

Dossier

De quelques apports de l'accueil des parents, de leurs langues et pratiques culturelles. Analyses d'expériences en Ecoles Maternelles en France

Stephanie Clerc Conan¹ 

RÉSUMÉ :

cet article rend compte de démarches didactiques avec participation de parents pour développer des capacités linguistiques. Les apports sont analysés qualitativement à partir des observations des enseignant.e.s impliqué.e.s et de témoignages recueillis.

Mots-clé : *Démarches plurilingues, école maternelle, recherche-action, relation école-familles.*

Bethânia Mariani
Editor-in-chief
Linguistics

Dr. Ebal Bolacio
Dr. Paul Voerke
Associate Editors

Received: 11/06/2024
Accepted: 18/11/2024

¹Université Rennes 2, Centre d'Études des Langues, Territoires et Identités Culturelles – Bretagne et Langues Minoritaires, Rennes, France.
E-mail: stephanie.clerc@univ-rennes2.fr

Comment citer:

CONAN, Stephanie Clerc. De quelques apports de l'accueil des parents, de leurs langues et pratiques culturelles. Analyses d'expériences en Écoles Maternelles en France. *Gragoatá*, Niterói, v. 30, n. 66, e64393, jan.-abr. 2025. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.64393.pt>

« Reconnaître le répertoire linguistique consiste aussi à donner une voix aux élèves et à permettre que les usages qui font partie de leur vie soient considérés. Il est indispensable d'éviter les frontières et d'établir des passages entre les communautés discursives d'appartenance des élèves et celles qui se développent grâce à l'école. » (Dolz, 2019, p. 32-33).

Les démarches plurilingues (désormais DP) dont il est question ici, co-animées avec des parents en vue de favoriser le développement de la parole d'enfants qui parlent et/ou entendent à la maison et dans leur environnement social proche une ou d'autres langues et, dans tous les cas, d'autres façons de parler la langue majoritaire enseignée à l'école, relèvent de diverses recherches-actions (désormais RA), aussi nommées « recherches-collaboratives », conduites depuis 2010 dans des écoles maternelles¹ du Sud de la France : en Provence d'abord, à Toulon² (Kervran; Clerc; Richerme-Manchet, 2014) puis Marseille. Le corpus auquel nous³ faisons référence ici est issu de la RA *Valinsco* (*Valoriser les pratiques linguistiques des élèves pour mieux développer leurs compétences scolaires*), conduite entre 2019 et 2023 dans trois puis quatre écoles maternelles de Rennes (Bretagne). Elle a réuni 10 enseignantes et 1 enseignant, une coordinatrice de l'Éducation Nationale française, deux chercheur.e.s (Philippe Blanchet et Stéphanie Clerc Conan), un éducateur dédié aux relations avec les familles (*Café des Parents*) et une éducatrice jeunes enfants dédiée aux classes d'enfants de moins de 3 ans, ainsi que des étudiantes observatrices du Master FPMI⁴ de l'université Rennes 2 (Clerc Conan, Moumin; Collectif Valinsco, 2024).

Les DP au centre de notre étude sont caractérisées par la participation de parents d'élèves qui co- animent avec l'enseignant.e des séances centrées sur la pluralité linguistique et culturelle grâce au concours de parents aux patrimoines linguistiques et culturels divers. Vis-à-vis des orientations institutionnelles, les trois principaux objectifs de ces démarches sont de développer les capacités linguistiques ; de stimuler la curiosité linguistique et culturelle et d'accroître la collaboration école/familles. Pour les enseignant.e.s et chercheur.e.s impliqué.e.s il s'agit aussi de visibiliser et didactiser des langues minorisées et d'en montrer aux parents et aux enfants l'intérêt pour les apprentissages scolaires notamment mais pas seulement.

Après un bref exposé du contexte socioéducatif français dans lequel les DP se sont développées et des modalités de mise en œuvre liées au fonctionnement d'une RA collaborative, nous rendons compte de leurs apports, illustrés par des observations et témoignages, eu égard aux trois principaux objectifs énoncés ci-dessus.

¹Premier niveau de l'école primaire française, celui de la découverte de l'école, de ses attentes, de sa langue.

²2011-2017 : Recherche-action "Ouverture aux langues à l'école maternelle avec l'implication des parents », école maternelle La Serinette (Toulon, Académie de Nice) avec Claude Richerme-Manchet, coordinatrice pédagogique du projet qui a obtenu en 2015 le Prix des Alliances éducatives décerné par le Ministère de l'Éducation Nationale français.

³Le choix du « nous » s'explique par le souci de relier l'auteure de l'article aux autres chercheur.e.s et praticien.ne.s engagé.e.s dans les RA qui ont nourri ces/ses recherches.

⁴Francophonie, Plurilinguisme, Médiation Interculturelle, devenu en 2021 : Francophonie, Plurilinguisme, Minorités, Interculturalité. Master dirigé par Philippe Blanchet.

Contexte socioéducatif : des écoles maternelles situées dans des quartiers pauvres dits « sensibles »

L'École Maternelle en France

Elle constitue le premier niveau de l'École Primaire, de la découverte de l'école, de ses attentes, de ses codes et de sa langue. Les enfants peuvent y entrer dès 2ans et demi (en PPS : toute petite section, dite aussi *Dispositif des moins de 3 ans*), y entrent obligatoirement⁵ depuis 2019 à l'âge de 3 ans (en PS : petite section, suivie de la MS, moyenne section) et en sortent vers l'âge de 6 ans à l'issue de la Grande Section (GS) qui accorde une part importante au lire, au développement des gestes graphiques, de la reconnaissance logographique et initie aux principes de l'écriture alphabétique pour faciliter l'apprentissage de la lecture au CP.

