



HAL
open science

Discours d'enseignants et de directeurs d'école sur la diversité des usages langagiers des élèves et de leurs familles à Aubervilliers. De l'analyse des représentations à la proposition d'outils de médiation

Nathalie Joco

► To cite this version:

Nathalie Joco. Discours d'enseignants et de directeurs d'école sur la diversité des usages langagiers des élèves et de leurs familles à Aubervilliers. De l'analyse des représentations à la proposition d'outils de médiation. Linguistique. 2020. dumas-03216040

HAL Id: dumas-03216040

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03216040>

Submitted on 3 May 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**Discours d'enseignants et de directeurs
d'école sur la diversité des usages langagiers
des élèves et de leurs familles à Aubervilliers.
De l'analyse des représentations à la
proposition d'outils de médiation.**

Nathalie JOCO

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de : Mme Malory LECLERE

Membre du jury : Mme Violaine BIGOT

Année universitaire 2019-2020

**Discours d'enseignants et de directeurs
d'école sur la diversité des usages langagiers
des élèves et de leurs familles à Aubervilliers.
De l'analyse des représentations à la
proposition d'outils de médiation.**

Nathalie JOCO

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de : Mme Malory LECLERE

Membre du jury : Mme Violaine BIGOT

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens avant toute chose à remercier sincèrement ma directrice de mémoire, Mme Leclère, pour sa patience, sa disponibilité et ses conseils au fil des longs mois de la rédaction. En dépit du contexte de crise sanitaire qui a bouleversé les vies de tout un chacun, elle ne m'a jamais laissée sans réponses. Je remercie également l'équipe des professeurs du département. Grâce à la qualité de leur enseignement et leur ouverture d'esprit, ils m'ont permis de mettre à profit cette parenthèse universitaire. Je salue particulièrement M. Aguilar, qui a validé ma candidature à ce master 2 pour ma reprise d'études et Mme Mendonça Dias, professeure de méthodologie.

Je remercie également les étudiants qui ont manifesté gentillesse, solidarité et attention. L'hétérogénéité de nos profils a vraiment fondé une base solide d'entrée dans la réflexion sur les langues et les cultures. Un immense merci à mes deux relecteurs, Thomas Li Ma Wei d'abord, exigeant à la virgule près, et Aouatfe Ghiat, véritable co-équipière dans cette aventure passionnante.

Je remercie Valérie d'Epiro qui m'a accueillie dans sa classe de grande section pour mon stage, Pierre Temim le directeur de l'école Jacques Prévert, et enfin mes collègues qui ont accepté de jouer le jeu des entretiens en me consacrant leur temps précieux.

Je n'oublie pas ma fille Manon avec qui nous avons inversé les rôles, elle au travail et moi à l'université... et mon conjoint Roland, sans qui cette plongée dans la recherche n'aurait pas pu advenir.



Sommaire

Remerciements	2
Introduction	4
Chapitre 1 : contexte et cadre théorique	7
1.1 Enseigner à Aubervilliers : portrait d'un terrain défavorisé et plurilingue.....	7
1.2 Les préconisations institutionnelles sur les langues à l'école	12
1.3 Une tradition monolingue mononormative ancrée dans l'histoire.....	18
1.4 Une langue vivante, plurielle vs une langue totem.....	21
1.5 Les usages langagiers de l'école	25
1.6. Inclure la pluralité	32
Chapitre 2 : les choix du recueil à l'analyse des données	36
2.1 Un choix méthodologique pour recueillir les représentations : les entretiens.....	36
2.2 Une recherche impliquée pour penser la profession de directrice d'école	42
2.3 L'exploitation des données recueillies	48
Chapitre 3 Une richesse linguistique reconnue mais peu valorisée et perçue comme obstacle à la communication. Proposition d'outils	53
3.1 La perception des langues étrangères des familles.....	53
3.2 La relation avec les familles.....	61
3.3 Les représentations au sujet des familles	66
3.4 Langue(s) des élèves, langue de l'école	71
3.5 Le français de scolarisation : une langue spécifique, complexe et plutôt écrite.....	79
3.6 Les leviers de la réussite des élèves	82
Conclusion	88
Bibliographie	90
Glossaire	94
Annexes	98
Table des illustrations	123
Table des matières	124
Résumé	127

Introduction

Je travaille depuis vingt ans en Seine-Saint-Denis (à La Courneuve dans la cité des 4000 puis à Aubervilliers) dans des quartiers prioritaires, un terrain résolument plurilingue et défavorisé. Directrice d'école à Aubervilliers depuis neuf ans, j'ai constaté les difficultés langagières de certains élèves à l'entrée au CP pour l'entrée dans la lecture/écriture et à la fin du CM2 pour appréhender tous les apprentissages du second degré. Ces difficultés se manifestent par des problèmes de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit, une pauvreté lexicale et syntaxique et surtout une difficulté à avoir une posture réflexive vis-à-vis de la langue (« secondarisation du langage » Bautier, Goigoux, 2004 : 91). Toutefois cela ne veut pas dire que tous les élèves échouent à maîtriser la langue ou que la maîtrise de la langue soit le seul « levier » pour améliorer la réussite de tous les élèves.

À travers la réalisation de ce travail, j'entends questionner mes propres représentations : en tant qu'enseignante j'ai toujours été persuadée qu'il fallait à tout prix transmettre un bon usage, cette langue « totem » (Blanchet, 2014). J'ai abordé la langue, en tant qu'enseignante puis directrice d'école, de ce point de vue normatif et élitiste. Je me situe dans la continuité d'une certaine idéologie mononormative et monolingue de l'école qui, symboliquement, rejette les usages langagiers populaires et ne valorise pas les langues étrangères des pays jouissant d'une moindre considération économique sur la scène internationale. Cette mise en insécurité entraîne, du côté des élèves : mésestime de soi, découragement et ôte l'envie d'apprendre, moteur indispensable pour la réussite. Du côté des familles, on note une fragilisation qui nuit à l'accompagnement de l'enfant.

Dans les quartiers où j'ai travaillé, se construisent en outre des processus de domination (Bourdieu, 1982). Les populations des quartiers populaires se sentent également exclues d'un système qu'elles ressentent comme inégalitaire et violent vis-à-vis d'elles. Les questions historiques coloniales et néocoloniales, les questions identitaires produisent aussi des sentiments d'infériorisation. Cette violence ressentie peut produire une violence en retour et parfois un refus de composer avec le « français ».

Le hiatus entre modèle normé prescriptif et considération des pratiques plurielles, demeure une tension dans l'Institution, où les professionnels sont peu formés aux questions sociolinguistiques et aux dernières avancées des recherches en didactique des langues. Ces travaux attestent du caractère vivant et pluriel de toute langue et préconisent une prise en compte des usages réels, pour accompagner les élèves vers le français standard valorisé,

passerport indispensable à une insertion scolaire puis professionnelle. Aussi ai-je décidé de solliciter un congé formation pour suivre un master 2 en didactique du français langue étrangère (désormais FLE) et du français langue seconde (désormais FLS) afin de réfléchir à ces questions, et modifier des pratiques (à commencer par les miennes).

Mon questionnement porte sur la prise en compte de la pluralité des usages linguistiques à l'école (aussi bien des langues étrangères que des variétés de français) : accueillir, valoriser et inclure les pratiques réelles des élèves sans pour autant renoncer à l'ambition de « maîtrise » de la langue française, objectif affiché du premier degré. Cette recherche tient compte de mon statut spécifique de directrice, pilote pédagogique, jouant un rôle d'interface entre l'Institution, les familles et les professeurs, sans pour autant être le supérieur hiérarchique. Plus qu'aux pratiques de classe, je m'intéresse ici aux différents acteurs dont je souhaite analyser les représentations. Pour réaliser cette recherche sociolinguistique, j'ai décidé de mener des entretiens avec des directeurs et des professeurs des écoles sur un terrain restreint, celui de la ville d'Aubervilliers où j'exerce. En partant des constats liés aux représentations des acteurs sur ces questions d'usages linguistiques pluriels, je tenterai de dégager les freins éventuels à l'accueil de cette richesse linguistique et culturelle et envisagerai des leviers d'actions sous la forme de propositions ; je verrai en quoi la direction d'école peut agir sur le dialogue entre l'école et la famille.

Au fil de ce travail, je m'attacherai à répondre à ces questions : quelles sont les représentations des enseignants et des directeurs sur les usages langagiers des familles et des enfants ? Sur le plurilinguisme ? Sur la variation ? Quels rôles jouent ces représentations sur l'accueil des élèves et des parents ? Accueillir/ valoriser/ inclure les usages linguistiques pluriels des élèves et des familles à l'école et dans la classe, peut-il être un facteur de réussite ?

Pour apporter des réponses à ces questions, je vais, dans une première partie, délimiter le contexte particulier du territoire d'Aubervilliers, présenter des préconisations institutionnelles sur les langues à l'école et le cadre théorique de la réflexion, le hiatus entre d'un côté la conception monolingue et mononormative de l'école et de l'autre l'approche vivante et plurielle des recherches sociolinguistiques et didactiques. Dans une seconde partie, je présenterai les choix méthodologiques de l'enquête sociolinguistique, du recueil à

l'analyse. Dans une dernière partie, j'analyserai enfin les représentations qui ont émergé des entretiens : la perception des langues étrangères des familles, la relation avec les parents, les usages langagiers des élèves, la complexité de la langue de scolarisation, plutôt écrite et enfin les facteurs de réussite des élèves.

Chapitre 1 : contexte et cadre théorique

Le terrain choisi comme contexte de ma recherche est celui de l'école dans la ville où j'exerce. Je vais dans une première partie en décrire les caractéristiques sociodémographiques et linguistiques particulières, puis, dans une seconde partie, j'aborderai les préconisations institutionnelles sur les langues à l'école, à partir des textes officiels de 2019. À l'opposé d'une approche monolingue et mononormative à l'école que je décrirai dans une troisième partie, je vais m'attacher, dans un quatrième temps, à exposer le point de vue des recherches en sociolinguistique et en didactiques des langues, qui attestent du caractère vivant et pluriel de tout usage langagier. Comme cinquième point, je questionnerai les usages langagiers à l'école, en particulier le français langue maternelle idéalisé dans les représentations des enseignants. Enfin je présenterai quelques didactiques plurielles.

1.1 Enseigner à Aubervilliers : portrait d'un terrain défavorisé et plurilingue

Dans cette partie, je vais décrire certaines caractéristiques de la population de la ville d'Aubervilliers qui me semblent pertinentes pour contextualiser mon travail.

1.1.1 Une population mal-logée et précaire

Je travaille depuis vingt ans comme professeur des écoles (désormais PE) à Aubervilliers, remplaçante durant deux années (de la petite section au CM2), puis maitresse en grande section de maternelle dans le quartier de la Villette et, depuis la rentrée scolaire 2010, comme directrice d'une école située dans le nord de la ville. L'école Wangari Maathai que je dirige a été inaugurée en 2010 pour faire face à une augmentation du nombre d'élèves dans le quartier. Deux écoles, une maternelle et une élémentaire, se partagent un bâtiment unique dans un secteur classé zone violence par l'Éducation Nationale, et quartier prioritaire au titre de la politique de la ville. Néanmoins pendant cinq années l'école de onze puis douze classes n'a pas bénéficié du label éducation prioritaire. Pour cette raison, j'ai été chargée de classe à mi-temps durant ces années (en CE2 et CM2). Cette double fonction m'a permis, en dépit de la surcharge de travail, d'avoir une appréhension plus fine des difficultés des élèves.

L'école, labellisée en 2016 réseau d'éducation prioritaire (désormais REP), compte maintenant dix-huit classes (les CP et CE1 sont dédoublés) et trois cent vingt-deux élèves.

Aubervilliers a inauguré quatre groupes scolaires depuis 2010 pour faire face à une augmentation du nombre d'élèves, dans une ville qui compte aujourd'hui dix-neuf écoles élémentaires et seize écoles maternelles. Cette augmentation d'enfants est due à la construction de nombreux logements, mais aussi au phénomène croissant de familles hébergées. Cette donnée démographique a une importance particulière dans le champ de ma recherche. En effet, de nombreuses familles arrivent en France en se faisant héberger par des proches, dans l'attente d'une situation meilleure. Dans les écoles, cela se traduit par des arrivées d'élèves dont les familles sont dans des situations précaires, quand ceux qui voient leur situation s'améliorer partent. Ainsi peut-on lire dans la partie diagnostic du contrat local de santé :

A l'instar des autres villes de la petite couronne, le renouvellement de la population est assez important : ainsi, en 2014, Aubervilliers a accueilli 5370 habitants supplémentaires pendant que 4930 habitants la quittaient. (Ville d'Aubervilliers et al., 2015 : 16)

Certaines familles sont accueillies dans des logements petits et suroccupés :

Suroccupation : à Aubervilliers, le taux de suroccupation des logements est très supérieur à la moyenne nationale. En 2014, ce taux est de 27% pour les résidences principales. Le critère pris en compte est 1 pièce par personne. Ce taux est de 19% en Seine Saint Denis et de 5% en France Métropolitaine. Le taux de suroccupation s'explique notamment par la typologie du parc privé : représentant en 2013 55% des résidences principales, le parc privé se caractérise par une forte proportion de logements anciens (56% construits avant 1948), de petite taille (53% de logements de type T1 ou T2, 31% de logements ayant une surface inférieure à 35m²). (Ville d'Aubervilliers et al., 2015 : 19)

Ces familles sont dans une grande précarité :

On observe une forte concentration de la grande précarité sur la ville ou en très grande proximité. Cela se traduit par la présence de camps de migrants et de squats (squats accueillant principalement une population migrante originaire d'Afrique subsaharienne, mais également les communautés roms, dont de nombreuses familles). (...) Enfin, même si nous ne disposons pas de chiffres précis dans ce domaine, le nombre de marchands de sommeil semble tout fait préoccupant. (Ville d'Aubervilliers et al., 2015 : 19)

Même s'il a diminué depuis 2005, en 2015, le parc privé potentiellement indigne (PPPI) était estimé à 22% soit 3400 résidences principales. (Ville d'Aubervilliers et al., 2015 : 18)

Les chiffres attestent également de la grande pauvreté des habitants de la ville. Blanchard et Hancock (2017) relèvent que 40% de la population vit en-deçà du seuil de pauvreté et que moins de la moitié des ménages est imposable. Parmi les actifs de plus de 15 ans, on compte 22,6% d'employés et 18,1% d'ouvriers, soit 40% de classes populaires.

L'école Maathai accueille ces familles précaires mal-logées. À titre d'exemple, une élève de CP était partie en Algérie durant plus de six semaines en plein hiver, au moment où les élèves de ce niveau font des progrès sur la voie de la lecture. À son retour elle avait tout oublié des sons et des lettres. Son maître et moi avons demandé à rencontrer la famille pour expliquer le préjudice scolaire de ces vacances en cours d'année. Le papa nous avait alors appris que son appartement (pièce unique) n'était pas chauffé. Il avait en réalité décidé d'effectuer ce voyage pour que sa fille reprenne des forces. Elle avait ainsi pu bien dormir et se réchauffer. Cet échange témoigne du malentendu dans lequel nous étions quant à l'appréhension de la situation que nous jugions selon notre prisme. D'après nous, la famille s'était accordée le luxe de vacances en Algérie.

Cette grande précarité a de nombreuses conséquences directes sur la scolarité des élèves concernés, leur assiduité, leur santé, leur sommeil, leur possibilité d'apprendre une leçon ou de faire des devoirs. Aussi ce contexte particulier doit être connu des enseignants, même s'ils ne peuvent pas agir sur ces données. La prise en compte de la spécificité du public fait partie des missions premières de tout professeur. Pour cela, il est primordial d'avoir des éléments d'informations objectifs sur la réalité de vie des parents, pour éviter les malentendus et les représentations erronées. Toutes les familles ne sont pas non plus concernées par cette précarité, et les généralisations sur la situation des habitants d'Aubervilliers peuvent conduire, inversement, à une forme d'assignation. En effet, les généralités sur cette banlieue peuvent conduire à des préjugés, des raccourcis, avec une tendance, de l'extérieur, à ne pointer que les difficultés et les problèmes. Parmi les élèves, certains sont issus des classes moyennes et moyennes supérieures, et vivent dans des logements confortables. Cette nuance importante impose en somme de ne pas généraliser et de prendre le temps d'aborder les familles pour appréhender leurs conditions de vie.

1.1.2 Des familles nombreuses et monoparentales

Il y a un autre élément pertinent à considérer pour l'école : la composition des familles. En effet, la ville compte une forte proportion de familles nombreuses, 27% avec trois enfants et plus (25% en Seine-Saint-Denis et 20% en Ile-de-France) et de 30% familles monoparentales, avec une majorité de femme seule avec enfant(s) (contre 25% en Ile-de-France). Ces dernières sont fragilisées par des conditions de vie moins favorables, du fait des difficultés liées à l'emploi, aux revenus et au logement. (Ville d'Aubervilliers et al., 2015 : 17)

Ainsi dans le quartier de l'école Maathai, il n'est pas rare qu'une famille de quatre enfants soit logée dans un deux pièces ou qu'une maman seule soit hébergée. Il arrive aussi que des familles soient sans domicile fixe suite à une expulsion, une fin de bail, ou à la fin du droit au bénéfice de l'hébergement du centre d'accueil des demandeurs d'asile, proche de l'école. Ces familles sont alors logées par le 115, parfois à l'autre bout de l'Ile-de-France. Néanmoins, les enfants continuent de venir à l'école car c'est là le seul point fixe, l'ancrage de la famille. Ainsi, pendant une partie de l'année, une famille du Bangladesh a conduit chaque jour son fils unique en étant hébergée à Paray-Vieille-Poste près de l'aéroport d'Orly, à environ une heure trente de transport de l'école. Une autre, avec trois enfants scolarisés en élémentaire et en maternelle, était hébergée dans une unique chambre vers Marne-la-Vallée... Pour ces familles, l'école déroge à certaines règles en termes d'horaires, d'accueil des parents pour aller aux toilettes. Pour l'enfant l'école offre un vrai petit déjeuner avec le personnel de cantine, la possibilité de dormir un peu en classe, etc.

Ce contexte de grande précarité a indéniablement des incidences sur l'enseignement. L'école ne ferme pas les yeux sur ces réalités qui doivent être incluses, pensées et dépassées. Tout est fait pour que tous les élèves réussissent. L'élève qui habitait à Paray-Vieille-Poste était d'ailleurs un excellent élève, motivé, travailleur, responsable (il était délégué de sa classe).

1.1.3 Aubervilliers : Babel heureuse

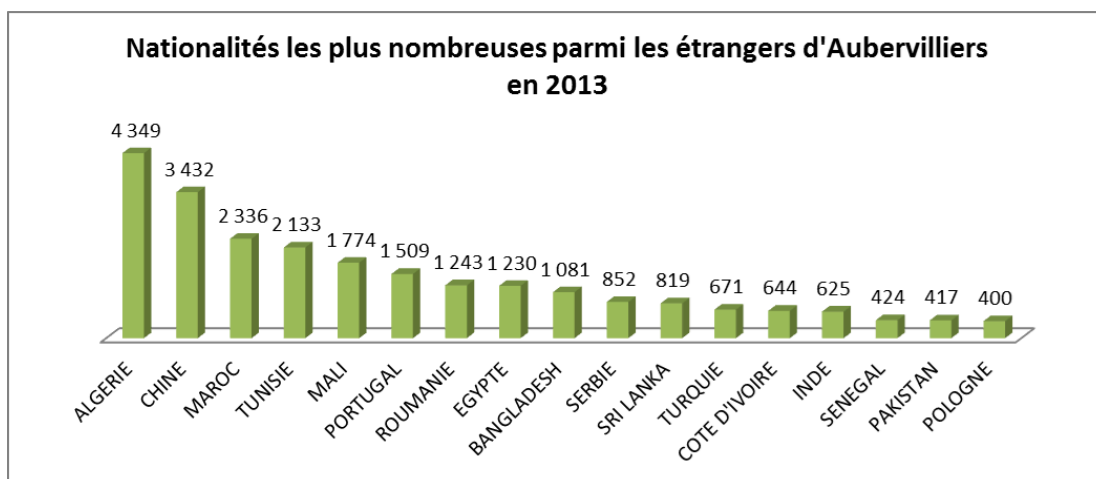
Aubervilliers est également une ville plurilingue. Samedi 21 février 2020, la ville a célébré les 118 langues parlées lors d'une grande fête à l'occasion de la journée internationale de la langue maternelle. Cette célébration de la richesse linguistique a été coordonnée par la « Maison des langues et des cultures » inaugurée en avril 2019. J'ai

rencontré l'équipe de cette maison, installée dans le quartier des Quatre Chemins. Animée par deux salariés et de nombreux bénévoles, elle a pour vocation de promouvoir le plurilinguisme, les cultures et l'apprentissage du FLE. Cette structure est née d'une volonté de créer du lien entre les habitants, en valorisant leur langue et leur culture. On y propose des ateliers de conversation, de théâtre et des soirées culturelles. Chaque semaine une association vient également évaluer les apprenants, pour les orienter vers des cours de FLE.

Aubervilliers est en effet marquée par cette tradition d'accueil et comprend une forte proportion d'étrangers :

En 2013, 37% de la population aubervillarienne est d'origine étrangère. Cette proportion est nettement plus importante qu'en Seine Saint Denis (23%) et encore plus comparé à l'IDF (13%). Il s'agit de personnes qui viennent de plus d'une centaine de pays différents : les nationalités les plus représentées sont celles du continent africain (20% de la population municipale) et celles du continent asiatique (10%). L'analyse par pays montre que les nationalités les plus représentées sont celles des pays du Maghreb : Algérie, puis Maroc et Tunisie et après la Chine. La deuxième nationalité la plus représentée à Aubervilliers est celle des chinois. On note l'arrivée de nouvelles populations, en particulier originaires du sous-continent indien alors que le nombre d'Européens (Italie ou Espagne) tend à diminuer fortement. (Ville d'Aubervilliers et al., 2015 : 17)

Ci-après un inventaire des nationalités présentes sur le territoire, suite au recensement de l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques) en 2013 :



Graphique N° 1 - Nationalités les plus nombreuses parmi les étrangers d'Aubervilliers en 2013. (Ville d'Aubervilliers et al., 2015 : 3).

En conclusion de la présentation de ce terrain particulier : ces données, objectives, sont parties intégrantes du cadre de travail des écoles de la ville. Pour autant, cette partie du contexte ne doit pas figer ou déplacer les missions d'enseignement vers des « actions » qui ne seraient pas de la compétence de l'école. Sans nier que ces situations puissent influencer la réussite des élèves, comment penser la profession pour dépasser cette perception première d'empêchement ? La question de la richesse linguistique (et culturelle) peut constituer un levier de valorisation des familles. Au lieu de voir ce que ces familles n'ont pas, il s'agirait de voir ce qu'elles ont à apporter dans cet échange rendu possible par ces contacts à l'école.

C'est pour cette raison que j'ai décidé de m'inscrire en master 2 de didactiques des langues, du FLE et du FLS, dans le cadre d'un congé formation. La question des langues à l'école est une donnée que nous, enseignants, pouvons penser, sur laquelle nous pouvons agir, une possibilité d'impulser une dynamique professionnelle. J'emploie volontairement ce « nous », car cette parenthèse universitaire pourra, je l'espère, m'aider à porter un regard neuf et contribuer à modifier ma pratique de directrice. En tant que médiateur entre les familles et les enseignants la direction d'école a un rôle central sur le terrain. Tel est l'objet de ce travail.

Dans la partie suivante, je vais présenter quelques éléments des programmes scolaires sur les langues.

1.2 Les préconisations institutionnelles sur les langues à l'école

Il s'agit, dans cette partie, de revenir sur quelques éléments saillants des préconisations institutionnelles au sujet des langues et voir, en particulier, quelle place est accordée à la langue des familles.

1.2.1 Quelques grands objectifs affichés de l'école

En préambule, je vais revenir sur quelques termes clés des fondamentaux de l'école tels qu'ils sont affichés sur le site du Ministère de l'Éducation nationale (désormais MEN). En premier lieu le terme « Pour une école de la confiance » (qui est le nom de la loi dite Blanquer du 26 juillet 2019) : dans le Petit Robert on lit que la confiance est un « Sentiment collectif de sécurité » (Petit Robert, s. d.). Derrière cet affichage on suppose qu'il y a de la bienveillance, une prise en compte des acteurs (élèves, parents, professionnels) pour une

mise en sécurité. Cette confiance permet aussi de donner du courage et d'entretenir la motivation, indispensable aux apprentissages. Je questionnerai ce concept de confiance au fil de ce travail.

Sur le site du MEN, l'école maternelle est « l'école de l'épanouissement et du langage » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019). L'épanouissement est l'état de ce qui est épanoui, selon le Robert « éclos, détendu, radieux » (Petit Robert, s. d.). L'école maternelle a pour objectif d'instiller les germes de l'envie d'apprendre en garantissant la sécurité affective des élèves et fournir l'indispensable outil « langage » : « La place primordiale du langage est réaffirmée comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous » (*Ibid.*). Pour l'école élémentaire, le terme langage passe au pluriel : les programmes se déclinent en cinq domaines dont le premier est « les langages pour penser et communiquer » (*Ibid.*, 2018). Derrière « langages » il y a dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit
- Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant une langue régionale
- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques
- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts du corps. (*Ibid.*, 2015)

La langue française est perçue dans son unicité par l'article défini au singulier. Je relève aussi l'objectif affiché du cycle 3 (CM1/CM2/6^{ème}) : « De manière générale, la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 » (*Ibid.*, 2018). La langue est singulière, unique, désignée dans une forme d'essentialité et sa maîtrise est l'objectif majeur des programmes de l'école.

1.2.2 Deux visions des langues et des locuteurs

En dehors des programmes de l'école qui datent de 2015, le MEN produit chaque année des textes qui constituent le cadre réglementaire des professeurs. En novembre 2019, Thamin a donné une conférence (disponible en ligne sur le site du séminaire ELSE, Éducation en langues secondes et étrangères, Université de Lyon) dans laquelle elle analyse le bulletin officiel du 28 mai 2019, qui comprend la circulaire de rentrée et des recommandations pédagogiques pour l'école maternelle. D'une part, elle pointe que ces textes institutionnels

englobent une communauté professionnelle, dans un discours vertical et hiérarchique, sans obligation légale. D'autre part, les recherches scientifiques évoquées n'y sont jamais citées, ni référencées. Les textes se contentent d'une référence vague à « la recherche » ou « les études ». Ce discours institutionnel à valeur d'autorité, qui unit les différents acteurs (recteurs, inspecteurs de l'éducation nationale, directeurs et professeurs), lisse les différentes dissonances, essaie de faire consensus en se basant sur l'implicite et le flou conceptuel de références partagées. Thamin note par exemple l'usage de l'expression « diversité linguistique », qui n'est pas définie.

La circulaire de rentrée : La visée affirmée des axes de cette circulaire est la lutte contre les inégalités scolaires, avec comme point central la scolarité obligatoire dès trois ans, et l'importance réaffirmée de la sécurité affective de l'enfant de maternelle. Cette condition de la réussite de l'élève passe par la relation avec les parents : « C'est pourquoi il est crucial que les parents et la communauté éducative soient unis par les mêmes valeurs et se soutiennent mutuellement » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019). D'après Thamin, cette notion de co-éducation est récurrente dans le discours, mais dans les faits l'accueil des familles en termes de pratique demande à être travaillé. Cette question reste sensible dans les équipes, qui ne sont pas toujours prêtes à ouvrir les portes de la classe. De plus, selon cette chercheuse, la question de la diversité linguistique et culturelle rajoute un prisme qui n'est pas mentionné dans le texte.

Au sujet de la formation des enseignants, la conférencière note que la circulaire met l'accent sur la formation des professeurs débutants en école maternelle, pour développer des « connaissances en matière de phonologie, de syntaxe et de lexique » (*Ibid.*), laissant de côté la didactique du plurilinguisme et la sociolinguistique.

Enfin la circulaire fait référence au rapport Manes-Taylor, au sujet de l'apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère (désormais LVE), en liant cet enseignement à l'anglais : « l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, en particulier l'anglais, doit débiter précocement » (*Ibid.*). L'usage ici de l'article indéfini très ouvert est très vite restreint par l'emploi d'un article défini, « l'anglais » sous-entendu LA langue anglaise. Cet enseignement précoce se situe dans une continuité avec l'école élémentaire où l'apprentissage d'une LVE est obligatoire dès le CP. Thamin se demande quel sens est donné à l'« éveil à la diversité linguistique » (*Ibid.*) dès lors que celui-ci est surtout centré sur l'anglais. Elle souligne par ailleurs que ce terme de LVE recouvre les langues hors de la

classe, alors que l'éveil aux langues (désormais EAL) concerne aussi les langues de la classe, sans qu'il en soit fait mention dans cette circulaire.

Les recommandations pédagogiques pour l'école maternelle : « Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle ». Thamin pointe l'importance réaffirmée de l'apprentissage précoce d'une LVE pour son intérêt linguistique et aussi pour l'éveil à la pluralité des cultures. Pour l'EAL, elle renvoie au blog de l'ADEB (association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue). Candelier (2019) y alerte sur la vision limitée de l'intérêt de l'EAL, et sur la finalité de cet éveil :

L'introduction de l'expression « éveil aux langues » elle-même, là où les programmes parlent d'un « éveil à la diversité linguistique » : un éveil à la diversité peut être interprété comme une simple prise de conscience de l'existence de langues, sans impliquer un travail métalinguistique portant sur leurs particularités. (...) s'agit-il d'un *apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère* au sein duquel s'intègrent des activités de type éveil aux langues ? C'est ce qu'on croit d'abord comprendre dès les premières lignes. Ou s'agit-il, comme cela est affirmé plus loin, d'un *éveil à la diversité linguistique qui recouvre deux volets* : un *éveil à la pluralité des langues* et une *première découverte d'une langue singulière* et de son *apprentissage* ? (Ibid. 2019)

Cette langue singulière est l'anglais, comme l'énonce Coste sur ce même blog :

L'anglais sort de la coulisse et se place au centre du théâtre de marionnettes. La pluralité culturelle et linguistique de la classe, telle que portée par les enfants, il n'en est aucune mention et tout indique qu'on n'en a cure. Quant aux LVE de cette amorce scolaire, elles ont perdu le R des LVER des régions et des territoires. (Coste, 2019)

Les termes langue familiale, langue d'origine, langue première sont absents. De même, le rapport Manes-Taylor martèle le message « d'oser les langues », mais la seule mention des langues autres que l'anglais tient en trois lignes dans lesquelles on reconnaît que les enfants ont une autre langue. Oser les langues revient là encore à favoriser l'apprentissage de la langue anglaise. Implicitement la richesse et la diversité linguistiques d'un territoire aussi étendu que la France, sur plusieurs continents, ne sont pas définies comme un préalable favorable à l'acquisition d'autres langues par les élèves, parfois déjà plurilingues.

1.2.3 Les langues des familles sont-elles des LVE ?

Comme le montre l'infographie, « faire progresser tous les élèves en langues étrangères », extraite du site du MEN (annexe 3), derrière le dessein affiché de faire progresser tous les élèves en langues étrangères dès l'école maternelle, c'est bien l'anglais qui prédomine. Il est obligatoire au collège et montré comme exemple dans les illustrations. Les autres LVE valorisées sont celles qui sont proposées le plus souvent dans l'offre du second degré (ici, allemand, espagnol et portugais). En principe, il y a une continuité école-collège, comme indiqué dans l'article, « les langues vivantes étrangères et régionales » : « L'apprentissage de la langue étrangère commencé à l'école élémentaire se poursuit en 6e ». (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019)

Quelles sont les LVE ? Il est difficile de trouver une liste exhaustive de l'offre disponible sur le territoire national pour le second degré. Le MEN renvoie au site de l'ONISEP, qui n'affiche que les six principales langues proposées : anglais, allemand, italien, espagnol, portugais et chinois. Pour trouver d'autres LVE, j'ai dû visiter une page du MEN « Les langues vivantes de l'école au lycée », éditée à l'occasion de la journée européenne des langues du 26 septembre 2018 :

Près de 94% des élèves suivent un enseignement d'anglais en LV1. Concernant la LV2, l'espagnol rassemble près de 70 % des élèves, l'allemand 17%, l'anglais 8% et l'italien 5%. L'italien, l'espagnol, le chinois, le russe, le portugais, l'arabe, le japonais, l'allemand, la langue occitane sont les langues les plus choisies par ordre décroissant en LV3. Les langues étrangères et régionales pouvant faire l'objet d'épreuves de langue vivante aux baccalauréats général et technologique sont au nombre de 59. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018)

Qu'en est-il des langues des familles ? Nantes et Trimaille (2013) ont mené une recherche sur les représentations d'enseignants à propos des langues des élèves. Ils classent les langues des familles selon trois groupes :

- Groupe 1 : langues de l'immigration peu valorisées, voire faisant l'objet d'une certaine dévalorisation, principalement les langues du Maghreb, le turc et des langues d'Afrique subsaharienne (élèves migrants ou descendants de migrants fortement représentés dans les espaces ségrégués) ;
- Groupe 2 : langues peu ou pas enseignées mais n'étant pas l'objet de représentations dévalorisantes (néerlandais, portugais, russe, suédois, etc.)

