Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

« Moi je sais pas français » : La langue de l'enfant descendant d'immigrés à l'école

Sladjana DJORDJEVIC *Enseignant-Chercheur*
lettres
ILE 4363
University of Upper Alsace, Mulhouse

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/321-moi-je-sais-pas-francais-la-langue-de-l-enfant-descendant-d-immigres-a-l-ecole
DOI : numerev_1352
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : DJORDJEVIC, S. (2019) « Moi je sais pas français » : La langue de l'enfant descendant d'immigrés à l'école. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1352

Résumé

Cet article questionne la place accordée à la langue du jeune enfant bilingue en contexte scolaire. Nous employons le terme la langue de l'enfant pour référer à l'ensemble des codes linguistiques, des langues, du répertoire des enfants descendants d'immigrés. Nous investissons la question des représentations collectives et individuelles du bilinguisme et de leur impact sur l'appropriation précoce de la langue de l'école. Pour ce faire, nous présentons les résultats des analyses des comportements communicatifs et des attitudes d'un enfant descendant d'immigrés scolarisé dans un établissement relevant du réseau d'enseignement prioritaire plus. La construction de l'enfant en tant que locuteur bi/plurilingue met en jeu une multiplicité de facteurs tels que l'âge, l'affect, les langues, les modalités d'enseignement, les familles, les représentations, l'identité, etc. Les relations complexes entre ces facteurs demandent d'accorder une place prépondérante aux possibilités pour les enfants de (se) dire "je" en contexte scolaire afin de favoriser la construction de soi comme locuteur bilingue et de s'inventer sa langue.

Sladjana DJORDJEVIC
Université de Haute-Alsace

Mots-clés :
Bilinguisme, Représentations, Enfants descendants d'immigrés, École maternelle, Appropriation précoce du français

---

1. Immigration et bilinguisme : l'au-delà des langues

Les écoles maternelles françaises, cette remarque est valable pour d'autres pays, accueillent de nombreux enfants descendants d'immigrés[1]. Ces derniers vivent au contact de deux ou plusieurs langues : la langue du pays d'accueil et la ou les langue/s de la famille. Ce contact des langues ne s'accompagne pas systématiquement d'un développement bi/plurilingue (Extramiania & Sibille, 2008). La transmission des langues premières et/ou l'emploi de la langue du pays d'accueil dépendent dans une large mesure de la « politique linguistique de la famille » (Hélot, 2007 : 73).

Lorsqu'une famille privilégie l'emploi de la (les) langue(s) du pays d'origine, il arrive que leur enfant débute sa scolarité sans avoir acquis des connaissances suffisantes en français pour communiquer aisément en classe. Cette situation a conduit à des représentations négatives (Hélot, 2006 ; Goï et Huver, 2013) du bilinguisme des enfants descendants d'immigrés. Cependant, de nombreuses recherches ont démontré que la valorisation, la reconnaissance (Cummins, 1981, 2005, entre autres) et le maintien des langues premières (voir notamment Akinci, 2002, 2006 pour les enfants bilingues franco-turc) des élèves de minorités linguistiques favorisent l'appropriation de la langue de l'école. Au niveau didactique, la mise en œuvre de pratiques plurielles (Candelier, 2012, 2016, entre autres) s'appuyant sur la diversité linguistique facilite l'appropriation du français et permet aux enfants descendants d'immigrés de se construire des représentations positives de leur bi/plurilinguisme (Lory et Armand, 2016).

Ajoutons que la spécificité des enfants descendants d'immigrés est qu'ils se construisent dans un "entre-deux" : un espace potentiel de création (Sibony, 1991) qui inclut et outrepasse les questions purement linguistiques. À nos yeux, cet espace entre deux demanderait à être considéré dans toute sa complexité pour adapter les pratiques des classes maternelles aux besoins et aux désirs de ces jeunes enfants bilingues.

2. Cadre théorique et hypothèse

Si la notion de bilinguisme demeure difficile à définir précisément, il n'en demeure pas moins que la co-existence de différents codes linguistiques au sein de la langue de l'enfant demande à ce que la langue première soit amplement reconnue et investie à l'école pour favoriser les apprentissages scolaires. Parallèlement à cette dimension pragmatique -l'apprentissage du français pour réussir à l'école- le bilinguisme des enfants descendants de migrants est intrinsèquement lié à la construction de leur identité. Dans cette perspective, les affects, les représentations de soi et de l'autre, le désir de parler et de créer sa langue prennent toute leur ampleur.

2.1 Des bilinguismes

Les critères définitoires du terme bilinguisme sont nombreux : le bilinguisme scolaire (Geiger-Jaillet, 2005) lorsqu'une langue seconde est apprise en contexte scolaire ; simultané quand l'enfant acquiert les deux langues dès son plus jeune âge (Abdelilah Bauer, 2015) ; successif (Meisel, 2009) lorsque l'enfant acquiert une première puis une deuxième langue ; soustractif ou additif (Lambert, 1978) en fonction des bénéficies cognitifs associés au développement bilingue :

> Le terme de bilinguisme décrit des situations linguistiques hétérogènes qui recouvrent d'autres concepts qui lui sont proches. (Rachidi, 2011 : 24)

La particularité des répertoires bi/plurilingues est que les langues y cohabitent, elles y sont en en mouvement, elles se complètent, elles se joignent, s'éloignent, apparaissent

et se dispersent (Grosjean, 2015, 2018). En effet « le bilinguisme d'une personne est un processus dynamique influencé par les événements de la vie » (Grosjean, 2015 : 48).

