”Ouvrir l’Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants”: une étude sociodidactique de mères bilingues turcophones

Déborah Caira

▶ **To cite this version:**

Déborah Caira. ”Ouvrir l’Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants”: une étude sociodidactique de mères bilingues turcophones. Linguistique. Normandie Université, 2022. Français. NNT: 2022NORMR065 . tel-03999115

HAL Id: tel-03999115
https://theses.hal.science/tel-03999115

Submitted on 21 Feb 2023

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.

Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DU LANGAGE - LINGUISTIQUE

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie

"Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants" : une étude sociodidactique de mères bilingues turcophones.

Présentée et soutenue par
DéBORAH CAIRA

Thèse soutenue le 23/11/2022 devant le jury composé de		
M. PHILIPPE BLANCHET	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, UNIVERSITE DE HAUTE BRETAGNE RENNES 2	Rapporteur du jury
MME ANDREA YOUNG	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, UNIVERSITE STRASBOURG	Rapporteur du jury
MME CECILE GOI	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, UNIVERSITE DE TOURS	Membre du jury
MME NATHALIE THAMIN	MAITRE DE CONFERENCES, UNIVERSITE BESANCON FRANCHE COMTE	Membre du jury
MME FABIENNE LECONTE	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie	Président du jury
M. MEHMET-ALI AKINCI	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse
MME VERONIQUE MIGUEL ADDISU	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie	Co-directeur de thèse

Thèse dirigée par MEHMET-ALI AKINCI (DYNAMIQUE DU LANGAGE IN SITU) et VERONIQUE MIGUEL ADDISU (DYNAMIQUE DU LANGAGE IN SITU)

UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE

NORMANDIE HUMANITÉS ED 558

DyLIS DYNAMIQUE DU LANGAGE IN SITU

Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité Sciences du langage - Linguistique

Préparée au sein de l'Université de Rouen - Normandie Université

« Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants » : une étude sociodidactique de mères bilingues turcophones

Présentée et soutenue par

Déborah CAIRA

Thèse soutenue publiquement le mercredi 23 novembre 2022 devant le jury composé de		
Monsieur Mehmet-Ali AKINCI	Professeur / Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse
Madame Véronique MIGUEL ADDISU	Professeure / INSPE de l'académie de Rouen – Le Havre – Université de Rouen Normandie	Codirectrice de thèse
Monsieur Philippe BLANCHET	Professeur / Université Rennes 2	Rapporteur
Madame Cécile GOÏ	Professeure / Université de Tours	Examinatrice
Madame Fabienne LECONTE	Professeure / Université de Rouen Normandie	Présidente
Madame Nathalie THAMIN	Maitresse de conférences / Université de Franche-Comté	Examinatrice
Madame Andréa YOUNG	Professeure / INSPE de l'académie de Strasbourg	Rapporteure

Thèse dirigée par Mehmet-Ali AKINCI et Véronique MIGUEL ADDISU, laboratoire DYLIS (EA7474)

UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE

NORMANDIE HUMANITÉS ED 558

DYLIS DYNAMIQUE DU LANGAGE IN SITU

A mes grands-parents,

Lisa TAVOLIERI et Rinaldo CAIRA

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à mes directeurs de thèse, Mehmet-Ali Akinci et Véronique Miguel Addisu, que je me permets de tutoyer pour l'occasion.

Mehmet, lors de notre premier échange téléphonique, j'entends que tu es prêt à me faire confiance et à m'accompagner dans ce projet, toi, LE spécialiste du bilinguisme franco-turc. Je n'ai alors pas véritablement conscience de ce qui m'attend… Durant cette conversation, tu m'évoques la possibilité d'un co-encadrement. Notre rencontre, Véronique, peut-être t'en es-tu rendue compte, a été déterminante. J'ai pu trouver, grâce à toi, cette place, cette voie professionnelle que je n'imaginais même pas, cet équilibre en lien avec ma manière d'être et de penser le monde.

Merci à tous les deux pour votre grande disponibilité, votre écoute attentive, vos questionnements parfois déroutants mais pourtant si précieux, votre présence à mes côtés malgré l'éloignement géographique, votre patience à canaliser mon énergie et à me recentrer dans les moments de dispersion, votre exigence qui m'a permis de donner le meilleur de moi-même, vos encouragements à aller toujours plus loin et votre bienveillance constante durant ces cinq années. Merci pour votre accompagnement sans faille tant dans la réalisation de cet écrit que dans mon entrée dans l'univers de la recherche. J'ai pu réaliser un projet que je n'aurais jamais pensé possible et qui pourtant me ressemble tellement.

Je souhaite également remercier, mesdames Cécile Goï et Marie-Claude Penloup, membres de mon comité de suivi de thèse. Nos échanges bienveillants sur mon parcours doctoral mais également sur mon travail, par vos regards d'expertes, ont contribué au cheminement de ma pensée.

Merci aux membres de ce jury, mesdames Goï, Leconte, Thamin et Young et monsieur Blanchet, pour l'intérêt que vous témoignez pour ce projet ainsi que pour vos travaux qui ont soutenu ma réflexion durant toutes ces années.

Ma gratitude va également à tous ceux qui ont permis la réalisation de ce travail. Je pense bien évidemment aux familles et à leurs enfants. Zumra, Gönül, Aybuke, Dilay, Beyza, je suis heureuse de vous entendre régulièrement alors que vous grandissez et que vous n'avez plus besoin de « votre maitresse ». Je suis si fière de découvrir ce que vous êtes devenues.

J'aimerais également remercier mes collègues de l'école Les Chérelles et tout particulièrement, toi, Valérie, pour m'avoir écoutée et encouragée dans cette aventure alors que, dans une certaine mesure, je venais bousculer les habitudes de l'école.

Merci également à Christine Millet, conseillère technique à la DSDEN de Melun en charge du dossier coéducation / OEPRE pour son aide dans la mise en œuvre du dispositif. Vous m'avez à la fois permis d'obtenir un soutien financier qui m'a conduite à mener un véritable projet de recherche et vous avez également contribué à la mise en valeur de mes premiers jets d'écriture dans le cadre de la formation aux enseignants engagés dans ce dispositif sur le département. Un grand merci pour votre disponibilité et votre confiance.

Un remerciement aux inspecteurs qui m'ont autorisée à laisser libre court à mes intuitions. L'ensemble des initiatives évoqué dans ce travail n'aurait jamais pu voir le jour sans la confiance accordée par mesdames Sophie Thiébaut-Philips et Astou Bailliet.

Je remercie également les inspecteurs avec lesquels je travaille actuellement et qui m'ont permis de finaliser ce travail dans les meilleures conditions qui soient, Mme Caroline Raffard, IEN en charge du dossier EANA sur le 77 et Mr Daniel Guillaume, IA-IPR, responsable du CASNAV de l'académie de Créteil. Je n'oublie bien évidemment pas mes collègues du CASNAV : Pascale Braillet, Marie-Line Fauconnier-Lebègue, Vicente Gutierrez, Martine Fivaz et Eric Bellanger. L'atmosphère de nos réunions de travail (même en distanciel) témoigne de votre bonne humeur et de votre professionnalisme. Ils ont su m'apporter cette « bouffée d'oxygène » dans les moments de grande solitude inhérent à ce travail en parallèle de mes fonctions à vos côtés.

Merci également à Betül Ertek et Julie Akcay, pour leurs contributions dans les transcriptions en turc et la traduction de certains passages de corpus en français. Dimitri, je te remercie d'avoir, un jour, voulu te lancer dans la transcription d'un entretien. Anne, merci pour tes aides précieuses en anglais et ta relecture attentive du texte final.

Un grand merci, aux collègues du laboratoire DyLIS de l'université de Rouen. Malgré notre éloignement et mon emploi à temps plein, à chaque moment, nos échanges furent des instants riches de remise en question intellectuelle mais aussi de détente et de fous rires. J'ai une pensée tout particulière pour Aline Marchand et Malgorzata Jaskula.

Enfin, pour finir, je souhaiterais remercier ma famille, mes parents, mon frère mais également mes oncles, mes tantes, mes cousins (une pensée toute particulière pour Seb qui vient de nous quitter…) et mes cousines. Notre histoire familiale, inscrite dans celle de l'immigration italienne, a aiguisé ma sensibilité à la problématique de cette recherche. Nos discussions, vos remarques mais également nos incompréhensions mutuelles (voire nos disputes...), dans un français approximatif, car, papa, tu n'as jamais vraiment voulu apprendre la langue de ce pays dans lequel tu vis maintenant depuis 40 ans, ont nourri ce travail, m'ont permis de comprendre, de l'intérieur, ce qui se jouait et surtout, sans le vouloir, m'ont convaincue d'aller au bout.
Merci à mes parents pour leur présence et leur soutien durant toutes ces années. Vous m'avez permis d'être « disponible » pour mener à bien ce projet professionnel mais également personnel, que d'ailleurs vous n'avez pas toujours partagé…
Mara, merci à toi d'être toujours là.

Résumé

Les préconisations officielles de l'Education nationale (MEN, 2013a, 2014, 2020, 2021, 2022) renouvellent sans cesse l'importance d'un partenariat efficient avec les familles pour la réussite de tous les élèves et ce, dans la lignée de recommandations scientifiques (Manigand, 1993 ; Akinci, 2016 ; Blanchet, 2018).
Depuis 2008, un dispositif coéducatif nommé « Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants » (OEPRE), à destination des parents allophones, a vu le jour. Cette initiative doublement coordonnée par le Ministère de l'Education nationale et celui de l'Intérieur, se donne pour objectif, à travers l'apprentissage du français par les familles, de réduire les écarts entre les deux univers de la vie de l'enfant-élève (MEN, 2017). Cette opération aux ambitions plurielles vise à la fois à répondre à une volonté politique d'intégration linguistique des adultes migrants et une politique éducative en faveur de la coéducation. Or, les enseignants de l'Éducation nationale principalement sollicités dans la mise en œuvre ne sont pas toujours formés à l'accueil de ces familles et à la didactique des langues et des cultures que convoque ce cours d'apprentissage du français à l'école par des adultes migrants.

L'objectif de cette recherche a été de réfléchir à des pistes didactiques en faveur de la mise en œuvre de cette formation linguistique à visée coéducative. La démarche sociodidactique (Rispail, 2017 ; Blanchet, 2018, Miguel Addisu, 2020) a soutenu ce projet ethnosociolinguistique (Blanchet, 2012 [2000]). Dans la lignée des conclusions de Mathieu Ichou (2018) sur les trajectoires de scolarisation des enfants d'immigrés à l'école, nous avons choisi d'interroger six mères d'élèves turcs apprenant le français, dans le cadre de l'OEPRE, avec nous. Le rapport aux langues en contact de ces femmes mais également celui à l'altérité tout comme leur statut de mère ont été interrogés dans cette perspective. Il s'agit d'une étude qualitative qui, par le biais d'une approche compréhensive de ces locutrices turcophones (Weber, 1965 ; Morin, 1990) s'est donnée pour vocation de prendre en compte à la fois les besoins déclarés de femmes, mères d'élèves et les attendus institutionnels.

La triangulation des données de type ethnographique, didactique et discursif a permis de souligner l'importance de construire ce dispositif sur la base de *continuums* partant des représentations des apprenants accueillis pour aller vers des attendus institutionnels et ce, dans la perspective d'une prise de conscience, mutuelle, des facteurs et des écarts (Jullien, 2016) existant entre les manières de percevoir l'apprentissage et les pratiques littéraciques de ces deux acteurs de la vie de l'enfant-élève (Cummins, 2014 ; Viriot-Goeldel et Delarue-Breton, 2014). Cette modélisation à visée transgénérationnelle, pensée par le biais d'une didactique altéritaire, questionne la posture de l'enseignant engagé dans cette initiative. Elle mobilise à la fois sa capacité à penser la rencontre avec l'Autre et à déterminer des objectifs d'enseignement précis en fonction des profils des apprenants accueillis.
Les conclusions de cette recherche soulignent la manière dont les recherches-formations de type collaboratif s'énoncent comme un levier pour penser l'ajustement, la diffusion et la pérennité des OEPRE, envisagés en tant que dispositifs de coéducation.

Mots-clés : approche ethnosociolinguistique, démarche sociodidactique, formation linguistique des adultes migrants, coéducation, OEPRE, immigration turque.

Özet

Bilimsel tavsiyeler doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığının resmi önerileri (MEN, 2013a, 2014, 2020, 2021, 2022) tüm öğrencilerin başarısı için ailelerle verimli bir ortaklığın önemini sürekli olarak vurgulamaktadır (Manigand, 1993; Akıncı, 2016; Blanchet, 2018). 2008 yılından bu yana, "Çocukların Başarısı İçin Velilere Okulun Açılması" adlı okul-aile bağını geliştirmek adına, Fransızcayı anadili olarak konuşmayan velilere yönelik düzenlenen bir faaliyet başlatılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığı tarafından koordine edilen bu girişim, ailelerin Fransızca öğrenmesi yoluyla çocuk-öğrencinin yaşamının iki dünya arasındaki boşlukları azaltmayı amaçlamaktadır. (MEN, 2017). Bu nedenle, birden çok amacı olan bu faaliyet, hem göçmen yetişkinlerin dilsel entegrasyonuna yönelik siyasi bir arzuya, hem de karma eğitim lehine bir eğitim politikasına (barışçıl bir okul ikliminin hizmetinde bir faktör) yanıt vermeyi amaçlamaktadır. Nitekim uygulamada esas olarak çağırılan Milli Eğitim öğretmenleri, göçmen yetişkinler tarafından okulda Fransızca öğrenme sürecinin gerektirdiği dil-kültürlerin alımı ve öğretimi konusunda her zaman eğitilmemektedirler.

Bu araştırmanın amacı, toplumdilbilimsel bir grubun çalışmasından yola çıkarak, bahsi geçen karma eğitim dili eğitiminin uygulanması lehine öğretici yollar sunmaktır. Mathieu Ichou'nun (2018) okuldaki göçmen çocukların okula uyum sağlama süreçlerine ilişkin vardığı sonuçlar doğrultusunda, eğitim sistemimizde en çok zorluk çeken öğrenenler olarak kabul edilen Türk öğrencilerin annelerine sorular yöneltmeyi seçtik. Bu bakış açısından yola çıkarak çalışmada, işbu anne bireylerin temas halinde oldukları dillerle ve aynı zamanda ötekilikle ilişkileri ve anne statüleri incelendi. Böylece Fransa'ya evlilik yoluyla gelen Türkçe konuşan altı kadın bu dil kursuna kayıt yaptırdı. Bu nedenle bu çalışma, işbu kadın konuşmacılara kapsamlı bir yaklaşımla (Weber, 1965; Morin, 1990), hem kadınların hem de annelerin beyan edilen ihtiyaçlarını ve kurumsal beklentileri dikkate alarak öğretici yollar önermeyi kendisine görev biçen nitel bir çalışmadır. Bu nedenle, bu etnososyodilbilimsel çalışmaya rehberlik eden yaklaşım sosyo-didaktik yaklaşımdır (Rispail, 2017; Blanchet, 2018, Miguel Addisu, 2020).

Okul örnekleminden elde edilen etnografik, didaktik ve söylemsel tipteki verilerin analizi, kurumsal beklentiler doğrultusunda ağırlanan öğrenenlerin temsillerinden yola çıkarak öğrencinin hayatındaki bu sistemin süreklilikler temelinde inşa edilmesi noktasındaki öneminin altını çizmeyi sağlamıştır. Bu bakış açısı doğrultusunda, çocuk-öğrencinin hayatındaki iki aktörün öğrenmeyi algılama biçimlerinin çeşitli yolları ile okuryazarlık uygulama düzeylerin arasındaki (Cummins, 2014 ; Viriot-Goeldel & Delarue-Breton, 2014) boşluklara ilişkin karşılıklı farkındalığa kavuşturulması sağlamaktır (Jullien, 2016). Bu nedenle, kuşaklar arası bu modelleme, işbu girişime dâhil olan öğretmenin duruşunu sorgulamaktadır, çünkü hem "Öteki" ile bu karşılaşma hakkında düşünme yeteneğini harekete geçirmekte hem de karşılanan öğrencilerin profillerine göre belirli öğretmen hedeflerini belirlemektedir. Bu sebeple yaşanan kimlik sorunları, Fransızca öğrenimi etrafında tasarlanan bu eğitim ittifakının merkezinde yer almaktadır (Billiez, 1985 ; Biichlé, 2015, 2018). İşbirlikçi türdeki araştırma ve eğitimler, daha sonrasında okul-aile arasındaki bağlantıyı teşvik etmek için bu faaliyetin düzenlenmesi, yaygınlaştırılması ve sürdürülebilirliği hakkında düşünmek için bir kaldıraç olarak kabul edilebilir.

Anahtar Sözcükler: etnososyodilbilimsel yaklaşım, sosyo-didaktik yaklaşım, yetişkin göçmenlerin dil eğitimi, karma eğitim, OEPRE, Türk göçü.

Abstract

Official recommendations from the French Ministry of National Education (MEN, 2013a, 2014, 2020, 2021, 2022) are continually emphasizing the importance of an effective partnership with the families for the achievement of all students, as outlined in scientific studies (Manigand, 1993; Akinci, 2016; Blanchet, 2018).
Since 2008, a coeducational operation named "Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants" (OEPRE), intended for allophone parents, has emerged. This initiative, coordinated by both the French Ministry of National Education and the Ministry of Interior, aims at reducing the gap between the two universes of the child-student through by teaching French to the families (MEN, 2017). This ambitious initiative aims at answering the political will for linguistic integration of adult migrants and for coeducation. Yet, teachers of the French Ministry of Education are not always trained to teach the didactic of languages-cultures that is needed to teach French at school to adult migrants.

The objective of this research is to think about didactic solutions in favor of establishing this coeducationally-aimed linguistic training. The sociodidactic approach (Rispail, 2017; Blanchet, 2018, Miguel Addisu, 2020) supported this ethnosociolinguistic project (Blanchet, 2012). In line with conclusions from Mathieu Ichou (2018) about the trajectories of schooling for children of immigrants, we chose to question six mothers of Turkish students. We investigated their relationship towards language, otherness, and their status of mothers.
Through the comprehensive approach of these Turkish speakers (Weber, 1965; Morin, 1990), this is a qualitative study that aims at taking into account both the declared needs of these mothers and the institutional expectations.

The triangulation of ethnographic, didactic, and discursive data allows to underline the importance of building this scheme by building *continuums* going from the depiction made by the learners to the institutional expectations, in the prospect of raising mutual awareness about the gaps between their perception of language learning and practices (Cummins, 2014; Viriot-Goeldel & Delarue-Breton, 2014).
This transgenerational modelling, thought through a didactics of alterity, interrogates the posture of the teacher involved in this initiative. It mobilizes both its capacity to think this encounter with the Other and to determine precise teaching objectives depending on the profiles of the learners. The research-trainings of a collaborative type then becomes a lever for thinking the adjustment, the diffusion, and the longevity of the coeducational initiative.

Mots-clés : ethnosociolinguistic approach, sociodidactic approach, linguistic training of adult migrants, coeducation, OEPRE, Turkish immigration.

Sommaire

Remerciements 5

Résumé 9

Özet 10

Abstract 11

Sommaire 13

Listes des abréviations et sigles 15

Introduction 17

1ère Partie : Une théorisation « ancrée » sur le terrain 27

Chapitre 1 : Le rapport aux langues au cœur d'une problématique scolaire : cas des familles turques en France 31

Chapitre 2 : Une formation linguistique à visée coéducative : le dispositif OEPRE 63

Chapitre 3 : Questionner la relation didactique pour penser une mise en œuvre au plus près des besoins du public 103

2ème Partie : Du terrain d'investigation à la méthodologie de recherche 145

Chapitre 4 : Une démarche ethnosociolinguistique à des fins didactiques 149

Chapitre 5 : Le terrain d'investigation : lieu d'émergence d'une problématique de recherche 177

Chapitre 6 : Une lecture des données ethnographiques au service d'un protocole méthodologique : une entrée progressive dans la posture du chercheur 197

3ème partie : Analyse et Interprétation au service d'une approche sociodidactico-pédagogique 235

Chapitre 7 : Une lecture des données discursives 239

Chapitre 8 : Une interprétation au service de la mise en place d'un *curriculum* de formation 299

Conclusion générale 333
Bibliographie 345
Table des matières 367
Index des figures 377
Index des tableaux 379

Listes des abréviations et sigles

ANLCI : Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme

APC : Accompagnement Pédagogique Complémentaire

CE : Conseil de l'Europe

CE / CO : Compréhension Écrite / Orale

CE 1- CE 2 : Cours Élémentaire (1ère ou 2ème année)

CM 1 – CM 2 : Cours Moyen (1ère ou 2ème année)

CP : Cours Préparatoire

CCAS : Centre Communal d'Action Sociale

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française

DILF : Diplôme Initial de Langue Française

DLC : Didactique des Langues et des Cultures

EBEP : Élève à Besoins Éducatifs Particuliers

EILE : Enseignements Internationaux de Langues Étrangères

EN : Éducation Nationale

EP : Éducation Prioritaire

FLE : Français Langue Étrangère

FLI : Français Langue d'Intégration

FLS : Français Langue Seconde

FLSco : Français Langue de Scolarisation

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

OEPRE : Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants

PE / PO : Production Écrite / Orale

PMQC : Plus de Maitres Que de Classe

UPE2A : Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants

ZUP : Zone Urbaine Prioritaire

Introduction

La présente thèse vise à questionner l'accueil des parents allophones dans le système éducatif français. Ils sont souvent considérés par l'institution comme éloignés de la culture de l'école. Les préconisations officielles de l'EN ne cessent d'ailleurs de réaffirmer l'importance d'un lien école-famille au service de la réussite scolaire de tous les élèves (MEN, 2013a, 2014, 2020, 2021, 2022). Cette relation aux parents s'invite comme un élément déterminant d'un climat scolaire propice à l'enseignement/apprentissage (MEN, 2015a). La notion de coéducation est ainsi régulièrement convoquée.

Notre travail trouve son point de départ dans la mise en place d'un dispositif de l'Éducation nationale (*désormais EN)* nommé « Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants » (*désormais OEPRE*) pensé à l'aune de cette priorité institutionnelle.

Ce dispositif de valorisation du lien école-famille, cofinancé par le Ministère de l'Éducation Nationale (*désormais MEN*) et le Ministère de l'Intérieur (*désormais MI*), a vu le jour, sur le territoire national, en 2008. Il se donne pour ambition de réduire les inégalités scolaires par le biais de (MEN, 2017) :

- L'acquisition du français par les parents ;
- Leur connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française ;
- Une meilleure appréciation du fonctionnement et des attentes de l'école.

Cette action s'adresse à un public de parents considérés comme éloignés des codes et de la culture scolaires et s'inscrit sur un territoire déterminé (un groupe scolaire, un réseau d'établissements, une commune…).

Or, de quelle manière, un dispositif externalisé de l'univers même de la classe (voire de l'établissement scolaire), peut-il contribuer à cette ambition de rapprocher l'école des familles ? Comment conjuguer les visées plurielles de ce dispositif qui convoquent, outre l'alliance éducative, l'apprentissage du français ? Quelles sont finalement les véritables finalités de cette initiative à destination des parents ?

Avant de présenter la problématique de cette recherche, ainsi que la démarche associée, qui tente d'apporter des éléments de réponse à l'ensemble de ces questionnements, il convient

de situer cette recherche dans notre parcours d'enseignante et de chercheuse. Cette étude, et l'orientation que nous lui avons donnée, s'inscrit dans la continuité de réflexions émanant de notre reprise d'études en didactique du français langue étrangère et seconde, et prend sa source dans notre expérience de professeure des écoles dans le 1er degré.

A. Notre expérience professionnelle au service de la recherche

Nous avons enseigné, pendant une dizaine d'années, dans un groupe scolaire du sud de la Seine et Marne (à Nemours) classé en Éducation Prioritaire (*désormais EP*). Nous avons eu, au cours de ce parcours professionnel, l'occasion de rencontrer des élèves franco-turcs qui questionnaient l'ensemble de l'équipe éducative, en raison de leur rapport singulier à leur langue d'origine et leur résistance[1] à entrer dans les apprentissages en français.

Face à notre incapacité à faire évoluer ces apprenants et à approcher leur famille et, à celle de l'institution, à nous apporter des éléments compréhensifs sur les freins de ces élèves, nous nous sommes engagée dans un master en didactique du français langue étrangère et seconde à l'université de la Sorbonne Nouvelle. Nous avons ainsi approché le processus d'apprentissage-acquisition des langues. Le concept de bilinguisme a également été interrogé (Grosjean, 1982 ; 2015). Il convoque le lien évident, mais pourtant peu considéré par l'institution, entre la langue et l'identité (Billiez, 1985 ; Biichlé, 2015, 2018). Une attention particulière a été portée sur le bilinguisme des élèves franco-turcs au vu de nos questionnements initiaux. Ainsi, notre mémoire de master, inscrit en sociolinguistique et en didactique du français langue étrangère et seconde, avait vocation à questionner la place du français et des langues chez les des deux co-acteurs de la vie de l'enfant-élève (à savoir les enseignants et les parents). Il s'est voulu poursuivre notre réflexion de praticienne engagée. Les résultats de cette première étude, qui s'inscrivait dans le paradigme des recherches qualitatives, puisqu'elle prenait déjà en compte notre seul contexte professionnel, avaient mis en lumière :

- Deux groupes d'apprenants turcophones : un premier groupe, plus résistant à entrer dans la langue, constitué d'enfants dont le père était né en France (mais de parents turcs) et la mère était arrivée sur le territoire par le mariage ; un second groupe d'élèves moins résistants et dès lors plus en adéquation avec les attentes institutionnelles avec, un père turcophone né en Turquie et une mère bilingue franco-turque née en France ;

[1] Dans le cadre de cette recherche, le terme de « résistance » renvoie à la manifestation d'une « identité bafouée et de relations de pouvoir inégales […] réduisant au silence en société (Norton, 2013) » (Popica, Gagné, 2021 : 1).

- Des écarts manifestes entre les attentes de l'école et celles des familles au niveau de l'idiome scolaire (tant à l'égard de ses usages que des rôles associés) et des représentations sur le bilinguisme.

Convaincue par le travail engagé et désireuse de poursuivre la réflexion initiée, nous avions proposé à notre hiérarchie la mise en place du dispositif OEPRE sur notre terrain d'affectation. Cette action coéducative s'est alors inscrit sur le groupe scolaire dans lequel nous enseignions. Nous en assurions la coordination et la mise en œuvre. A ce stade de la présentation de notre travail, il semble nécessaire de préciser que l'approche interventionniste caractérise particulièrement notre manière d'aborder le terrain de l'école.

Devant l'opportunité qui s'offrait à nous de pouvoir saisir *in situ* une réalité à laquelle l'institution doit faire face, nous avons voulu, en octobre 2017, entreprendre un parcours doctoral qui nous permettrait d'approcher plus spécifiquement les écarts, les incompréhensions qui entravent la construction du lien école-famille pourtant perçu comme un levier en faveur d'une plus grande équité de notre système éducatif (Zeroulou, 1988 ; Manigand, 1993, 1999 ; Cummins, 2011 ; Akinci, 2016 ; Blanchet, 2018).

B. Le dispositif OEPRE à l'origine d'un questionnement de recherche

Le dispositif OEPRE qui constitue le terrain spécifique de cette recherche doctorale accueille essentiellement des mères d'élèves. Elle s'inscrit en complémentarité d'une étude menée par Mathieu Ichou (2018) qui met en évidence l'impact de la trajectoire de socialisation langagière de la mère sur la réussite scolaire de l'enfant. Ce sociologue souligne les difficultés singulières des apprenants turcs dans le système éducatif français en comparaison aux autres apprenants issus de l'immigration (ou même comparativement à des natifs de milieux socioéconomiques similaires). Nous avons ainsi choisi d'étudier des femmes originaires de Turquie, mères d'apprenants bilingues, en difficulté, dans notre système éducatif, et en situation d'apprentissage du français à l'école et ce, dans une perspective transgénérationnelle. Autrement dit, par l'étude du rapport aux langues en contact de ces locutrices, nous avons souhaité questionner la mise en place de cette initiative de l'EN (MEN, 2017).

En effet, ce dispositif institutionnel questionne par ses objectifs (MEN, 2017). Il vise à la fois l'intégration linguistique des familles et, de ce point de vue, on peut l'assimiler à une formation linguistique à destination d'adultes migrants (inscrite d'ailleurs dans les formations obligatoires du contrat d'intégration républicaine) et, l'intégration sociale des apprenants

comme parents d'élèves et citoyens français. Il interroge par conséquent deux ambitions personnelles et singulières.

De plus, les spécificités même du public accueilli dans ce qu'on pourrait qualifier comme, un cours de langue à visée coéducative, à savoir des mères d'élèves souvent peu ou pas scolarisées, renforcent la complexité à penser un *curriculum* de formation en adéquation avec les besoins du public rencontré. D'autant qu'il n'existe aujourd'hui aucun *curriculum* institutionnel pour les OEPRE.

Dès lors, notre étude vise à poursuivre le travail de réflexion engagé autour de cet « objet didactique mal identifié, mal repéré » (Adami, 2009 : 5) que convoque la formation linguistique des adultes migrants. Il se situe de ce fait à la croisée de plusieurs champs disciplinaires : les sciences du langage et la didactique des langues et des cultures en particulier. En effet, les travaux émanant d'un certain nombre de sociolinguistes ayant particulièrement questionné ce champ d'intervention spécifique (Adami, 2009 ; Leconte, 2016 ; Mortamet, 2016 ; Lebreton, 2017, entre autres…) ont souligné l'importance de recourir à une prise en compte réelle du profil des apprenants dans la mise en œuvre de ce type d'initiative et ce, de sorte à conjuguer attentes institutionnelles et besoins des apprenants (Lebreton, 2016 ; 2017). Cette « évidence » est pourtant souvent mise à mal dans la mise en œuvre.

En effet, concernant le dispositif OEPRE, la circulaire de 2017 (MEN, 2017) mentionne que cette initiative doit être prise en charge prioritairement par des enseignants de l'EN. Or, ces professionnels du monde éducatifs ne sont pas forcément formés ni à la didactique des langues et des cultures qui semble être directement convoquée dans cette initiative autour de l'apprentissage d'une langue, ni à l'accueil d'apprenants-adultes. En outre, nous pensons que les outils, ressources mis à disposition par l'institution ne semblent pas répondre de manière efficiente aux visées de cette initiative (Caira, 2021). Ces dernières génèrent en effet des paradoxes d'ordre sociolinguistique trop peu explicités dans leur mise en œuvre. Des confusions, des parents eux-mêmes, peuvent émerger entre des difficultés d'ordre social, qui renvoient aux représentations des enseignants sur ces familles éloignées de l'école, et des besoins langagiers spécifiques (Ferrari, 2008 ; Lebreton, 2016, 2017). Enfin ces initiatives, même si elles tentent de considérer précisément un rapport singulier aux publics visés, sont souvent autotéliques et externalisées de l'univers de l'école (c'est-à-dire prises en charge par des acteurs sans lien, complémentarité véritable avec l'instance institutionnelle) (Moignard et Rubi, 2013).

Considérant cette focale, nous souhaitons, dans la lignée des travaux menés par Pierre Périer (2019 ; 2020) en sociologie de l'éducation, réaffirmer l'importance d'une

reproblématisation de la forme des liens école-famille lorsque les enfants sont dans des situations scolaires fragilisantes, ce qui est effectivement le cas de certains élèves issus de familles turcophones. Cette considération appelle un questionnement sur la posture du professionnel du monde éducatif engagé dans cette initiative. Quelle place, quel rôle doivent tenir ces deux co-acteurs de la vie de l'enfant-élève pour une intercompréhension sur son devenir ? Que sous-entend précisément cette notion de coéducation du point de vue de l'institution et des familles ? Ainsi, ce dispositif à la croisée de questionnements plurielles et complexes interroge la relation didactico-pédagogique à envisager.