– Groupe 3 : langues prestigieuses et enseignées dans le système scolaire, c'est-à-dire l'anglais, l'allemand, l'espagnol et, dans le contexte grenoblois, l'italien. (Nantes et Trimaille, 2013)

Les LVE appartiennent donc aux groupes 3, « langues prestigieuses » et 2, « peu ou pas enseignées ». Cette hiérarchie de valeur des langues n'est évidemment jamais nommée telle quelle, mais elle est sous-jacente aux discours institutionnels. Elle apparaît aussi dans les représentations des enseignants comme l'ont montré Nantes et Trimaille. Implicitement, les langues du groupe 1 sont dévalorisées par leur absence dans cet affichage institutionnel. Par conséquent, le bilinguisme du groupe 1 apparaît comme dévalorisé. L'étude des deux chercheurs se conclut comme suit :

Nos résultats convergents indiquent que le contexte d'enseignement, monolingue et non ségrégué ou plurilingue et ségrégué, influence de manière significative les représentations des enseignants déterminées par le statut des langues parlées et par l'origine sociale et ethnique des élèves. Le bilinguisme des descendants d'immigrés étant toujours considéré comme « un bilinguisme particulier » peu valorisant et peu valorisé. (*Ibid.*)

Thamin (2019) questionne les textes du MEN de 2019 : quid des langues extra-européennes issues de la migration ? Des langues régionales ? Des langues des outre-mers ? C'est comme si l'école maternelle ne prenait pas en compte la socialisation langagière autre que scolaire. Pourtant elle réaffirme que les premiers apprentissages langagiers se font dans la famille et ainsi tout parent transmet une langue et une culture. De plus, d'un point de vue linguistique toutes les langues se valent. C'est sur le plan économique, dans les échanges internationaux qu'elles n'ont pas la même place. De même les variétés de français pratiquées par les enfants de maternelle ne sont pas pris en compte.

1.2.4 Les variétés des répertoires langagiers des élèves

L'apprentissage ne s'effectue-t-il qu'à l'école ? Thamin (2019) pointe que derrière l'expression « continuum d'apprentissage » (continuité entre la maternelle et le cycle 2 évoquée dans « Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle »), l'Institution semble nier tout ce qui est extrascolaire. La possibilité de continuum autre que scolaire n'est pas prise en compte. Candelier (2019) écrit à ce sujet :

Enfin, une béance : où est donc passé le répertoire des élèves, dans sa diversité, dont celle, particulièrement, des langues et variétés parlées et comprises dans la famille ? Certes plusieurs formulations contenues dans le texte permettent d'introduire dans les activités de classe les langues et variétés qui le composent. Mais permettre ne suffit pas. Ce répertoire constitue le socle sur lequel doit s'appuyer toute contribution de l'école au développement linguistique des jeunes élèves, et on ne peut faire l'impasse sur cette question. Pourquoi une telle absence ? Pour des raisons didactiques ? (Candelier, 2019)

En somme, ces textes officiels de 2019 n'interdisent pas de s'appuyer sur le répertoire des élèves, mais la démarche n'y est pas clairement explicitée et valorisée. Ce manque de clarté peut être interprété comme un manque de volonté institutionnelle. Accueillir ce déjà-là linguistique pour l'inclure et en faire le socle pour la réussite scolaire n'est pas formulé distinctement. L'école française est en effet marquée par une volonté politique d'uniformisation linguistique ancrée dans l'histoire, comme je vais le développer dans le chapitre suivant.

1.3 Une tradition monolingue mononormative ancrée dans l'histoire.

« L'école a dès l'origine pour mission de former des citoyens unis par une langue et une culture communes » (Bertucci, 2008, §20). Un détour historique par la notion de culture me paraît ici important pour contextualiser une tendance à l'ethnocentrisme culturel et linguistique.

1.3.1 L'universalité de la culture française

La France du XIX^{ème} siècle justifie le colonialisme par une mission civilisatrice, selon Cuhe (2010). Cette idéologie s'imprime dans le travail des sciences humaines. Cette vision universaliste française s'oppose à la vision allemande, puis américaine plus particulariste. En France, on garde cette idée de culture universelle au-dessus des particularismes.

C'est qu'à la différence des États-Unis, la France ne se conçoit pas comme pays d'immigration, ce qu'elle est pourtant de façon massive et structurelle depuis la seconde moitié du XIX^e siècle. La représentation unitaire de la nation, jointe à l'exaltation de la civilisation française, conçue comme modèle universel, explique en partie le faible développement de la réflexion sur la diversité culturelle dans les sciences sociales en France pendant longtemps. (Cuhe, 2010, chapitre 3 § 4)

Cette idéologie est profondément ancrée dans l'institution scolaire. La figure de Jules Ferry me paraît à ce titre emblématique. Il est en effet à la fois celui qui a rendu l'école publique gratuite, laïque et obligatoire, mais aussi un fervent défenseur de la mission civilisatrice comme justification du colonialisme. Voici ce qu'il dit dans son discours du 28 juillet 1885 : « Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. » L'école républicaine se voulait porteuse d'universalité : une morale, un savoir, une langue. Il s'agissait d'unifier un pays et apprendre à tous à lire, écrire, compter et ainsi à entrer dans une culture commune.

1.3.2 Une culture, une langue vs une vision plurielle

L'unité de la nation française se fonde dans cette culture commune construite à l'école par l'imposition d'une langue commune. A ce titre les autres langues sont rejetées comme autant de « charabias » ou barbarismes. Rappelons ici que ceux que les Grecs appelaient les « barbares » étaient ceux dont ils ne comprenaient pas la langue, ceux qui faisaient « barbar » avec leurs bouches. Le fait de parler une autre langue implique ne pas être rentré dans la culture.

Le système d'enseignement, dont l'action gagne en étendue et en intensité tout au long du XIX^{ème} siècle, contribue sans doute directement à la dévaluation des modes d'expression populaires, rejetés à l'état de « jargon » et de « charabia » (comme disent les annotations marginales des maitres), et à l'imposition de la reconnaissance de la langue légitime. (Bourdieu, 1982 : 33)

Bourdieu (1982) rappelle la mission unificatrice de l'école qui dévalorise les variations langagières en français et rejette les autres langues de France. Mon père m'a raconté qu'il était interdit de parler créole en Martinique, même dans la cour de l'école, jusque dans les années 90. Des anecdotes similaires sont rapportées dans toutes les provinces françaises. La langue d'une partie de la population devient en quelque sorte illégitime. Castellotti (2008) confirme qu'au fil de l'histoire a émergé une

idéologie caractérisée par l'unicité de la langue et de ses usages. (...) L'école, lieu d'instruction, d'éducation et de socialisation, est un des rouages importants de la société et, à ce titre, constitue un lieu privilégié, sinon le lieu par excellence, non seulement de cette unification, mais aussi de l'exclusion de la concurrence « externe » (« dialectes », « patois ») et « interne » (variation). (*Ibid.* : 233)

L'école, bras armé de cette idéologie monolingue, exclut ce qui n'est pas conforme. Laparra (2003) parle « d'ethnocentrisme linguistique » des enseignants :

C'est en formation qu'il conviendrait de sortir l'enseignant de son ethnocentrisme linguistique pour qu'il puisse se persuader et persuader les autres adultes de l'école et l'ensemble des élèves que, par exemple, tous les usages linguistiques sont régis par une grammaire leur imposant des normes, que les notions de « richesse » et de « pauvreté » lexicale sont toujours relatives et que ni les langues ni leurs différentes variétés ne sont hiérarchisables. (*Ibid.* : § 17)

L'ethnocentrisme, qu'il soit culturel ou linguistique, correspond à une représentation figée et centrale, qui est contestée par les recherches en sciences humaines et sociales. Pourtant malgré les effets négatifs engendrés par le rejet d'une partie de ses habitants et locuteurs, la langue française est toujours perçue dans une forme d'unicité et d'essentialité au plus haut sommet de l'État.

La langue française devient même l'emblème de la République, tant les notions de nation française et de langue sont imbriquées. Ainsi le 25 juin 1992, la loi constitutionnelle a modifié l'article 2 de la Constitution en ajoutant la phrase : « La langue de la République est le français ». Cette affirmation monolingue ainsi gravée dans le marbre, c'est à l'institution scolaire que revient la mission de l'imposer. De plus, cette langue n'admet pas de variations, comme en atteste cette prise de position de l'actuel ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel Blanquer : « Il y a une seule langue française, une seule grammaire, une seule République » (tweet du 15 novembre 2017). Cette déclaration a été écrite dans le cadre du débat sur l'écriture inclusive. La parole forte de ce ministre en charge de l'Éducation Nationale témoigne d'un attachement français à une langue unique, normée et chargée des valeurs de la République. D'ailleurs, on assiste régulièrement à des levers de boucliers au sujet d'un appauvrissement supposé de la langue, quand les linguistes proposent des évolutions plus conformes aux usages. Les réfractaires aux changements évoquent la pureté menacée de la langue.

Il en est de même pour la culture française : « Aucune culture n'existe « à l'état pur », identique à elle-même depuis toujours, sans avoir jamais connu la moindre influence extérieure » (Cuche, 2010, chapitre 4 § 63,64). Le modèle français de l'assimilation envisage l'effacement de la culture d'origine en se fondant dans le modèle français, la culture de « l'autre » étant souvent prise dans une forme d'essentialité. Chamoiseau écrit : « Aucun migrant ne transporte un pays, une culture, un absolu de langue, une religion complète. » (Chamoiseau, 2017 : 98). La « culture algérienne » par exemple serait-elle ce trait commun à tout un peuple, que les Algériens transporteraient comme telle dans leur bagage ?

Selon Cuche (*ibid.*) les cultures ne sont pas une donnée mais une construction, un processus toujours en mouvement. Elles sont plurielles. Ni les langues, ni les cultures ne sont des trésors figés et immuables. En France, de nombreuses langues et cultures cohabitent, avec autant d'individualités porteuses de cette pluralité.

Le multiculturalisme peut donc consister à prendre en compte les différences ethniques, religieuses et culturelles pour organiser leur coexistence dans l'échange et le respect de références et de règles communes à tous qui transcendent les appartenances particulières. (Cuche, 2010, chapitre 8, § 44)

Le multiculturalisme est compatible avec un universalisme ouvert qui respecte l'« appartenance à l'humanité », qui confère des droits et des devoirs. On est loin de cet universalisme abstrait des lumières, qui gommait les différences et lissait les individus dans une forme d'assimilation. Cuche nous invite à avoir une vision vivante des cultures dans le temps et dans l'espace. ¹

Ce détour par la notion de culture m'a permis de questionner une vision centralisatrice et homogénéisante qui affecte la perception des langues et des cultures, et réfute en quelque sorte leur caractère intrinsèquement pluriel. Les recherches sociolinguistiques et en didactique des langues nous invitent à en avoir une vision plus vivante.

1.4 Une langue vivante, plurielle vs une langue totem

Je vais dans un premier temps exposer le point de vue de Gadet sur la variation, le standard et la norme, puis dans un second temps celui de Bourdieu sur le « marché linguistique » et enfin, envisager la violence symbolique de la glottophobie (Blanchet, 2018).

¹ Ces développements prennent appui sur le devoir rendu à Mme Leguy dans le cadre du séminaire d'anthropologie linguistique du premier semestre de master 2

1.4.1 Variation, standard et norme selon Gadet

Gadet (2007) pose la diversité des usages comme caractéristique inhérente à tous les usages langagiers. La diversité dans le temps, diachronique, intéresse moins ce travail. En revanche les diversités dans l'espace (diatopique), sociale (diastratique), et stylistique ou situationnelle (diaphasique) sont pertinentes pour définir le champ de ma recherche. Le point de vue diatopique se base sur le topos, le lieu, même si aujourd'hui Gadet note une certaine homogénéisation de la langue en France métropolitaine, du fait de la mobilité et des médias. Toutefois, la langue française reste diversifiée par sa diffusion dans le monde, en Europe (Belgique, Suisse), Amérique (Canada et départements d'outre-mer) et par la colonisation (le français est langue seconde dans de nombreux pays d'Afrique francophone). Cette dimension compose dans certains cas avec la diversité diastratique, celle qui concerne les « strates » sociales ou sociolecte : des locuteurs issus d'un même lieu et d'une même époque parlent différemment, selon leurs caractéristiques démographiques et sociales. Ces façons de parler peuvent être stigmatisées ou dévalorisées et « le jugement social n'est pas indépendant de la localisation, par exemple dans l'opposition rural/urbain, ce qui montre la difficulté d'isoler le diastratique du diatopique » (*Ibid.* : 16). Il me paraît ainsi que la stigmatisation d'un « parler banlieue », qui concernerait les locuteurs de Seine-Saint-Denis, participe de ce mélange diatopique (le neuf trois) et diastratique (parler populaire). Gadet relève également que face à la désignation/stigmatisation de « français populaire », le « bon français » n'est lui pas qualifié, comme si c'était du français tout court. Enfin la diversité diaphasique recouvre le « répertoire diversifié » d'un même locuteur « selon la situation où il se trouve, les protagonistes, la sphère d'activité et les objectifs de l'échange (le contexte et le genre) » (*Ibid.* : 16).

La langue française varie bien selon plusieurs paramètres contrairement à l'idéologie du standard : « La standardisation soumet les locuteurs à une idéologie du standard, qui valorise l'uniformité comme état idéal pour une langue, dont l'écrit serait la forme parachevée. » (*Ibid.* : 27) Ce français standard serait LA forme par excellence de la langue pratiquée par les locuteurs jouissant d'un statut social élevé, face à laquelle les autres variétés seraient des déformations. Gadet déconstruit cette idéologie en affirmant qu'elle « est une construction linguistique et discursive, homogénéisante. » (*Ibid.* : 28) Tous les locuteurs ont un usage pluriel et varié de la langue, même ceux qui sont censés détenir ces variétés prestigieuses, standardisées, c'est ce que montrent les travaux sociolinguistiques.

La norme est l'« effet de la standardisation qui incite à sacrifier la forme de langue préconisée comme la meilleure façon de parler et surtout d'écrire » (*Ibid.* : 175). Selon Gadet il y a des normes : la première objective, observable, renvoie à l'observation des fréquences et peut être utilisée au pluriel alors que la seconde, subjective, prescriptive renvoie au terme « normatif », conforme à l'usage valorisé. Cette dernière est imposée par des institutions comme l'école et intériorisée par tous les locuteurs, y compris ceux qui ne la respectent pas. En France, la norme confine même au sacré, au purisme, véritable « bain normatif » selon Gadet, avec ses relents de repli national face aux menaces intérieures et extérieures, « excluant autant la diversité que la variation. » (*Ibid.* : 31)

Le français est évidemment une langue comme les autres, mais la particularité sociolinguistique que constitue la forte adhésion de ses locuteurs à l'idéologie du standard la fait quelque peu singulière, un pôle extrême, même parmi les langues très standardisées des États-nations occidentaux. (*Ibid.* : 33)

1.4.2 Le pouvoir symbolique de la langue

Bourdieu (1982) développe le concept de « marché linguistique » : la langue officielle délimite les frontières du parler légitime (vs illégitime) en référence à une norme théorique. Dans cette logique de marché, l'école joue un rôle juridique central :

Nul n'est censé ignorer la loi linguistique qui a son corps de juristes, les grammairiens, et ses agents d'imposition et de contrôle, les maîtres de l'enseignement, investis du pouvoir de soumettre *universellement* à l'examen et à la sanction juridique du titre scolaire la performance linguistique des sujets parlants. (Bourdieu, 1982 : 27)

Bourdieu affirme même qu'en imposant les mots pour dire, l'instituteur devient maître à penser le monde et nommer les sentiments. Cette norme scolaire valorise également l'écrit au détriment de l'oral :

le code, au sens du chiffre, qui régit la langue écrite, identifiée à la langue correcte, par opposition à la langue parlée (*conversational language*), implicitement tenue pour inférieure, acquiert force de loi dans et par le système d'enseignement. (*Ibid.* : 32)

Dans ce « marché linguistique » les classes populaires sont dévalorisées et déconsidérées :

Les situations dans lesquelles les productions linguistiques sont expressément soumises à l'évaluation, comme les examens scolaires ou les entretiens d'embauche, rappellent l'évaluation dont tout échange linguistique est l'occasion : de très nombreuses enquêtes ont montré que les caractéristiques linguistiques influencent très fortement la réussite scolaire, les chances d'embauche, la réussite professionnelle, l'attitudes des médecins (qui accordent plus d'attention aux patients de milieu bourgeois et à leur propos, formulant par exemple à leur sujet des diagnostics moins pessimistes) et plus généralement l'inclination des récepteurs à coopérer avec l'émetteur, à l'aider ou à accorder crédit aux informations qu'il fournit. (*Ibid.* : 45)

Cette langue légitime est bien un passeport : la posséder c'est avoir la possibilité de décrocher diplômes, travail et se voir considérer dans la sphère publique. Qui n'a jamais assisté au mépris affiché d'un agent d'accueil face à la difficulté d'une personne à s'exprimer ? Et a entendu cet agent parler fort en exposant aux oreilles de tous la requête de cette personne... La « vulgarité » du parler populaire (*Ibid.* : 55) place d'emblée les locuteurs dans une position infériorisée et les expose aux jugements. Bourdieu évoque aussi des attitudes corporelles qui marquent cette évaluation : « les manières de regarder, de se tenir, de garder le silence, ou même de parler (« regards désapprobateurs », « tons » ou « airs de reproche », etc.) sont *chargées* d'injonctions » (*Ibid.* : 37). Observer la mimo-gestuelle des enseignants ne fait pas partie de mon champ de recherche, mais on peut néanmoins s'interroger sur le rôle que peuvent jouer certaines mimiques, comme les sourcils qui se froncent, la nuque qui se tend pour tenter de déchiffrer, le regard surpris, etc. Les attitudes physiques révèlent les représentations des acteurs d'un échange, sans qu'ils en soient forcément conscients. Questionner ces représentations et en avoir conscience peut être un premier pas pour juguler cette violence symbolique à l'encontre des élèves et des familles, qui peuvent se sentir illégitimes dans cette dichotomisation. Il y a indéniablement une mise en insécurité des élèves (et des familles) par ces postures évaluatives. C'est l'inverse de l'objectif de confiance affiché par le ministère.

1.4.3 La représentation d'une langue totem génératrice de violence

Selon Blanchet (2018) les postures d'infériorisation relèvent d'une forme de discrimination. Il développe le concept de glottophobie, qui recouvre cette stigmatisation vis-à-vis des variétés sociales et régionales, ou des langues minorées. Il dénonce lui aussi l'idéologie linguistique française :

Le français a été érigé en véritable religion d'État en France, totem central de l'unité nationale (pensée comme une uniformisation autour d'une langue commune unique et unifiée) depuis la Révolution, surtout à partir de la Terreur et d'autant à partir de la mise en œuvre d'une politique coloniale offensive aussi bien intérieure qu'extérieure, par la III^{ème} République. L'histoire de France est jalonnée depuis 1793 par des textes législatifs et réglementaires qui imposent l'usage unique du français normé et interdisent l'usage d'autres langues, excluant même souvent les variétés sociales, régionales, etc. du français lui-même. (Blanchet, 2018 : 35)

Ce culte de LA langue française totem, *glottomanie*, construit par le pouvoir politique, rejette certains usages du français : « régionaux, banlieusards, populaires, jeunes, métissés, hors de France etc. » (*Ibid.* : 36) et différencie les « dominants » et les « dominé-e-s ». Cette langue surnormée donne accès au « capital symbolique (...) et aux droits » (*Ibid.*) et exclut les « locuteurs d'autres variétés linguistiques » (*Ibid.*). Blanchet réaffirme le rôle majeur de l'école, « instance glottopolitique » (*Ibid.*). Les élèves qui n'ont pas ce « capital » linguistique échouent massivement à l'école. Cette exclusion est violente et contre-productive. Moro (1998) constate que les enfants de migrants sont

violentés par ces échecs cumulatifs et redondants. Ils peuvent alors s'enfermer dans des attitudes antisociales, des attitudes de rejet et de passage à l'acte auto et hétéro-agressifs et parfois des positions de repli identitaire ou pseudo-identitaires (...). (Moro, 1998 : 187)

Cette violence symbolique peut, dans certains cas, engendrer en retour un rejet de la langue française, une violence verbale pour s'opposer à un système auquel les élèves ne s'identifient pas. Appréhender cette violence comme une logique de défense par rapport à une situation agressive, celle de la violence institutionnelle glottopolitique, c'est ouvrir une fenêtre pour agir sur celle-ci. C'est en tout cas réfléchir à donner un véritable sens au mot confiance affiché par le ministère. À l'inverse, d'autres élèves peuvent rejeter la langue de leur famille, comme s'il fallait choisir dans une forme de concurrence entre les langues.

1.5 Les usages langagiers de l'école

Dans un premier temps, je vais exposer une vision figeante de l'enseignement du français, en particulier de la grammaire. Dans un second temps, je pointerai le décalage entre les représentations des enseignants et les variétés effectives d'usages langagiers en classe et j'évoquerai, enfin, le rôle des représentations des enseignants sur l'accueil des élèves.

1.5.1 L'enseignement figé du FLM

Les recherches en didactique du français langue étrangère remettent en cause le totem. Guerin (2014) questionne : « Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante ? » Elle pointe le hiatus entre le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) du conseil de l'Europe et les programmes scolaires français (français langue maternelle désormais FLM). D'après le CECRL, la maîtrise d'une langue s'acquiert tout au long de la vie, alors qu'en France cette maîtrise est l'objectif assigné à l'école élémentaire. Ceci suggère « qu'on serait en mesure de stabiliser et de transmettre tous les savoirs sur une langue, niant de fait son caractère vivant. » (Guerin, 2014 : §17) Guerin montre ainsi que les instructions officielles sont fondées sur la transmission d'une langue standardisée, éloignée de la variété des usages et cherchant à les régler. Par contre : « Lorsque le français est une langue étrangère, son enseignement est celui d'une langue vivante ; on tente de rendre compte d'une certaine réalité des usages. » (*Ibid.* : §19) Pour illustrer cela, elle compare un ouvrage de français langue étrangère avec un manuel de grammaire de CM1 (FLM). Dans le premier, la leçon tient à rendre compte des usages réels : le pronom personnel « on » est présenté comme un pronom indéfini équivalent à « les gens, quelqu'un » ou « nous » dans la « langue courante ». Dans le manuel FLM, par contre, l'emploi du pronom personnel « on » pour désigner un « nous » est qualifié de « langage familier ». L'emploi du « nous » est placé dans la catégorie « langage courant », comme si tous les locuteurs employaient ce « nous » dans le langage de tous les jours.

Pour maintenir cette opposition, on n'hésite pas à proposer une description de la langue, à mon sens, largement absurde : affirmer que « on » n'est pas courant relève de l'incongruité lorsque l'on s'adresse à un public d'élèves français. (*Ibid.* : §22)

L'école impose ainsi un standard qui nie véritablement des usages pourtant pratiqués par tous les locuteurs, professeurs compris. Or, « si une langue est pratiquée et transmise (langue maternelle), elle est indéniablement vivante. » (*Ibid.* : §34) C'est précisément la prise en compte de la richesse vivante du français qui m'a poussée à suivre un master en didactique du FLE. En effet, la didactique du FLE appréhende la langue française comme une langue vivante, concept trop souvent absent des didactiques du FLM. Ni à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) ni à l'occasion de formations continues, je n'ai abordé ces concepts depuis mon entrée à l'Éducation Nationale.

Guerin suggère que la richesse liée aux variétés d'usages des élèves puisse être un appui aux apprentissages et non pas un handicap :

pourquoi considérer que la multiplicité des langues dans les usages quotidiens serait davantage problématique pour les élèves concernés que la multiplicité inévitable des formes d'une même langue, en l'occurrence le français ? Comme le souligne Mougeon (1998) s'appuyant sur les études portant sur le code-switching (en particulier, Heller, 1988) :

En effet, dans les communautés où plusieurs langues ou dialectes sont en contact, ces variétés remplissent les mêmes fonctions que différentes variétés d'une même langue dans une communauté unilingue (...). (p. 70) » (*Ibid.* : §8)

S'il est bénéfique d'être exposé à plusieurs langues dès le plus jeune âge, pourquoi cela ne le serait-il pas d'être exposé à plusieurs variétés d'un même idiome ? N'est-ce pas le lot de tout un chacun, sachant que tout locuteur adapte son langage aux situations et navigue d'un code à l'autre ? Dès lors se dessine une autre appréhension possible : pourquoi ne pas tenir compte de cette richesse langagière des élèves, au lieu de l'exclure de l'école ? Cet atout ne pourrait-il pas être un point de départ de l'enseignement des disciplines ?

Bertucci (2008) propose de baser l'enseignement de la grammaire sur le français des élèves. Elle part du constat de la survalorisation d'une forme écrite prestigieuse de la langue française éloignée des variétés parlées par les élèves : « L'école, lieu de littéracie par excellence, survalorise l'écrit et minore l'oral » (Bertucci, 2008 : §28). Depuis la massification de l'enseignement (avec l'instauration en 1975 du collège unique dans la réforme Haby), le fossé entre écrit normé et oral des élèves exacerbe selon elle les difficultés de certains élèves. L'oral, grand absent de la grammaire scolaire, a pourtant ses règles propres et n'est pas une simplification de l'écrit. Elle propose de fonder un enseignement sur le français oral des élèves dans une perspective variationniste (notion de français ordinaire), pour aller vers le français standard, légitime qui est la cible.

C'est donc un remaniement de l'approche de la didactique de la langue qui pourrait être envisagé, notamment par la prise en compte de l'oral. Une connaissance des traits du français parlé est sans doute nécessaire pour construire une approche comparative de celui-ci avec le français standard écrit de l'école. (*Ibid.* : §24)

A l'école, le plus souvent, l'entrée dans la réflexion métalinguistique est écrite. Quand j'enseignais en élémentaire, j'utilisais des manuels de français dans lesquels le point de départ aux leçons de grammaire était constitué de textes écrits, extraits de la littérature. La

démarche de ces manuels de FLM est le plus souvent basée sur l'observation d'une règle dans un corpus, puis sa modélisation et enfin l'institutionnalisation de la règle grammaticale. Au début du CE2, on travaille par exemple sur les signes de ponctuation qu'on observe dans un texte. L'entrée dans l'activité débute donc par une lecture. C'est en faisant le bilan de ces séances que j'ai pris conscience du décalage : les élèves ne comprenaient pas toujours les textes, et si je voulais lever toutes les incompréhensions, je passais la séance à expliquer oralement le vocabulaire, l'univers de référence... Je demandais à mes élèves de réfléchir sur une langue qui ne leur parlait pas, qui leur était en quelque sorte « étrangère ». Bertucci propose de fonder une didactique sur une prise de conscience métalinguistique à partir de productions réelles, à l'oral. Il s'agirait également de renoncer aux énoncés « fabriqués » pour nourrir les leçons (exemple : la phrase « Paul mange une pomme. » qui n'est pas une vraie phrase entendue, mais une donnée construite pour illustrer le complément d'objet direct).

Cet exemple de l'enseignement de la grammaire illustre une réflexion didactique qui propose un changement de paradigme, en partant du déjà-là linguistique pour viser la maîtrise du français standard. La langue française, vivante et plurielle, devrait être observée et enseignée telle qu'elle est, l'écrit normé en étant une des nombreuses variétés. Les enseignants sont-ils conscients de cette richesse plurielle et vivante ?

1.5.2 Le décalage entre représentations des enseignants et pratiques du français de scolarisation

Candelier et Castellotti (2008) relèvent trois traits qui caractérisent la langue de scolarisation : premièrement, c'est la langue par laquelle les enfants entrent formellement dans l'écrit, lequel écrit est le vecteur majeur des apprentissages. Deuxièmement, c'est une langue dont les particularités sont implicites et « sources de difficultés » pour certains élèves. Troisièmement cette langue est posée comme « langue commune (...) une et unifiée », « objectivée » bien qu'elle soit soumise aussi à la variation.

Les enseignants ne sont pas forcément conscients de cette variation. Bigot et Maillard (2014) pointent le hiatus, dans les représentations des enseignants, entre cette langue objectivée et la pluralité de leurs pratiques langagières réelles à l'oral. « À l'oral en effet, on ne peut identifier un corpus de règles phonologiques, syntaxiques, lexicales qui permettraient de décrire le système du mythique "français standard" » (Bigot et Maillard, 2014 : § 4).

Pourtant les programmes de l'école maternelle de 2008 recommandent aux enseignants de reformuler les phrases des enfants, pour leur faire entendre « les modèles corrects », comme si la syntaxe orale était un modèle unifié, partagé entre phrases correctes/incorrectes. Cette idée d'immersion des élèves dans un bain linguistique « correct » comme condition des apprentissages langagiers premiers à l'école maternelle, correspond en tout point aux fondements des préconisations didactiques que j'ai intégrées en formation initiale et continue.

Bigot et Maillard ont travaillé sur l'emploi du *ne* de la négation, dont les linguistes admettent l'élision à l'oral. Elles se basent à la fois sur des questionnaires d'enseignants et des observations de classe (à l'école et au collège), pour confronter les représentations aux usages réels. Alors que la variation est bien présente dans les discours des enseignants (sur l'ensemble des enregistrements la négation simple est plus utilisée que la négation composée), la majorité de ces mêmes informateurs déclarent que cet usage est incorrect. Les professeurs sont persuadés d'être un modèle de bon usage pour leurs élèves à tout moment, alors que la langue de scolarisation est elle aussi plurielle. De nombreuses études sociolinguistiques ont montré cet écart entre la représentation de la langue et l'usage réel. Pour le vivre de l'intérieur, je peux témoigner que cette impression de détenir le « français correct » est bien une constante dans les endroits où j'ai exercé. Les enseignants, tout en « jouant » avec la langue comme tout locuteur, fustigent les élèves qui « parlent grave mal » (entendu en salle des maitres). Je m'inclus évidemment dans ce constat, moi qui ai passé des années à « corriger » mes élèves à l'oral lorsqu'ils s'exprimaient « mal » à mes yeux.

1.5.3 Le rôle des représentations sur l'accueil

Auger (2008) constate que les « représentations, voire les stéréotypes, ont un impact majeur sur l'ensemble des partenaires du système scolaire » (Auger, 2008 : 187). Elle postule qu'on peut agir sur la formation des enseignants qui accueillent des élèves nouvellement arrivés (désormais ENA), pour questionner et dépasser ces représentations qui sont « en décalage par rapport aux recherches en (socio)linguistique et en didactique des langues » (*Ibid.*). Enseigner à des ENA relève d'un contexte pluriel « qui engendre des représentations interculturelles, et ceci tant pour les enfants que pour les enseignants » (*Ibid.* : 191). Les dissonances de représentations peuvent conduire à des malentendus sur des aspects linguistiques : au niveau phonologique, lexical, syntaxique, au niveau de la gestion

des interactions, comme le temps de silence laissé entre deux tours de parole, le tutoiement... Les malentendus peuvent prendre racine aussi dans des aspects non-verbaux, relevant des cinq sens, comme la tenue vestimentaire, la proxémie, le mimo-gestuel (comme regarder dans les yeux) :

L'écoute d'un accent, une odeur, un goût particulier entraînent des représentations véhiculées par les expériences personnelles : les discours et pratiques sociales participent de la catégorisation des individus. (*Ibid.* : 194)

Selon Auger, ces représentations infiniment variées peuvent conduire à des malentendus et à une forme d'essentialisation de la langue de l'autre, qui devient la culture de l'autre. Le jugement sur la langue devient le jugement sur la personne. « Malheureusement dans le cadre de l'apprentissage des langues, il semble que la culturisation de l'*autre* soit omniprésente. » (*Ibid.* : 198). Auger insiste sur le caractère partagé de ces projections représentations qui affectent parents, élèves et professeurs. L'enseignant peut être dépassé par des émotions trop fortes et se sentir dans l'incapacité de gérer un choc culturel. Les émotions devraient être travaillées dès qu'elles apparaissent pour éviter un figement. Un ENA peut quant à lui dévaluer sa propre langue jusqu'à avoir « honte de la langue maternelle » (*Ibid.* : 225). Ces malentendus peuvent conduire à une violence symbolique ou réelle.

Auger propose de questionner ces représentations qui infusent dans l'Institution pour permettre aux enseignants de se décentrer. Selon elle, le rôle de la formation (initiale et continue) est primordial pour fournir des connaissances sur ces concepts (interculturalité, diglossie, bilinguisme, éléments de connaissance sur les langues pratiquées par les élèves), et des outils pour mettre en œuvre une autre approche.

La question des représentations des enseignants se pose également au sujet de la perception de la variabilité langagière. Auzanneau et Leclère (2014) ont mené une étude sur la perception des usages pluriels des jeunes, dans les formations à visée d'insertion professionnelle. La question de la représentation des formateurs y est tout aussi centrale, même s'il s'agit d'un public d'adolescents. Elles préconisent une sensibilisation conjointe des formateurs à des questions didactiques et sociolinguistiques, pour favoriser la prise en compte du déjà-là langagier des pratiques des stagiaires. Elles pointent en effet le décalage entre un discours bienveillant des formateurs sur les situations et les parcours des stagiaires, majoritairement issus de milieux populaires, et le bannissement de pratiques langagières inadaptées à l'insertion sur le marché du travail. Dans le champ de la formation professionnelle, les formateurs manquent eux aussi d'outils pour « pour appréhender la

complexité et la fonctionnalité de la variabilité langagière » (Auzanneau et Leclère, 2014). Questionner leurs représentations permet de repérer des leviers sur lesquels agir.