L'entrée à l'école maternelle constitue un passage important dans la vie des enfants. Pour les enfants descendants d'immigrés qui ne parlent pas ou que peu le français, cette intégration scolaire s'accompagne de l'exposition systématique au français, une autre langue de leur vie.

2.2 Les langues premières aux sources de la réussite scolaire

Les langues premières représentent un élément indispensable pour permettre aux enfants descendants d'immigrés de bénéficier pleinement des apprentissages scolaires et de développer leur bilinguisme. Cummins (1991) a montré que les enfants des minorités linguistiques doivent avoir atteint un certain seuil de compétences en langue première pour s'approprier, dans les meilleures conditions la langue de l'école. Hamers et Blanc (1983) soulignent le fait que la reconnaissance des langues des enfants est un préalable au développement d'un bilinguisme additif et d'une bilingualité harmonieuse. Hamers précise :

> Lorsque l'école introduit la L1 sous n'importe quelle forme, les résultats scolaires des enfants de minorités allophones s'améliorent. (Hamers, 2005 : 283)

Les approches plurilingues de l'enseignement des langues offrent un riche panel d'activités propices à la valorisation et à la reconnaissance en classe des langues premières des enfants. De nombreuses expériences d'enseignement bi/plurilingue ont été menées un peu partout dans le monde (Garcia et *ali.*, 2006) et en France (Goury et *ali*., 2000 ; Hélot et Erfurt, 2016) montrant des résultats positifs sur l'appropriation de la langue de l'école et des savoirs dans les autres disciplines scolaires.

Le recours aux langues premières constitue un atout pour l'enseignement/apprentissage du français dès la première scolarisation. La mise en place d'une activité de lecture bilingue en classes de maternelle, par exemple, favorise l'acquisition du lexique et de la syntaxe française par les enfants descendants d'immigrés turcs (Djordjevic, 2016). Au niveau institutionnel, une avancée remarquable a été réalisée en direction de la valorisation du bi/plurilinguisme des élèves par l'inscription de l'éveil aux langues dans le programme de cycle 1 (MEN, 2015)[2].

2.3 Bilinguisme et construction de soi

Au niveau individuel, le sentiment d'appartenir à sa culture d'origine, d'être "bi", outrepasse les questions des compétences linguistiques. Hamers et Blanc indiquent :

> Également importante dans le domaine affectif sont les mesures de l'identité

> du bilingue. Étant donné la relation entre l'identité culturelle et le comportement langagier, on peut se demander quelle forme prend cette relation dans le cas de développement bilingue. (Hamers et Blanc, 1983 : 57).

Dans ses travaux, Billiez (1985) a montré la complexité du lien entre la pratique des langues et le sentiment identitaire. Ainsi les jeunes arabophones qui s'expriment avec difficulté dans leur langue première, considèrent toutefois que celle-ci fait partie intégrante de leur identité :

> Ils exprimeront alors leur sentiment d'appartenance en déclarant que l'arabe est leur langue, alors qu'ils ne **la parlent pas**. (Billiez, 1985 : 100)[3].

De plus, « le rapport au savoir est singulier, différent pour chacun » (Menès, 2012 : 23). Les capacités à apprendre dépassent les seules dimensions linguistiques et cognitives. La construction par l'enfant de sa personnalité, « le contexte affectif, avec ses effets plus ou moins conscients » (ibid. : 23) influent sur l'appropriation précoce du français en contexte scolaire.

> C’est-à-dire, la réussite dépend moins des « choses » que des « personnes ». Par ce qui se passe dans les personnes il faut entendre les facteurs individuels tels que l’anxiété, l’inhibition, l’estime de soi, la capacité à courir de risques, l’auto-efficience, les styles d’apprentissage et la motivation. (Arnold, 2006 : 408)

Si l'appui linguistique des langues premières des enfants descendants d'immigrés favorise l'appropriation de la langue de l'école il est tout aussi primordial de reconnaître leur bilinguisme comme partie intégrante de leur identité. Ce bilinguisme participe à la construction de leur "soi" mais seul l'individu en question et son parcours de vie en détermineront la mesure et l'aboutissement.

À partir de l'ensemble de ces éléments, nous avons émis l'hypothèse qu'une réelle valorisation du bilinguisme des enfants descendants d'immigrés, entendue comme la valorisation non seulement de leur(s) langue(s) première(s) mais également de leur français, constituerait la condition sine qua non de la possibilité pour ces élèves de se construire une identité bilingue et de se considérer comme locuteur légitime des unes et des autres langues de leur répertoire.

3. Contexte de la recherche et méthodologie

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons mené une étude qualitative longitudinale associant des méthodes de recherche issues des études en acquisition ainsi qu'en

didactique des langues secondes/étrangères.

Nous nous sommes rendue durant trois années consécutives au sein d'une école maternelle (désignée par D.) relevant du réseau d'enseignement prioritaire plus. Cet établissement est caractérisé par la présence de nombreux élèves dits allophones, dont une part importante d'enfants descendants d'immigrés. Nous avons observé dans une démarche ethnographique la classe de petite section. Afin d'étudier le parcours acquisitionnel en français de sept élèves dits allophones, nous avons constitué un corpus langagier. Parmi les enfants descendants d'immigrés de notre cohorte se trouvait un jeune élève, MUB[4], qui nous intéressera plus spécifiquement dans le cadre circonscrit de cet article.

