et après on va vous distribuer la feuille / et après on va vous apprendre 3 mots / 3 phrases en turc
- 3 S - (phrase en turc 1)
- 4 T - (réponse en turc) [...] (*extrait du dialogue*)

17'56

- 5 F1 – (en montrant sa feuille) là là
- 6 G – vas-y interroge les gens
- 7 F2 – ben moi j'dis que onze c'est « bir »et huit c'est seki parce que après il y a (*mots turcs*) j'arrive pas à lire

18'14 : *vue sur la page avec le texte*

- 8 F2 - c'est le même mot dans les deux / dans les deux c'est le même mot alors je crois que ça veut dire « an » ou « année »
 - 9 G – tu peux redire comment on prononce ?
 - 10 S – on bir (*articule*)
 - 11 I – qu'est-ce que ça veut dire les 3 mots que vous nous avez appris ?
 - 12 T – euh // bonjour / tu veux jouer avec nous / euh // j'ai 8 ans /
 - 13 E – c'est ça ? [on] ça veut pas dire 10 ?
 - 14 T – oui
 - 15 E – ça veut dire que c'est dix plus un et du coup là ça fait dix et un ça fait onze
- G – mm
- 16 E - comme en romain
 - 17 F3 – est-ce que tu pourrais nous écrire les nombres jusqu'à dix ? je voudrais savoir un deux trois quatre cinq
 - 18 G2 – [bin iki]
- G – tu proposes quoi / ça veut dire quoi
- 19 G2 – ben euh mille deux
 - 20 G – c'est juste ?
 - 21 S - acquiesce

19'14

- 22 A – comment on écrit milliard ?
- 23 S - [miliarde]
- 24 I – c'est un peu comme le français
- 25 G - à votre avis pourquoi ces mots / se ressemblent un peu ?

19'32 *Dans la salle de l'UPE2A*

(Sous-titre : avec la prof UPE2A)

- 26 S – moi j'étais la maîtresse on a présenté la langue turque / tout le monde a demandé comment on dit milliard en turc
- 27 M – rire admiratif
- 28 S – j'ai dit [miliarde] c'est la même

Interview des 2 turcophones

- 29 E – les professeurs / t'as l'air tout content
- 30 T – oui
- 31 S – on a l'air tout contents

Pourquoi apprendre des langues

19'49 (E : enquêtrice, A1 : élève arabophone)

- 1 A1 – L'atelier langues ben c'est fait pour dire nous on parle quelle langue et déjà et il y a plein de gens ils font compter jusqu'à dix euh / ben saluer donc voilà je pense que c'est important parce que déjà c'est / ben / déjà on apprend des choses/ donc c'est bien
- 2 E – à la maison toi tu parles quelle langue ?
- 3 A1 - le tunisien et j'ai envie de faire un atelier où j'apprends à se saluer en tunisien / en fait c'est important parce que / pour saluer quelqu'un comme j'avais dit si on voyage et on part en Tunisie et ben on pourra saluer quelqu'un de la Tunisie par exemple/ quelqu'un qui dit bonjour après nous on lui répond

Projet recette en italien

20'39 (E : enquêtrice, I élève italophone, F4 autre élève)

- 1 F4 – Bongiorno Tchao
- 2 I – aujourd'hui on va vous présenter une recette en italien on l'a écrit en bleu en français et en rouge en italien.

(Image : la recette)

- 3 F4 – (lit le nom de la recette en italien)

Changement de statut : élève ou parent expert, maître ignorant

20'59 (E : enquêtrice, G : enseignante et animatrice de l'atelier, D1, D2, D3 : participantes, A : élève d'origine arménienne, Ma : sa mère, My : autre élève). Séquence montée : les prises de parole ne sont pas toujours consécutives.

Atelier « éveil aux langues en cycle 3 » Congrès ICEM 2019

(Les congressistes viennent de regarder le film sur les « ateliers langue ». Extraits du débat)

(Sous-titre : Congrès ICEM péda Freinet Angers août 2019)

- 1 D1 – j'ai trouvé ça super parce que ça les valorise dans leur langue familiale et en même temps ça les autorise à se dire mais en fait je vais voir ça/ indépendamment/ enfin /ça les libère un peu aussi d'un certain cloisonnement / emprisonnement dans une origine entre guillemets

Classe CE2-CM1

- 2 E – est-ce que ça te plaît de faire le professeur ?
- 3 A – oui / comme ça je peux apprendre aux autres la langue et les autres ils peuvent m'apprendre d'autres langues [...] je suis professeur pour langue mais en vérité j'suis élève /et c'est mes copains ils s'intéressent à arménien/ à l'arménien

Atelier « éveil aux langues en cycle 3 » Congrès ICEM 2019

21'40

- 4 G – qui est-ce qui décide qu'on sait ou qu'on sait pas dans une langue ?
- 5 D2 – mais moi j'me sens pas de lui lire de l'italien là comme ça et lui il va faire comment alors il va inventer peut-être ?
- 6 G - Non xxx puis moi de tout façon je ne sais pas en fait, ils le savent que je ne sais pas /en fait ils n'ont toujours pas compris que je ne parlais pas toutes les langues / c'est dingue parce que je leur dis tout le temps c'est moi qui apprend et les élèves sont beaucoup plus experts que moi sur plein de sujets donc voilà quoi / mais j'ai pas / j'ai aucun problème avec ça, j'leur dis

22'15

Classe CE2-CM1

- 7 G - « donc Malak tu dois t'adresser à tes professeurs de turc » (*garçon turc souriant*)

Atelier « éveil aux langues en cycle 3 » Congrès ICEM 2019

- 8 D3 - moi je trouve que c'est génial / mais à dix mille lieux de ce que je pense pouvoir faire dans ma classe /quelle est ta formation parce que tu as l'air capable de parler et de rebondir sur toutes les langues
- 9 G – sur toutes les langues non / je ne sais pas je n'ai pas de connaissances précises

Classe CE2-CM1

- 10 E - est-ce que ta maîtresse elle parle arménien ? (*Rire d'un autre enfant*)
 - 11 A - non elle essaie mais elle arrive pas
 - 10 E – D'accord / et tu trouves ça bizarre qu'une maîtresse elle sache pas tout ou tu trouves ça euh c'est normal ?
 - 11 A - c'est normal /
 - 12 My – non c'est bizarre
 - 13 A – c'est pas bizarre
- 22'55
- 14 My - non mais par exemple c'est bizarre que elle sait tout / elle nous explique tout / et quand elle parle de / et je croyais qu'elle parlait toutes les langues qu'elle faisait / parce que j'crois qu'on fait

trois langues / elle devait apprendre toutes les langues j'crois parce que c'est une maîtresse / elle doit parler toutes les langues / comme il y a des élèves comme l'année dernière il y avait une espagnole / ben la maîtresse elle parlait espagnol avec elle /ou italien mais là cette année la maîtresse c'est bizarre qu'elle sait pas tout

23'22 –

Groupe des élèves de l'année précédent (CM2)

15 F : c'est nous qui apprenons les langues et pas la maîtresse (*rire*)

23'25

Classe CE2-CM1 La maîtresse (G) en classe – lancement des ateliers langues)

16 G – A., R. et My. on attend la maman d'Alex et vous poursuivez votre projet en arménien

23'32 la maman (Ma) arrive

17 G4 - Ah y a la maman d'Alex/ [balèi]

18 Ma – ça va ? (Le groupe s'installe en BCD. Exercice de prononciation du [R] roulé)

19 Ma – c'est maîtresse Gaëlle demandé //j'ai arrivée / j'aime bien les enfants / c'est collectif c'est bien / Y a un enfant [qui s'intéresse] beaucoup beaucoup / toujours questions /

20 Je suis en France euh 2012 (*montre son fils, A*) lui aussi parler avec moi toujours arménien /français juste que j'ai entendu c'est dehors/ à l'école et comme partir rendez-vous c'est ça / ma copine traduire et après doucement doucement moi compris.

Atelier « éveil aux langues en cycle 3 » Congrès ICEM 2019

24'16

21 G - par contre j'ai une grille quand ils parlent mais c'est toujours ça / quand on essaie une pratique en pédagogie Freinet euh quand on fait / moi je suis incapable de faire par exemple je me sens incapable de faire de la création mathématique et après le débat mathématique parce que ce qu'ils vont dire je ne suis pas capable d'en sortir quelque chose, un concept / par exemple j'sais pas / là ils font une remarque ça ça a trait aux sonorités/ ça ça a trait à la syntaxe ou à la grammaire / t'essaies de faire rebondir et des fois c'est les élèves eux-mêmes qui le font tout seuls en fait

Eveil aux langues et métacognition en français

24'55 (E : enquêtrice, A élève d'origine arménienne, Ma sa mère, S élève turcophone, MyR, G3, F autres élèves, D1 participant au congrès). Séquence montée : les prises de parole ne sont pas toujours consécutives.

Classe CE2-CM1

Après l'atelier langue turque :

1 S - moi j'ai oublié de dire devant toute la classe mais y a pas eu le temps / nous les Turquie notre alphabet c'est trop facile /les alphabets tu l'écris comme tu l'entends

Atelier arménien, découverte d'un dictionnaire bilingue

2 Ma - ça c'est français ça c'est lettres arméniennes mais écrit français

3 My - et tu comprends en français / ah mais j'comprends

4 R - comment on dit chocolat ?

5 Ma - chocolat c'est [Hokolat]

6 R (répète) [Hokolat]

7 A - en français le [t] on le dit pas en français mais en arménien on dit [Hokolat] avec le [t]

8 R - oui parce que en fait

9 A – mais ya pas de « e » à la fin

10 R- en fait y a le « t » dans chocolat et chocolat en français le « t » il s'entend pas.

Atelier « éveil aux langues en cycle 3 » Congrès ICEM 2019

25'45

11 D1 – [...] à la réception auprès des familles et surtout par rapport aux collègues et à la hiérarchie (ton très précautionneux)

12 G – alors euh / la hiérarchie c'est simple de toute façon ils m'ont demandé de faire / une formation vocabulaire// enfin je suis intervenue devant je sais pas combien d'instits / je leur ai passé le film / il y avait tous les conseillers péda

26'07

Groupe des élèves de l'année précédent (CM2)

13 E – Est-ce que vous avez appris des choses sur le français en faisant les ateliers langues ?

14 G3 – en fait on dit les choses en arabe et on écrit en français

(Sous-titre : = on peut transcrire l'arabe en alphabet « français » enfant bilingue arabe)

- 15 F - Moi j'ai appris que il y a pas en fait il y a pas que le français il y a aussi beaucoup d'autres langues en fait t il y en a qui sont pareilles / presque pareilles que le français il y en a qui sont pas du tout pareil

(Sous-titre : enfant uniquement francophone)

Atelier « éveil aux langues en cycle 3 » Congrès ICEM 2019

- 16 G – ça favorise un regard métalinguistique quoi parce qu'on voit sa langue comme une langue étrangère quand on a deux langues / c'est sûr que ça favorise beaucoup l'étude de la syntaxe des points grammaticaux etc. on se base énormément là-dessus c'est super bien pour la grammaire euh donc voilà ils ont dit « ça c'est de l'étude de la langue, il va falloir quand même qu'ils arrivent au collège en ayant appris l'anglais »

Et l'anglais ?

26'54 (V : élève parlant vietnamien, My, G4 : autres élèves)

Classe CE2-CM1 - Atelier dialogue en vietnamien

- 1 My – au CP c'était OK / après au CE1 c'est toujours OK et elle nous apprenait l'anglais parce qu'on allait en Angleterre mais je me demandais pourquoi on n'apprenait pas d'autres langues
2 G4 - Je savais qu'il parlait un petit peu asiatique mais je savais pas quelle langue / ils disaient tous qu'il était chinois
3 V – ça m'faisait rire
4 G4 - et c'est mieux parce que là / là on fait plus de langues alors que l'année dernière on faisait que d'anglais

Bilan à moyen terme

27'25 (E : enquêtrice, G : maîtresse et animatrice atelier congrès, Mm : élève arabophone, F : élève non plurilingue)

Atelier « éveil aux langues en cycle 3 » Congrès ICEM 2019

Gaëlle évoque ses anciens élèves (CM2), qu'ils viennent de voir dans le film

- 1 G – c'était l'année d'avant je les ai recroisées euh un an plus tard elles étaient sur leur temps de récré euh en train de continuer l'apprentissage de l'arabe toutes les trois quoi

27'41

Classe CE2-CM1 - groupe des élèves de l'année précédent (CM2)

- 2 Mm - C'était pour apprendre les lettres en arabe / on avait un livre et on apprenait les lettres
3 E – Qui est-ce qui était le maître ?
4 F- ben c'était Mm qui était le maître et moi ben j'apprenais
5 Mm - il y avait aussi Julia et Nada
6 F - et euh en fait on a / y a Gaëlle qui a dit qu'on n'était pas obligées d'apprendre toutes les lettres / au moins dix
7 E – et donc tu veux en connaître d'autres ?
8 F – Oui (fièrement)

Conseils des enfants à l'usage des enseignants qui n'osent pas s'autoriser

28'08 (E : enquêtrice, St : stagiaire, F : élève non plurilingue, A1, A2, M2, My, V, G3 : élèves plurilingues)

Classe CE2-CM1 - groupe des élèves de l'année précédent (CM2)

- 1 A2 - C'est très bien on apprend beaucoup de choses c'est que c'est amusant (sous-titre : des élèves de l'année précédente)

(Sous-titre avez-vous des conseils pour les enseignants qui ne font pas d'éveil aux langues ?)

- 2 F - Ben je suis pas sûre qu'il y a ses élèves qui vont pas être contents parce que ça les ennue / parce que c'est très bien d'apprendre les autres langues
3 Mm - et même peut-être si ça leur plait pas on peut le transformer / par exemple en faire avec de la cuisine ou euh un bricolage ou apprendre à se présenter /à la place de juste parler /on peut le transformer en activité
4 G3 – ben aussi ben c'est très amusant pour apprendre des langues en s'amusant et euh et euh ben on apprend plein de choses (*affichage des fiches « présenter donner son âge en turc*)

Interview d'un enfant d'origine tunisienne

- 5 E – et quand tu étais en maternelle en CP est-ce qu'on t'a parlé de tout ça ?
6 A1 – non moi j'pense que c'est normal parce que déjà ça les r'garde pas déjà
7 E – mais Gaëlle ça la regarde pas non plus
8 A1 – ben oui mais elle elle l'avait demandé
9 E – mais ça l'intéresse

- 10 A1 – oui
 11 E – et donc tu es d'accord d'en parler ?
 12 A1 – oui
 13 E – c'était pas que un secret ?
 14 A1 – oui

Atelier vietnamien

- 15 E – et est-ce que c'était un secret jusque-là / un peu comme un secret / que tu parles vietnamien ?
 16 V – non euh tout le monde savait que j'étais chinois et euh / euh que j'parlais vietnamien // / pas trop quand même // [...] (*sourire*) oui au début ils disaient japonais et tout ils essayaient de trouver

Atelier arménien

- 17 My - au début je connaissais aucune personne qui savait parler une langue et après je me suis rendu compte qu'il y avait des gens qui parlaient kabyle arabe / qui z'étaient musulmans et j'avais / je savais pas du tout / on joue avec des mots kabyles avec Kylian et on rigole / et comme ça au moins c'est amusant

Fin de journée en classe CE2-CM1

30'01 – (Sous-titre : une stagiaire sciences de l'éducation qui connaît bien la classe)

- 18 St - Donc j'ai vu à l'atelier turc ou en atelier langue des signes qu'il y avait certains élèves qui sont très réservés qu'on n'entend pas /qui demandent pas d'aide qui n'appellent pas en classe que je ne vois même pas bavarder et là du coup je les ai vus vraiment s'ouvrir / avoir des perspectives d'eux / moi j'ai trouvé ça vraiment sympa de voir euh de voir une autre facette de certains élèves qu'on ne voit pas

Et quand les familles sont très majoritairement francophones monolingues ?

30'24 (G : maitresse et animatrice atelier)

G – (*très expressive*) le plurilinguisme il est vraiment partout ça j'en suis sûre et puis la deuxième chose c'est que pour une fois / qu'on dit oh mais mince moi j'ai pas la chance d'être en REP+ tous ces enfants qui sont pas euh // putain parce que normalement ces langues-là d'habitude on leur dit ça vous empêche d'apprendre le français quoi / alors que là ça les aide et c'est une vraie richesse en fait / pour une fois qu'on dit / oh là là non mais ils sont tous plurilingues ils sont pas plurilingues y en a pas un qui parle arabe, il y en a pas un qui parle turc voilà quoi / alors que enfin voilà quoi ces langues sont assez mal vues et jamais valorisées / c'est toujours un moins /// alors que quand on parle quand on a un enfant qui arrive qui parle anglais on dit (*petite voix*) c'est trop bien il a de la chance il parle anglais (*sourires dans la salle*) voilà /xxxx j'ai remarqué quand même que ce truc avec tous ces instits / cet amphitheâtre d'instits ils ont fait ah ouais on sait jamais c'qu'i disent quand ils parlent arabe euh / voilà quand ils parlent arabe forcément / ils insultent quoi.

Diversifier par la correspondance

31'37 (D1 : Participante à l'atelier)

D1 - Ce que j'avais déjà vu ce genre de choses en UPE2A j'avais jamais réfléchi à faire ça dans ma classe / pas UPE2A mais avec des enfants / j'suis à Bobigny donc à peu près le même public / et ça me faisait juste penser vous qui venez de la campagne et p'têtre ça pourrait être la correspondance qui peut être intéressante xxx de correspondre / nous on est partis en classe verte on l'a fait toujours dans le fin fond de l'Allier / et là cette année on a correspond / on a pris la classe du village où on allait et on a commencé une correspondance avec eux / on/ n'est pas allés jusqu'à là mais j'me dis c'était super chouette cette rencontre entre les enfants de Bobigny et les enfants de St Mxx ça s'est super bien passé euh la rencontre dans l'école / ils nous ont accueillis on a fait plein de choses / c'était juste les parents à la sortie ça a fait un peu fait bizarre (*rire*) ils nous un peu mal regardés / mais les enfants il y a eu aucun souci et du coup p'têtre qu'on aurait pu continuer.

Alors ça vous dit ?

32'40 (My : élève plurilingue, O : orthophoniste)

Classe CE2-CM1

- 1 My - et j'adore cette maîtresse et qu'elle s'intéresse à toutes les langues.

Réunion orthophoniste - parents

2 O - et voilà, il faut que ça reste du plaisir surtout pour tout le monde / et si vous avez pas envie de jouer c'est pas grave pour un soir vous jouerez le lendemain (*rire*) on n'est pas là pour vous faire culpabiliser / Voilà vous avez des petits flyers en sortant si ça vous intéresse (*affichage fiches Dulala « le bilinguisme » en plusieurs langues*) / merci d'être venus / des échanges étaient intéressants

Générique, chanson Steve Waring « faire voir le son »

ANNEXE 2 : Transcription, commentaire et analyse d'un débat entre enfants de 10 ans à propos du plurilinguisme.

« Est-ce que c'est une chance d'avoir une autre langue à la maison,
en plus bien sûr de la langue française ? »

ANNEXE 2-1 - Débat CM2 – transcription brute *suivie d'une version commentée (2-2, voir p.16) et d'une version triée par locuteur, classement des arguments (2-3, voir p.26)*

Classe de Daniel Gostain – Paris mai 2019

Sauf mention particulière les enfants parlent à un rythme rapide et sans accent perceptible.

Convention de transcription : / signifie une pause brève, // une pause un peu plus longue
? Une intonation montante
Aucune autre ponctuation
Soulignement : superposition de 2 locuteurs

XX représente deux syllabes que je ne comprends pas.

D pour Daniel

Le temps indiqué permet de se référer à l'enregistrement, ' signifie « minute »

1- 0'5'' - **D** : Est-ce que c'est une chance d'avoir une autre langue à la maison, en plus bien sûr de la langue française ?

2- 0'15'' - **B.** : Ben // il y a des côtés où on a de la chance et d'autres où on n'a pas de la chance // parce que / moi j'en ai pas personnellement mais / je pense que quand tu as une autre langue tu dois t'emmêler les mots en français / et dans ta langue / par exemple si tu parles euh / allemand et français tu peux mettre des mots français dans l'allemand et des mots français dans l'allemand // du coup ça parfois pour les autres ben c'est un peu difficile de comprendre / et euh parfois ça peut être une chance parce que tu peux être bilingue donc / bah c'est bien ça parce que tu peux faire euh/tu peux faire des études comme quoi tu veux être traductrice etc /

3 - 1'08 - **E.** : Je suis pas du tout d'accord avec **B.**, non / tu t'emmêles pas les pinceaux parce que la langue elle est différente / c'est pas la même chose / euh donc voilà moi je trouve que c'est une chance parce que on apprend une autre langue en même temps et quand tu nais avec tu la pratiques facilement

4 - 1'22 - **T.** : Ben c'est une chance parce que ben déjà si tu es bilingue en anglais tu as une meilleure note aux contrôles d'anglais / après tu peux aller dans certains pays sans être embêté parce que si tu connais la langue du pays eh ben du coup ça va être beaucoup plus simple pour parler avec les gens // c'est aussi bien parce que du coup tu connais deux pays : enfin deux langues / c'est //

5 - 2'00- **H-K.** : C'est un plus parce que moi mon pays a été colonisé par la France du coup y a des mots / c'est mélangé / c'est un peu français un peu ma langue // du coup ça c'est un plus.

6 - 2'15 - **Q.** : Bé j'suis d'accord avec **T.** / parce que / c'est bien parce que c'est un plus parce que si tu vas dans d'autres pays tu connaîtras mieux et surtout ben si tu es bilingue anglais tu pourras parler presque dans tous les pays.

7 - 2'30- **J.** : Moi chez moi j'ai trois langues et en même temps c'est un plus et en même temps c'est // on va dire un moins parce que euh en plus c'est parce que des fois c'est marrant de parler d'une autre langue parce que ça t'apprend d'autres choses et aussi euh ce qui est en moins c'est que / c'est que avant mes parents quand j'étais plus petit par exemple quand ils voulaient pas que je sache des choses ils disaient par exemple pour betterave par exemple ils disaient B-E-T enfin voilà mais maintenant je sais ben ils parlent d'une autre langue que je ne connais pas forcément alors du coup il y a des choses que je sais pas

8 - 3'06- **I.** : Ben moi je trouve que c'est de la chance mais aussi parfois en fait enfin il y a des mots qui existent dans une langue qui n'ont pas forcément une définition dans une autre 'fin qu'on dit pas forcément / alors du coup ben / parfois en fait c'est un mot que je sais en / italien et un mot que je ne sais pas forcément en français alors du coup ça m'embête un petit peu et sinon ben j'trouve que c'est bien parce qu'on peut aller dans d'autres pays en sachant parler cette langue et aussi se sentir un peu plus / enfin quand on va dans un autre pays on sent un petit peu plus qu'on / vient euh / un peu / de là-bas et pas qu'on vient pas du tout totalement d'un autre truc.

9 – 3'55- **B.** : E. en fait moi ce que je voulais dire c'est que par exemple tu es en train de parler à une amie et puis tout d'un coup ben // tu dis un mot / en une langue que la personne en face de toi elle ne connaît peut-être pas et parfois même si c'est pas la même chose parfois en fait tu fais pas exprès / c'est tellement machinalement que tu parles cette langue dans ta maison que ben / euh / parfois tu / sans faire exprès tu parles dans cette langue / avec une autre personne alors que ben // la personne elle parle pas forcément.

10 – 4'35 – **E.** : Ben, non j'suis pas d'accord parce que moi mes parents personnellement ils parlent deux langues / euh couramment / et quand ils parlent avec une personne française / quand ils vont acheter du pain ils vont pas dire des mots de cette langue parce que ils savent la parler

11 – 4'50- **T.** Ben ça peut aussi être un désavantage parce que par exemple t'es français et tu vas en Angleterre. T'es un peu obligé d'apprendre l'anglais si tu vis en Angleterre / mais imaginons à un moment tu es énervé / eh ben du coup tu arrives plus trop à parler en anglais du coup tu te mets à parler en français donc du coup les gens ils comprennent pas trop.