C. Une problématique de recherche et une démarche méthodologique associée

Ce projet, qui s'inscrit donc en sciences du langage, a aussi été utilement éclairé par la didactique des langues et des cultures et les sciences en éducation de manière plus large à la lumière de la réflexion envisagée.

La récurrence des questionnements émanant du terrain sur la complexité à appréhender cette situation d'enseignement-apprentissage, capable de réduire les attentes entre l'école et les familles, nous a amenée à formuler notre problématique de la manière suivante :

Comment l'étude des pratiques langagières de mères d'élèves turcophones permet-elle de suggérer des pistes didactiques pour la mise en place d'une formation linguistique à visée coéducative ?

A travers ce questionnement, nous souhaitions donner la parole à ces femmes sur un dispositif pensé pour elles par l'institution (Payet *et al.*, 2008 ; Perrier, 2019). Autrement dit, par le biais d'une approche compréhensive de ces locutrices, nous ambitionnions d'identifier, avec elles, leurs besoins pour une adaptation des objectifs de ce programme de formation aux caractéristiques du public visé et ce, dans l'optique d'une distribution plus équitable des moyens accordés par l'institution (Heller, 2002). Un tel questionnement nous a conduite à interroger, dans une perspective critique, les objectifs d'enseignement, les contenus et des méthodes à considérer pour l'établissement d'une telle initiative et à proposer une modélisation didactique à soumettre à une échelle plus grande. Il s'agit, par ce travail, de contribuer à une meilleure promotion de cette action à destination des adultes migrants pour la mise en place d'un partenariat famille-école au bénéfice de la réussite scolaire des élèves allophones (Zeroulou, 1988 ; Manigand, 1993, 1999 ; Cummins, 2011 ; Akinci, 2016).

D'un point de vue méthodologique, nous nous sommes donc intéressée aux processus sociolinguistiques qui président à l'engagement de ces mères au sein du dispositif, et plus généralement dans l'univers de l'école. Notre postulat de base a été que les savoirs sociolinguistiques permettent d'identifier des pistes didactiques soutenant la formation linguistique via le dispositif OEPRE. Le projet est ainsi qualifié de sociodidactique (Rispail, 2017 ; Blanchet, 2016, 2018 ; Miguel Addisu, 2019, 2020). Il est le fruit d'un questionnement socioconstructiviste (Blanchet, 2018) mené, entre autres, avec des mères d'élèves originaires de Turquie. Il a d'ailleurs engagé, initialement sans véritablement en être consciente, notre propre rapport au monde et à l'autre.

La démarche ethnosociolinguistique (Blanchet, 2012) a soutenu ce projet. Elle s'est appuyée sur notre présence et notre implication auprès de ces femmes au quotidien, dans et en dehors de l'école, et du lien particulier créé avec leurs enfants (de par notre statut d'enseignante en parallèle de cette initiative). Cette thèse s'inscrit par conséquent dans le paradigme des recherches qualitatives car elle vise à étudier six locutrices turcophones, mères d'élèves en difficulté scolaire, originaires de Turquie. L'étude s'est déroulée d'octobre 2017 à juin 2019. Cette période correspond aux deux années scolaires durant lesquelles nous avons animé ce dispositif. Nous ambitionnons, par ce travail, à offrir une « vision systémique[2] globale » (Blanchet, 2012 : 37) sur un phénomène complexe (Morin, 1990) à élucider et ce, à partir d'un groupe restreint.

La méthodologie adoptée s'est construite peu à peu, au cours de notre implication sur le terrain. Elle a évolué au fil des semaines de cours et des lectures induites par la recherche. Cette thèse rend d'ailleurs compte, par le biais de l'écriture ethnographique, de ce questionnement analytique perpétuel qui illustre la réflexivité du chercheur (Robillard, 2009 ; Blanchet, 2018).

Notre première lecture des observables, nous a amenée à postuler deux hypothèses de base sur lesquelles reposent notre travail.

La première hypothèse (H1) d'ordre sociolinguistique porte sur les parcours biographiques de ces six mères d'élèves turques. Certains facteurs influent fortement le processus d'appropriation langagière. Leur engagement au sein du dispositif a à voir : avec leurs pratiques et identités langagières (H1_1), mais aussi leurs représentations de l'altérité (H1_2), ainsi que leur perception de leur statut de femme et de mère (H1_3).

[2] L'approche systémique prend sa source dans les travaux de psychologie sociale de l'école de Palo Alto. Elle renvoie à l'idée d'un phénomène compris comme un système où chaque élément peut venir perturber « l'équilibre » de l'ensemble. De ce point de vue, nous chercherons à concilier tout au long de ce travail le point de vue microsociolinguistique et l'échelle macrosociolinguistique soit relative aux attendus institutionnels.

La seconde hypothèse (H2) est d'ordre méthodologique. Elle questionne la démarche sociodidactique engagée à savoir que les connaissances issues de l'étude sociolinguistique permettent de dégager des pistes d'ordre didactique (H2_1) et altéritaire (H2_2) pour former des enseignants capables de construire une progression (socio)didactique susceptible de contribuer plus explicitement à une dynamique coéducative.

D. La présentation du plan

Afin de rendre compte de ce travail et de mettre en lumière les questionnements qui ont jalonné ce projet, nous avons construit cette thèse autour de trois parties distinctes.

La première s'applique à présenter les questionnements conceptuels et notionnels soulevés par ce dispositif et ce, à partir du public choisi. Il s'agit de mettre en évidence les composantes à discuter pour une lecture herméneutique[3] des données recueillies.

Ainsi le *chapitre 1* s'attache, à travers la prise en compte du rapport singulier de notre public aux langues en contact et à l'identité corrélée, à justifier la pertinence de notre choix en faveur de l'étude d'un groupe sociolinguistique plutôt restreint.

En effet, il ne s'agit pas d'offrir une vision exhaustive des familles turques en France, par le biais de cette étude, mais bien de souligner quelques éléments probants, qui « dérangent » l'école, sur lesquels s'appuyer pour interpréter nos analyses. Le rapport de ces familles à leur langue d'origine, qui s'illustre comme un élément fort de l'identité de ces locuteurs, rend compte de notre appropriation des notions de culture, d'identité mais également de groupe, comme symbole d'un système social organisé. Le bi-plurilinguisme de ces élèves et les politiques linguistiques familiales mises en place illustrent cette caractéristique sociolinguistique. Ces phénomènes s'inscrivent dans une histoire migratoire à prendre en considération pour comprendre ces locutrices. Pour clore ce premier chapitre, les *habitus* de ces femmes turcophones sont présentés. Nous n'avons choisi de retenir à cet égard que quelques composantes qui entrent en résonnance avec notre connaissance de ce public inscrit sur un terrain de recherche en EP. Il s'agit de cette manière d'entrer plus « intimement » dans l'univers de ces locutrices de manière à percevoir les éléments à considérer dans la mise en œuvre d'une formation à visée coéducation qui interroge l'identité langagière.

Dans le *chapitre 2*, le dispositif OEPRE est abordé. Il s'agit, à partir des vagues migratoires en France de mieux comprendre la complexité de notre champ d'étude. Il s'inscrit à la croisée de

[3] L'herméneutique est une pensée philosophique qui s'illustre tant comme une théorie qu'une pratique de l'analyse qualitative. Elle renvoie à la pensée du chercheur qui cherche à comprendre (*vs* expliquer) et à interpréter l'ensemble du processus de recherche engagé (Grondin, 2003 ; Paillé et Mucchielli, 2012).

politiques linguistiques migratoires et de politiques éducatives. Les besoins des apprenants accueillis dans ce type d'initiative, souvent peu ou pas scolarisés antérieurement, sont mis à l'épreuve des attentes institutionnelles du dispositif pensées autour de lien école-famille, par le biais d'une appréhension de la langue de l'école. Dans cette perspective, la notion de coéducation est interrogée. Elle met en évidence l'importance de considérer un discours commun avec les familles pour tendre vers l'intercompréhension des enjeux de l'école. Enfin une lecture critique de ce dispositif permet de souligner les faiblesses et les leviers de cette initiative sur lesquels s'appuyer pour concevoir la mise en œuvre d'un cours de langue à l'école à destination d'adultes migrants.

Enfin, dans la continuité de ce deuxième chapitre, le *chapitre 3* questionne principalement la relation didactique comme manière d'approcher les savoirs à enseigner dans cette initiative de l'EN. La transposition didactique est au cœur de ce chapitre. Elle amène à interroger les modélisations proposées par la didactique des langues et des cultures à partir des caractéristiques de notre public. La sociodidactique s'énonce alors comme un levier pour répondre à cette exigence. Elle place l'apprenant et ses besoins, au cœur de la démarche méthodologique et conduit, à travers la prise en compte des caractéristiques sociolinguistiques de l'apprenant, dans la relation au savoir, à reconsidérer la transposition didactique.

Afin de souligner l'approche systémique et complexe de ce dispositif, la relation d'apprentissage est interrogée, et ce en référence aux manières d'apprendre des locutrices interrogées. Les méthodologies d'enseignement sont abordées pour penser la relation sociodidactique en questionnement dans cette étude. La relation pédagogique découle de cette appréhension de la nouvelle relation à l'apprenant à considérer pour une efficiente de cette initiative complexe à mettre en œuvre pour l'enseignant. En effet, l'instauration de ce dispositif engage une remise en question des deux co-acteurs de la vie de l'enfant-élève, à savoir l'enseignant et le parent, qui émane de la rencontre à autrui.

La **deuxième** partie est composée également de trois chapitres. Elle a pour objectif d'immerger le lecteur sur le terrain afin de saisir la pensée analytique du chercheur sur laquelle s'appuie principalement la lecture des données recueillies.

Le *chapitre 4* s'attache de ce fait à envisager, d'un point de vue épistémologique, la méthodologie de recherche adoptée. Cette dernière s'appuie sur une approche de type ethnosociolinguistique. L'adoption de cette approche s'inscrit dans une réflexivité qui s'ancre dans le parcours personnel et professionnel du chercheur engagé. Dans cette perspective, l'observation participante, qui constitue notre principale méthode de recueil des données, est présentée comme base de notre travail ethnographique. Le choix de conduire, en complément,

des entretiens compréhensifs est explicité pour réduire les biais liés à une « simple » lecture du terrain.

Le *chapitre 5* fait découvrir le contexte de l'étude. Cette présentation s'initie par une immersion macrosociale à savoir que l'académie de Créteil, et ses caractéristiques particulières, sont exposées de manière à justifier notre axe de travail. Cette étude s'inscrit véritablement dans un contexte qui dépasse les murs de l'école dans laquelle le dispositif a été implanté. Elle prend en compte à la fois des spécificités académiques mais également départementales et communales. Afin d'affiner notre lecture de ce contexte d'étude, nous présentons le groupe scolaire sur lequel s'appuie ce travail. Dans cette perspective, les documents institutionnels construits autour de la prise en compte des composantes spécifiques du public accueilli sur ce secteur, à savoir les projets de réseau et d'école, sont présentés de manière à justifier nos choix méthodologiques autour de l'étude de parents d'élèves turcophones et la problématique de cette recherche ancrée sur le terrain.

Afin d'entrer progressivement dans notre univers de recherche, le *chapitre 6* s'attache à offrir une première lecture des données ethnographiques. Il présente les six femmes qui constituent notre échantillon. Nos hypothèses sociolinguistiques découlent de notre première lecture de ces profils. Les lectures verticales et horizontales des données recueillies de type ethnographique et didactique justifient le choix d'un mode complémentaire des données, par l'entretien, et l'élaboration d'un guide permettant sa conduite.

La **troisième** partie de cette thèse construite autour de deux chapitres vise à présenter la lecture de l'ensemble des données recueillies par locutrice de manière à offrir une lecture herméneutique de l'ensemble dans la perspective d'une contribution scientifique à des fins didactiques.

Ainsi le *chapitre 7* présente chaque locutrice en adoptant le même mode opératoire. A savoir que chaque profil de femmes est abordé par le biais de la relation ethnographique construite. Des extraits de notre carnet de recherche rendent compte à la fois de notre proximité avec le public et du cheminement de notre pensée analytique. Ils mettent en évidence la complexité à penser chaque profil de façon singulière. Enfin la lecture croisée des analyses post-entretien opérées pour chaque locutrice, pensée à l'aune de la triangulation des données (ethnographiques, didactiques et discursives) permet de répondre à notre hypothèse sociolinguistique.

Le *chapitre 8* s'appuie sur la synthèse des données pour une tentative de modélisation didactique en faveur de la mise en œuvre du dispositif. La discussion autour des concepts et notions énoncés en première partie, à partir de la lecture des données, nous amène à répondre à

notre hypothèse sociolinguistique, sur laquelle s'appuie notre proposition de modélisation. Ce modèle articule les spécificités identifiées de nos locutrices aux attentes institutionnelles. Il s'attache à prendre en compte les besoins analysés de ces mères à la lumière des ambitions du dispositif. Il est complété par un outil au service de la formation des enseignants engagés dans cette initiative. Il s'attache à souligner la complexité à penser la notion de coéducation questionnée par ce dispositif. L'alliance éducative s'articule en effet autour d'un agir réciproque enseignants-parents. Ces propositions justifient, dans un second temps, la validation de notre hypothèse méthodologique construite autour de la démarche sociodidactique.

La conclusion de ce travail de recherche se veut offrir une approche réflexive de notre identité professionnelle mise à l'épreuve par ce parcours doctoral. Elle permet ainsi de souligner les limites de notre travail et s'énonce comme une manière d'envisager une épistémologie socioconstructive au service de perspectives de recherche à venir.

1ère Partie : Une théorisation « ancrée » [4] sur le terrain

[4] A la lumière de la « grounded theory » (Glaser et Strauss, 1967 ; Strauss et Corbin, 1998), la théorie qui va suivre rend compte des premières analyses des observables de terrain et s'inscrit dans une méthodologie résolument inductive (même si elle s'en distingue par notre appréhension de certaines composantes théoriques en amont du travail engagé liées, entre autres, à notre statut en sein de l'EN).

Cette première partie vise à énoncer l'ensemble des concepts et notions sur lesquels nous nous sommes questionnée lors de la problématisation de notre projet de recherche. Elle rend compte de notre appropriation de ces derniers en lien avec notre contexte d'étude.

Le premier chapitre s'attache principalement à présenter, à la lumière des spécificités du public visé (à savoir des femmes, mères d'élèves turcophones), les concepts de culture et d'identité au cœur de ce dispositif d'apprentissage du français.
Le deuxième chapitre, quant à lui, met en évidence les questionnements sociolinguistiques et didactiques soulevés par les objectifs du dispositif de l'EN étudié. Il vise à souligner la complexité à articuler besoins des locuteurs et attentes institutionnelles.
Enfin, le troisième chapitre invite à interroger les composantes de la relation didactique, au fondement de cette formation linguistique, et ce, de manière à justifier notre démarche méthodologique de type sociodidactique.

Chapitre 1 : Le rapport aux langues au cœur d'une problématique scolaire : cas des familles turques en France

Ce premier chapitre théorique vise à présenter de façon contextualisée le public de l'étude. Il s'agit de mettre en évidence les composantes sociolinguistiques qui caractérisent les familles turques en France. En effet, leurs spécificités ou plus précisément les rapports des élèves franco-turcs aux langues en contact, qui engendrent tout particulièrement à l'école primaire des difficultés scolaires, peuvent générer, chez les enseignants, du découragement et/ou une vision erronée, parfois même négative, du bilinguisme de ces apprenants. La famille est, dans ce cas, principalement remise en question dans sa manière d'appréhender la langue et la culture des enfants accueillis à l'école de la République.

Nous allons donc tenter d'offrir un portrait de ces familles au prisme de ces constats. Pour cela, dans un premier temps, nous convoquerons les notions au cœur de notre problématique de recherche qui questionnent tout particulièrement le rapport des locuteurs franco-turcs aux langues en contact. Notre appropriation des notions qui découlent de ce questionnement sera alors exposée. Il s'agira ainsi de faire apparaitre notre positionnement épistémologique à l'égard de ces derniers. Nous aborderons par conséquent la notion d'identité, celle de culture mais également de groupe social. Puis, nous approcherons les acteurs de cette famille restreinte : à savoir les enfants-élèves et leurs parents. Nous analyserons les spécificités de l'enfant bilingue accueilli à l'école pour tendre vers son statut d'élève et ce, en synthétisant les études menées autour de sa scolarité et plus précisément autour de ses difficultés à l'égard de la langue de l'école. Cela nous conduira d'ailleurs à percevoir le rapport aux idiomes en contact des pères des élèves de cette étude (les maris des femmes interrogées) car ils sont eux-mêmes d'anciens élèves bilingues. Leurs représentations, leurs attitudes à l'égard du français et du turc pourront être pensées dans la continuité de ce qui sera évoqué au sujet des plus jeunes. Pour une compréhension plus juste des phénomènes observés, nous apporterons un éclairage autour des politiques linguistiques mises en place dans ces familles, comme sorte de justification de cet état des lieux.

Dans la continuité de cet exposé, nous présenterons les principales caractéristiques de ces locuteurs en prenant en compte leur histoire migratoire mais également leur rapport singulier à la communauté turque dont découle, d'une certaine manière leur lien avec la langue d'origine, le turc. Enfin, pour conclure ce chapitre, la dernière partie tiendra compte des mères de ces apprenants qui interrogent l'école. Une synthèse des études menées auprès de femmes originaires de Turquie sera présentée afin de pouvoir appréhender à la fois leur statut de migrante, d'épouse mais également de mère.

A travers ce chapitre, il ne s'agit nullement d'« enfermer » les locuteurs turcophones dans un groupe figé en adoptant un point de vue qui pourrait être « culturaliste » mais bien plus de s'appuyer sur les conclusions émanant d'études menées auprès de ce public pour mieux les comprendre et ainsi porter un regard nouveau sur ces familles dites « populaires » dans une perspective sociale.

1.1. Langue, identité, culture et groupe

Un des traits les plus marquants de l'appartenance identitaire est lié au rapport qu'entretiennent les individus turcophones à l'égard de leur langue d'origine. D'ailleurs Ségolène Débarre et Gaye Petek (2019) estiment, qu'en France, 80 % des femmes et 70 % des hommes de la communauté parlent très peu le français. Les concepts d'identité et de culture, tous deux raccrochés à la notion de « groupe » compris comme « système d'organisation », seront précisément définis, dans cette perspective.

1.1.1. La langue, la culture

Le concept de culture, tout comme celui d'identité, est complexe à expliquer car sa définition est en lien avec le contexte dans lequel il s'inscrit. En effet la culture se veut être une composante intime et plutôt dynamique. Sa construction, son évolution s'appuie à la fois sur le vécu personnel, sur les interactions avec l'Autre et sur certains universaux ou du moins sur certains *habitus* du groupe de référence, à distinguer du groupe d'appartenance car sujet aux changements (Merton, 1965). Cette première distinction entre particularisme et universalisme a d'ailleurs conduit au questionnement suivant : « Comment penser la spécificité humaine dans la diversité des peuples et des « coutumes » ? » (Cuche, 2016 : 17). Elle amène, de ce fait, cette notion, ce concept à être discuté en sciences humaines et sociales.

Ainsi à travers la présentation de l'évolution de ce concept scientifique, sera proposée la définition mais également les finalités de cet objet d'étude dans le cadre de cette recherche. En

effet, que signifie exactement « la culture turque » ? Y-a-t-il des similitudes ou des divergences avec d'autres cultures ? En quoi cette composante de l'identité peut-elle jouer un rôle dans la transmission éducative ?

L'anthropologue, Edward Burnett Tylor, propose une première définition de ce concept :

> *Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société.*
>
> Tylor, 1876-78 : 1

Cette hésitation entre culture et civilisation, comme l'explique Denis Cuche (2016 : 18) témoigne des questionnements de l'époque autour de l'approche « primitive » des faits (à travers une vision plutôt universaliste). Franz Boas (1911), premier anthropologue, à travailler *in situ*, s'appuie, quant à lui sur l'histoire même des peuples pour définir précisément ce concept. Il a cherché à le comprendre de l'intérieur, comme particularisme d'un groupe défini. Emile Durkheim, par son approche sociologique (et finalement dans la lignée des anthropologues de l'époque), le définit en s'appuyant sur l'idée d'une « conscience collective[5] » (Durkheim, 2002) sur laquelle s'inscrit la cohésion et l'unité d'un groupe. Lucien Lévy-Bruhl (1910), quant à lui, oriente ses réflexions en s'appuyant sur les différences (via une approche comparative). Dans la poursuite des travaux engagés par l'ethnographie, par son immersion sur le terrain, Bronislaw Malinowski (initiateur du terme « observation participante »), s'applique alors à définir la culture comme un système complexe à comprendre et à expliquer à un instant T :

> *[Dans toute culture] chaque coutume, chaque objet, chaque idée et chaque croyance remplissent une certaine fonction vitale, ont une certaine tâche à accomplir, représentent une part irremplaçable de la totalité organique.*
>
> Malinowski, 1968

[5] Emile Durkheim (1895 : 22) définit la conscience collective comme un « ensemble de croyances et des sentiments communs à la moyenne des membres d'une même société (qui) forme un système qui a sa propre vie ».

Margaret Mead (1963) oriente alors ses recherches autour de la transmission culturelle qui nous intéresse tout particulièrement car elle est inhérente au lien parent-enfant. Denis Cuche conclut sur ses travaux que :

> *La structure de la personnalité adulte, résultante de la transmission culturelle par l'éducation, sera en principe adaptée au modèle de cette culture. […]. Il y a donc un lien étroit entre modèle culturel, méthode d'éducation et type de personnalité dominant [en référence aux études de M. Mead].*
>
> Cuche, 2016 : 42

La culture devient ainsi un élément composite et variable. Elle peut dès lors être définie, en résonnance avec les approches qui viennent d'être évoquées, comme « un système de valeurs, de représentations et de comportements qui permettent à chaque groupe de s'identifier, de se repérer et d'agir dans l'espace social environnant » (Cuche, 2016 : 55). Ce système, en fonction du contexte (approche interactionniste d'Edward Sapir (1967)), ne peut être pensé de façon homogène. D'ailleurs dans le cadre de cette étude, ce n'est pas l'appréhension de la culture des locutrices interrogées, soit la culture turque, entendue comme un ensemble de mœurs ou comportements, qui sera véritablement discutée, mais plus leurs manières d'être et de penser, en fonction de la culture du groupe de référence définie comme un système (et ce, dans la lignée des travaux de Bronislaw Malinowski (1968). Les différences, les écarts ou même l'allégeance à vouloir se conforter à ces valeurs seront tout particulièrement interrogés à l'aune de l'agir individuel. La construction de ce transculturel sera questionnée comme résultante de ce métissage entre faits avérés et faits déclarés, alors considéré comme manière d'être « à la turque ». En effet, cette immersion dans ce processus offre de nouvelles pistes de réflexion permettant d'appréhender la complexité de l'identité culturelle ou plutôt l'idée de la construction d'une identité à travers les représentations d'une culture (via le groupe de référence).

1.1.2. La langue, l'identité

Tout comme le fait que le culturel, la culture repose sur quelque chose d'intime, propre à chacun, il en est de même pour l'identité. Celle-ci se façonne au gré du temps, des rencontres, s'adapte aux circonstances et surtout se revendique (Barth, 1969), s'assume ou non, comme

témoignage d'une acceptation de soi vis-à-vis de l'Autre[6]. Ainsi dès 1977, Claude Levi-Strauss (1977) la définit comme un processus plus que comme une nature. Les diverses approches qui circonscrivent la sociolinguistique, la philosophie, l'ethnopsychanalyse, entre autres, vont nous conduire à questionner ce concept difficile à définir.

La langue et l'identité sont intrinsèquement liées (Billiez, 1985 ; Biichlé, 2015, 2018) et sont de ce fait au cœur des débats politiques avec l'idée d'une langue, symbole d'unité nationale. L'appréhension des enjeux identitaires dans l'appropriation langagière des locutrices étudiées, à travers le dispositif, nous permet une « entrée » en toute transparence dans leur univers. Elle nous offre également l'opportunité de leur transmettre un aperçu de notre langue et de nos valeurs comme fidèle « passeur » de langue (Moro, 2012 : 62).

Erik Erikson (1950), précurseur de ce concept d'identité en sciences humaines, présente l'identité comme une succession de « voies parmi lesquelles se répartissent toutes les ressources de croissance, de rétablissement et de différenciation ultérieure » (Erikson, 2011 : 11). L'idée de « crises » qui transforment et façonnent le « soi » est alors avancée. Jean-Claude Kaufmann (2004), à travers sa critique de l'interactionnisme symbolique (par la rencontre avec l'Autre), insiste sur l'idée que ce processus est déterminé en grande partie par « des cadres sociaux de la socialisation » (Kaufmann, 2004 : 73), dans la lignée des travaux de Pierre Bourdieu (1982) sur la domination symbolique. En cela, il évoque l'importance du contexte dans lequel le rapport à autrui se construit mais également ce qu'il nomme « la mémoire sociale » (Kaufmann, 2004 : 54) en résonnance à l'idée de la culture du groupe de référence construite à partir de traits culturels revendiqués pour affirmer son identité (Barth, 1969 ; Miguel Addisu, 2010). Nous choisissons d'employer le terme « de référence » à celui « d'appartenance » car l'appartenance suggère l'idée d'une conscience avérée et peut s'employer à l'égard d'un individu appréhendé et compris. Le groupe de référence renvoie plutôt aux représentations mutuelles, construites à l'égard d'une communauté, non clairement explicitées. Ainsi la complexité à se construire, à construire son identité, dépend toujours, selon ce sociologue, de la « capacité d'arbitrage » (Kaufmann, 2004 : 99) d'égo parmi tous ses « soi » possibles et est corrélé au « niveau et [à] la diversité des ressources » (Kaufmann, 2004 : 205) de chacun. C'est donc bien sur une approche systémique, holistique et complexe que repose l'approche compréhensive de l'identité.

[6] Nous choisissons d'écrire Autre avec une majuscule en référence aux travaux d'Emmanuel Lévinas (1906-1995) qui soulignait particulièrement la notion d'étrangeté dans la rencontre avec autrui. Nous reviendrons sur ce rapport à l'altérité dans le chapitre 3.

De son côté, Alex Mucchielli (2013) distingue l'identité subjective, définie en termes de croyances à l'égard de soi, de l'identité affirmée ou déclarée (parfois revendiquée) et de l'identité négative, reniée ou cachée. Les différentes manières d'appréhender ce concept soulignent la visée intentionnelle de cette construction (Mucchielli, 2015). De ce point de vue, l'identité est la résultante d'une structure composite, dynamique et parfois instable reposant sur le rapport à autrui et bâtit sur la base d'un paradigme socioconstructiviste complexe. Selon cet auteur, l'identité n'existe que par le sentiment, la représentation que l'on a de son soi (Mucchielli, 2015). Ce rapport de « tensions », entre soi et l'Autre, conduit au phénomène de légitimité linguistique. C'est pourquoi cette composante de l'intime doit être appréhendée de manière clairvoyante et explicite à l'égard de l'Autre afin de s'inscrire dans un climat de confiance réciproque[7]. La légitimité, qu'elle soit linguistique et/ou sociale, découle de ce rapport à la construction de soi. Si l'identité se construit grâce à ou à travers l'Autre, elle devient alors plurielle, kaléidoscopique (Moro, 2012 ; Mucchielli, 2015) ou s'énonce pour certain comme une sorte de métissage, « une forme particulière de mélange culturel qui contredit l'opposition homogène/hétérogène. [Ce « brassage »] offre une « troisième voie » entre unification croissante et exacerbation des particularismes » (Cuche, 2016 : 75). L'identité s'éprouve ainsi comme le résultat d'une quête menée de façon subjective, entre soi et l'Autre, dans le cadre d'une réflexivité située. Elle est « une affaire de significations données en fonction de leurs propres identités et de leurs engagements dans des projets, par l'acteur lui-même et/ou d'autres acteurs » (Mucchielli, 2015 : 111).

Pour comprendre, lire les liens, les réseaux qui fondent l'identité de ces femmes, nous avons par conséquent choisi d'analyser les faits avérés et déclarés par le biais des écarts et non des différences au regard et en résonnance avec le contexte ainsi que la posture des protagonistes en présence. Ci-suit la manière dont François Jullien (2016 : 37), dans son essai philosophique, envisage cette distinction entre « écart » et « différence » :

> *Dans la différence, la distinction une fois faite, chacun des deux termes oublie l'autre ; chacun s'en retourne de son côté. Dans l'écart, à l'inverse, les deux termes séparés restent en regard – et c'est en quoi l'écart est précieux à penser.*
>
> Jullien, 2016 : 37

[7] Les données discursives émanant des entretiens ont donc été analysées et interprétées en adoptant ce point de vue.

Il poursuit sa réflexion en confrontant son point de vue à l'égard du concept d'identité en indiquant :

> *Or l'écart nous fait sortir de la perspective identitaire : il fait apparaitre, non pas une identité, mais ce que j'appellerai une « fécondité » ou, dit autrement, une ressource. L'écart, en s'ouvrant, fait lever un autre possible. Il fait découvrir d'autres ressources qu'on n'envisageait pas, et même qu'on ne soupçonnait pas. […]. En quoi il est fécond : il ne donne pas lieu, par classement, à la connaissance ; mais, par la mise en tension qu'il opère, suscite la réflexion.*
>
> Jullien, 2016 : 41

C'est pourquoi à la lumière de ces postulats, dans le cadre de cette étude, l'identité a été appréhendée comme une construction fondée sur la culture du groupe de référence et relative au choix de la langue employée.

Nous avons régulièrement évoqué cette notion de « groupe ». Il convient donc de définir précisément notre acception de ce terme auquel nous avons fait référence et sur laquelle porte une partie de notre analyse.

1.1.3. Le groupe de référence au cœur d'un système social organisé

L'analyse stratégique comme courant de pensée sociologique nous a permis de comprendre l'organisation interne du groupe auquel appartienne les locutrices étudiées. Les travaux de Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977) nous ont paru particulièrement pertinent à cet égard.

Ces deux sociologues envisagent l'acteur social comme agissant à partir d'objectifs conscients et/ou inconscients mais motivés par le but d'y parvenir. Ainsi ces actions ne seraient complètement libres mais conditionnées en fonction du réseau (groupe ou système) dans lequel il se situe. Ces deux auteurs vont encore plus loin en précisant que les stratégies des acteurs sont en grande partie commandées par la place que chacun occupe dans ladite organisation. Ces rôles se négocient, se construisent, encore une fois de manière plus ou moins consciente, par les interactions. Chaque statut alors obtenu n'est donc pas pérenne ce qui engendre un certain nombre d'incertitudes, tout particulièrement pour celui qui détient le « pouvoir » sous sa forme plus ou moins symbolique. Selon ces deux chercheurs (Crozier et Friedberg, 1977 : 90) : « Le pouvoir du supérieur, c'est en fin de compte le pouvoir de créer des règles entre lesquelles il pourra ensuite jouer pour obtenir de ses subordonnés les comportements qu'il juge souhaitables ».

Le contexte d'implantation de notre étude à savoir un quartier classé Politique de la ville vient complexifier la structure du groupe de référence auquel les locutrices semblent appartenir. Il s'agit de ce fait de considérer deux organisations mêlées dans l'analyse du corpus obtenu : celle du groupe d'appartenance (turc) et le groupe social (celui du quartier).

Erhard Friedberg (1997) poursuit ses réflexions en prouvant que l'analyse stratégique ainsi définie n'est pas propre à une organisation en particulier mais s'étend dans toute action collective (comme l'école en l'occurrence). Il en vient alors à distinguer l'organisation de l' « action organisée » comme résultante de modalités visant à ajuster les actions à l'environnement dans lequel elle s'inscrit (nous reviendrons sur ces postulats lorsque nous évoquerons la notion d'agentivité et d'empowerment à l'égard de l'agir professoral).