L'importance des objectifs linguistiques à l'école Maternelle française peut se lire dans les textes officiels de l'Éducation Nationale française (désormais EN), dont voici quelques extraits : les *Recommandations pédagogiques du Ministre de l'Éducation Nationale* (2019, extrait 1), les programmes et documents d'accompagnement (*Pour enseigner le vocabulaire à l'école Maternelle*, 2020, extraits 2, 3 et plus loin extraits 4 et 5) :

« L'école maternelle a un rôle primordial à jouer dans la prévention de l'échec scolaire en faisant de l'enseignement du langage une priorité, dès le plus jeune âge. En effet, la qualité lexicale et syntaxique des énoncés compris et produits par les élèves conditionne l'accès aux apprentissages tout au long de la scolarité. Le cycle des apprentissages premiers est mis à profit pour faire progresser les élèves depuis la petite section jusqu'à la grande section vers la compréhension et l'usage d'une langue française orale de plus en plus élaborée sur laquelle ils pourront s'appuyer lors de l'apprentissage de la lecture. » (extrait 1).

« Chaque enfant enrichit son vocabulaire par l'usage et l'échange. Le contexte social et culturel dans lequel se développe l'enfant a donc une grande influence sur son niveau de langue. L'attention portée à son langage, le temps et les aides dont il bénéficie ou non dans sa famille, l'exigence de précision qui lui est demandée pour formuler des situations, ses sentiments ou ses désirs, sont les composantes essentielles de ce contexte. Le rôle de l'École, et singulièrement de l'école maternelle, est d'enrichir le langage de l'élève, de systématiser l'étude du lexique et de la langue, pour développer sa capacité de dire le monde et lutter contre l'inégale maîtrise de la langue par les élèves. » (extrait 2, p5)

« L'enseignement du vocabulaire à l'école maternelle a pour finalité de permettre à tous les élèves de s'exprimer à l'aide de phrases complexes (...) » (extrait 3, p18).

On comprend à la lecture de ces textes que le défi est grand pour les enseignant.e.s qui œuvrent, comme c'est le cas dans la plupart des RA où nous avons été engagées, dans des quartiers où le français n'est pas la langue majoritaire des échanges hors contexte scolaire. Les écoles de la RA *Valinsco* sur laquelle nous nous centrons plus particulièrement, sont classées en Zone d'Éducation prioritaire renforcée (REP +)⁶ où

⁵Sauf autorisation accordée sous conditions aux parents qui en font la demande au profit de « l'école à la maison » (officiellement : Instruction dans la famille), laquelle peut faire l'objet de « contrôles (...) inopinés » : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000045175564/#LEGISCTA000045175564.

⁶Le Ministère français de l'éducation distingue les REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) et « les REP+ qui concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire », <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>

vivent des familles aux difficultés multiples, aux revenus faibles et dont les pratiques linguistiques sont peu valorisées par l'Institution scolaire, comme on peut le comprendre à la lecture des textes officiels de l'EN :

« La différence de niveau verbal entre enfants dépend non seulement de la quantité de langage auquel ils ont été exposés mais surtout de sa nature. En moyenne, les parents issus de catégories socio-professionnelles favorisées et qui ont un niveau de diplômes plus élevé parlent davantage à leur enfant ; ils utilisent un vocabulaire plus riche et plus divers, approfondissent le sujet abordé par l'enfant et prononcent moins de phrases ayant pour but de diriger le comportement de l'enfant. Les mots d'encouragement sont plus nombreux, avec moins de phrases d'interdiction. Les différences ne concernent pas que le vocabulaire mais aussi la longueur et la richesse de la syntaxe. » (extrait 4, p.14).

« L'enfant apprend à parler en s'appropriant la langue des adultes, celle de ses parents, de sa famille et de ceux avec qui il vit au quotidien. L'intensité de l'exposition des enfants au langage parlé et la qualité de ce langage sont essentielles dans ce processus d'appropriation. C'est l'une des raisons qui conduit à encourager les parents à engager le plus souvent possible des dialogues avec leur enfant ainsi qu'à leur lire des histoires. » (extrait 5).

Les représentations sociales qui transparaissent dans ces textes traduisent une vision ethnocentrée du modèle parental valorisé et préconisé, avec des risques de déculturation lorsque les parents habitués à d'autres modèles cherchent à s'y conformer (Stork, 1995, 2004). Les DP mises en œuvre cherchent au contraire à favoriser l'appropriation de la langue de scolarisation en prenant appui sur les pratiques parentales et les politiques linguistiques familiales.

Méthodes de recherche et de mises en œuvre des DP

Pour préciser les grandes lignes des modalités de recherche, précisons que dans une RA le rôle des chercheur.e.s est avant tout d'écouter et, à partir de problématiques et/ou besoins explicités par l'équipe enseignante, de partager des connaissances susceptibles d'apporter des éléments de réponse à leurs interrogations et de nourrir de nouvelles modalités d'action co-articulées aux expériences et envies des enseignant.e.s dans l'espoir d'une transformation positive des problématiques identifiées. La mise en œuvre des actions ne répond pas à un cahier des charges fixes, chacune.e ayant la liberté de décliner les principes des actions décidées en commun. Les variations sont évidemment explicitées au moment de l'analyse collective qui s'appuie sur différentes traces que nous explicitons plus loin. Nous entendons par RA une méthode de recherche qui part :

« de questionnements (de « problèmes ») formulés par les acteurs d'un terrain particulier (à la fois singulier et présentant, partiellement du moins, des similarités avec d'autres terrains), le chercheur accompagne l'analyse « du problème » identifié par les acteurs et la recherche de « solutions ». » (Clerc, 2015, p. 113).