12 – 5'14- **O.** : Ça peut être bien parce que tu connais une langue en plus mais aussi ça peut ne pas être bien parce que imagines tu vas en Espagne / tu as tes grands-parents et t'as tes cousins / tu vas parler espagnol pendant deux mois / après quand tu reviens tu vas parler espagnol avec tes copains / sans faire exprès.

13 – 5'35 **H-K.** : J'suis pas d'accord avec **B.** parce que ça ne m'est jamais arrivé / quand moi je parle à une personne française // je peux pas, c'est impossible.

14 - 5'57 **Q.** : Et pourquoi c'est impossible ?

15 - 6'11 **J.** : Ben moi H. c'est / moi je dis que c'est pas parce que tu as jamais vécu ça que ben / que ça ne se passera jamais. Puis moi j'suis pas d'accord non plus avec E. parce que par exemple B. elle a peut-être raison parce que moi des fois ma mère elle dit « tu vas » et après elle dit un mot dans une autre langue / du coup des fois elle s'emmêle les pinceaux.

16 – 6'27 **I.** : Eh ben moi je suis d'accord avec **O.** parce que quand on retourne des vacances ben on parle / enfin moi ça m'est arrivé / j'étais au centre de loisirs et au lieu de dire « bonjour » j'ai dit ben « ciao » ou un truc dans le genre parce que j'avais l'habitude de parler en // /italien j'ai pas trop // / enfin j'avais ces mots dans la / enfin dans la tête et ben du coup au lieu de parler en français ben j'ai dit un mot en italien et après je me suis corrigé // et c'est pareil pour mon grand-père il avait fait pareil il était dans une librairie / alors du coup il avait demandé un livre alors du coup ben (rire) la femme elle a rien compris l'autre donc... (rire).

17 – 7'16 **D** : alors je vais poser une question complémentaire, un peu plus radicale : est-ce que c'est une chance ou pas une chance d'avoir une langue à la maison qui est parlée tout le temps qui n'est pas la langue on va dire de l'école. Quand je dis que là je suis plus radical, c'est n'est pas simplement en plus. Est-ce que c'est bien ou pas bien, est-ce que c'est une chance ou pas une chance de parler à la maison une langue qui n'est pas du tout la langue de l'école, enfin qui n'est pas le français. On rentre à la maison on parle une langue / on revient à l'école et on parle une autre langue. Avec une plus grande différence. Est-ce que c'est une chance, est-ce que ce n'est pas une chance / enfin voilà.

18- 8'10 **B.** : Ben comme je disais justement c'est pas forcément une chance parce que tu t'emmêles les pinceaux parce que moi ça m'est déjà arrivé parce que le copain de ma sœur il parle en anglais. J'parle avec lui un petit peu en anglais et euh // parfois quand il est parti je parle un petit peu en anglais à ma mère mais comme ma mère elle parle pas anglais elle comprend presque rien en du coup ça lui emmêle les pinceaux / elle ma mère vu qu'elle parle allemand pendant tout la journée à ses élèves et ben elle nous parle en allemand du coup on s'emmêle les pinceaux // et ça t'arrive pas à toi E. ou à H-K. vous avez de la chance mais sinon ben ça arrive.

19 – 9'13 **E.** : Ben non moi je pense pas que c'est une chance quand on change directement pour nos devoirs aussi ben c'est pas du tout...

20 – 9'15 **T.** : Ben déjà du coup tu connais vraiment la langue, tu connais vraiment deux langues // /mais après si tu parles à la maison ben du coup tu vas penser dans la tête dans cette langue eh ben du coup si tu as un contrôle de français / ben du coup tu vas te dire / que même les expressions c'est pas pareil du coup tu vas réfléchir dans ta tête dans la langue / donc du coup tu vas pas comprendre, tu vas faire une faute parce que ce n'est pas la même expression / c'est pas les mêmes conjugaisons...

21 - 9'49 **D** J'ai une petite question à te poser : « Ça veut dire quoi « penser dans cette langue » ? Parler oui mais « penser dans cette langue » ? Qu'est-ce que tu veux dire par là ?

22 - 9'57 **T.** Ben, par exemple quand tu réfléchis tu vas dire « ah oui faudrait que je fasse ça et tout » mais tu parles dans ta tête / donc c'est pareil quand tu rêves, tu vas rêver en français ou dans une autre

langue / Si tu parles deux langues et ben tu vas rêver ou réfléchir dans cette langue Parce que si tu viens de la parler tu vas pas parler dans une langue et réfléchir dans une autre, c'est dur / du coup ça va poser problème pour les devoirs ou...

23 - 10'44 **H-K.** Ben moi je trouve que c'est un plus / et que c'est un moins parce que c'est bien et c'est pas bien /// parce que ils t'obligent à parler la langue / à la maison et euh // c'est ça qui est pas bien. 24 - 11' **Q.** Ben c'est p'tête que c'est pas bien parce que imaginons que tu as un contrôle d'espagnol et que tu parles allemand, tu vas écrire « Hallo » pour dire bonjour alors que c'est « Ola » et tu vas t'embrouiller / tout le temps / et du coup...

25 - 11'27 **J.** : Moi je dis que c'est pas une chance, parce que comme dit J. pour faire ses devoirs ben si jamais tu comprends pas et que tes parents ils parlent que une autre langue du coup tu vas leur demander et le mot il existe pas dans l'autre langue / du coup ils vont pas vraiment comprendre / tu seras obligé de te débrouiller tout seul // et aussi euh // c'est plus compliqué parce que des fois dans une autre langue par exemple le « R » ne se prononce pas de la même façon donc / du coup quand tu parles français à l'école et une autre langue chez toi alors c'est beaucoup plus compliqué.

26 - 11'53 **D** : « que lèvent la main une nouvelle fois ceux qui parlent une autre langue aussi à la maison ». J'ai juste une petite question à vous poser.

27 - 11'58 : **B.** : Je la pratique mais

28 - **D** Tu la pratiques. **O.** quand tu es à la maison toi tu parles // tu parles les deux / ou tu parles volontiers plus une langue que l'autre ?

29 - **O.** : le français XXX

30 - **D** : un peu plus. Et toi M. (?). Plutôt quoi

31 - 12'18 **M.** : Ben en fait je parle un peu les deux / ma ma ma mère XXX

32 - **D** : et ton père ?

33 - **M.** : Ben mon père il me parle français.

34 - **D** : Français. Et toi **H.** ?

35 - 12'30 **H-K.** Moi elle me parle euh // elle me parle et du coup

36 - **D** : elle te parle en quelle langue en général ta mère ?

37 - **H.** : en DIOULA

38 - **D** : Comment ça s'appelle ?

39 - **H.** : DIOULA

40 - **D** : ça s'écrit comment ? J- U-L-A ? (rires en fond)

41 - **H.** D-I-O-U-L-A

42 - **D** - D'accord

43 - **H.** Et euh // Et elle me parle en dioula / et parfois quand je veux faire le rigolo je parle en dioula. 44 - **groupe** (rires)

45 - **D** - 13' Quand tu veux faire le rigolo c'est ça /// parce que sinon tu parles en français en général ? Tu lui réponds plutôt en français ?

46 - ? vas-y fais le rigolo !

47 - **groupe** (rires)

48 - **D** ben il le fera après si tu veux. J.

49 - 13'08 **J.** Ben moi en fait c'est compliqué, ma tante en ce moment elle habite chez nous / elle me parle une langue, mon père une autre langue, et mon père une autre langue. Ma tante elle me parle en suédois, ma mère souvent en mandarin et mon père français. Je ne sais pas vraiment avec qui j'ai le plus de communication, j'pense plutôt ma mère.

50 - **D** : I.

51 - 13'26 **I.** : Ben moi c'est un peu égal les deux ben avec mon frère parfois on parle un peu en français / ben sinon aussi quand j'suis enfin avec les autres, quand je sors / à la sortie de l'école / s'il y a tout le monde à côté plutôt en français

52 - 13'54 **D** : en français XXX

53 - **B.** : Moi en fait plus avec mon père je parle en français / et après ma mère elle me parle en allemand et après quand le copain de ma sœur il vient à la maison ben il me parle en anglais alors du coup je m'emmêle un peu les pinceaux mais sinon je parle plus français.

54 - ? (Chuchote) et tu parles anglais

55 - 14'15 **J.** : Moi j'pense aussi que le mandarin je le parle un peu en m'emmêlant parce que vu que ma mère vu qu'elle parle mal le chinois elle me parle mandarin des fois cantonnais et des fois XXX alors du coup (petit rire) je m'emmêle un peu, c'est un peu compliqué (tout bas).

- 56 - 14'23 **D** : Tu veux dire quelque chose **M., J.**, vous n'avez pas dit encore trop de choses. Vas-y.
- 57 - 14'33 **I.** : Moi aussi moi j'aimerais bien plutôt qu'il y ait par exemple un parent qui vient de ce pays un parent de l'autre pays parce que j'aurais bien aimé parler anglais quand même (tout bas) parce que je peux comprendre.
- 58 - 14'50 **O.** : Ben en fait **H.** tout à l'heure il disait que /qu'on l'obligeait à parler la langue mais / euh comme tu viens de dire je parle souvent français et puis juste pour faire le rigolo je parle en // 59 – **H.** : dioula
- 60 – **O.** : dioula
- 61 - 15'06 **D** : tu peux répondre ?
- 62 - **H.** : Oui je parle en Dioula
- 63 - groupe XXX
- 64 - **D** : Laissez-le parler
- 65 - **H.** : parfois on m'oblige parce que comme je parle pas trop dioula ben / ben
- 66 - **D** : J.
- 67 - 15'20 **J.** : Ben moi la seule fois où j'ai vraiment eu besoin de parler une langue, en fait moi
- 68 - **D** : une autre langue
- 69 - **J.** : Ben moi la moitié de la famille vit en Algérie, donc une fois j'y suis allé, et donc là j'aurais besoin de parler algérien / ça m'aurait aidé / mais sinon ce qui était vraiment pratique c'est que comme avant c'était une colonie euh / française / on parle beaucoup français là-bas / mais sinon après je vois pas d'autre moment où ça aurait pu vraiment me servir.
- 70 – 15'57 **D** : Et quand on est petit, quand on est en maternelle etc. quand on est petit est-ce que vous pensez que c'est mieux de parler, quand l'enfant est petit, de parler la langue de la maison ou parler la langue plutôt de l'école, sonnerie (...)
- Est-ce que vous pensez que c'est mieux à la maison de le plus possible parler la langue de la maison parce que c'est la langue quand même de la famille ou est-ce que c'est mieux de parler la langue de l'école même si ce n'est pas tout à fait la langue de la famille, parce parfois on parle moins bien, / il y a des familles où on va parler moins bien la langue de l'école / la langue française / que la langue parfois qui est parlée dans la maison / je parle des familles qui parlent une autre langue /// **Q.**
- 71 – 16'36 **D** : (sonnerie) on fait juste une réponse chacun // enfin ceux qui veulent répondre
- 72 - 16'52 **Q.** : Je pense, que c'est mieux de parler la langue de la famille parce que quand tu vas naître au début tu vas pas tout de suite aller à l'école euh faire les courses euh parler à beaucoup de gens tu vas plus parler à ta famille au début du coup parler la langue de la famille **XXX**
- 73 - **D** 17'08 Je parle déjà quand on va à l'école aussi, à la maternelle
- 74 – **Q.** : Ah ! Ben du coup la langue / française.
- 75 - 17'20 **J.** : Moi je dis plutôt la langue de la famille parce que quand tu nais /même quand tu vas à la maternelle, tu sais parler français mais des fois tu te trompes parce que tu sais pas forcément tes conjugaisons donc c'est plutôt à l'école que tu vas poursuivre ta langue de français / du coup ils vont te réexpliquer alors que à la maison vaut mieux savoir déjà la langue.
- 76 - **D** : I.
- 77 - 17'55 **I.** : Ben moi j pense que vaut mieux parler quand même la langue de la maison quand on est à la maternelle à peu près parce qu'en fait au tout début, en tout cas pour ma langue c'est comme ça les petits le « R » ils ne savent pas trop le prononcer quand ils sont petits au début, au tout début ils font soit [l] soit ils disent rien pour le « R » donc du coup ben // je pense il vaut mieux / pour pratiquer ça aussi.
- 78 - **D** : E.
- 79 - 18'08 **E.** : Je pense qu'il faut parler les deux parce que c'est quand même LA LANGUE de la famille et si tu rentres dans ton pays les gens vont pas te parler français / mais en même temps si tu veux // parler / communiquer avec les autres il faut parler sa langue.
- 80 - 18'25 **D** Merci

ANNEXE 2-1 - Débat CM2 avec mes commentaires.

Classe de Daniel Gostain – Paris - mai 2019

En mauve : commentaires par Martine Roussel

Les participants :

- **Daniel Gostain, enseignant**, témoigne régulièrement des réflexions de ses élèves et des travaux dans sa classe (blog <http://pedagost.over-blog.com>). A une rencontre nationale de l'ICEM, je lui ai demandé si ses élèves, dans les débats, réflexions sur les « empêchements d'apprendre » ou les textes libres avaient déjà parlé de ces questions en classe. D'abord pensif, Daniel m'a répondu que non ou très rarement, mais qu'il pouvait organiser un débat. Il m'a cependant prévenu que très peu de ses élèves étaient directement concernés. Une semaine après il m'a envoyé l'enregistrement d'un débat entre ses élèves de CM2 que j'ai transcrit et commenté ci-dessous :

La classe : (école publique, Paris 13^e)

L'enseignant décrit sa classe dans un article : « 9 février 2019 – Ecrire... librement » : J'ai une classe de CE1/CM2, je travaille dans l'esprit de la pédagogie Freinet, je défends donc un apprentissage reposant sur l'ouverture à tout ce qui émane naturellement des élèves, leur expression, leurs tâtonnements, leur coopération, leur vitalité, leur curiosité.

Un des piliers de ma classe, c'est l'expression partagée, au sens le plus large possible (orale, écrite, théâtralisée, créative, en recherche), qui passe par des dispositifs inscrits dans l'emploi du temps, appelés le "Je fais partager", le "J'écris", le "Je présente", le "Nos questions" ou le "Je réfléchis".

Les enfants sont habitués à des ateliers de réflexion collective : « moment de classe où le groupe-classe réfléchit et échange collectivement à une grande question de la condition humaine »⁷².

« Hebdomadaire de 15 à 20 minutes [...] enfants installés en cercle [...] règles de prise de parole[...]

l'enseignant n'intervient que pour recentrer le débat, demander une reformulation ou explication. Il ne donne pas sa réponse à la question. [...] « il n'y a pas une seule réponse mais plein de réponses *et chacun de vous a la sienne. Il n'y a donc pas de réponse juste ou fausse ».

Des élèves de CM2 de la classe : leur(s) langue(s) à la maison (déduites à partir du débat)

Par ordre de prise de parole :

1 B. : (TP 2) français seulement « je n'en ai personnellement pas » – (TP 18) anglais avec copain de sa sœur.

Mère professeur d'allemand (TP27)« la » (TP53) : F, allemand, anglais

E. : (TP 3) ? (TP 10) parents 2 langues (TP 10)

T. : (TP 4) ? anglais ?

H-K. (TP 5) « mon pays a été colonisé par la France ». Dioula (37, en réponse à une question)-Côte d'Ivoire ? (><dioula Sud Sénégal)

Q. : (TP 6) ? (TP23). Parle un peu espagnol ?

J. : (TP 7-3) 3 langues – (TP 49) suédois – mandarin (mère)- père : français (TP55) mère : chinois/mandarin, cantonnais ;

I. - (TP 8) italien

Les autres enfants ont un peu attendu pour intervenir

O. : (TP12) (TP29) Langue ? -français- 2 langues ? Implicitement mais laquelle ?

Ou attendu que Daniel les encourage :

M. : (TP 31) Langue ? avec mère, (TP 33) français avec père

J. : (TP 69) ne parle pas l'algérien (moitié de la famille en Algérie, allé 1 fois)

Des enfants qui sont habitués aux débats : les enfants ont l'habitude de faire circuler la parole : 7 ont pris la parole à tour de rôle sans besoin de relance, répondent souvent à ce qu'a dit un précédent (10 en le nommant). Aucune prise de parole « hors sujet », ni beaucoup de redites : ils s'écoutent, font avancer le propos à partir de leurs singularités (exemples personnels explicites pour 7 d'entre eux, présentés comme généralités pour 2, on peut imaginer que c'est à partir de leur propre expérience – voir plus loin).

L'enseignant est intervenu 27 fois sur 80 tours de parole, pour une durée totale d'environ 1minute 50 de questions (3 interventions principales 1 courte précision), 36 secondes de régulations (sur 18 minutes de

⁷² Présentation des ateliers de réflexion collective par Daniel Gostain : <https://fr.calameo.com/read/00002102569c653b58e7d>

durée totale des échanges). Il introduit par la première question : 15 fois brièvement pour relance/donner la parole/réguler (TP 28, 30,32,34,36, 42, 48,50,56, 61, 64, 66, 76,78, 80) , 6 fois plus longuement pour introduire et recentrer (TP 1, 17, 25, 28, 70, 73), 1 fois pour reformule (TP 68), 5 fois pour demander une explication (TP 21, 38,40,42)

7 enfants ont pris la parole de 4 à 6 fois (dont un après plusieurs relances du maître, en tout 12) un 3 fois (**O.**) et 2 (**M. et J.**) deux fois à la fin après relance par le maître. Nous y reviendrons.

Citons l'invariant de Freinet n°20⁷³ :

INVARIANT n° 20 : Parlez le moins possible.

Nous avons beau faire, la vieille pédagogie nous a si bien marqués que nous avons toujours tendance à parler, à expliquer, à démontrer, quand rien ne va plus.

Ménagez votre organe vocal habitué à surmonter tous les bruits, jusqu'à l'usure.

N'expliquez pas à tout propos : cela ne sert à rien. Moins vous parlez, plus vous agissez.

Celui qui travaille consciencieusement ne parle pas. Mais ce changement dans votre comportement et votre action suppose que vous avez conscience de notre Invariant n°13. On se forme, non par l'explication et la démonstration, mais par l'action et le tâtonnement expérimental. Il suppose aussi que vous avez la maîtrise du matériel et des techniques qui permettent une pédagogie plus efficiente.

Les questions :

J'avais exposé à Daniel ma problématique : comment parler des langues des familles à l'école ?

Il a choisi lui-même l'angle par lequel aborder la question avec ses élèves de CM2.

Résumé : 1 : Est-ce que c'est une chance d'avoir une autre langue à la maison, en plus bien sûr de la langue française ?

2 : Est-ce une chance de toujours parler une autre langue que le français à la maison ?

3 : Quelle langue parlez-vous plus volontiers que l'autre à la maison ?

4 : Quand on est petit, ou en maternelle, vaut-il mieux parler la langue de la famille ou la langue de l'école (le français) à la maison, même si on ne le parle moins bien. ?

Comment l'enseignant (D) a exactement formulé les questions :

TP1 : 0'5'' - D : est-ce que c'est une chance d'avoir une autre langue à la maison, en plus bien sûr de la langue française ?

TP 17 – 7'16 - D : alors je vais poser une question complémentaire, un peu plus radicale : est-ce que c'est une chance ou pas une chance d'avoir une langue à la maison qui est parlée tout le temps qui n'est pas la langue on va dire de l'école ? quand je dis que là je suis plus radical, c'est n'est pas simplement en plus. Est-ce que c'est bien ou pas bien, est-ce que c'est une chance ou pas une chance de parler à la maison une langue qui n'est pas du tout la langue de l'école, enfin qui n'est pas le français// on rentre à la maison on parle une langue / on revient à l'école et on parle une autre langue// avec une plus grande différence// est-ce que c'est une chance, est-ce que ce n'est pas une chance / enfin voilà.

TP 21 : - 9'49 – D : j'ai une petite question à te poser / « ça veut dire quoi « penser dans cette langue » ? parler oui mais « penser dans cette langue » ? qu'est-ce que tu veux dire par là ?

TP 26/ 28 12' : que lèvent la main une nouvelle fois ceux qui parlent une autre langue aussi à la maison »/ j'ai juste une petite question à vous poser / **O.** quand tu es à la maison toi tu parles / / tu parles les deux / ou tu parles volontiers plus une langue que l'autre ?

TP 70/71 : 15'57 D : et quand on est petit, quand on est en maternelle etc quand on est petit est-ce que vous pensez que c'est mieux de parler, quand l'enfant est petit, de parler la langue de la maison ou parler la langue plutôt de l'école,
Sonnerie (...)

est-ce que vous pensez que c'est mieux à la maison de le plus possible parler la langue de la maison parce que c'est la langue quand même de la famille ou est-ce que c'est mieux de parler la langue de l'école même si ce n'est pas tout à fait la langue de la famille, parce parfois on parle moins bien, / il y a des familles où on

⁷³ <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques>

va parler moins bien la langue de l'école / la langue française / que la langue parfois qui est parlée dans la maison / je parle des familles qui parlent une autre langue // /
TP 71 - 16'36 D : (sonnerie) on fait juste une réponse chacun // enfin ceux qui veulent répondre

Mes commentaires généraux :

- Des généralisations apparentes

A la première écoute j'ai été gênée par ce qui m'a semblé être des généralisations, mais en fait c'est peut-être une habitude de ce groupe dans les discussions, ou induit par la question du maître. « **on** a de la chance » TP 2, « **c'est une** chance » TP 3, « **tu** peux aller » TP4, « si **tu** connais » TP4, « dans **une** langue » TP8, ... Mais après analyse détaillée, les enfants parlent souvent d'eux et l'expliquent à travers les exemples qu'ils donnent (7 en donnent au moins un).

Récapitulation (non exhaustive) :

B. utilise « on », « tu » TP3, mais « moi j'en ai pas personnellement » et donne un exemple TP10. L'élève utilise beaucoup « tu » dans un sens de généralisation. Elle attend l'assentiment de ses camarades et s'efforce ainsi sans doute d'établir une plus grande proximité. (Emilie)

E. dit « tu » mais aussi TP10, « moi mes parents personnellement » TP79 « je pense ». Utilisation de on + présent de vérité générale.

T. : « tu », « une langue ». Mais sa réflexion à propos de la « pensée dans la tête » et des rêves laisse penser que ça peut lui arriver.

H-K. : il utilise dans la plupart des phrases « moi », « je ». Quand il aborde pour la première fois ce qui semble lui faire souci il dit « parce qu'ils t'obligent à parler la langue/à la maison et euh / c'est ça qui est pas bien » (TP23).

Ce « ils » me paraît intéressant. C'est un peu « ils » contre « moi ». Comme le pronom n'a pas de référent immédiat, il est suffisamment équivoque pour pouvoir désigner la famille, le groupe, contre le sujet plurilingue.

Quand O. le requestionne à ce propos (TP58), il a bien transformé : « qu'on l'obligeait ». H-K. répond en précisant que c'est bien de lui qu'il parlait : « oui **je** parle en dioula » (TP62), « parfois on **m'**oblige » (TP65). Les enfants ont donc l'air habitués à cette façon de parler.

Q. : il utilise le « tu ». « Je suis d'accord » TP6 ... et toutes les explications en « tu ».

Parfois le « tu » est adressé : J., « ben moi, Ahmed, je dis que c'est pas parce que **tu** as jamais vécu ça que ben/ça ne se passera jamais ». TP15

J. : « ben moi H. c'est / moi je dis que c'est pas parce que **tu** as jamais vécu ça que ben / que ça ne se passera jamais. TP15. Ici le « tu » est adressé à Ahmed. Elle témoigne beaucoup en « je », « ma mère » **I.** : utilise le « on », mais elle témoigne beaucoup, en « je », (un témoignage au moins par tour de parole), par exemple : « avec mon frère (TP51).