3.1 L'école maternelle D.

À l'école D., en septembre 2012, les enfants d'immigrés originaires de Turquie représentaient plus de 80% des élèves de la classe de petite section. Sensibilisée aux spécificités de ce public, l'enseignante de petite section a ouvert les portes de sa classe aux langues des enfants. Cette démarche de valorisation du bi/plurilinguisme des élèves se concrétise par la présence effective des langues dans l'espace scolaire : les parents étaient invités à partager et à échanger durant le temps d'accueil avec leurs enfants et l'équipe pédagogique ; une médiatrice interculturelle bilingue franco-turc intervenait deux matinées par semaine dans cet établissement. De plus, l'enseignante a adopté une démarche accordant une large place au *translanguaging* (Garcia, 2009) grâce à la volonté dont elle fait preuve pour apprendre et pour utiliser en classe la langue des élèves, notamment le turc (Birot-Freyburger, Mary et Young, 2018).

Afin d'observer les comportements, les attitudes, les interactions et les relations qui s'établissent au sein de la classe entre les différents acteurs de l'école (parents, personnels éducatifs et élèves) nous avons effectué des observations de classe considérées par Puren comme :

> La tâche première d'une didactique complexe, c'est cela, c'est de décrire et comprendre les réponses que les enseignants apportent quotidiennement sur le terrain à la complexité de leur tâche, c'est de fonder une didactique des pratiques ordinaires, et on voit bien qu'un type d'observation rigoureusement descriptif et compréhensif est l'instrument indispensable d'un tel projet. (Puren, 2007 : 166)

Nous avons consacré vingt-trois matinées à l'observation de la classe de petite section sur une période s'étendant de septembre 2012 à mai 2015 et effectué des captations vidéo au début et à la fin de l'année scolaire 2012-2013, période pour laquelle MUB fréquentait la petite section.

3.2 Les langues et les familles

La place du français au sein des familles influence le rapport entretenu par les enfants avec leurs langues et peut impacter les modalités d'appropriation du français en contexte scolaire (Leclaire et Perregaux, 2016 ; Moro, 1998, 2002 ; Maalouf, 1998 ; Camilleri et *ali.*, 1990). Pour mieux connaître le vécu des langues dans la famille de MUB, nous avons échangé avec sa mère lors d'un entretien semi-guidé (Blanchet et Gotman, 2011). Nous avons ainsi pu accéder aux pratiques langagières déclarées de la famille. Cet échange nous a permis de collecter de nombreuses informations sur la place accordée aux langues et sur les représentations que s'est construit la mère de MUB des langues de leur répertoire.

3.3 L'acquisition de la langue de l'école

Pour constituer un corpus langagier longitudinal en français, nous nous sommes inspirée des travaux menés en acquisition des langues secondes dans une approche fonctionnaliste (Watorek, 2004). Les tâches verbales complexes (Levelt, 1989 ; Watorek, 2004 : 33) demandées à MUB consistaient à nous raconter une histoire soit à partir des livres jeunesse[5] racontées en classe et donc connues de l'enfant, soit à partir d'une séquence d'images, *Horse story* (Hickmann, Hendriks, Roland et Liang, 1996), inconnue de l'enfant. En outre, nous avons initié la parole auprès de MUB à partir d'un support imagé[6]. L'objectif était ainsi d'amener l'enfant à produire un discours de type descriptif, peu rencontré en classe de petite section de maternelle.

Le recueil des productions verbales de MUB s'est déroulé de décembre 2013 à mai 2015 au cours de six séances (indiquée de T4 à T9). MUB était âgé de quatre ans et cinq mois (T4) à cinq ans et huit mois (T9). Lors de ces séances, nous accordions une grande liberté à l'enfant. Nous nous trouvions en situation semi-expérimentale. Ainsi, MUB pouvait répondre ou non à nos demandes, s'exprimer sur le sujet de son choix. La langue de communication commune était le français mais MUB pouvait s'exprimer dans une autre langue de son répertoire s'il le souhaitait.

4. La langue migrante du bilingue

À partir des données d'observation recueillies à l'école D., nous avons analysé les interactions en classe afin d'en déterminer le type, les normes, l'histoire conversationnelle, le but conversationnel, les ressources linguistiques (Cicurel, 2011 : 266-267). Nous avons procédé à une analyse de contenu thématique (Paillé & Mucchielli, 2012) des données recueillies lors des entretiens avec les parents des enfants descendants d'immigrés. Enfin nous avons étudié les procédés linguistiques et discursifs mis en œuvre par les élèves dits allophones pour construire leurs discours en français en situation semi-expérimentale.

Les comportements, les attitudes, les pratiques langagières des élèves dits allophones (en classe ou dans une situation expérimentale) révèlent leurs représentations ; ces

paramètres étant étroitement imbriqués (Castellotti, 2012 : 29). De ce fait, dans nos analyses, nous avons été particulièrement attentive aux comportements et aux attitudes des acteurs de l'éducation (élèves, parents, enseignantes). Le croisement de l'ensemble des résultats ainsi obtenus nous a permis d'appréhender toute la complexité inhérente à l'appropriation (Castellotti, 2017) des langues.

4.1 La langue du chemin vers l'autre

En fonction du cadre spatio-temporel et des participants, les normes d'interaction des discours en classe se modifient et autorisent plus ou moins d'autonomie aux enfants dans leur prise de paroles. Lors des activités regroupant l'ensemble des élèves, MUB demeurait silencieux. Pour adapter son comportement aux consignes de l'enseignante, il observait avec attention l'attitude de ses pairs francophones. Cette stratégie d'observation et d'imitation lui permettait d'agir en classe en répondant aux attentes de l'enseignante.

En groupe restreint, MUB participait plus volontiers aux activités. La possibilité de recourir aux langues de son répertoire lui permettait de s'engager dans les interactions de type didactique. Les réponses correctes aux sollicitations de l'enseignante et formulées en turc étaient suivies d'un renforcement positif puis d'une traduction, réalisée par l'enseignante, d'une langue à l'autre et inversement.