Auger souligne toutefois que cette démarche de questionnement sur les représentations peut s'avérer délicate : « la question des représentations à l'école est encore assez taboue et elles peuvent sembler critiques et injustes à l'égard de personnels qui ont le plus souvent une grande expérience de leur travail. » (Auger, 2008 : 203) Questionner les représentations de mes collègues (et les miennes) est une démarche délicate. Il n'est pas facile de pointer des raccourcis, des contradictions traversées par des expériences personnelles et des constructions collectives, parfois inconscientes et enracinées. Comment permettre ce questionnement ? J'ai observé depuis mon entrée à l'Éducation Nationale une certaine défiance vis-à-vis des positions de principe trop « théoriques ». Malgré les deux années de formation initiale dont j'ai bénéficié, j'ai pu me sentir « démunie » face à l'ampleur de la tâche d'enseignement. La surcharge de travail du débutant peut décourager et inciter à mettre de côté des fondements théoriques, comme s'il y avait un hiatus entre le théorique et le terrain. L'impression d'avoir souvent « le nez dans le guidon », partagé par de nombreux enseignants submergés par des situations complexes de tous ordres, incite parfois à s'éloigner d'un ancrage théorique, au profit de la recherche d'outils directement opérationnels. Ce fossé n'est pas l'objet de ce travail mais fait partie de la culture du métier d'enseignant, qui est bien un métier de terrain, au contact direct avec les élèves et leurs problématiques (sur une large palette). Les temps de formation, lorsqu'ils sont de qualité, permettent de mettre en perspective les difficultés, les nommer d'abord, pour les questionner et les travailler ensuite. Renforcer la formation continue pour accompagner les changements inéluctables de l'école, traversée par les mutations de la société, est indéniablement une fenêtre pour dénouer des perceptions figées.

De nombreuses expérimentations de didactiques plurielles ont mis en œuvre des propositions fondées sur ces éléments théoriques. Sans prétendre en donner une vue exhaustive je vais en décrire quelques-unes dans les pages qui suivent, pour envisager ce qui pourrait être pertinent sur mon terrain de recherche.

1.6. Inclure la pluralité

Le répertoire langagier des élèves est pluriel, qu'il soit exolingue ou pas. Au lieu de le rejeter, l'école ne peut-elle pas l'accueillir, et même, en faire un point de départ des apprentissages à l'école ? C'est le dessein des approches plurielles dont il est question dans cette partie.

1.6.1 Une prise en compte du plurilinguisme négligé

Candelier et Castellotti (2008) proposent une « éducation au plurilinguisme en contexte scolaire » pour dépasser l'inégalité engendrée par l'absence de maîtrise de la langue de scolarisation des « enfants de milieux défavorisés et les enfants de l'immigration » (*Ibid.* : 11) :

Le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture à la pluralité. Approche intégratrice donc, mais sans perte des repères et des spécificités de chaque matière ou composante du programme scolaire. (*Ibid.* : 12)

Des sept principes opérationnels proposés, je retiendrai celui qui vise à inclure et valoriser le « plurilinguisme négligé des répertoires des apprenants et de la communauté proche » (*Ibid.* : 14). Il s'agit d'ouvrir la porte de l'école pour accueillir avec bienveillance le répertoire langagier diversifié des enfants (que ce répertoire soit exolingue ou non, il est de toute façon pluriel). Cette ouverture plurilingue et pluriculturelle devrait permettre, selon Candelier et Castellotti, d'accompagner la structuration langagière des plus jeunes en tenant compte du répertoire déjà-là, de valoriser l'image de soi des apprenants, de permettre « l'affirmation des identités » par le « contact et l'interaction avec l'altérité », de les ouvrir à « la pluralité ordinaire » et ainsi de permettre à l'institution scolaire, dont la valeur symbolique de validation et de valorisation est réaffirmée, de contribuer à « l'inclusion et la cohésion sociales » (*Ibid.* : 17). Pour cela, ils proposent des « expériences » qui tiennent compte des spécificités des territoires (contrairement à un programme unique centralisé) et qui soient simples à mettre en œuvre et compatibles avec les programmes. Les approches plurielles ont à ce titre leur place à l'école.

1.6.2 Les approches plurielles

Nous appelons *Approches plurielles des langues et des cultures* des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. (Candelier, 2012 : 6)

Il y a quatre approches : la première, l'approche interculturelle, vise à surmonter l'ethnocentrisme. Les trois autres approches sont plus orientées vers les langues : la première, l'intercompréhension entre langues parentes, propose un travail sur des langues proches (comme les langues slaves, romanes...) dont la similarité aide à la compréhension ; la seconde, la didactique intégrée des langues, poursuit l'objectif de la construction d'une compétence plurilingue, en aidant l'élève à établir des liens entre les langues apprises à l'école ; l'enseignement bilingue en est un exemple. Enfin, la quatrième est l'éveil aux langues (désormais EAL), sur laquelle je vais m'attarder un peu plus.

Lors de mon stage en grande section, j'ai expérimenté des séances d'EAL, en suivant un programme autour d'un album proposé par l'association Dulala (voir compte rendu de ce travail en annexe 4). Cette approche ne consiste pas en l'apprentissage d'une langue spécifique (approche singulière), mais inclut toutes les langues présentes à l'école :

Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement... et du monde, sans en exclure aucune. Par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler – plusieurs dizaines, le plus souvent – l'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle « extrême ». Conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues !) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues « apportées » par les élèves allophones, comme une sorte de propédeutique développée à l'école primaire, il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité. (*Ibid.* : 7).

Par l'EAL la langue de l'enfant est accueillie dans la classe dans des activités pédagogiques. Les bénéfices sont nombreux : sur le plan cognitif, par un apprentissage positif ; sur le plan affectif, par la reconnaissance et la valorisation de la langue de l'enfant ; et sur le plan social, par l'ouverture culturelle et le changement de lien entre élèves et enseignant, qui quitte provisoirement son statut de « sachant » (l'élève devient l'expert qui explique au professeur comment dire tel mot, bien le prononcer par exemple). L'enfant développe des habiletés métalinguistiques transférables à tous les apprentissages

linguistiques, y compris dans la langue de scolarisation. En termes de savoir-être, il étend sa curiosité, sa tolérance et son aptitude à se décentrer. En somme, les approches plurielles contribuent à construire une compétence plurilingue et pluriculturelle, les variétés d'usages en faisant bien partie.

L'EAL propose d'inclure la langue des enfants en classe, au lieu de l'exclure ou de la bannir de l'école. L'inclusion implique une démarche mutuelle à la fois du groupe qui accueille et de celui qui est accueilli, alors que dans l'intégration ou l'assimilation il n'y a pas cette réciprocité. « Je peux changer en échangeant avec l'Autre, sans me perdre ni pourtant me dénaturer » écrivait Glissant (2005 : 25). Dans l'inclusion un changement s'opère pour les deux parties. Aussi réfléchir à l'inclusion de la langue et la culture des élèves présuppose un changement de paradigme de l'école, qui doit se munir d'outils pour aborder ces questions. Le continuum langagier et culturel entre la maison et l'école n'est pas un renoncement à l'objectif de maîtrise de la langue de scolarisation, au contraire, cela peut être un appui.

1.6.3 Des actions simples

Concrètement et dès à présent les écoles peuvent utiliser des outils opérationnels, sans attendre un virage institutionnel (voir partie 1.2). Young (2019) expose lors d'une conférence des préconisations qui partent des professionnels eux-mêmes. Elle évoque des actions simples qui peuvent modifier en profondeur le système en partant du bas, des pratiques. Voici quelques-unes de ses suggestions :

- Pour le directeur : s'informer pour connaître la langue ou les langues de la famille. Pour cela il faut avoir établi une relation de confiance pour échanger sur le parcours parfois complexe de la famille.
- Pour le directeur : il peut y avoir des affichages multilingues dans l'école (faits en collaboration avec les familles qui se sentent ainsi acceptées, car il y a une place pour elles). Il peut aussi apprendre quelques mots à l'oral, en signe d'intérêt d'abord et pour montrer aussi ses faiblesses (comme la difficulté à bien prononcer).
- En classe : accueillir les parents (et leur langue) dans la classe (surtout en maternelle). Le principe de la co-éducation permet de se soutenir mutuellement, réduire l'écart entre l'école et la maison. Pour l'enseignant c'est une manière de céder un pouvoir dans la classe.

- En classe : autoriser l'enfant à utiliser tout son répertoire langagier, y compris la langue première s'il est allophone.
- En classe : l'enseignant manifeste un intérêt pour la langue de l'enfant en lui demandant : comment on dit X en (langue concernée) ? C'est une manière de faire des ponts entre les langues. (Young, 2019)

Dans cette première partie, j'ai montré la spécificité du terrain de ma recherche, une zone à la fois très défavorisée socialement et très riche linguistiquement, avec les 118 langues pratiquées à Aubervilliers. De par sa tradition monolingue et mononormative, l'école de la République ne valorise pas cet atout, voire le rejette. L'institution scolaire est consciente des atouts d'un bilinguisme précoce, mais celui-ci n'est valorisé que pour les langues prestigieuses, par ailleurs enseignées dès le primaire. Les familles peuvent légitimement se sentir rejetées. De même, les variétés de français présentes sont encore perçues comme incorrectes et n'ayant pas leur place dans la classe. Pourtant les recherches en sociolinguistique et en didactique des langues (en particulier du FLE) montrent que tout usage langagier, pluriel et vivant, atteste de compétences linguistiques transférables. Les propositions didactiques qui proposent de partir des usages réels des élèves visent bien la maîtrise d'une langue standard, passeport pour l'insertion scolaire et professionnelle. Ce déjà-là linguistique et culturel peut être inclus dans toute sa pluralité. En questionnant les directeurs et professeurs des écoles dans ma recherche, je pense mettre à jour leurs représentations actuelles afin d'évaluer ce qu'il en est aujourd'hui dans un environnement résolument pluriel. Repérer les obstacles et les leviers à actionner pour appréhender la situation et proposer des actions « simples », qui puissent être opérationnelles lors de ma reprise de fonction au terme de mon congé formation.

Chapitre 2 : les choix du recueil à l'analyse des données

Dans ce chapitre, je vais exposer et justifier mes choix méthodologiques, du recueil des données à l'analyse : le choix des entretiens, des informateurs, le biais d'une recherche impliquée, les outils de transcription et d'analyse.

2.1 Un choix méthodologique pour recueillir les représentations : les entretiens

Pour recueillir les représentations des enseignants, j'ai choisi de mener une enquête de type sociolinguistique en procédant à des enregistrements d'entretiens oraux avec des directeurs d'école et des PE.

2.1.1 Le recueil de données

Pourquoi ai-je choisi d'enregistrer des entretiens pour la récolte des données ? D'abord parce que le format entretien permet une analyse qualitative appropriée à l'analyse des représentations. D'autre part, cet échange oral permet la création d'une connivence avec l'informateur, d'une mise en confiance permettant de faire émerger les représentations. À l'inverse, un recueil d'informations écrites implique davantage de contrôle pour préserver la « face » que l'informateur veut donner. De plus, une trame identique pour tous permet à la fois de comparer les entretiens et d'ouvrir la porte à l'inattendu, car, grâce à l'échange, il ne se passe jamais deux fois la même chose.

Par contre, le format de type entretien, avec un enquêteur et un informateur, peut créer une asymétrie dans la relation qui constitue un biais à prendre en compte. Les informateurs peuvent adopter une posture différente de leur ordinaire, pour faire face au caractère extraordinaire de la situation et qui peut être associée à l'idée d'évaluation. Comme le relève Blanchet :

la situation explicite et plus ou moins formelle de l'enquête développe des attitudes et discours d'ajustement du témoin à cette situation même et à l'enquêteur (paradoxe de l'observateur) ; le témoin, parfois réduit au rôle d'informateur, est ainsi conduit à présenter de lui la facette qui lui semble le mieux convenir au rôle social qu'il joue, à proposer des réponses qu'il présuppose attendues par l'enquêteur, sollicitant même souvent de ce représentant institutionnel du

« savoir » la confirmation qu'il a effectivement fourni « la bonne réponse ».

(Blanchet, 2011 : 75)

Au cours de mes entretiens (voir tome 2 des annexes), j'ai relevé plusieurs indices de cette relative mise en insécurité. Pour les PE : avec Emma (25) : « Tu me poses des questions là je réfléchis c'est pas facile j'trouve », Gab (3) : « Non non je j'avoue que non j'ai pas <5s> c'est à dire qu'au début de l'année je regarde les fiches puis après je mémorise pas », Qiu (1) : « Je sais pas très bien honnêtement han ! je sais même pas euh je sais pas très honnêtement tu vois ça commence euh je ne sais pas (...) je sais pas je suis pas capable de te répondre à ça » ; et pour les directeurs : Bernard (10) : « Comme ça hein j'te dis », Nae (26) : « Ben de rien j'espère avoir répondu ». J'ai même ressenti ce souci conformité dans la réponse lors de l'échange avec Danielle, ce qui m'a poussée à dire au tour de parole 22 : « y a pas de bonne réponse ».

2.1.2 La formulation des questions

J'ai élaboré deux guides d'entretien, un pour les professeurs des écoles (annexe 5) et un autre pour les directeurs (annexe 6). Ils ont été pensés à partir du mémoire de master de Nantes (2011), qui a pris le parti de rencontrer les informateurs pour leur faire compléter les questionnaires à l'écrit. Pour le premier échange, j'ai décidé de procéder de la sorte, mais je me suis retrouvée confrontée à la difficulté de noter tout ce que disait mon informatrice. À partir de là, j'ai pris la décision de modifier le questionnaire en entretien enregistré pour tous, enseignants et directeurs. Parfois les protocoles sont pensés a priori mais évoluent au fil du travail.

Pour la formulation des questions, j'ai modifié celles de Nantes (2011) en fonction des spécificités de mes champs d'intérêt et en particulier la question de la prise en compte de la variation. J'ai également choisi de ne pas laisser mes informateurs « préparer » leur réponse en ne leur diffusant pas les questions avant l'enregistrement. De sorte que la question des CSP des familles des élèves, qui donne lieu à un tableau dans le questionnaire de Nantes, n'a jamais pu être complétée. En effet, les enseignants n'avaient pas ces informations en leur possession. J'ai donc modifié la question en leur demandant s'ils voyaient un lien entre la langue et la CSP des familles.

Pour les PE, le guide d'entretien est composé de onze questions avec dix questions ouvertes, la seule question fermée, la première ² appelant le plus souvent immédiatement un complément d'informations, sans que le besoin de détailler soit demandé. Ce guide est conçu autour de quatre grands axes : l'inventaire des langues étrangères pratiquées par les élèves et la perception de ce bilinguisme comme un avantage ou un inconvénient, la perception des difficultés possibles des élèves liées aux variétés de français pratiquées dans les familles, la participation ou non à des formations sur ces sujets et enfin la définition d'une langue vivante.

Pour les directeurs, il y a quatorze questions dont quatre questions fermées, qui elles aussi sont suivies de demande d'informations complémentaires pour ouvrir la discussion³. C'est donc une enquête semi-directive telle que la définit Blanchet : « l'enquête semi-directive est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, de préférence lors d'un entretien » (Blanchet, 2011 : 74).

Les discussions avec les directeurs sont construites autour de trois grands axes : la pratique de langues étrangères dans les familles (impact à l'école, recours à des médiateurs), la perception des variétés du français des familles (conséquences sur les apprentissages, connaissance des dispositifs/outils pour aider les familles et les élèves) et enfin la question de la maîtrise ou non du code écrit des parents (impact sur les apprentissages de l'enfant).

Pour tous les informateurs, j'ai recueilli hors enregistrement des informations sur leur âge et l'année de leur formation initiale. Je souhaitais identifier l'année de l'entrée dans le métier pour savoir si mon informateur était passé par l'école normale, l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) ou l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE). Cela me permettait par ailleurs d'identifier l'ancienneté dans le métier.

Ces entrées communes à tous les entretiens permettront une relative comparaison lors de la phase d'analyse. Cependant deux entretiens ne se ressemblant jamais, j'ai pu dans certains

² « Y a-t-il dans les familles de vos élèves une ou plusieurs autres langues que le français, qui sont parlées ? »

³ « Y a-t-il dans l'école des familles qui vous semblent parler un français très éloigné des normes attendues à l'école ? Si oui à quel moment avez-vous pris conscience de ce décalage ? »

cas ajouter d'autres questions pour faire apporter des précisions, développer une thématique qui me semblait pertinente. À cet égard, certains échanges sont nourris par davantage de tours de parole, et leur longueur est assez inégale, comme le montre le tableau ci-dessous :

	Informateur	Durée entretien	Nombre de tours de parole
1	Danielle PE	10'48''	23
2	Emma PE	11'18''	26
3	Fadi PE	7'49''	18
4	Gab PE	8'19''	17
5	Hai PE	22'58''	20
6	Qiu PE	9'07''	15
7	Rui PE	7'21''	18
Durée totale PE		1h17'40''	
Moyenne PE		11'	19,57
	Informateur	Durée entretien	Nombre de tours de parole
1	Albert directeur	13'56''	27
2	Bernard directeur	16'19''	62
3	Charles directeur	20'41'', 7' transcrites	11 (pour les 7')
4	Isa directrice	20'41''	25
5	Jade directrice	14'46''	27
6	Kim directrice	15'37''	39
7	Léa directrice	17'19''	34
8	Mao directeur	12'59''	20
9	Nae directrice	13'06''	26
10	Ode directrice	15'23''	24
11	Pia directrice	13'58''	41
Durée totale directeurs		2h54'45''	
Moyenne directeurs		15'53''	28,09

Tableau N° 1 - La durée des entretiens et le nombre de tours de parole.

L'entretien avec le plus d'interactions est celui où j'interviens beaucoup, dans lequel je quitte souvent ma casquette d'étudiante chercheuse (voir partie 2.2.2). Certains informateurs sont plus bavards que d'autres, comme Hai : c'est l'échange le plus long avec seulement 20 tours de parole (ce qui est dans la moyenne des PE). Il dure trois fois plus longtemps que l'entretien le plus bref avec Rui. À l'inverse, les 26 tours de paroles avec Emma produisent

un échange de 11'18''. Pour certains échanges, j'ai en effet été amenée à davantage relancer, apporter des précisions et lever des malentendus. Les entretiens avec les directeurs durent tous plus de 12' et au plus 20'41''. Cette hétérogénéité en termes de temps et de nombre d'interactions montre une certaine variété du corpus.

2.1.3 Le choix des informateurs et des lieux d'enregistrement

Comment les informateurs ont-ils été choisis ? Pour les premiers entretiens, j'ai échangé avec le directeur et les enseignants volontaires et disponibles de l'école maternelle d'Aubervilliers, où j'ai effectué mon stage. Cela m'a permis de recueillir le point de vue de collègues exerçant sur un même terrain, mais avec des profils différents : en termes d'âge, d'ancienneté dans le métier et sur leur poste. Ensuite, j'ai contacté les directeurs de ce quartier de la Villette. J'ai enfin sollicité des directeurs avec lesquels j'avais déjà eu l'occasion de travailler et d'échanger au fil des années. Trois directeurs qui m'avaient promis un rendez-vous n'ont pas donné suite. Pour les enseignants en école élémentaire, j'ai échangé avec deux PE : Qiu et Rui⁴. J'avais envisagé d'autres échanges mais la crise sanitaire a bouleversé mes projets. Au final ce corpus s'est avéré suffisamment riche et varié.

Tous les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des informateurs. Dans le tableau ci-après, j'indique les pseudonymes des informateurs, leur fonction et le quartier de leur école.

Aubervilliers Nom du quartier	Direction école élémentaire	Direction école maternelle	Enseignant école maternelle Prévert	Enseignant école élémentaire
La Villette/ quatre chemins	Charles	Albert Bernard	Danielle Emma Fadi Gab Hai	
Centre-ville/ Victor Hugo	Isa Nae			Rui
Vallès/La Frette	Mao	Jade		Qiu

⁴ Qiu enseigne dans l'école que je dirige, et son conjoint, Rui, dans l'école de Nae

Landy Plaine/Marcreux Pressensé	Ode			
Paul Bert	Pia			

Tableau N° 2 - La répartition des informateurs par quartier de la ville d'Aubervilliers

Pour échanger avec des directeurs en dehors de la ville d'Aubervilliers, j'ai fait appel à une ancienne collègue, Kim, qui travaille maintenant dans le 14^{ème} arrondissement de Paris. Elle m'a mise en relation avec Léa, exerçant dans la même circonscription. Les deux écoles qu'elles dirigent se situent pour l'une dans le quartier Arago et l'autre Alésia. Ces deux quartiers ont comme point commun d'accueillir des familles très favorisées et d'autres très défavorisées, ainsi que l'explique Kim :

Alors ça fait trois ans que je suis ici (...) la problématique s'est vraiment instaurée l'année dernière avec l'arrivée de familles donc migrantes de moins de dix ans sur ces logements sociaux qui sont ici qui sortent de chs ou chu centre d'hébergement d'urgence ou de sociaux qui ont été rapatriées ici qui viennent de banlieue ou du nord de Paris. (Kim : 19)

La mairie du 14^{ème} arrondissement a mené une politique volontariste de mixité qui se ressent donc dans les écoles, paramètre intéressant pour porter un autre regard. Faire un pas de côté, en recueillant les représentations de collègues exerçant dans d'autres contextes, était un moyen de sortir de la familiarité avec les éléments constitutifs de mon terrain d'enquête. C'était créer l'opportunité de les mettre à jour pour les questionner. En effet, j'exerce en Seine-Saint-Denis (à la Courneuve puis Aubervilliers) depuis le début de ma carrière, je ne connais pas d'autre public que celui des quartiers prioritaires. Ce détour par un autre terrain me permet de prendre de la distance et ainsi voir l'identique avec un regard nouveau, mettre en perspective ce qui pourrait me sembler familier et évident. Car comment « garantir » une caution scientifique à l'étude d'un terrain familier ?

Où les entretiens ont-ils été menés ? Le plus souvent nous avons échangé sur le lieu de travail, dans la classe sur un temps de pause pour les professeurs des écoles et dans leur bureau pour les directeurs. Quelques entretiens ont été menés au domicile des informateurs

(Jade, Qiu et Rui) ou à l'extérieur (Mao). Les interruptions plus ou moins fréquentes ont été un inconvénient majeur lors des entretiens avec les directions. Par son rôle central dans une école, le directeur est sans cesse sollicité par les élèves venant chercher un ballon, montrer un mot, par les enseignants conduisant un élève qui n'a pas respecté les règles, par un agent de service posant des questions, par le téléphone qui sonne... Ces dérangements m'ont d'ailleurs fait perdre trois entretiens : pour l'un, avec Charles, j'ai pu conserver le début. Je n'ai pas pu exploiter les deux autres car ils ont été interrompus dès les premières minutes. Pour ces raisons, il aurait été préférable de mener ces échanges dans des endroits plus calmes, mais les informateurs n'avaient pas cette disponibilité et en leur proposant de venir à eux, je facilitais leur adhésion à ma demande.

2.2 Une recherche impliquée pour penser la profession de directrice d'école

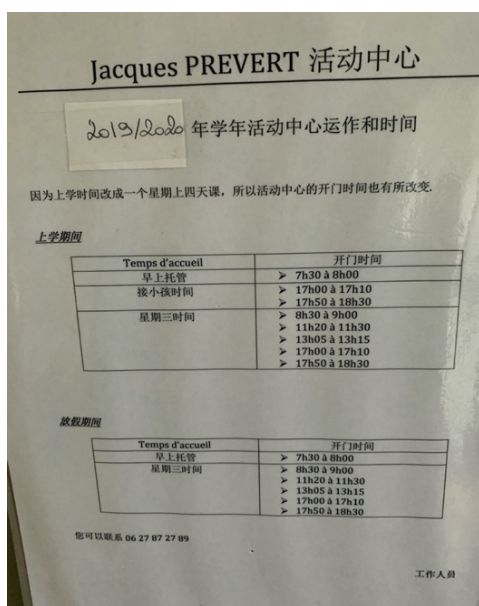
Dans cette partie je vais dans un premier temps exposer le choix de mon terrain d'enquête et envisager les biais liés au fait que ma recherche soit ancrée dans mon terrain d'exercice, pour penser les maux de la fonction.

2.2.1 Le choix du contexte : un terrain familier, un vécu de l'intérieur

J'ai recueilli mes données entre le 20 janvier et le 3 mars 2020, à l'occasion de mon stage en grande section, dans une école maternelle du quartier de la Villette. En classe, j'ai mené des séances d'éveil aux langues (voir annexe 4). J'ai choisi ce quartier comme terrain de stage, car je sais, pour y avoir travaillé, qu'on y scolarise de nombreux élèves allophones et en particulier une forte communauté chinoise, qui parle peu français. J'étais assurée de me retrouver dans un contexte plurilingue car, à Aubervilliers, les élèves allophones nouvellement arrivés sont orientés en UPE2A à partir de la classe de CE1.

Pour faciliter la communication avec les familles chinoises, la mairie, en collaboration avec l'Éducation Nationale, a pérennisé depuis une vingtaine d'années un service de médiation linguistique. Ainsi la communication avec les familles est systématiquement traduite en mandarin (fiches de renseignement, mots, affiches..., etc.) et une médiatrice est présente chaque semaine dans les écoles du quartier pour accompagner les rendez-vous avec les familles.

A titre d'exemple voici le panneau d'accueil affiché à l'école :



Affiche N° 1 - Informations à destination des familles en mandarin.

2.2.2 Une recherche de l'intérieur : posture de chercheuse impliquée

Dès les premiers entretiens, j'ai perçu ma difficulté à demeurer neutre vis-à-vis de mes informateurs. Je pensais devoir et pouvoir mener une recherche scientifique avec toute la rigueur objective que cela implique : l'enquêtrice que je suis se devait d'être la plus neutre possible, pour recueillir des données « brutes ». Dans mes représentations, si un autre enquêteur menait ces mêmes entretiens, les résultats devraient être identiques. Or, c'est bien en tant que collègue étudiante que je me suis présentée à mes informateurs. Ainsi ma subjectivité est-elle apparue dès les premiers échanges.

Comment l'analyser ? Byram propose une classification en trois catégories pour catégoriser les recherches en éducation :

- les recherches qui cherchent à établir des explications en termes de causes et d'effets
- celles qui cherchent à comprendre l'expérience des acteurs impliqués dans l'éducation
- et celles qui cherchent à impulser des changements dans une certaine direction. (Byram, 2011 : 42)

Même si mon questionnaire vise à comprendre l'expérience des acteurs, il y a indéniablement une volonté de ma part d'agir sur ce terrain qui est le mien, en mettant en

jeu mes représentations et mes valeurs. Cela situerait mon travail dans la troisième catégorie :

les recherches en éducation ont aussi pour but d'intervenir et de modifier les phénomènes étudiés. Celles-ci constituent la troisième catégorie où entrent en jeu idéologies et valeurs, parce que les chercheurs qui souhaitent modifier l'existant le font à partir d'une perspective particulière : ils ont une opinion préalable sur « ce qu'il faudrait faire ». (*Ibid.* : 42)

Quelles sont les raisons de ma non-neutralité ? La première est cette proximité professionnelle que j'entretiens avec mes informateurs, qui sont des collègues avec qui je n'ai pas forcément travaillé, mais avec lesquels nous partageons cet esprit de corps, le corps enseignant. Ainsi nous nous entendons sur un « jargon » qui se réfère à des pratiques communes, avec un usage important d'acronymes et des références à une réalité professionnelle partagée. Par exemple quand Albert s'adresse à moi, il dit : « tu vois ce que je veux dire ? » (Albert : 13) ; Bernard lui aussi m'interroge à deux reprises : « tu vois ? » (Bernard : 12 et 29). Bernard répétera dix fois « tu vois » au fil de l'échange. Mes réactions valident cette connivence qui est naturelle, je ne demande pas d'explications.

Il m'arrive aussi lors de certains échanges de « souffler » les réponses, comme lors de l'entretien avec Bernard où à plusieurs reprises je revêts ma veste de collègue directrice. Est-ce pour recréer cette proximité, effacer le relatif éloignement de mon statut actuel de collègue qui n'est pas « sur le terrain » ?

Bernard	19	Ouais voilà la médiatrice chinoise ben elle est là et après je peux appeler tu sais le numéro là
Nat	20	Inter service migrants

Là, je précise ce que le collègue ne dit pas. Il semblerait que je réponde à sa question, notre entretien s'éloigne alors de l'échange enquêteur/informateur pour ressembler davantage à un échange entre collègues partageant un vécu professionnel.

Bernard	21	Ben ça peut être euh quand c'est des choses que, dont d'autres parents doivent pas être au courant tu vois, absences, problèmes familiaux, euh violence, des sujets un peu graves
Nat	22	Ouais, les <i>ress</i>

Là encore je nomme un cas exceptionnel de rencontre avec les familles que le collègue n'évoque pas, je devance ses mots.

Nat	27	§ Dans le <i>rep plus</i> ?
Bernard	27	Ouais dans le rep plus. Et donc sous forme de Kamishibaï ça peut être sous forme d'autre chose voilà. Tu veux que je développe ou ?
Nat	28	Nan nan nan c'est bon parce que c'est c'que je fais en fait. Je suis allée j'ai acheté un bouquin Dulala. Vous avez un bouquin duquel vous partez ?

Dans ces répliques, je rappelle même le cadre de ces formations dont me parle ce directeur et lorsqu'il demande s'il doit développer, je lui réponds que ce n'est pas la peine. Là quel est mon rôle ? Suis-je vraiment en train de recueillir les représentations de mon collègue ? Dans les répliques suivantes j'expose même mes convictions comme si je cherchais à le rallier :

Nat	48	<5s> Est-ce qu'on devrait pas ? je sais pas tu vois c'est quand même une question majeure on est quand même dans des environnements tu vois
Bernard	48	Ouais dans nos quartiers c'est sûr
Nat	49	C'est la MINORITE des familles qui sont francophones et la minorité des francophones même euh, leur français euh c'est pas le français normé, et on est dans les mêmes postures euh c'est compliqué

Ma subjectivité est très présente dans cet échange. Bretegnier (2009) questionne dans un article cette posture du chercheur. Elle met en perspective l'histoire des recherches sociolinguistiques, en opposant la reconnaissance d'une subjectivité du chercheur à la vision positiviste, qui pourrait s'énoncer comme suit :

garantir l'*objectivité* du chercheur, à travers l'élaboration de dispositifs expérimentaux reposant sur la mise en place de procédures de recueil de données quantifiables et mesurables, un traitement statistique en vue d'établir des explications de portée générale (Boudon, Bourdieu). Dans cette optique, la distanciation maximale au terrain, la neutralisation de la subjectivité et de l'intervention du chercheur, constituaient des garants de scientificité tout en sous-tendant une conception « du » terrain comme un ensemble organisé de « faits (réels) », pré-existants au regard du chercheur, à « récolter », sans surtout les changer, sans y *intervenir*... (Bretegnier, 2009)

Avant de mener ces premiers entretiens, je pensais pouvoir appliquer un protocole scientifique le plus objectif possible, avec une récolte de données préexistantes que je pourrais parvenir à faire émerger par des entretiens réfléchis. Même si ce second entretien est particulièrement emblématique de mes nombreuses interventions, je dois analyser ce biais que constitue ma posture de collègue cherchant à questionner son terrain d'exercice professionnel.

Bretegnier suggère d'assumer « une recherche impliquée », qui serait « Une recherche qui réfléchirait son action, ses effets, l'intervention qu'elle produit ». Elle propose la notion d'alter-réflexivité, « une réflexion sur les dimensions relationnelles et interactionnelles de la démarche de recherche, de mise en recherche » (*Ibid.*).

J'y vois la seconde raison de mon implication : ma recherche est en relation avec mon histoire, mon terrain d'exercice. Je constate l'exclusion produite par l'école de la République, qui reproduit les inégalités sociales. La question de la pauvreté des familles du quartier où j'exerce est une donnée objective (que je renseigne dans le premier chapitre). Je n'ai pas de prise sur ça et ne puis agir pour infléchir cette réalité. En revanche, la question de la langue de l'école et de la transmission de ce passeport vers l'insertion et l'emploi, est un levier sur lequel les acteurs de l'école peuvent agir. Je perçois dans mes entretiens que j'essaie d'amener à réfléchir, persuader et infléchir.

J'ai choisi de formuler des propositions en lien avec les obstacles repérés lors de l'analyse des réponses des informateurs. Je vais exposer à présent cet axe de travail.

2.2.3 Une recherche pour agir sur un terrain : la place des propositions

Young a donné en octobre 2019 une conférence dans le cadre du séminaire ELSE (éducation en langues secondes et étrangères) au cours de laquelle elle classe les politiques linguistiques éducatives (désormais PLE) en deux catégories. La première « Top-down » vient d'en haut (échelon européen, national, régional) par voie de décret, instruction officielle, circulaire de rentrée... La seconde « Bottom-up » recouvre les mises en œuvre, appliquées en classe, dans l'école. Le rôle des acteurs de terrain y est essentiel, car ils interprètent, négocient et recréent leur PLE, font des choix personnels nécessaires à la situation d'enseignement et deviennent ainsi des acteurs de changement. Comme nous l'avons vu dans la première partie, à ce jour l'Éducation Nationale n'a pas pris à bras le corps la question de l'inclusion de la richesse des usages linguistiques des élèves et des familles :

pas de changement à attendre du « Top-down ». En revanche, la possibilité d'une réflexion sur ces questions lors de cette année universitaire et la rédaction de ce mémoire de recherche me paraît être l'opportunité de mettre à profit et assumer ce double positionnement, étudiante-chercheuse et directrice d'école, pour jouer le rôle d'interface en faisant des propositions d'actions à mettre en œuvre.