Otman : il généralise avec « tu » (on ne sait pas si le témoignage sur le voyage dans la famille en Espagne est son cas, mais il semble bien. Par ailleurs c'est lui qui questionne H-K. sur son témoignage. **M.** : ne parle (brièvement) que de son cas, en réponse à deux questions fermées du maître.

J. : parle (brièvement) de son cas « **j'y** suis allé » **TP 69**, et généralise pour expliquer « **on** parle beaucoup français là-bas » TP 69

- **les noms des langues** apparaissent tardivement dans le débat (« secret ou évidence dans le groupe ?). Seule I. nomme d'emblée l'italien « parfois en fait c'est un mot que je sais en / italien et un mot que je ne sais pas forcément en français » et J. (TP 7) annonce directement « Moi chez moi j'ai trois langues et en même temps » (elle les nommera TP49 et TP55, et finalement il y a 2 ou 3 langues de Chine) J. TP49 : « Ma tante elle me parle en suédois, ma mère souvent en mandarin et mon père français » TP55 : « ma mère vu qu'elle parle mal le chinois elle me parle mandarin des fois cantonnais »

. J. la nomme d'emblée mais il a longtemps attendu pour prendre la parole et la nommer (TP 67 « j'aurais besoin de parler l'algérien » (arabe ou kabyle on ne sait pas)... qu'il ne le parle pas alors que c'est la langue de la moitié de sa famille.

- les langues citées :
- par plusieurs enfants : le français, l'anglais,
- par un seul enfant : suédois, allemand, italien, espagnol, chinois, mandarin, cantonnais, dioula (répété plusieurs fois car inconnu par les autres, il doit l'épeler, le maître insiste, les copains redemandent...)
- Les pays cités : « pays colonisé » (non nommé), Angleterre, Algérie, Espagne
- **la langue répond à un besoin** : voyage, communication avec les autres, avec la famille (en visite au pays) (TP69 J. en Algérie, qui ne parle pas algérien), les parents, études,

On ne parle pas la même langue avec tous (ce qui rejoint les besoins).

(TP 51 I.) « ben moi c'est un peu égal les deux ben avec mon frère parfois on parle un peu en français / ben sinon aussi quand j'suis enfin avec les autres, quand je sors / à la sortie de l'école / s'il y a tout le monde à côté plutôt en français »

J. TP49 : je ne sais pas vraiment avec qui j'ai le plus de communication, j' pense plutôt ma mère [qui parle plusieurs langues de Chine] »

- **Le français est nécessaire pour** : à l'école, ou pour faire les devoirs pour l'école

- **L'anglais presque synonyme de « langue étrangère »** : exemple de bilinguisme : l'anglais (TP 4, T. « Ben c'est une chance parce que ben déjà si tu es bilingue en anglais tu as une meilleure note aux contrôles d'anglais »), TP6 Q.) « surtout ben si tu es bilingue anglais tu pourras parler presque dans tous les pays » (, pris en exemple pour apprendre une langue ((I. TP57) « j'aurais bien aimé parler anglais quand même (tout bas) parce que je peux comprendre » , évoquer situation en pays étranger (Thibaut TP 11 :

« ben ça peut aussi être un désavantage parce que par exemple t'es français et tu vas en Angleterre / t'es un peu obligé d'apprendre l'anglais si tu vis en Angleterre / mais imaginons à un moment tu es énervé / eh ben du coup tu arrives plus trop à parler en anglais du coup tu te mets à parler en français donc du coup les gens ils comprennent pas trop ».

- **en rire** : « c'est marrant (plutôt comprendre comme intéressant je pense, J. TP7, H. TP 43 à 47) « et elle [ma mère] me parle en dioula et parfois quand je veux faire le rigolo je parle en dioula »

- **Les émotions**, ; T. TP11 « mais imaginons à un moment tu es énervé / eh ben du coup tu arrives plus trop à parler en anglais du coup tu te mets à parler en français donc du coup les gens ils comprennent pas trop »

- **les secrets des parents** : J. TP7 « avant mes parents quand j'étais plus petit par exemple quand ils voulaient pas que je sache des choses ils disaient par exemple pour betterave [...] ils disaient B-E-T enfin voilà mais maintenant je sais ben ils parlent d'une autre langue que je ne connais pas forcément alors du coup il y a des choses que je sais pas »

- Avantages de parler plusieurs langues :
- apprendre d'autres choses (J. TP7)

Tous les enfants (sauf M. qui n'a presque rien dit, alors que concernée) citent à la fois des avantages et des inconvénients : un regard assez mature sur la question. (Voir les tableaux dans le document regroupant les interventions de chaque enfant).

- voyager, I. TP 8
- communiquer

- Inconvénients de parler plusieurs langues :

- mélanger les langues (début du débat TP 1-16 puis revient) 7 premiers enfants

- passer d'une langue à l'autre en rentrant à la maison : « s'emmêler les pinceaux », ne pas pouvoir demander d'aide pour les devoirs (E. 19, T. 22),

- J. : prononcer « r », mots inexistants dans l'autre langue

- T. 20-22 penser dans sa tête, rêver « ben, par exemple quand tu réfléchis tu vas dire « ah oui faudrait que je fasse ça et tout » mais tu parles dans ta tête / donc c'est pareil quand tu rêves, tu vas rêver en français ou dans une autre langue / Si tu parles deux langues et ben tu vas rêver ou réfléchir dans cette langue Parce que si tu viens de la parler tu vas pas parler dans une langue et réfléchir dans une autre, c'est dur / du coup ça va poser problème pour les devoirs ou... »

- Quelle langue parler à la maison / à l'école ?

On ne nous laisse pas forcément le choix (H-K 22 puis 58 à 65 avec O.)

Les enfants s'écoutent, se questionnent, se répondent, s'étonnent des propos des autres.

Ils sont clairement intéressés par le sujet ;

Les enfants n'en ont pas reparlé jusqu'à la fin de l'année. Lors d'ateliers d'échanges de savoirs (« c'est bientôt fini », chaque enfant propose 2 thèmes, la classe en choisit un) un CE1 a proposé un atelier « parler portugais » qui a été retenu.

Peu de mots étrangers prononcés en exemple : ciao (TP 16) [salut], alo Q. (TP24)

Mes commentaires au fil du débat.

1- D : Est-ce que c'est une chance d'avoir une autre langue à la maison, en plus bien sûr de la langue française ?

2 - B. : ben // il y a des côtés où on a de la chance et d'autres où on n'a pas de la chance // parce que /moi j'en ai pas personnellement mais / je pense que quand tu as une autre langue tu dois t'emmêler les mots en français / et dans ta langue /

Mon commentaire : contact des langues/interférences /code-switch - risques

par exemple si tu parles euh / allemand et français tu peux mettre des mots français dans l'allemand et des mots français dans l'allemand // du coup ça parfois pour les autres ben c'est un peu difficile de comprendre /

Mon commentaire : on parle pour être compris par les autres

et euh parfois ça peut être une chance parce que tu peux être bilingue donc / bah c'est bien ça parce que tu peux faire euh/tu peux faire des études comme quoi tu veux être traductrice etc /

Mon commentaire : bilinguisme bien vu en milieu professionnel – notion de perfection (pour être traducteur)

3 - E. : je suis pas du tout d'accord avec B., non / tu t'emmêles pas les pinceaux parce que la langue elle est différente / c'est pas la même chose / euh donc voilà moi je trouve que c'est une chance parce que on apprend une autre langue en même temps et quand tu nais avec tu la pratiques facilement

Mon commentaire : contact des langues. D'autant moins d'interférences que distance entre langues – Facile d'acquérir deux langues bébé

4 -T. : ben c'est une chance parce que ben déjà si tu es bilingue en anglais tu as une meilleure note aux contrôles d'anglais /

Mon commentaire : pense bilingue = bonne maîtrise bilingue anglais = réussite scolaire

après tu peux aller dans certains pays sans être embêté parce que si tu connais la langue du pays eh ben du coup ça va être beaucoup plus simple pour parler avec les gens //

Mon commentaire : parler pour communiquer. Une langue/plusieurs pays

c'est aussi bien parce que du coup tu connais deux pays : enfin deux langues / c'est ///

Mon commentaire : correspondance langue-pays / la langue est une caractéristique d'un pays

5 - H-K. : c'est un plus parce que moi mon pays a été colonisé par la France du coup y a des mots / c'est mélangé / c'est un peu français un peu ma langue // du coup ça c'est un plus.

Mon commentaire : français et colonisation : emprunts au français

6 - Q. : bé j'suis d'accord avec T. / parce que / c'est bien parce que c'est un plus parce que si tu vas dans d'autres pays tu connaîtras mieux

Mon commentaire : voyager en connaissant la langue du pays c'est mieux pour le connaître

et surtout ben si tu es bilingue anglais tu pourras parler presque dans tous les pays.

Mon commentaire : l'anglais est parlé dans de nombreux pays. « bilingue anglais = bien parler anglais.

7 - J. : moi chez moi j'ai trois langues et en même temps c'est un plus et en même temps c'est /// on va dire un moins parce que euh en en plus

Mon commentaire : sait qu'on peut avoir 3 langues simultanément à la maison (français, mandarin,

cantonnais-suédois) même enfant car le vit : plurilinguisme – ambivalente/complexité (voir plus loin)

c'est parce que des fois c'est marrant de parler d'une autre langue parce que ça t'apprend d'autres choses

Mon commentaire : « marrant » veut sans doute dire ici étonnant / on ne voit pas le monde de la même façon quand on parle une autre langue.

et aussi euh ce qui est en moins c'est que / c'est que avant mes parents quand j'étais plus petit par exemple quand ils voulaient pas que je sache des choses ils disaient par exemple pour betterave par exemple ils disaient B-E-T enfin voilà mais maintenant je sais ben ils parlent d'une autre langue que je ne connais pas forcément alors du coup il y a des choses que je sais pas

Mon commentaire : l'enfant n'aime pas ne pas comprendre, il a envie d'en connaître encore plus. Les parents échangent des secrets dans une autre langue. Fonction cryptique.

8 - I. : ben moi je trouve que c'est de la chance

Mon commentaire : vit le bilinguisme français + italien

mais aussi parfois en fait enfin il y a des mots qui existent dans une langue qui n'ont pas forcément une définition dans une autre 'fin qu'on dit pas forcément / alors du coup ben / parfois en fait c'est un mot que je sais en / italien et un mot que je ne sais pas forcément en français alors du coup ça m'embête un petit peu et sinon

Mon commentaire : les mots n'ont pas forcément une traduction directe dans les autres langues. Un bilingue ne maîtrise pas forcément le lexique des 2 langues de façon identique ben j'trouve que c'est bien parce qu'on peut aller dans d'autres pays en sachant parler cette langue et aussi se sentir un peu plus / enfin quand on va dans un autre pays on sent un petit peu plus qu'on / vient euh / un peu / de là-bas et pas qu'on vient pas du tout totalement d'un autre truc.

Mon commentaire : valeur identitaire de la langue – langue d'origine de la famille

9 – **B. : E.** en fait moi ce que je voulais dire c'est que par exemple tu es en train de parler à une amie et puis tout d'un coup ben // tu dis un mot / en une langue que la personne en face de toi elle ne connaît peut-être pas et parfois même si c'est pas la même chose parfois en fait tu fais pas exprès / c'est tellement machinalement que tu parles cette langue dans ta maison que ben / euh / parfois tu / sans faire exprès tu parles dans cette langue / avec une autre personne alors que ben // la personne elle parle pas forcément.

Mon commentaire : risque d'interférence incontrôlée, interlangue...

10 – **E. :** ben, non j'suis pas d'accord parce que moi mes parents personnellement ils parlent deux langues / euh couramment / et quand ils parlent avec une personne française / quand ils vont acheter du pain ils vont pas dire des mots de cette langue parce que ils savent la parler

Mon commentaire : contrôle de quelle langue avec qui automatique/fiable

11 - **T. :** ben ça peut aussi être un désavantage parce que par exemple t'es français et tu vas en Angleterre. T'es un peu obligé d'apprendre l'anglais si tu vis en Angleterre / mais imaginons à un moment tu es énervé / eh ben du coup tu arrives plus trop à parler en anglais du coup tu te mets à parler en français donc du coup les gens ils comprennent pas trop.

Mon commentaire : on exprime les émotions fortes (énervement p.ex) dans sa langue maternelle

12 - **O. :** ça peut être bien parce que tu connais une langue en plus mais aussi ça peut ne pas être bien parce que imagines tu vas en Espagne / tu as tes grands-parents et t'as tes cousins / tu vas parler espagnol pendant deux mois / après quand tu reviens tu vas parler espagnol avec tes copains / sans faire exprès.

Mon commentaire : langue et maintien des racines familiales étrangères. Risque de se tromper de langue au retour. (honte ?)

A partir de là je conçois cette séquence comme une discussion de chercheurs en herbe (testent la validité des arguments)

13 - **H-K. :** j'suis pas d'accord avec **B.** parce que ça ne m'est jamais arrivé / quand moi je parle à une personne française // je peux pas, c'est impossible.

Mon commentaire : contrôle de quelle langue avec qui automatique/fiable (cf Wassim retour d'algérie dans ma classe 1 jour en arabe)

14 - **Q.. :** et pourquoi c'est impossible ?

Mon commentaire : demande des arguments

15 - **J. :** ben moi **H.** c'est / moi je dis que c'est pas parce que tu as jamais vécu ça que ben / que ça ne se passera jamais.

Mon commentaire : savent qu'on ne peut généraliser sur un exemple

Puis moi j'suis pas d'accord non plus avec **E.** parce que par exemple **B.** elle a peut-être raison parce que moi des fois ma mère elle dit « tu vas » et après elle dit un mot dans une autre langue / du coup des fois elle s'emmêle les pincesaux.

Mon commentaire : contact des langues : code switch/les interférences – conscient ou non ?

16 – **I. :** eh ben moi je suis d'accord avec **O.** parce que quand on retourne des vacances ben on parle / enfin moi ça m'est arrivé / j'étais au centre de loisirs et au lieu de dire « bonjour » j'ai dit ben « ciao » ou un truc dans le genre parce que j'avais l'habitude de parler en // italien j'ai pas trop /// enfin j'avais ces mots dans la / enfin dans la tête et ben du coup au lieu de parler en français ben j'ai dit un mot en italien et après je me suis corrigé // et c'est pareil pour mon grand-père il avait fait pareil il était dans une librairie / alors du coup il avait demandé un livre alors du coup ben (rire) la femme elle a rien compris l'autre donc... (rire).

Mon commentaire : Dédramatise les petits ratés au retour d'un séjour à l'étranger > il faut en rire
Fin provisoire de cette « recherche » portant tant sur l'aspect méthodologique d'une démonstration que sur le contact des langues et les erreurs.

17 – **D :** alors je vais poser une question complémentaire, un peu plus radicale : est-ce que c'est une chance ou pas une chance d'avoir une langue à la maison qui est parlée tout le temps qui n'est pas la langue on va dire de l'école. Quand je dis que là je suis plus radical, c'est n'est pas simplement en plus. Est-ce que c'est

bien ou pas bien, est-ce que c'est une chance ou pas une chance de parler à la maison une langue qui n'est pas du tout la langue de l'école, enfin qui n'est pas le français. On rentre à la maison on parle une langue / on revient à l'école et on parle une autre langue. Avec une plus grande différence. Est-ce que c'est une chance, est-ce que ce n'est pas une chance / enfin voilà.

18- **B.** : ben comme je disais justement c'est pas forcément une chance parce que tu t'emmêles les pinceaux parce que moi ça m'est déjà arrivé parce que le copain de ma sœur il parle en anglais. J'parle avec lui un petit peu en anglais et euh // parfois quand il est parti je parle un petit peu en anglais à ma mère mais comme ma mère elle parle pas anglais elle comprend presque rien en du coup ça lui emmêle les pinceaux /**Mon commentaire** : crainte du code-switch

elle ma mère vu qu'elle parle allemand pendant tout la journée à ses élèves et ben elle nous parle en allemand du coup on s'emmêle les pinceaux //

Mon commentaire : crainte du code-switch

et ça t'arrive pas à toi **E.** ou à **H-K.** vous avez de la chance mais sinon ben ça arrive.

Mon commentaire : se demande si ce qui lui arrive n'arrive pas aux autres.

19 – **E.** : ben non moi je pense pas que c'est une chance quand on change directement pour nos devoirs aussi ben c'est pas du tout...

Mon commentaire : ne finit pas sa phrase mais semble vouloir dire que ça la dérange de travailler dans une langue alors qu'elle est dans un contexte dans une autre langue – problème des devoirs 1 (le vit-elle ?)

20 – **T.** : Ben déjà du coup tu connais vraiment la langue, tu connais vraiment deux langues //

Mon commentaire : bilinguisme « équilibré »

mais après si tu parles à la maison ben du coup tu vas penser dans la tête dans cette langue eh ben du coup si tu as un contrôle de français / ben du coup tu vas te dire / que même les expressions c'est pas pareil du coup tu vas réfléchir dans ta tête dans la langue / donc du coup tu vas pas comprendre, tu vas faire une faute parce que ce n'est pas la même expression / c'est pas les mêmes conjugaisons...

Mon commentaire : en quelle langue un bilingue pense/rêve ? Le risque d'erreur l'insécurise. Et si on en parlait en classe ?

21 - **D** j'ai une petite question à te poser : « Ça veut dire quoi « penser dans cette langue » ? Parler oui mais « penser dans cette langue » ? Qu'est-ce que tu veux dire par là ?

22 - **T.** ben, par exemple quand tu réfléchis tu vas dire « ah oui faudrait que je fasse ça et tout » mais tu parles dans ta tête / donc c'est pareil quand tu rêves, tu vas rêver en français ou dans une autre langue / Si tu parles deux langues et ben tu vas rêver ou réfléchir dans cette langue Parce que si tu viens de la parler tu vas pas parler dans une langue et réfléchir dans une autre, c'est dur / du coup ça va poser problème pour les devoirs ou...

Mon commentaire : il semble l'avoir expérimenté. Le problème des devoirs 2 réapparaît. Et si on en parlait en classe ?

23 - **H-K.** Ben moi je trouve que c'est un plus / et que c'est un moins parce que c'est bien et c'est pas bien /// parce que ils t'obligent à parler la langue / à la maison et euh // c'est ça qui est pas bien.

Mon commentaire : S'interroge sur qui choisit la langue à parler à la maison. Et si on en parlait en classe ?

24 - **Q.** ben c'est p'tête que c'est pas bien parce que imaginons que tu as un contrôle d'espagnol et que tu parles allemand, tu vas écrire « Hallo » pour dire bonjour alors que c'est « Ola » et tu vas t'embrouiller / tout le temps / et du coup...

Mon commentaire : Risques de confusion – intercompréhension – comparaison. Et si on en parlait en classe ?

25 - **J.** : moi je dis que c'est pas une chance, parce que comme dit ?? pour faire ses devoirs ben si jamais tu comprends pas et que tes parents ils parlent que une autre langue du coup tu vas leur demander et le mot il existe pas dans l'autre langue /

Mon commentaire : pas de correspondance lexicale de deux langues – problème des devoirs à la maison en contexte bilingue 3. Et si on en parlait en classe ?

Du coup ils vont pas vraiment comprendre / tu seras obligé de te débrouiller tout seul // et aussi euh // c'est plus compliqué parce que des fois dans une autre langue par exemple le « R » ne se prononce pas de la même façon donc / du coup quand tu parles français à l'école et une autre langue chez toi alors c'est beaucoup plus compliqué.

Mon commentaire : Souffrance ? problème des devoirs à la maison en contexte bilingue 4. Et si on en parlait en classe ?

26 - **D** : « que lèvent la main une nouvelle fois ceux qui parlent une autre langue aussi à la maison ». J'ai juste une petite question à vous poser.

27 - **B.** : Je la pratique mais

Mon commentaire :

28 - **D** tu la pratiques. **O.** quand tu es à la maison toi tu parles // tu parles les deux / ou tu parles volontiers plus une langue que l'autre ?

29 - **O.** : le français XXX

Mon commentaire : cas fréquent des enfants scolarisés

30 - **D** - un peu plus. Et toi **M.** (?). Plutôt quoi

31 - **M.** Ben en fait je parle un peu les deux / ma ma ma mère XXX

32 - **D** et ton père ?

33 - **M.** : ben mon père il me parle français.

Mon commentaire : S'exprime-t-elle si peu sur tout sujet. A-t-elle préféré écouter les autres pour ne pas s'exposer, découvre-t-elle que d'autres vivent la situation ? Et si on en parlait en classe ?

34 - **D** – français. Et toi **H.** ?

35 - **H-K.** Moi elle me parle euh // elle me parle et du coup

36 a- **X** ? : elle te parle en quelle langue ?

36 - **D** elle te parle en quelle langue en général ta mère ?

37 - **H.** : ben : DIOULA

38 - **D** comment ça s'appelle ?

39 - **H.** : DIOULA

40 - **D** ça s'écrit comment ? J- U-L-A ? (rires en fond)

41 - **H.** D-I-O-U-L-A

42 - **D** – d'accord

Mon commentaire : On comprend que les locuteurs de langues peu connues disent rarement le nom : les français ne les connaissent pas, ça suspend l'échange (*ici séquence décrochée*)

43 - **H.** Et euh // Et elle me parle en dioula / et parfois quand je veux faire le rigolo je parle en dioula. **Mon commentaire** : est-ce une pirouette pour cacher sa gêne ou aime-t-il faire le pitre ?

44 - groupe (rires)

45 - **D** – 13' quand tu veux faire le rigolo c'est ça // parce que sinon tu parles en français en général ? Tu lui réponds plutôt en français ?

Mon commentaire : on n'a pas la réponse (hochement de tête?)

46 - ? vas-y fais le rigolo !

47 - groupe (rires)

48 - **D** ben il le fera après si tu veux.

Mon commentaire : le maître veut-il le protéger de rires moqueurs, ou terminer le débat ?

J.

49 - **J.** Ben moi en fait c'est compliqué, ma tante en ce moment elle habite chez nous / elle me parle une langue, ma mère une autre langue, et mon père une autre langue. Ma tante elle me parle en suédois, ma mère souvent en mandarin et mon père français. Je ne sais pas vraiment avec qui j'ai le plus de communication, j'pense plutôt ma mère.

Mon commentaire: On ne sait pas en quelle langue elle répond. « C'est compliqué »

50 - **D** : I.

51 - **I.** : ben moi c'est un peu égal les deux ben avec mon frère parfois on parle un peu en français / ben sinon aussi quand j'suis enfin avec les autres, quand je sors / à la sortie de l'école / s'il y a tout le monde à côté plutôt en français

Mon commentaire : les fratries parlent en français devant les copains (honte ? Ne pas se singulariser ? Ne pas laisser croire qu'on fait des cachotteries...), en famille ça dépend (ici pas fréquemment apparemment)

52 - **D** en français XXX

53 - **B.** : moi en fait plus avec mon père je parle en français / et après ma mère elle me parle en allemand et après quand le copain de ma sœur il vient à la maison ben il me parle en anglais alors du coup je m'emmêle un peu les pinces mais sinon je parle plus français.

Mon commentaire : semble fière de dire qu'elle tilise son anglais (sans doute pas très étendu)

54 - ? (chuchote) et tu parles anglais

55 - **J.** : moi j'pense aussi que le mandarin je le parle un peu en m'emmêlant parce que vu que ma mère vu qu'elle parle mal le chinois elle me parle mandarin des fois cantonnais et des fois XXX alors du coup (petit rire) je m'emmêle un peu, c'est un peu compliqué (tout bas).

Mon commentaire : quels niveaux de compétence dans les différentes langues ? c'est un peu compliqué 2)

56 - **D** : tu veux dire quelque chose **M., J.**, vous n'avez pas dit encore trop de choses. Vas-y.

57 - **I.** : moi aussi moi j'aimerais bien plutôt qu'il y ait par exemple un parent qui vient de ce pays un parent de l' autre pays parce que j'aurais bien aimé parler anglais quand même (tout bas) parce que je peux comprendre.