Par conséquent les différences de trajectoires d'appropriation langagière observées chez les locutrices ne seraient-elles pas la résultante de statut accordé à certaines dans la sphère du groupe de référence précisément défini ? De quelle manière penser le passage entre la simple organisation à l'action organisée ? D'autant que les travaux de François Dubet (1994) sur l'expérience sociale met en évidence l'impact de plus en plus grandissant de phénomène isolé, individuel comme reflet des capacités d'autonomie et de réflexivité des acteurs sociaux en marge de phénomènes collectifs.

Les éléments qui viennent d'être évoqués peuvent plutôt faire référence au domaine de l'entreprenariat néanmoins les relations qu'elles soulèvent nous ont semblé correspondre à une réalité vécue et observée.

Pour poursuivre dans cette organisation de « l'entre-soi », il convient, à présent, de questionner les acteurs de la famille restreinte. L'enfant-élève sera alors considéré à travers ses caractéristiques bi-plurilingues. Sa scolarité découle, dans une certaine mesure, de cette première présentation tout comme les rapprochements à opérer à l'égard des maris des femmes interrogées (anciens enfants-élèves bi-plurilingues). Enfin, toujours pour rendre compte de ce rapport singulier à la langue d'origine, les politiques linguistiques familiales ou, plus exactement, les stratégies identitaires mises en place dans ces familles seront exposées.

1.2. Des effets sur l'enfant-élève

Comme nous l'avons évoqué (Mead, 1963), la famille génère, consciemment et/ou inconsciemment, une transmission culturelle (au sens de valeurs, *habitus*) en lien avec des représentations fondées sur le groupe auquel elle s'identifie (le groupe de référence). Nous considérerons tout particulièrement la famille restreinte à savoir les parents et leurs enfants pour comprendre ce processus. En effet, de quelle manière l'institution peut-elle s'appuyer sur ces

éléments de la culture familiale pour amener les parents vers une meilleure compréhension des attentes scolaires et ce, dans une perspective transgénérationnelle ?
Ainsi afin d'envisager l'intercompréhension entre les acteurs de la vie de l'enfant-élève, la famille et l'école, nous considèrerons la famille dans la lignée du projet éditorial pensé par Christine Deprez, Gabrielle Varro et Beate Collet en 2014, soit :

> *comme un ensemble de relations par définition hétérogènes, du fait que les histoires personnelles de chacun des conjoints se combinent avec des références différenciées à des langues, des religions ou avec des identifications nationales, sexuées et sociales.*
>
> Deprez *et al*., 2014 : 8

Nous interrogerons ces « relations » en nous attachant à prendre en compte la coprésence de langues, au moins, dans ces familles (en lien avec les répertoires linguistiques des parents) soit par le biais d'une approche bi-plurilingue. En adoptant ce point de vue, le concept de bi-plurilinguisme sera défini. Ces pratiques éducatives assimilées à des politiques linguistiques, résultantes de stratégies identitaires liées à leur groupe de référence, seront considérées et ce, dans la perspective de l'inscription de l'élève franco-turc à l'école.

1.2.1. Le bi-plurilinguisme

C'est seulement au début du XXème siècle qu'on commence réellement à questionner le concept de bilinguisme. Les interrogations autour de cette thématique sont corrélées aux mouvements des populations dans le monde qui engendrent inéluctablement des brassages linguistiques et culturelles. En raison de l'étendu du phénomène et des diverses études menées sur le sujet, les définitions du terme de bilinguisme font référence à diverses conceptions de ce phénomène (nous employons d'ailleurs indifféremment le terme de bilingue ou plurilingue dans cette thèse). Celles-ci soutiennent à la fois des visions populaires et des définitions de chercheurs ayant traité ce sujet. Ainsi, en nous appuyant sur l'explicitation de ce phénomène langagier et de ses effets, nous aborderons les conséquences, perçues ou non, d'une méconnaissance sociétale de cette spécificité au niveau identitaire et culturel. En effet, quels effets peut avoir la négation par l'institution du répertoire linguistique des apprenants et de leur famille ? Comment ces parents peuvent-ils se sentir « acceptés », compris et, par voie de conséquence, impliqués dans la scolarité de leurs enfants dans de telles circonstances ?

Une première conception du bilinguisme, plutôt populaire, renvoie à l'idée d'un « bilinguisme équilibré » ou « équilinguisme » (Deprez, 2017 : 23) qui s'appuie essentiellement sur des connaissances purement linguistiques. Il est alors perçu comme une maitrise parfaite de deux ou plusieurs langues c'est-à-dire à travers une vision « additionniste » de ces dites compétences pour le locuteur (Bloomfield, 1933 ; Lebrun, 1982 ; Hagège, 1996). L'autre point de vue envisage une approche intégrative du phénomène (Weinreich, 1953 ; Haugen, 1953 ; Grosjean, 1982). De cette vision, François Grosjean perçoit l'individu de manière holistique ce « qui stipule que la coexistence et l'interaction de deux ou plusieurs langues chez le bilingue ont créé un ensemble linguistique qui n'est pas décomposable » (Grosjean, 2015 : 33). Dans le cadre de cette étude pensée autour d'une approche sociolinguistique des faits langagiers, le point de vue minimaliste (également appelé intégratif) constitue notre manière d'aborder cette composante du locuteur. Dès lors, la définition qui nous semble la mieux répondre à cette manière de percevoir le sujet bi-plurilingue est celle de François Grosjean (2015 : 48) qui perçoit le bilinguisme comme « un être de communication à part entière » et qui indique que :

> *Le bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne, décomposable facilement en parties bien nettes […] mais un être de communication à part entière régi, entre autres, par le principe de complémentarité.*
>
> Grosjean, 2015 : 48

Le principe de complémentarité souligne l'idée que le bilingue apprend et utilise ses langues en fonction de ses besoins de communication en lien avec les lieux et les personnes en présence. Dans la lignée de cette conception du bilinguisme, Mehmet-Ali Akinci (2016 : 208) le définit comme fonctionnel et complémentaire. En effet, pour cette étude, ce qui nous intéresse tout particulièrement, c'est de comprendre dans quelles conditions la compétence bi-plurilingue[8] (CECRL, 2001 ; Coste, 2001, 2002) de ces femmes peut se développer. Ce sont donc les pratiques langagières de ces locutrices, c'est-à-dire les circonstances dans lesquelles elles utilisent ou ressentent le besoin d'utiliser les langues qui ont été questionnées. Ainsi, nous avons considéré les aspects psychologiques en lien avec la construction de cette compétence.

En fonction du statut et des représentations des langues, certains bilinguismes seront additifs, principalement dans le cas où la représentation sociale autour de la langue en question est positive, les compétences développées dans les deux langues seront valorisées. Dans l'autre cas

[8] La notion sera explicitée au chapitre 3.

de figure, le bilinguisme sera soustractif, à savoir qu'à l'inverse, les représentations sociales autour des langues en jeu seront négatives et la langue seconde submergera la langue première des locuteurs. Le statut des langues perçu par l'environnement social du sujet bilingue peut engendrer des effets psychologiques sur l'identité même du locuteur. A ce propos en 1983, Josiane F. Hamers et Michel Blanc définissent la bilingualité comme « l'état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers ». Ils en viennent d'ailleurs à distinguer une bilingualité qualifiée d'additive qui permet au sujet de développer pleinement ses compétences dans les deux langues et une bilingualité dite soustractive dans laquelle la langue première est menacée. Cette dernière peut avoir des répercussions psychologiques fortes, tout particulièrement chez l'enfant, révélant des cas de mutisme sélectif (Rezzoug *et al.*, 2007 ; Di Méo *et al.*, 2015) repérés chez certains jeunes migrants, considéré comme une sorte de « phobie sociale » (Rezzoug *et al.*, 2007) qui l'empêche de communiquer. Un conflit de loyauté[9] (Goï, 2015) peut également, parfois, provoquer des résistances chez l'enfant-apprenant à s'approprier la langue de l'Autre et/ou engendrer des crises identitaires (Rezzoug *et al.*, 2007 ; Moro, 2012). Ces conséquences psychologiques liées au statut des langues peuvent générer divers troubles que ce soit au niveau cognitif ou à l'égard des apprentissages.

A partir de ces cas d'élèves accueillis dans l'école qui présentaient, pour la plupart, un mutisme sélectif à l'école maternelle, est née la problématique de cette recherche. C'est pourquoi il nous semble important de revenir sur ces apprenants qui sont les enfants des mères étudiées.

1.2.2. La scolarité de l'élève bilingue franco-turc

Dans le cadre de ce travail de recherche, envisager les spécificités du bilinguisme des élèves franco-turcs et, par voie de conséquence, leurs difficultés à l'école visent deux objectifs : appréhender l'environnement linguistique de ces femmes mais également comprendre le bilinguisme des pères, maris des locutrices interrogées. En effet, ces hommes sont nés en France de parents originaires de Turquie et étaient scolarisés sur le territoire français (certains dans la même école que leurs enfants). Ce sont par conséquent d'anciens-élèves franco-turcs.

Les études menées auprès d'enfants bilingues amènent surtout à considérer les difficultés rencontrées par ces apprenants issus de l'immigration (de deuxième ou de troisième

[9] Cécile Goï (2015 : 107) énonce le conflit de loyauté comme la résultante pour l'enfant de tensions antagonistes véhiculées par sa réussite scolaire et la disqualification, en conséquence, de l'image parentale.

génération) ou primo-arrivants. Ces recherches cherchent très souvent à répondre aux obstacles de l'institution française à faire réussir tous les élèves (Akinci, 2015 ; Thamin, 2015 ; Young et Mary, 2016 entre autres…). Le cas des élèves franco-turcs, qui opposent une certaine résistance face à la langue française, est particulièrement interrogé car il engendre tout particulièrement l'échec scolaire (Ichou, 2018). Même si certains chercheurs ont mis en évidence la place de l'enfant dans la fratrie comme facteur favorisant l'entrée dans la langue seconde (Dabène et Billiez, 1987 ; Deprez, 2017 ; Akinci, 2016 ; Ichou, 2018), il n'en demeure pas moins que l'accès à la langue de l'école pour ces bilingues précoces consécutifs restent un obstacle.

Une des hypothèses retenues pour expliquer les difficultés des élèves franco-turcs à transférer les compétences de leur L1 en L2 repose sur l'idée d'interdépendance des langues en contact dont Jim Cummins (1984, 1991, 2000) est le précurseur. Cette hypothèse stipule l'existence d'une « compétence commune sous-jacente » (Cummins, 1979, 1991) qui permettrait à l'enfant-élève de passer d'une langue à l'autre. Or, pour que le transfert opère, certaines conditions doivent être remplies. Il faut, en effet, que la L1 soit suffisamment développée avant de pouvoir envisager des transferts en L2. Sauf qu'Alexia Tinelli (2004) mais également Mehmet-Ali Akinci (2016, 2020) indiquent que, dans ces familles bilingues, la parole entre enfants et parents circule peu. D'ailleurs il ne s'agit pas d'une exception turque mais cette caractéristique familiale relèverait bien plus de l'environnement social de ces parents (Akinci, 2020). Néanmoins, Jim Cummins (1979) distingue, dans son hypothèse, deux types de compétences langagières à développer pour garantir ce transfert : des compétences de base en communication interpersonnelle (BICS : Basic Interpersonal Communicative Skills) qui correspondent à des compétences en lien avec la communication informelle et des compétences langagières cognitives et académiques (CALP : Cognitive Academic Language Proficiency) qui font référence à des compétences plutôt en lien avec des compétences scolaires. Ainsi l'échec de transfert pourrait s'expliquer par des compétences langagières cognitives et académiques trop peu développées en L1 au moment de l'exposition de l'élève en L2. Une autre condition indispensable pour penser ces transferts est la motivation de l'élève. Celle-ci est la résultante du statut des langues dans l'environnement familial engendré parfois par l'école à travers son idéologie monolingue. Il convient, si on s'appuie sur cette hypothèse, de prendre en considération ces deux composantes indispensables au développement harmonieux des compétences langagières de ces élèves, dans notre manière d'envisager le dispositif OEPRE.

D'autres études (Chalumeau et Efthymiou, 2010) démontrent que le décalage ou le retard linguistique des bilingues franco-turcs pourrait également être lié à l'écart qui existe entre la langue d'origine et la langue française. A cet égard, on retient que la langue turque est une

langue altaïque c'est-à-dire que d'un point de vue syntaxique, l'ordre des mots dans la phrase n'est pas celui du français (sujet-objet-verbe) et que dans le groupe nominal, le nom suit ses expansions. Au niveau morphologique, le turc est une langue agglutinante (la déclinaison et la conjugaison reposent sur l'ajout de suffixes qui indiquent un à un les divers traits grammaticaux) et on constate une absence de genre grammatical (Akinci, 2013). Ces différences avérées pourraient donc en effet expliquer les difficultés linguistiques des élèves franco-turcs en français. Il conviendrait peut-être alors d'expliciter cette particularité linguistique du turc aux parents dans une perspective transgénérationnelle.

Or, l'étude comparative de Mehmet-Ali Akinci et Büsra Hamurcu-Süverdem (2016) menée en France auprès d'élèves parlant essentiellement le turc à la maison et d'autres parlant le turc et le français indique qu'avec l'âge les différences qui pouvaient exister entre les deux groupes d'enfants étudiés s'estompent pour atteindre le même niveau en français. Selon eux, l'utilisation d'une L1 différente de la langue de l'école n'est pas un obstacle aux apprentissages de la langue de l'école, cela aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (Akinci, 2006). Cette dernière conclusion illustre assez bien le niveau en français des pères des élèves, maris des femmes interrogées qui constituent un groupe d'anciens élèves franco-turcs qui ne parlaient que le turc à la maison. Nous n'avons pas cherché à analyser, dans le cadre de cette étude, de façon rigoureuse leur compétence langagière en français. Or, ces hommes (comparativement aux autres pères d'élèves de l'école) s'expriment de manière fluide en français, lisent et rédigent des documents en français pour l'école et dans le cadre de leur travail et pour certains, peinent même à l'âge adulte à s'exprimer en turc (comme l'ont d'ailleurs expliqué leurs épouses).

Les « règles », les « politiques linguistiques » de l'environnement familial vont, à présent, être considérées.

Pourquoi alors que ces hommes ne parlent quasiment plus leur langue première en arrivent-ils à transmettre à leurs enfants une autre langue que celle qu'ils utilisent au quotidien ? Que se cache-t-il derrière ce « monopole » de la langue française par le père de famille ? Comment, dans un tel environnement linguistique, chacun peut-il trouver sa place et se construire une identité qui lui ressemble sans pour autant « trahir » le groupe de référence ? C'est précisément autour de cette transmission culturelle pensée à travers la langue que nous allons envisager la suite de ce chapitre.

1.2.3. Des politiques linguistiques familiales comme stratégies identitaires

Au sein des familles construites autour de couples linguistiquement mixtes, la question de la transmission des langues est inéluctable. Cette composante de la famille a d'ailleurs fait l'objet de nombreuses études que ce soit en sociolinguistique (Dabène et Billiez, 1987 ; Deprez, 2017, Deprez *et al.*, 2014, Haque, 2019 entre autres…) mais également en anthropologie (Ochs, 2002 ; Schieffelin, 2007 ; Sterponi et Bhattacharya, 2012).

A présent, pour comprendre ce processus de transmission, nous allons nous appuyer sur quelques concepts fréquemment convoqués que sont les politiques linguistiques familiales et les stratégies identitaires.

Christine Deprez (1996 : 35-36) définit la politique linguistique familiale comme un consensus qui « se concrétise dans le choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leurs propos, notamment par les parents ». Cette définition nous a particulièrement interpellée et nous avons donc voulu comprendre dans quelle mesure ce phénomène relève d'un acte conscient et explicitement déclaré. En effet, le choix d'utiliser principalement le turc dans les communications familiales est-il lié à une acceptation consentie par les deux parents ou la résultante de rôle attribué aux uns et aux autres de façon inconsciente dans ce couple ? Dans ce cas, l'usage de cette langue ne résulte-t-elle pas plutôt de stratégies identitaires ? Celles-ci sont définies par Isabelle Taboada-Léonetti (1990) comme :

> *[…] le résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent. C'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs et des ressources de ceux-ci.*
>
> Taboada-Léonetti,1990 : 49

Elle ajoute à cette première définition, quelques années plus tard, dans un ouvrage qu'elle a dirigé avec Vincent de Gauléjac (1994) que :

> *[…] la notion de stratégie se situe à l'articulation du système social et de l'individu, du social et du psychologique ; elle permet de lire, dans les comportements individuels ou collectifs, les diverses manières dont les acteurs "font avec" les déterminants sociaux, et en fonction de quels paramètres familiaux ou psychologiques. La diversité relative des comportements, en réponse*

> *à des situations sociales similaires, met en évidence le caractère interactionnel et complexe du processus.*
>
> Taboada-Léonetti et De Gauléjac, 1994 : 184-185

Ces définitions autour des stratégies identitaires font référence à l'organisation du système construit par les acteurs du/des groupes constitués. C'est bien sur cette complexité sociolinguistique à comprendre les phénomènes plurilingues à l'échelle de la famille, en partant de l'individu (la mère en l'occurrence), que porte l'étude.

D'ailleurs, le dossier de la revue « Langage & société » (2014), évoqué préalablement, tout comme l'ouvrage d'Anne-Christel Zeiter (2018) questionne la mixité conjugale au regard de la transmission des langues. En partant de cette interrogation, la notion de « légitimité linguistique » dans l'appropriation langagière est alors considérée. Anne-Christel Zeiter (2018) s'appuyant sur la définition de Brigitta Busch (2013) au sujet du « vécu langagier » rendra compte de son appropriation de cette notion en indiquant :

> *La construction du sentiment de légitimité de la personne à vivre dans une nouvelle langue et un nouveau contexte social, à la fois du point de vue de sa subjectivité et de ses positionnements sociaux, influence directement les modalités de son appropriation langagière. […]. Le sentiment de légitimité linguistique et sociale n'est enfin jamais définitivement acquis ou inatteignable : il s'établit progressivement, se maintient, se consolide, s'effrite ou disparait au gré des situations rencontrées. Ce sentiment renvoie ainsi directement à l'idée foucaldienne des relations de pouvoir forçant la personne à justifier sans cesse sa place, face à elle-même et face à autrui.*
>
> Zeiter, 2018 : 278

Cette « mixité linguistique » construite souvent implicitement autour du « pouvoir des mots » (Boutet, 2016) va au-delà de considérations purement linguistiques (en termes de choix du lexique ou type de discours) mais s'appuie sur un pouvoir symbolique (Bourdieu, 1982). Elle renvoie, comme l'évoque Véronique Miguel Addisu (2014 : 83-84) « à des modes de catégorisation mouvants et pluriels, qui ne font sens que par les enjeux que les acteurs y mettent en contexte ». Anne-Christel Zeiter (2018), dans la lignée de ce qui vient d'être évoqué, en s'appuyant sur les travaux de Bernard Py (1989) autour de la « minorisation linguistique » fait référence à deux cas de figure : celui où le locuteur francophone, considéré comme expert de la langue « majorée », joue le rôle de médiateur et d'aidant à l'égard de son partenaire pour amener

son conjoint à progresser dans son appropriation de la langue et, celui où ce même expert, de façon consciente ou non, maintient son conjoint « par des comportements minorisants » (Zeiter, 2018 : 138) dans une posture fragilisante et d'insécurité à l'égard de l'appropriation langagière. De plus, on constate dans le cadre de cette étude que le locuteur « expert » (soit le père de famille) n'est autre qu'un sujet qui, par le mariage, se retrouve dans une autre forme « d'entre-soi » alors qu'il est né en France et qu'il a dû, par nécessité ou par choix, subordonner sa langue première pour s'inscrire dans la société dans laquelle il vit. Il en vient, par l'union, à réinterroger son identité pensée autour de la langue.

Par conséquent, la question du genre pourrait être posée. Or, dans la lignée des travaux de Bonny Norton et Aneta Pavlenko (2004), le genre sera surtout considéré de façon subjective soit en lien avec les représentations et les « modèles » culturels (Cuche, 2016 : 41).

Avant d'aborder le statut, le rôle de la femme turque originaire de Turquie, nous allons brièvement revenir sur l'histoire migratoire de ce peuple aux caractéristiques sociolinguistiques singulières. Ce détour historique et sociologique va compléter cette appréhension du lien langues-identités.

1.3. Une histoire migratoire singulière au cœur de caractéristiques sociolinguistiques

L'immigration turque est plutôt considérée comme une immigration récente (fin du XXème siècle). Après un bref rappel des conditions d'arrivée de ces hommes et de ces femmes en France, les spécificités de ces familles seront évoquées. Elles témoignent, entre autres, d'un rapport singulier à la langue turque, garante de leur identité et reflet d'une histoire migratoire douloureuse (Manigand, 1991 ; Akinci, 1996, 2014, 2016 ; Bozarslan, 2004, Débarre et Petek, 2019, entre autres…).

1.3.1. L'immigration turque en France

Dès le XIXème siècle, les élites de l'empire ottoman, puis dans la première partie du XXème, une certaine bourgeoisie turque, migrent vers la France pour des raisons politiques mais également intellectuelles ou encore artistiques. Dans le cadre de notre l'étude, c'est plutôt l'arrivée massive, à partir de 1956, d'hommes originaires de Turquie vers l'Europe qui va nous intéresser.

Dans les années 60, l'Allemagne, l'Autriche, les Pays-Bas et la Belgique deviennent les premiers pays d'accueil des Turcs et, dans les années 70, c'est finalement vers la Norvège et la France que les déplacements de population s'effectuent. Ce sont principalement des raisons

économiques qui engendrent ces mouvements migratoires. Alain Manigand (1991 : 88) en vient à qualifier la Turquie comme un « pays exportateur de main d'œuvre ». Mehmet-Ali Akinci (2014) souligne cette dynamique vers la France à travers les indicateurs suivants :

1946	1954	1968	1972	1982	1990	2000	2005	2010	2014
7 770	5 273	7 628	50 860	123 540	202 000	262 652	359 000	553 979	611 515

Tableau 1 : Développement quantitatif des Turcs en France. Ministère du Travail et des Affaires Sociales. Direction générale des relations internationales et des services ouvriers à l'étranger (Source : INSEE Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques).

Les données du Ministère du travail et de la sécurité sociale de Turquie, en 2015, indiquent la présence de 600 000 Turcs en France et les dernières données INSEE, en 2017 (date du début de notre étude), recensent 246 299 Turcs en France avec une proportion de 129 686 hommes et 116 613 femmes.

La lecture chronologique de ces données va permettre de mieux comprendre l'évolution de cette immigration. On constate, en effet, une première baisse du phénomène migratoire entre 1946 et 1954, puis un regain en 1968 et enfin une hausse importante à partir de 1972, en 1982, en 1990 et en 2010 plus spécifiquement. On verra de quelle manière ces dates entrent en résonnance avec l'histoire même de la Turquie.

Après la seconde guerre mondiale, durant les Trente Glorieuses (1945-1975) et tout particulièrement dans les années 1960, les pouvoirs publics français font appel à une main-d'œuvre étrangère pour satisfaire les besoins du pays. Ainsi, en 1965, un accord bilatéral entre la France et la Turquie est signé de manière à favoriser la venue d'hommes originaires de Turquie (ce qui explique la venue de 7 628 Turcs en France en 1968).

Parallèlement la Turquie connait une situation socioéconomique et géopolitique des plus déstabilisantes. En effet, depuis la naissance de l'Etat turc en 1923, le peuple de cet ancien empire a dû renoncer à un certain nombre de ces traditions orientales dans la perspective d'une homogénéisation ethnique en vue d'une idéologique occidentale (avec l'abolition du califat en 1924, l'instauration de la laïcité comme valeur étatique, l'égalité juridique entre les hommes et les femmes et l'emploi de l'alphabet latin...). Or, de ces nombreuses mesures découlent également un nationalisme turc exacerbé, hérité de la chute de l'Empire ottoman, entre autres, et véhiculé par les enseignants et les serviteurs de l'Etat. Cette attitude a d'ailleurs développé une crainte manifeste à l'égard des éventuels « traitres » de la nation.

Cette fragilité s'est accentuée dans les années 50. Après la mise en place d'un gouvernement capitaliste, la Turquie doit en effet faire face à une instabilité politique importante. Trois coups d'Etat se succèderont en 20 ans (en 1960, en 1971 et en 1980) avec la mise en place de onze gouvernements entre 1970 et 1980. Cet ensemble a engendré une crise économique et structurelle majeure qui a eu comme effet (Manigand, 1991 : 88-92 ; Débarre et Petek, 2019) :

- La dette du pays qui s'explique par un taux d'inflation très élevé en lien avec une industrie dépendante des marchés extérieurs. Ce qui a pour conséquence un fort taux de chômage en ville comme à la campagne ;
- Un exode rural lié aux conditions de vie difficiles des paysans dans le pays, lié à la dette du pays mais également à l'évolution technologique des métiers de la terre et la surcharge de coût engendré par la modernisation des équipements. Ce phénomène explique d'ailleurs pourquoi la plupart des immigrés turcs viennent de villages ruraux et pauvres de Turquie ;
- Une courbe démographique forte.

Au regard de ces évènements marquants, les conditions de vie de la population turque sont de plus en plus difficiles (que ce soit à la campagne comme en ville). L'envoi de travailleurs turcs (essentiellement des hommes) à l'étranger est par conséquent encouragé par l'Etat. Ils sont choisis pour leur condition physique mais également leur degré d'alphabétisation dans leur langue d'origine. Cette exigeante est toutefois moins impérative en France qu'en Allemagne. Ces immigrés proviennent essentiellement de l'Anatolie centrale et orientale (plus rurale) et sont peu voire pas scolarisés (Tribalat, 1995). Même si au départ, ces hommes partent seuls, ils sont, très rapidement, rejoints par leurs enfants et leurs épouses (à partir de 1975 avec la loi du regroupement familial d'où une proportion importante d'arrivée constatée en 1982 sur le tableau 1). Il s'agit donc principalement d'une immigration officielle.

L'article 9 de la Convention franco-turque (1965) encourage l'envoi de fonds monétaires et en retour, l'Etat prévoit des avantages économiques non négligeables (intérêts, crédits à faible taux) lors du retour au pays. Les premiers départs sont envisagés dans cette perspective. Or, le troisième coup d'Etat militaire en Turquie de 1980 qui marque la mise en place d'un régime politique autoritaire jusqu'en 1983, vient briser cet espoir et explique en partie, l'attitude de « repli » de ces Turcs immigrés. D'ailleurs, à compter de cette période, une nouvelle vague d'immigration voit le jour. Elle est plutôt caractérisée par l'arrivée d'une population kurde ou encore des demandeurs d'asile comme réfugiés politiques.

Au niveau de leur implantation en France, les immigrés turcs sont surtout très présents dans les grandes agglomérations françaises (Lyon, Strasbourg, Paris) et dans les zones rurales (la Corrèze ou le Limousin). En 1971, les deux tiers des travailleurs sont concentrés dans la

région parisienne, L'Alsace, la Lorraine et en Rhône-Alpes. Cette répartition est liée à l'implantation des usines qui les emploient (la construction mécanique, le secteur automobile, le bâtiment et les travaux publics, le secteur textile et la confection, la filière bois, la métallurgie et la sidérurgie, la plasturgie, les activités agricoles). Progressivement, après l'arrivée de leur épouse et leurs enfants, ils quittent des logements précaires (des Algeco, des foyers, des caravanes) pour s'installer dans des HLM (Débarre et Petek, 2019 : 30).

Suite au premier choc pétrolier en 1973, en France, les licenciements se multiplient. Les travailleurs turcs commencent alors à s'organiser entre eux. Cette conscience migratoire construite autour de l'exil caractérise cette population (Akinci, 2020). Ils se regroupent, toujours dans ces mêmes régions françaises, autour de valeurs qui leur sont chères : la religion, le nationalisme et l'attachement nostalgique au pays (Akinci, 2020) et créent de petites entreprises (notamment dans le bâtiment). Par la suite, ces « originaires de Turquie » décrits par Stéphane De Tapia (2009 : 14) continuent de créer des entreprises et permettent aux jeunes Turcs, au détriment d'ambition scolaire, ou aux nouvellement arrivés, d'avoir un emploi. Ainsi, ces hommes représentent principalement une population active. Les dernières données INSEE illustrent assez bien ce constat. La région Ile-de-France accueille en 2017 68 158 Turcs en France répartis de la façon suivante :

	Moins de 15 ans	**15 à 24 ans**	**25 à 54 ans**	**55 ans et plus**	**Ensemble**
Turquie	1 785	5 552	44 491	16 331	68 158

Tableau 2 : Extrait tableau INSEE : Etrangers – Immigrés en 2017[10]

Ces quelques évènements historiques et sociaux rendent assez bien compte des mouvements observés par le tableau statistique de Mehmet-Ali Akinci (2014) et nous amènent à mieux comprendre les caractéristiques spécifiques de ces familles. Elles sont en corrélation avec les conditions de leur départ mais également en lien avec des pratiques culturelles de la Turquie.

1.3.2. Des spécificités communautaires

Les *habitus* des familles originaires de Turquie sont en partie corrélés au rapport qu'ils entretiennent avec leur pays d'origine (Akinci, 2016 : 218). Les évènements politiques cités ont

[10] Insee : https://www.insee.fr/fr/statistiques/4515412?sommaire=4515432&geo=REG-11

eu des effets sur leur manière d'être et de se considérer. Nous allons prendre en compte ces facteurs dans notre manière d'appréhender ces familles.

Le troisième coup d'Etat militaire du 12 septembre 1980 a eu des répercussions importantes sur l'attitude des Turcs en France. Il a creusé les écarts sociaux et culturels entre les deux pays. Ceux-ci sont particulièrement lisibles au niveau de l'enseignement avec des cours de religion obligatoires qui visaient à reconstruire une cohésion nationale mise à mal, selon les militaires au pouvoir, par les régimes précédents et qui dès lors avaient fragilisé l'« identité turque » et, paradoxalement, un enseignement renforcé autour du kémalisme et du nationalisme turc. En outre, au-delà de la culture traditionnelle liée à la religion et à des idéologies politiques, il y a également les *habitus* sociaux liés au mode de vie (ville/campagne).

Des recommandations institutionnelles émanent donc une peur généralisée de perte d'identité corrélée à un certain antagonisme entre les mœurs et habitudes françaises et turques. Un certain nombre de chercheurs ayant particulièrement étudié la communauté turque (Petek, 2015 ; Akinci, 2016, 2020), parlent d'une attitude de « repli » spécifique à cette population. Emmanuel Todd (1994 : 396) souligne d'ailleurs que contrairement « à ses équivalents algérien, marocain ou tunisien, le système anthropologique turc n'apparait ni brisé ni même entamé par l'environnement français ». Ségolène Débarre et Gaye Petek (2019) évoquent même une « organisation de l'entre-soi » pour qualifier cette attitude de la communauté turque à l'égard des autres. Pour pallier cette difficulté, les Turcs en France deviennent très communautaires et cherchent à reproduire dans leur pays d'accueil leur univers en conservant une proximité géographique (Tapia, 1995), des lieux de regroupement (cafés, associations), des habitudes (Akinci et Yagmur, 2012). Il en résulte un processus migratoire qui se renouvelle sans cesse, souvent influencé par les pressions familiales, lors du renouvellement familial. La plupart rencontre leur conjoint durant leurs vacances en Turquie, d'où la perpétuation de ce mouvement migratoire. A chaque génération un des deux parents est un migrant récent (comme dans cette étude). Ségolène Débarre et Gaye Petek (2019) évoquent le fait que c'est surtout la famille et/ou le lien avec la communauté qui induisent les mariages entre Franco-Turcs, avec des Turcs souvent originaires de Turquie. Mehmet-Ali Akinci (2020) indique par contre qu'aujourd'hui les futurs conjoints turcs de jeunes de seconde génération en France sont plus scolarisés que les premières générations et que les épouses apprennent plus facilement le français à leur arrivée. Nous verrons dans quelle mesure ces constats regroupent ceux de l'étude menée.