En tant que directrice d'école, j'assume des missions liées au pilotage pédagogique de l'équipe. Par l'impulsion de projets, la proposition d'outils, sur des temps de réunions d'équipe ou dans des moments plus informels, je suis force de propositions susceptibles de modifier le visage de l'école. Cet « effet directeur » est réellement perceptible au fil du temps et permet un véritable levier d'action, que je propose d'activer. Je ferai des propositions d'actions qui me paraissent réalisables sur mon terrain et les mettrai en œuvre à l'issue de mon congé⁵.

Ces propositions seront formulées dans le chapitre trois en lien avec les obstacles que je dégagerai lors de l'analyse, chaque fois que ce sera possible et pertinent. Ceci exclut de fait des propositions qui relèveraient du « Top-down » comme la formation initiale ou continue des enseignants, des choix institutionnels et politiques. Il restera aussi des questions sans réponses, mais qui auront eu le mérite d'être « dévoilées », mises à jour.

Rappelons également que le directeur d'école n'est pas le supérieur hiérarchique en droit d'imposer une façon de faire à l'équipe. Mais son rôle étant essentiel dans la relation avec les familles, en assumant le rôle d'interface entre les équipes, les élèves et les parents, il a la possibilité de donner le ton sur l'accueil du public. Lorsque la direction affiche sa bienveillance par des sourires, des échanges cordiaux, respectueux pour mettre à l'aise les parents, alors la communication entre l'équipe et les familles s'en trouve fluidifiée. Il s'agira donc de s'en tenir à des propositions à portée de main.

⁵ Bénéficier d'un congé formation permet de conserver son poste. À l'issue de mon année universitaire je vais reprendre la direction de l'école Maathai.

2.3 L'exploitation des données recueillies

Dans les lignes suivantes je vais exposer dans un premier temps la méthode choisie pour transcrire les données. Dans un second temps, je vais expliciter les étapes de la thématisation pour l'analyse des données.

2.3.1 La transcription des données

J'ai au fur et à mesure de la récolte des données entrepris la transcription écrite des entretiens (annexe 1 du tome 2 pour les PE, et annexe 2 du tome 2 pour les directeurs). En effet, il me semblait pertinent de transcrire sans attendre, de saisir « à chaud » les échanges encore en tête. Cela a permis d'envisager des ajustements au fil de la passation en portant un regard critique sur ma posture et sur la formulation des questions. Passer de l'oral à l'écrit est une manière de mettre à distance, d'observer d'un autre œil. C'est ainsi que j'ai pu constater à quel point je m'impliquais dans les échanges, au point d'intervenir en donnant mon point de vue. La temporalité est également un élément important de la réflexion : à « chaud » la transcription puis la relecture d'un entretien produisent certains effets. Y revenir plus tard, encore et encore, de façon étalée dans le temps permet de faire émerger d'autres effets.

Pour transcrire j'ai utilisé logiciel OTranscribe, qui permet de ralentir le débit de la voix et d'utiliser des touches raccourcies, pour économiser les gestes de va-et-vient pour ce travail d'écoute et de saisie. Une fois les transcriptions faites, j'ai pu relire les échanges et constater que ce changement de médium (de la voix écoutée au texte lu), constitue déjà un pas de côté qui permet de mettre à jour des éléments pertinents.

J'ai décidé de restreindre mon analyse au verbal en assumant délibérément d'écarter toute la communication non-verbale, gestuelle. Pour en effectuer une analyse pertinente, il aurait fallu que je filme les échanges. J'ai pu m'appuyer sur les conventions de transcription proposées dans le document du DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) (Voir annexe 7). Ces conventions permettent de reproduire finement les conduites verbales par une transcription orthographique, avec quelques aménagements comme la prise en compte de certaines conduites paraverbales (comme les silences ou les augmentations de l'intensité de la voix). La précision phonétique n'est pas recherchée, car même si ma recherche questionne aussi les usages linguistiques des enseignants et des directeurs, celle-

ci n'a pas pour objet d'établir des constats sur des traits spécifiques du français oral. Tous les informateurs se sont vus attribuer un pseudonyme pour garantir leur anonymat⁶.

2.3.2 Les étapes de la thématisation

Une fois le corpus constitué et délimité reste la partie essentielle de l'analyse. J'ai fait le choix de mener une analyse de contenu, en m'appuyant sur l'ouvrage de Bardin (2013). Il s'agit dans cette recherche de m'extraire d'une certaine évidence qui émane des réponses de mes informateurs. Certaines d'entre elles recouvrent des vécus partagés, des sentiments familiers et une culture professionnelle commune. Grande serait la tentation d'étiqueter les phénomènes observés selon mon prisme d'enseignante chargée de direction, retrouver un confort dans une relation d'évidence entre mes questions et les réponses. L'analyse de contenu vient précisément se poser là, avec des outils concrets pour effectuer une autre lecture. Par cette analyse a posteriori, j'ai pu aussi relever mes propres représentations et les questionner, les analyser. Ainsi lors de l'échange avec Emma (au tour de parole 16) je prononce le terme « garderie » pour désigner une posture des parents vis-à-vis de l'école, terminologie qu'elle reprend dès sa phrase suivante. Je suppose que ce qu'elle est en train d'explicitier relèverait de ce référent péjoratif, qui fait partie d'une forme de « jugement » des équipes enseignantes vis-à-vis de l'attitude passive de certains parents envers l'école.

Le premier outil se joue dans le temps, ainsi que l'énonce Bardin dans l'avant-propos :

Jouant le rôle de « techniques de rupture » face à l'intuition facile et hasardeuse, les procédures d'analyse de contenu obligent à marquer un temps entre le stimulus-message et la réaction interprétative. (Bardin, 2013 : 14)

Certes les réponses de mes informateurs me paraissent d'emblée « lisibles » mais cette lecture doit être dépassée.

⁶ J'ai choisi les pseudonymes dans des listes de prénom, dans l'ordre alphabétique, de lettre A (comme Albert) jusqu'à la lettre R (comme Rui).

Bardin compare l'analyste à un archéologue ou à un enquêteur qui travaille sur des indices mis à jour en trois étapes : d'abord une description, une énumération des caractéristiques du texte, puis des « déductions logiques » ou des inférences, et enfin une phase ultime de l'interprétation⁷. Elle définit ainsi l'analyse de contenu :

Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. (*Ibid.* : 47)

J'ai retenu et appliqué les techniques proposées qui paraissaient adaptées à mon corpus d'entretiens. J'ai ainsi d'abord appliqué la méthode du « déchiffrement structurel ». Il s'agit de travailler sur chaque entretien séparément pour faire parler le corpus. En premier lieu, il faut lire plusieurs fois pour s'imprégner de la singularité de la parole des informateurs. Bardin suggère :

Mais lire et comprendre « normalement » ne suffit pas. Il est possible de s'aider de questions : « Que dit vraiment cette personne ou que cherche-t-elle à signifier ? Comment cela est-il dit ? Qu'aurait-elle pu dire de différent ? Que ne dit-elle pas ? Que dit-elle sans le dire ? Comment les mots, les phrases, les séquences s'enchaînent-ils les uns par rapport aux autres ? Quelle est la logique discursive de l'ensemble ? Puis-je résumer la thématique de base et la logique interne spécifique de l'entretien ? etc. ». (*Ibid.* : 99)

Pour cette première étape j'ai utilisé un tableau avec quatre entrées comme dans l'exemple suivant :

Remarques	Séquences	Entretien lui-même	Thématique
Ex : dénégation	N°		Ex : crainte

Tableau N° 3 - Les entrées de l'analyse de contenu.

⁷ Cette démarche en trois étapes a fondé le travail préparatoire à l'analyse qui sera présentée dans le chapitre 3

Au fil des lectures, j'ai utilisé des couleurs et du gras pour faire ressortir des idées importantes, relever des terminologies, des idées forces, des points saillants, des formulations particulières tout en me posant les différentes questions suggérées par Bardin. Au final, j'ai fait un résumé et thématisé les différents éléments relevés. Ce qui donne par exemple pour l'entretien avec Mao :

Certitude sur le nombre de familles allophones mais imprécision dans la dénomination des langues parlées. Relations cordiales mais superficielles. Médiation bricolée avec les moyens du bord, qui reste superficielle (par les aînés pour des choses « quotidiennes » mais pas « de fond »). Débrouillardise des familles. Interaction impossible, incompréhension des informations importantes sur l'école. Valorisation de l'engagement des familles. Bienveillance confiance. Sentiment d'isolement et de solitude réitérés, manque de ressources, professionnels démunis. Jargon enseignant opaque même pour francophones – proposition : simplifier communication. Qualification du français éloigné des normes de l'école : « des erreurs de syntaxe des erreurs grammaticales des erreurs de vocabulaire des accords (...) qui utilisent vraiment pas les bons mots pas les bonnes expressions. (...) inadéquation. » Investissement du directeur pour accompagner : répétition, bienveillance. Pas de réinvestissement du vocabulaire nécessaire pour le fixer chez les familles éloignées. Enseignants pas formés sur les questions de vocabulaire pauvre. Valorisation du bilinguisme qui peut handicaper certains apprentissages mais en améliorer d'autres. Familles masquent méconnaissance du code écrit. Perception positive de l'enfant responsabilisé qui écrit pour ses parents. Pas un frein pour les apprentissages mais frein pour qualité de la communication avec la famille. Langue est vivante. Richesse. Culture scolaire culture de l'écrit. Demande des familles qui légitime plus l'écrit que l'oral.

Résumé : une posture bienveillante à l'égard des familles et des élèves dans un contexte marqué par un sentiment de solitude qui confine à la superficialité dans les interactions.

Après avoir procédé ainsi pour chaque entretien avec les directeurs, j'ai synthétisé toutes les remarques finales sur un seul document pour effectuer des comparaisons et des regroupements. J'ai sélectionné par exemple un item récurrent pour noter les nuances apportées par les différents informateurs. Ainsi, le fait que le langage de l'école soit jargonnant et peu accessible, même aux locuteurs francophones, est une idée récurrente. J'ai alors relevé ce qu'en disaient les différents informateurs. J'ai procédé de la même façon pour les entretiens avec les PE, un par un, puis en comparant les résultats. Ensuite, j'ai regroupé

les deux synthèses pour appréhender les différentes idées, aussi bien celles qui sont récurrentes que celles qui ne le sont pas.

J'ai ensuite procédé à un relevé sémantique pour appréhender les qualifications spécifiques. J'ai par exemple établi l'inventaire de la façon dont les informateurs nomment les élèves, les familles, les langues des familles, etc. Enfin, grâce à une fonctionnalité du logiciel Word, j'ai fait une recherche lexicale, en relevant les mots autour de :

« migr -> (migrantes, migration...)

« étrang-> (étrangères, étrangers)

« phone » (francophone, arabophone, allophone...)

« accueil »

« intégr-> (intégrer, intégration)

« rich-> (riche, enrichissement...)

« arriv-> (arrivants, arrivés...)

« maîtrise »

« évid-> (évidemment, évident...)

« choqu-> (choquer, choquant)

Certaines dénominations m'ont aidée à mettre à jour des représentations que je présenterai au fil du troisième chapitre. À partir de ces représentations je pointerai des obstacles et des leviers sur lesquels il me semble envisageable d'agir.

Chapitre 3 Une richesse linguistique reconnue mais peu valorisée et perçue comme obstacle à la communication. Proposition d'outils

Dans ce chapitre je vais décrire et analyser les réponses des informateurs en lien avec ma problématique, puis je formulerai des propositions chaque fois que je relèverai des leviers possibles d'action en réaction à des freins ou des attentes relevés dans les échanges.

3.1 La perception des langues étrangères des familles

Dans cette première partie je vais m'attacher à décrire certaines conceptions sous-jacentes au sujet des langues des familles. Dans un premier temps, je montrerai comment les réponses des informateurs oscillent entre évidences et approximations. Ensuite, je verrai de quelle manière les langues des familles sont nommées. Enfin, je formulerai une première proposition.

3.1.1 Entre évidence et approximations

La première question des entretiens « Est-ce qu'il y a dans les familles de tes élèves une ou plusieurs autres langues que le français qui sont parlées ? » appelle une même réponse affirmative chez tous les informateurs. Il y a même une évidence dans l'usage du « bien sûr » pour Albert, Bernard, Isa et Ode renforcé par le « ben » d'Albert et Bernard. Les rires qui suivent les réponses de Bernard et Pia pourraient même interroger sur la pertinence d'une question si évidente à leurs yeux. En effet, à Aubervilliers la présence des langues autres que le français est une réalité du paysage sociodémographique (voir chapitre 1).

Au sujet des proportions, à Paris 14^{ème}, elles sont de 20 à 30% des familles pour Kim, et 25% pour Léa. Les chiffres sont beaucoup plus divergents à Aubervilliers : même pas le tiers pour Nae, plus de la moitié pour Charles, Jade, Ode et Mao, deux tiers des familles selon Bernard, Isa et Pia. Les directeurs interrogés concèdent que ces proportions sont approximatives en l'exprimant directement : « je peux pas le dire exactement » (Charles : 2), par l'usage du conditionnel (Léa, Mao et Pia) ou par d'autres marqueurs comme les silences et les hésitations.

Danielle, professeur des écoles en grande section, pense même que c'est 100% des familles :

Je sais même pas s'ils ont le français à la maison. (...) Donc euh enfin sur cette école j'ai qu'un seul exemple quoi j'ai pas euh enfin je suis même pas sûre euh ici il y a tellement d'allophones. Une francophone ben j'en ai eu une en trois ans. (Danielle : 9)

Pourquoi le constat est-il si disparate dans le quartier de la Vilette ? Cela conduit à une première interrogation : quand Danielle affirme n'avoir eu qu'une élève francophone, que met-elle derrière ce mot ? Pour elle, être francophone signifierait-il être monolingue ? Certains informateurs ont-ils pensé que je cherchais à identifier les familles qui ne communiquent pas du tout en français ? La réponse de Mao : « les parents quand je les reçois ne parlent pas la langue française » (Mao : 5), laisse supposer cela. D'autres informateurs soulignent implicitement l'absence de communication en français, en évoquant d'emblée l'impossible intercompréhension avec les familles. Il m'est apparu au moment de l'analyse que cette nuance n'était pas claire. Je questionnais pourtant sur la présence de langues autres que le français, sans sous-entendre que le français n'était pas parlé. (Réflexion faite, j'aurais pu poser la question différemment.)

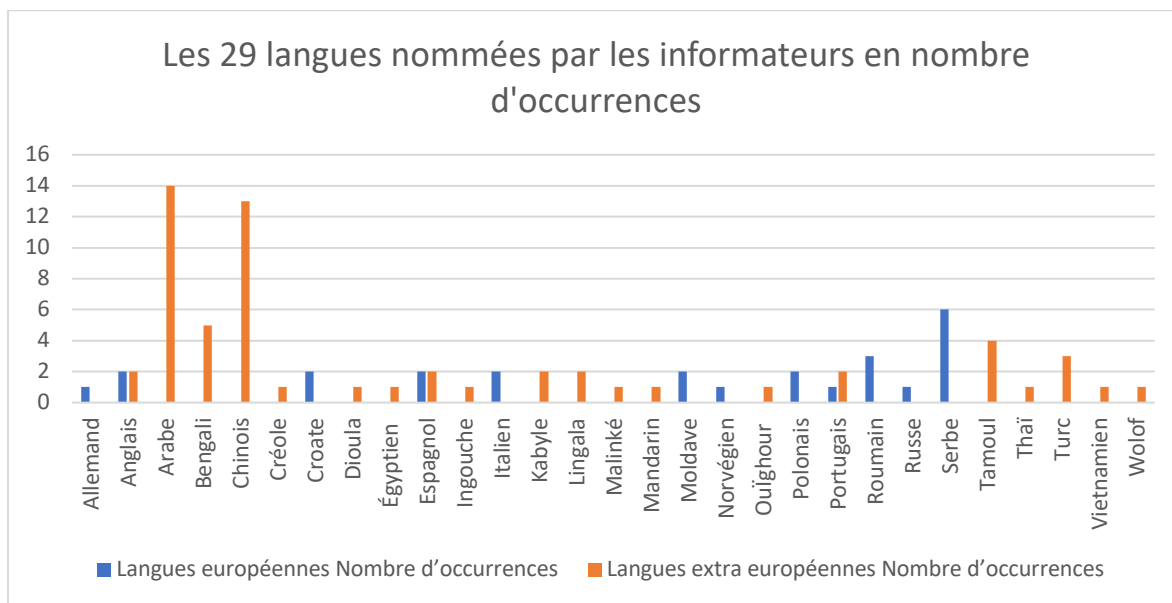
A l'exception de Léa qui affirme : « C'est une question que je pose aux familles » (Léa : 7), les réponses des informateurs induisent qu'ils ne demandent pas systématiquement aux parents les langues utilisées à la maison. Pour les autres informateurs, l'approximation des réponses transparait par des marqueurs linguistiques, quand les réponses sont modérées par des nuances comme : « grosso modo » (Albert : 1), « après je suis sûre que si je creuse un peu plus là je te fais à peu près tous les continents » (Isa : 5). L'à peu près s'exprime aussi à travers d'autres marqueurs : Jade ponctue sa réponse d'hésitations (deux « euh »), de silences ; elle répète trois fois « je crois », deux fois « je pense » et s'interroge à voix haute : « que je réfléchisse j'ai quoi » (Jade : 3).

Je vais montrer dans la partie suivante que la qualification des langues des familles est imprécise.

3.1.2 L'identification les langues des familles

L'analyse des réponses de l'ensemble des informateurs permet de constituer une liste de 29 langues. Les tableaux de l'annexe 8 établissent la liste précise des réponses des directeurs

et des PE. L'arabe et le « chinois » sont les langues les plus citées (nous verrons après que le chinois n'est pas vraiment une langue). Il m'a semblé pertinent de distinguer les langues européennes des langues des autres continents. Certaines langues comme l'espagnol ou l'anglais sont parlées en Europe et ailleurs, l'anglais des réfugiés syriens évoqués par Fadi, l'espagnol en Amérique du sud ou le portugais au Brésil et au Cap-Vert. Le graphique ci-après permet d'avoir un aperçu des langues avec le nombre d'occurrences :



Graphique N° 2 - Les 29 langues nommées par les informateurs en nombres d'occurrences.

L'examen des réponses m'a permis de dégager trois constats : l'approximation dans la qualification des langues extra européennes, l'utilisation de termes géographiques pour localiser les langues, et l'usage du terme dialecte.

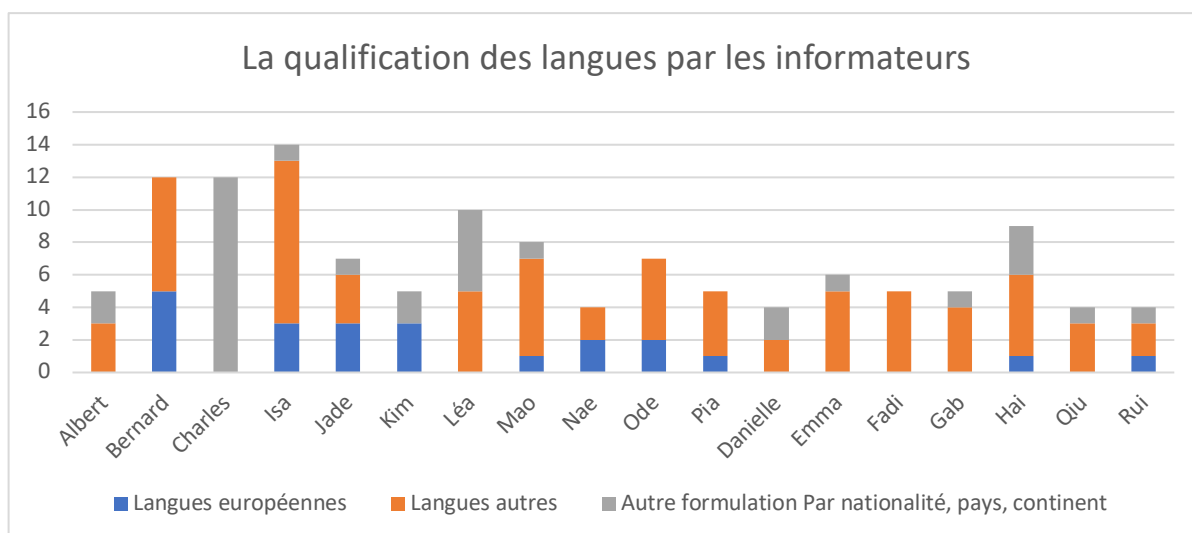
Les langues européennes sont nommées précisément (sauf Rui qui n'est pas certain que le serbe soit parlé au Monténégro), alors que les langues extra européennes sont désignées de façon plus approximative. Pour les langues d'Afrique noire, Bernard est le seul directeur à savoir en nommer deux, le dioula et le lingala. Peut-être parce que l'équipe de l'école a fait un travail d'inventaire des langues des familles autour du projet de kamishibaï plurilingue, suite à la formation avec l'association Dulala. Hai est la seule PE à nommer deux langues, le malinké et le lingala. Isa connaît quant à elle le nom d'une langue : « l'africain plusieurs langues le wolof le heu après je les connais pas tous » (Isa : 5). (L'usage

du terme « l'africain » questionne sur la représentation de l'existence d'un même idiome sur tout le continent.) Les autres ne nomment aucune langue parlée en Afrique noire, ou ne les évoquent même pas comme Nae, Ode et Pia.

PE et directeurs soulignent leur méconnaissance du nom des langues d'Afrique noire comme Danielle : « je connais pas tellement les langues en Afrique » (Danielle : 1), et Mao : « langues d'Afrique noire dont je ne pourrais pas te donner les noms mais des communautés du Sénégal du Mali beaucoup » (Mao : 3). Pour l'Asie, on peut pointer le fait que « le chinois » ne soit pas une langue. À Aubervilliers la communauté la plus importante communique en wenzhou, même si la majorité comprend le mandarin à l'écrit. Isa est la seule directrice à relever cette nuance linguistique, comme nous le verrons après. Les autres langues, à l'exception des informateurs qui parlent du tamoul et du bengali, sont qualifiées selon les pays d'origine des familles (comme le fait Mao pour l'Afrique dans l'exemple cité précédemment). Albert invente même une langue du Sri Lanka, le « srilankais ».

Cette catégorisation par un détour géographique est le second point. La question des langues est associée pour la plupart des informateurs au pays, ou même au continent d'origine, alors que les langues parlées ne respectent pas forcément les frontières. Un même idiome peut être parlé dans plusieurs états et il peut y avoir plusieurs langues dans un même pays, comme au Mali avec treize langues nationales. D'autre part, à l'exception de Charles et Kim qui distinguent Maghreb, Afrique du nord et Afrique noire, les informateurs séparent l'arabe (et ses variables dialectales) des langues d'Afrique, à l'instar d'Isa quand elle dit « vient de Tunisie euh un autre d'Afrique » (Isa : 12). Cela revient à situer le Maghreb sur un autre continent que le continent africain. Les propos sont pris dans un mouvement de raccourcis langagiers, de catégorisations très sommaires telles qu'on peut les faire dans la société. Pour autant, cela n'implique pas que les informateurs n'aient pas ces connaissances. Cette catégorisation géographique est-elle un moyen mnémotechnique ? Une forme de repère pour ne pas oublier ? Isa explique d'ailleurs : « je te fais à peu près tous les continents » (Isa : 5).

Charles ne nomme d'ailleurs aucune langue mais il liste les continents, les pays, et les nationalités accueillies à l'école : « depuis que je suis là en 2013, j'en étais à la quarante huitième nationalité » (Charles : 3). Ce dernier regroupe les communautés linguistiques mais sans nommer les langues : il ne nomme pas l'espagnol qui est parlé dans les pays d'Amérique du sud qu'il évoque. Le graphique ci-après permet de voir la proportion de langues nommées en tant que telles (en et hors Europe) et les qualifications autres que linguistiques.



Graphique N° 3 - La qualification des langues par les informateurs

Je reviens à présent sur le choix du mot « dialecte ». Il est utilisé pour désigner les langues d’Afrique noire par trois directeurs : Albert : « les dialectes africains » (Albert : 1), Jade « d’Afrique (...) j’ai pas tous les dialectes » (Jade : 3) et Kim « d’origine africaine (...) elles parlent le dialecte » (Kim : 18). Cet usage particulier du mot dialecte pour qualifier des langues du « groupe 1 » (Nantes et Trimaille, 2013) pose question. Quelle est la représentation sous-jacente à cet emploi distinct ? Y aurait-il une forme de hiérarchisation ? Encrevé écrit dans l’Encyclopaedia Universalis (en ligne) :

On pourrait estimer, à première vue, que le classement des différents langages humains en langues, dialectes et patois va de soi et que l’on peut immédiatement décider à laquelle de ces classes appartient chaque parler. La distinction se ferait de manière hiérarchique : il y aurait de « vraies » langues, langues nationales officielles normalisées, puis des dialectes, déviations de la norme, répandus pourtant sur de véritables régions dans l’ensemble de la population, enfin des idiomes encore inférieurs, déformations grossières de la langue, pratiqués seulement parmi les populations rurales les plus arriérées et variant, en outre, d’un village à l’autre, les patois. (Encrevé, s.d.)

Même si aucun informateur n’utilise le terme patois, le dialecte semble appréhendé comme une sous-langue. Emma utilise aussi le mot dialecte au sujet de son père. Elle précise qu’il parlait un « dialecte » régional distinct de la langue nationale italienne (Emma : 6). Pour elle : « langue officielle et le dialecte c’est ce qui est pas officiel en fait pour moi (...) Le dialecte c’est peut-être des fois moins quand même euh voilà y a peut-être moins de vocabulaire quand même moins riche quand même qu’une langue » (Emma : 24). Elle

concède ne pas être certaine de cette distinction qu'elle établit, mais elle insiste sur la différence entre une reconnaissance nationale, officielle et une moindre « richesse » du dialecte, régional. Gab elle aussi emploie le terme dialecte tout en soulignant : « je sais pas si on parle de langues ou de dialectes ça je suis pas très claire sur ma propre définition » (Gab : 14). Le dialecte serait-il une sous-langue ?

Seule Isa utilise le mot dialecte pour attester de « nuances » d'une même langue, un peu comme Emma au sujet de la langue de son père : « y a plusieurs types d'arabes plusieurs dialectes (...) chinois alors mandarin ou autre pareil y a plusieurs dialectes » (Isa : 5). En tant qu'arabophone, elle liste les variations dialectales de l'arabe en Algérie, en Tunisie et au Maroc. Pour la Chine, elle évoque le mandarin et d'autres variétés dialectales. Elle est d'ailleurs la seule informatrice à relever que tous les locuteurs chinois ne parlent pas la même langue (et que celle-ci ne s'appelle pas « le chinois »).

Les langues seraient donc à la fois omniprésentes et anonymisées. Ne pas les nommer contribue à les effacer et ne pas les reconnaître. Pourquoi ces approximations, ces raccourcis, ces oublis ? Serait-ce le signe d'une forme de désintérêt pour cette question ? C'est ce que concède Nae à la fin de l'entretien : « Bien c'est vrai que c'est des questions qu'on ne se pose pas forcément euh quand on reçoit les familles. Euh on mesure peut-être pas euh euh assez l'importance on se pose pas des questions. » (Nae : 24). Pour la majorité des informateurs, ce qui est saillant c'est l'absence de la langue française qui entrave la communication, et non pas la considération des langues autres.

Enfin, ces questions ne sont pas toujours abordées en formation initiale et continue. Elles le sont dans certains Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ), comme celui de Lyon, où Blanc sensibilise les professeurs à ces questions. Mais ce n'est pas généralisé au niveau national, comme le confirment mes entretiens avec les PE. En effet, à part la formation assurée par Dulala dans le cadre du REP+, les PE indiquent tous n'avoir jamais participé à des formations sur les questions de langues des élèves, de plurilinguisme. Bernard confirme lui aussi cette absence de formation des enseignants : « parce qu'ils sont pas formés (...) Moi j'te parle des profs là. Ben ils ont de, il ont pas fait ça. À moins que les gens fassent une formation de, à côté » (Bernard : 41, 42). Cette méconnaissance peut conduire à une forme de figement des professionnels face à un public auquel ils ne sont pas habitués. À Paris, dans l'école de Kim qui accueille un public de familles défavorisées socialement depuis trois ans : « on peut le dire hein il y a des enseignants qui ont du mal avec l'inclusion de ces publics-là et donc du coup ça leur

pose problème car ils ne savent pas faire ça les inquiète parce que c'est nouveau pour eux » (Kim : 21). Dans son propos elle pointe à la fois une forme de réticence au changement, une inquiétude et un manque d'outils. Cette question d'adaptation aux réalités de terrain, qui évoluent au fil du temps en fonction des familles domiciliées dans le quartier, impose des réponses adaptées et évolutives.

3.1.3 Première proposition pour valoriser les pratiques linguistiques des familles

Pour reconnaître et valoriser les pratiques linguistiques des familles, la première proposition est d'en avoir une connaissance fine. La question des langues pratiquées dans la famille pourrait être posée systématiquement aux familles lors d'échanges oraux, comme le suggère Young (2019). A l'oral, car si cette question était écrite sur la fiche de renseignements, les familles pourraient être tentées d'indiquer qu'elles ne parlent que français, la bonne maîtrise de la langue faisant partie des critères pour prouver son intégration (exigences du ministère de l'intérieur chargé de délivrer les papiers). J'ai pu constater, lors de mes neuf années d'exercice en tant que directrice, que les familles avaient une méconnaissance sur l'utilisation des informations écrites pour l'école sur les fiches de renseignement. L'école est parfois perçue comme une institution française comme une autre, un des rouages de cette administration parfois inhumaine avec les familles. Il s'agit là, à l'inverse, d'établir une relation de confiance. Pour cela il serait nécessaire de rappeler, par exemple, que le directeur n'a pas connaissance des modalités de séjour des familles, c'est la mairie qui procède à cet aspect administratif des inscriptions et détient ces informations (pas plus que la direction d'école n'a de lien avec la caisse d'allocations familiales, l'agence pour l'emploi, etc.). Il faudrait rassurer les parents, en leur expliquant que le recueil de ces informations a une visée pédagogique, pour la réussite de l'enfant par une valorisation dans l'école. Ce questionnement sur les langues de la famille pourrait intervenir une fois la relation de confiance installée avec la famille, dès l'inscription si la confiance est là, ou plus tard, au moment des élections de parents d'élèves par exemple, avant les vacances de la Toussaint.

Concrètement, la forme de ce recueil des langues serait adaptée au format de l'école. Dans l'école où j'exerce, je n'aurais pas le temps de voir toutes les familles à ce sujet. Les enseignants pourraient être associés à cette valorisation. Il s'agirait d'abord de prendre

connaissance des langues parlées, comprises par la famille et l'enfant. Pour cela le site du BILEM (Bilinguisme en maternelle) met à disposition un guide d'entretien qui permet d'avoir des informations sur les langues comprises, parlées, entendues, dans quelles circonstances, leur degré de maîtrise par l'enfant, etc. Voici quelques questions suggérées dans ce guide :

Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ? Avec quels interlocuteurs ? avec votre conjoint ? avec vos enfants ? ou avec tel enfant et tel autre ? Dans quels types de situations ? Quelle(s) langue(s) votre enfant comprend-il, parle-t-il, entend-il ? Chantez-vous avec votre enfant, lui racontez-vous des histoires ? Dans quelle(s) langue(s) ? Comment votre enfant maîtrise-t-il sa(ses) langue(s) première(s) ? La comprend-il bien ? S'exprime-t-il facilement, le comprenez-vous bien ? (fiche action : les entretiens parents, Bilem, 2018) ⁸

Ensuite, pour valoriser les compétences linguistiques des familles, les associer à des activités de traduction, de diseurs de contes, comptines, chansons pour l'oral et à l'élaboration d'affichages plurilingues des lieux de vie de l'école, pour l'écrit. Du côté de toute l'équipe, ce serait l'occasion d'apprendre quelques mots comme bonjour, au revoir dans les langues des familles. En classe, les ressources proposées par le site « Langues & grammaires en (Ile-de) France »⁹ pourraient aider à comprendre certaines difficultés des élèves en fonction de leur langue première. Ce projet met en effet à disposition des fiches sur les langues parlées en Ile-de-France, en abordant les aspects culturels, grammaticaux, phonologiques, les erreurs à anticiper, etc.

Montrer aux familles que leur langue est la bienvenue peut constituer un premier pas pour leur signifier qu'elles ont leur place dans ce système, une forme de reconnaissance pour les inviter à s'impliquer. De plus, ce serait aussi une manière d'aborder cette richesse cachée, certaines familles pratiquant plusieurs langues. Orienter les familles vers des lieux de valorisation des langues et cultures d'origine, comme la maison des langues et des cultures à Aubervilliers, permettrait enfin de nouer un partenariat fort, en s'appuyant sur le réseau de cette structure municipale.

⁸ <http://bilem.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/21/2018/06/1-entretiens-parents.pdf>

⁹ <https://lgidf.cnrs.fr>

3.2 La relation avec les familles

La qualité des relations avec les familles est un élément indispensable au bon climat scolaire et à la réussite des élèves, car les familles accompagnent leurs enfants dans la scolarité. Dans cette partie, je vais présenter dans un premier temps la perception des difficultés de communication avec les familles allophones. Ensuite, j'évoquerai les stratégies mises en place pour tenter de fluidifier cette compréhension mutuelle. Je formulerai enfin une seconde proposition.