Mon commentaire : exprime l'envie de connaître une 3^e langue : ce n'est pas parce qu'on en a 2 qu'on n'a pas envie de continuer.

58 - **O.** : ben en fait **H.** tout à l'heure il disait que /qu''on l'obligeait à parler la langue mais / euh comme tu viens de dire je parle souvent français et puis juste pour faire le rigolo je parle en //

59 - **H.** : dioula

60 - **O.** : dioula

61 - **D.** : tu peux répondre ?

62 - **H.** : oui je parle en Dioula

63 - groupe XXX

64 - **D.** : Laissez le parler

65 - **H.** : parfois on m'oblige parce que comme je parle pas trop dioula ben / ben

66 - **D.** : J.

Mon commentaire : les parents semblent attentifs à ce qu'il progresse en dioula. Où est la liberté de l'enfant ? L'enfant ne sait trop qu'en dire aux copains / les copains se demandent s'il fanfaronne. C'est sûrement important d'en parler en classe

67 - **J.** : ben moi la seule fois où j'ai vraiment eu besoin de parler une langue, en fait moi

68 - **D.** : une autre langue

69 - **J.** : ben moi la moitié de la famille vit en Algérie, donc une fois j'y suis allé, et donc là j'aurais besoin de parler algérien / ça m'aurait aidé / mais sinon ce qui était vraiment pratique c'est que comme avant c'était une colonie euh / française / on parle beaucoup français là-bas / mais sinon après je vois pas d'autre moment où ça aurait pu vraiment me servir.

Mon commentaire : A attendu longtemps pour parler, un des seuls du groupe à ne parler que français.

souffrance de la perte de contact avec la langue origine ? Ressent-il le besoin ? Enjeu dans un couple mixte ? Identité C'est sûrement important d'en parler en classe

Parle de l' »algérien « : arabe d'algérie, kabyle ? Sait-il qu'existe l'arabe classique ? Mal connu, complexe et concerne beaucoup d'enfants en France : en parler en classe

70 - **D.** : et quand on est petit, quand on est en maternelle etc. quand on est petit est-ce que vous pensez que c'est mieux de parler/ quand l'enfant est petit, de parler la langue de la maison ou parler la langue plutôt de l'école,

Sonnerie (...)

est-ce que vous pensez que c'est mieux à la maison de le plus possible parler la langue de la maison parce que c'est la langue quand même de la famille ou est-ce que c'est mieux de parler la langue de l'école même si ce n'est pas tout à fait la langue de la famille/ parce parfois on parle moins bien / il y a des familles où on va parler moins bien la langue de l'école / la langue française / que la langue parfois qui est parlée dans la maison / je parle des familles qui parlent une autre langue /// **Q.**

71 - **D.** : (sonnerie) on fait juste une réponse chacun // enfin ceux qui veulent répondre

72 - **Q.** : je pense/ que c'est mieux de parler la langue de la famille parce que quand tu vas naître au début tu vas pas tout de suite aller à l'école euh faire les courses euh parler à beaucoup de gens tu vas plus parler à ta famille au début du coup parler la langue de la famille **XXX**

Mon commentaire : langue de 1^o socialisation

73 - **D.** je parle déjà quand on va à l'école aussi, à la maternelle

Mon commentaire : résistance du maître, dont les questions ici sont moins neutres que les premières ?

74 - **Q.** : ah ! Ben du coup la langue / française.

Mon commentaire : langue de scolarisation, langue seconde. Communiquer avec l'entourage est premier. en parler en classe

75 - **J.** : moi je dis plutôt la langue de la famille parce que quand tu nais /même quand tu vas à la maternelle, tu sais parler français mais des fois tu te trompes parce que tu sais pas forcément tes conjugaisons donc c'est plutôt à l'école que tu vas poursuivre ta langue de français / du coup ils vont te réexpliquer alors que à la maison vaut mieux savoir déjà la langue.

Mon commentaire : communiquer à la maison est prioritaire et premier. A l'école d'enseigner la langue seconde. On construit une nouvelle langue sur ce qu'on sait déjà. en parler en classe

76 - **D.** : I.

77 - **I.** : ben moi j' pense que vaut mieux parler quand même la langue de la maison quand on est à la maternelle à peu près parce qu'en fait au tout début, en tout cas pour ma langue c'est comme ça les petits le

« R » ils ne savent pas trop le prononcer quand ils sont petits au début, au tout début ils font soit [l] soit ils disent rien pour le « R » donc du coup ben // je pense il vaut mieux / pour pratiquer ça aussi.

Mon commentaire : a conscience des difficultés possibles de prononciation (jamais abordées dans le débat). Sait que c'est plus facile petit.

78 - **D** : E.

79 - **E**. : je pense qu'il faut parler les deux parce que c'est quand même LA LANGUE de la famille et si tu rentres dans ton pays les gens vont pas te parler français / mais en même temps si tu veux // parler / communiquer avec les autres il faut parler sa [leur ?] langue.

Mon commentaire : cette conclusion dénote d'une grande maturité et d'un grand bon sens : la langue moyen de communication et vecteur d'identité en parler en classe

80 - **D** Merci

Conclusion

A partir de cette discussion on voit qu'il serait possible/opportun d'approfondir :

Discuter, partager des ressentis (nombreux ont des expériences, identiques ou différentes)

- au sujet de l'identité (aller voir la famille...)
- à propos des devoirs à la maison, surtout si on n'y parle pas français (quelle aides, sentiment d'abandon...)
- question du choix de la langue à parler en famille (les enfants ont-ils droit de décider, les parents?)

Aider à construire des connaissances :

- le nom des langues ; avoir une liste pour reconnaître nom des langues rares (pb de « dioula ».
- relations langue(s) – pays (cartes). France « monolingue »,
- pays colonisés dans le passé (carte, langues officielles/ vernaculaires...)
- langues minorées
- place de l'anglais dans le monde (voyages, études, travail).
- Langues du Maghreb.
- apprentissage formel informel – écrit/oral (en famille, à l'école), à quel âge...
- comparaison des langues cas simples (salutations)

Les silences longs de M. et J. interrogent. Ils pourraient être de bons indicateurs de l'intérêt de telle démarche.

ANNEXE 2 -3 - Le débat en CM2 : paroles regroupées par locuteur (en suivant la chronologie du débat)

Commenté par Martine Roussel avec l'aide de Emilie Lazzaro

Remarque : Lorsqu'un dialogue est instauré avec le maître (noté D) ou un camarade j'ai laissé les questions. L'index temporel est celui de l'enregistrement audio.

B.

Prénom	Nbre interventions	Arguments +	Arguments -	Exemples/anecdotes	Questions
B.	5, dont l'introduction du débat	- être bilingue - études - métier traductrice	- mélange	- mélange (généralités puis ex de sa mère prof d'allemand) - après avoir parlé anglais avec copain de sa sœur, par anglais à sa mère qui ne le comprend pas. - langue selon interlocuteur	

2- 0'15'' - **B.** : ben // il y a des côtés où on a de la chance et d'autres où on n'a pas de la chance // parce que / moi j'en ai pas personnellement mais / je pense que quand tu as une autre langue tu dois t'emmêler les mots en français / et dans ta langue / par exemple si tu ⁷⁴parles euh / allemand et français tu peux mettre des mots français dans l'allemand et des mots français dans l'allemand // du coup ça parfois pour les autres ben c'est un peu difficile de comprendre / et euh parfois ça peut être une chance parce que tu peux être bilingue donc / bah c'est bien ça parce que tu peux faire euh/tu peux faire des études comme quoi tu veux être traductrice etc /

9 – 3'55- **B.** : E. en fait moi ce que je voulais dire c'est que par exemple tu es en train de parler à une amie et puis tout d'un coup ben // tu dis un mot / en une langue que la personne en face de toi elle ne connaît peut-être pas et parfois même si c'est pas la même chose parfois en fait tu fais pas exprès / c'est tellement machinalement que tu parles cette langue dans ta maison que ben / euh / parfois tu / sans faire exprès tu parles dans cette langue / avec une autre personne alors que ben // la personne elle parle pas forcément.

18- 8'10 **B.** : ben comme je disais justement c'est pas forcément une chance parce que tu t'emmêles les pinceaux parce que moi ça m'est déjà arrivé parce que le copain de ma sœur il parle en anglais. J'parle avec lui un petit peu en anglais et euh // parfois quand il est parti je parle un petit peu en anglais à ma mère mais comme ma mère elle parle pas anglais elle comprend presque rien en du coup ça lui emmêle les pinceaux / elle ma mère vu qu'elle parle allemand pendant tout la journée à ses élèves et ben elle nous parle en allemand du coup on s'emmêle les pinceaux // et ça t'arrive pas à toi E. ou à H-K. vous avez de la chance mais sinon ben ça arrive.

26 - 11'53 **D** : « que lèvent la main une nouvelle fois ceux qui parlent une autre langue aussi à la maison ». J'ai juste une petite question à vous poser.

27 - 11'58 : **B.** : Je la pratique mais

53 – **B.** : moi en fait plus avec mon père je parle en français / et après ma mère elle me parle en allemand et après quand le copain de ma sœur il vient à la maison ben il me parle en anglais alors du coup je m'emmêle un peu les pinceaux mais sinon je parle plus français.

E.

Prénom	Nbre interventions	Arguments +	Arguments -	Exemples/anecdotes	Questions
E.	4 dont le « mot de la fin »	- langue différente / pas de mélange - apprentissage spontané - facile à pratiquer quand on naît avec	- devoirs : changer de langue (mais ne termine pas sa	- parents parlant 2 langues ne se trompent	

⁷⁴ L'élève utilise beaucoup « tu » dans un sens de généralisation. Elle attend l'assentiment de ses camarades et s'efforce ainsi d'établir une plus grande proximité.

		- Parler les deux langues : celle de la famille « parce que c'est quand même la langue de la famille et si tu rentres dans ton pays le gens ne vont pas te parler français » Le français « en même temps si tu veux / / parler / communiquer avec les autres il faut parler sa langue »	phrase) [peut-être compliqué ?)	jamais selon l'interlocuteur	
--	--	--	-----------------------------------	------------------------------	--

3 - 1'08 – E. : je suis pas du tout d'accord avec B., non / tu t'emmêles pas les pinceaux parce que la langue elle est différente / c'est pas la même chose / euh donc voilà moi je trouve que c'est une chance parce que on⁷⁵ apprend une autre langue en même temps et quand tu nais avec tu la pratiques facilement

10 – 4'35 – E. : ben, non j'suis pas d'accord parce que moi mes parents personnellement ils parlent deux langues / euh couramment / et quand ils parlent avec une personne française / quand ils vont acheter du pain ils vont pas dire des mots de cette langue parce que ils savent la parler

19 – 9'13 E. : ben non moi je pense pas que c'est une chance quand on change directement pour nos devoirs aussi ben c'est pas du tout...

79 - 18'08 E. : je pense qu'il faut parler les deux parce que c'est quand même LA LANGUE de la famille et si tu rentres dans ton pays les gens vont pas te parler français / mais en même temps si tu veux // parler / communiquer avec les autres il faut parler sa langue.

T.

Prénom	Nbre interventions	Arguments +	Arguments -	Exemples/anecdotes	Questions
T.	4	- si bilingue anglais meilleures notes aux contrôles - « si tu connais la langue du pays eh ben du coup ça va être beaucoup plus simple pour parler avec les gens » - « du coup tu connais deux pays : enfin deux langues » - » tu connais vraiment deux langues «	- si énervé en Angleterre : passage au français, les autres ne comprennent pas. - « tu vas penser dans la tête dans cette langue eh ben du coup si tu as un contrôle de français / ben du coup tu vas te dire / que même les expressions c'est pas pareil du coup tu vas réfléchir dans ta tête dans la langue / donc du coup tu vas pas comprendre, tu vas faire une faute parce que ce n'est pas la même expression / c'est pas les mêmes conjugaisons... »	? penser – rêver dans deux langues ? Ne dit pas clairement si témoignage	

4 – 1'22 – T. : ben c'est une chance parce que ben déjà si tu es bilingue en anglais tu as une meilleure note aux contrôles d'anglais / après tu peux aller dans certains pays sans être embêté parce que si tu connais la langue du pays eh ben du coup ça va être beaucoup plus simple pour parler avec les gens // c'est aussi bien parce que du coup tu connais deux pays : enfin deux langues / c'est //

11 – 4'50- T. : Ben ça peut aussi être un désavantage parce que par exemple t'es français et tu vas en Angleterre. T'es un peu obligé d'apprendre l'anglais si tu vis en Angleterre / mais imaginons à un moment tu es énervé / eh ben du coup tu arrives plus trop à parler en anglais du coup tu te mets à parler en français donc du coup les gens ils comprennent pas trop.

20 – 9'15 T. : ben déjà du coup tu connais vraiment la langue, tu connais vraiment deux langues // mais après si tu parles à la maison ben du coup tu vas penser dans la tête dans cette langue eh ben du coup si tu as un contrôle de français / ben du coup tu vas te dire / que même les expressions c'est pas pareil du coup tu vas réfléchir dans ta tête dans la langue / donc du coup tu vas pas comprendre, tu vas faire une faute parce que ce n'est pas la même expression / c'est pas les mêmes conjugaisons...

22 - 9'57 T.. Ben / par exemple quand tu réfléchis tu vas dire « ah oui faudrait que je fasse ça et tout » mais tu parles dans ta tête / donc c'est pareil quand tu rêves, tu vas rêver en français ou dans une autre langue / Si tu parles deux langues et ben tu vas rêver ou réfléchir dans cette langue Parce que si tu viens de la

⁷⁵ Utilisation de on + présent de vérité générale.

parler tu vas pas parler dans une langue et réfléchir dans une autre, c'est dur / du coup ça va poser problème pour les devoirs ou...

H-K.

Prénom	Nbre interventions	Arguments +	Arguments -	Exemples/anecdotes	Questions
H-K	11, mais en 5 fois (dialogué avec maître puis O.)	- « je trouve que c'est un plus » - « parfois quand je veux faire le rigolo je parle en dioula »	« Parce que ils t'obligent à parler la langue / à la maison » [dioula]	- « mon pays a été colonisé par la France du coup y a des mots / c'est mélangé / c'est un peu français un peu ma langue » - [Parler dioula à un français] « ça ne m'est jamais arrivé / quand moi je parle à une personne française // je peux pas, c'est impossible » - « parfois on m'oblige parce que comme je parle pas trop dioula »	

5 - 2'00- **H-K.** : c'est un plus parce que moi mon pays a été colonisé par la France du coup y a des mots / c'est mélangé / c'est un peu français un peu ma langue // du coup ça c'est un plus.

13 - 5'35 **H-K.** : j'suis pas d'accord avec **B.** parce que ça ne m'est jamais arrivé / quand moi je parle à une personne française // je peux pas, c'est impossible.

23 - 10'44 **H-K.** Ben moi je trouve que c'est un plus / et que c'est un moins parce que c'est bien et c'est pas bien /// parce que ils⁷⁶ t'obligent à parler la langue / à la maison et euh // c'est ça qui est pas bien. Le maître interroge H-K.

34 - **D** : français. Et toi **H.** ?

35 - 12'30 **H-K.** moi elle me parle euh // elle me parle et du coup

36 - **D** : elle te parle en quelle langue en général ta mère ?

37 - **H-K.** : en DIOULA

38 - **D** : comment ça s'appelle ?

39 - **H-K.** : DIOULA

40 - **D** : ça s'écrit comment ? J- U-L-A ? (*rires en fond*)

41 - **H-K.** D-I-O-U-L-A

42 - **D** - d'accord

43 - **H-K.** et euh /// et elle me parle en dioula / et parfois quand je veux faire le rigolo je parle en dioula.

44 - **groupe** (*rires*)

O. interroge H-K.

58 - 14'50 **O.** : ben en fait **H.** tout à l'heure il disait que /qu''on l'obligeait à parler la langue mais / euh comme tu viens de dire je parle souvent français et puis juste pour faire le rigolo je parle en //

59 - **H-K.** : dioula

60 - **O.** : dioula

61 - 15'06 **D** : tu peux répondre ?

62 - **H-K.** : oui je parle en Dioula

63 - groupe XXX

64 - **D** : laissez le parler

65 - **H-K.** : parfois on m'oblige parce que comme je parle pas trop dioula ben / ben

45 - **D** - 13' quand tu veux faire le rigolo c'est ça /// parce que sinon tu parles en français en général ? tu lui réponds plutôt en français ?

46 - ? vas-y fais le rigolo !

⁷⁶ Ce « ils » paraît intéressant. C'est un peu « ils » contre « moi ». Comme le pronom n'a pas de référent immédiat, il est suffisamment équivoque pour pouvoir désigner la famille, le groupe, contre le sujet plurilingue.

47 - **groupe (rires)**

48 - **D** ben il le fera après si tu veux.

Q.

Prénom	Nbre interventions	Arguments +	Arguments -	Exemples/anecdotes	Questions
Q.	4	- « si tu vas dans d'autres pays tu connaîtras mieux » - « et surtout ben si tu es bilingue anglais tu pourras parler presque dans tous les pays » - on vit dans sa famille avant d'aller à l'école : langue familiale prioritaire quand petit.	- risque confusion « hallo » allemand « ola » espagnol	? anecdote vécue ?	

6 – 2'15 – **Q.** : bé j'suis d'accord avec T. / parce que / c'est bien parce que c'est un plus parce que si tu vas dans d'autres pays tu connaîtras mieux et surtout ben si tu es bilingue anglais tu pourras parler presque dans tous les pays.

14 - 5'57 **Q.** : et pourquoi c'est impossible ?

24 - 11' **Q.** Ben c'est p'têtre que c'est pas bien parce que imaginons que tu as un contrôle d'espagnol et que tu parles allemand, tu vas écrire « Hallo » pour dire bonjour alors que c'est « Ola » et tu vas t'embrouiller / tout le temps / et du coup

72 - 16'52 **Q.** : je pense, que c'est mieux de parler la langue de la famille parce que quand tu vas naître au début tu vas pas tout de suite aller à l'école euh faire les courses euh parler à beaucoup de gens tu vas plus parler à ta famille au début du coup parler la langue de la famille XXX

73 - **D** 17'08 je parle déjà quand on va à l'école aussi, à la maternelle

74 – **Q.** : ah ! ben du coup la langue / française.

J.

Prénom	Nbre interventions	Arguments +	Arguments -	Exemples/anecdotes	Questions
J.	5	- « ça t'apprend d'autres choses » - parler langue de famille à la maison parce que : « à la maison vaut mieux savoir déjà la langue » « tu sais parler français mais des fois tu te trompes parce que tu sais pas forcément tes conjugaisons donc c'est plutôt à l'école que tu vas poursuivre ta langue de français »	- risques de mélanges - devoirs à la maison : « tu seras obligé de te débrouiller tout seul » si les parents ne connaissent pas le mot. - prononciation « quand tu parles français à l'école et une autre langue chez toi alors c'est beaucoup plus compliqué » - « le mandarin je le parle un peu en m'emmêlant »	- parents échangent secrets en langues qu'elle ne connaît pas - « des fois ma mère elle dit « tu vas » et après elle dit un mot dans une autre langue / du coup des fois elle s'emmêle les pinces » - « par exemple le « R » ne se prononce pas de la même façon » - « vu que ma mère vu qu'elle parle mal le chinois elle me parle mandarin des fois cantonnais et des fois XXX alors du coup (<i>petit rire</i>) je m'emmêle un peu, c'est un peu compliqué (<i>tout bas</i>) »	raisonnem/g énéralisation s : « c'est pas parce que tu as jamais vécu ça que ben / que ça ne se passera jamais »

7 – 2'30- **J.** : moi chez moi j'ai trois langues et en même temps c'est un plus et en même temps c'est // on va dire un moins parce que euh en plus c'est parce que des fois c'est marrant de parler d'une autre langue parce que ça t'apprend d'autres choses et aussi euh ce qui est en moins c'est que / c'est que avant mes parents quand j'étais plus petite par exemple quand ils voulaient pas que je sache des choses ils disaient par

exemple pour betterave par exemple ils disaient B-E-T enfin voilà mais maintenant je sais ben ils parlent d'une autre langue que je ne connais pas forcément alors du coup il y a des choses que je sais pas
 15 - 6'11 J. : ben moi H. c'est / moi je dis que c'est pas parce que tu as jamais vécu ça que ben / que ça ne se passera jamais. Puis moi j'suis pas d'accord non plus avec E. parce que par exemple B. elle a peut-être raison parce que moi des fois ma mère elle dit « tu vas » et après elle dit un mot dans une autre langue / du coup des fois elle s'emmêle les pinceaux.

25 - 11'27 J. : moi je dis que c'est pas une chance, parce que comme dit J. pour faire ses devoirs ben si jamais tu comprends pas et que tes parents ils parlent que une autre langue du coup tu vas leur demander et le mot il existe pas dans l'autre langue / du coup ils vont pas vraiment comprendre / tu seras obligé de te débrouiller tout seul // et aussi euh // c'est plus compliqué parce que des fois dans une autre langue par exemple le « R » ne se prononce pas de la même façon donc / du coup quand tu parles français à l'école et une autre langue chez toi alors c'est beaucoup plus compliqué.

55 - 14'15 J. : moi j'pense aussi que le mandarin je le parle un peu en m'emmêlant parce que vu que ma mère vu qu'elle parle mal le chinois elle me parle mandarin des fois cantonnais et des fois XXX alors du coup (*petit rire*) je m'emmêle un peu, c'est un peu compliqué (*tout bas*).

75 - 17'20 J. : moi je dis plutôt la langue de la famille parce que quand tu nais /même quand tu vas à la maternelle, tu sais parler français mais des fois tu te trompes parce que tu sais pas forcément tes conjugaisons donc c'est plutôt à l'école que tu vas poursuivre ta langue de français / du coup ils vont te réexpliquer alors que à la maison vaut mieux savoir déjà la langue.

I.

Prénom	Nbre interventions	Arguments +	Arguments -	Exemples/anecdotes
I.	5	- voyage : « on peut aller dans d'autres pays en sachant parler cette langue » - identité / proximité ? « quand on va dans un autre pays on sent un petit peu plus qu'on / vient euh / un peu / de là-bas et pas qu'on vient pas du tout totalement d'un autre truc »	- lexicque : « un mot que je sais en / italien et un mot que je ne sais pas forcément en français alors du coup ça m'embête un petit peu »	- j'étais au centre de loisirs et au lieu de dire « bonjour » j'ai dit ben « ciao » ou un truc dans le genre parce que j'avais l'habitude de parler en // /italien [...] j'avais ces mots dans la / enfin dans la tête et ben du coup au lieu de parler en français ben j'ai dit un mot en italien et après je me suis corrigée - mon grand-père il avait fait pareil il était dans une librairie [...] la femme elle a rien compris l'autre donc... (<i>rire</i>). - avec mon frère parfois on parle un peu en français - en tout cas pour ma langue c'est comme ça les petits le « R » ils ne savent pas trop le prononcer

8 - 3'06- I. : ben moi je trouve que c'est de la chance mais aussi parfois en fait enfin il y a des mots qui existent dans une langue qui n'ont pas forcément une définition dans une autre 'fin qu'on dit pas forcément / alors du coup ben / parfois en fait c'est un mot que je sais en / italien et un mot que je ne sais pas forcément en français alors du coup ça m'embête un petit peu et sinon ben j'trouve que c'est bien parce qu'on peut aller dans d'autres pays en sachant parler cette langue et aussi se sentir un peu plus / enfin quand on va dans un autre pays on sent un petit peu plus qu'on / vient euh / un peu / de là-bas et pas qu'on vient pas du tout totalement d'un autre truc.

16 – 6'27 I. : eh ben moi je suis d'accord avec O. parce qu'en on retourne des vacances ben on parle / enfin moi ça m'est arrivé / j'étais au centre de loisirs et au lieu de dire « bonjour » j'ai dit ben « ciao » ou un truc dans le genre parce que j'avais l'habitude de parler en // /italien j'ai pas trop // / enfin j'avais ces mots dans la / enfin dans la tête et ben du coup au lieu de parler en français ben j'ai dit un mot en italien et après je me suis corrigé // et c'est pareil pour mon grand-père il avait fait pareil il était dans une librairie / alors du coup il avait demandé un livre alors du coup ben (*rire*) la femme elle a rien compris l'autre donc... (*rire*).