Toutefois c'est dans les échanges en face à face avec l'enseignante que MUB était le plus prolixe. Dans ce type d'interaction, MUB avait l'initiative de la parole. Si MUB adressait ses demandes à l'enseignante en turc, il n'hésitait pas à s'appuyer sur la "multicanalité" (Cosnier & Brossard, 1984 : 5) des échanges pour interagir. Tout comme en interaction en face à face, MUB pouvait plus aisément avoir l'initiative de la parole en atelier pédagogique consolidé (désormais APC). Lors des séances d'APC, regroupant un nombre suffisamment restreint d'élèves (3-4 enfants), MUB invitait le français dans ses paroles.

La possibilité de recourir au turc et/ou au français a favorisé l'interrelation entre les personnes et les langues. En outre, lorsque le cadre interactionnel permettait des interactions en face à face et surtout accordait l'initiative de la parole à l'élève, l'enfant pouvait devenir maître de son "je" et du jeu de ses langues. Chacun des codes de son répertoire s'invitait et invitait l'autre dans la langue de l'enfant bilingue.

4.1 La langue qui nous ancre

L'entrée à l'école maternelle engage les enfants dans de nouvelles formes de vie sociale. Pour les jeunes descendants d'immigrés s'ajoute à ces relations sociales inédites l'usage d'une langue qui jusqu'à lors était demeurée plus ou moins éloignée de leurs quotidiens. L'enfant essaie de se construire des repères linguistiques, sociaux et identitaires.

En classe, MUB tendait à jouer, à interagir et à se joindre à ses pairs, qui tout comme

lui, sont des bilingues franco-turcs. La maman de MUB, qui accompagnait son fils tous les matins et restait en classe le temps de l'accueil, échangeait principalement avec les autres mamans turcophones. Dès lors que la maman de MUB s'adressait à l'enseignante, une des mamans bilingues leur apportait son soutien : elle intervenait comme médiatrice linguistique et traduisait les propos échangés de l'une vers l'autre langue.

Le comportement de la maman de MUB s'est reflété dans celui de l'enfant en situation semi-expérimentale. Tout comme sa maman bénéficiait du soutien des autres mamans turcophones au sein de l'établissement scolaire lorsque la langue commune était le français, MUB sollicitait le soutien d'un de ses camarades turcophones (MUS) lors du recueil de données comme l'illustre les extraits 1 et 1bis :

*Après xxx MUS et moi et Mus**[7]**___. (Extrait 1, MUB, PPB, T4, 4;5)**[8]*___

Lorsqu'à plusieurs reprises nous lui demandions dans quelle langue il s'exprimerait si MUS et lui participaient ensemble à la séance, MUB nous répondait d'un mot :

Turc (Extrait 1bis, MUB, PPB, T4, 4;5)

C'est d'ailleurs ce qui se produisit lorsque nous accédâmes à la requête de MUB. Les deux enfants se parlaient alors en turc.

L'enfant vit bien dans deux langues. Il les distingue, en reconnaît l'usage différencié. La langue première représente pour cet enfant une langue de sécurité, d'amitié, qui l'expose à du connu. Si le français participe de la langue vers l'autre, notamment vers l'enseignante, il s'agit également de la langue de l'école, celle d'accès à la connaissance.

Les analyses de la trame narrative (Propp, 2015 ; Mandler et Johnson, 1977) des discours produits par MUB en situation semi-expérimentale ont montré que l'enfant oscillait entre le modèle de l'enseignante et une production personnalisée. La comparaison des résultats de l'analyse des discours produits par MUB à T8 et T9 à partir du même support PPB illustre particulièrement cette tension.

Si MUB a indiqué la situation initiale lors des deux séances, nous constatons qu'à T8, il a été très précis dans la mise en place de l'intrigue, comme le montre les extraits 2 et 2bis :

le petit poisson il /TRAP A/ maman.

il /TRAP/ sa maman.

Extrait 2: MUB, PPB, T8, 5;6

MUB a également mentionné l'état émotionnel du personnage principal :

il pleure.

Extrait 2bis : MUB, PPB, T8, 5;6

La présentation de la situation initiale à T9 s'est limitée à l'état émotionnel du petit poisson. Dans la suite de son discours, à T9, MUB a juxtaposé une série de groupes nominaux (précédés ou non de marqueurs discursifs) associant le lexique des couleurs à celui des animaux comme le montrent les extraits 3 et 4 :

hmm après une orange une étoile.

après une une jaune une escargot.

après une vert tortue.

une baleine bleue.

Extrait 3 : MUB, PPB, T9, 5;8

Si l'étendue lexicale est moindre et la construction syntaxique des énoncés plus elliptique, l'enjeu narratif est maintenu et particulièrement saillant dans le discours produit par MUB à T8. À chaque nouvelle rencontre du personnage principal, MUB précisait qu'il ne s'agissait pas de la maman du petit poisson dans des énoncés comprenant le pronom indéfini "ça" suivi de la forme présentative "c'est" et de l'adverbe de négation "pas". Le nom "maman" revenait tel un leitmotiv tout au long de son récit:

ça c'est pas maman.

ça c'est aussi pas maman.

ça aussi pas maman.

ça aussi.

ça baleine aussi pas maman.

et ça aussi pas maman.

et ça maman.

Extrait 4 : MUB, PPB, T8, 5;6

Lors des deux sessions (T8 et T9), le contexte communicationnel était partagé. C'était de sa propre initiative que l'enfant choisissait l'organisation informationnelle de son discours.