Une autre caractéristique particulière de cette communauté linguistique, est l'obéissance, l'absence de contestation des individus au groupe (Esenkova et Delerm, 1967 ; Petek, 2015 : 109) qui souligne la construction d'une identité sociale plutôt qu'individuelle

(Débarre et Petek, 2019). Cette attitude s'explique, encore une fois, par l'histoire même de la République turque. En effet, en 1923, la mise en place d'une nouvelle République par Mustafa Kemal Atatürk a imposé un modèle occidental et plutôt moderne (au niveau vestimentaire, religieux, mais également à l'échelle linguistique avec la réforme de l'écriture et l'usage d'un alphabet latin-turc). Par la suite, en 2002, la victoire du Parti de la justice et du développement de Recep Tayip Erdogan a conduit la population turque à se réapproprier une partie de ces valeurs ancestrales, dont la religion. Ces changements imposés n'ont fait que renforcer cette manière d'être. Ce dernier évènement politique, entre autres, a amené l'Islam à (re)devenir un des fondements de ce qu'on nomme l'identité turque.

Même si l'histoire singulière de la Turquie a créé une crainte de la part de la population turque à l'égard des influences occidentales aujourd'hui, les Turcs en France ont réussi à trouver leur place au niveau économique, ils vivent dans des maisons, sont propriétaires (Petek, 2015), créent des entreprises familiales (Tapia, 2009) mais restent tout de même repliés sur eux-mêmes. D'ailleurs Mehmet-Ali Akinci et Kutlay Yagmur, dans leur étude de 2012 autour des modes d'identification ethnique et religieuse des immigrés turcs, avaient mis en évidence le fait que les immigrés turcs de France se sentaient avant tout Turcs. Néanmoins, tout comme le fait justement remarquer Stéphane De Tapia (2009), l'implantation au niveau professionnel est bien le signe d'une intégration à la société française.

Même si on peut dire, à l'heure actuelle, que les immigrés turcs n'apparaissent pas comme une population encline à la délinquance, ce repli a des effets sur la scolarité des enfants. Il en résulte une certaine difficulté à entrer dans les apprentissages et particulièrement ceux de la langue de l'école comme nous venons de l'aborder. C'est ainsi que nous allons aborder leurs rapports aux idiomes en contact et plus spécifiquement le rapport singulier avec la langue turque dont témoigne les pratiques linguistiques liées à un attachement familial (Akinci *et al.*, 2004 ; Akinci, 2006).

1.3.3. Le rapport des Turcs à leur langue d'origine

L'utilisation d'une langue ne se limite pas à son rôle fonctionnel, elle englobe également des aspects culturels et/ou identitaires. Considérant l'histoire du peuple turc dans l'empire ottoman, on comprend combien cette communauté avait besoin de trouver un élément représentatif de son identité collective capable de rivaliser culturellement avec les autres langues du monde. D'autant que la langue turque est passée du statut de langue impériale à celui de langue nationale (Tapia, 2009). La langue turque est donc devenue un symbole fort de

l'identité nationale et a gardé une place indétrônable pour ces citoyens. D'ailleurs, en Turquie, la loi n°2932 du 19 octobre 1983 rappelle que « la langue maternelle des citoyens turcs est le turc » et interdit de « diffuser des opinions » dans une autre langue que le turc (Débarre et Petek, 2019 : 11). Cet évènement témoigne, dans une certaine mesure, de l'hégémonie da la langue turque à l'égard des autres langues présentes sur le territoire turc. C'est à ce titre, qu'il nous semble pertinent de convoquer le concept d'hégémonie défini par Jean-Baptiste Marcellesi *et al*. comme :

> *[…] le processus par lequel les locuteurs des langues dominées sont conduits à considérer comme une bonne chose, allant dans le sens de leurs intérêts matériels et/ou culturels, la prééminence accordée à un système [linguistique] autre que le leur.*
>
> Marcellesi *et al*., 2003 : 166-167

Comme le souligne également Jean-Baptiste Marcellesi (2003 : 166-167), « l'hégémonie s'accompagne d'une certaine forme de conviction et de consentement ». Du coup cette perception de la langue turque par des locuteurs natifs ne viendrait-elle pas, d'une certaine manière, être « menacée » par l'hégémonie du français construite autour d'une idéologie monolingue, diffuse à l'école tout particulièrement (Blanchet *et al*., 2014 ; Young, 2017 ; Miguel Addisu, 2020) et expliquer, dans une certaine mesure, les résistances des locuteurs turcs face au français ? D'autant que comme le souligne Philippe Blanchet, toujours à ce sujet, au niveau didactique :

> *[…] cela insécurise les apprenants, leur désapprend leurs savoir-faire sociolinguistiques et leur inculque des ressources linguistiques homogènes et figées inadaptables et donc socialement handicapantes dans un monde hétérogène et changeant.*
>
> Blanchet, 2018 :198

Le rapport aux langues en contact des locutrices turcophones a été envisagé dans cette perspective. Il peut offrir un élément de réponse transgénérationnelle au comportement des enfants-élèves accueillis à l'école.

A l'égard de l'attitude des familles turcophones vis-à-vis de leur rapport aux langues, Mehmet-Ali Akinci (1996) tout comme Stéphane De Tapia (2009) considèrent la communauté turque comme un groupe hétérogène avec différents visages linguistiques. Mehmet-Ali Akinci (1996) s'intéresse aux pratiques langagières des immigrés turcs en France et établit trois groupes.

Un premier regroupe des familles ayant complètement adopté les *us* et coutumes françaises et ayant complètement abandonné la religion, la culture et la langue d'origine.
Un deuxième groupe concerne des familles dans lesquelles il est fait à la fois usage du français et du turc. Elles adoptent des habitudes françaises tout en conservant leur langue et leur culture d'origine.
Enfin un troisième groupe, qui constitue, en partie, notre groupe de référence, regroupe des familles très renfermées sur elles-mêmes et qui n'utilisent que la langue turque dans les communications familiales. Les enfants peuvent parler entre eux en français. Le retour au pays est souhaité et les parents font suivre à leurs enfants des cours de langue turque et des cours de connaissances religieuses. Dans l'échantillon choisi, les femmes sont toutes originaires de Turquie et pourraient donc avoir ce rôle très spécifique de « gardienne de la langue turque » défini par Mehmet-Ali Akinci (1996 : 15). Cela signifierait alors qu'elles aient été « choisies », entre autres mais pas que, pour leurs compétences linguistiques. Elles pourraient ainsi, de par la maitrise de leur langue première, transmettre à leurs enfants la langue, symbole d'identité nationale. Nous verrons dans quelle mesure les pères également, même s'ils sont bilingues, joueront un rôle dans cette transmission linguistique.
Les études menées auprès de ce public témoignent d'ailleurs d'une vitalité linguistique du turc (Yagmur et Akinci, 2003 ; Akinci *et al.*, 2004) dans les communications familiales. Celle-ci relève à la fois du fait que cette immigration reste une immigration relativement récente mais surtout qu'elle prend sa source dans des politiques linguistiques familiales, des stratégies identitaires déclarées et avérées. Le choix de cette « organisation de l'entre-soi » au niveau sociologique donne à la langue turque une place prédominante.

Pour clore ce chapitre autour des problématiques soulevées par le rapport aux langues en contact de cette communauté linguistique, nous allons tout particulièrement considérer la femme turcophone originaire de Turquie car l'ensemble des représentations culturelles communes à ce groupe de référence sont construites, entre autres, autour de son statut. En effet, qui sont ces locutrices arrivées de Turquie par le mariage ? Quelle est leur rôle dans la famille restreinte ? Quelles valeurs doivent-elles transmettre ? Et à qui ? Leur fille ? Leur fils ? Les deux ?
Le lien entre réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et niveau de scolarité, pratiques autour de l'écrit de la mère n'est plus à prouver (Ichou, 2018) donc comment aller encore plus loin et prendre en compte les spécificités de cette locutrice pour penser la réussite des élèves franco-turcs accueillis à l'école ?

1.4. Les femmes turcophones en France

Afin de pouvoir analyser les données recueillies auprès des femmes étudiées, il semblait nécessaire de les appréhender à partir de conclusions d'études menées à leur sujet. Nous tenterons ainsi, dans la dernière partie de ce chapitre, de mettre en évidence quelques traits significatifs des femmes migrantes originaires de Turquie en adoptant un point de vue sociologique et sociolinguistique. Nous tenons à rappeler qu'il ne s'agit que de quelques caractéristiques issues de recherches qualitatives sélectionnées au regard de notre connaissance du public étudié. Les études retenues concernent principalement des femmes de milieux populaires. A travers cette dernière partie, il ne s'agit nullement de généraliser ces propos à l'ensemble des femmes originaires de Turquie. D'autant que ces recherches sont relativement anciennes mais, il n'existe pas, à notre connaissance, de données plus récentes concernant ce public.

Comme évoqué en partie dans ce chapitre, l'immigration turque est relativement récente et se caractérise par un certain nombre de paradoxes comme l'ambivalence entre un projet professionnel en France et l'espoir d'un retour au pays d'origine ou encore l'inscription dans une société mais un repli significatif autour de la communauté. En partant de ces dilemmes, la complexité du statut de cette femme en France sera envisagée. En effet, cette transplantation d'un pays de culture principalement orientale à celui d'un pays occidental associée aux changements liés à l'adoption de conditions de vie caractéristiques des zones urbaines, et parfois même des quartiers populaires, peut expliquer en grande partie la complexité de ce processus.

Ainsi, cette dernière partie s'articule autour du double paradoxe spécifique de cette immigration et envisage cette femme, épouse et mère à travers ces deux caractéristiques : un conservatisme omniprésent et une intégration significative à la culture du pays d'accueil. Cette ambivalence met en évidence une affirmation de leur distinction qui inéluctablement engendre une « auto-exclusion » de ce groupe (Bozarslan, 1996 : 6). En effet, comment peut-on s'inscrire, en tant que femme et épouse, dans une société occidentale tout en restant fidèle à des pratiques en lien avec une autre culture ? Comment élever des enfants dans cette double-culture ? Comment se construire une identité personnelle dans cette configuration particulière ?

1.4.1. Un certain conservatisme

Les études menées auprès de ces femmes nous ont permis de mettre en évidence trois composantes du phénomène « conservatiste » de ces locutrices autour : de la religion, du rôle d'épouse « turque » et des activités quotidiennes spécifiques à ce groupe de référence.

1.4.1.1. *La religion*

Pour ces femmes, la religion musulmane et les rites, coutumes qui lui sont associés restent prédominant dans leur quotidien (Weibel, 1996). D'ailleurs Michèle Tribalat (1995 : 236) indique que 31 % des hommes migrants turcs de 1ère génération contre 42 % de femmes déclarent pratiquer la religion. Pour certaines, cela dénote d'une relative prise de position en lien ou en opposition à une appartenance à l'islam (symbole fort d'appartenance nationale).

Nadine Weibel (1996) problématise la place de la religion et plus particulièrement le port du voile dans la construction identitaire de ces femmes. Selon ses conclusions, il peut être synonyme du respect de la tradition musulmane mais également « outil » permettant à ces femmes d'accéder à une certaine émancipation. Une femme « protégée » peut sortir librement et avoir accès au monde extérieur sans risquer de provoquer le regard de l'homme. On peut associer, dans le port du hijab, un signe à la fois d'un traditionalisme environnant mais également d'une émancipation relative. Cette caractéristique n'est pas propre aux femmes originaires de Turquie mais s'applique à l'ensemble des femmes de tradition musulmane.

Comme l'indique François Grosjean (2005), peu d'études traitent des femmes musulmanes qui ne se voilent pas alors que dès 1934, Mustafa Kemal Atatürk légitime le droit de vote des femmes en Turquie (1944 pour la France) et éradique l'obligation du port du voile dans ce pays. La femme « moderne » turque représenterait donc l'image de la nation turque. Nous pointons à travers ces propos une des ambivalences en lien avec le port de signe religieux pour ces femmes. D'autant que l'échantillon de femmes constitué pour cette étude n'est pas homogène à cet égard, certaines portent le voile, d'autres non.

En complément de ce qui vient d'être évoque, dans leur enquête de 2012, Mehmet-Ali Akinci et Kutlay Yagmur (2012) soulignent l'ampleur de l'identification religieuse chez les immigrés turcs, aussi bien pour la première que pour la deuxième génération. A l'égard des pratiques associées (soit la célébration des fêtes religieuse, pratique du jeûne, entre autres…), ils constatent d'ailleurs une différence significative entre les deux générations : la deuxième génération ayant une pratique moins importante.

Comment caractériser le port du voile par les locutrices ? Pourquoi certaines le portent et pas d'autres ? Au-delà du hijab, existe-t-il un lien entre pratiques religieuses et appartenance identitaire ou volonté de maintien des traditions culturelles ? Les réponses à ces questions nous permettront de mieux cibler les valeurs qu'elles cherchent à transmettre et qui constituent leur manière d'être.

1.4.1.2. *Le mariage*

Toujours en lien avec la religion, la place du mariage et le rôle d'épouse, de bru et de mère qui lui sont associés et témoignent encore une fois d'un attachement fort aux traditions.

Gaya Petek-Salom (1996), Altan Gökalp (1996) et Marie-Claude Munoz (1999) rendent assez bien compte, dans leurs études, du rôle et de l'évolution du mariage dans ces familles originaires de Turquie. Marie-Claude Munoz (1999) met ainsi en évidence différents types de mariage en lien avec les dimensions d'appartenance (lien de parenté, ethnie, religion), les valeurs (l'honneur, la respectabilité), l'inscription identitaire. Elle identifie :

1. le mariage prescrit ;
2. le mariage arrangé avec accord des intéressés ;
3. le choix individuel avec accord des parents ;
4. le choix individuel.

Dans son étude, confirmée par le récent article de Mehmet-Ali Akinci (2020), elle souligne l'évolution des stratégies matrimoniales qui « accordent » plus de place à l'individualité. Néanmoins, il semble que le choix du conjoint renvoie à une volonté d'appartenance identitaire, à la volonté de transmission de valeurs communes (Débarre et Petek ; 2019). D'ailleurs, selon Fredrik Barth (1999), ce processus relève de « stratégie identitaire ». Or, François Grosjean (2005) souligne que, même dans le cas d'un choix individuel, l'idée de trahison vis-à-vis du père reste présente et témoigne du choix opéré par certaines femmes. L'arrêt de l'école à un âge précoce fait d'ailleurs « perdurer le lien de dépendance au sexe masculin » (Petek-Salom,1996 : 2). Dans ces conditions, le mariage à un homme turc en France est gage d'un projet de réussite économique (Petek-Salom, 1996) tout particulièrement pour une jeune fille issue d'un milieu rural de Turquie. Ainsi, Altay Manço (1996 : 5) fait référence à une sorte d'infantilisation de la jeune femme turque, en Belgique, dans le couple émanant de ce lien très particulier avec l'homme.

Outre ce rôle d'épouse, la première naissance de l'enfant lui accorde toute sa légitimité dans la communauté (Gökalp, 1996). En effet, elle endosse alors un rôle encore plus important : celui de mère, garante du maintien des valeurs identitaires. Dans cet environnement particulier, le

contrôle social de la communauté fixe des rôles « implicites » aux hommes et aux femmes. Les mères et les enfants sont les plus exposés « au danger » de l'Autre (Bozarslan, 1996), les enfants à travers l'école et, les femmes par leurs contacts extérieurs. C'est en cela que leur rôle est crucial dans le maintien des liens avec la communauté.

Cette particularité assignée à la femme originaire de Turquie, dans les différentes études précédemment citées, donne à voir une image de l'épouse et de la mère turque inscrite dans un certain conservatisme principalement lié au contrôle social de la communauté.

1.4.1.3. *Les activités quotidiennes*

Au-delà de leur rôle d'épouse et de mère, les femmes originaires de Turquie, régulièrement interrogées dans le cadre d'études scientifiques, mènent également une vie organisée autour d'activités diverses et variées dont nous souhaitons rendre compte.

Etant principalement issues de milieux ruraux et ayant, pour la plupart, été peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine, un certain nombre de jeunes femmes originaire de Turquie ne travaillent pas à leur arrivée en France. La barrière de la langue est évoquée comme une des raisons qui les empêcherait d'accéder au monde du travail (contrairement à leur mari souvent de 2ème génération et donc scolarisé en France). Le quotidien serait alors partagé entre les tâches ménagères (tout particulièrement le ménage) et les visites chez d'autres femmes. Ces deux activités révèlent bien plus de choses qu'elles n'y paraissent. Nous aurons l'occasion d'évoquer ces moments de rencontres entre femmes car nous avons eu l'occasion d'y participer et nous avons nous-même organisé ce type d'évènements chez nous en tentant de rester la plus fidèle possible aux pratiques observées tout en abordant avec elles, lors de leur venue, ce souci de nous inscrire dans ce cadre précis.

Elif Aksaz (2006) dans la lignée des travaux de Riva Kastoryano (1986), à travers son étude menée dans une cité HLM de la banlieue parisienne, explique qu'une femme « propre » renvoie l'idée d'une femme « respectueuse et respectable ». Cette caractéristique en lien avec le soin particulier accordé à la sphère du foyer est garant de la « bonne » réputation d'une famille (tant au niveau matrimonial qu'au niveau social). Encore une fois, à travers cet exemple, on perçoit l'importance du rôle de la femme dans l'image de la famille.

Activité plus plaisante, celle relative aux rencontres de voisinages. Durant ces temps d'échanges, les femmes discutent tout en mangeant et en buvant du thé. Les *misafirlik* permettent d'entretenir des relations et de se créer un réseau social. Selon Elif Aksaz (2006 : 9) « Si le misafirlik assure le fonctionnement d'un réseau féminin de production et d'échange

d'informations, de services, de biens, et de contrôle social, il constitue aussi un terrain où se négocient à l'intérieur du groupe les réputations et les statuts des membres ». Dans ces réunions, à de très rares exceptions, on y voit des femmes non issues de la communauté turque.

Ces quelques éléments, à savoir la place de la religion dans la vie de ces femmes, leur rôle d'épouse et de mère mais également leur quotidien, laissent entrevoir l'image d'une femme ancrée dans des traditions. Néanmoins, les études sur lesquelles nous nous sommes appuyée semblent également montrer une autre facette de ces locutrices à travers notamment le lien qu'elles entretiennent avec la culture et les traditions occidentales qui sont à la fois le reflet de cette Turquie « moderne » et celles des pays d'Europe.

Il a été particulièrement intéressant dans le cadre de cette étude de comprendre comment s'organise leur temps libre, mais également de percevoir de quelle manière elles ont vécu leur mariage et finalement : que souhaitent-elles, à leur tour, transmettre à leurs enfants (leur fille et/ou leur garçon) ? Quelle place occupe la religion dans leur quotidien à travers les fêtes/rencontres religieuses ? Sont-elles en accord avec ces habitudes, traditions ? Vivent-elles ces éléments de la culture de référence comme une allégeance ?

1.4.2. Une intégration à l'occident

Malgré les quelques caractéristiques évoquées précédemment, ces femmes, à travers leur manière d'être et d'agir dans le monde, donnent à voir d'autres spécificités. Leur entrée dans la langue française ou du moins les tentatives, l'étude de leur tenue vestimentaire mais également les espoirs sur lesquels se fondent leur départ de Turquie (par le biais du mariage), laissent en effet présager une certaine intégration à l'occident.

1.4.2.1. *L'inscription à des cours de langue française*

Même si certaines études démontrent qu'une faible proportion de femmes originaires de Turquie investissent les formations linguistiques, Altay Manço (1996) souligne, quant à lui, dans son étude, que les hommes et les femmes originaires de Turquie suivent des cours de français.

Ce point met en évidence les stratégies d'insertion de cette communauté linguistique. Outre l'inscription à des ateliers de formation, l'auteur souligne également l'investissement par ces familles des clubs de sport pour leurs enfants et également, dans une certaine proportion, l'école. Les politiques engagées en matière d'immigration en Belgique donnent-elles les mêmes résultats en France ? A ce propos parallèlement, sur le territoire français, Pinar Hüküm (1996) explique qu'un des freins à la participation de ces femmes à des ateliers linguistiques est leur

niveau de scolarisation. Il les empêche de pouvoir accéder à une autre langue. En effet, elles maitrisent déjà peu de compétences linguistiques dans leur langue d'origine. C'est pourquoi elle fait référence, dans son travail, à une association qui propose à ces usagers des cours en langue turque autour de la langue turque avant de pouvoir investir et de pouvoir transférer en langue française. En effet, qu'en est-il réellement des compétences linguistiques de ces femmes en turc ? Le faible nombre d'inscrits à ces cours serait-il lié à leur faible niveau de compétences en L1 ? Dans quelle proportion cette donnée peut-elle jouer un rôle dans cette intégration ? Le passé colonial des autres immigrés en France (tout particulièrement l'immigration maghrébine) laisse entrevoir chez ses interlocuteurs des compétences linguistiques en français (surtout à l'oral). Ce qui n'est pas du tout le cas des locuteurs de Turquie. De plus, il est important de souligner que dans ce pays, la langue française représente également la langue de l'élite turque, elle s'enseigne dans les écoles les plus prestigieuses du pays. Ce qui ne fait qu'éloigner encore un peu plus les apprenants turcophones les moins « confiants » et appréhender d'autant plus le regard de l'Autre (Hüküm, 1996).

1.4.2.2. *Une certaine forme de liberté*

A l'image de la femme turque intégrée à l'occident, la locutrice turcophone à travers sa tenue vestimentaire mais également les espoirs qu'elle fonde autour de son mariage et du départ vers l'Europe, met en évidence une certaine forme d'« ouverture » et d'acceptation d'une nouvelle vie perçue de manière positive.

En effet, au-delà du port du voile éventuel, elle laisse supposer une femme à l'image de la nation turque soit très occidentalisée. La vision de la femme relayée par la télévision turque, à travers l'antenne parabolique ou la diversification des moyens de diffusion des médias étrangers, permet l'acculturation au monde occidental (Bozarslan, 1996). La télévision turque a un rôle ambivalent dans les familles issues de l'immigration. Elle suggère certes une vision du monde occidental mais également l'idéalisation d'un pays dans lequel elles ne vivent plus (Gökalp, 1996). Cela peut avoir pour effet d'accentuer l'enfermement sur la communauté. Encore une fois, cette caractéristique n'est pas exclusivement liée aux turcophones mais à l'ensemble des immigrés pouvant souffrir de cette « double absence » (Sayad, 1999).

Une autre manière d'envisager cette « liberté » réside dans les espoirs fondés autour du mariage. Liberté rêvée de par l'éloignement familial et l'emprise paternelle mais également en lien avec la migration vers un milieu urbain. Elle voit à travers le mariage une manière d'assumer une certaine identité (Petek-Salom, 1996), même si comme le souligne Gaya Petek-Salom, les

jeunes filles arrivant en France ont moins de chance de s'émanciper car elles arrivent, pour la plupart, dans un noyau très communautaire.

Encore une fois, il sera pertinent dans le cadre de cette étude d'interroger à la fois le rapprochement ou non de ces femmes à l'image de la femme turque « occidentalisée » ainsi que ce « mythe » éventuellement construit autour du pays d'accueil. Les espoirs de l'immigration ont permis de mesurer d'autant plus leur état d'esprit à la lecture des écarts entre imaginaire et réalité. Il a permis également de comprendre quel impact a, ou, a eu, le contrôle social sur leurs idéaux de vie en France.

L'intégration à l'occident à travers les points évoqués dans cet exposé, à savoir l'implication à des formations linguistiques, le rapport avec l'image de la femme turque « occidentalisée » véhiculée entre autres par la tenue vestimentaire et les illusions éventuelles liées à la migration vers un pays européen, semblent complètement en ambivalence avec les composantes relatives à leur conservatisme environnant. Cette sous-partie laisse entrevoir le paradoxe du processus migratoire turc en France et la complexité du statut de la femme.

La dernière partie va nous permettre de percevoir comment elles affirment cette distinction qui leur est propre et qui résulte des conclusions établies.

1.4.3. L'affirmation d'une distinction

Le « statut » particulier de ces locutrices les amène à cultiver cette « différence ». Cette attitude de démarcation se reflète aussi bien avec autrui qu'avec les locuteurs turcophones. La manière d'agir est-elle voulue et assumée ou plutôt subie en raison du contrôle de la communauté qui pèse implicitement sur leurs épaules ? Ou est-il le témoignage d'une peur de l'Autre ?

Altay Manço (1996) et Altan Gökalp (1996) expliquent qu'il s'agit d'un groupe fort et soudé mais qu'il existe également des divisions au sein de la communauté linguistique en fonction de l'ethnie, du village d'appartenance, du statut social ou même du niveau intellectuel. Elles sont liées au parcours migratoire de départ. En effet, Altan Gökalp (1996) explique que ces « sous-groupes » sont constitués en amont, avant leur arrivée en France. On retrouve ce type d'attitude dans le *misafirlik*. Tout le monde ne peut en faire partie et sa constitution est liée à l'identité du « sous-groupe ». On peut d'ailleurs également percevoir cette scission entre le monde extérieur de l'homme et celui de l'intérieur de la femme au sein de la même famille. Le fait d'être capable de scinder de cette manière deux visions du monde semble être une conduite assez coutumière. Cette manière d'être se reflète également sur les individus extérieurs au groupe de locuteurs turcophones (Armagnague, 2010). La présence de ces femmes dans un cours de langue avec

des apprenants en provenance de différents pays et donc de cultures diverses engendre quelques tensions/différends auxquelles nous avons porté une attention particulière dans l'analyse des données. Cette posture est liée à des manières d'agir et d'être mais elle est également le signe d'une peur du regard de l'Autre. L'absence de passé commun, de lien commun accentue cette perception d'être différent, trop éloigné.

La composante féminine autour de l'immigration turque n'est pas négligeable car elle permet de percevoir à travers l'organisation de cette distinction, une manière de pénétrer dans ces « sous-univers ». En effet, l'inscription, l'entrée dans ce groupe ne peut s'opérer qu'à travers les femmes. Ce sont elles qui détiennent la transmission des valeurs, de la culture du groupe de référence. D'autant que, comme l'affirme Altay Manço (1996), il y a à la fois une volonté de « cultiver cette différence » tout en s'intégrant d'où ces « allers-retours » en tension entre un pôle « conservation » et un autre « assimilation ». Hamit Bozarslan (1996) définit ce phénomène comme un double mouvement « d'exclusion et d'auto-exclusion ». C'est par conséquent à travers les mères que le changement ou plutôt l'intégration des uns et des autres peut s'opérer. Il ne s'agit pas de vouloir à tout prix, par un processus d'assimilation, « changer » l'identité de ces locutrices et de leur famille mais bien de leur permettre une dynamique identitaire par la découverte de l'Autre, pour elles mais surtout, dans le cadre de cette étude, pour leurs enfants. Hamit Bozarslan (1996) affirme d'ailleurs qu'il n'existe pas suffisamment d'acteurs médiateurs permettant la véritable construction d'une identité plurielle avec une « double légitimité ». C'est principalement cette place que nous avons tenté d'avoir durant toutes ces années. Elle nous a d'ailleurs amenée à entreprendre ce travail auprès de ces femmes.

Ce chapitre visait à offrir un premier aperçu des locutrices de cette étude d'un point de vue sociologique, linguistique mais également familial. A travers les conditions de leur départ de la Turquie et de leur arrivée en France, les représentations, ou du moins les valeurs qu'elles sont censées véhiculer, nous avons pu mettre en évidence les difficultés que ce public peut rencontrer à s'inscrire sur le territoire français. Les paradoxes conscients ou inconscients, qui les distinguent, s'expliquent par le « poids » que ces femmes, en l'occurrence, portent ou supportent à devoir transmettre fidèlement ou non des *us*, coutumes et des codes à leurs enfants. A travers elles, dans une certaine mesure, la réputation de la famille tout entière est en jeu. Elles doivent, en effet, si on suit cette logique transmissive inculquer à leur(s) fille(s), la culture « turque » qui témoigne de l'appartenance à un groupe de référence (d'autant que cette enfant peut avoir tendance à aller vers l'Autre de par l'école et le réseau amical tissé autour de cet

environnement). Leur fils est sans doute moins soumis à cette « allégeance » car il peut suivre un autre chemin, pendant un certain temps, avant d'être lui-même ramené vers le parcours envisagé par la famille.

Au regard des constats préalablement évoqués, qu'est ce qui a pu les amener à s'inscrire à ce cours de langue à visée coéducative ? Comment ont-elles vécu cette évolution de leur répertoire linguistique ? De quelle manière ces nouvelles pratiques langagières participent-elles « à la construction d'identités qui trouveront leur cohérence dans la mixité elle-même » (Miguel Addisu, 2014 : 84) ? Comment envisagent-elles la perspective transgénérationnelle de ce dispositif ? Ce lien entre évolution de l'identité par la langue et celle des pratiques langagières de leurs enfants (Biichlé, 2015) ? Quel avenir finalement envisagent-elles pour leurs enfants ?

Dans la lignée du premier chapitre de cette première partie qui nous a amenée à présenter le public de l'étude, nous aborderons dans le chapitre suivant le principal terrain de collecte des données à savoir le dispositif OEPRE de l'EN

Chapitre 2 : Une formation linguistique à visée coéducative : le dispositif OEPRE

Les divers flux migratoires ont conduit la France, tout comme bon nombre de nations dans le monde, à promouvoir une politique linguistique d'intégration à destination des migrants allophones. Nous souhaitons, à travers ce chapitre, rendre compte de l'évolution de ces prérogatives, en lien avec l'histoire migratoire de la France, afin de présenter précisément le contexte dans lequel le dispositif OEPRE s'inscrit. Il s'agit, par cette synthèse qui s'attache à considérer un regard croisé entre attentes institutionnelles et approche de terrain, de mieux appréhender cette opération et de souligner les questionnements qui nous ont accompagnée dans ce travail de recherche.

En effet, de multiples changements dus à la fois à des conditions de travail sans cesse en évolution et, à une demande toujours plus accrue des entreprises de spécialisation des ouvriers, ont eu des répercussions sur les contenus des formations à destination de ce public spécifique. Le regroupement familial a également contribué à la modification du profil des apprenants accueillis dans les lieux de formation. Les épouses de ces ouvriers ont ainsi progressivement investi ces espaces d'apprentissage. Elles sont, pour la plupart, venues s'installer très jeunes en France, après leur mariage et elles ont souvent été peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine (comme les mères des élèves accueillis dans l'école).
Dans cette perspective, en 2008, L'Education nationale et le ministère de l'Intérieur, dans la lignée des objectifs de l'Etat, ont mis en place une initiative à destination des parents d'élèves allophones les plus éloignés du système éducatif français afin de favoriser leur inscription sociale et culturelle et ce, pour la réussite de tous les élèves. Ce dispositif a été (re)nommé, en 2014, « Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants ».