51 - 13'26 I. : ben moi c'est un peu égal les deux ben avec mon frère parfois on parle un peu en français / ben sinon aussi quand j'suis enfin avec les autres, quand je sors / à la sortie de l'école / s'il y a tout le monde à côté plutôt en français

57 - 14'33 **I.** : moi aussi moi j'aimerais bien plutôt qu'il y ait par exemple un parent qui vient de ce pays un parent de l'autre pays parce que j'aurais bien aimé parler anglais quand même (*tout bas*) parce que je peux comprendre

77 - 17'55 **I.** : ben moi j'pense que vaut mieux parler quand même la langue de la maison quand on est à la maternelle à peu près parce qu'en fait au tout début, en tout cas pour ma langue c'est comme ça les petits le « R » ils ne savent pas trop le prononcer quand ils sont petits au début, au tout début ils font soit [l] soit ils disent rien pour le « R » donc du coup ben // je pense il vaut mieux / pour pratiquer ça aussi.

O. (voir aussi Otman s'intéresse à A.)

Prénom	Nbre interventions	Arguments +	Arguments -	Exemples/anecdotes	Questions
O.	2 + question à H-K.	- « tu connais une langue en plus » [langue des grands-parents et cousins]	- « tu vas parler espagnol pendant deux mois / après quand tu reviens tu vas parler espagnol avec tes copains / sans faire exprès »	Espagne : du vécu sans doute ?	À Ahmed : pourquoi obligé de parler dioula chez lui ?

12 – 5'14- **O.** : ça peut être bien parce que tu connais une langue en plus mais aussi ça peut ne pas être bien parce que imagines tu vas en Espagne / tu as tes grands-parents et t'as tes cousins / tu vas parler espagnol pendant deux mois / après quand tu reviens tu vas parler espagnol avec tes copains / sans faire exprès.

28 - **D** tu la pratiques. **O.** quand tu es à la maison toi tu parles // tu parles les deux / ou tu parles volontiers plus une langue que l'autre ?

29 – **O.** : le français XXX

58 - 14'50 **O.** : ben en fait **H.** tout à l'heure il disait que /qu'on l'obligeait à parler la langue mais / euh comme tu viens de dire je parle souvent français et puis juste pour faire le rigolo je parle en // (voir plus haut)

M.

Prénom	Nbre interventions	Arguments +	Arguments -	Exemples/anecdotes	Questions
M.	1 aidée par le maître > 2			Langue de sa mère (non nommée), français avec son père.	

31 - 12'18 **M.** : ben en fait je parle un peu les deux / ma ma ma mère XXX

32 – **D** : et ton père ?

33 - **M.** : ben mon père il me parle français.

J.

Prénom	Nbre interventions	Arguments +	Arguments -	Exemples/anecdotes	Questions
J.	1 aidée par le maître > 2	- « la moitié de la famille vit en Algérie, donc une fois j'y suis allé, et donc là j'aurais besoin de parler algérien »	« Mais sinon après je vois pas d'autre moment où ça aurait pu vraiment me servir »	Quand il est allé en Algérie	

67 - 15'20 **J.** : ben moi la seule fois où j'ai vraiment eu besoin de parler une langue, en fait moi

68 - **D** : une autre langue

69 - **J.** : ben moi la moitié de la famille vit en Algérie, donc une fois j'y suis allé, et donc là j'aurais besoin de parler algérien / ça m'aurait aidé / mais sinon ce qui était vraiment pratique c'est que comme avant c'était une colonie euh / française / on parle beaucoup français là-bas / mais sinon après je vois pas d'autre moment où ça aurait pu vraiment me servir.

ANNEXE 3 : Né pour être bilingue : lettre à mon premier petit-enfant.

Un texte qui synthétise beaucoup de notions utiles dans un langage accessible.

François Grosjean Professeur émérite à l'Université de Neuchâtel en Suisse, psycholinguiste⁷⁷

BILINGUISME - Ta mère parle deux langues, et tu es devenu sensible à celles-ci avant même ta naissance. Lors de ta première année, tu commenceras à les acquérir de manière simultanée. Le bilinguisme ainsi que le biculturalisme feront partie de ta vie.

Mon tout petit,

J'espère qu'un jour tu pourras lire cette lettre écrite peu après ta naissance. Nous sommes nombreux-parents et famille étendue, amis proches-à célébrer ta venue au monde et à nous réjouir que tu sois maintenant parmi nous. Nous sommes émerveillés devant la délicatesse et la beauté de tes traits et nous ne cessons de t'admirer, que tu sois éveillé ou endormi.

Lors de ma dernière visite, alors que je te contemplais avec ravissement, j'ai pensé au fait que ta vie sera façonnée en grande partie par des langues et des cultures. Ta mère parle deux langues qui sont prosodiquement différentes, et tu es devenu sensible à celles-ci avant même ta naissance. Lors de ta première année, tu commenceras à les acquérir de manière simultanée. Ton père et sa famille te parleront dans une de ces langues, et ta mère et sa famille à elle utiliseront l'autre langue. Le bilinguisme ainsi que le biculturalisme feront partie de ta vie.

Tu parcourras les étapes de l'acquisition du langage au même rythme que les enfants monolingues-gazouillis, babil, syllabes, mots et ensuite premières phrases. Certains sons et syllabes plus faciles à articuler apparaîtront de manière plus précoce que d'autres ; parmi les premiers mots, certains seront caractérisés par une surextension du sens ; et les structures des premières phrases seront forcément plus simples. La grande différence avec les autres enfants sera que ton apprentissage langagier se fera avec deux langues, comme chez les millions d'autres petits enfants bilingues simultanés dans le monde.

Tes parents et tes proches veilleront à équilibrer l'apport de chaque langue en te mettant régulièrement dans des situations monolingues. Au cas où l'une d'elle soit utilisée plus que l'autre lors des premières années, ce qui peut arriver, elle pourra alors devenir dominante. Les sons seront alors isolés plus rapidement, le vocabulaire sera plus extensif, et les structures de phrase seront plus nombreuses et plus complexes. De plus, la langue dominante influencera l'autre langue par le biais d'interférences et d'alternances codiques plus fréquentes. Mais cette situation peut être rectifiée rapidement par un changement d'environnement et une nouvelle répartition des langues. La plus faible sera alors parlée plus souvent jusqu'au point où elle trouvera un équilibre avec l'autre langue ou même prendra le dessus.

Tu apprendras très rapidement dans quelles situations et avec quelles personnes l'une ou l'autre langue doit être utilisée. Tu te serviras de la langue voulue - tu en seras en quelque sorte le gardien - et tu te retrouveras parfois même désemparé, jusqu'au point d'en être contrarié, quand la langue inappropriée sera utilisée par ton interlocuteur.

⁷⁷ https://www.huffingtonpost.fr/francois-grosjean/elever-enfant-bilingue_b_2050379.html
et Grosjean, F (2015). *Parler plusieurs langues*. Paris : Albin Michel (pp. 201-202)

Avec les années qui passent, tu commenceras à jouer avec tes langues. Tu transgresseras volontairement le lien si fort qui existe entre langue et interlocuteur, lien que tu auras cherché à préserver quand tu étais plus jeune. Tu utiliseras de manière ludique la langue inappropriée et tu mélangeras ouvertement tes langues pour voir la réaction de ceux qui t'entourent. Tu pourras même traduire littéralement certaines expressions idiomatiques afin de taquiner ou faire rire, ou parler une de tes langues avec un accent alors que tu ne le fais pas normalement. Certains de tes camarades auront acquis leur deuxième langue plus tard que toi mais tu ne t'en apercevras guère car il est en fait possible de devenir bilingue à tout âge, et les bienfaits du bilinguisme tels que l'attention sélective accrue, la plus grande capacité à s'adapter à de nouvelles règles, et les opérations métalinguistiques supérieures seront identiques pour toi et pour tes camarades au bilinguisme successif.

Etant donné que tes parents et grands-parents proviennent de cultures différentes, tu deviendras biculturel rapidement. Tu apprendras à t'adapter à chaque culture et à passer de l'une à l'autre tout en combinant et synthétisant différents aspects de celles-ci. Il faut espérer que chacune accepte ton identité biculturelle et ne te force pas à choisir l'une au détriment de l'autre. Comme membre de chacune de tes cultures, tu deviendras très rapidement un intermédiaire entre les deux.

Il y aura probablement des moments où tu sentiras une certaine frustration du fait de ton bilinguisme et biculturalisme. Tu hésiteras parfois à utiliser une de tes langues afin de ne pas être perçu comme différent. Certains te feront peut-être une remarque désobligeante au sujet de tes racines culturelles alors que d'autres auront du mal à te situer. Il se peut aussi que tu aies quelque peine à lire ou à écrire une langue que tu maîtrises avant tout oralement. Mais tes parents et ta famille seront toujours là pour t'accompagner pendant ces moments de contrariété et pour te reconforter s'il le faut.

Sois fier de tes racines linguistiques et culturelles et apprécie tes langues et tes cultures. De mon côté, je ne cesserai de m'émerveiller devant ton bilinguisme et ton biculturalisme et je serai toujours là, soit en personne soit par mes écrits, pour t'aider, dans la mesure du possible, à affronter les défis qui seront les tiens.

Sois le bienvenu, mon tout petit... et que la vie soit une douce caresse sur ton joli visage !

ANNEXE 4: Témoignages « d’anciens enfants ». Langue et identité.

Certains témoignages d’adultes se remémorant leur enfance sont très instructifs.

Rachel Desgrosseillers : « Honte d’avoir eu honte ».

Peu de témoignages évoquent cette honte ressentie par les enfants. Aussi celui de Rachel Desgrosseillers est-il particulièrement frappant⁷⁸. Directrice du musée de Lewiston aux USA, elle fait partie de la troisième génération des "Canadiens-Français" qui ont quitté l’agriculture au Québec pour l’industrie textile aux États-Unis. Pour garder leur langue et leur culture, ces immigrants vivaient entre eux, dans le "Petit Canada".

Ici la langue minorée est... le français. Elle raconte comment, discriminée à l’école, elle a tout fait pour perdre son accent et parler anglais.

« J’ai honte d’avoir eu honte de ma langue mais j’étais jeune ».

Ainsi aussi ceux de Magyd Cherfi, chanteur et écrivain, et Fatima Sissani, réalisatrice, interrogés par Guyon pour l’éditorial de la revue Diversité n°176 (2014 : 14-18)

Magyd Cherfi : « Mon goût pour la langue a au moins deux sources. La première, c’est un rapport affectif ».

« je n’ai aucun souvenir d’avoir parlé le kabyle quand j’étais enfant. Cette fameuse langue d’origine n’a été pour moi qu’un pur fantasme ! Nos parents nous parlaient, on comprenait, tout en étant incapables de formuler deux mots ! [...] notre seul outil, très vite, via l’école, cela a été le français : on pensait français, on parlait français... Où est-ce qu’on évoquait la richesse d’une double culture ? Nulle part ! [...] nous sommes français et pas français en fonction de l’heure et du moment. Vous me demandez à moi si je suis français : je ne peux pas vous dire « oui », je ne peux pas vous dire « non » [...] Le problème, c’est que dans les familles d’immigration, peu d’enfants accèdent à un libre arbitre et à une distance suffisants pour pouvoir prétendre à la complexité. Il faut déjà avoir échappé à un tas de déterminismes pour cela ! »

Fatima Sissani (réalisatrice) arrivée à 6 ans en France ne parlant pas français : « Leur amour de la langue kabyle m’a bercée ».

Sa mère, kabyle, a refusé de parler français et « opté pour un monolinguisme mais pas celui que lui imposait la pression sociale [...] d’un côté sa position a été salutaire car elle nous a permis d’avoir un enracinement fort et de savoir d’où on venait [...] leur amour de la langue m’a bercée et je pense que j’en ai tiré un très grand amour pour la langue française aussi » Mais elle évoque les difficultés « nombre d’entre nous, les enfants d’immigrés, avons pu retirer une forme de mépris pour nos parents, pour cette manière dont ils ne parlaient pas le français, dont ils baragouinaient. C’est une violence inouïe pour un enfant, un adolescent. [...] dans mon village en kabylie, il y a un niveau de langue impressionnant [...] c’est bon d’être bercé par une belle langue.(ibid : 20-21)

⁷⁸ <https://www.franceinter.fr/emissions/les-migrants/les-migrants-25-aout-2019>

ANNEXE 5 : Textes officiels récents du Ministère de l'Éducation Nationale commentés

Fin mai 2019 sont parues des « préconisations pour la rentrée 2019 » en maternelle (MEN 2019b), en juillet pour l'élémentaire. Elles sont passées la plupart du temps inaperçues des enseignants, mais certaines équipes de circonscription ont mis en place des formations pour leur prise en compte, comme à Gap par exemple. Si le texte de la maternelle est décevant concernant les langues des familles, jamais citées explicitement, celui pour l'élémentaire est beaucoup plus clair.

1. Recommandations 2019 pour l'école élémentaire

Les recommandations de juillet 2019 « *guide pour l'enseignement des langues vivantes. Oser les langues vivantes étrangères à l'école* » (MEN 2019a) s'appuient sur le rapport de Chantal Manes et Alex Taylor, intitulé *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le monde* (Taylor, A. & al., 2018). Le chapitre qui nous concerne, intitulé « Les approches plurielles des langues et des cultures » (*ibid.* : 21) succède à une discrète présentation du « portfolio des langues » :

« Aux côtés des réalisations faites en classe, un bilan régulier des contacts avec les langues hors-murs de l'école peut être établi. On accompagne ainsi l'élève dans la construction de son identité plurilingue et pluriculturelle ».

En trois pages sont présentés la compétence interculturelle et le plurilinguisme. Concernant le plurilinguisme (*ibid.* : 22) la réalité plurilingue des élèves est donnée comme une évidence, et les avantages couramment reconnus sont énumérés. Concernant la compétence interculturelle, le CECRL est la référence.

« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible" sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes » (CECRL 2001, p.83-84)

On remarque que les récentes mises à jour du CECRL n'ont été prises en compte que dans la bibliographie. Le texte renvoie à un document contenant de nombreux liens⁷⁹ et à une vidéo d'une conférence de Julia Putsche « qu'est-ce qu'une approche culturelle et interculturelle » concernant les langues vivantes étrangères (Putsche, 2019). Très riche en

79

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/42/6/RA16_langues_vivantes_ancrer_apprentissage_culture_568426.pdf

exemples et réflexions sur la complexité du sujet, cette conférence n'est pas je pense pour tout public.

2. Recommandations 2019 pour l'école maternelle

Les « recommandations pédagogiques » concernant « la maternelle école du langage » (MEN 2019b) et « les langues vivantes étrangères à l'école maternelle » (MEN 2019c) ont moins clairement pris en compte les langues familiales. *J'ai mis en gras certains passages qui me semblaient importants.*

L'école maternelle a un rôle primordial à jouer dans la prévention de l'échec scolaire en faisant de **l'enseignement du langage une priorité**, dès le plus jeune âge. En effet, la qualité lexicale et syntaxique des énoncés compris et produits par les élèves conditionne l'accès aux apprentissages tout au long de la scolarité [...] L'enfant apprend à parler en s'appropriant la langue des adultes, **celle de ses parents, de sa famille et de ceux avec qui il vit au quotidien.** L'intensité de l'exposition des enfants au langage parlé et la qualité de ce langage sont essentielles dans ce processus d'appropriation. C'est l'une des raisons qui conduit à encourager les parents à engager le plus souvent possible des **dialogues avec leur enfant ainsi qu'à leur lire des histoires.** Dès qu'il va à l'école, l'élève poursuit ce processus d'appropriation en prenant modèle sur les professeurs des écoles, et tous les adultes présents [...] L'enfant apprend à parler en s'appropriant la langue des adultes, celle de ses parents, de sa famille et de ceux avec qui il vit au quotidien.

Les cinq domaines d'apprentissage de l'école maternelle offrent la possibilité de découvrir des champs lexicaux extrêmement divers et des structures syntaxiques variées, toujours **en relation avec le vécu et les intérêts des élèves.** (MEN 2019b)

Le second texte (MEN 2019c) s'appuie « sur le rapport (Taylor & al., 2018) déjà cité qui souligne, en s'appuyant sur des recherches récentes, l'importance d'un apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère (LVE) » en s'appuyant sur « l'immense richesse perceptive des très jeunes enfants » pour les

« sensibiliser [...] aux sonorités de différentes langues. [...] les LVE ouvrent les élèves à la pluralité des cultures et fondent les bases d'une citoyenneté respectueuse, indispensable à la vie en société et à l'épanouissement de chacun. [Cette approche sensible des LVE contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français, objectifs essentiels de l'école maternelle. [...] Il convient d'organiser cet apprentissage avec rigueur et régularité [...] développement des compétences langagières orales. L'éveil à la diversité linguistique recouvre deux volets, d'une part un éveil à la pluralité des langues et d'autre part une première découverte d'une langue singulière dont l'apprentissage permet de poser les jalons d'un parcours cohérent et en lien avec le cours préparatoire. [...] temps courts et variés [environnement propice aux échanges [...] articulation [...] prosodie [...] capacités d'écoute et d'attention seront développées [...] les LVE permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités. L'enfant comprend alors que toute langue peut être considérée comme un objet d'observation et de manipulation [...] » (MEN 2019c)

Contrairement au texte concernant l'école élémentaire, le premier texte maternelle (MEN 2019b) ne précise jamais explicitement que la langue de la maison peut ne pas être le français. Quant au second (MEN 2019c), alors que dans leur rapport Taylor-Manes-

Bonisseau demande de prendre en compte le plurilinguisme des familles⁸⁰, certes tout en préconisant l'anglais pour tous, ce point est ici totalement occulté.

Si on ne peut que saluer les arguments avancés en faveur de l'importance de la connaissance de plusieurs langues, on peut pressentir que peu d'enseignants comprendront qu'ils peuvent (doivent) prendre en compte les enfants dont la langue d'origine n'est pas le français.

En effet « exposer les plus jeunes à une autre langue que le français » laisse penser que c'est la première fois que cela arrivera à tous. Si on demande de « les mettre en lien avec leur propre univers de référence », il n'est pas suggéré qu'il puisse être plurilingue. Dans « apprendre en réfléchissant » l'exemple utilisé est ... l'anglais. Si l'écoute de l'oral et la musique sont encouragés, les « boîtes à histoires », « permettant de raconter en plusieurs langues » sont évoquées, expliquant qu'on « raconte la même histoire en LVE », il n'est nulle part explicitement suggéré que ces langues soient les langues des familles, et cette dénomination fait plutôt penser aux langues enseignées par le système scolaire (LVE = Langue Vivante Etrangère, mais E peut être compris comme d'Enseignement). Certes les capacités des jeunes enfants (auditives, articulatoires et facultés mnésiques) sont citées, les situations « d'interactions simples mais chargées de sens » et la nécessité du jeu « au-delà du plaisir qu'il suscite » sont recommandés. Se remémorer et évoquer les découvertes faites dans les autres langues afin de stabiliser ou remobiliser les savoirs » est encouragé [...] « aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin ». Le texte insiste enfin sur la continuité tout au long de la scolarité à partir de la moyenne section et encourage à participer à des projets comme la semaine des langues (qui initialement concernait les enfants à partir du CP d'après les textes). Rien n'interdit aux enseignants de prendre en compte les langues des familles, mais ceux qui ne le font pas n'y sont pas sensibilisés.

⁸⁰ Il est donc temps d'oser, maître mot pour une société française souvent peu sûre d'elle dans ce domaine.

- Oser changer de paradigme pour répondre à l'urgent besoin de doter tous nos élèves de solides compétences en langues dont ils ont besoin pour s'insérer socialement et professionnellement dans un monde de plus en plus ouvert et compétitif. [...]

- Oser assumer que nos élèves ont changé, que le français n'est pas toujours la langue première, que cette diversité est une grande richesse collective et un atout individuel, non un obstacle à surmonter. [...]

- Oser ouvrir les frontières, les portes et les esprits, pour que l'apprentissage des langues devienne l'affaire de tous et que cette responsabilité n'incombe pas au seul professeur de langue, aussi excellent soit-il. Oser vivre, en un mot, dans un monde nouveau, dans lequel nous sommes déjà entrés, où les langues étrangères ne sont plus cantonnées là-bas, de l'autre côté des frontières, mais peuvent être entendues et parlées ici, dans nos classes et dans notre quotidien grâce aux multiples outils numériques. [...]Etc... (Taylor et Manes-Bonisseau. 2018 : 3)

3. Des journées et semaines incitatives

Depuis 2016 le ministère de l'éducation nationale impulse⁸¹ au mois de mai « la semaine des langues vivantes ». A la lecture de la présentation (inchangée pour les sessions successives) on se dit que tout va dans le sens qui nous mobilise ici⁸².

Présentation : [...] L'apprentissage des langues vivantes étrangères et régionales tient en effet **une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, l'enrichissement de la personnalité et l'ouverture au monde. Il favorise également l'employabilité** des jeunes en France et à l'étranger.

[...] la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 dispose qu'« 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** » (*c'est moi qui ai souligné*) Les nouveaux programmes d'enseignement de langues vivantes – publiés au Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 – précisent notamment que « les ressources dont disposent élèves et professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées : **les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional ont également leur place comme dans** les cycles précédents, mais selon une démarche plus réflexive ».

Organisée chaque année, au mois de mai, la semaine des langues vivantes s'attache à **sensibiliser le grand public à la diversité linguistique qui existe sur notre territoire** et à **l'atout** que représentent les langues vivantes et leurs **dimensions culturelles**. Cette semaine s'inscrit également dans la volonté de **susciter l'envie de les apprendre et de les utiliser**. (*c'est moi qui ai souligné*)

La Journée européenne des langues, qui a lieu chaque année le 26 septembre, sous l'égide du Conseil de l'Europe, peut constituer le point de départ d'un projet qui trouvera son aboutissement lors de cette Semaine. [...] »

4. Des sites internet

Parmi les sites internet plus locaux, signalons le « portail interlangues de l'académie de Grenoble »⁸³ qui présente de nombreux liens. Certainement connu des enseignants de langue vivante du secondaire, il l'est sans doute beaucoup moins de ceux du primaire.

En le consultant en juillet 2019 je n'ai rien trouvé concernant la journée européenne des langues [organisée depuis 2001]. Par contre il présente les résultats des projets « la parole aux langues » réalisés par des classes (principalement du secondaire) lauréates⁸⁴. Un examen des projets montre qu'ils concernent exclusivement les langues étrangères enseignées, malgré l'ouverture du texte introductif aux langues familiales. Par ailleurs il semble que ce projet soit peu relayé dans les écoles primaires.

N'oublions pas les sites des CASNAV qui mériteraient d'être connus de tous les enseignants.

⁸¹ En faisait référence au Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015

⁸² Extrait de <https://www.education.gouv.fr/cid101667/semaine-des-langues-vivantes.html&xtmc=semainedeslangues&xtnp=1&xtr=1> Consulté le 30/07/2019)

⁸³ <https://interlangues-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/>

⁸⁴ Pour l'année 2019 les documents se trouvent <https://interlangues-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/semaine-des-langues-2019>.

ANNEXE 6 : Lettre aux parents confinés

Collectif « la diversité ensemble »



Lettre aux parents confinés

Le projet

La “lettre aux parents confinés” est une initiative bénévole et citoyenne qui vise à rassurer les parents qui s’inquiètent de cette crise et de ses conséquences sur l’équilibre de la famille et des enfants.

Grace à l’initiative du collectif “La diversité, ensemble”, né à cette occasion, elle est disponible à l’oral grâce à des bénévoles qui travaillent à la traduction et à l’enregistrement des versions en différentes langues.