3.2.1 Les difficultés de communication

À Aubervilliers, la communication avec les familles est perçue comme complexe par la majorité des informateurs. Pour les deux directrices de Paris cette question se pose peu. J'évoquerai dans la partie suivante la spécificité de leur point de vue. Les directeurs d'Aubervilliers parlent de « barrage » (Isa : 8), de « communication néante » (Albert : 2), d'impossibilité de faire un « travail de fond » (Mao : 7). Mao témoigne du sentiment de solitude des enseignants face aux familles avec lesquelles ils ne peuvent communiquer ni les réussites ni les difficultés. Le terme « compliqué » est récurrent dans les entretiens aussi bien avec les PE qu'avec les directeurs. Jade le répète dix fois. Elle rapporte d'ailleurs deux situations violentes auxquelles l'équipe a été confrontée :

j'ai eu une autre réunion récemment où la maman quand elle voulait dire des choses qui ne lui plaisaient pas parlait systématiquement en arabe euh et j'ai appris par euh une *avs* qui comprenait qu'elle avait dit un certain nombre de choses pas très agréables (...) y a des parents qui se sont permis aussi d'insulter récemment une enseignante en arabe en pensant qu'elle ne comprenait pas (Jade : 6)

Ici le fait de ne pas se comprendre creuse un fossé. Recourir à l'insulte dans une langue supposée incomprise par l'interlocuteur marque une volonté de se démarquer, d'affirmer son « altérité ». Les équipes sont aussi confrontées à ces malentendus violents. Il y a une forme de mise en insécurité de part et d'autre.

La perception des effets des incompréhensions mutuelles varie d'un informateur à l'autre. Parler la langue des familles apparaît indéniablement comme un atout pour les deux directrices arabophones Isa et Ode. C'est une manière de recréer ce « nous ensemble » qui

manque dans les situations d'incommunicabilité. Elles ont toutes les deux un discours très positif. Ode aborde d'ailleurs la question des langues des familles sous l'angle de la communication qu'elle peut établir avec elles, en échangeant en arabe, en anglais et en espagnol. Selon elle cette possibilité d'échanger en arabe facilite le travail de l'équipe et a un impact sur les apprentissages des élèves :

la chance que j'ai c'est que je parle arabe (...) c'est important parce qu'on a beaucoup de population euh maghrébine (...) si les parents ne parlent pas français euh comment leur expliquer que l'enfant a des difficultés dans tel ou tel domaine euh comment travailler avec eux tout ça quand tu le dis dans la langue adéquate ben ça prend tout le sens puis y a une relation qui s'installe l'enfant sss voit que tu es en communication avec la famille et du coup il voit qu'y a un suivi et que les parents savent prennent connaissance de ce qui se passe à l'école puis tout s'accélère euh magiquement (Ode : 6)

L'utilisation de l'adverbe « magiquement » atteste du pouvoir symbolique essentiel de la communication, par rapport à la posture de l'élève à l'école et, par conséquence, par rapport à ses apprentissages. La communication qui s'établit entre les parents et l'école, ici au moyen de la langue arabe, crée une passerelle entre deux environnements essentiels de l'enfant. Ces deux mondes pourraient lui paraître disjoints, voire incompatibles, du fait du monolinguisme de chacune des situations, ou en tout cas du fait que les langues de communication y sont différentes, avec des enjeux forts de part et d'autre. Au regard de l'enfant, la possibilité d'une communication entre l'école et sa famille permet une conciliation, voire une réconciliation. Ceci met l'enfant en confiance et lui offre la possibilité d'assumer son rôle d'élève, avec le soutien symbolique de sa famille. Le poids de la scolarité, des enjeux et des injonctions de l'école est alors partagé, et non plus assumé par l'enfant seul. On peut également émettre l'hypothèse que le recours à la langue maternelle de la famille par la directrice permet de résoudre un possible conflit de loyauté (« honte de la langue maternelle », Auger, 2008 et « attitudes de rejet », Moro, 1998). Une relation apaisée entre les parents et l'école ouvre ainsi la porte à la réussite, une sorte de feu vert symbolique autorisant l'enfant à avancer, en confiance.

À l'inverse : « certains enseignants ne parlent pas la langue et ils restent bloqués y a rien qui ne peut se dire rien n'évolue » (Isa : 6). Le lien direct entre la réussite des élèves et la bonne communication avec les familles est ici à nouveau souligné. Tous les directeurs en sont bien conscients et mobilisent tous les moyens à leur disposition pour fluidifier les échanges. Comme l'Institution ne met pas à leur disposition des outils explicites et

fonctionnels pour pallier ces difficultés, ils « se débrouillent » : « on se débrouille avec les moyens du bord » (Isa : 9), « je me débrouille en interne » (Jade : 11). Je vais voir maintenant quels outils ils mobilisent.

3.2.2 Les médiations utilisées

Les professionnels témoignent tous du manque d'outils et pallient comme ils peuvent. Ils multiplient les rendez-vous individuels pour expliquer et reformuler. La communication passe par des gestes, comme parler avec les mains « c'est bien beau de parler avec les mains mais ça a ses limites » (Pia : 10), ou par les applications de traduction des téléphones « Google traduction alors tu vois elle me montrait la phrase écrite alors des fois ça allait » (Emma : 7). Mais ces palliatifs sont insatisfaisants.

Ils font aussi appel à des médiateurs. Albert et Jade sollicitent, en interne, le personnel non enseignant. Tous déclarent improviser des médiations avec les amis de la famille, les aînés, les autres parents : « on biaise par des gens de la même communauté soit la famille, ou des amis, ou des voisines » (Albert : 6), « on se débrouille avec les moyens du bord avec des amis des pour faire la traduction mais généralement c'est des mamans » (Isa : 9). L'utilisation des verbes « biaiser » et « débrouiller » souligne ce « bricolage ». Les témoignages attestent de l'insatisfaction de ces échanges qui restent superficiels et peuvent conduire à des incompréhensions. Mao insiste sur le sentiment de solitude, d'isolement et d'impuissance quand il déclare n'avoir accès à aucun service de traduction : « on ne sait pas vers qui se tourner pour avoir un interprète » (Mao : 8).

Il existe pourtant des services de médiation institutionnels mais tous les directeurs d'Aubervilliers ne semblent pas disposer des mêmes informations. Par exemple Inter Service Migrants (désormais ISM) est évoqué par plusieurs directeurs. C'est un service de médiation linguistique payant, dont la prise en charge est assurée par la direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN). Au courant de l'année 2017-2018, ce service aurait été interrompu selon plusieurs informateurs : « la DSDEN y a deux ans a suspendu le truc voilà » (Charles : 11). Pourtant Albert et Bernard disent y recourir encore, « je fais appel à inter service migrants » (Albert : 4). La communication institutionnelle à ce sujet est-elle suffisante ? Ce service est-il toujours disponible ?

Les services de médiation à l'échelle de la ville sont en revanche opérationnels : pour les familles chinoises, l'association Pierre Ducerf assure des traductions en mandarin, wenzhou

et cantonnais. Une médiatrice tient une permanence hebdomadaire dans les écoles du quartier de la Villette, qui scolarisent une forte communauté chinoise peu francophone. Comme je l'ai mentionné dans le chapitre 2, elle traduit systématiquement les mots en mandarin (fiches de renseignement, affiches, mots...). Elle intervient également sur demande pour les autres quartiers comme en témoignent Nae et Pia : « la médiatrice chinoise euh y a une médiatrice tamoule c'est tout. » (Pia : 12) Pia fait référence ici également à la seconde association. Celle-ci propose des médiations tamoules pour les familles de la ville. L'existence de ces deux services gratuits sont méconnus de certains directeurs : « Parce que le médiateur y a toute une démarche à faire pour avoir quelqu'un en plus c'est un service qui est, il me semble payant par la municipalité donc ça devient compliqué » (Ode : 8).

Faire ce pas pour comprendre les familles est pourtant essentiel, pour éviter qu'elles ne restent en retrait. Charles relève en effet :

on vient de nous remettre après une interruption de six mois une interprète chinoise (...) ça nous a mis en difficulté (...) ça va retisser du lien avec les familles chinoises parce que c'est pas évident hein, c'est pas des familles qui sont très en demande hein enfin si elles ont des demandes mais c'est difficile des fois à le formuler pour elles. (Charles : 5)

La médiation est un moyen de tisser ce lien sans lequel les demandes des familles ne sont pas formulées. Sans cette main tendue, Jade raconte : « le décalage ben mais c'est plus dans les étrangers qui vont rester très en retrait et très timides et ne pas oser parler » (Jade : 15). Il arrive même que les familles n'osent pas dire qu'elles ne comprennent pas. Ce retrait peut même laisser penser qu'elles ne « s'investissent » pas comme le relève Danielle : « des parents, qui s'investissaient pas du tout en français (...) c'est des gens assez réservés (...) ils me mettent les enfants à l'école puis ils s'en vont quoi ils se, y a pas de lien » (Danielle : 4). Ne pas se comprendre peut faire le lit à ce type de malentendus, Danielle le pressent bien quand elle ajoute : « c'est un ressenti hein » (Danielle : 4).

Il faudrait pouvoir proposer des outils aux familles pour rompre les effets négatifs de ce manque de communication, comme Ode le suggère à la fin de l'entretien :

faudrait réfléchir aux outils qu'on pourrait proposer aux parents en fait parce que la difficulté elle est plus de la part des parents de se dire ça doit pas être facile en tant que parent ne parlant pas bien français ou pas français ou n'écrivant pas le français d'être à l'aise avec l'institution de l'école quand on n'a pas les outils pour et comprendre et se faire comprendre (Ode : 23)

3.2.3 Seconde proposition pour améliorer la communication avec les familles

Je vais proposer quelques outils pour faciliter cette communication et rappeler ce qui existe déjà, mais qui n'est pas forcément utilisé. D'abord, les directeurs et les équipes devraient avoir connaissance des partenaires existants pour opérer des médiations. Le recours à ces médiateurs ne devrait pas être perçu comme une démarche complexe, chronophage et donc inaccessible. Il s'agirait de recenser et mettre à jour chaque année un annuaire opérationnel des structures existantes, et éventuellement identifier en interne les personnes ressources susceptibles d'aider pour des médiations (comme les deux directrices arabophones).

Ensuite, certaines informations importantes pourraient être écrites aux familles allophones dans leur langue d'origine. On trouve sur le site du Bilem¹⁰ des propositions de mots traduits en plusieurs langues (pour des rendez-vous, la remise des livrets, des autorisations de sortie...). Une banque de mots pourrait être disponible en salle des maîtres, ou sur un document en ligne partagé, afin de permettre aux enseignants de faciliter la communication. De même, des livrets d'accueil en langues d'origine pourraient être généralisés, ils sont téléchargeables en version papier et audio sur le site Eduscol¹¹. Il s'agit d'expliquer le fonctionnement du système scolaire français. A Berlin, de tels guides écrits dans la langue des familles sont systématiquement distribués d'après Kim, qui y a effectué un séjour et a constaté cette volonté d'accueillir au mieux les parents :

Alors à Berlin moi j'étais en Erasmus (..) ils ont besoin de ces populations (...) ils ont développé énormément des upe2a dans toutes leurs écoles ils ont beaucoup plus d'écoles bilingues et qui font que pas que (...) avec langues européennes mais langues euh avec le turc par exemple et ils ont des enseignants (...) des enseignants spécialisés à l'accueil de ces enfants euh migrants (...) les familles ont un livret d'accueil dans leur langue d'origine quelle qu'elle soit qui leur explique le système scolaire berlinois. (Kim : 22)

Ces démarches d'accueil, qui visent les familles et les élèves avec les classes bilingues, sont bien le fruit d'une volonté institutionnelle en Allemagne.

¹⁰ <http://bilem.ac-besancon.fr/accueillir-leleve-et-sa-famille/ressources-pour-communiquer/>

¹¹ <https://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

En France, l'Éducation Nationale (en coopération avec le ministère de l'Intérieur) a mis en place les ateliers « Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants » (OEPRE), qui sont accueillis dans les écoles (comme celle d'Isa et Nae). Ces ateliers, destinés aux familles allophones, ont pour objectif d'apprendre le français, de découvrir les valeurs de la République et le système scolaire français, pour pouvoir s'impliquer en tant que parent d'élève. Les intervenants sont rémunérés par l'État qui édite des affiches plurilingues, à destination des écoles, pour informer les familles de ces cours gratuits. En dépit de cette volonté institutionnelle, deux directeurs d'Aubervilliers n'ont pas connaissance de ce dispositif, comme le montre le tableau en annexe 9. Les autres directeurs d'Aubervilliers déclarent y orienter les familles. Ce dispositif n'est pas installé dans le 14^{ème} arrondissement.

Isa et Nae font des retours positifs sur ces ateliers qui sont installés dans leurs écoles. Elles soulignent toutes deux que ce sont principalement des mamans qui y participent (je développerai ce point dans la partie suivante). Cependant, toutes les familles ne peuvent pas consacrer le temps nécessaire pour participer à ces cours, compte tenu de leurs impératifs professionnels ou familiaux. Albert et Jade pointent par ailleurs que tous les parents n'ont pas cette demande, leur impératif premier étant de travailler. Cette demande de se perfectionner en français n'est le fait que d'une « petite minorité » (Jade : 18).

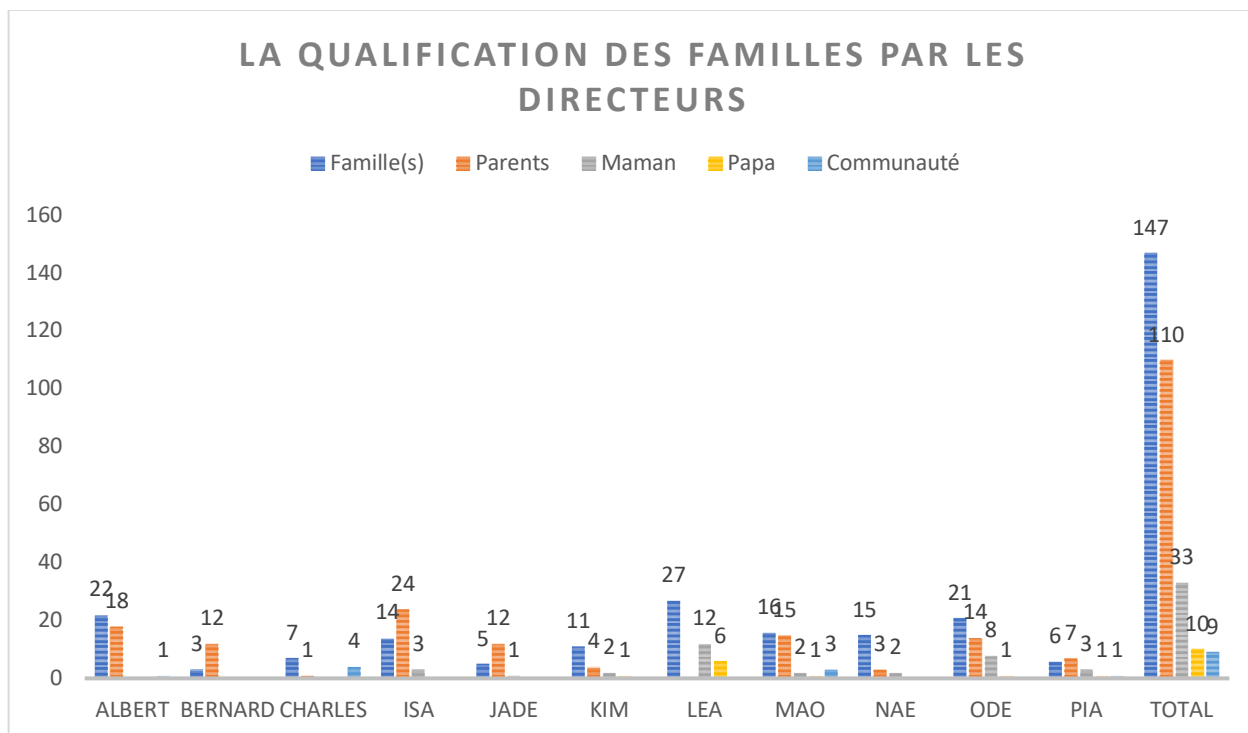
3. 3 Les représentations au sujet des familles

Dans cette partie je vais évoquer deux points qui m'ont semblé importants. Dans un premier temps, je vais m'attacher à repérer les représentations des informateurs au sujet des familles en analysant les mots utilisés pour les désigner. Dans un second temps, j'analyserai les représentations spécifiques des familles et de leurs langues, dans les entretiens avec les directrices parisiennes.

3.3.1 Les désignations des familles, la place des femmes

Comment sont désignées les familles au fil des entretiens ? Les cinq mots les plus utilisés pour les désigner sont : famille, parents, maman, papa et communauté. Le graphique ci-dessous montre que le mot famille est le plus utilisé avec 147 occurrences. C'est sans doute l'effet « miroir » de l'échange, car c'est le terme que j'avais choisi dans mon guide

d'entretien. L'emploi du mot « communauté » pourrait faire l'objet d'une analyse plus poussée, est-il porteur d'une vision essentialiste des cultures des familles, en les réduisant à des traits communs ?



Graphique N° 4 - Les désignations des familles et des médiateurs par les directeurs

Ce graphique montre que le terme « maman » est trois fois plus utilisé que « papa ». Ce sont les femmes qui sont visibles à l'école. Elles le sont à double titre : en tant que mère d'élève et en tant que médiatrice possible (voir inventaire, tableau en annexe 10). Une des exceptions notables est l'usage du terme « grand-frère », qui est chargé de connotation sociale dans les quartiers populaires. Les grands frères sont évoqués comme de possibles médiateurs par trois informateurs, les médiations étant le plus souvent assurées par des femmes dans les autres échanges (voisine, cousine, maman). Je remarque aussi que les informateurs parlent tous des « mamans », le mot « mère » étant utilisé deux fois, par Ode pour parler de sa propre mère et par Isa avec une connotation péjorative, pour fustiger le relâchement langagier d'une mère d'élève.

Cette surreprésentation de termes désignant des femmes questionne tout de même : est-ce une réalité objective et mesurable ? Ou est-ce une déformation langagière qui présuppose que les hommes seraient absents de l'éducation des enfants ? Devant les écoles il n'y aurait

pas d'hommes ? De même l'usage par Albert du féminin « la maitresse » (alors qu'il y a deux maitres dans l'école) interroge sur la représentation de la féminisation de certains rôles dans la société. Les pères sont-ils réellement absents ou invisibilisés ?

3.3.2 La perception spécifique des familles parisiennes

Pour les directrices parisiennes la question de l'absence de communication en langue française ne se pose quasiment pas. L'élément intéressant de leur discours est la hiérarchisation qu'elles opèrent entre les langues européennes, plus prestigieuses, et les autres. Leur perception des langues des familles est influencée par leur perception des catégories socioprofessionnelles (CSP) de celles-ci. Cet arrondissement parisien a mené en effet une politique volontariste de mixité sociale. Interrogée sur la prise en compte de la pratique de langues étrangères à la maison, Kim établit un lien direct entre maîtrise de la langue et niveau social : « dans les langues maghrébines ça dépend du niveau social de la famille » (Kim : 5) et pose le constat d'un fossé entre « très riche très blanc très pauvre très noir » (Kim : 5). Les questions sociales et ethniques sont abordées d'emblée¹².

Kim pose d'emblée la distinction entre les langues européennes et africaines, comme dans l'enquête de Nantes et Trimaille (2013). Selon elle, il y a d'un côté les enfants des familles « favorisées » qui ont un intellect stimulé, passent sans problème d'une langue à

¹² J'ouvre ici une parenthèse sur cette formulation presque provocatrice ou maladroite qui convoque une dichotomie noir/blanc, riche/pauvre énoncée à voix haute. Cette catégorisation peut choquer tant elle est inhabituelle (en France, on s'interdit des étiquetages ethniques, qui peuvent être perçus comme « racistes »). Isolée de son contexte cette phrase pourrait laisser présumer des raccourcis systématiques, une forme d'assignation. L'entretien dans son ensemble montre plutôt une directrice engagée, qui met en place des outils pour mobiliser l'équipe et les partenaires en vue de la réussite de ces élèves. Je présenterai ces outils dans la sixième partie. Cette parenthèse me permet aussi de rappeler le contexte de cet entretien : j'ai rencontré cette directrice à Aubervilliers, c'est avec elle que nous avons inauguré le groupe scolaire dans lequel j'exerce encore. Nous avons travaillé ensemble durant trois années et sommes restées en lien. Cet échange enregistré revêt à la fois un caractère formel car je lui pose des questions en tant qu'étudiante qui mène une recherche, et à la fois elle exprime ce « raccourci » car, de par notre proximité, je sais qu'elle n'est pas raciste. Elle n'aurait sans doute pas formulé les choses de la même manière en présence d'un enquêteur avec lequel elle aurait eu plus de distance.

l'autre et sont encouragés dans leur bilinguisme par l'invitation de l'école à « partager » leurs compétences en classe. L'utilisation du verbe « savoir » par ces deux directrices témoigne de leur certitude à ce sujet : « chez les langues européennes ça n'a pas d'impact sauf que je sais qu'ils réfléchissent bien dans les deux langues » (Kim : 5), « ça a moins d'incidence je le SAIS » (Léa : 9).

D'un autre côté, il y a ces élèves issus de familles qui ont des difficultés sociales, qui ont besoin d'étayage, « qui sont plus en difficulté moins stimulés intellectuellement euh et qui parlent des langues plutôt africaines » (Kim : 9). Ils seraient moins à l'aise avec le système éducatif surtout dans un quartier où le niveau scolaire est élevé : « ils sont arrivés en France en grande difficulté ils ont pas un niveau de langue française suffisant pour la scolarité ici et particulièrement dans ce quartier » (Kim : 5).

Pour désigner ces familles Kim et Léa recourent au champ lexical de la migration : « plutôt migrantes d'Afrique subtropicale » (Kim : 5). Léa opère même une distinction entre « familles issues de l'immigration » (Léa : 8) et « un papa français et une maman une maman ben chinoise et tout à fait euh qui travaille ici qui 'fin voilà c'est pas du tout de l'immigration et c'est des CSP élevées » (Léa : 25). Cette distinction est très intéressante et interroge sur ce qui est véhiculé inconsciemment derrière les choix sémantiques « migrant » et « immigration ». Les CSP+ ne sont pas associées pour Léa à « l'immigration », qui elle-même rimerait avec difficultés économiques.

Calabrese et Vienard (2018) proposent trois mécanismes sémantiques pour comprendre les mots : le premier est le fait que le choix d'un mot marque un engagement politique. Le second est l'effet d'identité/ altérité : « Un certain nombre de mots contribuent à installer, de façon plus ou moins explicite, la dichotomie identitaire « nous vs. eux », tant l'identité ne se définit jamais aussi bien que par rapport à une altérité » (Calabrese et Vienard, 2018 : 23). Le troisième est l'effet de flou référentiel, comme dans la dichotomie Islam/Occident qui met en regard deux concepts de niveaux différents. Il est difficile ici de pointer précisément la connotation sous-jacente de la représentation de Léa, mais il apparaît vraisemblablement que, selon elle, lorsqu'une personne CSP+ quitte son pays, elle n'entre pas dans la catégorie « immigration ». (Les français qui partent vivre à l'étranger ne sont-ils pas « expatriés » ?)

L'aspect « négatif » de cette dichotomie langues prestigieuses/ langues d'immigration ne transpire pas dans leurs pratiques déclarées, attachées à accueillir au mieux, investies avec leurs équipes pour faire progresser les enfants. Kim relève d'ailleurs que certains

professionnels de l'Éducation Nationale sont réticents à cet accueil : « il y a des directeurs qui ne s'imposent pas cette volonté (...) et des enseignants qui s'en dispenseraient <5s> on peut le dire hein il y a des enseignants qui ont du mal avec l'inclusion de ces publics-là » (Kim : 21). Kim m'a confié en dehors de l'entretien enregistré être en conflit avec une enseignante qui lui reproche de faire « du social ». Quant à Léa, elle s'étonne presque de cet accueil favorable, comme si elle s'attendait à l'inverse : « c'est étonnant mais pour le moment on va dire que ça se passe assez bien » (Léa : 15).

Les entretiens avec ces deux directrices parisiennes m'ont permis d'appréhender un contexte professionnel différent de celui qui m'est familier. La mixité est perçue très positivement et permet d'aider réellement les élèves et les tirer vers le haut. Les équipes encadrent beaucoup les élèves en difficulté :

on passe beaucoup de temps (...) les regards extérieurs nous disent non mais cet enfant dans une autre école (...) on l'aurait même pas pointé du doigt. Donc c'est vrai qu'ils sont extrêmement tirés parce qu'ils sont repérés très vite donc on les prend en apc on va leur proposer des choses différentes pour avancer. (Léa : 17)

La mixité de ce quartier permet l'inclusion de ces élèves, qui sont étayés par leur pairs et les dispositifs mis en place par les équipes (différenciation pédagogique, soutien). À Aubervilliers la perception du lien entre CSP et réussite scolaire est différente, pour deux raisons. La première est qu'il y a peu de CSP +. La seconde est que les informateurs sont conscients du déclassement consécutif à l'exil. Emma pointe le cas de ce papa éboueur en France, alors qu'il était chirurgien en Iran. Le métier exercé ne renseigne pas toujours sur le niveau d'études des parents.

L'école s'adapte aux réalités locales et à son public, et compose en fonction de ce terrain, même si les programmes sont nationaux. Je ne peux pas formuler ici de préconisation car cette volonté de mixité sociale relève d'une décision politique. Néanmoins j'observe que ce brassage de populations issues de catégories sociales très diverses est un levier pour faire progresser les élèves.

3.4 Langue(s) des élèves, langue de l'école

Dans cette quatrième partie je vais aborder la question de la langue des élèves (langue étrangère ou variété de français) et la langue de l'école telles qu'elles sont perçues au travers des entretiens.

3.4.1 Parler deux langues : obstacle ou avantage ?

La question était clairement posée aux PE qui ont tous répondu que c'était un avantage. Seul Rui affirme « ça dépend » sans développer les obstacles. Les directeurs aussi valorisent en majorité le bilinguisme des élèves. Voici les propos extrêmement positifs d'Isa :

Un enfant généralement qui maîtrise bien sa langue maternelle il va bien apprendre le français (...) Voilà mais généralement c'est un plus plus plus plus plus plus quoi ! C'est super d'être bilingue et c'est un avantage et j'encourage vivement les parents à continuer de parler leur langue maternelle surtout pas d'essayer de parler français surtout un français pas forcément correct. (Isa : 6)

Les avantages relevés sont les suivants : un enfant apprend facilement et rapidement la langue de l'école, s'il maîtrise bien sa langue première, c'est même un moteur pour apprendre encore d'autres langues, facteur de réussite scolaire valorisé chez les CSP +. Certains élèves sont déjà trilingues à six ans, ils sont même capables d'être « traducteurs à cinq ans » (Danielle : 7), c'est une chance et une richesse pointées dans plusieurs entretiens. Ce bilinguisme précoce développe des capacités intellectuelles comme la mémoire (Mao : 14), permet de mieux comprendre les mécanismes des langues et constitue une richesse culturelle. Les enseignants déclarent déconseiller aux familles de parler exclusivement français à la maison et valoriser ainsi les langues maternelles. Rui donne un exemple qui va dans ce sens. Au sujet d'une mère d'élève il explique : « elle parlait archi mal et du coup tu vois et du coup ben elle lui apprenait mal le français du coup le gamin il était en échec. » (Rui : 4) Les difficultés de cet élève sont attribuées à cette pratique langagière. Cette maman pensait bien faire dans l'intérêt de son fils, car à ses yeux sa langue devait être effacée au profit du français. En France l'école n'a pas toujours valorisé les langues étrangères de cette manière. Si aujourd'hui les informateurs avec lesquels j'ai échangé déclarent tous que le bilinguisme (quel qu'il soit) constitue une richesse, les pratiques de valorisation de ces langues dans l'institution sont encore peu courantes. Je développerai plus tard (partie 3.6) les pratiques déclarées allant dans ce sens d'une inclusion des langues des élèves.

L'idée de parler français demeure un signe d'intégration. C'est une exigence pour obtenir des papiers en France. D'ailleurs, quand Albert évoque les familles capables d'effectuer des médiations en français, il affirme : « des parents qui sont intégrés par exemple des gens qui ont plus la maîtrise de la langue française » (Albert : 7). À l'inverse celui qui ne s'exprime pas correctement ne serait-il pas intégré ?

Cette exigence de conformité linguistique peut dans certains cas engendrer un rejet de la langue maternelle chez les familles et élèves, la « honte de la langue maternelle » (Auger, 2008 : 225). Qiu rapporte l'exemple de son élève qui téléphonant à sa mère arabophone en classe de neige n'assume pas de communiquer en arabe devant sa maîtresse. Pourquoi l'enfant est-il gêné ? Pour atteindre la maîtrise de la langue française, faudrait-il effacer les autres langues comme autant d'éléments perturbateurs ? Léa rapporte deux anecdotes qui vont dans ce sens : une qui illustre le refus de familles de valoriser la langue maternelle : « y a aussi les familles qui vont te dire que non à la maison on parle que français et jamais une autre langue parce que voilà parce qu'on est en France » (Léa : 24) ; et l'autre le refus de l'enfant de parler la langue d'un des deux parents : « il refuse euh ma femme lui parle en italien et il refuse complètement il lui parle pas il refuse de parler la langue » (Léa : 24). Cette directrice conseille au contraire aux parents de favoriser ce bilinguisme. L'école peut certainement jouer un rôle pour faire évoluer les représentations qui infusent dans la société, du fait des injonctions institutionnelles qui valorisent la langue française avant tout.

Les familles qui sont conscientes de la richesse du bilinguisme précoce appartiendraient aux CSP+. Fadi enseignant en petite section à Aubervilliers souligne l'exemple d'une maman psychologue en Algérie qui, en plus de l'arabe, apprend l'anglais à sa fille. Dans l'école de Léa, les CSP+ valorisent l'apprentissage oral et écrit d'une LVE qui est un passeport pour intégrer un bon collège et en particulier les sections internationales, qui exigent une maîtrise écrite aussi. À cet effet les parents inscrivent leurs enfants aux cours d'ELCO (Enseignement en langues et cultures d'origine) et dans des cours à l'extérieur, en plus de l'apprentissage pensé des langues étrangères de la famille à la maison : « plus on est CSP élevé plus la langue c'est quelque chose qui va être mis en avant » (Léa : 33).

Certains informateurs relèvent toutefois quelques hiatus au sujet du bilinguisme, comme Emma et Mao. Ils pensent tous deux que c'est à l'école de valoriser ce bilinguisme qui, dans les faits, ne l'est pas toujours, car les enseignants ne savent pas toujours comment s'en emparer. « on s'en rend pas compte en maternelle (...) après oui c'est un avantage. Mais peut-être enfin lorsqu'on est petit c'est peut-être un désavantage (...) est-ce qu'ils se

sentent vraiment valorisés le fait d'avoir deux langues j'suis pas sûre » (Emma : 18). Mao rejoint son constat :

c'est presque plus notre travail d'enseignant de valoriser le fait que parler une autre langue ça enrichit aussi sa mémoire que ça va pas forcément l'handicaper mais plus l'enrichir et de dire ben oui tu as six ans et tu parles déjà deux langues et c'est chouette et il faut pas la perdre. Donc y a vraiment ce double côté-là c'est ça va peut-être le freiner sur certains apprentissages mais ça l'enrichit sur d'autres. (Mao : 14)

D'autre part les résultats positifs (en termes de maîtrise du français langue seconde) mettent plusieurs années à être palpables, comme en témoigne l'anecdote de Charles :

mardi j'ai un ancien élève qui est revenu, parce qu'aujourd'hui j'ai des cm2 qui allaient à au collège Jean Moulin pour faire la découverte de la classe bilangue anglais chinois, et le gamin il est venu présenter ce qu'ils allaient faire les gamins, tu vois donc euh, et on voit ils ont maintenant, enfin dès qu'ils arrivent au collège ils sont plus grands ils ont mûri et ça y est, la maîtrise de la langue française elle est là. Donc euh au début j'étais quand même très euh, un peu inquiet parce que je voyais des gamins qui étaient euh pourtant nés en France, après trois ans en maternelle, trois quatre ans en élémentaire arrivés au ce2 cm1, ils avaient toujours des problèmes de de de langue française quoi ça revenait tous les ans et finalement, finalement ça vient quoi petit à petit. (Charles : 6)

En dehors de cet exemple concret, les enseignants sont également persuadés que c'est une richesse parce que « c'est ce qu'on dit » : « on avait des formations qui disaient » (Rui : 4), « Ils nous disaient que c'était une chance d'avoir deux langues (Emma : 20) ». Qiu répète trois fois « apparemment » (Qiu : 4). Ici les PE convoquent des références partagées comme l'a décrit Thamin (2019, voir partie 1.2.2). Il semble que le bilinguisme des élèves soit reconnu mais pas forcément valorisé dans l'école et la classe.

En résumé, parler une autre langue n'est pas perçu comme un frein aux apprentissages pour l'élève par la majorité des informateurs. Ce qui est un frein c'est la communication difficile avec la famille.

La question linguistique joue-t-elle un rôle dans la réussite des enfants ? Au fil des entretiens, j'ai même commencé à me poser cette question, tant cet aspect était parfois appréhendé comme un élément « négligeable ». Cette affirmation de Léa va dans ce sens :

j'ai pas l'impression que ce soit la langue qui fasse que l'enfant réussit moins. Ca peut être un frein mais euh y a des familles qui sont vraiment euh qui accordent

énormément de valeur à l'école donc qui poussent et qui trouvent le moyen de faire avancer leur enfant. (Léa : 11).