Ainsi, dans un premier temps, nous commencerons par mettre en évidence l'évolution des formations linguistiques à destination d'adultes migrants, au niveau national, afin de justifier la complexité de mise en œuvre. Les préconisations de l'Education Nationale aux composantes « floues » illustreront d'ailleurs les contradictions entre volontés politiques et besoins de terrain. Cet exposé sera alors rendu lisible par les différentes phases qui caractérisent

les diverses vagues migratoires qu'a connu le territoire français. Les spécificités du public désigné par ce type de dispositif seront mises en avant afin de rendre compte des facteurs en jeu dans les reconfigurations langagières visées. A l'aune des parcours de socialisation langagière des apprenants, leur rapport à l'écrit tout comme leurs besoins particuliers seront mis en évidence. Nous présenterons ensuite le concept de « coéducation » central dans cette initiative de manière à souligner l'objectif principal de cette initiative. Le discours de scolarisation comme médium d'intercompréhension entre l'école et la famille sera alors précisé dans cette perspective. Enfin, pour conclure, nous présenterons ce dispositif coéducatif pensé autour de l'intégration linguistique des adultes migrants et ce, par le biais d'une lecture critique des préconisations officielles et des documents-ressources mis en avant pour son établissement. Les premiers éléments d'une évaluation à l'échelle nationale et académique soulèvent des questionnements didactiques auxquels nous tentons justement d'apporter notre contribution.

2.1. Les vagues migratoires en France aux origines d'un champ d'étude complexe à appréhender

Afin de comprendre les spécificités de cette initiative à visée coéducative et intégrative (à la lumière des deux ministères associés), nous allons approcher le contexte institutionnel (économique et politique) dans lequel elle s'inscrit. La présentation des différentes vagues migratoires en France va permettre de mieux appréhender les conditions d'émergence de cette formation linguistique ainsi que les préconisations officielles qui lui sont associées (de façon plus ou moins explicite).

2.1.1. Le phénomène migratoire en France

Depuis un certain nombre d'années, la France est un pays d'immigration. Ce phénomène répond à une longue tradition de libéralisme et d'accueil du pays. Ce mouvement des populations a initié à la fin du XIXème et perdure encore aujourd'hui, dans des conditions bien différentes.

La révolution industrielle sous le Second Empire (1852 – 1870) marque le début de ce mouvement des populations vers la France. En effet, ce besoin de main-d'œuvre va encourager l'immigration d'ouvriers en provenance de pays voisins comme l'Italie, la Belgique, l'Espagne, la Suisse, l'Allemagne.

La deuxième vague s'étale sur la période allant de la 1ère guerre mondiale (1914) à la veille de la seconde (1939). Elle est caractérisée par une immigration en provenance du nord de

l'Afrique, de l'Indonésie et de la Chine répondant aux besoins d'armement de l'armée française. Cette période est également caractérisée par la venue d'Arméniens ayant fui le génocide de 1915. Les impératifs de reconstruction du pays amènent la France à faire appel de nouveaux aux pays voisins tels que l'Italie, la Pologne ou encore la Tchécoslovaquie. De plus, on voit l'apparition d'une immigration de réfugiés politiques (Russes, Allemands, Espagnols, Italiens, Arméniens). En 1931, la crise économique internationale frappe également la France et des premières mesures en faveur d'un ralentissement des entrées de travailleurs étrangers sont prises.

La troisième vague débute à la fin de la seconde guerre mondiale et prend fin dans les années 80. Une ordonnance de l'Etat, le 2 novembre 1945, sous-tend une politique d'immigration durable via le regroupement familial. Trois cartes de séjour d'une durée variable sont instaurées (un, trois et dix ans). Les conséquences de la Guerre amènent un certain nombre de juifs marocains à venir s'installer sur le territoire français.

La période des Trente Glorieuses (1945 – 1975) conduit de nouveau la France à recourir à une main-d'œuvre étrangère pour répondre aux impératifs de développement économique du pays mais également pour pallier le ralentissement de la courbe démographique depuis 1946. Cette période est d'ailleurs marquée par la signature du traité de Rome le 1er janvier 1958, qui instaure la libre circulation des personnes au sein de la Communauté économique européenne. Cet évènement politique majeur déclenche un intérêt certain pour la formation linguistique de ces ouvriers non francophones venus en France pour travailler. En 1962, la fin de la guerre d'Algérie favorise l'arrivée d'immigrés de l'ex-colonie française. A cette même période, un accord bilatéral entre la France et la Turquie est signé afin d'organiser la main-d'œuvre de travailleurs turcs en France.

En 1974, la crise économique vient réexaminer les politiques migratoires en Europe et en France. Le gouvernement suspend l'immigration et ferme les frontières. Une politique « anti-immigration » est alors mise en place. En 1975, les immigrés représentent 7 % de la population en France. Ces hommes (majoritairement mais pas que) travaillent surtout dans le secteur secondaire (le bâtiment, les travaux publics et l'industrie) mais aussi dans le secteur de l'agriculture. Dans l'ensemble, ils occupent surtout des emplois peu qualifiés.

Dans les années 80 et 90, l'immigration en France devient un sujet politique majeur. Avec l'arrivée de François Mitterand au pouvoir en 1981, une régularisation massive d'étrangers en situation irrégulière est instaurée (avec facilitation du regroupement familial) et, dans ce contexte, les profils des immigrés se diversifient. Il ne s'agit plus essentiellement d'accueillir des immigrés travailleurs ou réfugiés politiques mais on découvre une immigration liée à des

conditions de vie précaires dans les pays d'origine de ces étrangers. En 1983, les conditions d'accès au pays se durcissent de nouveau pour combattre l'immigration clandestine.
A partir des années 90, l'immigration devient source de tensions, discordes tant au niveau politique, économique qu'identitaire.

En parallèle de ces vagues migratoires et de l'évolution des politiques d'intégration à destination des immigrés, la formation linguistique de ces derniers a connu de nombreux bouleversements, sur lesquels la suite de cet écrit se propose de revenir. Ces évènements expliquent, en partie, les difficultés à construire des parcours de formation linguistique et les représentations autour de l'enseignement du français à destination de parents d'élèves (migrants).

2.1.2. L'évolution de la formation linguistique des adultes migrants

Cette chronologie des évènements a amené le domaine de la formation linguistique des adultes migrants à se construire progressivement. Outre les aspects didactiques, l'évolution des prérogatives politiques autour de l'intégration des immigrés, mêlée à l'intérêt de l'Etat pour la formation professionnelle sont à l'origine des diverses orientations et des retombées actuelles sur le terrain, à travers des offres diverses et variées.
La présentation des évènements politiques en lien avec les faits historiques marquants évoqués préalablement nous amènera à justifier les principales tendances didactiques qui se dégagent de ce domaine d'intervention spécifique.

2.1.2.1. Les années 60 : la mise en place des cours d'alphabétisation ou comment s'adapter à l'urgence de la situation.

Comme mentionné, l'après-guerre ainsi que la croissance économique des années 60 a conduit un certain nombre d'immigrés à venir s'installer en France. Il s'agit principalement d'hommes peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine. Pour parer à l'urgence, les premiers cours dits « d'alphabétisation », à destination de ces nouveaux ouvriers, voient le jour, sans grand fondement pédagogique/didactique. Ces formations sont assurées par : des syndicats, des associations de bénévoles, le secteur privé subventionné, l'Education nationale et l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes). Parmi ces différentes institutions, une association privée créée en 67 du nom de l'AEE (Amicale pour l'Enseignement aux Etrangers) organise des formations dans les locaux scolaires et rémunère des enseignants de l'Education nationale pour assurer les cours. L'AEE bénéficie de l'essentiel des financements du FAS (Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs étrangers). Ce fonds, initialement créé en

58 pour les musulmans en métropole (des ex colonies françaises), passe sous la tutelle du Ministère du Travail lorsqu'en 64 elle étend son action à tous les travailleurs étrangers.
A cette époque, le CREDIF (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français) s'implique peu dans la production pédagogique ce qui explique, entre autres, le manque de fondement pédagogique.

La précipitation à devoir trouver des solutions face à une telle situation sociale justifie, en partie, la mise en place désordonnée de ce secteur de formation.

2.1.2.2. Les années 70 - 80 : un tournant et un cadrage plus précis

Différents évènements viennent bouleverser ce domaine d'intervention durant les années 70-80.

Tout d'abord, la formation des formateurs initiée en 67 par le Comité de Liaison pour l'Alpha et la Promotion (CLAP) amène le domaine scientifique à s'intéresser notamment à la formation de ces moniteurs. Dans ce contexte la revue « Migrants Formation », devenue ensuite « Ville Ecole Intégration – Enjeux » et actuellement « Diversité » voit le jour.
Ensuite, au niveau social, la loi sur la formation professionnelle, en 1971, permet d'étendre cette initiative à l'ensemble des travailleurs (immigrés ou non). Un public inédit, avec des exigences renouvelées, et de nouveaux organismes de formations apparaissent. L'Education nationale fait alors son entrée dans ce champ d'intervention spécifique par le biais du GRETA.
Au niveau politique, deux évènements majeurs marquent cette période et viennent encore bouleverser ce champ d'intervention : la fermeture des frontières, en 74, et le regroupement familial en 76. En effet, la crise économique de 74 amène le gouvernement à limiter les entrées dans le territoire. Le chômage touche surtout une main d'œuvre peu qualifiée d'ouvriers peu ou pas scolarisés et souvent issus de l'immigration. Pour répondre à cette situation, à partir de 75, une nouvelle politique de formation linguistique se met en place. Deux circulaires apporteront un cadrage avec des orientations plus précises à ce secteur en pleine transformation : des objectifs visés, des modalités d'intervention précisées. Des accords sont également signés entre la FAS et le FNE (Fonds National pour l'Emploi) et entre l'ANPE et l'AFPA pour à la fois offrir des formations linguistiques à ce public spécifique et faciliter la réinsertion professionnelle. Afin de répondre à une politique de décentration du FAS et de régionalisation des subventions pour une « optimisation et la rationalisation des interventions » (Leclercq, 2011 : 26), de nouvelles démarches pédagogiques voient le jour en lien avec les préconisations institutionnelles : on commence à définir des objectifs de formation, on analyse les besoins, on évalue. Enfin, avec la loi sur le regroupement familial de 1976, l'intégration sociale est

également en jeu. Les épouses des immigrés venus en France pour le travail ont ainsi modifié le profil des apprenants.

Dans ce monde qui bouge, le Conseil de l'Europe (*désormais CE*) promeut une politique linguistique européenne à destination du citoyen européen. La langue devient un enjeu majeur de formation. La publication des *Niveaux Seuils* en 75, autour de l'approche communicative, marque d'ailleurs une avancée dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

Dans les années 80, les petites associations disparaissent au profil d'associations structurées avec des formateurs dont on exige une maitrise ou un DESS en FLE. En effet, la didactique du FLE semble répondre, en partie, aux exigences de l'enseignement du français à des adultes migrants qui souhaitent s'installer durablement en France. Parallèlement, la politique d'éducation et de formation vers l'apprentissage tout au long de la vie, qui évolue à l'échelle européenne et mondiale, vient complexifier les objectifs ainsi que les contenus et les démarches d'intervention à destination de ce public spécifique. Dans ce contexte nait le néologisme *illettrisme* à l'initiative d'ATD Quart Monde. Ce phénomène, qui s'impose comme une problématique sociale majeure, crée pareillement une dynamique au niveau de la didactique de la lecture-écriture et influe sur les visées même des *curriculums* de formation.

Ce tournant des années 70 - 80 met en évidence les premières composantes (économique, politique, scientifique) qui viennent complexifier la mise en œuvre de ce type de formation à destination d'un public aux multiples facettes.

2.1.2.3. Les années 90 : une « rupture »[11]

Au niveau politique et économique, la situation de la France ne s'arrange pas. La crise économique et sociale continue de progresser et les ouvriers peu ou pas qualifiés sont les plus touchés par le chômage. Dans ce contexte d'insécurité, le champ de la formation linguistique des adultes migrants est amené à encore évoluer.

En effet, au-delà des divers facteurs énoncés préalablement, le public concerné par cet enseignement continue de s'élargir. On découvre des primo-arrivants venant trouver refuge en France, des immigrés (hommes ou femmes) installés en France depuis un certain nombre d'années mais n'ayant pas appris le français et des demandeurs d'emploi francophones peu ou pas scolarisés.

Suite au tournant des années 80 avec un marché d'appels offres au niveau local, on se rend compte que les propositions de formation ne répondent plus forcément aux besoins du terrain.

[11] Adami, H. et Leclercq, V.**,** 2012, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*, Septentrion, Villeneuve d'Asq.

De plus, on constate que les diverses approches considérées jusque-là pour l'enseignement des langues étrangères correspondent à un enseignement en milieu exolingue c'est-à-dire que la langue cible est langue étrangère pour les apprenants. Ainsi, en l'absence d'une didactique sachant répondre à ce contexte spécifique d'enseignement, la didactique des langues prend de plus en plus de place dans les formations linguistiques à destination d'adultes migrants.

En 94, le CE crée le Centre Européen pour les Langues Vivantes afin de travailler en coopération avec la Division des politiques linguistiques du CE. De cette initiative, nait, en 96, la première version de CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) qui se verra expérimenter en Europe jusqu'en 2000 avant sa parution officielle.

Sur le terrain, au niveau de la formation, on promeut, à partir de 90, le premier référentiel de formation linguistique intitulé *Référentiel de Formation Linguistique de Base* produit par le CUEEP (Centre Université Economie Education Permanente). On peut y découvrir une programmation autour de quatre domaines de compétences (l'expression orale et l'expression écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite). Ce référentiel a été diffusé gratuitement aux centres de formation et des formations de formateurs ont été organisées par le FAS pour diffuser ce nouveau document. Il a été réactualisé en 95 et a servi comme base de formation en complément des approches issues de la didactique des langues.

Enfin, comme évoqué précédemment, d'autres outils viennent compléter ce domaine d'intervention, ce sont ceux émanant de la politique d'éducation et de formation vers l'apprentissage tout au long de la vie qui évolue à l'échelle mondiale et européenne.

Parmi ces documents, on découvre à partir de 93, le Livre blanc de la Commission européenne : *Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIème siècle* et, en 95, le livre blanc sur l'éducation et la formation : *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive avec pour finalité : apprentissage des langues, l'accès aux nouvelles technologies et l'enseignement aux jeunes « décrocheurs »*. Ces deux documents viennent compléter le tableau des diverses tendances méthodologiques de notre domaine d'étude.

D'autant que l'OCDE, en 95, lance les travaux du programme « Définition et sélection des compétences clés » (DéSéCo) qui découle du questionnement suivant : « Quelles sont les compétences dont nous avons besoin pour réussir dans la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société ? ». De ces travaux émanent alors de nouveaux documents mettant en évidence le terme de « compétence clé » autour de trois catégories : « se servir d'outils (dont la langue fait partie) de manière interactive ; interagir dans des groupes hétérogènes (socialement, professionnellement, linguistiquement ou culturellement) ; agir de façon

autonome » (Adami et Leclerc, 2012 : 204) et, le concept de littéracie (fusion entre illettrisme et formation professionnelle).

De cette « rupture » à trois niveaux (formation de base, didactique du FLE et formation professionnelle) émerge les orientations actuelles de ce domaine spécifique de l'enseignement du français.

2.1.2.4. Les années 2000 : le cadrage actuel

En effet, aujourd'hui, de nouvelles législations régissent ce champ d'étude. Les orientations émanent non seulement de décisions nationales mais également européennes.
Ces dernières prérogatives sont à examiner pour comprendre la complexité de cet « objet didactique mal identifié, mal repéré par la recherche académique, situé entre l'alphabétisation, le Français Langue Seconde ou l'illettrisme » (Adami, 2009 : 5).

Tout d'abord, au niveau des politiques d'intégration, à compter de 2006, l'Etat français demande aux immigrés hors UE d'être signataire d'un CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration). Celui-ci a pour viser la signature d'un accord entre le migrant issu de l'espace non européen et l'Etat. Par cet accord, le nouvel arrivant s'engage à respecter les principes et les lois de la République et, en retour, l'Etat français lui offre la possibilité d'accéder à une formation linguistique. Le CAI devient obligatoire à partir de 2007. Dans la logique du CECRL (apparu officiellement en 2001), un nouveau diplôme répondant au CAI est conçu : le DILF (Diplôme Initial de la Langue Française). Il donne la possibilité aux primo-arrivants les plus éloignés de la culture de l'écrit de faire valoir leurs compétences. Le critère de scolarisation et de familiarité avec le monde de l'écrit est pris en compte dans cette initiative et plus uniquement les compétences en termes d'apprentissage d'une nouvelle langue. De cette initiative découle un ouvrage important *Niveau A1.1 pour le français* (Beacco *et al.,* 2006) en complément du CECRL de 2001 qui ne prend pas en compte ce niveau « zéro » d'apprentissage de la langue[12]. Afin de répondre de manière encore plus particulière aux spécificités de ce public, le concept de « français langue d'intégration » (*désormais FLI*) est initié (Vicher, 2011). Il vise à répondre aux besoins des publics pour lesquels les dispositifs linguistiques sont mal adaptés en raison de leur faible niveau de scolarisation. Selon le référentiel (Vicher, 2011 : 5), le « français langue d'intégration » est « une langue d'usage pratique », « une langue destinée à devenir la langue courante des apprenants », « une langue familière », « une langue de l'autonomie », « une langue dont la première approche est orale », « la langue des parents des enfants scolarisés dans

[12] Le volume complémentaire du CECRL de 2018 prend en considération ce niveau défini comme Pré-A1.

des écoles de la République française désireux d'accompagner leur évolution », « une langue qui donne les clés de l'insertion professionnelle ». En 2011, ce label sera abrogé en raison de la prise en compte des spécificités des publics dans les cahiers des charges des formations linguistiques à destination des publics spécifiques dans le cadre du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR). Cette nouvelle appellation du CAI en 2016 vise une formation civique plus importante et un renforcement des exigences linguistiques. En mars 2019, ce contrat a été renforcé avec un volet « emploi » et rebaptisé « Parcours d'Intégration Républicaine » (PIR). Cette nouvelle formule instaure une formation civique, une formation linguistique obligatoire, si la maitrise de la langue n'est pas jugée suffisante, et se poursuit à travers un accompagnement personnalisé pendant 5 ans après la date de signature du CIR. C'est bien, comme le souligne Fabienne Leconte déjà en 2016, la visée intégrative avec une sorte de mise à l'égard de l'identité langagière des migrants, construite autour d'une culture franco-française et donc principalement monolingue, qui est particulièrement encouragée à travers ces initiatives. En effet, cette tendance pourrait ne pas complètement prendre en considération les préconisations européennes (Beacco *et al*., 2014 : 7) qui insistent sur l'importance de considérer « la reconnaissance du capital humain du migrant » et définissent alors l'intégration comme :

> *[…] un processus à double sens et l'aptitude des individus à vivre ensemble, dans le plein respect de la dignité individuelle, du bien commun, du pluralisme et de la diversité, de la non-violence et de la solidarité, ainsi que leur capacité à participer à la vie sociale, culturelle, économique et politique.*
>
> Beacco *et al.*, 2014 :11

De ce point de vue, le processus visé doit considérer à la fois le répertoire verbal et le parcours de vie singulier des locuteurs. Ce dernier s'inscrit dans une socialisation langagière propre à chacun et à partir de laquelle, d'ailleurs, découle des besoins langagiers spécifiques. Les auteurs précisent les modalités d'instauration d'une cohésion sociale pensée par le biais d'un dialogue interculturel qui « implique l'échange, la discussion, la négociation, et même la résolution de conflits potentiels, la langue étant le canal obligatoire par lequel passent ces différentes formes de dialogue » (Beacco *et al.*, 2014 : 11)

Au niveau institutionnel, le FAS devient, en 2001, FASILD (Fonds d'Action et de Soutien à l'Insertion et la Lutte contre les Discriminations) puis l'ACSE (Agence de Cohésion Sociale et d'Egalité des chances). En 2009, l'OFII (Office Français de l'Immigration et de

l'Intégration) s'occupe principalement de l'accueil des primo-arrivants et du suivi des immigrés déjà installés (tant au niveau administratif qu'au niveau de la formation linguistique).

Parallèlement à ces avancées, le domaine de la formation professionnelle évolue également. En effet, en 2000, les résultats de l'enquête PISA provoquent une révision complète du système éducatif européen. Parallèlement, la même année, en France, l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (*désormais ANLCI*) est créée. En 2006, le Parlement européen et le CE publient une Recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Journal Officiel L394 du 31.12.2006) autour de huit compétences clés. Les termes « éducation » à savoir formation initiale et « formation » continue s'entremêlent à travers cette initiative. En 2008, la Recommandation du Parlement est complétée par le CEC « Cadre Européen des Certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie » (CEC) avec huit niveaux de référence. L'ANLCI publie également en 2009, un référentiel de compétences clés en situation professionnelle.

A travers toutes ces dynamiques aussi bien au niveau national qu'international, on cherche à démontrer combien la langue est une condition essentielle à l'intégration sociale et professionnelle. Dans ce contexte, en 2008, l'Education nationale a mis, elle aussi, en place une action initialement pensée à destination des parents immigrés et étrangers nés à l'étranger de nationalité française ou non (MEN, 2008).

Cette brève présentation de l'évolution de la formation linguistique des adultes migrants en lien avec un contexte social et politique en constante mouvance explique, en partie, les difficultés de mise en œuvre sur le terrain. On constate, en réponse aux préconisations institutionnelles, que cette dynamique s'est opérée à la fois au niveau du profil des apprenants accueillis, à l'échelle des formateurs engagés et à l'égard des contenus d'enseignement (entre développement de compétences littéraciques, compétences professionnelles et intégration républicaine) (Caira, 2021).

Afin de pouvoir suggérer des orientations didactiques au service d'une plus grande efficience du dispositif de l'EN et ainsi répondre aux besoins avérés des locuteurs accueillis, il convient de préciser les particularités du public visé.

2.2. Les spécificités du public accueilli

Certaines variables peuvent venir « perturber » l'apprentissage-acquisition de la langue. Elles peuvent relever de facteurs identitaires mais également de différences individuelles, en lien avec une expérience de socialisation langagière singulière, qui demandent à être pris en compte dans la mise en œuvre d'un cours de langue en contexte plurilingue. Une brève

présentation de ces variables, pensées comme d'éventuels besoins à combler, nous amène à souligner la « complexité » à penser une méthodologie d'enseignement au plus près des attentes du terrain.

Pour ce faire, dans un premier temps, nous envisagerons les spécificités de ce public à partir de ses liens avec l'écrit. Le rapport à l'écrit des élèves accueillis à l'école est la cause majeure d'inégalités scolaires ressenties (Cummins, 2011, 2014 ; Viriot-Goeldel et Delarue-Breton, 2014, entre autres…) et c'est précisément dans une perspective transgénérationnelle que nous pensons cet axe de réflexion. A partir de ce premier état des lieux, nous considèrerons les besoins des apprenants accueillis dans l'OEPRE en partant des besoins considérés comme « objectifs » (soit relatifs aux compétences observables de l'apprenant donc tenant plutôt compte d'éléments langagiers) pour aller vers des besoins plutôt désignés comme « subjectifs » (qui ont trait aux habiletés d'apprentissage et par conséquent moins visibles aux premiers abords) (Beacco *et al.*, 2014).

2.2.1. Un faible niveau de pratique littéracique

Une des particularités du dispositif est qu'il vise principalement un public hétérogène caractérisé, entre autres, par un faible niveau de scolarisation. Cette singularité des groupes constitués a des conséquences, entre autres, sur les manières de prendre en compte les besoins des apprenants tout particulièrement à l'égard de leurs pratiques autour de l'écrit. D'autant que l'étude menée par Clara Mortamet (2016) souligne que les adultes turcophones scolarisés en Turquie et venus s'installer en France sont particulièrement en difficulté à cet égard. Ainsi nous envisageons un éclairage autour de la notion de « littéracie », capitale dans le domaine qui nous concerne.

Le terme « littéracie » issu de la littérature anglophone est difficile à définir de par son absence de cadre disciplinaire spécifique. Néanmoins, cette spécificité plurielle a permis l'évolution des représentations des acteurs sur les pratiques des apprenants en soulignant la prise en compte de leurs compétences effectives et non celle de leurs manques (à l'instar des termes d'illettrisme ou d'analphabétisme qui offrent une vision plus négative des compétences des sujets). Pour comprendre les fondements de cette notion, il convient de mettre en exergue les traits saillants qui la définissent dans les diverses recherches menées à travers les différentes disciplines des sciences humaines. C'est pourquoi nous nous sommes particulièrement intéressée à sa dimension anthropologique ainsi qu'à celle émanant des recherches en sciences du langage afin de proposer une définition en lien avec notre contexte d'enseignement.

L'anthropologue Jack Goody a étudié la littéracie en pointant le rôle de l'écriture dans la société et en étudiant les développements culturels, sociaux et cognitifs qui en découlent. Il montre combien les conduites des individus diffèrent entre une société dans laquelle l'écrit a une place prédominante et une culture plus axée sur les transmissions orales. Il souligne l'importance à accorder aux caractéristiques de l'écrit à savoir sa pérennité qui a permis de placer les faits comme faisant partie de l'histoire des cultures en opposition aux mythes de l'oralité. Il en résulte des modes de pensée divergents (pensées logiques *versus* non-logiques) qui ont également eu de nombreux impacts sur notre société (et sur l'école plus spécifiquement), avec le développement de la démarche logico-empirique, le « penser par l'écriture » (Kara et Privat, 2006 : 6).

Notre environnement étant dominé par l'écrit, il convient néanmoins de ne pas négliger les apports de l'oral qui la circonscrit et d'étudier particulièrement les continuités ainsi que les écarts entre ces deux entités que l'individu se doit d'appréhender. C'est d'autant plus le cas dans un contexte d'enseignement plurilingue et donc pluriculturel.

Les transformations du monde actuel ont révélé différentes formes d'écrits qui lui accordent encore plus de place et qui conviennent d'être prises en considération afin d'en étudier les influences sur l'homme et les effets d'une non-maitrise de ses codes. Le développement de la socialisation langagière (Sterponi et Bhattacharya , 2012) dans les institutions comme manière de percevoir l'intégration à un groupe par le langage a d'autant plus marqué l'importance d'un accès à ce système. Dans l'environnement scolaire par exemple, les supports écrits relayés par l'école présentent de plus en plus de particularités (textes composites avec différentes sources d'informations d'ordre textuel et/ou iconique) qui demandent à faire appel à de nombreuses compétences sous-jacentes au seul acte de lire (Bautier *et al.*, 2012 ; Bautier et Rayou, 2013). Cette capacité à devoir lire, comprendre cette littéracie scolaire multimodale convoque un ensemble d'habiletés spécifiques qui ne font qu'éloigner les publics ayant de faibles pratiques littéraciques (Viriot-Goeldel et Delarue-Breton, 2014). Pourtant, c'est bien une des visées du dispositif OEPRE, réduire les écarts entre les familles et l'école.

L'étude des différentes pratiques langagières des individus dans des contextes précis ont permis aux (socio)linguistes d'offrir de nombreuses définitions du terme de « littéracie » et sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour prendre en compte cette notion dans le *curriculum* de formation élaboré.

Selon Jean-Pierre Jaffré (2004), la littéracie désigne :

> *[…] l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps.*
>
> Jaffré, 2004 : 31

A partir de cette définition, il convient d'envisager les besoins et donc les pratiques corrélées pour penser les compétences à cibler dans le cadre du cours de langue. De plus, le caractère évolutif de cette notion amène David Barton et Mary Hamilton (2010) à préciser cette notion à l'égard de l'individu en la définissant comme suit :

> *[…] la littératie est une ressource que les individus mobilisent pour changer le cours de leur vie ; d'autre part, la littératie change les individus, qui se trouvent eux-mêmes dans un monde contemporain où les pratiques de l'écrit changent. Les pratiques de l'écrit dans lesquelles un individu s'engage varient au fil de sa vie, car elles sont le résultat d'exigences et de ressources changeantes ainsi que des possibilités qu'il perçoit et de l'intérêt qu'il leur porte.*
>
> Barton et Hamilton, 2010 : 52

Cette définition suggère alors la prise en compte de l'hétérogénéité dans les manières de percevoir les compétences associées à l'entrée dans l'écrit et par conséquent d'envisager l'aspect microsociolinguistique pour définir précisément, en fonction des contextes et du public, les finalités ciblées. A cet égard Danièle Moore et Muriel Molinié (2012), complètent cette définition, en mêlant pratiques sociales et compétences en lecture-écriture (ce qui nous questionne tout particulièrement dans le cadre de l'école). Elles envisagent la littéracie :

> […] *comme un continuum entre différents contextes et conditions de développement (familial, scolaire, sociétal) et sous diverses formes (scripturales et graphiques), depuis les premiers apprentissages jusqu'aux pratiques les plus élaborées, dans une ou plusieurs langues ou variétés de langues et selon diverses modalités, incluant le visuel et le digital*.
>
> Moore et Molinié, 2012 : 7

Du point de vue de ces auteurs, la prise en compte du « déjà-là » des apprenants (Perregaux, 2004 ; Penloup, 2017) est envisagée. Il s'agit de partir de capacités, d'attitudes relatives aux environnements sociaux des locuteurs pour les emmener vers des pratiques spécifiques. La prise en compte de la dimension socioculturelle et didactique de l'écrit est alors encouragée.

Ces définitions nous permettent de considérer la littéracie d'un point de vue sociolinguistique soit en considérant sa pluralité liée : au contexte d'enseignement (l'école), aux apprenants, à travers la prise en compte de leurs compétences langagières liées plus spécifiquement à leur scolarité antérieure (Mortamet, 2016) et aux représentations de l'enseignant sur les objets d'apprentissage de l'école. D'ailleurs, Christelle Barré-De-Miniac (2011 : 219) fait référence à la notion de « littéracies multiples » et Marielle Rispail (2016 : 24) offre une vision plus ouverte de ce concept en le désignant comme « la capacité à s'adapter, par le langage, à différentes situations demandées par la vie sociale ». Elle complète cette définition en évoquant que :

> *[…] sociodidactique et littéracies plurilingues mêlées inciteraient le/la didacticien-ne et le/la chercheur-e, à encourager des pratiques littéraciques plurielles au lieu de les abandonner, à réviser nos formations, à réfléchir plus avant sur les « écrits » dans le monde, pour se dégager au maximum de nos vies ethnocentrées.*
>
> Rispail, 2016 : 30

Nous avons choisi d'adopter cette approche méthodologique. Elle nous conduira à considérer cette définition à partir de la posture de l'enseignant à former dans la lignée des travaux de notre directrice de thèse Véronique Miguel Addisu (2019, 2020).

2.2.2. Des besoins en lien avec les expériences de socialisation langagières

Au-delà du rapport à l'écrit, les adultes accueillis dans le cadre de ce type d'initiative peuvent avoir d'autres besoins. Ceux-ci peuvent être d'ordre linguistique mais également faire référence, de façon plus ou moins consciente, à des besoins sociaux. Il ne s'agit pas pour autant d'enfermer ces locuteurs dans un groupe restreint mais bien plus d'envisager quelques composantes spécifiques qui permettent d'envisager des thématiques/compétences communes à traiter au regard de l'hétérogénéité du public. Dans cette perspective, le CE (Beacco *et al.*, 2014) a mis en évidence deux types de besoin qui sont qualifiés d'objectifs et de subjectifs. Ces besoins (plus ou moins) déclarés par les apprenants peuvent être en contradiction avec les besoins ressentis par les formateurs/animateurs qui, dans notre cadre précis, sont principalement des enseignants, ayant des représentations spécifiques sur les visées du dispositif et sur les familles. Une confusion entre des difficultés d'ordre social et des besoins langagiers spécifiques peut alors émerger (Ferrari, 2008 ; Lebreton, 2016, 2017). D'autant que comme le souligne Honorine Boivin (2016), ces adultes, qui sont, pour une grande partie, peu ou pas scolarisés

antérieurement, éprouvent des difficultés à exprimer des nécessités auxquelles ils n'ont jamais eu recours. Cette délicate articulation entre besoins déclarés et identifiés sera au cœur d'une planification efficiente. D'autant que le dispositif ne vise pas à faire des parents, des locuteurs experts de notre langue mais bien plus à leur offrir les clés pour comprendre et accompagner, dans une certaine mesure, leurs enfants à l'école.