Nous posterons progressivement de nouvelles versions. [...] <https://else.hypotheses.org/le-projet>

Le texte de la lettre en français

Lettre aux parents confinés

Nous nous retrouvons en famille.

Jamais nous n’avons été aussi souvent et aussi longtemps avec nos enfants.

C’est l’occasion de leur parler. De leur parler plus souvent, plus longtemps que d’habitude.

C’est l’occasion de les écouter. De les écouter plus longtemps, plus que d’habitude.

C’est l’occasion de mieux les connaître.

Parler avec nos enfants, c’est ce qui est essentiel, pour traverser ensemble cette crise : se rassurer, se soutenir, se dire les choses importantes.

Parler avec nos enfants, pour les accompagner à faire leurs devoirs : en parlant de l’école et du travail, en parlant de leurs craintes et de leurs réussites, c’est ce qui les fera progresser, pendant cette crise, et de retour à l’école aussi !

Les devoirs qui viennent de l’école sont une bonne occasion de discuter.

Les enfants peuvent toujours expliquer à leurs parents ce qu’ils ont compris, ce qu’ils n’ont pas compris, ce qui est facile, ce qui est difficile.

On peut téléphoner à une tante, un oncle, un ami, une voisine pour mieux comprendre.

On peut faire ça ensemble, même si on croit que l’on ne sait pas.

Les enseignants envoient des exercices que les enfants savent faire.

Les enseignants envoient aussi des exercices plus difficiles que les enfants peuvent essayer de faire en prenant le temps de chercher à comprendre, avec vous, avec vos questions, en en discutant.

Parfois c’est trop difficile : ça ne fait rien, ils verront ça plus tard, à l’école.

Demandez à vos enfants ce qu’ils ont compris, même s’ils vous disent « qu’ils n’ont rien compris ».

Dites-leur ce que vous en pensez, cherchez à comprendre ensemble.

On ne cherche pas la performance ou la perfection, mais plutôt à réfléchir ensemble.

Pour les parents qui parlent une autre langue que celle de l’école :

Parler c’est « dire et écouter », c’est échanger, c’est partager, et dans la langue ou les langues que l’on veut, avec laquelle on est familier.

Toutes les langues sont belles, utiles et ont de la valeur pour parler avec son enfant.

Toutes les langues sont valables, utiles, pour demander, dire, consoler, se fâcher, raconter et faire raconter des histoires, expliquer, rire ensemble, ou parler de tout et de rien.

Utilisez la langue (ou les langues) la plus évidente, la plus facile, la plus utile, la plus naturelle, la plus efficace pour vous pour échanger avec votre enfant.

Et laissez votre enfant choisir la langue ou les langues qu’il veut utiliser, l’important c’est de communiquer.

Le collectif « La diversité, ensemble » (parents, enseignants, formateurs, chercheurs, étudiants)

ANNEXE 7 : Questionnaires – guides d’entretiens.

Remarque : la mise en page a été modifiée.

Pour **tous mes interlocuteurs adultes** j’essayais d’avoir un aperçu des points majeurs de leur biographie langagière, de leur trajectoire de vie, de leur parcours migratoire éventuel, en veillant à ne pas être trop intrusive (ce qui demande tact et temps). Je leur demandais, si possible au début (pour ne pas les influencer) leur propre définition de ce qu’est « être bilingue ». Puis je posais des questions plus ciblées selon à qui je m’adressais.

- Parents plurilingues

âge de leurs enfants, langue(s) utilisées en famille, par leurs enfants selon les âges, difficultés, observations. Et surtout : avez-vous déjà parlé de ces questions avec les enseignants de vos enfants ? Si oui à quelle occasion, si non pourquoi à votre avis ? Comment le ressentez-vous ? Et vos enfants ? Avec qui en parlez-vous (professionnels, amis...) ?

- Enseignants

Demandez-vous leur(s) langue(s) parlée(s) aux parents/ aux enfants, vos élèves évoquent-ils leurs langues lorsqu’ils parlent de leur vie, font des présentations ou créent des histoires (Quoi de Neuf, marché des Connaissances, exposés, lettres aux correspondants) à l’écrit ou à l’oral ? Les sollicitez-vous pour en parler ou pour les parler ? Comment réagissent-ils alors ? Utilisez-vous des outils ? Si oui lesquels et quand ? Si non pourquoi ? Souvent ils évoquaient la « honte » de l’enfant : je demandais alors : comment l’expliquez-vous ? Comment réagissez-vous ? Les entendez-vous parler une autre langue avec leurs parents, fratrie ou copains ? Sur un autre plan : Connaissez-vous le site du CASNAV ? Connaissez-vous le film « comparons nos langues » ? Avez-vous entendu parler du plurilinguisme en formation initiale ou continue ? Aimerez-vous une formation ?

- Autres professionnels

Quelle langue conseillez-vous aux parents que vous savez plurilingues de parler avec leurs enfants ? dans votre structure est-ce que l’usage du français est obligatoire ? qui utilise d’autres langues ? Quand et avec qui ? Quelle formation avez-vous reçue ? voyez-vous une évolution (école, autres professionnels, enfants) ? Connaissez-vous des outils adaptés ? Pensez-vous qu’il serait utile d’avoir un film pour engager le dialogue ? Connaissez-vous le film « les clés du langage ». Qu’en pensez-vous ?

ANNEXE 8 : Liste des documents audio-visuels.

1 -Ateliers « accompagnez votre enfant dans sa construction du langage » parents, orthophoniste de la Ville de Grenoble, enseignants.

Organisatrice : Orthophoniste Laurence Pouvy-Poudevigne

- Film et entretiens dans une école mixte de centre-ville, (la directrice et une enseignante étaient présentes, en retrait)
 - Utilisation d'extraits pour le film de sensibilisation.
- Enregistrements son dans une école REP +
- Vidéo (floue) dans une école mixte des quartiers sud. Montage non publié du film d'une école, transcription des autres.
 - Utilisation strictement pour ma recherche.

2 -Classe de Gaëlle Noiry : CE2-CM1 en REP + à Saint-Etienne centre-Ville

- Organisatrice : l'enseignante, qui l'année précédente avait rédigé un mémoire de Master Recherche (Noiry, 2018). Présence d'une stagiaire, d'une maman et de l'enseignante UPE2A ponctuellement.
- Une journée en février 2019
- Enregistrements vidéo et son.
 - Montage du film « **Projets et ateliers langues en cycle 3** » (durée 20 minutes).
 - Courriers après visionnage du film. Questionnaires papier en fin d'année.
 - Projection au congrès Freinet, à une journée des UPE2A du CASNAV de Lyon et à une formation d'enseignants à St-Etienne (Marielle Rispaïl).
 - Utilisation d'extraits (et de rushs inemployés) pour le film de sensibilisation.

Remarque : j'ai pu filmer un groupe d'anciens élèves (alors en CM2, ils étaient l'année précédente avec Gaëlle, lors de sa recherche-action pour son Master 2)

3 -Classe de Catherine Hurtig-Delattre : maternelle PS-MS Lyon Centre, (école à forte mixité sociale).

- Organisatrice : l'enseignante (formatrice à l'IFE – Centre Alain Savary) qui a présenté cette démarche dans des livres et articles (Hurtig-Delattre, 2015).

Présence de parents et d'une collègue (vidéaste) du mouvement Freinet belge.

Films avec deux caméras (aidée par la collègue belge).

Un vendredi matin de juin (jour régulier d'ouverture aux parents en début de matinée).

- Montage du film « **Fleurs des langues en maternelle** » (durée 15 minutes)
- Présentation en atelier au Congrès de l'ICEM et à des formations d'enseignants.
- Utilisation d'extraits pour le film de sensibilisation.

4 -Classe de CE1, école internationale Anthoard à Grenoble

- Organisatrice : l'enseignante à ma demande.
- Enregistrement son des entretiens avec l'enseignante, et avec 2 élèves non concernées par l'enseignement « international » (italien et portugais) suivant l'anglais dans la classe.
- Photo des fresques murales autour de l'école (illustration du film).
 - Utilisation strictement pour ma recherche.

5 -Classe CE1-CM2 Paris avec Daniel Gostain :

Organisateur : Daniel Gostain, enseignant parisien bien connu dans le mouvement Freinet et au-delà, en particulier grâce à son blog (voir sitographie). Suite à une interview il a été intrigué par mon étude et a provoqué un débat dans sa classe avec ses élèves de CM2, qu'il a enregistré.

Ecole d'un quartier avec mixité sociale du 13^e arrondissement.

- Enregistrement son d'un débat avec ses 10 élèves de CM2 (durée 19 minutes, voir transcription et analyse en annexe 2) qu'il m'a envoyé.
- Utilisation strictement pour ma recherche, peut-être ultérieurement pour l'ICEM.

6 -Projections débat aux ateliers du congrès de l'ICEM – Pédagogie Freinet : Angers, août 2019.

Films des débats entre enseignants qui ont fait suite aux projections des films « fleur des langues maternelle » et « ateliers langues en cycle 3 ».

- Utilisation d'extraits pour le film de sensibilisation.

7 -Fête des tuiles Grenoble juin 2019 –

Scènes de rue saisies sur le vif. Montage vidéo 3 minutes

- Utilisation d'extraits pour le film de sensibilisation.

8 - Sortie familiale d'une famille arabophone avec enfants de 5, 8 et 9 ans.

- Montage vidéo 2 minutes.
 - Utilisation d'extraits pour le film de sensibilisation.

9 -Atelier « vous ne parlez pas que français à la maison ? discutons-en ». Journée des parents Maison de l'enfance Prémol, Grenoble, septembre 2019. 4 adultes présents, j'animais. Enregistrement son.

- Organisatrices : animatrice de la Maison de l'Enfance Prémol et moi.
 - Utilisation strictement pour ma recherche.

10 – Interviews d'adultes

Enregistrements son

- Utilisation strictement pour ma recherche.

ANNEXE 9 : Formulaires – autorisations - droit à l'image.

Selon les lieux et âges différents formulaires ont été utilisés. Deux exemples :

Lieu du tournage
38-000-GRENOBLE

Formulaire de consentement éclairé

J'autorise Martine Roussel, étudiante à l'Université de Grenoble, à me filmer/enregistrer pendant de la réunion «accompagnez votre enfant dans sa construction du langage», organisée par l'orthophoniste de la Ville de Grenoble le 31 janvier 2019 à l'école maternelle [redacted].

Ces enregistrements seront utilisés par les travaux de recherche de Martine Roussel, partie du projet intitulé «Documenter la diversité linguistique en images» DODILI, et peut-être pour un film de formation/information sur le bilinguisme, l'école et le parents, qui sera diffusé lors de cours, réunions publiques et éventuellement sur internet ou autres supports.

J'ai été informé(e)
- que mon visage et mon nom n'apparaîtront pas si je le souhaite
- que le film ne sera pas diffusé de façon commerciale.
- que je peux demander à tout moment un complément d'informations sur l'étude.

Après avoir discuté librement et obtenu réponse à toutes mes questions, j'accepte de participer à cette étude et autorise Martine Roussel à traiter les vidéos/enregistrements qui seront faits.

Participant →
Nom: →
Prénom: →
Date et signature: le 31/1/2019 →

Responsable de recherche
Nom: Roussel
Prénom: Martine
le 31/1/2019

Si vous souhaitez être tenu(e) informé(e) des suites du projet:
votre adresse mél:
ou votre téléphone: 06:

Merci beaucoup pour votre participation.

Pour contacter Martine Roussel qui a filmé le 31/1/2019 lors de la réunion avec l'orthophoniste de l'école maternelle [redacted], dans le cadre du projet DODILI: [redacted]

Autorisation de droit à l'image pour un mineur

Objet : Autorisation de publication d'une interview filmée et/ou d'un portrait photographique, par le parent/tuteur d'enfant mineur

Je soussigné (e) [redacted] accorde à Martine Roussel la permission de publier les vidéos et/ou les photographies que vous avez prises de :
le [redacted] à [redacted] (nom de la personne), (nom de la personne) ou du réalisateur), (nom de l'enfant)

Ces images seront éventuellement diffusées dans le cadre non commercial de formations pédagogiques au sein de l'Education nationale, de l'Université Grenoble Alpes ou de l'ICEM pédagogie Freinet ayant pour thème "parler des langues des familles à l'école".

Cocher la case souhaitée :

- J'autorise la transcription dans le mémoire de Master 2 de Martine Roussel (anonymé).
- J'autorise la diffusion d'extraits filmés lors de réunions, conférences.
- J'autorise la diffusion d'extraits filmés sur un site internet consacré à la formation pédagogique.

Je déclare être le parent ou le tuteur légal du mineur nommé ci-dessus, et avoir l'autorité légale de signer cette autorisation en son nom. J'ai lu et compris toutes les implications de cette renonciation et consens à l'utilisation des photographies ou des images mentionnées dans ce formulaire.

Le
Signature de la personne

Le
Signature du photographe

ANNEXE 10 : Transcription partielle des dialogues du film

« fleurs des langues en maternelle »

A - Cacher qu'on parle arabe : (S, 5 ans, en MS à Lyon)

1. E : « quand tu vas au parc / quelle langue tu parles ? »
2. S - en français et à la maison en arabe
3. E - et pourquoi au parc on parle en français ?
4. S - (l'air grave) parce que mon papa sinon il me gronde et jusqu'à la fin les autres même les gens aussi il fait ça.
5. E - et tu sais pourquoi il te gronde quand tu parles en arabe au parc ?
6. S - ouais après il me punit dans la maison
7. E - mais pourquoi il veut que tu parles en français au parc ?
8. S - ben parce que il a pas envie au parc euh que je parle en arabe
9. E - il veut pas que les gens voient que tu parles en arabe ?
10. S - oui
11. E - ah voilà et qu'est-ce que tu en penses ?
12. S - ben
13. E - c'est embêtant que les gens sachent que tu parles en arabe ?
14. S - ouais c'est embêtant sinon ils vont dire à la police
15. E - ah bon
16. S - oui (*hochant fermement de la tête*) parce que y en a qui vont le dire (*l'air ennuyé*).

Biographies langagières d'enfants – entretiens

B : les langues pour une petite fille d'origine africaine : E : Enquêtrice, L : (3 ans 10 mois)

1. E : alors c'est ta fleur des langues ? c'est quoi la langue ?
2. (*elle tire la langue et approche son doigt pour la montrer*)
3. M – la langue quand je parle en anglais ? // eh ben je parle comme ça
4. L – xx deux langues
5. M- c'est une anglais // quand je parle
6. E : et alors avec qui tu parles en anglais ?
7. M – à ma maman
8. E : ouais et
9. M – et à mon frère
10. E : d'accord
11. (*montre sur sa fleur*)
12. M – et là c'est écrit [*dit son prénom*]
13. E : là c'est écrit FRANCAIS
14. E : [...] avec qui tu parles français ?
15. M – ah ben maman quand j'étais au salon / j'étais xxx parler à maman en anglais et j'étais là-bas
16. E : (*lisant la fleur*) et avec qui tu parles en lingala ?
17. M - avec mon frère // et je t'ai dit au bord de la chambre de ma maman et parle en anglais
18. E : - lingala ?
19. M – en lingala
20. E : comment on dit bonjour en lingala ?
- M - BONTJou // (*met les doigts dans sa bouche l'air embarrassée*) je sais pas
21. E : tu sais pas // et en kikanga ? Avec qui tu parles en kikanga ?
22. M - (*l'air de chercher du regard, hésitante*) avec tata
23. E : et comment elle dit bonjour tata ?
24. M – elle dit BONJOUR
25. E : (*petit rire*) et puis tu entends des gens qui parlent en louba / c'est qui qui parle en louba / tu sais ?
26. M – oui, c'est tata Bora
27. E : et en portugais, c'est qui qui parle en portugais ?
28. M : c'est // Ryan // si // Ryan i m'parle en anglais mais il parle en anglais // quand moi / quand moi j'étais là-bas eh ben on a mangé des xxx
29. E : (*l'interrompt*) et en espagnol c'est qui qui parle en espagnol ?

30. M – c’est : / c’est tata Rachel
 31. E : D’a:ccord / t ‘as beaucoup de tatas alors ?
 32. M - oui j’ai beaucoup de tatas
 33. E : et à l’école tu parles en quelle langue ?
 34. M - (tourne la tête en souriant) eh ben en / ling-classe
 35. E : en français
 36. M – oui / je parle en / classe
 37. E : hein nous on parle en français
 38. M – oui je xxx parler en français xxx (*bruits d’un autre enfant !*)
 39. E : merci

C : comparer deux fleurs E : Enquêtrice L : (4 ans 10 mois), S (4 ans 3 mois)

1. E - tu me dis ? Pourquoi on a fait la fleur ?
 2. L – euh : // pour savoir toutes les langues qu’on a
 3. E - que qui a ?
 4. L – que nous on a
 5. E - alors est-ce que tu as la même fleur que ta copine ?
 6. L (regarde) euh /// non
 7. E - montrez moi votre fleur // est-ce qu’elle est pareille ?
 8. L : (pensif) non
 9. E - alors // moi je vais regarder // il y a quelque chose qui est pareil // c’est écrit quoi ?
 10. L : français
 11. E - et pourquoi ?
 12. L – parce que tout / toute la France parle français
 13. S - (*œil malicieux, ton assuré*) non parce que j’entends pas le français //
 14. E - à l’école ?
 15. S – j’entends pas le français
 16. E - tu l’entends pas ? mais tu le parles
 17. là tu es en train de te parler le français
 18. S – mais non
 19. E : toi tu parles / anglais // avec qui ?
 20. L – avec un tit peu avec // ben c’est mes parents qui parlent anglais
 21. E : Ah voilà
 22. L – (sourire en coin) ils parlent quand ils s’disputent
 23. E : Ah // quand ils se disputent ils se disputent en anglais ?
 24. L – mm
 25. E : d’accord / et puis // tu parles aussi / italien ?
 26. L – c’est mon papa qui parle italien
 27. E : avec qui il parle italien ?
 28. L – avec / avec / avec son papa à lui
 29. E : ton grand- père il parle en italien ?
 30. L – et aussi mon papa
 31. E : comment il s’appelle ton grand-père ?
 32. L – il s’appelle Nono
 33. E : d’accord // et puis alors ils ont écrit qu’ils entendent aussi des gens qui parlent en espagnol / c’est qui qui parle en espagnol ?
 34. S – la maman d’Anna / la maman d’Anna (*en lui chuchottant dans l’oreille*)
 35. E : d’accord, la maman d’Anna
 36. L – non non elle est pas dans ma famille la maman d’A
 37. E - non mais peut-être c’est dans ta vie, des fois tu la vois/des fois tu l’entends parler / peut-être c’est quelqu’un d’autre / et en portugais ?
 38. L – (*fait la moue*) et en portugais / (*grand sourire*) c’est Gaël
 39. S - c’est Gaël
 40. E : c’est qui Gaël ?
 41. L – c’est un copain à nous deux
 42. E : d’accord / et puis // en arabe
 43. L - (*fait la moue*) j’m souviens plus // ah si euh // (*réfléchit puis sourire*) Amine
 44. E – Amine parle en arabe ? Avec qui ?

45. L – euh / j’sais plusieurs
46. E – est-ce qu’il parle arabe à l’école ?
47. L – non c’est un copain de mon papa
48. E (*à S qui regarde sa fleur*) et alors / explique moi
49. S – euh :
50. E – alors / raconte-moi // toi tu parles quelle langue ?
51. S – en anglais
52. E – non // en
53. L – français
54. E – en français // c’est avec qui que tu as fait la fleur ?
55. S – (*tortille sa robe*) avec maman
56. E – (*j’énumère les langues apparaissant sur la fleur : anglais, espagnol, italien arabe, elle dit non de la tête*) et en allemand ?
57. S – ah c’est Peter
58. M – c’est qui ?
59. S – ben c’est un monsieur
60. M - d’accord

D : Notions d’anglais ? El : 5 ans 00.

1. en fait moi je connais un p’tit peu l’anglais
2. E : avec qui tu parles un p’tit peu l’anglais ?
3. El : avec papa et maman
4. E – quand est-ce que vous parlez en anglais ?
5. El – quand on va manger et dormir
6. E : tu dis quoi pour aller dormir ?
7. El : I want to sleep (avec accent français)
8. E – mm mm/ ret pour manger ?
9. E : I want to eat (*grand sourire*)
10. E tu manges quoi / en anglais
11. El : j’sais pas
12. E : montre moi ta fleur, qu’est-ce qu’il y a d’autre ? / c’est écrit français /anglais // et puis là c’est écrit que tu entends l’arabe
13. El : non l’arabe c’est mon tonton
14. E – comment il s’appelle ton tonton ?
15. El – tonton Maher
16. E – et puis c’est écrit en serbe
17. El (l’air étonné, perplexe) en serbe// en serbe/ j’sais pas
18. E – tu sais pas/ et puis en : italien, c’est qui qui parle en italien ?
19. El : un p’tit peu mon / euh / papa et maman et moi
20. E : tu sais dire bonjour en italien ?
21. El – oui mais j’m’en rappelle plus
22. E – alors montre-moi les autres (*tourne la fleur*) espagnol
23. EL – espagnol / euh// ah le arabe c’est la copine de ma maman / arabe / espagnol c’est un p’tit peu moi / j’sais pas trop de trucs en espagnol
24. E – qu’est-ce que tu sais dire en espagnol ?
25. El – euh // j’sais plus mais //
26. E – d’accord, et en allemand ?
27. El – en allemand ? c’est : / c’est / mon papi
28. E – comment il s’appelle ton papi ?
29. El – s’appelle Danny
30. E – et lui il parle en allemand ?
31. El – oui / et aussi un peu en français
32. E – OK, merci
33. (*regarde la fleur de sa voisine*)
34. E est-ce qu’elles sont toutes pareilles vos deux fleurs ?
35. El – eh ben non// (*regarde, puis pointe*) là et là c’est pareil
36. E – c’est anglais

ANNEXE 11 : Transcription d'un entretien avec 2 enfants de CE1

Transcriptions enregistrements école Anthoard

Classe de Pascale Thévenin

8 avril 2019

*CE1 27 élèves, 10 section internationale Portugais, 10 italien,
les autres apprennent l'anglais avec la maîtresse 2h par semaine.*

Préparation avec la maîtresse (P)

P - J'ai dit aux enfants que suite à nos petites discussions informelles sur les langues qu'on parle à la maison, ce qu'on en sait parce qu'on apprend l'italien le portugais et qu'on connaît plein d'autres langues, qu'il y avait quelqu'un qui allait venir pour en discuter avec nous.