Nous comprenons les disparités entre ses deux récits de MUB comme révélateurs de l'écart existant entre une appropriation de la langue de l'école par l'enfant, qui lui ouvrirait les possibilités de transformer la matière première exposée en classe, et un

apprentissage de listes de mots, de phrases, qui indiquerait l'acquisition de compétences linguistiques telles que définies dans le Cadre Européen.

En d'autres termes, la distinction opérée au sein du Cadre Européen de la compétence à communiquer langagièrement en termes de compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques nous paraît inappropriée pour penser l'appropriation précoce du français par de jeunes enfants descendants d'immigrés. Cette appropriation se joue non seulement au niveau de l'acquisition de connaissances en français mais aussi au niveau de la construction de son bilinguisme par l'enfant où se mêle des sentiments d'appartenance, de sécurité, de crainte et la créativité de l'enfant avec sa langue.

4.2 La langue du chemin vers soi : (se) vivre bilingue

MUB, né en France, est le fils unique du second mariage de ses parents. Du côté maternel ses frères et sœurs vivent en Turquie. Du côté paternel, MUB a deux sœurs plus âgées et indépendantes du foyer familial. Le père de MUB vit depuis plus de vingt ans en France. Il n'a pas été scolarisé dans le pays d'accueil et il a appris le français de manière informelle. La maman de MUB a rejoint son mari après leur mariage. Elle vivait en France depuis environ cinq ans au début de notre recherche.

Afin d'apprendre le français, la maman de MUB a décidé de suivre les cours de FLE proposés à l'école Dieppe dans le cadre de l'école ouverte aux parents. L'une des sœurs de MUB est en couple avec un francophone qui ne parle pas turc. L'analyse par catégorie sémantique de l'entretien mené avec la maman montre que celle-ci ne se considère pas comme une locutrice du français. À plusieurs reprises elle nous a signifié ne pas savoir le français. Elle insistait sur ce point. Cette attitude réservée, voire négative, face à ses compétences en français se révélait dans ses attitudes avec son entourage familial. Elle n'hésitait pas à indiquer à l'ami de la fille de son mari ne pas être en mesure de lui parler en français. Elle comblait l'incapacité qu'elle éprouve à parler en français en insistant pour qu'il mangeât les plats qu'elle avait préparés. Si les mots français ne pouvaient sortir de la bouche, la nourriture devait venir combler ce manque et remplir une relation difficile avec la langue de l'immigration.

Le sentiment d'insécurité éprouvée par la mère envers la langue du pays d'accueil entre en résonance avec les représentations que s'est construites MUB au fil de sa scolarisation à l'école maternelle.

L'analyse des discours produits en situation semi-expérimentale indique que les comportements de MUB évoluent de la conscience de l'existence de deux codes linguistiques au sein de son répertoire vers l'auto-reconnaissance de son bilinguisme.

Plus précisément, dans un premier temps, MUB signale les difficultés lexicales qu'il rencontre en français. Ainsi, l'enfant indique précisément ne pas connaître un mot comme le montre l'extrait 5[9] :

*EXP:	on fait une autre histoire?
*MUB:	oui.
*EXP:	oui.
*EXP:	qu'est-ce-qu'il fait?
*MUB:	il xxx.
*MUB:	je sais pas.

Extrait 5 : MUB, JMHC, T4, 4;5

Dans l'extrait 5, l'enfant accepte de réaliser la tâche verbale demandée mais n'arrive pas à indiquer ce que fait le personnage principal. Ainsi, il débute son énoncé qu'il n'achève pas. Aussi, MUB n'hésite pas à nous préciser qu'il ne peut nous répondre.

Quelques mois après (extrait 6), nous retrouvons un comportement identique :

*EXP:	c'est quoi ?
*MUB:	je sais pas comment.
*EXP:	ah:.
*MUB:	les chaussettes.
*MUB:	les.
*MUB:	je sais pas comment dire.

Extrait 6 : MUB, JMHC, T6, 4;11

À T6, au milieu de la moyenne section de maternelle, MUB parvient à préciser que les difficultés rencontrées lors de la réalisation d'une tâche verbale de type narratif concernent le lexique (ici le vocabulaire des vêtements).

Les extraits 5 et 6 nous permettent d'avancer que l'enfant en cours d'appropriation du français saisit la diversité de son répertoire bilingue et reconnaît avec précision les difficultés, notamment de connaissances lexicales, qu'il rencontre en français. Ainsi, MUB répond à nos demandes et il sollicite notre aide pour étayer les passages qui lui demeurent plus compliqués à formuler en français.

La fréquentation de l'école maternelle, l'apprentissage du français dans ce contexte, aurait pu conduire MUB à se reconnaître bilingue, c’est-à-dire locuteur de la langue de l'école et du turc. Or, au début de la grande section de maternelle, le sentiment d'insécurité en français ressenti par l'enfant tend à croître comme le montre l'extrait 7 :

MUB	moi je euh j'arrive pas /E/ français.
EXP	tu n'arrives pas le français ?
MUB	Oui./.
EXP	bon on va essayer.
MUB	moi je veux pas.
MUB	moi je sais pas français.

Extrait 7 : MUB, T7, CH, 5;3

Cet échange s'est déroulé au début du recueil de données à partir du support CH à T7, soit lors de notre quatrième rencontre en condition semi-expérimentale. MUB refusait de nous raconter l'histoire. Il éprouvait le sentiment de ne pas en être capable. Cependant, ce n'était ni le support, ni le discours demandé que MUB a mentionné mais bien son sentiment d'incapacité à parler en français : « moi je euh j'arrive pas /E/ français ».