Dans ce développement, Léa exprime une position récurrente qui peut se résumer ainsi : si toutefois la langue est un frein il peut être dépassé par la volonté de la famille (voir partie 3.6).

Cette question linguistique doit-elle être totalement effacée ? C'est un peu la tonalité globale que j'ai ressentie au fil de l'échange avec Pia. Dès le début de notre entretien elle affirme : « Moi ça me dérange pas pour moi c'est pas un handicap de pas parler français à la maison <5s> J'trouve que c'est plutôt sain que la maman parler dans la langue qu'elle maîtrise en fin de compte » (Pia : 4). Au fil de l'échange elle répète :

je vais pas forcément prendre en compte parce que c'est pas gênant (...) pour moi c'est c'est pas c'est pas ce qui va empêcher l'enfant de progresser <3s> et qu'il parle non bien au contraire moi j'trouve qu'il faut garder ses origines (Pia : 6). Pourquoi ça serait un frein son cerveau il est fait euh il est correctement fait ce qu'il a pu apprendre dans une langue il va l'apprendre dans une autre (Pia : 30).

C'est comme si elle fournissait des arguments à un destinataire qui lui aurait tenu un discours « négatif » sur les élèves allophones, un raccourci stipulant qu'un allophone aurait nécessairement des difficultés langagières et scolaires, une forme de stigmatisation de ces familles. Faut-il à ses yeux effacer ce paramètre qui engage des questions délicates ? Les questions de langues étrangères accueillies à l'école ramènent à des problématiques d'accueil des familles, d'intégration, des questions sensibles dans l'espace public français aujourd'hui. J'ai pu ressentir au fil des entretiens une certaine gêne dans le choix des mots pour désigner les situations¹³. Cependant les débats qui passionnent la France sur les questions de migration, d'accueil, d'intégration sont la toile de fond de l'Institution scolaire qui est présente sur le terrain. D'une certaine manière les représentations sous-jacentes des informateurs sont présentes dans les échanges où la parole est développée de façon assez libre. Aborder les questions sous l'angle linguistique ne permet-il pas précisément d'échapper aux discours sociaux, ethniques, religieux plus polémiques ?

¹³ Ces questions ne seront pas développées davantage dans ce travail.

3.4.2 La perception de la variation

Après ces questions sur le fait de parler d'autres langues que le français à la maison, mes entretiens questionnaient sur la perception des variétés de français pratiquées par les familles. J'ai posé à tous les informateurs la même question : « Est-ce qu'il y a des familles dans l'école qui te semblent parler un français qui est très éloigné des normes attendues à l'école ? »

J'ai ainsi recueilli leurs représentations sur la perception du français des familles. Les réponses sont détaillées dans l'annexe N°11. Leurs propos portent sur des aspects linguistiques spécifiques comme le lexique, la syntaxe et plus rarement l'intonation.

Les qualifications utilisées peuvent être décrites de cette façon :

1. Des qualifications relatives de façon générale à des degrés de compétences : pas complètement maîtrisé, moyennement bien utilisé, de plus en plus pauvre, pas très riche, français fragile.
2. Des qualifications relatives à une caractérisation descriptive et spécifique, et disons objective des pratiques : erreurs grammaticales, erreurs de vocabulaire, syntaxe pas respectée.
3. Des qualifications relatives à des hiérarchisations des usages par rapport à une norme (subjective) : indélicat, très correct, mauvais français, très grossièrement... Isa, Léa et Mao pointent une forme d'inadéquation de la langue dans le contexte des relations familiales. Isa juge ce langage « flippant » et regrette : « ça s'apprend pas le métier de parent » (Isa : 14).

La langue des familles est évaluée en référence à une norme idéalisée, qu'Albert qualifie de « français parfait ». Les termes choisis ressemblent parfois aux annotations en marge des copies des élèves : l'idée de correction, de pauvreté lexicale, de mauvaise construction syntaxique. Albert et Ode concèdent même « corriger » les familles : « ça m'arrive de reprendre des familles en leur expliquant que c'est pas le mot qu'il faut employer » (Albert : 10), « ça c'est la déformation professionnelle pour essayer de faire en sorte que euh qu'ils comprennent aussi enfin que la prochaine fois il va falloir la reformuler la phrase d'une autre manière » (Ode : 9). Il y a une forme de jugement qui se transforme en remédiation, comme en classe.

Les familles sont conscientes de ce décalage langagier et doivent ressentir ce jugement du corps enseignant, surtout si elles sont « corrigées » comme des élèves. Cette posture

évaluative peut exacerber une insécurité linguistique et être vécue comme une infériorisation. Pour avoir souvent endossé moi-même cette posture de « maitresse d'école », je n'avais pas conscience des effets négatifs de cela avant d'étudier la sociolinguistique en master 2. Le corps enseignant semble « missionné » pour préserver la langue totem (Blanchard : 2018).

Hai évoque cette mise en insécurité qu'elle a vécue au sujet de son accent camerounais. Elle est la seule à relever ce point particulier : « dans la réalité c'est pas le même français. Voilà. C'est un français si on va même dans le euh comment dire si on va vraiment au Cameroun rien que l'intonation déjà pourrait laisser croire qu'on ne parle plus français. » (Hai : 7) Elle explique avoir mal vécu le fait que des personnes en France lui demandent de répéter plusieurs fois, avant de comprendre ses messages. Elle a ainsi pris conscience qu'il y avait plusieurs variétés de français. Cette variation spécifique concerne l'usage de la langue française en dehors du territoire métropolitain, une variation diatopique (Gadet, 2007). Bien qu'elle vienne du Cameroun francophone, il semble qu'elle ait tout de même intériorisé une forme de jugement qui hiérarchise les usages : « Donc il y a des mots qu'ils ne prononcent pas bien. Moi je sais par exemple que euh nous on va dire Paul (*o fermé*) au Cameroun en France on dit Paul (*o ouvert*) » (Hai : 8). Elle se met en conformité avec une injonction de l'ESPE qui incite les enseignants à inculquer aux élèves la « bonne prononciation » (Hai : 8). Il y aurait, donc selon elle, deux prononciations, une bonne et une mauvaise.

Autre dénomination notable, celle de Gab : « Par rapport à la cité clairement » évoque-t-elle une variété diastrastique, un langage de la cité ? À part elle, personne ne qualifie le français des familles en lien avec « la cité ».

Enfin, bien qu'ils fustigent les familles qui n'ont pas un français parfait, les discours des informateurs sont eux-mêmes vivants, se permettant des écarts avec une norme écrite idéalisée. La représentation d'un français parfait infuse dans l'institution scolaire et je ne sais pas si mes informateurs sont conscients de leurs propres façons de s'exprimer à l'oral. Comme le souligne Castellotti :

Cela implique aussi de s'engager parallèlement à former les enseignants à et par la variation car, comme le notent M. M. Bertucci et J. David (2003 : 6), « L'institution, on le sait, est rétive à la variation et rien dans la formation des enseignants ne les prédispose à une approche sociolinguistique ». Cela permettrait, d'une part, qu'ils puissent mettre en œuvre des démarches pédagogiques susceptibles de relayer les orientations proposées et tendrait à éviter, d'autre part,

qu'ils ne reproduisent eux-mêmes des comportements langagiers inappropriés aux situations (comme, par exemple, le fait de « corriger » des usages oraux informels en fonction d'une norme écrite formelle). En effet, « l'idée que le français qu'ils enseignent n'est qu'une variété parmi d'autres leur est étrangère tant est forte la conviction que le français de l'école constitue la norme et plus subjectivement l'idéal à atteindre » (Bertucci et David, 2003 : 6)¹⁴. (Castellotti, 2012 : 21)

Comment sensibiliser les enseignants à cette question ? Cette prise de conscience majeure mériterait des temps de formation spécifique, en formation initiale et continue.

3.4.3 La variation : frein aux apprentissages.

J'ai posé à tous les informateurs la même question, à savoir si, selon eux, le décalage entre le français de l'école et celui de la maison pouvait constituer un frein aux apprentissages de l'enfant. Le tableau de l'annexe 12 liste les réponses recueillies. Seuls huit informateurs sur dix-huit pensent que c'est un frein. J'ai été étonnée de ce résultat, qui est une base de mon hypothèse de recherche. Même si tous les élèves ne sont pas déstabilisés par ce décalage linguistique, c'est un élément d'analyse pour expliquer l'échec scolaire. Je m'interroge ainsi sur les réponses de Bernard et Nae, qui disent ne pas avoir de familles ayant un français éloigné des normes de l'école. La question était-elle mal formulée, incomprise ? Le fait que Nae me fasse répéter laisse supposer qu'elle n'appréhende pas cette question. Quant à Bernard, à ses yeux, les familles qui ont « un mauvais français » (Bernard : 30) ont nécessairement un parcours migratoire ; leurs difficultés sont liées au fait que le français soit une langue étrangère. Rui lui aussi se questionne sur un possible lien entre échec scolaire et langue parlée à la maison.

Les quatre informateurs qui ont répondu non pensent que l'école parvient à effacer ce déterminisme. Pour Kim cette donnée est dépassée si les équipes se mobilisent et y consacrent du temps. Le point de vue d'Ode à ce sujet est particulièrement intéressant. Elle déclare à la fois (argument pour) : « l'élève qui a un contexte familial privilégié linguistiquement <4s> aura un vocabulaire (...) riche plus rapidement » (Ode : 11) et (argument contre) : « l'école permet (...) d'apprendre d'aller au-delà du contexte dans lequel

¹⁴ Bertucci M. M. et David J., « Présentation », *Le français aujourd'hui* N° 143, P3-6

tu vis (...) ça peut aussi te motiver à apprendre davantage » (Ode : 10). Elle est à la fois consciente des inégalités créées par le décalage linguistique qui peut ralentir les apprentissages, mais, en même temps, elle croit en la capacité de l'école à atténuer les inégalités. Sa perception est ancrée dans sa propre expérience d'enfant dont les parents « ne parlaient pas très bien français » (Ode : 10). Elle estime que ce frein peut être dépassé au fil du temps, et même constituer un moteur pour la motivation de l'élève. Au fil de l'échange elle évoque les familles qui investissent beaucoup l'école comme moyen de s'en sortir. Indéniablement, cette ouverture existe et permet à des enfants de tous milieux de réussir grâce à l'école. Plusieurs informateurs rappellent également cet investissement des familles qui croient en la capacité de l'école à élever socialement leurs enfants. Cette confiance en l'école pour améliorer sa vie demeure une base positive des relations avec certaines familles.

Les arguments des huit informateurs qui pensent que le décalage linguistique peut constituer un frein aux apprentissages de l'enfant concernent majoritairement la question du vocabulaire, jugé pauvre, pas assez étendu. Ensuite viennent les problèmes de syntaxe, d'accent, de familiarité et de décalage avec la culture de l'école qui valorise l'écrit par les livres, la fréquentation des musées... Léa pointe également l'incompréhension qui peut s'établir entre élèves dans son école du 14^{ème} arrondissement : « le vocabulaire pas tout à fait adapté peut être mal interprété » (Léa : 14). Cette directrice pose le constat du fossé entre des CM2 qui parlent « EXCESSIVEMENT bien avec un vocabulaire extrêmement précis » (Léa : 23), et les élèves dont la familiarité peut choquer. Trois PE parlent également du manque d'interaction dans la famille, le fait que l'enfant ne soit pas habitué à dialoguer avec ses parents. Hai explique :

chez les africains par exemple <3s> un enfant ne s'assoit pas avec les adultes.
Ça ne se fait pas c'est un manque de respect c'est pas ta place va dans ta chambre.
Y a pas d'échange donc ces enfants-là en sont pas habitués qu'un adulte leur parle. Donc certains sont choqués qu'un adulte leur parle autant et leur demande ce qu'ils pensent. (Hai : 23)

Les arguments recouvrent donc des questions purement linguistiques (lexique, syntaxe) et d'autre culturelles, pour le décalage avec la culture de l'école. Trois informateurs constatent également la spécificité du langage scolaire qui est très éloigné du français de tous les jours.

3.5 Le français de scolarisation : une langue spécifique, complexe et plutôt écrite

Dans cette partie je vais développer l'idée d'un « jargon » scolaire difficile à appréhender même pour des francophones, avec une prééminence de l'écrit.

3.5.1 Le « jargon » scolaire

C'est un point important : les familles et les élèves ont des difficultés à appréhender le langage de l'école, parce que ce dernier est très spécifique. Il y a d'abord toutes les situations de communication avec les familles au sujet de la scolarité de leur enfant. Ensuite se pose la question de la spécialisation du langage destiné aux élèves, celui qui est utilisé dans la classe. Enfin le fait que la communication se fasse essentiellement à l'écrit peut constituer un frein pour les familles qui n'y ont pas accès.

Au sujet des relations des directeurs avec les familles, Mao souligne : « déjà qu'on a un discours un jargon professionnel qu'est des fois pas évident quand on maîtrise la langue » (Mao : 8). Seul Mao formule explicitement cette spécificité du langage de l'école qui crée une dissymétrie dans l'échange. Il propose de simplifier le « jargon » scolaire. Cette complexité est implicite chez Ode quand elle déclare : « j'essaie aussi d'employer euh un vocabulaire simple » (Ode : 9). Elle suggère elle aussi de réfléchir à « des outils » :

ça doit pas être facile en tant que parent ne parlant pas bien français ou pas français ou n'écrivant pas le français d'être à l'aise avec l'institution de l'école quand on n'a pas les outils pour et comprendre et se faire comprendre donc euh ça faudrait peut-être penser à à des outils voilà concrets pour le quotidien (Ode : 23).

Les autres directeurs mettent en place des stratégies pour faire passer les messages de l'école (voir partie 3.2.2), ils évoquent des reformulations, des rendez-vous individuels, mais ils ne pointent pas explicitement cet hermétisme lié à la langue elle-même.

À l'école, il y a deux grands domaines de communication avec les familles : les situations fonctionnelles comme les horaires, l'organisation des temps périscolaires (cantine, centres de loisirs), absence non remplacée d'un maître, etc. et les questions plus pédagogiques, plus « délicates », qui recouvrent les réussites ou difficultés de l'enfant, du point de vue des apprentissages ou du comportement. Les enseignants sont-ils conscients de la spécificité terminologique utilisée dans ces cas-là ?

Le français apparaît comme une réalité d'évidence, perçue de tous, de nature non problématique, et la variété scolaire du français semble se confondre avec la variété standard décrite dans les grammaires de référence et les dictionnaires avec un effet normatif, *unificateur*, par rapport auquel se disent les écarts, les fautes (Gadet, 1997 : 9). (Bertucci, 2008 : §40)

Par exemple l'expression « évaluation des compétences » utilisée dans les livrets scolaires uniques, est-elle comprise de toutes les familles ? Cette manière de mesurer le travail de l'enfant avec les termes : « non acquis, en cours d'acquisition, acquis et dépassé » contraste avec des systèmes d'évaluations dans d'autres pays où le maître attribue des notes, qui donnent parfois lieu à des classements. Cette spécificité de l'école française est opaque pour de nombreuses familles, qui ne comprennent pas les « résultats » de leurs enfants. De même, les parents qui ont fait leur scolarité en France ont plutôt connu des « contrôles » avec des notes. À l'oral il peut y avoir de la même manière de nombreuses incompréhensions. J'ai pu constater ce décalage lors des réunions d'équipes éducatives qui réunissent les familles, les enseignants et les partenaires de l'école (comme les services de soin, type orthophoniste). Comme dans toutes les sphères professionnelles, il y a une tendance chez les enseignants à « jargonner », et utiliser des abréviations et des acronymes incompréhensibles de l'extérieur. Par exemple la qualification des « matières » enseignées en classe fait l'objet de changements de noms au fil des réformes. Le domaine « découverte du monde » au cycle 2 (CP, CE1 et CE2) qui remplace histoire, géographie et sciences devient « DDM ». Il arrive qu'en réunion ces acronymes spécialisés soient utilisés, sans que l'enseignant soit conscient de leur hermétisme. Une simplification des termes employés pourrait être envisagée.

Pour la classe, deux PE, Gab et Qiu insistent également sur la spécificité du lexique scolaire. Gab, PE en maternelle relève l'emploi de verbes absents de la vie de tous les jours comme le verbe « reconstituer » (Gab : 8). Certains termes utilisés dans les consignes ou le lexique spécifique des disciplines sont éloignées du français courant. Les enseignants ne questionneraient pas la spécificité de la langue de l'école, c'est l'explication de Léa : « avec un vocabulaire qui pour euh nous peut sembler lambda » (Léa : 14). Qiu relève également l'inégalité des élèves face à la spécificité de ce langage scolaire ; pour elle les enfants d'enseignant sont habitués à « une certaine langue un certain vocabulaire » (Qiu : 7). Elle trouve ça « horrible » (Qiu : 7).

Il ne s'agit pas cette fois-ci de s'attacher à simplifier la langue de scolarisation mais être conscient de sa spécificité, pour faire un détour comme en UPE2A où le lexique des

disciplines est travaillé avec les élèves allophones. Ces questions peuvent être abordées au sein de l'équipe en conseil des maitres pour renforcer cette prise de conscience, élément indispensable pour ouvrir l'accès à l'école à toutes les familles et élèves.

3.5.2 Une prééminence de l'écrit

Enfin la langue de l'école est plutôt écrite et tous les directeurs ont connaissance de familles qui ne maîtrisent pas le code écrit, sauf Léa. Danielle évoque également les familles allophones du Bangladesh, dont le système d'écriture est différent. Bien que lettrées dans leur langue, elles ne savent pas lire et comprendre les messages écrits en français. Cette absence de maîtrise a deux conséquences principales. La première, en termes de communication : les parents qui ne savent pas lire/comprendre/écrire sont défavorisés pour échanger avec l'école. Plusieurs directeurs rapportent le complexe des familles d'avouer cette non-maîtrise, les dissimulations et les détours. Nae déclare que les mamans n'osent pas montrer leur méconnaissance de peur d'être « stigmatisées » (Nae : 17) et Bernard rapporte :

Et donc y en a que j'identifie parce qu'ils font des stratagèmes ils savent pas lire ben après sans leur dire euh ben je leur dis je suis là disponible pour vous orienter quoi, du coup j'en ai repéré quelques-unes quoi. Alors dès qu'il y a un mot dans le cahier ils viennent me voir ils osent pas forcément demander à l'enseignant donc ils viennent me voir un peu plus souvent. (Bernard : 54)

Pour pallier cette insécurité linguistique, il faut passer par un échange oral, à la grille de l'école, au téléphone, dans le bureau. Il y a également le recours à d'autres modes de communication comme les gestes en présentiel, ou le recours de Pia à des pictogrammes sur les mots et affichages de l'école. Le directeur joue ce rôle de médiateur, il a davantage de temps pour établir cet échange, pour rassurer la famille qui se sent en insécurité et l'orienter si possible vers des cours comme OEPRE. Pour Nae, l'intérêt du dispositif est précisément de permettre la restauration de la confiance et par là-même, un nouveau lien avec l'enfant.

L'impossibilité d'aider son enfant est la deuxième conséquence. Cet obstacle est rappelé par tous les informateurs. Selon eux, la culture de l'école est une culture de l'écrit, le livre un médium incontournable de la réussite scolaire. Il faut fréquenter des bibliothèques, acheter des livres, lire des histoires à son enfant. La maîtrise du geste graphique, également indispensable, nécessite un accompagnement à la maison.

L'aide aux devoirs proposée à l'école constitue le recours des familles non lettrées. Plusieurs directeurs louent l'investissement des familles peu fortunées qui n'hésitent pas à payer l'étude (dispositif municipal du soir proposé dans certaines écoles et encadré par des enseignants). L'implication des familles est un élément fréquemment pointé comme élément majeur dans la réussite scolaire des enfants, plus que les usages linguistiques pour certains informateurs. Dans la dernière partie, je vais relever les éléments évoqués par les informateurs comme leviers de la réussite des élèves.

3.6 Les leviers de la réussite des élèves

Dans cette partie, je vais d'abord lister ce qui est pointé par les informateurs comme des attitudes des familles qui contribuent à la réussite. Je vais ensuite relever les outils mis en œuvre par les enseignants.

3.6.1 Le constat partagé de l'investissement des familles

Pour de nombreux informateurs, c'est l'investissement de la famille qui conditionne la réussite de l'enfant. La confiance en l'école perdure en dépit d'une totale incompréhension des messages. Mao donne l'exemple de familles allophones qui maintiennent tout de même leur présence aux rendez-vous à l'école, bien qu'elles n'en saisissent pas un mot : « c'est vraiment tout à leur honneur ces familles-là qui ne parlent pas la langue il y a quand même quelqu'un qui vient et qui va acquiescer sur quelque chose où il ne comprend pas ce qu'on lui dit » (Mao : 8). Pour les médiations linguistiques également, ce sont les parents eux-mêmes qui tentent d'améliorer la communication par le biais des applications de traduction sur les téléphones portables, ou qui sollicitent des médiateurs. Qiu rapporte par exemple : « pour la remise des livrets ils sont venus la maman est venue j'ai trouvé ça bien avec euh une ancienne euh avec une autre copine à elle pour faire la traduction » (Qiu : 2). Ce pas des familles vers l'école est valorisé dans les discours des informateurs, qui perçoivent avec respect leur engagement. Dès qu'ils en sont capables, les enfants sont sollicités eux aussi par les parents pour écrire les mots - ce qui les place dans une position de parentalité ; même quand ils ne maîtrisent pas le code, comme l'exemple de l'enfant de CP CE1 donné par Ode, qui écrit tout juste phonétiquement à la place de sa maman. Selon Ode cette responsabilité peut être aussi un moteur pour apprendre.

Pour certains informateurs, l'implication de la famille a même davantage d'impact que les questions linguistiques, comme lorsque Léa affirme :

j pense que ça a rien à voir avec la langue et c'est une culture familiale pour qui l'école a ou non de l'importance. On a des familles qui parlent pas un mot mais qui se débrouillent pour euh communiquer autrement faire venir des traducteurs et pour qui l'école a beaucoup d'importance et poussent leur enfant et euh ben y a des enfants qui réussissent très bien d'autres pas mais j'ai pas l'impression que ce soit la langue qui fasse que l'enfant réussit moins. (Léa : 11)

L'idée d'une « culture familiale au service de la réussite » : sur ce point je note à nouveau une allusion à des références partagées, une forme de doxa scolaire fondée sur l'expérience, « ce qu'on dit ». Le développement d'Emma va tout à fait dans ce sens :

Mais je pense que le plus important c'est ce qu'on dit toujours c'est l'attention qu'ils portent à ce que font leurs enfants (...) le fait d'être toujours derrière ton enfant, de t'intéresser à ce qu'il fait j pense que c'est ça qui pousse le plus les élèves (Emma : 15).

Les pratiques des familles valorisées par l'école comprennent l'intérêt porté au travail de l'enfant, le fait que l'enfant soit stimulé par des interactions langagières avec ses parents et la transmission d'un « bagage culturel » (Gab : 7). Selon Ode le « modèle linguistique riche » qui favorise la réussite implique « de la lecture euh des sorties culturelles, c'est voilà tout ce qui peut te permettre euh, de d'apprendre davantage et dans la langue et dans la culture » (Ode : 12). La culture au singulier c'est « La culture française bien sûr » (Ode : 13). Bien que cette directrice soit particulièrement attachée à valoriser la richesse liée à la cohabitation de cultures diverses à l'école, elle survalorise la culture française comme modèle facilitateur de la réussite des enfants. Le guide d'entretien n'avait pas pour objet d'approfondir ces questions de pratiques culturelles, mais je m'interroge aujourd'hui sur le fait de ne pas valoriser d'autres pratiques présentes dans les familles (comme celles des traditions orales).

À l'inverse d'une bonne stimulation, les informateurs fustigent les ravages des écrans, avec « un enfant qui va rester toute la journée devant sa tablette et qui va rester à la maison avec ses parents qui lui disent en français de mettre la table ou de faire quelque chose » (Qiu : 6). La formule de Kim condense cette idée de pratiques qui nuisent à la réussite scolaire à ses yeux : « un manque de stimuli un manque de représentation euh ben des des images de euh manque de connaissance voilà et la pratique des écrans là-dessus ça fait pas des beaux résultats » (Kim : 37). La surexposition des enfants aux écrans demeure l'ennemi

de l'école. Les pratiques solitaires des tablettes dès le plus jeune âge sont extrêmement présentes dans les écoles d'Aubervilliers, où il n'est pas rare de voir un bébé dans une poussette avec un écran sous les yeux pour rester calme. Cette pratique n'est pas l'objet de ce travail, mais elle demeure toutefois un élément souvent évoqué pour expliquer les difficultés langagières des élèves. En somme, certaines pratiques des familles sont perçues comme meilleures que d'autres pour favoriser la réussite de l'enfant. La question de continuum langagier entre la maison et l'école n'est pas forcément un élément relevé comme pertinent dans tous les entretiens.

Comment l'élève réussit-il ? Je vais à présent relever les pistes suggérées au fil des entretiens.

3.6.2 Les outils pour permettre la réussite

Pour certains informateurs, le fait même d'aller à l'école et d'être exposé à la langue française de scolarisation permet à l'enfant de progresser. Pour cela, l'enseignant se doit d'être un modèle linguistique dans lequel l'enfant s'imprègne d'un bon usage. On peut lire dans le BO du 28 mai 2019 « L'école maternelle école du langage » : « Le langage des enseignants devient donc un langage de référence qui se doit d'être lexicalement précis et syntaxiquement correct en toute situation, de même que le langage de tous les adultes dans la classe » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019). Quatre informateurs utilisent le verbe « baigner » pour évoquer cette imprégnation dans un modèle langagier « correct » :

« Rentrer baigner dans la langue française » (Albert :22)

« ces enfants avec moins de vocabulaire on en a moins donc c'est plus facile aussi de les tirer et qu'ils baignent et qu'ils tirent bénéfice de de ça. (Léa : 15)

« tu vois c'est euh euh le fait que l'enfant baigne » (Pia :6)

« y a quand même un apprentissage rapide du français euh dès qu'ils sont baignés à l'école euh même si c'est pas un français académique » (Fadi : 16).

Danielle souligne toutefois que ce « bain » n'est pas suffisant car de nombreux élèves « ne parlent pas » (Danielle : 20). Toute la pédagogie du langage mise en place en maternelle n'est pas nécessairement détaillée par les informateurs de cette recherche (les questions posées aux enseignants ne fouillaient pas cet aspect), mais cette priorité de l'école maternelle est travaillée dans toutes les classes. Cependant je relève que le point de départ du travail en

classe ne tient pas forcément compte de la richesse langagière déjà-là, en particulier chez les enfants allophones.

Les outils cités pour faire réussir les enfants ayant des difficultés langagières consistent en une aide renforcée : par la différenciation en classe (travail du lexique et des consignes), le soutien en petits groupes, dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires (APC, voir glossaire) ou avec des dispositions spécifiques, comme celles mises en place dans l'école de Kim. À Paris la ville rémunère ses propres professeurs pour assurer les enseignements en arts visuels, éducation musicale et éducation physique et sportive. La présence de ces adultes en plus pour encadrer les élèves permet de former des petits groupes pour les élèves en difficulté. Cette pratique habituelle en réseau d'éducation prioritaire a été mise en place dans l'école de Kim. Elle déclare également faire appel à une association « Lire c'est faire lire », avec une retraitée bénévole qui intervient pour des petits groupes. L'idée est de leur donner le goût de lire et enrichir le vocabulaire dans des activités qui ne passent pas forcément par l'écrit. Ces actions locales reposent sur l'investissement de la directrice et l'équipe enseignante.

Charles et Pia font référence également à des outils pédagogiques mis en place pour renforcer l'acquisition de la langue française, avec des imagiers et des logiciels spécifiques, travail élaboré en lien avec l'enseignant d'UPE2A. Toutes ces pratiques visent la langue cible. Je relève que seuls quatre enseignants déclarent valoriser explicitement la langue première des enfants. Bernard, directeur chargé de classe en petite section, évoque le travail de kamishibaï plurilingue suite à la formation avec Dulala. L'équipe a procédé à un inventaire des langues des familles pour élaborer un kamishibaï avec leur lexique plurilingue. Ce travail a été valorisé par une rencontre autour d'un petit déjeuner. La valorisation des langues maternelles et l'accueil des parents vont dans le sens des propositions de Young (2019).

À l'école où j'ai effectué mon stage, trois enseignantes ont exposé des pratiques d'accueil. Hai, maitresse de petite section, accepte les langues maternelles dans la classe. Les enfants sont libres de s'exprimer, avec elle et entre eux, dans la langue de leur choix : « dès qu'ils trouvaient un moyen ils se mettent entre eux ils parlent en chinois voilà moi je les laisse faire » (Hai : 19). Selon elle, il est positif qu'un élève communique avec elle, même si c'est dans une langue qu'elle ne comprend pas, car l'élève accepte ainsi un échange et progresse. Elle établit également une communication multimodale non-verbale avec « Les gestes mimiques un peu clown comique euh du théâtre » (Hai : 16). C'est sur ces bases

qu'elle construit son enseignement, qui part du vécu des élèves. Elle valorise également les langues premières en confiant à une élève la mission de médiatrice : « Et elle parle arabe avec les petites filles arabes qui parlent arabe dans la classe avec lesquelles je peux pas communiquer et du coup elle elle m'explique » (Hai : 6). Hai déclare également s'intéresser aux langues des familles et s'emploie à apprendre des petits mots. Cet effort produit également des effets positifs :

Je trouve que euh la langue permet donc d'échanger quand y a des parents qui arrivent là quand moi je leur dis bonjour en chinois je vois qu'il y a quelque chose qui se passe ils s'arrêtent (...) ça permet d'échanger de détendre l'atmosphère.
(Hai : 15).

Danielle (grande section) accueille la langue des élèves en classe à l'occasion des anniversaires (partage plurilingue) et a travaillé à un kamishibai plurilingue (suite à la formation avec Dulala). Elle tire un bilan très positif de ce travail, que les élèves ont adoré. Ils ont été « inspirés » et accrochés par cette médiation vers leur langue, et ont été curieux d'apprendre « la langue du copain » (Danielle : 16). Elle estime aussi que ça a été une façon de rétablir une cohésion, à l'inverse d'une tendance qu'ont les élèves à se regrouper : « Ils se rangent par secteur. T'as les chinois, les petits noirs ensemble, les rebeus ensemble, c'est incroyable hein, incroyable » (Danielle : 16).

Charles relève aussi ces regroupements dans la cour de son école élémentaire. Les élèves se retrouvent et parlent leur langue première. Danielle en a une perception « ethnique », mais on peut s'interroger sur le rôle de la langue maternelle dans ces affinités. Lors de mon stage, j'ai pu constater aussi ces jeux en langue première dans la cour de récréation. Dans la classe de grande section, il y avait un garçon timide, presque mutique, qui ne parlait jamais même en APC (Activités pédagogiques complémentaires, voir glossaire), selon l'enseignante. Dans la cour de récréation, il retrouvait une petite bande de camarades chinois avec lesquels il jouait à toutes sortes de jeux, et en l'observant j'avais sous les yeux un autre petit garçon : totalement métamorphosé, exubérant, joyeux et bavard. La langue maternelle est présente et acceptée dans la cour de récréation, et cette soupape est bénéfique.

Enfin, Gab parle d'actions « bêtes comme chou » (Gab : 16) : elle a travaillé comme Danielle sur le kamishibai plurilingue et chante les joyeux anniversaires avec les langues de la classe. Elle raconte également des histoires :

j'raconte des histoires aussi simplement des albums que j'ai déjà racontées et quand j'les trouve un jour je les raconte dans une autre langue en

anglais en allemand sans rien dire et j'les laisse juste faire leurs commentaires dire ce qu'ils pensent après voilà c'est important de leur montrer qu'il y a d'autres façons de parler d'autres langues même beaucoup d'autres <5s> et qu'on peut apprendre à comprendre la langue de quelqu'un d'autre. » (Gab : 16)

Cet éveil aux langues qui vise à la fois l'accueil des langues de la classe et l'apprentissage d'autres langues n'est présent qu'en maternelle (dans le corpus de mes entretiens). En élémentaire Rui rapporte le travail de kamishibai plurilingue d'une collègue de CP, mais ce n'était pas en lien avec les langues des familles. D'autre part, certains informateurs évoquent l'intérêt qu'ils ont trouvé aux formations avec Dulala mais reconnaissent ne pas avoir mis en place les outils proposés. Pour quelles raisons ? Peut-être, comme Fadi le formule clairement : « J'ai eu une ou deux formations dans ma carrière mais des formations de trois heures rapides ça a rien de euh de très <4s> » (Fadi : 13). Malgré l'intérêt manifesté par les enseignants au sujet de ces approches, il n'est pas exclu qu'ils se sentent démunis, pas suffisamment outillés pour mettre en place ce nouveau paradigme.

Conclusion

J'ai cherché au fil de ce travail à mettre à jour certaines représentations d'acteurs de l'école sur un terrain défavorisé et plurilingue. La pluralité des langues présentes à l'école est un fait. Mes analyses montrent que l'atout du bi-plurilinguisme des élèves, quelle que soit la/les langue(s) pratiquée(s), paraît le plus souvent admis selon les professionnels interrogés ici. À quelques nuances près, les langues premières sont toutes perçues comme porteuses de richesse. Néanmoins, elles demeurent anonymisées dès qu'il s'agit d'identifier, de nommer et de valoriser les langues « de l'immigration peu valorisées » (Nantes et Trimaille, 2013) qui ne sont pas les LVE enseignées dans l'Institution. En outre, à cause du manque d'outils et par peur de pratiques nouvelles, les propositions concrètes des didactiques plurielles trouvent encore peu leur place pour réellement inclure la pluralité des usages dans la classe, et en faire un point de départ pour les apprentissages. Un changement de paradigme, comme celui proposé par les didactiques plurielles, peut-il réellement infuser dans l'Institution sans des directives ministérielles claires ? Une réelle sensibilisation des enseignants passe par la formation initiale et continue. Cependant à l'échelle de l'école, un directeur peut porter des suggestions de valorisation et d'inclusion des langues dans l'école, en mettant à disposition des PE des propositions de séances d'EAL pour la classe, et en proposant des outils pour collecter et valoriser les langues des familles (voir partie 3.3.3).