Première étape : associer les familles à la démarche plurilingue

L'équipe éducative commence par inviter les familles, oralement et par voie d'affichage, à un moment convivial destiné à présenter la DP envisagée (baptisée pour plus de clarté, « projet plurilingue ») en leur expliquant que cette DP a besoin d'eux, de leurs connaissances linguistiques et culturelles, donc de leur coopération. Le Jour J de la présentation officielle, un film d'une vingtaine' de minutes donne à voir et à entendre des exemples de séances de découvertes d'éléments linguistiques et culturels co-animées avec des parents au travers d'activités de fabrication de mets ou d'objets, de réalisations de dessins (calligraphie par ex.), d'apprentissage d'une comptine, de nombres, de lecture d'une histoire, d'apprentissage d'une danse, etc.. S'engage ensuite un échange autour des attentes éducatives puis chacun est invité à écrire un mot dans sa langue⁷ et à déguster boissons et gâteaux préparés par l'équipe éducative (geste d'hospitalité qui n'est pas anecdotique).

Ce temps est l'occasion de discussions métalinguistiques, on y débat variation linguistique, intercompréhension⁸, les parents font des parallèles entre les langues, cherchent des transcriptions phonétiques⁹ ou dans un alphabet plus accessible aux convives (alphabet arabe ou latin pour écrire du tamazight par ex.) ou au contraire dans une écriture normée à l'aide d'un moteur de recherche depuis leur téléphone portable. Les parents parlent de leurs langues et se faisant livrent un bout de leur histoire :

- « je suis née ici. Mon mari est de cette région en Turquie. Ma famille de celle-ci. (...) Mes parents parlent kurde entre eux. Je comprends tout mais je suis incapable de sortir le moindre mot en kurde. Je fais un blocage. Je réponds en turc ou même en français. Dans la famille de mon mari ils parlent kurde aussi, mon mari répond toujours en turc quand ils lui parlent en kurde. » ;
 - « je parle roumain. (...) italien. J'ai vécu 8 ans en Italie. » ;
 - « je suis originaire d'Érythrée mais je suis née au Soudan. Mes parents sont aussi nés au Soudan mais on parle encore une langue d'Érythrée, le saho. Il y a 9 langues en Érythrée. Mon grand-père parlait aussi Italien. Moi je parle plutôt l'arabe, comme j'ai grandi au Soudan. » ;
 - « je viens d'Érythrée, je parle tigrina. J'ai vécu en Israël, je parle hébreu. Je suis restée 8 ans en Israël. Puis je suis venue en France, ça fait 3 ans. » ;
 - « je viens du Maroc. Je parle arabe. Je ne parle pas berbère. J'ai vécu en Espagne, je parle espagnol. Maintenant je vis ici, je ne parle pas encore bien français. »
- (propos consignés dans le compte-rendu de la présentation de la démarche plurilingue aux parents, école Guillevec, 11 octobre 2021).

Les parents échangent aussi sur leur politique linguistique familiale :
« (...) nous on parle berbère tous les deux mais on a choisi arabe. On pense que ça fait trop de langues l'arabe, le berbère et le français pour eux. Ils commenceront le berbère plus tard. » (école Guillevec, 11 octobre 2021).

Ce temps de présentation et de sollicitation des familles, invitées si elles le souhaitent à s'inscrire pour une intervention en classe, permet

⁷ par ex. sur des pétales géants ou sur des plans de l'école ou sur les feuilles d'un immense arbre de papier, des mots de bienvenue, des mots qui disent les différents espaces scolaires ou encore les liens familiaux...

⁸ Une maman parlant roumain et italien fait des parallèles entre les deux langues, la revedere / arrivedeci pour au revoir et fait remarquer qu'il y a beaucoup de similitudes » (compte-rendu de la présentation du projet aux parents, école Guillevec, 11 octobre 2021).

⁹ Une maman ne voulait pas écrire en saho car elle ne sait pas l'écrire... alors on a écrit en phonétique et là des mamans marocaines ont remarqué que le mot « merci » en saho ressemblait au mot « chameau » en arabe ! » (compte-rendu de la présentation du projet aux parents, école Guillevec, 11 octobre 2021).

de mieux s'entreconnaître, de dépasser ce que l'on percevait comme un obstacle (comme celui de ne pas avoir de langue commune),¹⁰ d'amorcer un mouvement vers l'Autre : « on est très dans notre communauté, ça va nous permettre de sortir » (dit en turc, témoignage recueilli par Meryem Aslan¹¹, réunion Valinsco, nov. 2019).

Dès la présentation de la démarche et de ses fondements scientifiques, des conceptions bougent, des doutes sur les effets de la pluralité linguistique pour la réussite scolaire des enfants se dissipent :

« je suis originaire du Brésil, une ville près de Rio de Janeiro. Je parle portugais, (...) avec nos enfants nous ne parlons pas portugais mais avec mon mari oui. Mais récemment j'ai fait le jeu avec eux de ce que veut dire tel ou tel mot en portugais : ils savaient tout !!! j'ai été très surprise ! Alors je vais leur parler un peu portugais. Notre aîné parle plus portugais car il est allé à l'école là-bas mais pas les jumeaux. »