Lorsque nous l'avons encouragé à raconter l'histoire, il a refusé et il expliquait son attitude part le fait qu'il ne sait pas le français. Par la suite, MUB s'est prêté à l'exercice et il nous a raconté son histoire *Horse story*. Nous l'avons félicité et l'échange s'est poursuivi. L'enfant nous a alors demandé de lui donner la séquence d'images de cette histoire que finalement il était capable de raconter en français.

Cette courte séance nous a montré l'influence des représentations que l'enfant s'est construit de son bilinguisme sur l'image de soi qui s'est révélée particulièrement négative : « je n'arrive pas », « je veux pas », « je sais pas » comme un écho aux représentations de sa mère. La reconnaissance de notre part de son français, de sa langue, nonobstant les écarts à une norme idéale et scolaire, a permis à l'enfant de se sentir valoriser et lui a donné l'envie, le désir de se procurer un exemplaire de *Horse story.* Ce support qui lui demandait de raconter une histoire, peut-être trop difficile, dans une langue qu'il estimait ne pas savoir, MUB a souhaité se l'approprier, tel un objet transitionnel (Winnicott, 1984). Entre une langue première à valoriser et une langue française à maîtriser, la langue de l'enfant nous semble être la seule désirée et désirable.

A nos yeux, cette reconnaissance mutuelle, par l'enfant et nous-même, du bilinguisme de MUB a favorisé l'engagement de l'enfant dans sa participation à notre étude et dans son désir de s'exprimer en français.

Lors des deux sessions suivantes (à T8 et T9) réalisées à partir du support *Horse story*, MUB accepte de répondre à nos attentes :

**EXP:*	*tu vas raconter à la vache elle ne connait pas l'histoire.*
**MUB:*	*oui.*
**EXP:*	*d'accord ?*
**MUB:*	*wouai.*
**MUB:*	*un vache regarde un ane.*

Extrait 8 : MUB, CH, T8, 5;6

Dès l'âge de cinq et demi, les représentations de MUB de ses compétences bilingues évoluent positivement. En effet, il accepte de raconter l'histoire *Horse story* à une peluche et débute son récit oralisé rapidement (extrait 8). Par la suite, MUB effectue des commentaires sur l'activité demandée. Toutefois, ces derniers ne concernent plus ses capacités d'expression en français mais portent directement sur le support comme le montre l'extrait 9 :

**EXP:*	*et tu vas me raconter l'histoire.*

*MUB:	*y en a trop.*
*EXP:	*mais non y en a pas beaucoup.*
*EXP:	*est-ce-que tu veux bien raconter l'histoire à la vache?*
*MUB:	*hmm wouai.*
*MUB:	*je commence là ?*
*EXP:	*oui.*
*MUB:	*une vache et une ch(e)val et une cage.*

Extrait 9 : MUB, CH, T9, 5;8

L'analyse de l'extrait 9 indique que MUB interagit davantage avec nous par des commentaires portant directement sur le support. Ainsi, bien que l'enfant juge le nombre d'images (six) composant l'histoire important, il raconte l'histoire demandée. En outre, il prend garde à réaliser la tâche verbale en respectant l'organisation discursive du récit (*je commence là* ?). Ce comportement a été relevé également lors d'une tâche verbale de type descriptif (extrait 10), ce qui, à nos yeux, confirme que la connaissance du support à elle seule ne permet pas d'expliquer les commentaires de l'enfant :

*EXP:	*est-ce que tu peux lui décrire l'image?*
*MUB:	*oui d'accord.*

Extrait 10 : MUB, DESA, T9, 5;8

De manière générale, lorsque nous sollicitons la parole en français auprès de MUB, dans un premier temps, il demande le soutien d'un locuteur de sa L1. Par la suite, il sollicite notre aide en indiquant les difficultés lexicales qu'il rencontre. Puis, l'enfant tend vers une représentation négative de ses capacités bilingues et évoque son manque de connaissance en français, reproduisant de la sorte l'attitude de sa mère. Enfin, MUB se sent suffisamment confiant pour changer d'attitude et commenter non plus ses capacités en français mais les supports qui lui sont proposés.

L'ensemble de ces éléments nous permet d'avancer, d'une part, que MUB prend rapidement conscience de l'existence de deux langues au sein de son répertoire, et d'autre part, que les liens entre les langues jouent sur plusieurs niveaux. Aussi, ce n'est qu'après avoir développé un sentiment de sécurité, s'être détaché des représentations de son bilinguisme venues des autres personnes, que l'enfant parvient à se reconnaitre bilingue.

En effet, la langue de la famille permet à l'enfant de s'ancrer dans son vécu et de cheminer vers les autres langues (extraits 1 et 1bis). D’après nous, la langue première constitue pour cet enfant un véritable soutien pour son inclusion à l'école. Aussi, nous constatons que, pour MUB, avoir la possibilité de s'appuyer sur les langues de son répertoire bilingue facilite les interactions. En ce qui concerne plus particulièrement le français, MUB réalise que l'école constitue un espace dédié à l'appropriation de cette langue (extraits 2 à 4). Pour ce faire, MUB sollicite l'aide de locuteurs compétents (extrait 5). Nous avons constaté que féliciter l'enfant lorsqu'il s'exprime en français malgré d'éventuels écarts de langue (extraits 6 et 7), facilite le cheminement vers la

langue de l'école et surtout permet le développement d'un bilinguisme positif, c'est à dire vécu dans un sentiment de sécurité linguistique, de bien-être, qui permet à l'enfant d'aller au-delà des langues (extraits 8 à 10).