A : nos langues de la maison. Une rom roumaine (R) et une camerounaise (C) de 7 ans

Je mène l'entretien dans une salle contigue à la classe (M)

- 1 M - Par rapport aux langues vous avez des choses à me dire ?
- 2 C -Mmm
- 3 M -Toi tu suis quelle langue ?
- 4 C -Moi je fais anglais
- 5 R -Moi anglais aussi +avec la maîtresse
- 6 M - Est-ce que vous connaissez d'autres langues, que vous entendez ou que vous parlez.
- 7 R -Moi chez moi je parle roumain
- 8 C -Moi je parle / afrique/afrique
- 9 M - une des langues d'Afrique, tu sais qu'il y en a beaucoup en Afrique des langues / tu sais comment elle s'appelle cette langue d'Afrique ?
- 10 C -XXX plus trop
- 11 M - et on l'apprend pas à l'école celle là ?
- 12 C -Non
- 13 M - Pourquoi
- 14 C -Ben je sais pas trop
- 15 M - peut-être tu as une idée ?
- 16 C -Ben +++ avec la maitresse on parlait des langues et Chou et Li ils ont parlé de + en vietnamien ++on parlait comment on disait
- 17 M - donc tu sais qu'il y a d'autres enfants qui parlent d'autres langues que toi et que l'anglais et que le portugais et l'italien
- 18 C -Oui et moi j'suis pas passée parce que c'était bientôt l'heure de la cantine
- 19 M - et alors ça t'embête de pas avoir pu en parler ?
- 20 C -Un petit peu + OUI un petit
- 21 M - donc tu aurais plaisir de dire aux enfants quelle langue tu parles.
- 22 C -Pas trop
- 23 M - mais tu la parles ou c'est d'autres gens de ta famille qui la parlent ?
- 24 C -Un petit peu
- 25 M - tu leur demanderas comment elle s'appelle cette langue ? Il y en a beaucoup. C'est dans quel pays ?
- 26 C -Euh au Cameroun
- 27 M - d'accord. J'ai des amies au Cameroun, elles m'ont dit qu'il y a plein de langues africaines qu'on parle au Cameroun
- 28 C -Mmm
- 29 M - Et toi ?
- 30 R -Ben moi à la maison je parle romain Ben il y a un ami, cet ami je me le suis fait au parc + St Bruno + je l'ai donné l'adresse pour venir chez moi et donc il m'a + et donc je l'ai donné l'adresse pour que euh ++ il apprend lui aussi à parler en roumain
- 31 M - Ah il avait envie d'apprendre le roumain ?
- 32 R -Ouais il m'a demandé
- 33 M - c'est un adulte ou un enfant ?
- 34 R -Un enfant comme moi
- 35 M - et alors tu fais comment pour lui apprendre ?
- 36 R -Ben il vient chez moi

- 37 M – et qu'est-ce qu'il fait, il joue avec toi et il apprend en jouant ?
- 38 R -Ben je lui pose des questions en roumain pour qu'il apprend + et j'lui dis qu'est-ce que ça veut dire
- 39 M – d'accord + et tu aimerais bien apprendre unpeu de roumain à tes copains ?
- 40 R -Ben OUAIS
- 41 M – tu crois que ça leur plairait ?
- 42 2'39 Ouais
- 43 M – et qu'est-ce qu'on pourrait faire pour savoir tout ce qu'il y a comme langues dans la classe ?
- 44 C - Eh ben je pense que tu pourrais nous dire euh +une phrase, par exemple « chocolat » et tu nous dis de dire en + à la langue qu'on connaît
- 45 M – dans toutes les langues qu'on connaît on fait une collection des mots. Et alors le problème c'est que je si vous me les dites je vais les entendre mais faudrait les écrire. Tu crois qu'on sait les écrire ?
- 46 C - Non
- 47 M - Est-ce que toutes les langues s'écrivent come le français ?
- 48 C - Non
- 49 M – Eh oui alors dans ce cas-là peut-être on pourrait faire une liste de mots ou de phrases qu'on demanderait aux parents ?
- 50 C - Mmm Mmm
- 51 M – tu penses qu'il y a des parents que ça amuserait de faire ça ?
- 52 C - Je sais pas trop puisque ma maman elle parle beaucoup la langue camerounaise à la maison à ma tante et je sais pas si ça lui plairait.
- 53 M – peut-être on va réfléchir ensemble comment on peut poser la question pour demander aux parents. Peut-être qu'ils peuvent nous aider. Donc là il y a des copains qui font du portugais et de l'italien. Vous savez pourquoi il y a spécialement des cours en portugais et en italien dans cette école ?
- 54 3'58
- 55 R - Non
- 56 C - Moi je pense qu'on apprend l'anglais euh + pas pour rien + on apprend l'anglais + pour + si on va + en Angleterre et on connaît pas la langue eh ben on dis « ah j'me rappelle en CP ou en CE1 j'ai appris l'anglais » et on dit le mot.
- 57 M – et alors pourquoi on n'apprendrait pas le camerounais, parce que si on va en vacances au cameroun
- 58 C - Moi je sais pas trop pourquoi on n'apprend pas mais ça me plairait +++ mais pas trop trop
- 59 M – pourquoi ?
- 60 C - Eh ben parce que + eh ben j'connais pas trop et si on me dit de dire cette phrase j'ai pas envie de leur dire « mais je connais pas » parce qu'ils seront déçus
- 61 M – ah tu as peur qu'on te demande de dire des phrases en camerounais et que tu ne sais pas ?
- 62 C - Oui
- 63 M – alors il faudra demander à ta maman. Quand ta maman parle tu comprends bien mais tu ne sais pas forcément dire.
- 64 C - Non
- 65 M – tu comprends tout ce qu'elle dit ou presque ?
- 66 C - Euh ++ un petit peu
- 67 M – et toi en roumain tu sais dire tout, on te demande de traduire en roumain tu peux le redire en roumain ou pas toujours ?
- 68 5'18
- 69 R - Ben moi je parle pas trop en roumain à la maison mais mon père et mes sœurs euh ++ et mon petit frère ils parlent++ mais moi pas trop
- 70 M – et c'est des sœurs qui sont plus grandes ou plus petites ?
- 71 R - Ben j'en ai une elle a 9 ans mais elle est pas grande
- 72 M – d'accord elle est plus âgée que toi
- 73 R - Et j'ai deux elles sont au collège
- 74 M – Ah voilà . Elles avaient quel âge quand elles sont arrivées en France ?
- 75 R - Je sais plus + je crois que la grande qui s'appelle X elle avait 10 ans ou non je sais plus
- 76 M – tu avais quel âge quand tu es venue ?
- 77 R - Je crois 3 ans
- 78 M – D'accord. Ca veut dire qu'elles avaient beaucoup parlé roumain et toi moins.

- 79 R - Parce que je suis la plus petite euh +++ pas la plus petite mais j'suis la moyenne
80 M - Tu as le petit frère c'est ça ? Il a quel âge ton, petit frère ?
81 R - Bein 3 ans
82 M – donc il commence à aller à l'école ,
83 R - Mmm
84 M – alors qu'est-ce que ça change ? Avant il parlait en roumain et il parle un peu de français, ou alors il parle que en roumain à la maison ?
85 R - Ben + des fois à la maison il parle français +
86 M – mais avant d'aller à l'école il parlait en français ou il parlait que en roumain ?
87 R - Ben j'sais pas quand il va à l'école il parle qu'une langue.
88 M – J'ai entendu vos questions et on va réfléchir avec P (*la maîtresse*), qu'est-ce qu'on va faire pour raconter aux copains, peut-être faire des collections de mots mais peut-être d'autres choses, on verra, et peut-être comprendre pourquoi il y a ces cours d'italien, de portugais, d'anglais.
89 D'accord
90 M - Vous pensez que ça intéresse les copains ?
91 R - Oui
92 C - Oui
93 M – on va chercher ça alors.

B : à propos des langues utilisées dans la cour

- 1 C - et ben y a W qui parle italien et arabe + Ri elle parle arabe et quand elle dit quelque chose et que je comprends pas eh ben Ri elle traduit pour moi
2 M – Ca c'est quand, c'est quand vous êtes dans la cour ?
3 C -Oui des fois + des fois on joue ensemble et quand elle parle et quand je comprends pas Ri elle traduit.
4 M- et toi tu parles des fois une autre langue que le français dans la cour ?
5 C -Non je parle que le français puisque mes copines elles parlent pas la même langue que moi
6 M – et toi ? Est-ce que des fois dans la cour tu parles roumain ?
7 R - Mmm pas trop ++ (enthousiaste) mais avec W oui parce que il y a des mots ben en roumain ils sont un peu comme l'italien
8 M – et W c'est quelqu'un qui parle en italien ?
9 R - Oui +++ et E
10 M – et comment tu t'es rendue-compte de ça alors ?
11 R -Eh ben depuis quand ils sont venus + la première fois dans la classe ils nous ont dit
12 M – d'accord, et tu as remarqué que quand il parlait en italien tu comprenais des mots ?
13 R - Moi je comprends pas mais je crois que W et E ils comprennent
14 M – est-ce que vous avez envie qu'on essaie de s'entraîner, parce qu'on parle français ou d'autres langues, à s'entraîner à comprendre ce qu'ils disent en portugais ou en italien ? Ca vous intéresserait ?
15 R -(résolument) Oui
16 C - Oui
17 M – alors ça on va réfléchir, parce que quand on connaît bien une de ces langues ça aide pour comprendre les autres.

ANNEXE 12 : Transcription de rencontres parents – orthophoniste de la Ville de Grenoble.

« Accompagnez votre enfant dans sa construction du langage »

1. Dans une école maternelle en REP + quartiers sud de Grenoble.

Réunion proposée par la santé scolaire tous les ans dans cette école. Février 2019

Je n'ai pas pu filmer mais j'ai enregistré les échanges. Une institutrice est présente, qui semble bien connaître le plurilinguisme mais ne s'exprime pas.

O : l'orthophoniste

P : père M : mère

En italique : résumé des explications.

O - C'est important pour les tout-petits d'avoir des rituels tout au long de la journée / mais la communication ça sert aussi à pouvoir dire comment on se sent / c'est pas seulement dire A l'enfant des choses / communiquer c'est parler AVEC l'enfant également / c'est vrai que souvent les enfants on leur dit « va t'asseoir, viens manger, c'est l'heure du bain / c'est aussi important de leur montrer à quel point le langage ça sert à exprimer quelque chose, que ce soit ses sentiments / quand on est en colère/quand on est triste / quand on est contrarié même nous en tant qu'adulte on peut dire je suis fatigué/j'ai pas envie de jouer avec toi / vaut mieux le dire plutôt que refuser / de pas donner à l'enfant l'accès à son enfant à son état parce que lui ne comprendra pas pourquoi tout à coup on est différent ce jour là / [...]

O - (*résumé de la suite : importance du sommeil, du jeu pour construire le langage et la pensée par la suite...*)

M1 - comment on sait si son enfant a besoin d'un orthophoniste ou pas ?

O - (*Résumé de la suite : explique le dépistage, la difficulté d'avoir des rendez-vous en libéral, le dépistage fait par la Ville*).

O - Chaque enfant est différent. Sur une fratrie on a tendance à comparer / ou avec les cousins / Si vous avez une question sur le langage de votre enfant il faut vraiment en parler avec son enseignant ou aussi avec votre généraliste ou à son pédiatre qui est apte à vous répondre /

11'55

O - On va commencer par le bilinguisme /je ne sais pas s'il y a d'autres langues que le français à la maison dans vos familles ?

M1 - oui

O - c'est de plus en plus courant / c'est quelles langues ?

M1 - arabe

P1 - albanais

P2 - français

M2 - arabe

O -/ j'ai pas des plaquettes dans toutes les langues / il manque l'albanais / on ne l'a pas encore / il y a là derrière des plaquettes que vous pourrez emporter sur le langage en général et sur le bilinguisme / je ne sais pas s'il y a des questions par rapport au fait de parler des autres langues à la maison ? est-ce que ça vous pose un problème, est-ce que ça vous pose question ?

P1 - xxx ma fille elle a appris d'abord l'albanais à la maison / parce qu'on ne l'a pas envoyée en crèche /elle est resté à la maison / après elle est rentrée à l'école / elle a appris le français et elle a appris tout de suite

O - oui

P1 - et le deuxième / c'est à dire le garçon / qu'on a mis en crèche tout ça et après à l'école / en crèche on nous a dit il commence quelques mots français / il vient à la maison il commence en albanais

O - il y avait un tout petit décalage

P1- on est allé chez un spécialiste au centre social A il a bien mis en route mais c'est flou

O - au début c'est un petit peu confus

P1 - un petit peu français un petit peu albanais / il mélange un petit peu c'est vraiment bizarre /

14'05

O - l'idéal c'est vraiment que chacun parle sa langue à la maison

P1 oui / s'il parle tout de suite en albanais on l'empêche / après il prend deux mots là-bas et deux-trois mots à la maison après il parle pas

O - lui il va mélanger forcément mais si vous en tant que parents vous ne lui parlez plus jamais en en albanais ! //et qu'il apprend le français que ce soit à la crèche ou après à l'école // l'enfant fera bien la différence //

P1 – oui
O - lui va mélanger certains vocabulaires un certain temps / le plus important c'est que chacun parle sa langue à la maison / parce que ça lui donnera comme un modèle en fait.
P1 – mais aussi on a commencé à mélanger les mots un petit peu
O – ah /
P1 – même au travail / même avec les gens / même à l'école des fois
O – bien sûr vous parlez français aussi travail -(rire)-
P1 – même quand on va au pays / même avec quelqu'un qu'on n'a jamais vu / au début on dit un mot en albanais et hop un mot en français-
O - (rire)
P1 – voilà c'est ça
O – ça prouve que votre cerveau est bien malléable (rit)
(remarque, le rire n'est pas moqueur mais semble une réponse pour détendre le monsieur qui parle sur un ton tendu, et du coup ose continuer).
M2 – le mien il ne parle pas très très bien
O – quelle langue ?
M2 - Les deux
P2 – un mot en albanais / un mot en français / c'est comme ça qu'il a commencé
O – et lui il est allé en crèche ?
M2 – non, on vient d'arriver / là
15'40
O – et avant d'arriver ?
M2 – à la crèche
O – Il était à la crèche avant d'aller à l'école // là c'est comme le langage en général / les enfants vont évoluer différemment / même si il y en a quatre / que les parents parlent la même langue et que vous apprenez le français par ailleurs / il y en a qui auront tout de suite le déclic et la capacité de changer de langue et d'autres qui se mélangeront un peu / mais vraiment le plus important c'est de continuer à leur parler votre langue / ça c'est vraiment important /parce que d'abord c'est votre histoire/ c'est votre culture / il faut que ça reste / pour eux c'est un plus de connaître deux langues et même trois dans certaines familles / donc ça c'est quelque chose qu'on peut partager à la maison aussi / et bien penser à faire tout ce qui est comptines / et chansons dans votre langue maternelle / parce que par la musique forcément les informations entre bien aussi / et puis ça reste un jeu pour eux / puis un plaisir / il faut la langue que quelle que soit/ que ce soit la langue maternelle / la vôtre / ou la langue du pays dans lequel on est / ce soit une source de plaisir / pour échanger et pas que ce soit quelque chose qu'on apprend de façon un petit peu lancinante / d'accord ? Voilà, le discours qu'on veut vous donner c'est parlez bien votre langue à la maison / c'est important parce que l'enfant va pouvoir comprendre /qu'il y a une langue /qu'il y a une structure / qu'il peut transposer après dans les autres langues / parce lui ne fait pas de différence géographique quand il est petit enfant quand il entend toutes ces langues / pour lui c'est juste de la communication / et c'est un langage
M2 – ça stimule
O – exactement c'est des enfants qui ont une zone du cerveau un petit peu plus stimulée parce que ils ont appris à faire des liens et à passer d'une langue à l'autre, à faire ce qu'on appelle le switch plus facilement / ils ont un cerveau un petit peu plus élastique on va dire/
M2 – j'ai entendu que jusqu'à je sais plus quel âge on peut apprendre jusqu'à 6 langues
O – oui jusqu'à 7 ans il peut apprendre jusqu'à dix langues / (rire) je dis à chaque réunion que ce n'est pas du tout ce qu'on veut (rit) parce que ça paraît énorme / la plasticité du cerveau chez les enfants est vraiment énorme.
P - Moi mon enfant on lui parle en arabe et il répond en français.
Groupe - *(Brouhaha)*
O – oui des fois vous avez raison /
P – elle comprend l'arabe et elle répond en français
M – oui
O – il y a des parents qui sont un petit peu gênés quand ça arrive/ qui se disent « on doit arrêter ? » / je dis non surtout pas / continuez à parler dans votre langue même si il répond en français / lui il a fait le lien c'est pas grave.
M – Il comprend ce qu'on lui dit mais il ne répond pas / comme un bébé /
O – ils parlent avec le regard / ils comprennent / la compréhension c'est la partie la plus importante // vous avez d'autres questions sur les langues ? [...]
(la conversation se poursuit à propos des écrans, puis de la sucette...)

2. Dans une maternelle des quartiers Sud de Grenoble Juin 2019

Transcription à partir de la vidéo (floue).

Réunion d'accueil des parents entrant l'an prochain à l'école maternelle. L'orthophoniste intervient pour parler de la tétine, du bilinguisme puis des écrans. 10 parents. Vraisemblablement plusieurs parlent d'autres langues en plus du français. Une seule le dit (elle est là avec son mari qui sans doute aussi) : une enfant de 3 ans, une de 8 ans. Elle est arrivée il y a 8 ans des Comores (parle sans accent), son mari il y a 20 ans. Sa grande fille parle en comorien à la maison et prend des cours d'arabe littéraire.

La réunion a commencé en retard, pas de film. Au sujet du plurilinguisme peu d'interactions, beaucoup d'explications.

Orthophoniste : sans le savoir vous faites du langage tous les jours. En lui décrivant ce qui se passe à l'extérieur, à la maison, vous lui racontez des choses. Même si l'enfant est tout petit il y a une communication qui se met en route même si elle n'est pas verbale au départ. L'enfant sourit, l'enfant émet des sons et plus vous lui répondez plus il va prendre confiance en lui, émettre de plus en plus de sons et essayer d'activer toute cette zone qui favorise le langage. Les interactions avec son entourage c'est vraiment super important. C'est comme ça que l'enfant va développer son langage. Donc c'est avec vous les parents, la nounou, la crèche... ça c'est le premier axe. Deuxième axe c'est penser que l'enfant va apprendre à parler en jouant et en explorant tout ce qu'il y a autour de lui. On va faire travailler les 5 sens (...)

Orthophoniste : Il y a un deuxième point dont on aime bien vous parler à la santé scolaire. C'est le bilinguisme. Je ne sais pas si certains ont une deuxième langue à la maison.

Mère : oui

Orthophoniste : deux ou plusieurs ?

Mère : trois

Orthophoniste : Vous êtes plusieurs dans votre cas j'imagine. L'important c'est de favoriser votre langue maternelle, vos langues maternelles à la maison. On est en France c'est vrai mais l'enfant va apprendre à parler français à l'école. Vous ce qui est important c'est que vous lui donniez votre langage parce que c'est celui que vous parlez tout le temps, de manière naturelle bien sûr, avec plaisir parce que c'est votre histoire, votre culture, enfin si vous avez une deuxième langue c'est aussi ça, c'est tout ce que ça raconte, on ne sera pas du tout choqués par le fait que l'enfant ne parle que la langue maternelle du papa de la maman ou de xxx à la maison et le français à l'école. A partir du moment où il a entendu parler une langue construite chez lui il pourra largement transposer ce système dans le français. Souvent j'entends des parents qui me disent on va arrêter de parler notre langue. Pas du tout. C'est vraiment une richesse pour l'enfant, donc il faut continuer à parler sa langue à la maison pour que l'enfant puisse l'apprendre. Parce que de toute façon s'il y a un problème de langage, moi je le vois en bilan, les enfants sont aussi peu performants dans leur langue qu'en français. Ce n'est pas parce qu'il parle une autre langue qu'il n'arrive pas à parler français. D'ailleurs souvent vos enfants vous répondent en français alors que vous leur parlez dans votre langue. Parfois les parents vous vous dites « mince » ! (rires)

Mère : Tout à fait ça

Orthophoniste : En fait ils ont l'habitude

Mère : Elle comprend bien mais elle répond en français

Orthophoniste : Il faut quand même continuer à leur parler dans votre langue parce que c'est quand même quelque chose qu'il emmagasine, ça c'est sûr. Mais le réflexe des enfants quand ils ont parlé toute la journée en français à l'école ils vous répondent en français. Je ne sais pas si vous avez des questions sur le bilinguisme, le plurilinguisme.

Mère : Est-ce que ça les trouble ? Comme je parle les deux par exemple.

Orthophoniste : L'idéal c'est de ne pas employer les deux langues dans une même phrase, on conseille d'éviter. En revanche si vous parlez le matin dans votre langue et à midi en français c'est pas choquant pour moi. C'est quand les parents sont nouvellement arrivés et ne parlent pas très bien le français il vaut mieux qu'ils parlent que leur langue. S'il parle aussi bien le français l'enfant peut entendre les deux langues. En revanche si vous voulez que l'enfant puisse parler et que ça dure, effectivement plus vous lui parlerez dans votre langue plus il aura de chances d'emmagasiner du vocabulaire et la construction des phrases. D'autres questions ?

ANNEXE 13 : Affiche Dulala – Parents vos langues sont une chance

Les encadrés des parties 1 et 2 sont extraits de cette affiche

Parents, Vos langues sont une chance

7000 LANGUES

• DANS LE MONDE •



60 % de la population
communiquent
avec plusieurs langues

600 LANGUES

• EN FRANCE •



1 enfant sur 4
grandit
avec plusieurs langues*

Le bilinguisme

Que des avantages, dans toutes les langues !

Mon enfant grandit avec plusieurs langues, est-ce un problème ?

Aucun problème !

- C'est prouvé, un enfant peut apprendre facilement plusieurs langues, sans les confondre.
- Deux en même temps, l'une après l'autre, trois ou plus... tout est possible !
- Comme tous les enfants, il faut juste lui laisser développer le langage à son propre rythme.

Et à l'école, que va-t-il se passer ?

Pas d'inquiétude !

- L'important est que votre enfant sente que toutes ses langues sont bienvenues.
- Continuez à lui parler dans votre langue, montrez votre intérêt pour la langue de l'école et pour ce nouveau monde qu'il découvre.
- Une fois en confiance, il entrera facilement dans le français... et deviendra bilingue ou même pluri-lingue !

Ma langue est-elle utile pour mon enfant ?

Bien sûr !

- Les langues des parents sont même fondamentales pour les enfants : elles les rassurent et permettent de leur transmettre une histoire familiale.
- C'est aussi grâce à ces langues que l'enfant va apprendre à parler.
- D'ailleurs, plus un jeune enfant connaît et pratique sa ou ses langues familiales, plus facilement il apprend le français ensuite !

C'EST PROUVÉ

Être bilingue, c'est pouvoir :

- Communiquer plus aisément dans un monde multiculturel
- Accepter et valoriser la diversité
- Développer le sens de l'empathie et de l'écoute
- Être créatif
- S'adapter à des situations diverses
- Apprendre d'autres langues plus facilement

A condition que toutes les langues de l'enfant soient valorisées à la maison et dans la société !

Au quotidien

• EN FAMILLE •



RACONTER, CHANTER, LIRE, JOUER ...

dans la langue de votre choix

ECHANGER, RENCONTRER ...

d'autres personnes qui partagent votre langue

• DANS LES STRUCTURES ÉDUCATIVES •

crèches, écoles, centres sociaux, etc.



ECHANGER

sur les langues de la maison et de la structure

PARTAGER

des mots, des histoires, des chansons dans vos langues

• bahasa • LANGUAGE • 언어 • LANG • 語言 • **du la la** • لغة • FLITENY • dil • idioma • LANGUE •

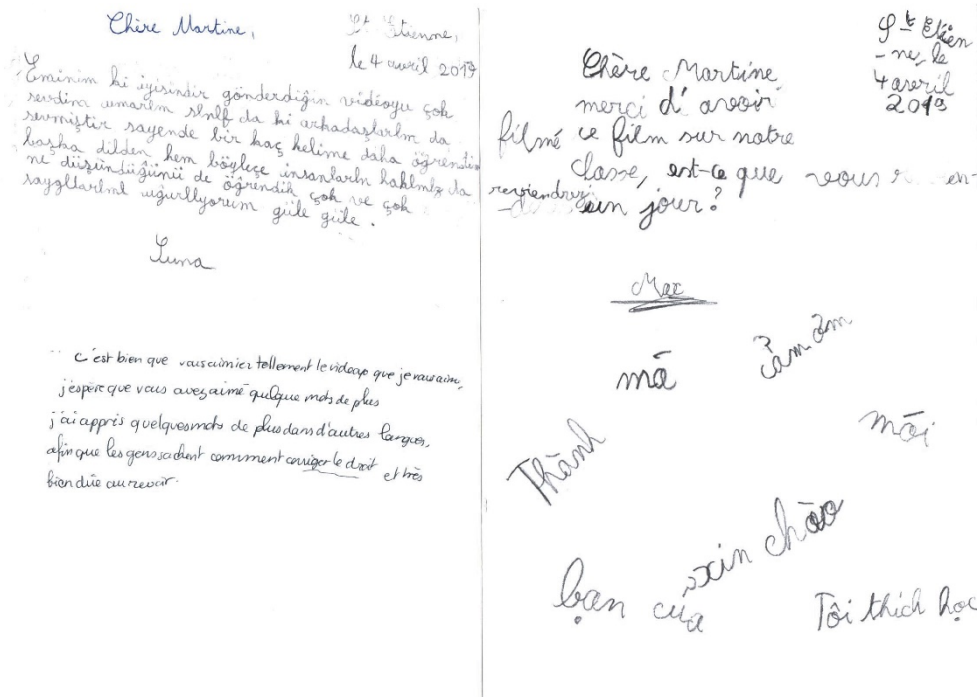
www.dulala.fr
d'une langue à l'autre





* Enquête Trajectoires et Origines, INED - INSEE, 2008

ANNEXE 14 : Lettres et enquête écrites par les élèves de cycle 3, classe avec Gaëlle Noiry.