L'équipe éducative et de recherche veille à ce qu'aucun parent ne reste en retrait, elle rassure en donnant des exemples de co-animation. Au fil des années, les enseignant.e.s ont élargi le panel des accommodations de façon à pouvoir permettre à tout parent de venir co-animer une séance autour de questions de langue(s) et de pratiques culturelles. L'intervention du parent (ou des parents pour ceux qui préfèrent intervenir à plusieurs) est en effet préparée avec l'enseignant.e car, comme le souligne Gaëlle, enseignante en PS, « quand on leur dit *faites ce que vous voulez* ça peut désorienter les parents, ils savent que l'école a des attentes » (réunion du collectif, nov. 2019). Il s'agit de rassurer ceux qui craignent de devoir « faire la classe » seuls ou ceux qui pensent ne parler qu'un « dialecte » ou ceux qui parlent ou comprennent une langue qu'ils ne savent pas écrire, ou ceux qui ne parlent pas français ou ceux encore qui pensent ne pas pouvoir apporter de la diversité linguistique et culturelle parce qu'ils s'identifient comme « monolingues » et/ou pensent que les particularités linguistiques, régionales notamment, qu'ils connaissent n'ont pas d'intérêt, d'autant qu'elles ont rarement été valorisées dans leur passé scolaire et social (Blanchet; Clerc, 2018) et sont probablement en insécurité linguistique (Blanchet; Clerc; Rispaïl, 2014).

Préparation de la séance co-animée

Préparer la séance c'est adapter les envies des parents au public d'enfants qui sera concerné, dessiner les contours de la co-animation, et établir la liste du matériel nécessaire que l'enseignant.e se propose de prendre en charge pour les raisons économiques que l'on devine. La préparation rassure le parent et permet à l'enseignant.e de prévoir les objets d'apprentissage qui seront vus en amont avec les élèves (par ex., étudier le vocabulaire qui sera convoqué le jour J), les articuler à d'autres, notamment aux objectifs linguistiques et culturels des programmes mais aussi à d'autres séances animées par d'autres parents, comme Tiphaine, enseignante en TPS, qui, entre autre, réalise des « collectes de mots

¹⁰ Comme ces mamans originaires d'Érythrée qui, lors de la présentation du projet, constatent qu'elles ne parlent pas une langue commune en dehors du français qu'elles connaissent encore peu, puis réussissent à mettre en place une intercompréhension, échangent leurs prénoms et se promettent de se revoir ! (id.).

¹¹ Étudiante en Master FPMI (Francophonie, Plurilinguisme, Médiation Interculturelle, Université Rennes 2). Elle a suivi la RA Valinsco en 2019-2020 et a consacré sa recherche de Master à l'analyse des effets de la DP sur la mutisme sélectif des enfants turcophones (mémoire soutenu en 2021).

communs » pour désigner les pains dans les différentes langues vues en classe et des cartes pour travailler le lexique en français. C'est aussi un moment important dans la relation enseignant-parents : des liens se créent ou se renforcent.

Analyses des effets observés

Le corpus qui illustre nos analyses a été recueilli dans le cadre de la recherche-action *Valinsco*. Les grandes lignes relatives au développement de capacités métalinguistiques confirment d'autres études conduites par nous¹² ou par d'autres, en France et ailleurs, selon diverses méthodes de recherche : Cummins (1979, 1980) ; Hélot (2007) ; García (2009) ; Lüdi (2007), Young (2013) ; Young; Mary (2016) ...

L'analyse exposée ici des effets observés sur le développement de capacités linguistiques et de la curiosité linguistique et culturelle et, d'autre part, sur la collaboration école/familles repose sur :

- des séances de classe filmées ;
- des observations que les enseignant.e.s consignent régulièrement dans leurs *carnets de recherche* (identifiés CR dans les extraits de corpus) ou qui émergent des discussions qui ont lieu lors des rencontres régulières du groupe mixte de travail ou dans les échanges par mails entre un.e enseignant.e et un.e chercheur.e (le plus généralement) ;
- et des entretiens avec des parents impliqués dans la démarche.

Développement de capacités linguistiques et de la curiosité linguistique et culturelle

Des enfants « petits parleurs » qui entrent dans les interactions

Si des facteurs autres que la DP peuvent expliquer les phénomènes observés, les enseignant.e.s constatent une concomitance entre la venue dans la classe d'un parent et de sa langue et l'entrée dans les échanges d'enfants « petits parleurs », voire mutiques en classe :

- « (...) dans toutes les écoles, les enseignant.es ont fait ce constat qui nous conforte dans notre engagement professionnel, sur les actions et situations proposées pour les élèves : lorsqu'un parent vient, qu'il soit ou non le parent de l'élève, (...) l'attitude de l'enfant non parleur change. Le langage non verbal est ici très intéressant, pour presque tous les élèves "identifiés" comme « petits parleurs » ou "mutiques" il y a un changement ne serait-ce que sur le regard, l'attention, mais aussi sur ce que cela peut déclencher en termes de communication entre enfants et avec les adultes. Nous constatons, dans la majorité des cas que les enfants commencent à parler, répéter les mots, échanger entre eux¹³. (...) » (Estelle Moumin, coordinatrice du projet, réunion de travail avec des étudiantes de Master FPMI, nov. 2022) ;

¹² 2011-2017 : Recherche-action "Ouverture aux langues à l'école maternelle avec l'implication des parents », école maternelle La Serinette (Toulon, Académie de Nice) avec Claude Richerme-Manchet, coordinatrice pédagogique du projet qui a obtenu en 2015 le Prix des Alliances éducatives du ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

¹³ Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Décret n°2015-372 du 31 mars 2015. <https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-compétences-et-de-culture>