2.2.2.1. Des besoins objectifs reflets de leur répertoire linguistique

Avant de considérer ces besoins, il convient de préciser d'un point de vue terminologique cette notion. Nous avons choisi de nous appuyer sur la définition proposée par René Richterich (1985) qui souligne que :

> *Le besoin est lié à l'idée de nécessité. Peu importe que celle-ci soit relative et variable selon les individus et leurs relations avec leur environnement, le besoin, quel qu'il soit, fait toujours penser à ce qui est primordial à la vie de l'être humain, comme par exemple, la nourriture, l'oxygène, la sexualité.*
>
> Richterich, 1985 : 91

Il étaye cette définition lorsqu'il fait référence aux besoins langagiers en soulignant une « double ambition » attachée à cette notion à savoir celle de nécessité et de manque à combler (Richterich, 1985 : 92). C'est précisément à partir de ces besoins langagiers que nous comprenons les besoins qualifiés d'« objectifs » soulignés par le CE soient « analysés par les concepteurs des cours, les concepteurs de supports pédagogiques et les enseignants sur la base d'informations objectives » (Beacco *et al.*, 2014 : 28). Ces derniers sont, en partie, influencés par le répertoire linguistique des locuteurs (nous nous attarderons dans le chapitre suivant sur ces aspects d'ordre didactique). Le niveau de langue à atteindre n'est pas le seul objectif visé. Néanmoins les compétences acquises en L1 demandent à être prises en compte (Beacco *et al.*, 2014). D'un point de vue purement langagier, la morphosyntaxe, les compétences littéraciques mais également celles liées aux compétences métacognitives (métalinguistiques) des L1 aident à la mise en œuvre de séances d'enseignement et d'un point de vue, altéritaire, cette reconnaissance invite à une véritable intégration linguistique, entendue comme une « reconfiguration réussie des répertoires linguistiques des adultes migrants » (Beacco *et al.*, 2014 : 14). Ce processus est donc fortement corrélé à la motivation intrinsèque ou intégrative de l'apprenant (Gardner et Lambert, 1972). Elle renvoie à son désir d'intégration à la société cible (tant au niveau culturel que social). D'ailleurs le CE (Beacco *et al.*, 2014 : 15-16) précise

que cette intégration peut prendre différentes formes : passive, fonctionnelle, proactive, en lien avec une identification langagière. Dans cette perspective, il convient de prendre également en compte les besoins qualifiés de subjectifs soit relatifs aux facteurs moins directement observables mais pouvant impacter le processus d'apprentissage.

2.2.2.2. Des besoins subjectifs reflets de leur parcours de vie

Pour comprendre et prendre en considération ces besoins, nous allons nous attarder sur les stratégies d'apprentissage des locuteurs. Ces habiletés à apprendre tiennent à la fois compte de la scolarité antérieure des locuteurs (en lien avec les logiques éducatives des pays de provenance) et de la durée de séjour en France (en lien avec un parcours/projet de vie). Nous considérons tout particulièrement cette composante au regard de la perspective transgénérationnelle du dispositif.

Même si les locutrices de notre cours de langue ont été peu scolarisées, elles ont des représentations au niveau des apprentissages liées aux cultures éducatives véhiculées par le pays d'origine. Nous comprenons ce terme comme des « philosophies de l'éducation, institutions de l'enseignement et pratiques de transmission des connaissances, relatives au cadre éducatif » (Beacco *et al.*, 2005). Les conditions de transmission des savoirs sont à considérer, selon Jean-Louis Chiss (2005 : 6), à partir de facteurs « nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs ». Ils tiennent compte de plusieurs niveaux d'analyse étayés par Claude Cortier (2005 : 478-479) à partir d'un niveau macro qui considère les instances étatiques et institutionnelles qui valorisent certaines formes scolaires avec par exemple une prééminence de l'écrit dans la culture occidentale (Boivin, 2016 : 65), un niveau méso qui appréhende les manuels et les supports pédagogiques et donc les concepteurs (et les représentations liées) et un niveau micro relatif à l'espace réduit de l'école et/ou de la classe avec une mise en œuvre pensée par un enseignant ayant lui-même ses propres représentations. De ce point de vue, la culture éducative d'un pays ne peut être pensée de façon homogène. Honorine Boivin (2016 : 61) préfère alors se référer au terme d' « habitudes d'apprentissages » lorsqu'elle analyse précisément l'influence des cultures éducatives sur l'appropriation du français par des adultes migrants et les définit comme des « modes de socialisation scolaires ou non qui ont concouru à l'éducation des personnes quand elles étaient enfants ». Ainsi les habitudes d'apprentissage prennent en compte « la pluralité des expériences d'apprentissage langagiers qu'ils aient eu lieu en contexte institutionnel, associatif ou autre » (Boivin, 2016 : 61). De ce point de vue, l'expérience de socialisation langagière tout entière demande à être considérée. Cette expérience ne peut être envisager sans l'appréhension des parcours/projets de vie des

apprenants considérés (Leconte, 2016 ; Lebreton, 2017). Dans cette perspective, le niveau de scolarisation ne peut complètement être négligé. D'ailleurs plus les adultes sont scolarisés plus leurs habitudes d'apprentissage tendent à se rapprocher (Boivin, 2016).

Ces quelques composantes soulignent la complexité à définir et à prendre en compte les spécificités des publics rencontrés dans le cadre de cours pour adultes migrants. La distinction opérée par le CE entre besoins objectifs et subjectifs est délicate à considérer car c'est bien le point de vue holistique de l'apprenant qui convoque une lecture complexe de : l'étendu, la composition de son répertoire langagier, son projet de vie et le parcours associé ainsi que ses expériences de socialisation langagière antérieures inscrites dans ses représentations et ses besoins (Leconte, 2016). Ces éléments tiennent à la fois compte des ambitions sociales (travail, devenir parent, inscription dans la société) et du temps de séjour dans le pays d'accueil. Une fois identifiés, les besoins des apprenants sont à confronter aux représentations des enseignants/formateurs (Beacco *et al.,* 2014) de manière à coconstruire un *curriculum* de formation en fonction des publics et des contextes, dans la lignée de l'outil didactique pensé par Emilie Lebreton (2017). Olivier Brito (2018) propose, quant à lui, plutôt une démarche évaluative pour accompagner les porteurs de dispositifs éducatifs et socioculturels. Cette dernière ne vise nullement à répondre à des injonctions évaluatives externes mais bien plus à soutenir le pouvoir d'agir du formateur engagé dans l'action. Elle invite à considérer la visée pragmatique de ces initiatives en lien avec les particularités contextuelles. Cet outil est à penser en faveur de la rencontre avec l'Autre (Lebreton, 2016, 2017 ; Miguel Addisu, 2019) et ne peut donc être envisagé de manière uniforme (Beacco *et al.,* 2014 :11). Une fois, ces besoins clairement identifiés, d'un point de vue pédagogique, l'adaptation via la différenciation permet d'envisager l'hétérogénéité des groupes constitués (Boivin, 2016).

Après avoir précisé les spécificités du public rencontré dans ce type de formation à destination d'adultes migrants, il importe à présent de considérer l'autre versant de cette initiative à savoir l'institution. Pour cela, les fondements d'une alliance éducative efficiente vont être analysés.

2.3. La coéducation comme objectif visé

Le dispositif OEPRE questionne implicitement quelques éléments théoriques autour de la notion de coéducation. Nous souhaitons nous attarder sur cette opération pour, tout d'abord, offrir une meilleure compréhension des enjeux visés par cette initiative de l'EN mais aussi afin de contribuer, par la mise en lumière de la parole des parents, à la reproblématisation de la question des formes du lien entre l'école et la famille (Périer, 2019).

Un rapport du centre d'analyse stratégique (Hamel et Lemoine, 2012) indique que l'ensemble des pays de l'OCDE mettent en place des actions de soutien à la parentalité. L'alliance éducative est devenue un élément central des politiques éducatives. D'ailleurs au sein de l'EN, les relations école-famille sont en cœur des préoccupations actuelles (MEN, 2013a, 2014, 2020, 2021, 2022). Elles font même partie du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (MEN, 2013b). Elles constituent, à ce titre, un des facteurs déterminants du climat scolaire[13]. De plus le rapport sur « La Grande pauvreté et réussite scolaire » (2015) souligne l'importance de la participation des parents dans le devenir de l'élève.

On peut mesurer le renforcement de cette prérogative institutionnelle à travers l'évolution du nombre d'occurrences des mots « famille », « parents » ou « coéducation » dans les programmes officiels :

	Maternelle	Cycle 2	Cycle 3
Programmes de 2015	11	1	0
Programmes de 2020/2021	15	5	4

Tableau 3 : Tableau, donné à titre indicatif, pour mesurer, d'un point de vue linguistique, les préoccupations institutionnelles autour de l'alliance éducative famille-école.

Le terme « famille » est d'ailleurs employé treize fois et celui de « parents », cinq fois dans la circulaire de rentrée 2020. En effet, les évènements en lien avec la crise sanitaire n'ont fait que renforcer l'importance à accorder à cette alliance. Nous emploierons, au cours de cet écrit, indifféremment ces deux termes même s'ils ne sont pas véritablement synonymes (Périer, 2005).

Pourtant, même si les parents sont reconnus comme membres de la communauté éducative depuis 1989 (loi d'orientation), cette collaboration, coopération est encore difficile à mettre en place. En cause, un certain nombre de différends (Périer, 2005), de malentendus (Dubet, 1997), de mésententes (Rancière, 1995 ; Périer, 2019) dont nous proposons de rendre compte dans ce chapitre afin de mieux cerner ces incompréhensions mutuelles. Il s'agit de cette manière d'appréhender les relations école-familles issues de l'immigration souvent associées à

[13] https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre/quest-ce-que-le-climat-scolaire.html#:~:text=Le%20climat%20scolaire%20refl%C3%A8te%20aussi,au%20sein%20de%20l'%C3%A9cole.

un groupe qualifié de « familles populaires ». Cette catégorisation relève principalement de caractéristiques sociales, économiques, culturelles, alimentée de surcroît par certaines représentations (Périer, 2005, 2019).

2.3.1. Une définition

Avant toute chose, il importe de préciser que les données relatives à l'impact sur les apprentissages des élèves ne permettent pas à ce jour de pouvoir complètement prouver le lien entre implication des familles et réussite scolaire des apprenants (Ichou, 2018). Le contexte socio-économique des familles, le projet migratoire des parents, le répertoire linguistique des sujets, la formation des enseignants, les modes d'implication sont autant de variables qui ne permettent pas d'apporter une réponse claire à cette interrogation. D'ailleurs, la définition même de la réussite scolaire rend complexe sa mesure. A ce propos, nous retenons la définition que Carole Asdih (2012) offre d' « une scolarité réussie » :

> *Une scolarité réussie est alors un ajustement délicat qui prend en compte non seulement les résultats de l'élève par rapport à une norme scolaire, mais aussi l'exercice du métier d'élève et d'apprenant (Perrenoud, 1996), la socialisation scolaire (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000), le sens de la culture et des apprentissages en fonction du projet scolaire ainsi que la progression propre en termes d'apprentissages et de compétences.*
>
> Carole Asdih, 2012 : 36

A travers cette explication, l'auteure met en évidence deux indicateurs majeurs qui permettent de postuler une réussite scolaire : les résultats scolaires de l'apprenant (pensés à partir d'une norme) mais également l'exercice du métier d'élève. Par contre, elle précise que cela se doit d'être apprécié au regard du projet scolaire. Ce dernier est donc singulier et influencé, en partie, par les représentations et les ambitions des familles sur l'avenir de leurs enfants. D'ailleurs, une enquête menée auprès de parents de fractions précaires et immigrés des familles populaires, a permis à Pierre Périer (2019) d'apporter sa contribution à cette notion. Il en vient à définir la réussite, en relayant la parole des familles interrogées, de la manière suivante : « « réussir », c'est d'abord repousser le moment de la sortie du système scolaire pour conjurer l'échec, celui de l'enfant et, par procuration, celui des parents. » (Périer, 2019 : 86). Le temps passé à l'école serait alors garant d'une certaine assurance sociale et nourrirait les espérances familiales.
Ces deux points de vue soulignent les écarts de perception de cette notion, pourtant centrale, entre la famille et l'école.

Néanmoins, même s'il parait complexe de penser de façon homologue les conditions de la réussite scolaire, quelques facteurs communs entre la famille et l'institution semblent se dessiner :

- La supervision des devoirs par les parents (Bardou *et al*., 2010) : ce rituel, qui s'énonce comme une extension de la forme scolaire à l'univers familiale (Rayou, 2009), génère des tensions au sein de la famille pourtant, les deux acteurs de la vie de l'élève reconnaissent l'importance à concéder au travail de la maison. Or, les recherches dans le domaine s'accordent à penser l'efficience d'une telle pratique en amont des difficultés scolaires (Dierendonck et Poncelet, 2010). A postériori, elle pourrait être assimilée à un contrôle et à une pression de la part des parents et ainsi devenir inefficace (Terrail, 1997). Or, comment envisager ce « travail » des parents en considération des profils des familles désignées (Périer, 2019) ?
- La communication et la participation des parents dans la vie de l'école. Les effets étant plus modérés (Poncelet et Francis, 2010). D'ailleurs Pierre Périer (2019) souligne le faible taux de participation des familles aux actions mises en place dans les établissements telles que les « Espace Parents ». Encore une fois, comment amener des parents, éloignés des pratiques scolaires françaises (voire même de pratiques scolaires de façon plus générale) à communiquer sur des sujets mal identifiés ? A ce propos, est-ce que tous les enseignants ont la même vision des enjeux de l'école ?

Le partenariat école-famille semble donc au cœur d'une scolarité réussie. Mais, comment mettre en place cette alliance éducative et surtout quel(s) écart(s) visé(s) pour réduire les différends entre les deux acteurs de la vie de l'enfant-élève ?

Pour répondre à ce questionnement, nous nous sommes appuyée, en premier lieu, sur le guide méthodologique à destination des personnels d'encadrement publié par le ministère de l'Education nationale (2016). Il offre une présentation de la coéducation qui :

> *[…] doit trouver une expression claire dans le système éducatif et se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative dans l'intérêt de la réussite de tous les enfants. Il convient de reconnaître aux parents la place qui leur revient au sein de la communauté éducative.*
>
> MEN, 2016 : XX

Pour permettre cette « participation des parents à l'action éducative », le guide évoque trois principes sur lesquels repose cette relation : un principe de parité d'estime, de coopération et d'explicitation. Le terme de « coopération » est employé pour définir ce rapport à construire (à

distinguer de collaboration). Prenant en compte cette distinction, nous choisissons d'utiliser le terme « d'alliance éducative » qui nous semble le plus à même d'illustrer ce partenariat à créer. A cette première définition du terme employé par l'EN, cette citation de Pierre Périer (2005) au sujet de la relation aux familles à construire nous amène à préciser la notion :

> *[…] il ne s'agit plus de se demander ce dont les enfants manquent dans leur famille pour s'intégrer et réussir à l'école, […] mais bien plutôt d'analyser comment, selon quelles modalités et processus, leur système de références et de valeurs rentre en résonance ou en dissonance, en conformité ou en a-normalité, avec le modèle scolaire dominant*.
>
> Périer, 2005 : 22

Cet extrait souligne l'importance d'une lecture des familles qui s'attache à considérer les écarts à partir de notre système de référence. Il s'agit alors de penser la réduction de ces derniers, ou tout du moins leur compréhension, et non de souligner des différences, comme une illustration de l'incapacité des familles à offrir à leurs enfants ce dont l'école attend d'eux (Périer, 2019). D'ailleurs ce chercheur affine son appréhension de la notion en la définissant en termes de coopération pensée comme : « une invitation à faire ensemble, à œuvrer pour le « bien commun » et la « réussite » de l'enfant par le biais de collaborations et d'une entente portées par un principe supérieur d'égalité. » (Périer, 2019 : 10).
Cet élément s'inscrit comme le socle de la rencontre à la base d'une reconnaissance réciproque des statuts. Ce sociologue insiste néanmoins sur la délicate tâche à définir précisément cette notion tant elle soulève des interprétations, des représentations contradictoires des parents et des familles (Périer, 2020).

Néanmoins, de ce point de vue, il convient, pour l'institution, d'adopter une posture, à construire, qui s'appuie sur la dimension interculturelle soit qui envisage une approche compréhensive et singulière des *habitus* des parents accueillis à l'école : « la connaissance de l'autre ne doit pas occulter la reconnaissance de l'autre en tant que sujet » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 33). A partir de ces fondements, il s'agit de dissoudre les mésententes, les écarts qui existent (et persistent) entre ces deux acteurs principaux de la vie de l'élève et qui entravent, d'une certaine manière, sa réussite scolaire.

2.3.2. Les composantes du lien école-famille

Comme nous venons de le souligner, les différends qui freinent la construction d'un lien efficient entre l'école et la famille s'appuient majoritairement sur les représentations mutuelles

des deux acteurs de la vie de l'enfant-élève. A partir des points de « dissonances » énoncés qui, paradoxalement sont également, des facteurs communs en faveur de la réussite scolaire de l'enfant-élève, nous allons éclairer les composantes principales de cette alliance.

Pour ce faire, nous allons prendre en compte exclusivement le point de vue des enseignants à l'égard des parents de l'EP (qui sont pour la plupart des parents issus de l'immigration). D'ailleurs, les partenariats entre l'école et les familles sont plus développés là où ils sont jugés moins nécessaires soit avec les familles les moins éloignées du système éducatif français (souvent plus proches socialement et culturellement des enseignants).

Ces « incompréhensions » s'expriment, au niveau :

a. Des manières d'apprendre : cela génère des obstacles pour ces familles à accompagner leurs enfants à la maison, au niveau des devoirs, en particulier (Périer, 2005, 2019) ;
b. Des codes de communication : les professionnels du monde éducatifs ont tendance à utiliser des termes didactiques incompréhensibles pour certains parents. Quel est ce lexique spécifique de l'école sur lequel s'appuie les apprentissages des élèves et que les parents devraient « maitriser » pour un travail collaboratif avec les familles ? De quelle manière favoriser cette intercompréhension ?
c. Des modes de communication (autour de l'écrit) : les enseignants communiquent communément par écrit avec les parents et ces façons de faire ne sont pas forcément en adéquation avec les parents des réseaux d'EP. Cet aspect fait également référence dans une certaine mesure aux codes ou plus exactement au canal de communication le plus souvent utilisé à l'école.

Nous allons nous appuyer sur ces trois « écarts » pour penser cette alliance (Caira, 2017).

2.3.2.1. Les apprentissages

A l'égard des apprentissages, les enseignants souhaiteraient que les parents lisent et signent les cahiers, qu'ils viennent les rencontrer et surveillent les devoirs de leurs enfants. Ils aimeraient qu'ils fassent le « relais du travail fait en classe » (Asdih, 2012 : 42). Mais comment peut-on attendre cela de parents ayant une connaissance lacunaire de la langue française, ayant une non-connaissance des *us* et coutumes de l'institution française (ou teintés d'une culture d'enseignement/d'apprentissage du pays d'origine) ?

Outre ce premier aspect, les professionnels du monde éducatif espèrent que les parents transmettent à leurs enfants l'envie d'apprendre et qu'ils les stimulent intellectuellement. Ils attendent des parents qu'ils préparent l'enfant à la socialisation scolaire (Prairat, 2005). Autrement dit, ces familles devraient penser l'éducation d'un enfant scolarisable (Périer, 2019).

Encore une fois, comment peut-on attendre cela de parents ayant été pour la plupart peu ou pas scolarisés et n'ayant pas pu forcément concevoir l'école comme un tremplin social ? A ce propos, quels impacts la scolarité antérieure des parents a-t-elle sur les enfants ? Quelles représentations de l'apprentissage et de la réussite ont ces familles ? D'autant que les avancées en matière d'éducation à travers les processus d'apprentissage des élèves en faveur du socio-constructivisme (Lahire, 2005 ; Périer, 2014) viennent rendre encore plus délicates la compréhension des enjeux de l'école pour les parents qui en sont le plus éloignés (Deslandes et Lafortune, 2000 ; Périer, 2019). Ces enjeux, les attendus sont-ils d'ailleurs suffisamment explicités ou lisibles voire même compréhensifs pour ces familles ?

Toujours au regard des attentes institutionnelles, au sujet des limites éducatives, les enseignants se réfèrent aux codes éducatifs de la France. Ce sont souvent les mères d'élèves qui s'occupent de l'éducation des enfants, car la plupart, en EP, ne travaillent pas, comment peuvent- elles connaitre ces limites alors qu'elles n'ont pas d'ouverture sur le monde hormis celle relative au quartier dans lequel la plupart de ces familles habitent ?

On comprend à travers ces quelques représentations combien l'écart entre les attentes de l'école et la vie de ces familles est important. A cet égard, Mathieu Ichou (2018) souligne le rôle de l'école dans la production de l'échec scolaire. Selon l'auteur, cette conséquence est principalement corrélée à un raccourci communément établi, par l'institution, autour du lien entre difficultés familiales et sociales, sans véritablement prendre en compte les profils singuliers des familles issues de l'immigration accueillies. Face à de tels obstacles, l'Education nationale peine à accueillir ce public bien spécifique de l'EP (Périer, 2005, 2019). Les difficultés s'en ressentent essentiellement en maitrise de la langue française garante de la réussite des élèves.

A titre d'exemple, concernant l'oral, les enseignants interrogés dans une précédente étude (Caira, 2017), nous avaient expliqué qu'ils ne savaient pas comment faire progresser leurs élèves dans l'apprentissage/acquisition de la langue de l'école et tout particulièrement au niveau de l'oral. Ils s'attachent à proposer de multiples situations de communication afin de favoriser les échanges mais sans réellement savoir comment institutionnaliser ce type de séance, ni comment percevoir une progression en adéquation avec l'apprentissage/acquisition de la langue française et plus spécifiquement de la langue de l'école[14]. D'autant que, toujours à l'égard de

[14] Ce constat, souligné par Valérie Spaëth (2008) entre autres, émane également de notre expérience de formatrice CASNAV au sein de l'académie de Créteil. En effet un grand nombre d'enseignants de classe ordinaire font appel au CASNAV dans le but de trouver des outils, des ressources pour l'élève allophone (nouvellement arrivé ou non) sans envisager son inclusion dans une démarche d'enseignement du français à visée inclusive.

la langue française, on constate que ces familles ne perçoivent pas forcément de la même manière les difficultés scolaires de leurs enfants et tout particulièrement dans le domaine d'enseignement « maitrise de la langue ». En effet, ils saisissent les aptitudes de leurs enfants en fonction des leurs. Ils ne comprennent pas tous les enjeux de la maitrise de la langue à l'école soit en lien avec les autres disciplines. Comme le montre une étude d'Anne-Marie Dionne (2007), les parents les moins scolarisés ont particulièrement tendance à favoriser l'apprentissage d'habilités dans le décodage de mots en lecture au détriment de la compréhension. Ce constat entre d'ailleurs en résonnance avec les travaux engagés par Catherine Delarue-Breton et Elisabeth Bautier (2015) sur les difficultés des élèves de l'EP à faire du lien lors de la lecture de textes composites qui sous-entendent des habiletés, des connaissances à appréhender et auxquelles ces apprenants n'ont pas directement accès dans leur environnement familial, contrairement aux familles plus proches des pratiques de l'école (Spaëth, 2008). Pierre Périer (2019) souligne à ce propos le sens utilitaire attribué par les familles à l'école (Terrail, 1984 ; Thin, 1998) avec l'importance accordée au lire, écrire, parler et compter (donc aux fondamentaux) afin d'accéder, à termes, à un projet professionnel pour leurs enfants, aboutissement d'un accès à une certaine condition sociale (Lahire, 1995 ; Rochex, 1995).

Cette première synthèse à l'égard des écarts au niveau des manières d'apprendre renvoie aux besoins spécifiques du public cible préalablement énoncés. Il s'agira alors de penser cette articulation de manière efficiente.

2.3.2.2. Les codes de communication

Les parents d'élèves ont souvent le sentiment de ne pas être à leur place à l'école (Connors et Epstein, 1994 ; Deslandes, 2001). D'ailleurs, plusieurs études menées auprès de parents (Terrisse *et al*., 2005 ; Prévôt, 2008) montrent qu'ils sont souvent démunis et en quête de méthodes pour aider leurs enfants. En l'absence de solution, ils cultivent un sentiment de dévalorisation intellectuelle (Périer, 2019). Les enseignants, quant à eux, ont tendance, sans le vouloir, à les blâmer pour les difficultés de leurs enfants. Ils en viennent à les percevoir comme « démissionnaires », « fuyants », « inaptes à suivre leurs enfants ». Dans l'ensemble, donc, les enseignants ont une vision assez négative du rapport aux familles (Périer, 2005 ; Asdih, 2012, entre autres…). Qu'attendent véritablement les enseignants de ces parents ? Comment vivent-ils cet « écart » entre leur manière de percevoir le partenariat et la réalité du terrain ?

Les parents interrogés lors de l'étude préalablement menée (Caira, 2017), dans le même contexte que celui de ce travail, avaient indiqué avoir la sensation « d'être essentiellement

convoqués » (convocation *versus* invitation) pour entendre un point de vue, sur leurs enfants, plutôt négatif. On comprend combien ce sentiment ne pousse pas les parents à s'investir dans la vie de l'école. D'autant que, selon Anne-Marie Chartier, Diane Rufin et Julie Pelhate (2014), les professionnels du monde éducatifs utilisent deux stratégies pour échanger avec les parents sur les difficultés de leurs enfants : l'euphémisme ou la dramatisation avec un recours à des termes didactiques afin de rendre incompréhensible leur discours à des parents ne maitrisant pas les codes de l'école. Il semble évident que ce type de comportement de la part des enseignants ne fait que refléter le sentiment d'insécurité professionnelle en lien avec l'accueil de public très spécifique. Cette posture entrave la construction d'un échange efficient sur le suivi de la scolarité de l'enfant-élève d'autant que les propos des parents éloignés de l'école avec l'institution concernent peu les démarches et méthodes pédagogiques (Périer, 2019).
En outre, ces familles ressentent comme une non prise en compte de leurs caractéristiques sociolinguistiques dans leurs conseils prodigués et dans leurs modes de communication. Concernant les familles turcophones interrogées, la préconisation, de la part de l'institution, à faire évoluer les politiques linguistiques familiales en faveur de la langue française, à la place du turc, n'est pas toujours bien perçue ou possible à mettre en place (au regard des compétences langagières des mères). On perçoit, à travers cet exemple, la non prise en compte du bilinguisme familial qui est à l'origine du développement d'une bilingualité négative chez le jeune apprenant (Hélot, 2007) mais également une remise en question des principes éducatifs souvent véhiculés par les femmes (Périer, 2019).

Encore une fois, à cette échelle, on souligne une incompréhension mutuelle qui entrave la construction de cette alliance au service de la réussite et du bien-être à l'école des élèves et de leur famille.

2.3.2.3. Les modes de communication

Enfin, au niveau des modes de communication, les parents déplorent le recours à l'écrit avec l'utilisation du cahier de liaison/de correspondance pour la prise de rendez-vous par exemple. Ils se sentent plus à l'aise, ou moins mis à défaut, en recourant à l'oral. Or, cette spontanéité, souvent manifeste au seuil du portail de l'école, pour échanger avec l'enseignant de leurs enfants ne concourt pas toujours avec les normes institutionnelles (Périer, 2019).
D'autant qu'un certain nombre de ces parents, tout particulièrement les mères, ont une maitrise lacunaire du français et surtout de l'écrit. En effet, les pratiques littéraciques de ces parents sont souvent en décalage avec les pratiques littéraciques de l'école. Cet écart ne fait que renforcer le sentiment d'incompétence, de disqualification parentale de ces derniers dans leur rôle (Périer,

2019). A ce propos, Jim Cummins (2011, 2014) indique, dans son rapport en faveur des élèves en difficulté au CE, qu'il importe d'« optimiser l'accès à des textes imprimés et les dispositions comportementales en faveur de la littératie ». Cette notion déjà évoquée fait l'objet de priorités d'enseignement en classe ordinaire (à travers, entre autres, un enseignement de plus en plus explicite à cet égard) et constitue de ce fait un axe sur lequel pensé la construction du *curriculum* de formation linguistique à destination de parents d'élèves.

L'ensemble de ces éléments amène à comprendre l'enjeu d'un travail avec les parents : réduire les écarts mentionnés préalablement ou, tout du moins, créer une atmosphère propice à la rencontre des deux acteurs de la vie de l'enfant-élève. Cette condition suppose une prise en compte réciproque de la dimension altéritaire capable de dissoudre l'ethnocentrisme institutionnel qui place d'emblée l'école dans une position dominante et qui engendre, implicitement, la négation de l'Autre (Périer, 2019). En effet, en expliquant aux parents ce qu'ils doivent faire avec leurs enfants, l'école renvoie ces familles à une position d'infériorité au regard de normes dominantes de « bons parents d'élèves » (Martin, 2015).

Placés dans une telle posture, ils perdent leur légitimité. Ainsi deux mondes s'opposent celui de l'institution et celui de l'univers domestique. Or, pour construire un dialogue constructif, il convient de rendre à chacun sa propre place et cela passe par la reconnaissance de l'Autre dans sa singularité. « L'un des fondements d'une politique de reconnaissance consiste dès lors à passer d'un rapport dissymétrique à une réciprocité (Ricoeur, 2004), à la fois dans l'action conjointe et par le biais de finalités partagées. » (Périer, 2019 : 240). Il s'agit de penser le passage entre acteur de la vie de l'enfant-élève à celui d'auteur (Périer, 2019). La notion d'empowerment (sur laquelle nous reviendrons) est alors au cœur de la construction de devenir parent. Autrement dit, il ne s'agit pas exclusivement d'expliciter les enjeux de l'école mais plutôt d'accompagner la rencontre via un rapport de réciprocité et d'égalité (Périer, 2019) tout en prenant en compte la dimension singulière de la famille (Singly de, 2005). Il convient de penser autrui, non comme "étrangé" de soi (Camus, 1942) mais bien plus comme un Autre (Levinas, 2011) à l'origine de la reconnaissance de soi-même (Sartre, 1943 ; Ricoeur, 2004). La dimension altéritaire s'envisage moins dans la mise en évidence de différences que dans la rencontre mutuelle générateur d'un autre soi aux facettes plurielles (Kaufmman, 2004). Cette découverte qui bouleverse ne permet d'ailleurs pas l'établissement de modélisation didactique mais s'envisage plutôt à partir d'une méthodologie capable d'apprécier la lecture *in situ* de phénomènes à observer (Spaëth, 2014).

Ce juste équilibre postural des co-acteurs de la vie de l'enfant-élève est un élément indispensable de sa réussite même si, comme le souligne Gérard Chauveau (2000), cette

alliance vient en complément des moyens pédagogiques et didactiques déployés en classe par les praticiens. En ce sens, la formation des enseignants est au cœur du débat aussi bien au niveau des pratiques pédagogiques en lien avec les avancées didactiques (comme nous l'évoquerons dans le chapitre suivant) qu'en matière de connaissances théoriques à l'égard du partenariat école-famille.

Considérant ces quelques éléments, on perçoit que les besoins langagiers des apprenants inscrits dans un dispositif d'apprentissage du français n'entrent pas forcément en résonnance avec les prescriptions officielles, comme c'est souvent le cas dans le cadre de la formation linguistique des adultes migrants (Lebreton, 2016, 2017). La langue, les pratiques langagières spécifiques de cet espace socialement situé qu'est l'école, pourrait alors servir de médiateur, de vecteur pour penser à la fois les besoins des apprenants et les attentes de l'institution.