Transcription puis synthèse des lettres envoyées par les enfants (21 lettres le 4 avril) après la projection du film tourné dans leur classe.

nX = nombre d'enfants qui ont écrit cette phrase.

Merci d'être venue	3x
Merci/bravo pour la vidéo	11x
Merci de nous avoir interviewé	1x
La vidéo nous a fait rire / c'est bizarre de se voir	5x
J'ai bien aimé voir ma tête et celle des copains.	1x
J'ai aimé voir les interviews, surtout celle de C (la stagiaire) - 2x	
Mon préféré est quand S. a fait sa présentation	1x
Résultat presque parfait/ bon travail	3x
Adoré sauf quand j'ai dit che en alphabet arménien	1x
Allez-vous revenir ?	10x
Allez-vous poster la vidéo ?	2x
Dommage de ne pas m'avoir interviewé	3x
Je suis déçu que tu ne m'aies pas mis sur la vidéo	1x (il avait expliqué l'emploi du temps longuement)
Pourquoi vous n'avez pas mis que je parle les 4 langues de la Réunion ?	1x
Est-ce que tu avais mal au bras de filmer ?	1x
J'espère que le montage n'a pas été trop long	1x
Pourquoi les élèves de J-L (les CM2) sont venus dans notre classe ?	1x
On a beaucoup vu la maîtresse qui parle	1x

Questionnaire (fin juin, 15 réponses) :

les langues que tu parles à la maison / que tu entends à la maison

(D, 8 ans)	russe français anglais	/ russe arménien français	voudrait présenter russe
(Mi, 8 ans)	français	/ mahorais (2 ans à Mayotte)	
(Amb, 9 ans)	français	/ français anglais espagnol	
(Mas, 10)	français et kabyle	/ français et kabyle	Europe/Algérie
(Am, 11)	français	/ français et un peu tunisien	Tunisie/Turquie
(K, 10)	français	/français	jamais voyagé
(Me, 9)	français	/français	Espagne
(C, 10)	français	/français	Croatie, Suède. Italie, Espagne, Suisse, Norvège, Slovénie (aimerait présenter des mots suédois)
(Max, 9)	vietnamien-français / français-vietnamien		(a vécu 2ans en Chine, a voyagé « un peu partout »)
(El, 12 ans)	français	/ anglais	
(Ma, 10)	arabe-français-espagnol- anglais – chaya / chaya, français, arabe		
(a voyagé Algérie, Marseille)			
(Ah, 9)	tunisien	/tunisien	voyages en tunisie
(aimerait présenter le tunisien)			
(G, 9)	italien, français	/ italien, portugais, anglais, français	
(a vécu en Italie de 1 à 6 ans, (voyages Italie, Portugal, France)			
(Kh, 10)	arabe	/ anglais	(aimerait présenter les chiffres en arabe)
(Ch,?)	mahorais, shimahorais	/ congolais	(a vécu à La réunion et Mayotte, a voyagé à La Réunion)

Les présentations t'intéressent

- de plus en plus : 8 x
- de moins en moins : 1 x
- ça dépend : 5 x

Tes présentations préférées :

- toutes (parce que c'est bien)
- italien
- arménien (c'est compliqué et c'est comme ça qu'on apprend)
- comorien (c'est drôle)
- langue des signes (aimé apprendre une langue de handicap) / (impressionnant comme allaient vite avec leurs mains)
- vietnamien : j'ai appris une langue asiatique/parce qu'on a fait un jeu.
- Turc : ils connaissaient vraiment cette langue, ils savaient ce qu'ils faisaient, ils présentaient bien.
- espagnol parce que c'était bien expliqué et les élèves étaient bien concentrés, ont inventé un jeu sympa.

Ce que tu aimerais apprendre :

kabyle 1x, arménien 1x, arabe 2x, lire l'arabe 2x, allemand+portugais+anglais, anglais ou italien

Qu'est-ce que tu as envie de dire à un maître ou une maîtresse qui ne fait pas d'atelier langue parce que il pense que :

ça n'intéressera pas les élèves :

- rien (Kh, Ch)
- non (Mi) / Non c'est faux (Am) /c'est faux, pourquoi ça ne les intéresse pas ?(C) / non ils adorent ça (El)
- Tu sais pas, peut-être que si ! (Me) / Si ça pourrait être intéressant (Max)
- parce qu'il n'a pas appris aux élèves à quoi ça sert (Ah)
- si c'est des jeux oui ! (G)
- vous pouvez leur faire écouter une chanson dans une autre langue (Ma)
- Ca va leur apprendre des choses sur différents pays, différentes langues (K)
- Si car s'ils voyagent ils sauront parler cette langue (Am)
- Ben pour que tout le monde doit apprendre d'autres langues il faudrait que tu les pousses (Mas)

je ne peux pas parler des langues en classe parce que je ne parle bien que le français :

- rien (Kh, Ch)
- non (Mi)
- vous pouvez au moins essayer de faire un petit atelier (Ma)
- c'est pas grave (Ah)
- bah les élèves qui parlent d'autres langues que le français ils peuvent vous apprendre (G)
- les langues s'apprennent (El) /tu pourrais apprendre (Max)/ Justement c'est l'occasion d'en apprendre plus (C) / Tu peux en apprendre (Me) / Apprends à les parler (K)
- Si car vous aussi vous apprendrez (Am)
- Et tes élèves ils parlent que le français peut-être ? (Mas)
- C'est pas grave on va t'apprendre (Amb)

on a beaucoup de travail et ça va nous faire perdre du temps. A l'école on doit apprendre le français.

- Rien (D, Ch)
 - non (Mi)
 - complètement d'accord 2 (Kh, Ah)
 - Non, toujours pas (Amb)
 - Pas obligé (Me)
 - Pas forcément, ça vous prend du temps mais du temps important et puis il y a des élèves qui ont la chance de parler d'autres langues et ils peuvent apprendre des choses aux autres (G).
 - Tu pourrais prendre du temps pour tes élèves (El)
 - Non car l'école sert aussi à apprendre de nouvelles choses (Am)
 - Il y a plusieurs langues qu'on peut apprendre (Ma)
 - Parce que, c'est aussi important que d'apprendre d'autres langues, on peut plus communiquer et ça peut servir (C)
- OK mais quand tu iras dans un autre pays il faudra que tu leur parles leur langue, le français te servira à rien (Mas)
- Vous faites une semaine langues, une semaine français (K)

ANNEXE 15 : Sélection de paroles d'enseignants

dans le corpus du mémoire de Annabelle Vilela

Combien de plurilingues dans la classe ?

Pour son mémoire de Master concernant une recherche actions en éveil aux langues « langues du monde » Annabelle Vilela, a transcrit de longues interviews des collègues dans les classes desquels elle était intervenue. (Vilela, 2017 : Annexe : 88). Elle exprime son regret de ne pas avoir eu le temps de tout analyser. Je me suis permis d'examiner son corpus pour illustrer certains de mes propos car ils sont des témoignages récents, d'autant plus que ces enseignants ont des connaissances différentes à propos du plurilinguisme. J'ai regroupé ici comment chacun à sa manière a exprimé sa surprise quant au nombre d'enfants plurilingues dans sa classe, et la difficulté parfois de le savoir :

L'enseignant de CE2 Yoann : TP 74 « ça permet de mieux les connaître, mieux cerner aussi ce qu'ils ont chez eux : ah ben oui chez toi, je savais pas, je pensais que tes parents parlaient français, non vous parlez que cette langue là. Sans être dans le jugement ça permet de connaître un peu mieux ce que les élèves vivent au quotidien ».

L'enseignante de GS Martine : TP 52 : J'ai redemandé à la maman de (F), elle me dit, mais je lis même pas l'arabe, voilà. Ça c'est sûr qu'il y en a qui ne savent pas. Mais certains, dont je sais qu'ils parlent à la maison, quand je leur demande à l'école, il n'osent pas ».

TP 82 : y en a que je soupçonnais pas qui pouvaient parler cette langue ou... Qui pouvaient éventuellement la comprendre ou... Ben oui. Je te dis, notamment les enfants de langue arabe, hein. Je ne pensais pas qu'ils savaient, qu'ils le parlaient chez eux parce qu'ils ne le manifestent pas du tout à l'école.

Bernadette CP : TP 40 : Parce que du coup j'ai découvert que dans la classe il y avait quand même pas mal de langues différentes alors que je ne savais pas si il y en avait autant.

TP 134 « toutes les familles ne sont pas les mêmes et elles ne fonctionnent pas de la même façon, voilà .

Certains s'autocritiquent : Marjorie CP-CE1 : dans sa classe plusieurs ENA sont passés en cours d'année sans rester (proximité d'un foyer d'accueil) TP 90 Et...[...] (Z), par exemple, il a jamais été considéré comme ENA parce qu'il est né en France mais à la maison,

il parle pas le français, il parle que le chinois, ben la problématique est celle d'un ENA. TP 174 Si, du coup, c'est génial parce que j'ai découvert véritablement à cette occasion le pays d'origine et la langue de mes ENA par exemple. Ce que j'aurais pas été chercher autrement. En tout cas, peut-être pas, peut-être que je me serai quand même un peu intéressée à ça mais c'est pas forcément sûr parce que, avant, j'étais pas au courant de tous.[...] TP 176 ça m'a fait prendre conscience, réaliser vraiment que j'appliquais cette fichue coupure totale entre l'école qui s'en fout de ce qui se passe à l'extérieur, quoi. Je les prenais comme ils étaient, mais je cherchais pas à savoir qui ils étaient, tu vois ? TP 196 : C'est juste que je me suis pas assez intéressée à mes élèves avant pour justement être au courant de toute la richesse qu'ils avaient.

Quant à Houda, CM2, bilingue elle-même, si elle avait conscience de la diversité et des résistances plus grandes à en parler dans une classe de CM2 que plus tôt :

TP 14 : « C'était assez agité au début parce que c'était le genre de séance qu'ils avaient pas l'habitude de pratiquer et ce que j'ai remarqué encore plus auprès des CM2, c'est que quand on parle de choses qui les concerne, ça les... Oui, pas que ça les rend mal à l'aise, mais c'est particulier, ils ont pas l'habitude, en fait. Ils sont un peu gênés quand on parle d'eux et plus ils grandissent et plus ça se ressent.

TP15 : Anabelle : C'est le début de l'adolescence, hein, pour certains. Donc, ça prend une autre forme qu'avec des CP où ils se posent pas du tout les mêmes questions qu'un gamin de CM2, c'est sûr. Et toi, t'as senti ça, donc.

TP16 : Houda : Oui, j'ai senti ça. J'ai senti quelque part aussi que ça leur a fait du bien. Et il y en a même qui en étaient fiers, ça c'était vraiment... Et c'est vrai qu'on n'a pas forcément l'occasion de parler de leur histoire, je pense à l'élève qui est née en Espagne et qui est venue à l'âge de 3-4 ans, ouais, c'était vraiment... J'ai senti que ça leur faisait du bien.

TP 140 : je me suis aperçue qu'il y avait pas mal d'élèves qui prenaient des cours le samedi matin et le dimanche matin, de la langue de leurs parents. Et en fait, je me rendais pas compte à quel point il y en avait autant ».

ANNEXE 16 : Sélection de paroles de parents dans le corpus du mémoire de Nathalie Beurain (2017)

Pour approfondir la connaissance du ressenti des parents, j'ai sélectionné quelques témoignages du mémoire « la place de la maîtrise du français dans le processus de socialisation et d'intégration des migrants » de Nathalie Beurain (2017) qui s'est entretenue avec des apprenants adultes qui parfois étaient parents. Ses entretiens illustrent en particulier la « double médiation » au sein des familles :

« Ma mère elle m'a appris à parler français [...] maintenant je parle mieux qu'elle. [...] »

La maîtrise du français par les enfants est aussi source de fierté pour les parents et devient un symbole de réussite par rapport à leur projet migratoire : CV : « *Mes enfants parlent très bien français* » CM : « *Mon fils il a parlé bien français, très très bien, il a pas besoin de orthophoniste et tout* » KB : « *Les deux enfants jouent, ils parlent français.* »

[...] « [Les enfants] *ils parlaient ensemble français... et c'est vraiment, je suis, comment on dit... enchantée de ça. Quand je leur parle : « Oh vous parlez très joli ! C'est mignon* » [...] si Alexandra me dit : « *Autrefois tu vas faire le passé composé* », je dis oui et c'est vingt fois, trente fois, je veux faire ». Cette double médiation permet d'un côté aux parents de transmettre la culture et l'identité d'origine à travers la langue et de l'autre aux enfants d'apporter une aide dans la maîtrise du français. L'intégration semble la stratégie adoptée par ces familles (Beurain : .63).

BM, jeune femme allemande, mariée et sans enfants, anticipe même : « *Apprendre le français c'est obligatoire parce que je veux vivre en France et parler aux enfants, pour que les enfants aillent à l'école.* » (ibid. : p 66)

En contrepoint de cette fierté Beurain a réussi à faire exprimer la peur du jugement de la part d'autrui :

« [...] j'ai été frappée par les propos de nombreux informateurs concernant les sentiments de honte, de dévalorisation et d'absence de reconnaissance. [...] [ils] évoquent leurs difficultés linguistiques et leurs sentiments à leurs égards : BF : « *J'ai peur que je parle mal, de faire des fautes. C'est terrible de faire des fautes.* » KB : « *Peur de parler parce que parle pas, pas beaucoup, pas bien* » CV : « *Si normalement j'ai peur de parler de mauvaise façon, je n'arrive, je n'arrive pas à... je n'arrive à rien à parler..* » SZ : « *S'ils [les gens] me jugent, je ne peux pas parler un mot, je balbutie... je crois la langue très émotionnel.* » (Beurain 72).

Un ami m'a rapporté comment, un professeur de 6^o s'étant moqué de son père qui parlait avec des expressions dauphinoises, ce dernier n'a plus jamais voulu rencontrer d'enseignant (à Vienne dans les années 40).

Table des matières

Remerciements	3
Introduction	7
1. Mon parcours parmi des plurilingues.....	7
2. Problématique.....	8
3. La commande du stage.....	9
3.1. Le projet DODILI.....	9
3.2. Le projet du stage.....	10
3.3. Annonce du plan.....	10
Partie 1 Ancrages théoriques	13
Chapitre 1. Le Bi-plurilinguisme –.....	14
1. Des idées reçues ou représentations, versus les définitions actuelles.....	15
1.1. Être bi-plurilingue.....	15
1.2. Répertoire plurilingue - répertoire communicatif.....	15
1.3. Principe de complémentarité :.....	16
1.4. Alternance codique/ code-switch.....	16
1.5. Un processus évolutif tout au long de la vie :.....	17
1.6. Accent et maîtrise de la langue.....	17
1.7. La compétence plurilingue.....	17
2. Langue.....	17
2.1. Construction du concept de langue chez l'enfant.....	18
2.2. Notions importantes à propos des langues vivantes.....	18
2.3. Nommer les langues de l'enfance.....	18
2.4. Nommer les langues selon leur usage.....	18
• Langue orale – langue écrite -FLsco.....	18
• Compétences langagières.....	19
2.5. Nommer les élèves « allophones » en phase d'apprentissage du français ?.....	19
3. Combien de bi-plurilingues dans les classes ?.....	20
3.1. Statistiques nationales.....	20
3.2. Le nombre d'enfants bilingues dans les classes est sous-évalué par les enseignants.....	21
4. Politique linguistique et idéologies.....	22
5. Comment un enfant apprend les langues.....	24
6. Quand un enfant utilise, ou pas, ses langues.....	25
7. Rôle de l'école dans le maintien des langues familiales.....	25
8. Langues et identité(s) métisses.....	26
9. Représentations : bilinguisme chance ou handicap ?.....	28
9.1. Bilinguisme handicap ?.....	29
9.2. Origines réelles des difficultés langagières des enfants bilingues.....	29
9.3. Bref historique de l'idée de nocivité du bilinguisme.....	29
9.4. Un consensus actuel.....	30
9.5. Chance ou handicap, cette question a-t-elle un sens ?.....	31
9.6. A qui revient le choix ?.....	31
10. Présentation du plurilinguisme dans le film de sensibilisation.....	31
Chapitre 2. Evolution de la place des langues des familles à l'école.....	32
1. Le silence à propos des langues des familles, une violence institutionnelle ?.....	32
2. Approches plurielles.....	34
3. Intérêt de l'éveil aux langues pour les monolingues et les plurilingues.....	35
4. Politiques ministérielles.....	35
4.1. A l'école élémentaire.....	37
4.2. A l'école maternelle.....	37

5.	Des résistances liées à la vie des classes	38
5.1.	Volonté des enfants d'être comme les autres	39
5.2.	Externalisation de l'accompagnement des enfants en difficulté de langage	39
5.3.	Illusion du maître sachant tout	39
6.	Un besoin de formation et d'information des acteurs de l'école.....	40
Chapitre 3.	Pédagogie Freinet et plurilinguisme	41
1.	Pédagogie Freinet et enseignement des langues vivantes ou FLE :	42
2.	Les atouts des classes Freinet encore peu mobilisés	42
Chapitre 4.	Faire évoluer les représentations	43
1.	Sensibiliser et vulgariser	45
2.	Film de sensibilisation et vulgarisation : repères et écueils	46
2.1.	Bref historique	45
2.2.	Des écueils	45
2.3.	Anthropologie filmée des interactions	47

Partie 2 - Présentation du macrocontexte - Rencontres 49

Chapitre 1.	Ce qu'entendent les parents à propos du plurilinguisme	50
1.	Des conseils : dissonances des discours et attitudes des professionnels.....	50
1.1.	Personnels des crèches	51
1.2.	Médecins et infirmières	51
1.3.	Orthophonistes	51
1.4.	Dans les médiathèques	53
1.5.	Dans les cours de FLE pour adultes.....	54
2.	Le « grand silence » à propos de « langues cachées » à l'école	54
2.1.	Les conseils des enseignants aux parents.....	54
2.2.	Coéduquer ?.....	54
2.3.	Difficultés de la communication enseignants-parents.	55
2.4.	Les réseaux d'aide, une ressource ?	55
2.5.	Résistances des enseignants.....	56
2.6.	Une place pour les personnels non enseignant des écoles	57
2.7.	Des collègues spécialisés, ressources dans leurs classes ou écoles ?	57
3.	Des propositions en Pédagogie Freinet : appropriation de l'Eveil aux langues.....	58
Chapitre 2.	L'école lieu de rencontres	58
1.	Des partenaires de l'école	59
1.1.	Associations locales :	59
1.2.	Associations nationales.....	59
1.3.	Lieux de rencontre et lieux ressource : les médiathèques	60
2.	Besoins de formation et rencontres entre professionnels	60
3.	Des ressources existantes.....	62
Chapitre 3.	Cahier des charges 1 ^o partie: le public et le message du film	63

Partie 3 - Méthodologie..... 64

Chapitre 1.	Une méthodologie éclectique en vue de la réalisation d'un film de sensibilisation	65
1.	Réalisation du film de sensibilisation finale en trois phases :	65
2.	Les démarches diverses de recueil préalables au montage du film :	65
3.	Concernant l'analyse de documents constitués.....	66
4.	Concernant les observations	67
5.	Quelques remarques sur le processus de tournage	67
6.	Enquêtes.....	67
6.1.	Entretiens : filmer, enregistrer le son ou prendre des notes ?	68

6.2.	Paroles d'adultes.....	68
6.3.	Paroles d'enfants	69
6.4.	Messages et questionnaires écrits.....	70
7.	Expérimentations.....	70
Chapitre 2.	Contextes des enquêtes et observations	71
Chapitre 3.	Cahier des charges 2° partie : choix technique et forme.....	72
Partie 4 - Analyse- Ce que nous disent les enfants, leurs parents - Réactions d'enseignants aux films.		73
Chapitre 1.	Cahier des charges du film.....	74
Chapitre 2.	Un film, plusieurs sources.....	75
Chapitre 3.	Le film « parler des langues des familles à l'école »	76
1.	En ville ça swingue.....	76
2.	En famille ça switche	77
3.	Coéduquer : une rencontre à propos du langage familles-enseignants-orthophoniste	77
4.	Questions de parents, questions d'enfants.....	79
5.	Bilinguisme du jeune enfant : inquiétudes et repères.....	79
6.	Bilinguisme : choix des familles	79
7.	Entretenir la langue d'origine.....	80
8.	Malentendu ? inquiétude ?	80
9.	Approches plurielles et coéducation en maternelle. Lecture d'albums dans les langues des classes.....	80
10.	Fleurs des langues familiales de la classe.....	80
11.	Le concept de langue une découverte progressive.....	81
12.	Approches plurielles en cycle 3 - Fleurs des langues personnelles	81
13.	Bi-plurilinguisme : processus dynamique.....	81
14.	Parler en famille mais pas toujours écrire.....	81
15.	Projets et ateliers langues, marché des connaissances de « petits linguistes »	81
16.	Projet « dire son âge en turc »	82
17.	Pourquoi apprendre des langues	82
18.	Projet recette en italien	82
19.	Changement de statut : élève ou parent expert, maître ignorant	82
20.	Eveil aux langues et métacognition en français	82
21.	Et l'anglais ?.....	83
22.	Bilan à moyen terme	83
23.	Conseils des enfants à l'usage des enseignants qui n'osent pas s'autoriser.....	84
24.	Diversifier par la correspondance	84
25.	Alors ça vous dit ?	85
26.	Plan du film	86
Conclusion		88
Bibliographie		90
Sitographie		92
Table des annexes.....		93
ANNEXES		FASCICULE 2
Table des matières.....		ANNEXES p. 73

MOTS-CLÉS : langues des familles – plurilinguisme – éveil aux langues – école primaire – éducation des enfants - coéducation – film éducatif - film de sensibilisation

RÉSUMÉ

Cette recherche-développement a permis de définir le cahier des charges pour la conception et la réalisation d'un film qui veut sensibiliser les enseignants à la nécessité de prendre en compte le plurilinguisme des enfants dans les classes d'école primaire de France métropolitaine aujourd'hui. L'analyse de documents constitués et l'observation de réunions de parents, de rencontres d'enseignants et d'activités de classes Freinet maternelle et élémentaire ont permis de définir le public-cible pour le film, puis de sélectionner les thèmes sociolinguistiques à vulgariser et les démarches d'éveil aux langues à valoriser.

Le film réalisé donne la parole à des enfants, de 3 à 10 ans, qui nous font partager avec enthousiasme leurs découvertes des langues du groupe. Enseignants et parents sont encouragés à s'associer pour parler des langues des familles à l'école.

KEYWORDS : family languages – multilingualism – language awareness - elementary school – child education – parental involvement – educational films – awareness-raising

ABSTRACT

This developmental research provides a definition of the specifications for the design and production of a film that will make teachers aware of the necessity to take into account the multilingualism of children in primary schools across metropolitan France today. The analysis of available documentation and the observation of parents' meetings, teachers' meetings and Freinet kindergarten and elementary class activities have made it possible to define the target audience for the film, to select the sociolinguistic themes for broader audiences and to highlight language awareness approaches.

The film produced gives voice to children, from 3 to 10 years old, who share with us their enthusiasm of their discoveries of the group's languages. Teachers and parents are encouraged to engage with the class to speak about their languages at school.