- « « là ce matin j'ai fait un simple gâteau, et Mariama a commencé à le dire dans sa langue et en fait, c'est elle qui a amené la séance et j'ai tout arrêté. J'ai filmé, c'est elle qui parlait et qui disait aux enfants, casse l'œuf (...) Mariama a, a tout dit dans sa langue, et là elle commence à parler (...) C'est un truc de dingue quoi. (...) Elle est rentrée dans les apprentissages. Elle avait des difficultés face aux apprentissages. Et là, elle est en évolution. Elle entreprend tout quoi ! » (témoignage de Sandrine B., enseignante en GS, réunion de novembre 2021) ;

- « Ruby parle beaucoup plus facilement, il est plus à l'aise ! » (Cahier de recherches de Nolwenn, mars 2021) ;

- « Je suis surprise par Charly dont je ne réussis pas d'habitude (y compris pour des situations « non-scolaires ») à capter l'attention. À partir du mot « papa » (« Koko » en lingala), j'obtiens son adhésion. Il répète tous les autres mots alors que je ne réussis pas à lui faire dire, les mots d'habitude car il est très fuyant. Là j'ai tout : son regard, ses mots. Magique ! Ces séances sont très intéressantes (...) il se passe des choses ! (Patricia, 3 mai 2021).

Le linguistique au centre de l'attention

Les DP fertilise une dynamique entre les langues qui font partie de l'environnement des enfants, ce qui, comme le souligne Joaquim Dolz (2019) contribue aux apprentissages à l'école et ailleurs. Le travail d'observation-manipulation linguistique dans laquelle les enfants sont embarqués – et se laissent embarqués avec enthousiasme¹⁴ – développe des capacités de réflexion sur les langues :

- « (...) L'année dernière, en arabe, 2 filles n'étaient pas d'accord sur l'oral d'un mot image. « moi je dis »

et « moi je dis » quand tout à coup l'une des 2 dit « donc il y a 2 arabes » !! (l'une parlait arabe et l'autre berbère) ». (témoignage écrit Sandrine B., mars 2022) ;

- « dans ma classe de moyenne section, où à cet âge, 4/5ans, la conscience phonétique (le repérage des phonèmes) commence à apparaître pour certains ; j'ai relevé à plusieurs reprises une meilleure écoute et des ponts entre les langues. Exemple de Ngono : sa maman est venue parler en ewondo (beti) du Cameroun et suite à sa venue et à une autre venue du Congo (lingala) ; il n'arrêtait pas de faire des ponts entre les sonorités des langues.

« bonjour » ça commence par [b] et dans « mbote » on entend [b]. (témoignage écrit, Sophie V., directrice de l'école Maternelle Volga et enseignante en PS) ;

- « Devant l'imagier plurilingue, Melek me reprend et corrige mon turc. Melek commence à faire des ponts entre les langues. » (Patricia, CR, mars 2021).

¹⁴ Comme le note Patricia, enseignante de TPS, dans son carnet de recherche (CR) : « Ça réagit bien. Les enfants restent longtemps concentrés (car je n'ai pas prévu que ça dure aussi longtemps : le temps de dire les mots, le temps de coller, d'aller d'un panneau à l'autre...). Ils ont plaisir à répéter les mots. » (Patricia, CR, 3 mai 2021).

Le monde des langues convoque d'autres observations et connaissances : la découverte de pratiques culturelles (culinaires, vestimentaires, musicales, narratives) et d'espaces géographiques que les enfants apprennent à identifier sur un planisphère.

Les enseignant.e.s témoignent dans leurs CR d'une attention plus grande des enfants dans les activités d'étude des langues :

« Enfants très attentifs, y compris C. avec qui ce n'est pas toujours simple de rentrer en communication. C., enfant habituellement très agité, est calme et attentif. » (Patricia, CR, 23 mars 2021) ;

« Autour des imagiers plurilingues, j'observe les réactions des enfants. Je les incite à passer d'une langue à l'autre. Je verbalise leurs différentes identités linguistiques (« toi à la maison, ta maman parle comorien, ta maman et ton papa parlent turc, etc). Ça réagit bien. Les enfants restent longtemps concentrés (car je n'ai pas prévu que ça dure aussi longtemps : le temps de dire les mots, le temps de coller, d'aller d'un panneau à l'autre...). Ils ont plaisir à répéter les mots. » (Patricia, CR, 3 mai 2021).

Une collaboration école/familles renforcée

La DP aide à développer la relation à l'école. Des parents en retrait de l'école, s'impliquent dans la démarche :

« (...) j'ai été surprise de voir des familles très timides s'inscrire dans le projet, soutenues par d'autres familles d'ailleurs, elles venaient parfois en binôme ou en trio pour voir ce que faisaient les unes et les autres et pour se rassurer aussi. » (Sophie V.)

On perçoit chez les parents plus d'aisance, une confiance, de la reconnaissance aussi :

- « J'ai observé par la suite que la maman d'Aline souriait davantage, était moins tendue, me parlait plus. (...). » (CR Patricia, février 2020, à propos d'une maman à qui elle a demandé d'intervenir en classe car elle percevait « un problème de confiance avec l'école »)

- « mais aussi la prise de parole des parents (plus à l'aise, plus confiants) pour des demandes concernant leurs enfants. Des mamans qui ne viennent plus avec la "copine" qui parle mieux français et qui faisait la traduction pour avoir des compléments d'informations !! des parents qui osent s'exprimer en langue française. » (Sandrine, ajouts sur un support collaboratif partagé en ligne- Frama - mars 2022)

Des parents qui estimaient ne pas avoir une connaissance suffisante dans la langue majoritaire de l'école, ce qui freinait leur participation, se lancent dans le projet : à propos d'une famille venant d'Érythrée, Patricia observe que les parents « participent à tous les ateliers parents-enfants, même quand c'est difficile de comprendre » et qu'avec l'ATSEM¹⁵ de sa classe, il y a plus d'échanges avec ces parents « alors qu'il leur manque beaucoup d'éléments en français. La communication est fluide et joyeuse, on blague. (...). Ce qui me fait dire que l'expression « barrière de la langue » est une mauvaise expression ! ».