Pour les questions d'usages pluriels et de relativisation du modèle normé prescriptif, les enseignants interrogés ici semblent encore peu sensibles à la variation, comme élément constitutif de tout usage linguistique vivant. Une prise de conscience sociolinguistique requiert un travail d'observation et de réflexion, qui ne peut pas non plus trouver sa place dans une conférence rapide lors d'animations pédagogiques (qui le plus souvent n'excèdent pas deux heures). En tant que directrice, je vais tout de même tenter de sensibiliser mes collègues à la pluralité et la variété de leurs propres façons de parler, pour les inciter à se montrer plus ouverts vis-à-vis des usages langagiers des familles et des élèves. L'écoute de Podcasts comme celui proposé par Véron (avec le soutien scientifique de Candea) « Parler comme jamais » (2019-présent), peut constituer une bonne introduction. Il est envisageable également, dans le cadre des réunions, d'inviter des partenaires du territoire comme les membres de l'association « La maison des langues et des cultures » (voir partie 1.1.3).

Pour les familles enfin, une relation apaisée par une fluidité de la communication est un atout indéniable, comme en témoigne la vision très positive des deux directrices

arabophones. Les parents se sentent en insécurité à plusieurs titres : l'incompréhension de la langue française, « complexe langagier » selon Ode (14), l'absence de maîtrise du code écrit et des « codes » de l'école, dont la spécificité écrite et les attendus implicites sont une évidence pour les professeurs. Prendre conscience de ces codes pour les rendre accessibles et juguler ainsi cette violence symbolique d'exclusion, légitimement ressentie par les familles, est possible à l'échelle de l'école. Le directeur a la possibilité d'impulser une dynamique d'équipe pour décoder, fluidifier, établir le lien. Se décentrer pour porter un regard intéressé sur la langue des familles peut passer par des actions simples : mettre à la portée de l'équipe des ressources adaptées, comme des outils de communication qui incluent des pictogrammes pour les faibles ou non lecteurs, proposer les mots en plusieurs langues (version papier ou audio) et faire intervenir des professionnels pour les médiations.

Cette recherche m'a donné le temps de faire un pas de côté, m'a permis de questionner des représentations pour porter un regard neuf sur mon terrain d'exercice. Lors de ma reprise de fonction à l'école Maathai, je vais concrètement apporter des axes de travail nouveaux qui incluent les apports théoriques travaillés cette année en sociolinguistique et en didactiques des langues et des cultures. Je reprends mes missions de direction forte de nouvelles perspectives, en ayant construit de nouveaux points de vue. En confiance, je vais m'efforcer de concilier les théories universitaires et les réalités d'un terrain complexe, pour faire vivre une école plurielle, accueillante et sécurisante.

Bibliographie

- Auger, N. (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. Dans Chiss, J.-L. *Immigration, école et didactique du français*. Didier.
- Auzanneau, M et Leclère, M. (2014). La variabilité langagière au cœur des formations à visée d'insertion. Pour un développement conjoint des questionnements sociolinguistique et didactique, *Lidil* [En ligne], 50 | 2014, mis en ligne le 15 juin 2016, consulté le 07 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3599> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3599>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. (nouvelle édition) PUF
- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004) Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. Dans *Revue française de pédagogie* N°148 pp. 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>
www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252
- Bertucci, M.-M. (2008). Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ? *Le français aujourd'hui*, 162(3), 59-70. Cairn.info. Consulté le 11 juin 2020 sur <https://doi.org/10.3917/lfa.162.0059>
- Blanchard, S. et Hancock, C. (2017) Enjeux de genre et politiques urbaines : les enseignements d'une recherche à Aubervilliers (Seine-Saint-Denis). *Géocarrefour* [En ligne], mis en ligne le 31 janvier 2017, consulté le 10 février 2020 sur <http://journals.openedition.org/geocarrefour/10054> ;
- DOI : <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.10054>
- Blanchet, P. (2014) La "maîtrise de la langue" confrontée aux pratiques sociolinguistiques. *Diversité* N° 176, *Langues des élèves, langue(s) de l'école*.
- Blanchet, P. (2018). Entre droits linguistiques et glottophobie, analyse d'une discrimination instituée dans la société française. *Les cahiers de la LCD*, 7(2), 27-44. doi:10.3917/clcd.007.0027.
- Blanchet, P. Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables in Blanchet, P., & Chardenet, P. (Éds.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Archives contemporaines, p. 73 à 192.
- Bigot, V., & Maillard, N. (2014). « Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris... » Représentations et pratiques d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire. *Lidil*, 50, 81-104. <https://doi.org/10.4000/lidil.3577>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bretnier, A. (2009). Sociolinguistique alter réflexive : Du rapport au terrain à la posture du chercheur. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 27-42. doi :10.3917/csl.0901.0027.
- Byram, M. (2011) Recherche et prise de position in Blanchet, P., & Chardenet, P. (Éd.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Archives contemporaines, pages 41 à 43.

- Calabrese, L., & Veniard, M. (Éds.). (2018). *Penser les mots, dire la migration*. Academia-L'Harmattan.
- Candelier, M., & Centre européen pour les langues vivantes. (2012). *Le CARAP un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. & Castellotti, V. (2008). Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire. Brochures. ADEB & Université François Rabelais (Tours). Consulté le 11 juin 2020 sur http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/03/ADEB_brochure_Tours_2007.pdf
- Candelier, M. (2019). *Des avancées précieuses, une rédaction confuse, une absence béante...* Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue. Consulté le 15 juin 2020 sur <http://www.adeb-asso.org/des-avancees-precieuses-une-redaction-confuse-une-absence-beante/>
- Castellotti, V. (2008). L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? Dans Chiss, J.-L. *Immigration, école et didactique du français*. Didier.
- Castellotti, V. (2012) De la diversité aux normes ou renverser la logique de l'éducation linguistique à l'école. Dans Dreyfus, M., & Prieur, J.-M. (Éd.). (2012). *Hétérogénéité et variation, perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*. M. Houdiard.
- Chamoiseau, P. (2017). *Frères migrants*. Éditions du Seuil.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté le 7 juin 2020 sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Coste, D. (2019) *Le ministre et la diversité linguistique à la maternelle*. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue. Consulté le 15 juin sur <http://www.adeb-asso.org/le-ministre-et-la-diversite-linguistique-a-la-maternelle/>
- Cuche, D. (2011). *La notion de culture dans les sciences sociales*. La Découverte
- Encrevé, P. (s. d.). Dialectes et patois. Dans *Encyclopædia Universalis* [enligne], consultée le 11 juin 2020 à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/dialectes-et-patois/>
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français* (Nouv. éd. rev. et augm). Ophrys.
- Glissant, É. (2005). *La cohée du Lamentin*. Gallimard.
- Guerin, E. (2014). Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 50, 147-167. <https://doi.org/10.4000/lidil.3609>
- Laparra, M. (2003). Variations et usages linguistiques dans et hors l'école. *Le français aujourd'hui*, 143(4), 7. <https://doi.org/10.3917/lfa.143.0007>

- Manes-Bonnisseau, C. et Taylor, A. (2018, 12 septembre). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Oser dire le nouveau monde*. Consulté le 23 juin 2020 sur https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/propositions_milleure_maitrise_langues_vivantes_998334.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Programmes et horaires de l'école élémentaire*. Consulté le 11 juin 2020 sur <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-elementaire-9011>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2016, mars). *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*. Eduscol. Consulté le 23 juin 2020 sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_créer_un_environment_564686.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (2016, mars). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Eduscol. Consulté le 23 juin 2020 sur <https://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2018, 24 septembre). *Les langues vivantes de l'école au lycée*. Eduscol. Consulté le 21 juin sur <https://eduscol.education.fr/cid82279/les-langues-vivantes-de-l-ecole-au-lycee.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019, mars). *Les langues vivantes étrangères et régionales*. Consulté le 11 juin 2020 sur <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019, 28 mai). *Circulaire de rentrée*. Consulté le 11 juin 2020 sur https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915810C.htm?cid_bo=142385
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019). *Programmes et horaires de l'école maternelle*. Consulté le 11 juin 2020 sur <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-maternelle-4193>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019, 28 mai). *Recommandations pédagogiques. L'école maternelle, école du langage*. Consulté le 23 juin 2020 sur <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2020, 11 mai). *La carte des principales langues vivantes étrangères enseignées près de chez vous*. ONISEP. Consulté le 23 juin 2020 sur <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/College/Classes-du-college/Etudier-les-langues-au-college/La-carte-des-principales-langues-vivantes-etrangees-enseignes-pres-de-chez-vous>
- Moro, M. R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*. Dunod.
- Nantes, V. (2011) *Il y a bilinguisme et bilinguisme. Représentations du bilinguisme dans un échantillon d'enseignants de la région grenobloise*. [mémoire de master, Université de Grenoble 3]. Dumas.ccsd.cnrs.fr <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631824>

- Nantes, V. & Trimaille C. (2013) À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme dis-moi quelles langues on utilise dans ta famille (et où tu habites), et je te dirai si tu es bilingue (ou non). *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*. (s. d.). http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_21.html
- Petit Robert (s. d.). Confiance. Dans *Le Robert dico en ligne*. Consulté le 28 mars 2020 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/confiance>
- Petit Robert (s. d.). Épanouissement. Dans *Le Robert dico en ligne*. Consulté le 28 mars 2020 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/epanouissement>
- Thamin, N. (2019, 27 novembre). *Des circulaires de rentrée 2019 aux travaux de recherche sur le bilinguisme à l'école maternelle : du hiatus persistant entre deux visions des langues et de leurs locuteurs*. [conférence]. Séminaire ELSE, Université de Lyon. <https://else.hypotheses.org/date/2019/11>
- Véron, L. (Animatrice). (2019-présent). *Parler comme jamais* [Podcast]. Binge Audio.
- Ville d'Aubervilliers et al. (2015). La population étrangère d'Aubervilliers. Consulté le 15 juin 2020 sur http://www.aubervilliers.fr/IMG/pdf/pop_e_trange_re_d_aubervilliers_vf.pdf
- Ville d'Aubervilliers et al. (2018). Contrat local de santé CLS3 Aubervilliers. Consulté le 21 mai 2020 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/confiance>
- https://ressources.seinesaintdenis.fr/IMG/pdf/2020_03_12_contrat_local_sante_aubervilliers.pdf
- Young, A. (2019, 2 octobre). *Accueillir, accompagner et inclure les élèves "allophones" à l'école : les langues au cœur de l'apprentissage*. [conférence]. Séminaire ELSE, Université de Lyon. <https://else.hypotheses.org/1644>

Glossaire

Quelques termes à expliquer. Il y a de nombreux acronymes qui sont beaucoup utilisés et qui font référence à un environnement professionnel partagé :

AE : est l'acronyme pour :

Accompagnement éducatif : est un dispositif proposé dans le cadre de l'éducation prioritaire. Il a été supprimé au courant de l'année 2019 pour les écoles, il continue au collège. Dans le cadre de ce dispositif les équipes des écoles pouvaient proposer aux élèves des ateliers hors temps scolaires selon un cahier des charges validé par l'équipe en charge de l'éducation prioritaire au niveau local et académique. Dans ce cadre les écoles proposaient aussi bien de l'aide au travail scolaire que des ateliers sportifs, artistiques ou type jeux de société.

APC : activités pédagogiques complémentaires. C'est un temps d'enseignement qui s'ajoute aux 24h obligatoires et qui nécessite l'accord écrit des familles pour autoriser l'enseignant de la classe à travailler avec un groupe d'élèves pour l'aider dans son travail scolaire. Le plus souvent dédié à un soutien ce temps a lieu le matin ou le soir.

Animations pédagogiques : chaque année les professeurs des écoles suivent 18h de formation organisée par l'inspection de l'éducation nationale (c'est un niveau local, à Aubervilliers il y a deux inspections) avec le plus souvent un programme constitué de 9h en présentiel et 9h à distance.

ATSEM : agent territorial spécialisé en école maternelle. Ce sont des personnels communaux en charge de l'entretien des locaux et d'une aide auprès des enseignants dans la classe. A Aubervilliers ce sont exclusivement des femmes.

Avs : assistants de vie scolaire. On parle aujourd'hui d'aesh, accompagnant des personnes en situation de handicap mais l'ancienne terminologie a toujours cours dans les écoles. Depuis la loi de 2005 l'école publique accueille les enfants porteurs de handicap et la maison départementale du handicap (MDPH) étudie les dossiers qui lui sont transmis et attribue des aides à la famille en fonction des situations. A l'école certains élèves bénéficient donc d'une aide humaine. A Aubervilliers ces personnels sont en majorité des femmes qui sont entrées dans ces emplois par le biais de contrats aidés.

Conseils de cycle : les enseignants se réunissent sur des temps de concertation de deux natures : le conseil des maîtres qui rassemble tous les enseignants de tous les niveaux et le conseil de cycle qui réunit le plus souvent des maîtres qui exercent dans le même cycle. Le cycle 1 concerne la maternelle, le cycle 2 le CP, le CE1 et le CE2 et le cycle 3 le CM1, le CM2 et la 6ème.

Dsden : direction des services départementaux de l'éducation nationale. C'est l'échelon départemental de l'éducation nationale anciennement inspection académique.

Elco : enseignement langues et cultures d'origine. Ce sont des cours de langues proposés à l'école qui sont assurés hors temps scolaire par des professeurs rémunérés par les ambassades des neuf pays concernés (l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie).

Équipe éducative : voir REE, réunion d'équipe éducative.

ESPE : école supérieure du professorat et de l'éducation. C'est un département de l'université qui met en œuvre la formation des enseignants. Cette terminologie (qui date de 2013) a été abandonnée à la rentrée 2019 au profit de INSPE, institut supérieur du professorat et de l'éducation.

GRETA : organisme de formation professionnelle continue pour adultes de l'éducation nationale

Inter service migrants ou ism : est une association qui propose un service de traduction. Ses prestations sont payantes et la direction des services départementaux de l'éducation nationale de Seine Saint Denis signe avec elle une convention pour permettre aux écoles de faire appel à ce service. Selon les années ce service a été tantôt supprimé tantôt remis en place d'où mes questions à mes collègues pour savoir s'il existe toujours. La procédure était la suivante : en cas de besoin d'une médiation linguistique on demandait à la conseillère pédagogique chargée des langues qui communiquait le numéro pour la transaction. Le plus souvent cette médiation est téléphonique. Certains directeurs ignorent l'existence de ce service (Mao) ce qui questionne sur la volonté institutionnelle de permettre à toutes les équipes de faciliter la communication avec les familles allophones.

INSPE : institut supérieur du professorat et de l'éducation. Nouvelle terminologie des écoles de formation des enseignants (remplace ESPE depuis la rentrée 2019).

IUFM : institut universitaire de formation des maitres. Instituts universitaires en charge de la formation des enseignants de 1990 à 2013, avant la réforme de la masterisation, qui a vu naître les ESPE.

Kamishibai : c'est un petit théâtre d'images ambulant d'origine japonaise. En bois ou en carton il permet à l'enseignant de montrer aux élèves des images grand format (au recto). Au verso il y a (ou pas) un texte à lire, à raconter. C'est un outil pédagogique beaucoup utilisé en maternelle pour intéresser les élèves aux histoires.

Maison des langues : la maison des langues et des cultures est un lieu municipal situé dans le quartier de la Villette qui a ouvert en avril 2019. Il s'agit de promouvoir la richesse linguistique présente sur la ville, le plurilinguisme, promouvoir l'apprentissage du fle et promouvoir les cultures. L'association a de nombreux bénévoles et deux salariés.

Mdph : maison départementale du handicap qui décide des conditions d'accueil et de scolarisation des élèves porteurs de handicap. Par extension les élèves porteurs de handicap sont nommés enfants mdph par les équipes.

Médiatrice : la mairie d'Aubervilliers a mis en place en collaboration avec l'éducation nationale un service de médiation linguistique chinoise assuré par l'association Pierre Ducerf (<https://www.pierreducerf.com/wp-content/uploads/2019/10/Pierre-Ducerf-Flyer-Activité-93-2019-2020.pdf>) Une médiatrice est ainsi présente chaque semaine dans les écoles du quartier de la Villette et sur demande pour les autres quartiers de la ville.

Ouvrir l'école aux parents : OEPRE précisément « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » est un dispositif qui propose des ateliers à des parents allophones avec pour objectif de les faire progresser dans la langue française et leur permettre de mieux connaître l'école de la République pour mieux accompagner leurs enfants vers la réussite.

Portail GAÏA : application informatique qui recense les propositions de stage de formation continue du PAF (plan académique de formation).

PPRE : programme personnalisé de réussite éducative. C'est une sorte de contrat écrit entre l'école et la famille qui répertorie les actions mises en place par l'école et les partenaires de l'école pour soutenir un élève en difficulté.

PRE : Programme de réussite éducative : ce programme vise à favoriser le bien-être et l'épanouissement de l'enfant. L'équipe, pluri professionnelle est composée d'assistantes sociales, des psychologues, des membres de l'Éducation Nationale, des éducateurs, des médiateurs. Reposant sur l'idée d'une approche globale, il s'agit, après avoir repéré les difficultés rencontrées par les enfants (le plus souvent en milieu scolaire), de placer la famille au centre des actions et amener les différents acteurs du champ éducatif à travailler en synergie sur les difficultés repérées. À Aubervilliers cela se concrétise par exemple par la proposition de sorties culturelles parents/enfants (voir entretien avec Ode).

RASED : réseau d'aide spécialisé pour les élèves en difficultés. Idéalement les rased sont constitués en réseau avec trois enseignants spécialisés : un psychologue, un maître pour les prises en charge à dominante pédagogique et une autre pour les prises en charge à dominante rééducative qui prennent en charge les élèves en grande difficultés. Ces postes sont de plus en plus rares : ainsi les rased sont-ils incomplets, voire inexistantes et les enseignants font fonction sans être spécialisés.

REE : réunion d'équipe éducative qui réunit la famille avec l'équipe de l'école. Ces réunions sont convoquées le plus souvent quand il y a besoin de faire le point sur la scolarité d'un élève.

Répartitions : chaque année les élèves de grande section qui entrent au cp sont répartis dans les classes des écoles élémentaires qui les accueillent. Pour cela les enseignants de grande section renseignent un tableau qui synthétise des informations sur l'élève et le plus souvent des conseils de cycle réunissent les enseignants de grande section et de cp pour constituer des classes qui respectent les choix des équipes (on peut par exemple décider de constituer des classes les plus hétérogènes possibles).

Rep plus : réseau d'éducation prioritaire renforcé. Nouvelle terminologie mise en œuvre depuis la dernière réforme de l'éducation prioritaire en 2014. Dans ces écoles les équipes enseignantes bénéficient de temps de concertation et de formation sur le temps scolaire. Les enseignants sont remplacés dans leurs classes lorsqu'ils sont en formation. C'est dans le cadre de ces journées que l'association Dulala est intervenue.

Ress : réunion d'équipe de suivi de scolarisation qui réunit les professionnels impliqués dans la scolarité d'un élève porteur de handicap. Elle mêle les professionnels de l'école, les services de soin extérieurs et les parents.

UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants. À Aubervilliers il y a 6 unités basées dans des écoles élémentaires de la ville. Quand un élève nouvellement arrivé de l'âge de CE1 à CM2 est inscrit à l'école de secteur il y passe généralement une semaine avant qu'un conseiller pédagogique vienne lui faire passer les évaluations proposées par le CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes) pour évaluer la pertinence de son orientation en upe2a.

Annexes

Les annexes sont composées de deux tomes. Le deuxième tome est fourni dans un document annexe dont la table des annexes est présentée ici.

Table des annexes Tome 1

Annexe 1 Tome 1 Déclaration sur l'honneur plagiat CA du 9 juillet 2010	100
Annexe 2 Tome 1 Attestation de fin de stage.....	101
Annexe 3 Tome 1 Infographie « Faire progresser tous les élèves en langues étrangères », site du Ministère de l'Éducation Nationale :	102
Annexe 4 Tome 1 Rapport de stage en grande section	103
Annexe 5 Tome 1 Guide d'entretien avec les professeurs des écoles.....	110
Annexe 6 Tome 1 Guide d'entretien avec les directeurs.....	111
Annexe 7 Tome 1 Conventions de transcription du DILTEC.....	112
Annexe 8 Tome 1 Tableaux des langues.....	114
Annexe 9 Tome 1 Les dispositifs pour aider les familles éloignées du français de l'école	117
Annexe 10 Tome 1 Les désignations des parents et des médiateurs (autres que « famille », « parents », « maman », « papa » et « communauté ») par sexe	118
Annexe 11 Tome 1 La qualification du français des familles	119
Annexe 12 Tome 1 Inventaire des réponses des informateurs à la question : Un français éloigné de celui de l'école est-ce un frein aux apprentissages pour l'élève ?	120

Table des annexes Tome 2 : transcription des entretiens

Document fourni en annexe de ce document principal.

Annexes du Tome 2 Transcription des entretiens avec les professeurs des écoles et les directeurs ...	3
Annexe 1 Transcription entretien avec Danielle PE grande section	4
Annexe 2 Transcription entretien avec Emma PE grande section	9
Annexe 3 Transcription entretien avec Fadi PE petite section.....	14
Annexe 4 Transcription entretien avec Gab PE moyenne section	18
Annexe 5 Transcription entretien avec Hai PE petite section.....	22
Annexe 6 Transcription entretien avec Qiu PE CM2.....	30
Annexe 7 Transcription entretien avec Rui PE CE2.....	35
Annexe 8 Transcription entretien avec Albert directeur école maternelle Aubervilliers.....	39
Annexe 9 Transcription entretien avec Bernard directeur école maternelle Aubervilliers	45
Annexe 10 Transcription entretien avec Bernard directeur école élémentaire Aubervilliers	52
Annexe 11 Transcription entretien avec Isa directrice école élémentaire Aubervilliers.....	56
Annexe 12 Transcription entretien avec Jade directrice école maternelle Aubervilliers	63
Annexe 13 Transcription entretien avec Kim directrice école élémentaire Paris 14 ^{ème}	68
Annexe 14 Transcription entretien avec Léa directrice école élémentaire Paris 14 ^{ème}	75
Annexe 15 Transcription entretien avec Mao directeur école élémentaire Aubervilliers.....	82
Annexe 16 Transcription entretien avec Nae directrice école élémentaire Aubervilliers	87
Annexe 17 Transcription entretien avec Ode directrice école élémentaire Aubervilliers.....	92
Annexe 18 Transcription entretien avec Pia directrice école élémentaire Aubervilliers	99

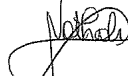
Annexe 1 Tome 1

Déclaration sur l'honneur plagiat CA du 9 juillet 2010

DECLARATION

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 en citations et les auteurs sont mentionnés.
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : JOCO PRENOM : NATHALIE

DATE : 27 juin 2020 SIGNATURE : 

Annexe 2 Tome 1

Attestation de fin de stage

ATTESTATION DE STAGE

à remettre au stagiaire à l'issue du stage

ORGANISME D'ACCUEIL

Nom ou dénomination sociale : INSPECTION DE L'EDUCATION NATIONALE
Adresse : 6 avenue de la république 93300 AUBERVILLIERS FRANCE
Tél : 0148332762

Certifie que

LE STAGIAIRE

Nom : JOCO Prénom : Nathalie Sexe : F Né(e) le : 06/12/1966
Adresse : 16 RUE DE LA CROIX FAUBIN PARIS 75011 PARIS 11EME FRANCE
Tél : 0613508519 Portable : 06 13 50 85 19 Mél : nathalie.joco@sorbonne-nouvelle.fr

ÉTUDIANT EN (intitulé de la formation ou du cursus de l'enseignement supérieur suivi par le ou la stagiaire) :

Master 2 Didactique des langues, du FLE et du FLS : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

AU SEIN DE (nom de l'établissement d'enseignement supérieur ou de l'organisme de formation) :
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

A effectué un stage prévu dans le cadre de ses études

DURÉE DU STAGE

Dates de début et de fin du stage : du 6 janvier au 7 février 2020
Représentant une durée totale de 5 (Nombre de mois / Nombre de semaines) (rayer la mention inutile) 100h

La durée totale du stage est appréciée en tenant compte de la présence effective du stagiaire dans l'organisme, sous réserve des droits à congés et autorisations d'absence prévus à l'article L.124-13 du code de l'éducation (art. L.124-18 du code de l'éducation). Chaque période au moins égale à 7 heures de présence consécutives ou non est considérée comme équivalente à un jour de stage et chaque période au moins égale à 22 jours de présence consécutifs ou non est considérée comme équivalente à un mois.

MONTANT DE LA GRATIFICATION VERSÉE AU STAGIAIRE

Le stagiaire a perçu une gratification de stage pour un montant total de e

L'attestation de stage est indispensable pour pouvoir, sous réserve du versement d'une cotisation, faire prendre en compte le stage dans les droits à retraite. La législation sur les retraites (loi n°2014-90 du 20 Janvier 2014) ouvre aux étudiants dont le stage a été gratifié, la possibilité de faire valider celui-ci dans la limite de deux trimestres, sous réserve du versement d'une cotisation. La demande est à faire par l'étudiant dans les deux années suivant la fin du stage et sur présentation obligatoire de l'attestation de stage mentionnant la durée totale du stage et le montant total de la gratification perçue. Les informations précises sur la cotisation à verser et sur la procédure à suivre sont à demander auprès de la Sécurité sociale (code de la sécurité sociale art. L.351-17 - code de l'éducation art.D.124-9).

Fait à Aubervilliers
le 18 juin 2020

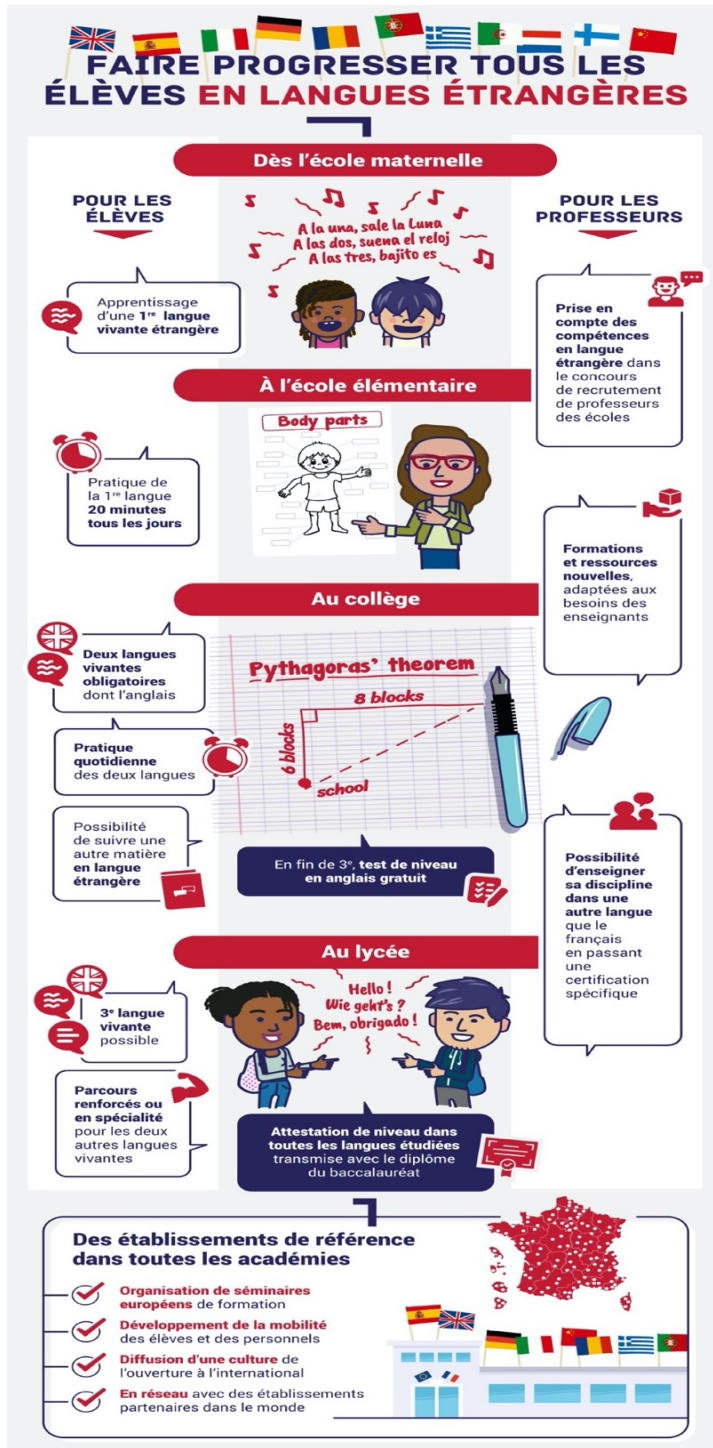
Nom, fonction et signature du représentant de l'organisme d'accueil

Dominique Plankeele
Inspectrice de l'Éducation Nationale



Annexe 3 Tome 1

Infographie « Faire progresser tous les élèves en langues étrangères », site du Ministère de l'Éducation Nationale :



Annexe 4 Tome 1

Rapport de stage en grande section

En classe de grande section j'ai mené des séances d'éveil aux langues à partir d'un album que je me suis procurée chez Dulala "Les langues de chat". Dulala, « d'une langue à l'autre » est une association agréée par l'Éducation Nationale qui propose des ressources et des formations sur le bilinguisme et l'éducation au plurilinguisme. Les objectifs affichés par cette structure s'énoncent ainsi : « permettre la réussite scolaire, participer à la cohésion sociale et lutter contre les discriminations »¹⁵. En valorisant les langues pratiquées dans les familles il s'agit de soutenir l'apprentissage du français et l'entrée dans la lecture. La construction d'une identité plurielle apaisée permet de renforcer la confiance en soi et un développement de représentations positives de la diversité.

« Les langues de chat » est un album écrit par Luana Vergari et Massimo Semerano qui raconte l'aventure d'une petite fille, Olivia, qui en partant à la recherche de son chat perdu dans la ville de Montreuil, rencontre des personnages qui l'emmènent dans la diversité culturelle et linguistique. Pour les séances d'éveil aux langues j'ai suivi les propositions pédagogiques proposées sur le site, dont voici les objectifs ¹⁶ :

« Objectifs généraux :

Savoirs fondamentaux :

- - Lire et comprendre l'écrit
- - Percevoir la logique interne de la langue française et des autres langues
- - Comparer les systèmes d'écriture de différentes langues
- - Utiliser diverses représentations des chiffres (écriture en chiffres/lettres, reconnaissance orale, doigts de la main)

¹⁵ <https://www.dulala.fr/association/>

¹⁶ <https://www.dulala.fr/wp-content/uploads/2018/10/Livret-LDC-Cycle-1-08.10.2018.pdf>

- - S'exprimer à travers différentes activités
- - Rechercher et traiter les informations
- - Comprendre, s'exprimer, argumenter à l'oral

Compétences émotionnelles, sociales et citoyennes :

- - Coopérer avec ses pairs et mutualiser ses connaissances
- - Développer la curiosité
- - Développer l'attention et l'écoute
- - Développer la sensibilité à la différence et à la diversité culturelle et l'appréhender avec respect
- - Percevoir les différences et les ressemblances culturelles et linguistiques »

Première séance

Après plusieurs lectures de l'album nous avons travaillé autour des bonjours multilingues.

Objectifs (extraits du site Dulala)

- Découvrir différentes façons de dire « bonjour »
- Prendre conscience de la diversité des langues présentes dans l'album et dans l'environnement quotidien des enfants
- Valoriser les langues connues des enfants
- Développer les compétences de discrimination auditive des enfants (écouter, répéter et identifier des sons variés)

Nous avons inventorié les bonjours du livre puis ceux connus des élèves de la classe en grand groupe. Six enfants ont évoqué les bonjours en anglais avec « hello » et « good morning ». L'anglais fait partie des langues auxquelles les enfants sont familiarisés dans la sphère familiale par le biais de leurs habitudes télévisuelles et jeux sur les tablettes d'après la maitresse (qui ne propose pas de sensibilisation à cette langue).

Après cette première phase de découverte en grand groupe j'ai travaillé avec huit enfants dans une salle annexe pour faire la ronde des bonjours multilingues. (En cercle, un enfant donne un objet à un camarade en le saluant dans la langue de son choix. Puis celui qui a l'objet le donne à quelqu'un d'autre en proposant un autre bonjour, et ainsi de suite. Celui qui reçoit l'objet doit veiller à répondre à celui qui le lui a donné, avant de le transmettre à un autre enfant.)

À ce stade de l'activité il y avait « bonjour » dans sept langues : français, arabe, bambara, chinois, ouïghour, chinois, anglais.