2.3.3. Le discours de scolarisation au service d'une alliance efficiente

Au vu du contexte d'enseignement interrogé, c'est bien le concept de français langue seconde (*désormais FLS)* qui est convoqué. En outre, la visée principale de ce dispositif questionne également le discours spécifique de l'école pour une intercompréhension des acteurs en présence. C'est pourquoi à des fins d'enseignement, il convient à la fois de porter une attention particulière à la dénomination FLS et au français dit « langue de scolarisation » (*désormais FLSco*), entendu comme le discours employé à l'école. Les catégorisations opérées pour définir ces concepts, basées principalement sur des critères fonctionnels (Davin-Chnane et Cuq, 2009), font l'objet de débats (Goï et Huver, 2012). Ils résultent principalement de la non prise en compte des acteurs et des contextes dans leur processus d'appropriation.

2.3.3.1. Le français langue seconde

Le terme de FLS est apparu, selon Jean-Pierre Cuq (1991), en 1969 dans le cadre de l'enseignement du français dans les anciennes colonies françaises (dans la continuité des réflexions menées autour du FLE). Plusieurs définitions circonscrivent ce concept. Nous avons choisi de retenir celle de ce linguiste qui le :

> *[…] distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur*

> *développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.*
>
> Cuq, 1991 :139

A travers cette définition, le contexte et les fonctions associées distinguent le FLS d'une langue étrangère. L'impact indéniable de l'appropriation de cet idiome sur le développement de l'individu est également mis en évidence. Il ne s'agit pas de réduire ce concept à sa seule portée fonctionnelle mais bien de l'envisager comme élément d'une construction à appréhender. Transposer en contexte homoglotte, ce concept soulève quelques réflexions au niveau didactique liées à l'immersion. D'ailleurs, Hervé Adami (2009) précise que le caractère spécifique de l'enseignement du français en contexte homoglotte recouvre souvent une dimension d'insertion sociale et d'intégration professionnelle qui pourrait tendre vers un processus d'assimilation. Dans cette perspective, en 2011, en réponse aux prérogatives politiques autour de l'intégration des immigrés, un label qualité intitulé « Français langue d'intégration » (FLI) à destination de migrants en France avait été créé (abrogé en 2018). Des controverses scientifiques (Bruneau *et al.*, 2012) autour des visées d'un document intitulé *Référentiel FLI Français langue d'intégration* (Vicher, 2011) naissent et soulignent, entre autres, cette volonté sous-entendue de l'Etat de tendre vers une compétence monolingue pour ces locuteurs, valeurs qui vont à l'encontre de principes républicains et des préconisations européennes en faveur du développement d'une compétence plurilingue (CECRL, 2001). L'échec de cette évolution terminologique souligne la prise en compte par le concept de FLS de situations d'enseignement aux caractéristiques diverses. Le FLS représente un concept poreux, sans frontières clairement définies (Goï et Huver, 2012) et donc capable de s'adapter aux contextes sociolinguistiques rencontrés. La didactique associée demande par conséquent également à être contextualisée.

D'ailleurs, dans le contexte de l'école, parallèlement aux préoccupations politiques et socio-économiques, de nouvelles innovations pédagogiques ont vu le jour pour répondre justement à ce contexte d'enseignement spécifique.

La didactique du FLM se développe alors à partir du milieu du XIXème siècle. En effet la problématique de l'enseignement du français à des natifs s'inscrit dans la massification de la scolarisation et vise ensuite à répondre à une demande sociale de plus en plus accrue autour de l'échec scolaire. Il fallait initialement trouver les moyens de répondre aux écarts linguistiques qui existaient entre un enfant arrivant à l'école et parlant le français « normé » et celui utilisant un patois (cas du breton, de l'alsacien entre autres…) et, plus tard, face à l'arrivée d'élèves

plurilingues dans les classes ordinaires. Ces premières tentatives d'enseignement du français en France ont donné à l'enseignement du français, à l'école, une prédominance à l'écrit comparativement à la place de l'oral. Les méthodes traditionnelles de grammaire-traduction semblaient, à l'époque, répondre aux mieux à ce questionnement. L'écrit a ainsi servi de « langue de référence » (Vigner, 2001 : 6).

Les recherches en didactique des langues se sont nourries de cette articulation délicate à penser enseignement du français écrit et oral et besoins des apprenants en fonction du contexte d'enseignement. Dans les années 90, à la lumière de ces réflexions autour d'un objet d'étude à appréhender, l'expression « français langue de scolarisation » fait son apparition. Ce statut du français comme langue de scolarisation est mis en évidence par Gérard Vigner (1989 et 1992) toujours en contexte colonial. Il définit ce français comme :

> *[…] langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement social des élèves.*
>
> Vigner, 1992 : 40

Ce statut du français ne s'oppose pas à celui du français langue seconde (tout particulièrement pour l'apprenant), il définit simplement l'enjeu socio-éducatif de l'apprentissage du français en contexte scolaire et s'intéresse particulièrement au point de vue de l'enseignant. Ce dernier a tendance, sans en être véritablement conscient, à associer langue nationale, langue maternelle et langue de scolarisation (Bertucci, 2008) sans penser les pratiques sociolangagières associées au contexte et aux compétences effectives des apprenants. Ainsi, en contexte francophone, ce « français de l'école » vise principalement à répondre à l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés sur le territoire. Véronique Miguel Addisu (2020) prend ainsi en compte le point de vue de l'élève plurilingue et propose alors une définition du FLS comme inscrit dans la langue dite « de scolarisation » :

> *Un français qui serait second pour les locuteurs renvoie donc à un contexte dans lequel une ou plusieurs autres langues ont des statuts et des fonctions complémentaires. Au sein de l'école, le « français langue seconde » (désormais FLS) renvoie à une interrelation plus ou moins tendue entre des pratiques effectives d'élèves, des choix curriculaires, et des processus d'apprentissages. Ces dynamiques diglossiques rappellent que l'école n'est pas fermée aux usages et aux savoirs sociaux, ce qui la rend « poreuse », et d'autant plus fragile.*
>
> Miguel Addisu, 2020 : 173

Dans cette perspective, il ne s'agit nullement alors de créer une nouvelle catégorisation pour penser ce contexte d'enseignement mais bien plus d'envisager le FLS à partir des trajectoires d'appropriation des apprenants et des pratiques sociolangagières de l'univers de l'école. Cette adaptation sociolinguistique relative aux contextes d'enseignement et aux publics accueillis questionne bien évidemment l'enseignant-animateur du dispositif à accueillir cette hétérogénéité.

2.3.3.2. Le discours de scolarisation

Nous allons, à présent, nous intéresser au discours de l'école, envisagé comme un ensemble de pratiques langagières de l'environnement scolaire, car c'est à partir de celui-ci que se situe les écarts, malentendus évoqués préalablement et qui freinent la construction d'un lien école-famille. Il ne s'agit pas d'envisager cette rhétorique de manière exhaustive (le dispositif ne vise pas à faire des parents d'élève, des élèves) mais bien plus de mettre en évidence les composantes de cette dernière qui demanderait à être considérer dans l'élaboration d'un *curriculum* de formation à visée coéducative, à destination de parents allophones. Il s'agit pour nous de soulever une réflexion scientifique autour de l'objet d'étude du dispositif à laquelle nous apporterons notre contribution.

Le point de vue adopté par Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) pour envisager, d'un point de vue méthodologique, les spécificités de cette langue dite « de scolarisation » [15] ont particulièrement retenu notre attention au regard de nos objectifs de recherche.

Selon cette chercheuse, la fonction du langage appris à l'école recouvre un ensemble d'apprentissages qu'on pourrait regrouper en trois domaines (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 38) :

- *Le domaine du savoir et des représentations* : à travers le discours des disciplines et des connaissances liées ;
- *Le domaine des comportements sociaux et langagiers* : par le biais de la prise en compte du canal de communication (oral et/ou écrit), des supports d'apprentissage (manuels, exercices…), des emplois de la langue en fonction du destinataire (enseignants, camarades de la classe, adultes…) mais également en lien avec sa visée pragmatique (raconter, questionner, décrire, expliquer…) ;
- *Le domaine de la méthode* (structuration de la pensée, du raisonnement, du travail…) : autour du développement d'un discours méta.

[15] Bien évidemment il ne s'agit pas d'une nouvelle langue mais bien d'un type de discours, construit à partir de pratiques langagières (orales et écrites) inscrites dans l'univers spécifique de l'école (Spaëth, 2008).

Valérie Spaëth (2008) résume ces trois domaines en précisant que pour enseigner le français à des fins de scolarisation il semble indispensable de distinguer ce qui relève de la langue d'enseignement (qui est donc transversale), de la langue des apprentissages et de la langue de communication scolaire. Elle s'inspire des visées attribuées à la fonction de scolarisation du français par Michèle Verdelhan-Bourgade (2002 : 41) :

- Une visée d'apprentissage d'un code différent ;
- Une visée de structuration de la pensée et des connaissances ;
- Une visée des apprentissages fondamentaux oraux et écrits ;
- Une visée de réussite sociale ;
- Une visée de formation et d'intégration citoyenne.

L'ensemble des domaines et des finalités énoncés par cette chercheuse regroupent en grande partie les cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MEN, 2015b) que chaque élève devrait avoir acquis à la fin de la scolarité obligatoire[16].

Ces visées renvoient également à celles du dispositif (MEN, 2017) pensé autour des écrits de l'école et d'un oral pour communiquer avec les différents acteurs de l'école. Encore une fois, il ne s'agit pas de faire des parents, des élèves mais bien plus des acteurs sociaux capables de coconstruire avec l'institution le parcours scolaire et professionnel de leurs enfants. Il parait donc pertinent de retenir, au regard de cette présentation, les éléments à transposer au contexte de l'OEPRE afin de préciser l'objet d'étude. La langue ciblée dans ce dispositif pourrait alors à la fois être considéré comme :

- Une langue de communication scolaire, à envisager à partir des différents acteurs de l'école ;
- Une langue d'apprentissage, prise en compte dans sa dimension interculturelle (soit relatives aux trajectoires de socialisation langagière des locuteurs accueillis) et par le biais d'une approche spécifique (soit qui concernent les types de supports/médiums d'enseignement relatifs aux composantes essentielles de notre culture éducative). Il s'agit dans cette perspective d'envisager les enjeux de l'école ;
- Une langue au service des disciplines scolaires, pensée à partir des langages spécifiques des disciplines, et ainsi liée à des ensembles discursifs (Spaëth, 2008). Il s'agit alors d'aborder

[16] Les cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture relèvent : des langages pour penser et communiquer, des méthodes et les outils pour apprendre, de la formation de la personne et du citoyen, des systèmes naturels et les systèmes techniques, des représentations du monde et l'activité humaine (MEN, 2015b)

certains contenus d'enseignement pour une appréhension par les parents de l'univers scolaire.

Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) développe trois principes généraux de l'enseignement du français en contexte scolaire :

- *Une démarche communicative spécifique* basée sur les interactions de cet univers (entre le maitre, l'élève, le groupe-classe) et une communication comme moyen d'apprentissage (à travers une approche socio-constructiviste des apprentissages) ;
- *Une approche plurielle et donc pluriméthodologique* à envisager sur un « continuum de situations » en FLM, FLE et en FLS (Verdelhan, 2002 : 23).

  De cette manière, il ne s'agit pas d'envisager ces trois champs de manière cloisonnée mais bien plus de penser la construction progressive du contexte scolaire (Brossard, 2005) en considérant l'ensemble de manière hybride (Goï et Huver, 2012 : 29). En effet, ces trois domaines engagent des préoccupations communes tant au niveau cognitif, social et linguistique (Spaëth, 2008 : 82) ;
- *Une formation à la scolarisation* : par le geste, l'attitude, le regard et le langage avec des objectifs langagiers bien spécifiques.

Le dispositif OEPRE se trouve alors à la croisée de deux situations sociolinguistiques : celle de la formation linguistique des adultes migrants à travers sa dimension d'intégration linguistique (Beacco *et al.*, 2014) et celle de l'école caractérisée par sa visée sociale et qui considère la construction d'une posture de parents réflexifs capables d'envisager l'avenir de leur enfant et ce, au regard de la société d'accueil. Dans la lignée des travaux de Louise Dabène (2005 : 15), il s'agit, à travers ce travail de recherche, d'alimenter « une didactique du français dans tous ces états » et d'encourager « une didactique du français altéritaire, plurielle, inclusive » (Miguel Addisu, 2020 : 175) qui souligne la complexité à penser une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue et qui appelle à questionner la posture de l'enseignant engagé.

Afin de précisément prendre la mesure des visées institutionnelles de cette initiative, nous allons clore ce chapitre par la présentation de cette initiative en faveur d'un lien école-famille au service d'une plus grande équité de notre système éducatif.

2.4. La présentation du dispositif OEPRE

Depuis 2008, au sein de l'Education nationale, deux opérations expérimentales de valorisation du lien école-famille sont mises en place : la « Mallette des parents » et le dispositif OEPRE initialement intitulé « Ouvrir l'Ecole aux Parents pour Réussir l'Intégration » (OEPRI).

La première initiative vise, à travers la mise en place de rencontres-débats, à offrir un moment d'échanges parents-école autour des moments clés de la vie de l'élève. La seconde opération, renommée en 2014 (MEN, 2014) « Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants », a pour objectif de « favoriser la réussite scolaire et à promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés ou issus de l'immigration » (MEN, 2008) et ce, à travers la mise en place d'une formation linguistique à destination de parents d'élèves allophones. Elle s'inscrit dans le programme d'actions de la convention-cadre signée le 27 décembre 2007 entre le ministère de l'Education nationale, le Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, le Ministère du logement et de la ville, l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations (ANAEM) et l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE).

Il s'agit d'une action avec des ambitions multiples en lien avec l'ensemble des ministères associés. Dans cette perspective, un travail de synergie entre les diverses instances autour de l'école demande à être considéré (comme le stipule d'ailleurs les recommandations officielles[17]).

2.4.1. Les préconisations officielles

Depuis la mise en place du dispositif en 2008, cinq circulaires se sont succédées (2008, 2010, 2012, 2014 et 2017). L'évolution du dispositif est tout particulièrement marquée par une modification du public éligible :

- En 2008, on désigne les « parents d'élèves, étrangers ou immigrés, c'est-à-dire des parents nés à l'étranger, de nationalité française ou non » éligibles au dispositif ;
- En 2010, les « parents d'élèves, étrangers ou immigrés d'origine extracommunautaire » sont visés ;
- En 2012, on relève les « parents d'élèves, immigrés ou étrangers hors Union européenne » ;
- En 2014, on insiste sur les « parents étrangers primo-arrivants résidant en France de façon régulière et ayant signé un contrat d'accueil et d'intégration (CAI) depuis moins de cinq ans » ;
- Et, enfin en 2017, ce sont les « parents étrangers allophones primo-arrivants y compris les bénéficiaires d'une protection internationale, non issus de l'Union européenne (public prioritaire pour le ministère de l'intérieur) et aux autres parents allophones, le cas échéant » qui sont ciblés.

[17] https://eduscol.education.fr/2187/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants

Le public désigné par ce dispositif souligne un lien entre le ministère de l'Education nationale et le Ministère de l'intérieur, qui cofinancent cette action, sur lequel on peut s'interroger au regard de l'ambition première du dispositif qui vise prioritairement une plus grande justice sociale de notre système éducatif. Le comité interministériel, réuni en juin 2018, a d'ailleurs décidé de doubler le nombre de bénéficiaires du dispositif entre 2018 et 2020.

Ce dispositif s'articule autour de trois axes d'enseignement (MEN, 2017) :

- l'acquisition du français (comprendre, parler, lire et écrire). Il s'agit de permettre aux parents notamment de :

- *comprendre les documents écrits relatifs à la scolarité de leurs enfants (bulletins scolaires, carnets de correspondance, emploi du temps scolaire...) ;*
- *participer aux échanges oraux concernant la scolarité de leurs enfants, aux réunions parents-professeurs.*

- la connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française. Il s'agit de permettre aux parents de :

- *s'approprier les valeurs de la République telles que la liberté, l'égalité dont l'égalité entre les hommes et les femmes, la fraternité, la laïcité, le droit à l'instruction ;*
- *comprendre et savoir se repérer dans les usages sociaux implicites du quotidien. Exemples : prise de rendez-vous, manières de s'adresser à l'autre, règles de politesse.*

- la connaissance du fonctionnement et des attentes de l'école vis-à-vis des élèves et des parents. Selon les modalités de la circulaire relations école-parents n° 2013-142 du 15 octobre 2013, les parents étrangers allophones doivent :

- *être en capacité de coopérer avec l'école dans une perspective de co-éducation, notamment en connaissant les rôles des différents intervenants ;*
- *avoir un accès effectif à leur droit d'information et d'expression ;*
- *être en mesure d'assurer le suivi de la scolarité de leurs enfants, par la compréhension des règles de fonctionnement des écoles et des établissements ainsi que des documents scolaires (bulletins, carnets de liaison etc.).*

MEN, 2017

Chaque atelier, sélectionné après l'élaboration d'un projet (annexe 4[18] du BO n°15 du 13-04-2017) inscrit dans les priorités de l'établissement qui l'accueille (à priori donc l'ensemble de la communauté éducative est impliqué dans cette action), réunit 8 à 15 personnes tout au long de

[18] Annexe 4 du BO n°15 : https://cache.media.education.gouv.fr/file/15/68/3/ensel979_annexe4_750683.pdf

l'année sur la base du volontariat. Il offre un minimum de 60 heures de formation (maximum 120 heures) réparties sur une année scolaire (d'octobre à fin mai). L'animation de ces cours est assurée prioritaire par des enseignants de l'Education nationale (notamment ceux qui enseignent en UPE2A[19]) ou par des formateurs du GRETA[20]. Les parents inscrits peuvent bénéficier de ce dispositif pendant trois années maximum. Des financements complémentaires, comme le FSE (Fonds Social Européen), donnent la possibilité à certains candidats de se présenter aux épreuves du DILF (Diplôme Initial de la Langue Française) ou du DELF (Diplôme d'Etude de la Langue Française). Nous avons pu constater, en 2019, que les fonds octroyés au dispositif que nous animions, offraient la possibilité aux apprenants de s'engager dans le DILF et le DELF Pro (DELF professionnel). Ce changement de perspective nous questionne d'autant plus sur les véritables ambitions institutionnelles de ce dispositif.

2.4.2. Des ressources

Au niveau de la mise en pratique, on constate, comme l'indique la synthèse de l'évaluation de 2014 sur laquelle nous allons revenir, une absence de cadre pédagogique national précis qui amène les formateurs des ateliers à s'en emparer de manière différenciée. En effet, il existe très peu de ressources sur lesquelles s'appuyer pour mettre en place un tel dispositif même si, encore une fois, on sent une évolution dans ce sens. Un « cadre-référentiel pédagogique » a été élaboré et vise à présenter quelques pistes d'exploitation autour de cinq orientations : informer, accueillir, animer un atelier, se former et coopérer. Cette « matrice pédagogique » est conçue dans une perspective de mutualisation des ressources entres pairs. Elle récence un ensemble de liens actifs qui renvoient, entre autres, vers :

- Les diverses circulaires de l'EN sur le dispositif, celle de 2008, de 2012, de 2014 et celle de 2017, celle de 2013 sur les relations école-parents ;
- Une page du site Eduscol avec un lien vers un guide méthodologique conçu autour des « 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif [21]» ;
- Deux référentiels 1er et 2nd degrés élaborés par des enseignants-formateurs de l'Académie de Créteil ;

[19] UPE2A : Unité Pédagogique pour les Elèves Allophones Arrivants. Ce sont des dispositifs de l'EN qui accompagnent les élèves allophones nouvellement arrivés en France (depuis moins de 12 mois).
[20] Les GRETA sont des groupes d'établissements de l'EN qui organisent des formations à visées professionnelles pour adultes.
[21] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dispositifs_accompagnement/67/8/GUIDE_METHODOLOGIQUE_OEPRE_2017_990678.pdf

- Des manuels à utiliser « L'école ouverte aux parents » aux éditions PUG et « Ensemble – Cours de français pour migrants » aux éditions Clé International (que nous avions proposé lors d'un temps de formation mené dans le cadre de cette recherche, pour notre département d'affectation) ;
- Des ressources en lien avec les ASL (les Ateliers SocioLinguistiques).

Au niveau scientifique, on compte à ce jour :

- Une note réalisée par F. Dhume du laboratoire ISCRA de 2014[22] suite à l'évaluation ;
- Cinq mémoires de master en 2011, 2013, 2017 et en 2020 ;
- Une courte publication de Pierre Périer (2020) reprenant les éléments évoqués et précisant sa conduite d'une étude, en cours, sur l'académie de Créteil.

L'analyse critique de ces divers documents nous a amenée à souligner une ambivalence entre : d'une part, une préconisation en faveur de la mise en place d'une démarche d'enseignement prenant appui sur la didactique du FLS[23] / FLI[24] (le manuel) et qui fait référence au premier objectif visé autour de l'apprentissage de la langue française et à la politique d'accueil des immigrés en France dans le cadre du CIR[25]/PIR[26] (et qui demande du coup à faire appel à des enseignants formés) et, d'autre part, dans une des ressources pédagogiques élaborée par des collègues de l'académie de Créteil, une démarche d'enseignement qui fait référence aux « Ateliers SocioLinguistiques » (ASL) d'où la dénomination « d'atelier » fréquemment adoptée au sein de l'EN.

Le premier support appelle une formation en didactique des langues et des cultures à un public d'adultes spécifiques or, les animateurs engagés sont des enseignants de l'EN pas toujours formés à ce contexte d'enseignement. La seconde ressource, quant à elle, n'a pas comme objectif premier l'apprentissage de la langue. Les ASL sont des dispositifs hors CIR.

Cette ambivalence ressentie s'énonce comme une manière de « mettre de côté » le manque de formation du personnel volontaire engagé dans ce type de dispositif. D'un point de vue scientifique, l'évaluation menée en 2014 nous apporte quelques éléments relatifs à notre problématique.

[22] Disponible en ligne : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/OEPRE/Regard_reflexif_sur_un_dispositif.pdf.
[23] FLS : Français Langue Seconde
[24] FLI : Français Langue d'Intégration
[25] CIR : Contrat d'Intégration Républicaine
[26] PIR : Parcours d'Intégration Républicaine

2.4.3. L'évaluation du dispositif : l'émergence d'un questionnement didactique

En effet, en 2014, une première évaluation dans trois régions comportant cinq académies (MEN, 2014b) a été financée par le FSE et a été réalisée par un cabinet de conseils externe (Eurogroup) avec l'appui scientifique de Cécile Goï. De cette évaluation découlera la nouvelle dénomination du dispositif (OEPRI vers OEPRE), certains « enseignements » ainsi que quelques pistes de réflexion pour la pérennité du dispositif.

Ci-suit les sept « enseignements » de cette évaluation :

1. Une forte appropriation de la part des chefs d'établissements et une adhésion croissante des parents. A ce propos, quelques chiffres qui en témoignent :

Années scolaires	Nombre d'académies engagées	Nombres de départements engagées
2008-2009 (à titre expérimental)	10	12
2009-2010	25	31
2011-2012	27	64
2013-2014	27	70

Tableau 4 : Evolution de l'implantation du dispositif sur le territoire.

On constate en effet un nombre croissant d'académies et de départements engagés dans cette initiative ce qui souligne une réelle volonté au niveau de l'école d'impulser un travail avec les familles.

2. Une répartition des ateliers sélective dans le choix des établissements (principalement en EP) liée à la présence prépondérante de familles éloignées de l'école dans les quartiers dits populaires ;
3. Une grande diversité d'appropriation des enjeux dans les ateliers (liée à une absence de cadre pédagogique) mais une bonne inscription dans les projets d'établissements destinés à rapprocher école et parents ;
4. Une inégalité de traitement des trois axes pédagogiques du dispositif ;
5. Un pilotage au niveau départemental d'intensité variable selon les territoires ;
6. Des résultats encourageants (même si l'impact sur le niveau des élèves n'a pas été mesuré, il semblerait qu'il y ait une amélioration du climat scolaire dans les établissements accueillants un dispositif) ;

7. Une implantation des ateliers liée aux besoins des territoires plus ou moins bien dotés de dispositifs sociaux et/ou linguistiques.

Quatre pistes de réflexion émanent alors de ces constats. Elles sont à construire, toujours selon cette évaluation, autour : du pilotage, des contenus de formation, de la mise en réseau des initiatives et du financement de ces opérations.

Afin d'affiner cette première lecture des dispositifs, un bilan quantitatif et qualitatif, via un questionnaire avec principalement des réponses à choix multiples (annexe 7[27] du BO n°15 du 13-04-2017) a été mis en place. Il est à renseigner chaque année par les chefs d'établissement ou les directeurs d'école accueillant le dispositif. Il a subi quelques modifications au cours du temps mais, à ce jour, il présente quatre thématiques principales réunies autour de 49 questions et vise ainsi à offrir des éléments de réponse pour le déploiement du dispositif au niveau national. Les axes abordés, qui reprennent donc les pistes de réflexion évoquées par l'évaluation, sont les suivants :

- Les modalités d'organisation de l'« atelier » (12 questions) avec le nombre d'ateliers mis en place, les horaires des cours, le nombre de semaines, le nombre d'heures global, le montant des crédits, le nombre de parents inscrits (avec une distinction hommes/femmes) et leur âge, la moyenne de la fréquentation annuelle ;
- La pédagogie adoptée et son impact (24 questions) ;
- Le travail partenarial (6 questions) ;
- Les financements octroyés (2 questions).

Concernant le volet « pédagogie et impacts », qui nous intéresse tout particulièrement, ce questionnaire vise principalement à recueillir les représentations des enseignants et à rendre compte de la mise en œuvre sur le terrain de cette opération. En effet :

- Deux questions concernent la connaissance des enseignants d'autres dispositifs coéducatifs ;
- Trois questions visent à questionner la formation des enseignants autour du dispositif. A cet égard, les réponses proposées font référence aux formations du CASNAV, du Greta, aux ressources en ligne et à l'apprentissage entre pairs ;
- Quatre questions s'articulent autour des outils d'évaluation utilisés par les formateurs autour de l'acquisition du français par les apprenants concernés ;
- Dix questions visent à recueillir les thématiques proposées par les formateurs autour du lien école-famille (avec une description des actions menées), les difficultés rencontrées autour

[27] Annexe 7 du BO n°15 : https://cache.media.education.gouv.fr/file/15/70/7/ensel979_annexe7_750707.pdf

de la mise en œuvre, le ressenti des enseignants sur l'appropriation des codes de l'école et l'efficacité de leur travail sur le terrain à travers la participation des parents aux rendez-vous proposés par l'école, au suivi de la scolarité de leurs enfants et les obstacles persistants ;

- Trois questions ont pour objectif de recueillir, encore une fois, les thématiques travaillées, les outils d'évaluation proposés et les difficultés rencontrées autour de la mise en œuvre du troisième objectif du dispositif à l'égard des valeurs de la République.

Ce document, en ligne, ne peut être renseigné que par l'intermédiaire des animateurs/formateurs en charge du cours et/ou des coordinateurs des dispositifs au sein des circonscriptions du 1er degré. Cela sous-entend donc un travail de liaison et de coordination permettant aux différents acteurs engagés de rendre compte de leurs actions. Il est alors transmis aux préfets de région et aux recteurs d'académie qui coordonnent l'opération au niveau local. A notre connaissance, aucun retour de ces évaluations n'est adressé aux formateurs de terrain même si une publication devait avoir lieu à la fin du premier trimestre 2019-2020 (selon le site Eduscol).

La multiplicité des interlocuteurs convoqués, tout comme les objectifs visés, interrogent par conséquent le travail collaboratif et l'investissement nécessaires pour la gestion administrative et la mise en œuvre pédagogique d'un dispositif pris en charge par des enseignants, initialement formés à enseigner le français dans le cadre de l'école à des enfants, en dehors de leur temps de travail effectif.

Au vu de ces quelques éléments, il en résulte une mise en œuvre diversifiée en lien avec le public accueilli, les besoins du territoire, les contenus pédagogiques que l'on souhaite aborder, d'ailleurs pas toujours clairement identifiés (comme le souligne Fabienne Leconte (2016 : 8) en référence aux « Valeurs de la République »), et l'agir professionnel / la formateur.

La présentation croisée des principes qui régissent la formation linguistique des adultes migrants en France et ceux relatifs aux dispositifs qui en découlent a permis la mise en évidence d'un « vide » pédagogique/didactique autour de la mise en œuvre de l'opération de l'EN (Caira, 2021). Malgré les volontés politiques et éducatives à penser l'équité de notre système, les spécificités mêmes du public visé justifient la complexité à penser l'articulation entre besoins des locuteurs et attentes institutionnelles. Dans cette perspective, ce sont les composantes du discours de scolarisation qui demandent à être questionnées.

Le chapitre suivant vise à précisément interroger la relation didactique autour de cette formation linguistique à destination de parents allophones et ce, dans l'optique d'une contribution scientifique à cet égard.

Chapitre 3 : Questionner la relation didactique pour penser une mise en œuvre au plus près des besoins du public

La démarche méthodologique que nous soutenons, et sur laquelle nous nous attarderons plus précisément dans le chapitre suivant, a pour ambition d'interroger certaines composantes didactiques pour une adaptation des visées du dispositif aux besoins identifiés du terrain. Ce détour par l'apprenant nous conduira également à questionner la mise en œuvre et, plus spécifiquement, la relation pédagogique. La didactique des langues et des cultures (*désormais DLC*) (Blanchet et Chardenet, 2011) et les sciences de l'éducation seront mobilisées dans cette perspective.

Pour satisfaire cette réflexion, les relations de la triade de la situation d'enseignement (enseignant/animateur, apprenant, objet d'apprentissage) seront abordées. Il s'agit, en adoptant ce point de vue, de souligner les « écarts » entre les ambitions de cette opération de valorisation du lien école-famille et les besoins du parent-apprenant et ce, de manière à offrir une vision systémique et complexe de cette formation linguistique à destination d'adultes migrants, parents.

Pour ce faire, dans un premier temps, nous présenterons notre objet de réflexion à savoir la didactique. Nous porterons notre focale sur la didactique relative à l'objet « langue et culture ». Elle est principalement mise en tension dans cette initiative de l'EN. La sociodidactique sera alors présentée comme un levier pour penser la complexité à appréhender cette opération de valorisation du lien école-famille par la langue française.

Cette approche nous amènera à approfondir la relation d'apprentissage et donc les diverses manières d'apprendre en portant notre attention sur l'apprenant. Les stratégies/habitudes d'apprentissage sont le reflet des trajectoires d'appropriation langagière des locuteurs-apprenants accueillis. Elles constituent un élément fondamental du dispositif à appréhender.

Après ce détour par la relation apprenant-objet d'apprentissage, le processus d'appropriation d'une langue seconde en contexte homoglotte nous amènera à comprendre les méthodologies d'enseignement propres à la didactique des langues et des cultures. Les composantes d'une

unité didactique découlant de ces postulats mettront en évidence le caractère modélisant de cette discipline. Il s'agira d'examiner cet ensemble dans un esprit critique au vu du public considéré. Enfin, pour clore cette approche complexe de la situation d'enseignement, les composantes de la relation pédagogique seront abordées. Les postures réflexives des co-acteurs, enseignant et apprenant, seront considérées pour une didactisation de cette dyade.

3.1. Du système didactique à la didactique des langues et des cultures

La difficulté à penser la mise en œuvre du dispositif nous a conduite à étudier les principes fondateurs de la didactique des disciplines. Interroger tout particulièrement le concept de « transposition didactique » au regard de la multiplicité des savoirs à enseigner va nous permettre de répondre aux ambitions complexes et plurielles d'une telle initiative. Nous considérerons ainsi l'une des notions les plus transférables aux diverses didactiques.