Le fait que l'enseignant.e soit mis.e en situation d'élève par le parent, renverse le rapport d'inégalité linguistique, crée du jeu et fait naître une complicité nouvelle :

¹⁵ Agent territorial spécialisé des écoles maternelles ou ASEM (jusqu'en 1989) ou « aide maternelle » qui seconde l'enseignant.e dans sa classe, participe aux temps de récréation, aide aux déjeuners et aux goûters, prépare le matériel des activités, etc. Les ATSEM, en majorité des femmes, sont reconnues depuis 2018 (décret n° 2018-152) comme faisant partie de la communauté éducative.

- « Les parents turcophones rient avec moi de ma prononciation en turc. Complicité sur leur terrain. » (CR Patricia, 16 novembre 2021) ;
- « Cette situation où je répète difficilement les mots appris par les parents fait beaucoup rire les enfants et les parents !!! » (Sophie V., mai 2022).

« si tu parles la langue ça touche notre cœur »

La confiance se traduit par des témoignages¹⁶ de reconnaissance à différents niveaux. Des parents observent que la DP :

¹⁶ Témoignages spontanés ou recueillis en entretien collectif par Estelle Moumin, notamment en décembre 2021.

- amène les enfants à s'intéresser les uns aux autres :

« Ben avant peut-être les enfants entre eux s'intéressaient pas enfin par ex H ne s'intéresse pas à la langue de M, ne s'intéresse pas à la langue d'un autre mais par contre avec ce projet H « comment on dit le pain avec ta langue ? », « comment on dit la tomate ? » Ils vont s'intéresser entre eux voilà ils vont faire un échange et pourquoi pas chaque jour un mot. H va apprendre à M, M va apprendre à N, N va apprendre à un autre c'est intéressant moi je trouve le projet intéressant » ;

« si tu parles la langue ça touche notre cœur c'est pour ça que c'est important. C'est la même chose pour les enfants. C'est bien que nos enfants apprennent des mots, juste des petits mots pour dire aux autres ah tu m'intéresses aussi. »

- à trouver sa place :

« (...) En fait, c'est très éducatif (...). Moi j'ai grandi en Algérie, j'ai pas connu la discrimination (...) On est tous ensemble, peu importe d'où la personne vient. On arrive tous à communiquer avec les 2 langues (...) En fait avec ça [la DP], et ça c'est génial parce que chacun, il se sent à l'aise et il dit oui, j'ai ma place dans la société, même si on n'est pas pareil. (...) on sépare pas, les gens viennent en fait, au contraire, c'est une richesse, donc il faut enfin pour moi, il faut s'investir et et avancer avec ça parce que c'est une richesse, finalement, qui apporte beaucoup, beaucoup aux gens. (entretien avec Lamia, maman d'élève venant d'Algérie, février 2022).

- à tisser des continuités entre monde de l'école et monde de la maison, continuités dont on sait combien elles sont favorables au développement harmonieux de l'enfant (Moro, 2010, 2017) et à son engagement scolaire (Moro; Mestre, 2011):

« merci, depuis que vous avez parlé russe en classe Anna est beaucoup plus enjouée, ouverte, elle raconte beaucoup plus ce qui se passe à l'école ! » (témoignage du père de Anna rapporté par Sophie V., mai 2022. Le père est espagnol et la mère russe. Ils échangent entre eux en anglais)

« la venue des parents au sein des classes est vécu comme un événement en soi qui est relayé par l'enfant ou par les traces et affichages de l'enseignante dans le cahier de vie et à la porte de la classe. » (témoignage écrit de Sophie V., enseignante et directrice de l'école Volga, mai 2022)

« A chaque fois que je lance un projet, ils [les parents] viennent me voir avant (...) Ils sont tout le temps-là et tout le temps intéressés ! » (témoignage de Sandrine) ;

Notre étude rejoint les conclusions de la recherche doctorale longitudinale d'Éric Brun (2015, p. 275) :

« **La séance d'EALCM** [Éveil aux Langues-Cultures du Monde] est fondamentale pour les découvertes linguistiques-culturelles qu'elle propose aux enfants et à leur enseignante, pour la participation effective des parents devant le groupe-classe de leur enfant et surtout pour la création d'un lien concret entre locuteur réel et langue- culture. La participation des familles ou des amis des familles favorisent l'éclosion d'un véritable rapprochement entre les enfants de la classe et la professeure des écoles qui saisit ainsi avec plus d'acuité le contexte familial. Les parents, en retour d'une coopération et d'une compétence valorisée par l'enseignante, sont disposés à créer un véritable partenariat avec l'école. Quant aux enfants, leur estime de soi est stimulée par la présence d'un parent et des savoirs familiaux ou professionnels qui deviennent dignes d'intérêt pour leur classe. »

Comme en témoignent les parents, la DP les associe en partant d'eux, de leur capital culturel et linguistique et légitime ainsi leurs connaissances et leur place, évitant ainsi des écueils observés par Pierre Périer (2021) dans la coopération école-familles :