Conclusion :

L'enjeu de l'appropriation du français par des enfants descendants d'immigrés se situe au niveau de la réussite scolaire de ces derniers. Si la question de la maîtrise du français ne saurait constituer le seul facteur explicatif du parcours scolaire de ce public, la connaissance de la langue de l'école n'en demeure pas moins un atout. Or cette appropriation se joue non pas dans une vision monolingue de l'acquisition du français mais bien multilingue (Garcia, 2009 : 325). En outre la construction de soi par l'enfant et en tant que sujet parlant dans deux langues est à nos yeux plus complexes que les dénominations et que les conceptions que l'on se fait du bi/plurilinguisme. Il y a autant de bi/plurilingue qu'il y a d'individus.

Au niveau de l'enseignement, le défi est de pouvoir appréhender toute la complexité du bilinguisme et du sujet, de l'individu, bilingue. Si la reconnaissance et la valorisation des langues des élèves est une démarche nécessaire, essentielle pour permettre aux enfants descendants d'immigrés de se construire avec différents codes linguistiques, il nous semble tout aussi important d'accorder la possibilité à l'élève d'être à l'initiative de sa parole afin de lui permettre de dépasser une vision normative et une représentation parfois encore négative de son bilinguisme. Pour cela, la valorisation du français des enfants descendants d'immigrés et la reconnaissance de leur français, avec ses lacunes et ses richesses créatives, constitue l'autre pan à laisser s'épanouir en classe. Accorder un espace (physique, temporel et symbolique) favorisant les interactions en petit groupe, la mixité linguistique, la prise d'initiative des élèves, le jeu et le corps, accorder un espace où la liberté et le désir président aux acquisitions linguistiques, pourrait être une voie de rencontre (de l'autre et de soi) et d'appropriation de sa langue par l'enfant bilingue.

Références bibliographiques :

ABDELILAH BAUER, Barbara, *Le défi des enfants bilinguesâ¯: grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, La Découverte, 2015.

AKINCI, Mehmet-Ali, « Du bilinguisme à la bilittéracie Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français », *Langage et société*, n° 116/2, 2006, p. 93â110.

AKINCI, Mehmet-Ali, *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âges de 5 à 10 ans*, Muenchen : Lincom Europa, 2002.

ARNOLD, Jane, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Études de linguistique appliquée* 144, n° 4, 2006, p. 407â425.

BILLIEZ, Jacqueline, « La langue comme marqueur d'identité », *Revue européenne des migrations internationales* 1, n° 2, 1985, p. 95â□□105.

BIROT-FREYBURGER, Sylvie, MARY, Latisha et YOUNG, Andréa, « Regards croisés sur des pratiques professionnelles dans une classe de petite section multilingue », dans Greta Komur-Thilloy et Sladjana Djordjevic, (dir.), *L'école, ses enfants et ses langues*. Universités/Sciences du langage, Paris, Orizons, 2018, p. 147-165.

BRINBAUM, Yaël, MOGUEROU, Laure, PRIMON, Jean-Luc, « Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine », *Immigrés et descendants d'immigrés en France*, Édition INSEE, 2012.

CAMILLERI, Carmel, KASTERSZTEIN, Joseph, LIPIANSKY, Edmond Marc, *Stratégies identitaires,* Paris, PUF, 1990.

CANDELIER, Michel et *al*., *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (nouv. éd.), 2012.

CANDELIER, Michel, « Activités métalinguistiques Pour une didactique intégrée des langues », *Le français aujourd'hui*, n° 192/1, 2016, p. 107-116.

CARTER, Noelle, et CARTER, David A, *Mandarine, la petite souris un livre caresses*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2002.

CASTELLOTTI, Véronique, « Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, interprétations en didactique des langues », dans Cécile Goï, *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 23-37.

CASTELLOTTI, Véronique, *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier, 2017.

CICUREL, Francine, *Les interactions dans l'enseignement des langues*. *Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, 2011.

COSNIER, Jacques, BROSSARD, Alain, « La communication non verbale : co-texte ou contexte », dans, Jacques Cosnier et Alain Brossard (dir.), *La communication non verbale*, Paris : Delachaux et Niestle, 1984, p. 1-30.

CUMMINS, Jim, « A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom », *Modern Language Journal*, n° 89, 2005, p. 585â□□592.

CUMMINS, Jim, « Interdependance in first and second language proficiency in bilingual children », dans Ellen Byalistok (dir.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, p. 70-89.

CUMMINS, Jim, « The role of primary language development in promoting educational success for language minority students », dans California State Department of Education (ed.), *Schooling and language minority students: a theoretical framework*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, 1981, p. 3-50.

DJORDJEVIC, Sladjana, « L'impact du recours aux L1 dans l'appropriation du français de jeunes élèves allophones : L'exemple des interactions orales et d'une lecture à deux voix », *Recherches en didactique des langues et des cultures* 13, n° 2, 2016.

EXTRAMIANA, Claire, SIBILLE, Jean, (Coor.), « Migration et plurilinguisme en France », *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n° 3, 2008.

GARCÍA, Ofelia, SKUTNABB-KANGAS, Tove et TORRES-GUZMÁN, Maria E. (éd.), *Imagining multilingual schools: languages in education and* glocalization, Clevedon, Buffalo, Multilingual Matters, 2006.

GARCÍA, Ofelia, « Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name? » *Tesol Quarterly* 43, n° 2, 2009, p. 322â□□326.

GEIGER-JAILLET, Anémone, *Le bilinguisme pour grandir : naître bilingue ou le devenir par l'école*, Paris, L'Harmattan, 2005.

GOÏ, Cécile, et HUVER, Emmanuelle, « Accueil des élèves migrants à l'école françaiseâ□¯: postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives », *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 21, 2013, p. 117â□□137.

GOURY, Laurence, LAUNEY, Michel, QUEIXALOS, Francisco et RENAULT-LESCURE, Odile, « Des médiateurs bilingues en Guyane française », *Revue Française de Linguistique*, n° 2, 2000, p. 43-60.