L'activité suivante a consisté à demander aux enfants s'ils saluent toutes les personnes de la même façon (les enseignants, leurs copains, leurs parents, etc.) et recenser avec eux les différentes façons de se saluer en français (bonjour, coucou, salut, etc.) en leur faisant prendre conscience que cela varie en fonction des personnes et des contextes. Les élèves ont dit utiliser « salut » et ont formulé eux-mêmes qu'ils peuvent le dire à un copain mais pas à la maitresse. Ainsi avec cet exemple nous avons pu toucher du doigt les variations linguistiques présentes elles aussi dans l'environnement des enfants.

À la fin de cette séance lorsque les enfants sont revenus en classe, la maitresse leur a demandé ce qu'ils avaient fait. « On n'a pas travaillé ! » ont-ils répondu. Pour eux ce travail oral n'est pas un travail... Cette dévalorisation de l'oral au profit de l'écrit dès la maternelle peut questionner.

Le lendemain j'avais demandé aux enfants d'essayer de se souvenir des différentes façons de saluer et de demander à leurs parents comment on pouvait dire. Plusieurs observations à ce stade qui vont dans le sens d'un intérêt important que revêtent ces séances pour certains enfants de la classe :

- Il était intéressant de constater que certains élèves « revendiquaient » le bonjour de leurs camarades en affirmant « ma mère dit comme ça » alors que la maitresse sait que ce n'est pas la langue de la famille.
- Une petite d'origine serbe a demandé à sa maman et nous dit « dobar dan », bonjour en serbe.
- Une autre petite fille très timide et ne parlant quasiment pas chuchote bonjour dans une langue que je suppose être du wenzhou (« xhu xhu »)
- Un petit garçon mutique et très passif se porte volontaire pour tourner les pages du livre à la grande surprise de la maitresse car il n'est jamais volontaire pour des activités en grand groupe. Je l'observe dans la cour de récréation il parle très fort en mandarin et joue avec deux ou trois camarades chinois aussi à des jeux de bagarre.

Deuxième séance : différentes façons d'écrire bonjour

Les objectifs étaient de :

- Prendre conscience de la diversité des systèmes d'écriture
- Associer les formes orales et écrites des bonjours multilingues
- Valoriser les langues de l'environnement des enfants

Il s'agissait de présenter aux enfants des cartes avec des bonjours écrits dans différentes langues (français, créole, arabe, chinois, anglais). Dans un premier temps j'ai remis à chaque enfant une carte. Il devait l'observer sans la montrer à ses camarades. Chaque carte était éditée en deux exemplaires. Les enfants devaient se déplacer dans la salle et au signal se regrouper par paire avec le camarade qui avait le bonjour similaire. Nous avons réitéré ce jeu plusieurs fois en changeant de cartes.

Dans un second temps j'ai demandé aux enfants de verbaliser les indices qui leur ont permis de se regrouper. Ensuite je les ai invités à émettre des hypothèses sur ce qui était écrit et associer les écritures avec les langues qu'ils connaissaient.

Les élèves ont bien reconnu l'écriture en mandarin et arabe. La petite fille qui avait dit le bonjour en serbe m'a demandé pourquoi je ne l'avais pas écrit. Elle me redemandera plus tard si j'allais bien l'écrire comme les autres.

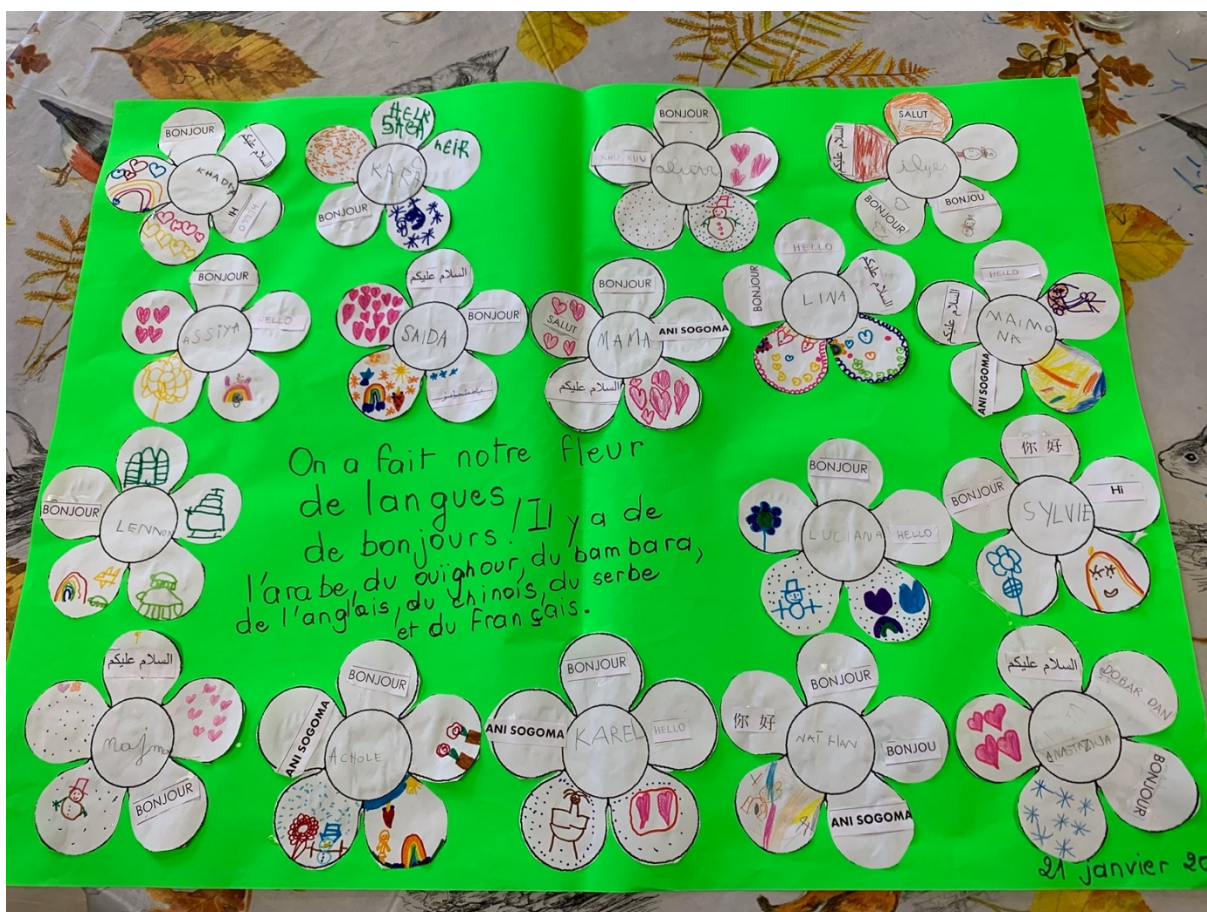
Troisième séance : la fleur des langues

Je leur présente ma fleur des langues des bonjours : au centre j'ai écrit mon prénom et sur les pétales des bonjours dans des langues que je parle, comprends, entends autour de moi ou aime. Je leur explique pourquoi je les ai choisies. Je leur propose à leur tour de confectionner leur propre fleur des langues. Individuellement les élèves vont écrire leur prénom au centre de la fleur puis me dire les bonjours qu'ils ont envie d'y écrire sur les pétales. Saïda ne sait pas écrire bonjour en ouïghour, c'est sa maman qui l'écrira le soir en venant la chercher.

L'élève allophone qui arrive d'Égypte n'ose pas dire bonjour dans sa langue. C'est l'avs arabophone (personne qui accompagne un élève handicapé de la classe) qui parviendra à lui faire prononcer et à le réécrire. C'était intéressant de constater que cet élève présent en France depuis quelques mois n'était pas du tout volontaire pour contribuer. La maitresse m'a fait remarquer aussi que plusieurs enfants, dont les parents parlent une autre langue que le français, ne proposent pas eux aussi un bonjour dans une autre langue. A l'école maternelle les parents viennent physiquement chercher les enfants aussi la maitresse parvient-elle à

avoir une idée de la langue de communication de la famille, ou du moins à savoir si cette langue est le français ou une autre. Ainsi un garçon d'origine thaïlandaise, une petite bangladaise qui s'expriment dans une autre langue en présence de la maitresse avec leurs parents ne livrent-ils pas leur bonjour.

Ces fleurs des langues nous les avons ensuite décorées puis collées sur une affiche. Au centre j'ai écrit ce que m'ont dicté les enfants. On peut relever qu'ils oublient certaines langues. Par la suite nous avons « arrosé » symboliquement ces fleurs en les regardant régulièrement pour nous remémorer ce que nous y avons écrit. En principe elles pourraient s'enrichir de nouveaux mots.



J'avais aussi demandé aux enfants d'apporter un livre s'ils en avaient à la maison. Aucun élève d'origine chinoise n'en a apporté et Sylvie l'élève la plus bavarde m'a dit qu'elle n'en avait pas. En revanche Saïda d'origine ouïghour a apporté dès le lendemain de ma demande un livre et son cahier de travail, car elle suit l'école ouïghour chaque dimanche. Elle a montré avec fierté au groupe les lettres et les mots qu'elle avait étudiés.

Les enfants ont ainsi pu observer les différentes graphies des mots selon la langue avec des différences de sens de l'écriture (de droite à gauche pour l'arabe) et la forme des signes (un système très différent pour le chinois). Quelques jours plus tard une petite fille originaire d'Algérie a apporté un livre en arabe et l'a présenté avec fierté elle aussi à ses camarades.

Quatrième séance : les différentes écritures chiffrées.

Enfin j'ai fait un jeu de memory avec des écritures des chiffres de zéro à cinq en chinois et en arabe. Il s'agissait de familiariser les enfants à d'autres écritures mystères (ils ne savaient pas ce que signifiaient ces signes) pour les faire ensuite deviner ce que cela pouvait vouloir dire et prendre des repères pour expliquer leur choix.

Au cours de cette séance nous avons aussi abordé les différentes gestuelles pour compter sur ses doigts. Lors d'une séance de mathématiques la maitresse a relevé que l'enfant arrivé récemment d'Égypte utilisait une autre gestuelle. Nous sommes alors convenues de le faire observer aux autres enfants pour appuyer le fait qu'il existe plusieurs manières de faire selon les pays.

Enfin j'ai également sensibilisé les élèves aux différentes significations du mot langue au sens propre et au sens figuré. Dans le livre la langue c'est la langue organe de la gueule du chat, la langue que l'on parle et la langue de chat c'est également le biscuit (qui est évoqué au menu du restaurant d'un des personnages de l'album). Les élèves ne connaissaient pas ce biscuit. J'ai acheté un paquet de langues de chat et nous les avons dégustées avec les enfants.

Cette immersion en classe a duré cinq semaines de la rentrée de janvier aux vacances d'hiver. C'était une période particulière pour trois raisons :

- D'abord le stage s'est déroulé pendant la période où de nombreuses grèves ont affecté le milieu de l'éducation
- Le nouvel an chinois (le 25 janvier cette année) est une période au cours de laquelle de nombreuses familles chinoises partent en vacances. Ainsi deux élèves sont partis en vacances mi-janvier
- Enfin l'épidémie de Coronavirus a entraîné une psychose de certaines familles (et des agents de service de l'école) qui s'est fortement ressentie en termes de fréquentation scolaire. Ainsi la dernière semaine l'effectif est-il tombé à 16 ou 15 élèves au lieu de 25...

Je ne peux pas mesurer les effets de ces séances mais tous les élèves ont manifesté un intérêt certain pour participer aux activités proposées. J'ai aussi constaté que les élèves allaient spontanément feuilleter le livre « Les langues de chat » et échanger en petits groupes librement. Saïda s'est sentie valorisée et a longuement expliqué et montré à ses camarades l'alphabet ouïghour, les lettres apprises dans son cahier.

L'enseignante de la classe avait déjà participé à des formations proposées par Dulala autour des kamishibai plurilingues, dans le cadre des formations rep plus. Les enseignants qui exercent dans ces écoles bénéficient de temps de formation sur leur temps de travail, ils sont alors remplacés par des enseignants qui prennent en charge les élèves. Toutes les écoles des rep plus ont leur semaine de formation avec une harmonisation au niveau des écoles et des collèges. Elle-même n'avait pas mis en place les séquences proposées dans ce cadre aussi a-t-elle été convaincue par ce travail. Elle m'a dit projeter de poursuivre le travail sur l'album en classe lors de la prochaine période.

Annexe 5 Tome 1

Guide d'entretien avec les professeurs des écoles

1- Y a-t-il dans les familles de vos élèves une ou plusieurs autres langues que le français, qui sont parlées ?

2- Si oui, quelles sont ces langues ?

3- Pouvez-vous établir un lien entre la maîtrise de ces langues et la catégorie socioprofessionnelle des parents ?

4- Vivre avec deux langues constitue-t-il, selon vous ?

Un avantage

Un inconvénient

Ça dépend

5 Éventuellement : ça dépend de quoi ?

6 Souhaitez-vous ajouter un commentaire ?

7 Avez-vous le sentiment que certains élèves qui ont le français comme langue maternelle ont des difficultés à comprendre et utiliser le français de l'école ?

8 A quoi sont dues ces difficultés ?

9 Avez-vous participé à des formations continues sur ces questions de langue des élèves, plurilinguisme à l'école ?

10 Pour vous qu'est-ce qu'une langue vivante ?

11 Donnez deux ou trois exemples

Vous avez :

Entre 20 et 30 ans Entre 30 et 40 ans Entre 40 et 50 ans Plus de 50 ans

En quelle année avez-vous suivi votre formation d'enseignant ?

Annexe 6 Tome 1

Guide d'entretien avec les directeurs

- 1 Y a-t-il dans les familles de vos élèves une autre langue que le français, qui est parlée ?
- 2 Selon, vous quelle proportion représente ces familles utilisant une autre langue que le français dans votre école ?
- 3 Si oui, avez-vous connaissance de ces langues ?
- 4 Quelle importance revêt pour vous cette information dans le suivi de la scolarisation de l'enfant et dans la relation avec la famille ?
- 5 Quelles conséquences cela peut-il avoir concrètement dans votre travail de directeur ou dans celui de l'équipe enseignante ?
- 6 Vous arrive-t-il de faire appel à des médiateurs ?
- Si oui lesquels ?
- 7 Et dans quelles situations ?
- 8 Y a-t-il dans l'école des familles qui vous semblent parler un français très éloigné des normes attendues à l'école ? Si oui à quel moment avez-vous pris conscience de ce décalage ?
- 9 Pensez-vous que ce décalage constitue un frein aux apprentissages fondamentaux pour l'élève ?
- 10 Avez-vous connaissance de dispositifs qui peuvent aider ces familles éloignées du français de l'école ? En avez-vous vous-mêmes expérimenté ?
- 11 Avez-vous connaissance d'outils qui permettraient de travailler sur ces questions de langue ?
- 12 Avez-vous connaissance de familles qui ne maîtrisent pas le code écrit (lecture/écriture) ?
- 13 Cette absence de maîtrise du code écrit constitue-t-elle, selon vous, un frein aux apprentissages fondamentaux de leurs enfants ?
- 14 Avez-vous quelque chose à ajouter sur ces questions de langue à l'école ?

Annexe 7 Tome 1

Conventions de transcription du DILTEC

Projet PJJ – DILTEC - CEPED

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

1- Présentation du contexte

Cf. encadré dans le modèle en p. 2

2- Mise en forme de la transcription

Modèle de mise en forme en tableau (cf. p. 2)

Police de caractère : L'ensemble du document sera en Times New Roman 12.

Les locuteurs sont identifiés par les 3 premières lettres de leur prénom (pseudonyme pour les informateurs, prénom réel pour les enquêtrices).

Les tours de parole seront numérotés par locuteur (Mal 1 ; Fran 1, Mic 1...)

Le time code sera indiqué toutes les 5 minutes (0', 5', 10'). En cas de transcription partielle, les time code de début et fin seront systématiquement donnés pour situer le début et la fin de l'extrait.

3- Transcription orthographique des conduites verbales

La transcription sera orthographique avec si besoin quelques aménagements. Les propos seront notés tels que produits par l'informateur sans ajout de mots de la part du transcripteur (même par souci de correction syntaxique ou grammaticale...).

On utilisera les symboles suivants dans la transcription :

XXX pour noter des segments incompréhensibles avec autant de X que de syllabes

<revenu ?> pour les séquences reconstituées par le transcripteur sans certitude de leur exactitude (ou encore **<vu/lu ?>**)

<inaudible> pour les segments inaudibles dont le nombre de syllabes n'est pas déterminable

[] pour la notation éventuelle en phonétique d'un mot entendu mais non identifié

Majuscules - quand un mot est épélé

- (tiret) pour noter une interruption en cours de mot ou de phrase

§ ... § les chevauchements de tour de parole seront notés entre §...§. Si plusieurs chevauchements dans un même tour de parole, une indexation sera apportée au 11 signe§:§ ...§

En cas de longs passages en chevauchement, une note sera faite dans la colonne time code pour indiquer les passages en chevauchements.

4- Notation des conduites paraverbales et non verbales

„?! utilisation des signes usuels de ponctuation de l’écrit pour noter les intonations (pause, intonation assertive, intonation interrogative, intonation exclamative ou injonctive)

PETITES CAPITALES pour noter une augmentation significative de l’intensité de la voix

/// pour noter une scansion en syllabes in/fi/ni/tif.

<2s> notation de pauses longues à l’intérieur d’un tour de parole ou entre deux tours de parole

< *Italique* > pour noter des précisions du transcripteur

En tête pour un entretien

<p>Date : <i>Enquêtrices</i> : Françoise / Michelle / Malory <i>Informateur</i> : Durée de l’entretien :</p>

Time code	Locuteur	N° tour de P	Verbal
0'	Mich	1	
	Her	1	
	Zak	2	
	Her	2	
5'			

Annexe 8 Tome 1 Tableaux des langues

N°1 : langues identifiées par les directeurs

N°2 : langues identifiées par les PE

Directeurs	Langues européennes	Langues autres
Albert		1 chinois 2 l'arabe / les parents musulmans 3 les dialectes / langages africains 4 le sri lankais 5 thaï
Bernard	8 moldave 9 roumain 10 serbe 11 russe 12 polonais	1 bengali 2 tamoul 3 arabe donc maghrébin, 4 dioulas de Côte d'Ivoire, 5 lingala 6 chinois 7 turc
Charles		Parle de nationalités, de pays 1 chinoise, 2 maghrébine, 3 Afrique noire 4 Bangladesh 5 Sri Lanka 6 Pakistan 7 Amérique du sud : Colombie, Venezuela, Nicaragua, Guatemala, Mexique 8 née à Manhattan (origine Mali)
Isa	8 moldave 9 espagnol 10 portugais	1 plusieurs types d'arabes plusieurs dialectes le marocain le tunisien l'algérien 2 l'africain plusieurs langues le wolof le heu après je les connais pas tous 3 bengladi 4 chinois alors mandarin ou autre pareil y a plusieurs dialectes 5 turc 6 portugais du Brésil, Cap-Vert 7 créole d'Haïti

Jade	5 roumain 6 croate 7 portugais	1 arabe 2 tamouls 3 bengali (plus tard : bengi) 4 « d'Afrique ça j'ai pas tous les dialectes »
Kim	3 anglophones 4 italophones 5 polonaise	1 langues africaines Afrique du Nord et 2 Afrique sub tropicale
Léa	11 italien 12 anglais 13 allemand 14 espagnol 15 norvégien	1 langues d'Afrique noire 2 l'arabe 3 chinois 4 Inde 5 Sri Lanka 6 Bangladesh 7 touktouk (je n'ai pas osé lui demander de quoi elle parlait, je ne connais pas) 8 Japon 9 espagnol d'Amérique du Sud 10 ingouche
Mao	5 serbe	1 chinois, 2 langues d'Afrique noire dont je ne pourrais pas te donner les noms mais des communautés du Sénégal du Mali beaucoup. 3 arabe avec je pense Maroc Tunisie Algérie 4 hispanophones (Amérique du sud)
Nae	3 roumain 4 serbe	1 chinois 2 bengali
Ode	6 « langue des pays de l'est de type yougoslave serbe croate » (2)	1 langues arabes 2 tamoul 3 indonésienne (anglophone) 4 brésilienne (portugais) 5 chinois
Pia	5 Serbe	1 Maghrébin/ Algérien 2 kabyle 3 tamoul 4 chinois

Tableau N°1 : les langues identifiées par les directeurs (à l'échelle de l'école)

PE	Langues européennes	Langues autres
Danielle		1 chinois 2 du Bangladesh

		3 arabe 4 « je connais pas tellement les langues en Afrique » (1)
Emma		1 arabe 2 chinois 3 ouïghour 4 égyptien 5 « des langues africaines je ne connais pas exactement le nom » (2) 6 vietnamien
Fadi		1 arabe 2 mandarin 3 bengali 4 turc 5 anglais (des « réfugiés syriens ») (2)
Gab		1 enfants africains « les ethnies euh j'avoue que je sais pas » (1) 2 arabe 3 kabyle algérien 4 kabyle pas algérien 5 chinois
Hai	9 « petite roumaine »	1 élèves chinois 2 petites d'Afrique de l'ouest 3 des syriens 4 des pakistanais 5 « apparentés chinois qui sont pas vraiment chinois des minorités chinoises » (3) 6 malinké 7 arabe 8 lingala
Qiu		1 arabe : algérien, marocain, tunisien 2 d'Afrique : « plus j'y connais rien du tout euh je ne sais pas de quel pays euh après y a d'Afrique » (2)
Rui	4 « gamine monténégrine alors je sais pas quelle est la langue peut-être le serbe » (2)	1 arabe 2 chinois 3 « les langues d'Afrique centrale je pense à mon avis après je saurais pas te dire exactement les langues » (2)

Tableau N°2 : les langues identifiées par les PE (à l'échelle de la classe) :

Annexe 9 Tome 1
Les dispositifs pour aider les familles éloignées du français de l'école

Directeurs	Connait le dispositif OEPRE	Évoque un autre dispositif
Albert	Oui	Cours de français comme Greta
Bernard	Oui Affiche l'information	La maison des langues
Isa	Oui dispositif présent dans l'école animé par Isa avec une autre directrice pendant 5 ans	
Jade	Oui dispositif de cours de français installés dans les écoles (elle ne connaît pas le nom)	
Kim (Paris)		Association de parents d'élèves qui organise des cafés des parents. Bibliothèque et ludothèque de quartier vers lesquelles Kim oriente les familles
Léa (Paris)		Guide de la ville pour cours de FLE
Mao	Non	
Nae	Oui dispositif présent dans l'école Nae oriente les familles qui ont des difficultés avec l'écrit mais pas avec la langue française.	Crois qu'il y a des associations municipales mais ne les as jamais sollicitées
Ode	Connait le dispositif mais ne connaît pas le nom, appelle ça le café des parents	PRE (programme de réussite éducative)
Pia		Des associations municipales, le Greta

Annexe 10 Tome 1
Les désignations des parents et des médiateurs (autres que « famille »,
« parents », « maman », « papa » et « communauté ») par sexe

Directeurs	Autres termes désignant des femmes	Autres termes désignant des hommes	Autres
ALBERT	Amie traductrice voisine		
BERNARD		voisin copain grand-frère	
CHARLES			nationalité
ISA	les Ginette mère	grands frères	leurs amis les Groseille les Bidochons des gens
MAO	cousine grande sœur	grand-frère	
ODE	mère		

Annexe 11 Tome 1

La qualification du français des familles

Albert : « très moyen » (9) « pas complètement maîtrisé » « des termes pas appropriés » (10) « moyennement bien utilisé » « un peu indélicat » « phrases très mal faites, très mal construites » (11) « Le niveau de français est assez pauvre » (13) « c'est pas un français parfait » (14) « pas un français très très correct » « le français courant quoi c'est pas très approfondi » « qui est pas toujours au top de la langue française » (16).

Bernard : « un MAUVAIS français » (30)

Isa : « choquant (...) en parlant très grossièrement à leurs enfants (...) des gros mots (...) J'appelle ça un peu les Ginette quoi les euh les Groseille je sais pas comment on peut appeler ça les Bidochon famille Bidochon famille Toutch (?) Enfin j'sais pas <4s> Des gens avec un langage très cru » (13) « un vocabulaire de plus en plus pauvre » (15)

Jade : « ils ont du mal à exprimer ce qu'ils veulent dire ou avec des mots tout à fait quoi corrects » (15)

Léa : « vocabulaire très familier » (13)

Mao : « des erreurs de syntaxe des erreurs grammaticales des erreurs de vocabulaire des accords (...) pas les bons mots pas les bonnes expressions (...) une inadéquation entre ce qu'on peut attendre d'un parent d'élève vis à vis de son enfant. » (12)

Ode : « beaucoup de familles qui parlent un français fragile on va dire où la syntaxe est pas respectée où le vocabulaire est pas très riche » (9)

Gab : « Par rapport à la cité clairement » (6) « à l'étendue de vocabulaire et aussi à la structure des phrases » (7)

Hai : « c'est pas le même français ça c'est sûr euh parce que déjà la maison y a l'accent y a l'intonation y a Hummmmm des mots qui n'ont pas forcément le même sens » (7)

Rui : « parler de maison » (2) « français de la maison » (6)

Annexe 12 Tome 1
Inventaire des réponses des informateurs à la question : Un français éloigné de celui de l'école est-ce un frein aux apprentissages pour l'élève ?

Informateur	Oui	Non	Autre position
Albert	« Évidemment »		
Bernard			Pas de familles qui ont un français éloigné des normes de l'école en dehors des allophones qui ne maîtrisent pas la langue française
Isa	Pour la syntaxe, le vocabulaire, grossièretés		
Jade		Un enfant peut progresser énormément grâce à l'école dès la petite section	
Kim		« ils sont bien entourés ils sont pas trop nombreux donc on a (...) du temps à leur accorder puis une volonté à le faire » (21)	
Léa	Pour le vocabulaire et dans la relation à ses pairs et aux adultes		
Mao	Réinvestissement vocabulaire		
Nae			Ne pense pas avoir de familles dont le

			français est éloigné de celui des normes de l'école (Nae : 9, 11)
Ode	« l'élève qui a un contexte familial privilégié linguistiquement <4s> aura un vocabulaire (...) riche plus rapidement » (11)	« l'école permet (...) d'apprendre d'aller au-delà du contexte dans lequel tu vis (...) ça peut aussi te motiver à apprendre davantage » (Ode : 10)	
Pia		« c'est à l'enfant de prendre conscience (...) les parents n'ont peut-être pas les codes » (Pia : 32)	
Danielle			« Ah ça c'est la question ça. Je sais même pas s'ils ont le français à la maison. » (Danielle : 9)
Emma			« je sais pas trop là. C'est difficile comme question, je sais pas » (Emma : 19)
Fadi			La question n'a pas été posée car Fadi a répondu que cette année les élèves ayant le français comme langue maternelle

			avaient « un niveau de langage assez élevé » (Fadi : 12)
Gab	Pour étendue du vocabulaire, structure des phrases, manque d'interaction au sein de la famille, spécificité du langage scolaire		
Hai	Accent, intonation, mots qui n'ont pas le même sens (ex : au Cameroun le mot bras est utilisé pour main, avant-bras...), manque d'interaction « chez les africains par exemple <3s> un enfant ne s'assoit pas avec les adultes. Ça ne se fait pas c'est un manque de respect c'est pas ta place va dans ta chambre. Y a pas d'échange donc ces enfants-là en sont pas habitués qu'un adulte leur parle. » (23)		
Qiu	Manque de vocabulaire, décalage culturel des parents (manque d'interaction en famille, de lecture, de visites culturelles)		
Rui			Se questionne sur le lien entre difficultés des élèves et langue pratiquée à la maison

Table des illustrations

Affiche N° 1 - Informations à destination des familles en mandarin	43
Graphique N° 1 - Nationalités les plus nombreuses parmi les étrangers d'Aubervilliers en 2013. (Ville d'Aubervilliers et al., 2015 : 3).	11
Graphique N° 2 - Les 29 langues nommées par les informateurs en nombres d'occurrences.....	55
Graphique N° 3 - La qualification des langues par les informateurs	57
Graphique N° 4 - Les désignations des familles et des médiateurs par les directeurs	67
Tableau N° 1 - La durée des entretiens et le nombre de tours de parole.....	39
Tableau N° 2 - La répartition des informateurs par quartier de la ville d'Aubervilliers	41
Tableau N° 3 - Les entrées de l'analyse de contenu.....	50

Table des matières

Remerciements.....	2
Introduction.....	4
Chapitre 1 : contexte et cadre théorique.....	7
1.1 Enseigner à Aubervilliers : portrait d'un terrain défavorisé et plurilingue.....	7
1.1.1 Une population mal-logée et précaire.....	7
1.1.2 Des familles nombreuses et monoparentales	10
1.1.3 Aubervilliers : Babel heureuse.....	10
1.2 Les préconisations institutionnelles sur les langues à l'école.....	12
1.2.1 Quelques grands objectifs affichés de l'école	12
1.2.2 Deux visions des langues et des locuteurs	13
1.2.3 Les langues des familles sont-elles des LVE ?	16
1.2.4 Les variétés des répertoires langagiers des élèves.....	17
1.3 Une tradition monolingue mononormative ancrée dans l'histoire.....	18
1.3.1 L'universalité de la culture française	18
1.3.2 Une culture, une langue vs une vision plurielle.....	19
1.4 Une langue vivante, plurielle vs une langue totem.....	21
1.4.1 Variation, standard et norme selon Gadet	22
1.4.2 Le pouvoir symbolique de la langue	23
1.4.3 La représentation d'une langue totem génératrice de violence	24
1.5 Les usages langagiers de l'école.....	25
1.5.1 L'enseignement figé du FLM.....	26
1.5.2 Le décalage entre représentations des enseignants et pratiques du français de scolarisation.....	28
1.5.3 Le rôle des représentations sur l'accueil.....	29
1.6. Inclure la pluralité.....	32
1.6.1 Une prise en compte du plurilinguisme négligé	32
1.6.2 Les approches plurielles	33

1.6.3 Des actions simples	34
Chapitre 2 : les choix du recueil à l'analyse des données.....	36
2.1 Un choix méthodologique pour recueillir les représentations : les entretiens.....	36
2.1.1 Le recueil de données.....	36
2.1.2 La formulation des questions	37
2.1.3 Le choix des informateurs et des lieux d'enregistrement	40
2.2 Une recherche impliquée pour penser la profession de directrice d'école.....	42
2.2.1 Le choix du contexte : un terrain familier, un vécu de l'intérieur	42
2.2.2 Une recherche de l'intérieur : posture de chercheuse impliquée	43
2.2.3 Une recherche pour agir sur un terrain : la place des propositions	46
2.3 L'exploitation des données recueillies.....	48
2.3.1 La transcription des données	48
2.3.2 Les étapes de la thématisation.....	49
Chapitre 3 Une richesse linguistique reconnue mais peu valorisée et perçue comme obstacle à la communication. Proposition d'outils.....	53
3.1 La perception des langues étrangères des familles.....	53
3.1.1 Entre évidence et approximations.....	53
3.1.2 L'identification les langues des familles	54
3.1.3 Première proposition pour valoriser les pratiques linguistiques des familles.....	59
3.2 La relation avec les familles.....	61
3.2.1 Les difficultés de communication	61
3.2.2 Les médiations utilisées.....	63
3.2.3 Seconde proposition pour améliorer la communication avec les familles	65
3.3 Les représentations au sujet des familles.....	66
3.3.1 Les désignations des familles, la place des femmes	66
3.3.2 La perception spécifique des familles parisiennes	68
3.4 Langue(s) des élèves, langue de l'école.....	71
3.4.1 Parler deux langues : obstacle ou avantage ?	71
3.4.2 La perception de la variation	75

3.4.3 La variation : frein aux apprentissages.....	77
3.5 Le français de scolarisation : une langue spécifique, complexe et plutôt écrite.....	79
3.5.1 Le « jargon » scolaire.....	79
3.5.2 Une prééminence de l'écrit.....	81
3.6 Les leviers de la réussite des élèves.....	82
3.6.1 Le constat partagé de l'investissement des familles.....	82
3.6.2 Les outils pour permettre la réussite.....	84
Conclusion.....	88
Bibliographie.....	90
Glossaire.....	94
Annexes.....	98
Table des illustrations.....	123
Table des matières.....	124
Résumé.....	127

Résumé

MOTS-CLÉS : approches plurielles, direction d'école, familles, représentations

RÉSUMÉ

Ce mémoire questionne la prise en compte de la pluralité des usages linguistiques à l'école (aussi bien des langues étrangères que des variétés de français) : accueillir, valoriser et inclure les pratiques réelles des élèves sans pour autant renoncer à l'ambition de « maîtrise » de la langue française, objectif affiché du premier degré. Pour les familles, une relation apaisée par une fluidité de la communication est un atout indéniable qui favorise la réussite des enfants. Par cette recherche sociolinguistique fondée sur des entretiens oraux avec des directeurs et des professeurs d'écoles de la ville d'Aubervilliers, il s'agit de questionner les représentations des acteurs de cette Institution historiquement monolingue et mononormative, repérer les obstacles et les leviers à actionner pour proposer des actions opérationnelles à l'échelle de la direction d'école.

KEY WORDS : plural approaches, school management, families, representations

ABSTRACT

This dissertation questions the consideration of the plurality of linguistic uses at school (both foreign languages and varieties of French): welcoming, valuing and including the actual practices of students, without dismissing the ambition of "mastering" the French language which is the stated objective of primary education. For families, a relationship calmed by fluid communication is an undeniable asset that encourages children's success. Through this sociolinguistic research based on oral interviews with school principals and teachers in the town of Aubervilliers, the aim is to question the representation of the actors of this historically monolingual and mononormative Institution, to identify the obstacles and levers to be used in order to propose operational actions at the level of school management.