« Car, loin de corriger les inégalités, la coopération entre les familles et l'école pourrait bien paradoxalement les redoubler (...). En effet « exercer efficacement ce « métier » de parent d'élève n'a rien d'évident, sauf pour les parents suffisamment proches de la culture et du monde scolaires qui intègrent ces attentes dans l'éducation donnée au quotidien. (...) Ainsi, la maîtrise du langage conditionne d'emblée la possibilité non seulement d'échanger mais de s'informer. S'il s'agit avant tout de la langue française, il faut aussi savoir prendre la parole ou s'exprimer selon les formes requises afin d'apparaître comme un interlocuteur crédible et légitime. (...) franchir le seuil du portail d'entrée ou de la porte de la classe requiert des « droits d'entrée symboliques » que tous ne possèdent pas. La « peur » dont il est souvent question est l'expression de cette vulnérabilité de parents qui, face à l'école, n'osent prendre le risque de s'exposer et de se discréditer, par leur parole ou l'image qu'ils pourraient donner d'eux-mêmes. (...) Or, donner la parole, c'est aider les individus à se mobiliser (Rosanvallon, 2014), en reconnaissant ce qu'ils font et ce qu'ils sont. (...) Comment faire pour que les attentes à l'égard des parents d'élèves ne renforcent pas l'avantage de ceux déjà mieux placés dans la « course scolaire », au détriment des autres, moins visibles et moins audibles ? Face à ce risque, le lien de réciprocité à construire avec les parents suggère un déplacement : il consisterait à les associer davantage à ce qui les concerne, eux et leurs enfants, de manière à ne pas agir pour eux ni seulement avec eux, conformément aux attentes de l'institution, mais à partir d'eux. »

Conclusions et perspectives

Nous pensons, avec les enseignant.e.s et les parents impliqués, que les DP répondent au triple défi formulé par Joaquim Dolz (2019) :

« saisir les répertoires des élèves, adapter le travail de l'école à cet environnement linguistique et traduire cette pluralité en élan pour le développement langagier. » (Dolz, 2019 : 34).

Des objets linguistiques sont manipulés, comparés : l'enfant trouve du sens dans la mise à distance d'une langue, ce qui constitue, les recherches en sociologie de l'éducation de Lahire (1998, 2008) en attestent, un atout pour dépasser les difficultés scolaires que rencontrent les enfants issus des groupes sociaux les plus en difficulté et souvent marginalisés et discriminés : « les élèves en difficulté scolaire à l'école élémentaire sont ceux qui ne parviennent pas à mettre le langage à distance, à le considérer comme un objet étudiable per se (...). » (Lahire, 1998, p. 127).

La visibilisation des langues familiales dans un espace aussi légitimé que l'école constitue en soi un facteur positif dans le parcours scolaire, comme l'observent depuis longtemps Marie Rose Moro et son équipe de chercheur.e.s en ethnopsychiatrie transculturelle :

« Si on croise les travaux statistiques et les travaux qualitatifs comme les nôtres, on voit que, comme tous les enfants de classes sociales défavorisées, les enfants de migrants de même niveau social sont massivement et tragiquement en échec (...) ils sont mis en situation de vulnérabilité du fait de leur appartenance à une minorité culturelle non reconnue comme telle et non valorisée. L'on ne prend pas en compte le fait que le français est leur langue seconde et qu'ils doivent passer d'un univers culturel (celui de la maison) à un autre (celui de l'école), avec des habitudes et des représentations du savoir différentes, ce qui génère des difficultés (Chomentowski 2009). Enfin, ils subissent des discriminations liées à leurs appartenances sociales et culturelles (...). Malgré un désir important que leurs enfants réussissent bien à l'école française, ceci est retrouvé dans toutes les études, les parents sont très peu associés au projet scolaire de leurs enfants car l'école ne s'adapte pas à eux et ne crée pas les conditions pour leurs implications (langue des parents, informations adaptées dans la langue maternelle si besoin...). (...) Une étude de 1994, que nous avons faite sur les enfants de migrants qui réussissent mieux à l'école que leurs camarades nés de parents eux-mêmes nés ici, avait montré que ces enfants remarquables présentaient deux caractéristiques : c'étaient majoritairement des enfants bilingues ou lorsqu'ils ne l'étaient pas, ils avaient une représentation positive de leur langue maternelle et de la culture de leurs parents et, seconde caractéristique, ils avaient tous dans leur parcours un passeur, c'est-à-dire une personne qui leur donnait envie de s'inscrire dans ce monde français et qui ne dénigrerait pas celui de leurs parents. Ce passeur pouvait être un enseignant, un animateur, un travailleur social ou un membre de la communauté bien inscrit dans ce monde français. Leur donner envie d'appartenir à ce monde choisi par leurs parents et reconnaître leur diversité, telles semblent être les clés de la réussite de ces enfants de migrants. » (Moro; Mestre, 2011).

L'analyse des effets des DP confirment les connaissances accumulées depuis plus de quarante ans sur les avantages d'une éducation plurilingue et la recommandation faite par Georges Lüdi en 2007 :

« Il s'ensuit la recommandation, pour les systèmes éducatifs, de soutenir de façon consistante toutes les langues du répertoire enfantin, au-delà de la scolarité de base et de viser, notamment le bi-, voire le plurilinguisme. » (p. 67).