GROSJEAN, François, « Être bilingue aujourd'hui », *Revue française de linguistique appliquée* XXIII, n° 2, 2018, p. 7â□□14.

GROSJEAN, François, *Parler plusieurs languesâ□¯: le monde des bilingues*, Paris, Albin Michel, 2015.

GUETTIER, Bénédicte. *Je m'habille et-- je te croque!* , Paris, Loulou & compagnie, 1998.

HAMERS, Josiane F., « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures », dans Lambert-Félix Prudent, Frédéric Tupin, et Sylvie Wharton (eds.), Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles, Bern, New York, Peter Lang, 2005, p. 271-289.

HAMERS, Josiane F., BLANC, Michel, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1983.

HÉLOT, Christine et ERFURT, Jürgen (éds), *L'éducation bilingue en Franceâ¯: politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoge, Lambert-Lucas, 2016.

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

HÉLOT, Christine, « De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaireâ¯? », dans Christine Hélot (éd.), *Écarts de langue, écarts de cultureâ¯: à l'école de l'autre*, Frankfurt am Mainâ¯; New York, Peter Lang, 2006, p. 185â206.

HEST, Amy, *Sous la pluie avec bébé Canard*, Paris, Kaléidoscope, 1998.

HICKMANN, Maya, HENDRIKS, Henriëtte, ROLAND, Françoise et LIANG, James, « The marking of new information in children's narratives: A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese », *Journal of Child Language*, n° 23, 1996, p. 591-619.

LAMBERT, Wallace E., « Cognitive and socio-cultural consequences of bilingualism », *Canadian Modern Language Review* 34, n° 3, 1978, p. 537-47.

LECLAIRE, Françoise, PERREGAUX, Christiane, « Répertoires langagiers : une base pour un travail d'aide », dans, Thérèse Auzou-Caillemet et Marc Lore (dir.), *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*, Paris, Retz, 2016, p. 273-284.

LORY, Marie-Paule, ARMAND, Françoise, « Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique », *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle*, n° 1, 2016, p. 27-38.

MAALOUF, Amin, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998.

MANDLER, Jean M. et JONHSON, Nancy, « Remembrance of things parsed: Story structure and recall », *Cognitive Psychology* 9, n° 1, 1977, p. 111-151.

MEISEL, Jürgen, « Second Language Acquisition in Early Childhood », *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28, n° 1, 2009, p. 5-34.

MENÈS, Martine, *L'enfant et le savoir d'où vient le désir d'apprendreâ¯?*, Paris, Seuil, 2017.

MORO, Marie-Rose, *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, Paris, Dunod, 1998.

MORO, Marie-Rose, *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*, Paris, La découverte, 2002.

PAILLÉ, Pierre et MUCCHIELLI, Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2012.

PROPP, Vladimir Iakovlevitch et MELETINSKIJ, Eleazar MoiseeviÄ, *Morphologie du conte et de L'étude structurale et typologique du conte*, Paris, Seuil, 2015.

PUREN, Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 2007.

RACHIDI, Amal, *La valorisation du bilinguisme franco-arabe un avantage pour la réussite scolaireâ¯?*, Thèse éditée par Agnès Florin et Jacqueline Feuillet, 2011, consultable sur internet : http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=3f484d78-c547-4590-a209-42e321b2be50.

SIBONY, Daniel, *Entre-deux: l'origine en partage*, Paris, Éditions du Seuil, 1991.

VAN GENECHTEN, Guido, *Petit poisson blanc*, Namur, Mijade, 2010.

WATOREK, Marzena, (éd.), *Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes*, Paris, Larousse, 2004.

WINNICOTT, Donald Woods, *Jeu et réalité l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1984.

---

[1] Nous retenons la définition de l'Institut Nationale de la Statistique et des Études Économiques des termes "enfant descendant d'immigrés" : « une personne née en France d'au moins un parent né étranger à l'étranger » (BRINBAUM, MOGUEROU et PRIMON, 2012 : 43).

[2] Le programme de l'école maternelle a été publié au BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015
Programme d'enseignement de l'école maternelle (arrêté du 18-2-2015) : un cycle unique et cinq domaines d'apprentissage.

[3] C'est nous qui soulignons.

[4] Pour souci d'anonymat, nous désignons les élèves qui ont participé à notre étude par les premières lettres de leur prénom.

[5] Les livres pour enfants qui ont servi de supports à la production verbale sont : *Je m'habille et... je te croque ! Indiqué JMHC, Petit Poisson blanc indiqué PPB*, *Mandarine, la petite souris. Un livre caresses indiqué*

PSB, Sous la pluie avec bébé Canard indiqué CANARD. Les références des ouvrages sont dans la bibliographie.

[6] ___ Le support imagé est une reproduction du dessin d'un puzzle représentant une cour de récréation d'école maternelle.

[7] ___ Dans les transcriptions, nous avons respecté l'orthographe de l'écrit et utilisé l'API pour les mots inconnus. Le signe "xxx" indique un passage inaudible.

[8] ___ La référenciation des extraits indiquent l'enfant MUB (les trois premières lettres du prénom), le support, le moment du recueil des données (Tx) et l'âge de l'enfant exprimé en année et mois (xx;xx). MUB, PPB, T4, 4;5 signifie qu'il s'agit de la production verbale de MUB initiée à partir su support *Petit Poisson Blanc*, recueillie à T4 lorsque l'enfant avait quatre ans et cinq mois.

[9] ___ MUB et EXP renvoient aux locuteurs : respectivement l'enfant et nous-même en tant qu'enquêtrice