Nos analyses apportent des éléments sur l'intérêt d'associer les parents aux DP, rejoignant ainsi ce que pointent depuis longtemps des travaux en clinique transculturelle de Marie Rose Moro et son équipe¹⁷ :

« (...) Une étude de 1994, que nous avons faite sur les enfants de migrants qui réussissent mieux à l'école que leurs camarades nés de parents eux-mêmes nés ici, avait montré que ces enfants remarquables présentaient deux caractéristiques : c'étaient majoritairement des enfants bilingues ou lorsqu'ils ne l'étaient pas, ils avaient une représentation positive de leur langue maternelle et de la culture de leurs parents et, seconde caractéristique, ils avaient tous dans leur parcours un passeur, c'est-à-dire une personne qui leur donnait envie de s'inscrire dans ce monde français et qui ne dénigrait pas celui de leurs parents. Ce passeur pouvait être un enseignant, un animateur, un travailleur social ou un membre de la communauté bien inscrit dans ce monde français. Leur donner envie d'appartenir à ce monde choisi par leurs parents et reconnaître leur diversité, telles semblent être les clés de la réussite de ces enfants de migrants. » (Moro; Mestre, 2011).

¹⁷ Voir par exemple le site du Centre Babel (<https://centre-babel.fr>) et celui de Marie Rose Moro (<https://marierosemoro.com>).

Références

BLANCHET, Philippe; CLERC, Stéphanie. *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche*. Limoges: Éditions Lambert Lucas, 2018.

BLANCHET, Philippe; CLERC, Stéphanie; RISPAIL, Marielle. Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *ELA-Revue de didactologie des langues-cultures*, n. 175, p. 283-302, 2014.

BRUN, Éric. Sur l'évolution altéritaire-ethnocentriste en classe de cycle 2 dans le cadre d'un projet d'éveil aux langues-cultures du monde : une analyse comparative longitudinale à travers l'expression orale. 2015. Thèse (Doctorat) – Laboratoire Parole et Langage (CNRS), Aix-Marseille Université, 2015.

CLERC CONAN, Stéphanie; MOUMIN Estelle et le collectif Valinsco des Écoles Maternelles du Blosne, Rennes, 2024 (à paraître), « « Si tu parles la langue ça touche notre cœur » : les apports de l'accueil des parents, de leurs langues et pratiques culturelles à l'école maternelle. », dans Tomc, S. et Villa-Perez, V. *Plurilinguismes et Ecoles maternelles*, Éditions Lambert Lucas.

CLERC, Stéphanie. La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique. In: BLANCHET, Philippe; CHARDENET, Patrick. (Dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 2015. p. 112-121.

CUMMINS, Jim. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, v. 49, n. 2, p. 222-251, 1979.

CUMMINS, Jim. The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, v. 14, n. 2, p. 175-187, 1980.

GARCÍA, Ofélia. *Bilingual education in the 21st century*. New York: Wiley Blackwell, 2009.

HÉLOT, Christine. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, France: L'Harmattan, 2007.

KERVAN, Martine; CLERC, Stéphanie; RICHERME-MANCHET, Claude. Des langues d'interface pour l'apprentissage du français : une expérience de recherche à l'école maternelle française. In: RISPAIL, Marielle; DE PIETRO, Jean-François (coord.). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*. Namur: Presses universitaires de Namur, AIRDF – Collection Recherches en didactiques, 2014. p. 183-198.

LAHIRE, Bernard. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, 1998.

LAHIRE, Bernard. *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008.

LÜDI, Georges. Plurilinguisme et intégration d'enfants migrants. *Terra Cognita*, n. 10, p. 66-69, 2007.

MORO, Marie Rose. *Grandir en situation transculturelle*. Belgique: Fabert. 2010. Disponible en: https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/TATransculturel_VSweb.pdf Acesso: 13 mars 2025.

MORO, Marie Rose. *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*. Paris : La Découverte. 2017.

MORO, Marie Rose; MESTRE, Claire. Les enfants de migrants à l'école : une chance !. *L'Autre*, v. 12, n. 3, p. 254-255, 2011.

PÉRIER, Pierre. Entre les parents et l'école : une relation paradoxale et inégalitaire. Note n° 24 du Conseil scientifique de la FCPE. 2021. Pdf. disponible en: <http://www.touteduc.fr/fr/scolaire/id-18404-la-co-education-ecole-parents-n-a-rien-d-evident-pierre-perier-conseil-scientifique-de-la-fcpe->.

STORK, Hélène. Variations culturelles du maternage.* In*: Dans Lebovici, S., Diatkine, R. et Soulé, M. (dir.). *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. 2e éd. Paris: Presses Universitaires de France. p. 447-459. <https://doi.org/10.3917/puf.diatk.2004.01.0447.2004>.

YOUNG, Andrea. Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants : un exemple de formation d'assistantes de maternelle. In: HÉLOT, Christine; RUBIO, Marie-Nicole. *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse: Érès, Collection Enfance & Parentalité, 2013. p. 195-224.

YOUNG, Andrea; MARY, Latisha. Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation : vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n. 73, p. 75-94, 2016.

Acolhimento de pais, das suas línguas e práticas culturais: contributos na educação pré-escolar. Análise de experiências em França

RESUMO:

Este artigo relata abordagens pedagógicas que envolvem a participação dos pais para desenvolver habilidades linguísticas. Uma análise qualitativa dos contributos é realizada a partir das observações dos/das professores envolvidos/as e dos testemunhos recolhidos.

Palavras-chave: *Abordagens plurilíngues, jardim de infância, investigação-ação, relação escola-família.*

Welcoming Parents, their Languages, and Cultural Practices: Contributions to Preschool Education. Analysis of Experiences in France

ABSTRACT:

This paper is about didactic approaches including parents to develop linguistic abilities. The contributions are analyzed qualitatively from the observations of the teachers involved and testimonies collected.

Keywords: *Multilingual approaches, pre-school, action-research, school-family relationship.*