Pour ce faire, nous interrogeons, dans un premier temps, ce principe, sur lequel repose le système didactique de façon « générale » pour approfondir plus spécifiquement la didactique de l'objet « langue et culture ». La sociodidactique s'énoncera comme un levier pour penser cette dimension au regard de notre contexte d'enseignement.

3.1.1. La transposition didactique à l'origine du questionnement

Le sociologue de l'éducation, Michel Verret (1975 :140), est le premier à penser la transposition didactique comme un phénomène « qui dépasse l'école et les disciplines d'enseignement » et qui propose de considérer les savoirs comme des objets « enseignables » et « susceptibles d'être appris ». Ce chercheur a tout particulièrement considéré ce processus de transformation à partir de savoirs issus des sciences humaines (comme c'est le cas dans notre étude). Il a ainsi mis en évidence la notion de « distance entre l'objet scolaire et l'objet théorique » (Verret, 1975 : 178). En effet, le produit enseigné perd, lors de sa conversion, certaines de ses propriétés. Alors que parallèlement au niveau scientifique il continue de s'enrichir, d'évoluer. La transposition est par conséquent régulièrement à réinterroger pour un enseignement des plus probants.

Dans la lignée de ces travaux, Yves Chevallard (1991), en se référant au domaine des mathématiques, complète la définition première de la notion de transposition didactique et l'énonce comme une série de « transformations » qui passent par un processus de décontextualisation/recontextualisation. Ces passages successifs permettent à l'« objet réel » de devenir un « objet de connaissance » compris dans un système d'enseignement. A travers cette dynamique de transformations, Yves Chevallard souligne l'inscription du savoir à enseigner

dans un contexte spécifique et met en évidence l'approche systémique de ce dernier. Il étaye sa pensée en référence à la formalisation du triangle pédagogique par Jean Houssaye en 1988 qui rompt avec le caractère binaire de la relation enseignant-enseigné et qui inscrit l'objet d'apprentissage comme faisant partie inhérente de la situation d'enseignement/apprentissage. Le savoir devient « un outil qui permet de prendre du recul, d'interroger les évidences, d'éroder les idées simples, de se déprendre de la familiarité trompeuse de son objet d'étude, bref, d'exercer sa vigilance épistémologique » (Chevallard, 1991 : 15). D'ailleurs, il souligne que cette incursion du savoir dans la relation d'enseignement a pu / peut mettre à mal l'identité de l'enseignant. Cette tension s'énonce par une certaine forme de résistance. Pour répondre à cette limite, Yves Chevallard propose deux types de transpositions : externe et interne. La transposition externe concerne ce qui semble devoir être transféré pour une mise en œuvre sur le terrain, alors que la transposition interne renvoie à l'ensemble du « système didactique » (qui comprend la relation de l'enseignant avec l'élève dans le cadre de la classe). A travers cette distinction, c'est la « frontière », toujours en débat aujourd'hui, entre pédagogie et didactique qui est mentionnée (Saillot et Verscheure, 2018).

Jean-Louis Martinand (1986), s'appuyant sur d'autres disciplines que les mathématiques, en vient à discuter les conclusions d'Yves Chevallard (1991). Il distingue, pour sa part, le savoir à enseigner des pratiques sociales de référence, qui s'appuie, selon lui, sur des savoirs compris dans un autre espace que l'école et qui renvoient à des savoir-faire et des savoir-être. En réaction à cet auteur, Philippe Perrenoud (1998), envisage donc la transposition didactique comme un processus complexe qui relie le savoir à enseigner aux pratiques de référence, qu'il présente sous l'ensemble de « savoirs experts » à enseigner (Joshua, 1996). Nous adopterons ce point de vue pour notre contexte d'enseignement. Il schématise ce procès par la modélisation suivante :

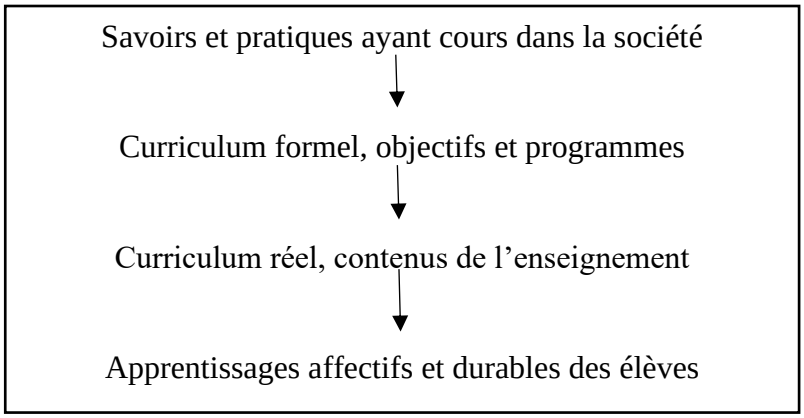

Figure 1 : Chaine de transposition didactique de P. Perrenoud[28].

[28] Perrenoud P., 1998, « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, n°24, pp.487-514.

En référence aux travaux d'Yves Chevallard (1991), la première flèche correspond à la transposition dite « externe », la deuxième à la transposition « interne » et la troisième renvoie au processus d'apprentissage, d'appropriation des élèves.

Dans le cadre de cette étude, nous distinguerons la première transformation, que nous considèrerons comme didactique, de la deuxième qui fait référence, de notre point de vue, à la relation pédagogique (soit la relation entre l'objet à enseigner et l'enseignant). La troisième renvoie à la relation d'apprentissage du triangle de Jean Houssaye (1988). Cette distinction nous semble fondamentale car même si nous retenons la complémentarité de ces approches pour l'apprenant, le brouillage de ces univers, ou plutôt celui des postures qui en découlent (Astolfi et Houssaye, 1996), conduit à des transpositions parfois simplistes, reflets de ce qui se dessine au niveau des ressources proposées par le ministère pour la mise en œuvre du dispositif OEPRE. Jean-Claude Beacco (2011 : 40) met d'ailleurs en évidence, dans sa topologie des connaissances émanant de la DLC, ce type de transpositions « de savoirs banalisés » qui structurent les pratiques (et qui, selon lui, sont peu analysés) et qui reflètent la complexité à circoncire les savoirs dits « experts ».
De ce point de vue, la pédagogie serait :

> *[…] un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissages qui s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations de classe, liées aux relations entre enseignant et apprenant et entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation, etc. sans prendre en compte spécifiquement les contenus disciplinaires.*
>
> Delcambre, 2013 : 157

Alors que la didactique « serait la science des conditions et des contraintes de la diffusion (et non de la non-diffusion) des praxéologies au sein des institutions de la société » (Saillot et Verscheure, 2018 : 11).
Cette délicate scission entre didactique et pédagogie engendre des débats, encore vifs à l'heure actuelle, sur l'autonomie et l'inscription de la DLC comme une science à part entière.

3.1.2. La didactique des langues et des cultures au cœur du dispositif OEPRE

La didactique des langues apparait en 1972 dans la revue *Le français dans le monde*. Elle s'inscrit dans la lignée de la linguistique appliquée et reflète un état de penser la complexité des pratiques d'enseignement / apprentissage des langues. Initialement, en 1989, Henri Besse (1989 : 31) définit la didactique des langues, comme « tout discours, oral ou écrit, qui traite de l'enseignement/apprentissage des langues, qui est produit par un(e) spécialiste de celui-ci pour d'autres spécialistes et *non pour les apprenants*, en des lieux ou des supports plus ou moins spécialisés ». A travers ses propos, il fait appel aux discours retenus par la didactique des disciplines. C'est-à-dire qu'il exclut l'apprenant et le terrain du système didactique et soutient l'importance de théoriser l'objet d'enseignement/apprentissage. Or, l'objet « langue(s) » ou plus précisément « parole » recouvre une dimension humaine et sociale qui complexifie cette approche.

Cette discipline s'est progressivement donnée pour ambition de décrire, d'analyser les pratiques de classe pour les comprendre et les améliorer par la proposition de nouveaux modèles sans cesse en questionnement au regard des composantes qu'elle convoque (les objectifs visés, les situations de classe, l'évaluation, les pratiques…) et des terrains sur lesquels elle s'inscrit (Cuq et Gruca, 2005). On est ainsi passé d'une didactique disciplinaire à une « discipline d'intervention » (Galisson, 1994). Cette caractéristique particulière la rapproche de la pédagogie. Son orientation est par conséquent devenue pragmatique (Puren, 2001). Cette évolution est liée à celle des conceptions de l'objet « langue ». On passe d'un enseignement/apprentissage d'une langue empreinte d'idéologies normatives à celui d'une langue comme élément culturel (Demougin, 2008). Cette dynamique relationnelle plus ou moins claire questionne de ce fait la place des chercheurs et des enseignants placés dans cette configuration scientifique.

Les modèles théoriques (sous forme de représentations schématisées), sur lesquels nous nous appuierons et qui tentent de mobiliser une conception de la langue contextualisée (Beacco, 2011 ; Blanchet et Chardenet, 2011), cherchent à répondre à la complexité d'enseigner / apprendre l'objet « langue ». Christian Puren (2007 : 3 - 4) a pensé neuf composantes de cette complexité que nous vous proposons d'énumérer brièvement : la multiplicité, la diversité, l'hétérogénéité, la variabilité, l'interrelation (en référence au « vivre ensemble », « faire groupe »), l'instabilité (de chacun), la sensibilité au contexte, la contradiction (en référence aux besoins et aux prédispositions de chacun des acteurs en présence), l'inclusion de l'observateur (de l'enseignant).

Ce didacticien, qui s'est beaucoup interrogé au niveau épistémologique et idéologique, définit la DLC comme une :

> *[…] discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention concernant les dispositifs, pratiques et processus situés et interreliés d'enseignement-apprentissage des langues-cultures*
>
> Puren, 2007 : 1

Cette définition souligne la dimension éducative de son projet et implique une approche formative sur laquelle s'appuie l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention (qui appelle un lien évident avec le terrain).

Même si la DLC tend à s'inscrire comme « une science de la convergence » (Demougin, 2008 : 8), bien souvent, la pratique enseignante est au cœur de ses ambitions alors qu'on peine précisément à définir l'objet enseigné tout comme les profils des apprenants accueillis. Son autonomie est donc sans cesse remise en question en raison du caractère composite de son champ qui implique de régulièrement repenser, réinterroger la contextualisation (Beacco, 2011 : 32). De plus son statut intermédiaire entre théorie et pratique (Puren, 2007 : 7) engendre une posture délicate à appréhender. La sociodidactique, qui s'inscrit pleinement dans la pensée de Gaston Bachelard (1984 : 140) pour qui : « la méthode fait corps avec son application », invite à penser cette dynamique interdisciplinaire. Elle interroge de ce fait les modèles de la DLC afin d'envisager la complexité du terrain et ce, en questionnant plus précisément les besoins de l'apprenant. Elle remet en question les principes fondateurs de la didactique des disciplines, en particulier à l'échelle de l'enseignement/apprentissage de la / des langue(s).

3.1.3. La sociodidactique comme levier pour penser la complexité d'un dispositif interdisciplinaire

La sociodidactique est avant tout une démarche. On l'assimile parfois à une « nouvelle discipline » qui se situerait à la croisée de la didactique des langues et des cultures et de la sociolinguistique. Elle se retrouve régulièrement sujette à débat (Castellotti, 2014). Son ambition est d'interroger la pluralité, la diversité des pratiques langagières en contexte. Elle vise à critiquer les propositions de transposition didactique ou les modèles définis par la DLC. La notion de « contexte », compris comme « un processus et non comme une donnée stable » (Blanchet, 2012 : 10) est précisément mise en tension par la sociodidactique. En effet, par son approche interventionniste et sa proposition de modèles, plus que de théories, la DLC avance

l'idée d'un questionnement inépuisable des pratiques d'enseignement/apprentissage. Or, ce n'est pas tant les fondements de la discipline qui sont remises en question par la sociodidactique mais plus l'objet partiel d'analyse à savoir la pratique. Ainsi, la sociodidactique s'envisage véritablement comme levier pour penser la complexité des contextes d'enseignement/apprentissage en s'attachant à considérer l'apprenant (à travers une approche sociolinguistique de ce dernier) ou plus précisément la relation apprenant-enseignant (tout en ayant une portée interventionniste). De ce point de vue, Philippe Blanchet énonce cette approche comme :

> *[…] une émanation d'une théorie sociolinguistique des phénomènes linguistiques […]. C'est une transposition des connaissances scientifiques issues de la recherche en sociolinguistique vers les pratiques / objets d'enseignement-apprentissage ainsi qu'une transposition des pratiques sociolinguistiques en objectifs d'enseignement-apprentissage (directement ou via leur étude scientifique en sociolinguistique).*
>
> Blanchet, 2012 : 2

Le triangle pédagogique envisagé par Jean Houssaye (1988) est mis en tension par la relation didactique.

Marielle Rispail (2017 : 117) envisage cette approche comme « la « nécessité de plus en plus criante de considérer toute acquisition ou transmission linguistique dans le cadre de son contexte social et sociolinguistique ». Elle convoque les composantes de la complexité énoncées par Christian Puren (2007 : 3 - 4) en référence aux travaux d'Edgar Morin (1990). Joaquim Dolz (2019), dans la continuité des travaux de Marielle Rispail dans le domaine, propose des « principes » qui régissent ce courant.

Selon lui, les trois premiers principes de la sociodidactique s'appuient sur le contexte et plus précisément sur l'articulation entre « dans » et « hors de » l'école. Ces allers-retours sont inéluctables (principe 1) et ont donc des conséquences inévitables sur les statuts des langues, en termes de légitimité (principe 2) mais également de glottophobie (principe 3). Quel(s) usage(s) les locuteurs interrogés ont des langues en contact ? Quel statut accordent-ils à ces langues ? Quel lien existe-t-il entre représentations et pratiques effectives de ces langues ? L'approche qualitative permet précisément de répondre à ces divers questionnements.

Toujours selon ce chercheur, le quatrième principe prend en compte les conditions d'implantation (du dispositif). Il s'intéresse de ce fait à toutes les échelles sociales. Dans le

cadre de cette étude, la dimension macrosociale sera envisagée en termes de politique éducative. En effet, à travers les pistes soulevées par les conclusions de cette étude, il s'agit d'interroger la place de ce dispositif au niveau des prérogatives nationales. En effet, quelle place donner à ce dispositif dans les projets et les pratiques effectives des établissements ? Quelles formations envisager pour les enseignants désireux de s'investir dans une telle initiative ? Quels principes pourraient guider, plus précisément, l'instauration d'une telle action ? La dimension mésosociale quant à elle, abordée par le biais académique, départemental et/ou communal, s'articule autour de la prise en compte des spécificités propres au territoire d'implantation et aux besoins locaux. A travers cette échelle, les liens entre les partenaires potentiels autour de ce type d'action sont principalement interrogés. Enfin la dimension microsociale, est à considérer dans le cadre même de l'organisation scolaire, soit autour du projet de l'établissement qui accueille le dispositif d'enseignement. Comment les apprenants, engagés dans cette initiative mais également les enseignants extérieurs au dispositif, perçoivent-ils ce cours ? Comment les relations avec le formateur et/ou avec l'institution évoluent-elles ? Une approche complexe est encouragée par la démarche sociodidactique. Un projet sociodidactique ambitionne alors d'apporter sa contribution à un problème de société.

Enfin, les trois derniers principes s'intéressent aux éléments du triangle pédagogique. Joaquim Dolz considère l'élève, à travers l'évaluation de son répertoire linguistique (principe 5), l'enseignant et ses compétences professionnelles (principe 6) ainsi que les objets spécifiques d'apprentissage (principe 7). Notre projet de recherche, à travers les hypothèses émises et l'approche socioconstructiviste du cours, s'inscrit pleinement dans ces ambitions. Il place l'apprenant au centre d'un système et vise une approche complexe de ce dernier et ce, de manière à considérer une continuité entre l'école et l'environnement social.

Cette étude, par l'approche adoptée, se présente comme une démarche interdisciplinaire « qui démontre, d'une part, que le phénomène en question est à la fois réel et explicable, et, d'autre part, que chacune de ses deux explications est « complète » (et donc valable) dans son propre cadre de référence » (Devereux, 1972 : 13).

Avant d'interroger la relation pédagogique et les postures des co-acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage, il convient de s'arrêter sur les théories de l'apprentissage afin de conduire une approche compréhensive des profils des locutrices-apprenantes engagées dans le dispositif et une adaptation de ce dernier à leurs besoins identifiés. Elles expliquent en partie l'hétérogénéité des groupes d'adultes, venus d'ailleurs, inscrits dans ce cours de langue à l'école et amènent le didacticien à s'interroger sur ces éléments de la relation à créer au regard des ambitions du dispositif.

3.2. Les théories de l'apprentissage au fondement des diverses manières d'apprendre

La présentation diachronique des théories de l'apprentissage sur lesquelles se sont appuyées, et s'appuient encore aujourd'hui, certaines méthodologies d'enseignement témoignent de l'évolution des réflexions scientifiques à ce sujet. Pour ce faire, nous envisagerons tout d'abord l'approche behavioriste pour aborder ce mécanisme. Le constructivisme et le socio-constructivisme seront ensuite évoqués pour compléter cet exposé.

Cette partie nous amènera à mieux comprendre les stratégies d'apprentissage déployées par les locutrices interrogées, reflets d'habitudes, de logiques d'enseignement au cœur de notre questionnement didactique.

3.2.1. L'approche behavioriste

Autour de l'approche behavioriste, on associe généralement plusieurs noms : Skinner, Pavlov ou encore Tolman. Selon ces scientifiques, l'approche comportementaliste réside, entre autres, dans l'idée qu'il ne peut y avoir « réponse », « réaction » sans stimulation (ou stimulus). Autrement dit, le processus d'apprentissage résulterait d'un comportement, entendu comme une réponse « attendue », à un signal (stimulus) rencontré dans une situation donnée.

Les recherches développées par Burrhus Frederic Skinner (1957) autour du conditionnement instrumental (réaction d'un rat qui actionne un levier pour obtenir de la nourriture entre autres…) s'appuient sur les travaux de Charles Darwin (qui inscrit l'homme dans le règne animal) et ceux de Ivan Pavlov (autour de la salivation du chien lorsqu'on lui présente de la viande ou un son associé). Selon ces derniers, ces « réactions » ne peuvent avoir lieu sans le recours à un renforcement dit positif afin d'« ancrer » le réflexe. L'apprentissage résulte de la répétition d'une action en lien avec une situation « de base ». A contrario, le renforcement négatif est, quant à lui, censé inhiber ce comportement.

A partir de ces postulats ce sont, entre autres, construits les exercices structuraux des méthodes audio-orales dans l'enseignement des langues (entre 1965 et 1975 en France). Ils visent par la répétition, le renforcement positif d'un comportement attendu.

En complément de ces premiers travaux, d'autres expériences menées par Burrhus Frederic Skinner ont mis en évidence, au-delà du processus énoncé, l'influence de certains facteurs tels que la motivation (rat ayant soif ou non). Ce deuxième élément de la situation d'apprentissage est particulièrement considéré, aujourd'hui. Il émane des avancées de la recherche au niveau neuroscientifique. Nous aborderons de manière plus précise ce point dans la relation pédagogique.

Forts de ces avancées, les behavioristes ne sont cependant pas parvenus à expliquer le comportement adaptatif de certains animaux en fonction du contexte. Edward Tolman met tout particulièrement en évidence les limites de cette approche et ce, toujours à partir de l'expérimentation construite autour des rats. Il souligne alors la complexité, pour ces animaux, à adapter leur comportement en fonction du lieu où se trouve la nourriture (Tolman et Honzik, 1930).

Dans la lignée de ces constats, ce modèle de l'apprentissage sera particulièrement questionné dans l'analyse des données. Tout d'abord en raison de l'impact qu'il pourrait avoir au niveau transgénérationnel mais aussi à l'égard de la posture de l'apprenant qui lui est associée.

3.2.2. Le constructivisme

Dans les années 30, l'approche constructiviste se propose, en partie, de répondre aux limites de l'apprentissage en situation complexe. C'est au nom de Piaget que ce courant est associé.

En effet, ce chercheur suisse met en évidence ce qu'il nomme les « stades de développement » de l'enfant qui expliquent, selon lui, le processus d'apprentissage. Il distingue quatre grands stades :

- La période dite « sensori-motrice » de à 0 à 2 ans : essentiellement autour du développement des capacités sensorielles et motrices du bébé ;
- La période dite « intelligence pré-opératoire » de 2 à 7 ans : qui se caractérise par l'émergence de la fonction symbolique (les représentations mentales). L'enfant commence d'ailleurs à parler pour exprimer ce qu'il ne voit pas ;
- Le « stade des opérations concrètes » entre 7 et 11 ans : autour du développement d'opérations mentales (conceptualisation et développement logique) ;
- Le « stade des opérations formelles » au cours de l'adolescence : durant cette période, l'enfant continue à développer des logiques, des raisonnements de plus en plus abstraits.

Au-delà du fait de pouvoir décrire ces différentes phases du développement de l'enfant, Jean Piaget cherche également à comprendre le passage d'un stade à l'autre. Les interactions avec le milieu, avec l'environnement sont au cœur de ces réflexions. En faisant, le sujet peut adapter son comportement en lien/en réponse avec le contexte : « l'intelligence est une adaptation » (Piaget, 1998).

Ce processus d'adaptation résulte d'une interaction entre un processus d'assimilation (action apprise, intégrée), qui fait référence aux travaux behavioristes, et un processus d'accommodation (nouvelle réponse en vue d'une restructuration). Donc, selon Jean Piaget, le

processus d'apprentissage ne découle pas essentiellement de l'accumulation de connaissances mais plus d'accommodation en fonction de la situation. Il s'agit alors de provoquer le « conflit socio-cognitif » pour venir perturber le processus, les acquis, en vue d'une adaptation aux contraintes. Ce courant vient répondre, dans une certaine mesure, aux limites avancées par les comportementalistes.

3.2.3. Le socio-constructivisme

En complément des travaux de Jean Piaget, Jérôme Bruner souligne l'importance du rôle de l'adulte, et tout particulièrement celui de la mère, dans le processus d'apprentissage.

L'adulte joue le rôle de médiateur dans la situation d'apprentissage et vient accompagner le mécanisme en cours pour une adaptation efficiente. Il annonce six fonctions « d'étayage » qu'il attribue à l'adulte placé face à l'enfant (Bruner, 1983) :

- L'enrôlement qui permet de faire entrer l'enfant dans la tâche ;
- La réduction des degrés de liberté avec simplification de la tâche par l'adulte ;
- Le maintien de l'attention ;
- La signalisation des caractéristiques déterminantes : cette fonction aide l'enfant à se remettre dans la tâche à accomplir s'il venait à s'en éloigner ;
- Le contrôle de la frustration si l'enfant se trompe ou s'il ne parvient pas à réaliser la tâche ;
- La démonstration ou la fonction de « présentation de modèles de solutions ».

Pour avancer ces postulats, Jérôme Bruner s'est, entre autres, appuyé sur les travaux de Lev Vygotski (1985) qui mettent en évidence ce qu'on nomme la « zone proximale de développement ». Il s'agit, selon ce dernier, de cette zone comprise entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il ne sait pas faire. Elle correspond à ce que l'enfant/élève peut faire avec l'aide de l'adulte et/ou d'un expert. Lev Vygotski précise ainsi la place, la posture du médiateur dans cette triade autour du savoir à apprendre.

Ces dernières réflexions questionnent donc à la fois le rôle du parent vis-à-vis de son enfant dans la dimension éducative et la place de l'enseignant vis-à-vis de l'apprenant placé en situation d'apprentissage. Elles interrogent par conséquent à deux niveaux la mise en œuvre du dispositif OEPRE. D'une part, elles éclairent les fondements des diverses méthodologies d'enseignement des langues (pour une analyse critique au regard de notre contexte d'enseignement) et d'autre part, elles permettent d'expliquer et de travailler sur les « habitudes d'apprentissage » des apprenantes accueillies dans une perspective transgénérationnelle.

Au regard de ces avancées à l'échelle internationale, il convient pour conclure cette partie, de synthétiser ces postulats en référence aux *habitus* de notre système éducatif. On pourrait alors dire que le processus d'apprentissage, au cœur de la triade de la situation d'enseignement, est un « changement relativement permanent dans le comportement qui ne soit pas dû uniquement à la maturation ni à un état psychologique occasionnel comme la fatigue » (Pire, 1994). Ce mécanisme s'appuie donc sur une construction à accompagner. En complément de cette première définition, nous retenons également celle de Daniel Gaonac'h et Caroline Golder (1995 : 41-42) qui complètent cette explication en apportant une réponse aux limites évoquées par Edward Tolman : « Apprendre c'est forger une représentation structurée de l'ensemble des signaux qui caractérisent une situation ». Cette précision amène à penser le processus d'apprentissage comme un système à considérer. Le mécanisme d'apprentissage devient de ce fait encore plus complexe à envisager et appelle, de la part de l'enseignant et du didacticien (en fonction du point de vue adopté), un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être lui permettant d'analyser et de comprendre l'ensemble des composantes d'une situation d'enseignement/apprentissage. De ce point de vue, on ne peut envisager la transposition didactique sans se référer à l'apprenant. Dans cette perspective nous allons effectuer un état des recherches autour du processus d'appropriation d'une L2 qui s'inscrit dans l'évolution des méthodologies d'enseignement en DLC. Il s'agira ainsi de confronter et de discuter ces ensembles à la réalité observée et transcrite du terrain.

3.3. Les méthodologies d'enseignement au cœur d'un questionnement sociodidactique

3.3.1. L'appropriation d'une L2 comme enjeu principal de la didactique des langues et des cultures

Les débats scientifiques viennent sans cesse renouveler les théories autour de l'acquisition du langage. Les chercheurs de type émergentiste interrogent, tout particulièrement, ce processus en référence aux théories dites « innéistes ». Ces questionnements soulèvent, en filigrane, également des interrogations à l'égard du processus d'apprentissage d'une L2. En effet, si l'appropriation du L1 n'est pas complètement « innée », existe-t-il une relation entre acquisition du langage et apprentissage-acquisition d'une L2 ? Quels facteurs de cette relation sont alors en jeu ?

Pour répondre à ces questions, nous allons nous attarder sur le processus d'apprentissage d'une L2 en référence à celui d'une L1 et nous envisagerons quelques composantes

individuelles à examiner dans cette dynamique. Nous aborderons ensuite plus précisément les schémas de la communication, reflets d'une conception renouvelée du concept de langue-culture, afin de comprendre l'évolution des méthodologies d'enseignement pour une lecture critique de ces dernières au regard de notre public cible.

3.3.1.1. Lien ou rupture avec la L1

Si l'on s'en tient à la théorie innéiste, l'acquisition du langage chez l'enfant relèverait d'un processus inné dont chaque individu serait doté à la naissance. Laurence Lentin (1975) affirmait même que ce processus se construirait en amont dans le ventre de la mère à travers la perception des sons, de la prosodie de la langue orale.

Le linguiste américain Noam Chomsky (1969), en réaction aux théories comportementalistes du langage, reste le représentant le plus célèbre de cette conception innéiste des apprentissages langagiers. Il postule qu'apprendre une langue ne consiste pas juste à reproduire des comportements langagiers entendus ou appris par cœur (approche behavioriste). Cela nécessite une analyse afin de pouvoir transformer, s'approprier, des règles pour générer de nouvelles phrases en fonction de la situation de communication (linguistique générative). Il rejoint d'ailleurs les théories constructivistes, même si sur certains points il s'y oppose. En effet, il postule, pour sa part, sur la dotation par chaque individu d'un dispositif d'acquisition des langues (Language Acquisition Device) qui permettrait, une fois activé par l'exposition à celles-ci, de générer ce qu'il nomme une « Grammaire Universelle ». Cette grammaire nous amènerait à comprendre les règles de la langue entendue et à les intégrer de manière à pouvoir produire n'importe quelles phrases (compétences *vs* performances). Au-delà d'un certain âge, fixé entre 6 et 8 ans, ce processus inné ne serait plus actif. Des recherches empiriques menées auprès d'adultes, n'ayant pas acquis une langue première au plus jeune âge, confirment ce postulat autour d'un âge limite (Gleitman et Newport, 1995). Néanmoins, récemment, des recherches en neurosciences ont tout de même montré que la plasticité du cerveau pouvait permettre les apprentissages à tout âge, sous certaines conditions.

Les théories émergentistes (Hilton, 2017), quant à elles, réfutent l'idée d'un processus inné d'un point de vue générativiste (Chomsky) et interrogent le paradigme constructiviste piagétien et socio-constructiviste. En résonnance à la théorie innéiste et à la « Grammaire Universelle » de Noam Chomsky, le cognitiviste, Michael Tomasello postule un fonctionnement cognitivo-social de base de l'acquisition du langage (Tomasello, 2003 : 289-290). Ce processus serait la résultante de plusieurs facteurs, internes et externes à l'individu (Hilton, 2017 : 9), qui demanderaient à être interrogés via un « paradigme analytique des systèmes complexes »

(Hilton, 2017 : 10). Celui-ci, questionné par le biais d'une approche multidisciplinaire, amènerait à distinguer les processus dits plutôt « implicites » d'autres plutôt « explicites » (Hilton, 2017 : 5 ; Rondal, 2018).

Cette manière d'envisager la complexité de ces processus intéressent pleinement la sociolinguistique qui envisage une approche sociale, systémique des phénomènes langagiers. Mais, qu'en est-il précisément pour la L2 ?

Lorsqu'on apprend une langue première, on entre finalement dans le langage. Les principes de fonctionnement linguistiques/grammaticaux de la langue sont donc découverts en même temps que la langue (ou les langues) que l'on apprend. S'approprier une autre langue pourrait alors nécessiter le passage vers les principes de fonctionnement du langage acquis dans cette première langue.

Stephen Krashen (1981) postule qu'un adulte en immersion dans une langue seconde pourrait faire usage du même processus qu'un enfant en situation d'acquisition. C'est-à-dire qu'il n'aurait pas recours à un travail explicite sur le fonctionnement de cette langue. Ce scientifique en vient d'ailleurs à distinguer acquisition et apprentissage.

Selon lui, acquérir une langue revient à se l'approprier à travers la participation à de nombreuses interactions en milieu naturel ou institutionnel en développant une certaine aisance, à l'utiliser de manière spontanée, sans recours à la « conscience linguistique du locuteur » (Coste, 1984), de façon « subconsciente » (Besse et Porquier, 1984). A cela, il ajoute que, dans ce type de situation, on s'intéresse principalement à la fonction communicative de la langue, à la signification du message et on accorde peu d'importance à la forme de celui-ci.

Alors que, apprendre une langue, fait appel à des processus conscients mettant en jeu des règles explicites. Dans une situation d'apprentissage, selon Stephen Krashen, on a recours au dit « moniteur » (d'où la théorie du moniteur de Krashen), nommé par Henri Besse et Remy Porquier de « mécanisme correctif appris ». Pour déclencher ce moniteur, « il faut à la fois pouvoir disposer de temps, se concentrer sur l'énoncé et connaitre la règle à appliquer » (Coste, 1984) d'où l'utilisation de ce « programme » conscient à l'écrit plus qu'à l'oral.

Le processus d'appropriation d'une langue seconde peut par conséquent faire appel à la fois à un processus d'apprentissage (souvent guidé), étayé et complété par un processus d'acquisition (de manière à ancrer/inscrire le nouveau savoir-faire). Louise Dabène (1994) propose une représentation « en continuum » entre acquisition et apprentissage. Ce postulat peut s'illustrer par le fait qu'un adulte en situation d'immersion sera tenté à un moment donné de s'interroger sur les principes fondamentaux de fonctionnement de la langue en cours d'acquisition (tout particulièrement à l'écrit). Bernard Py (1994) tout comme Jean-François De Pietro et Bernard

Schneuwly B. (2000) s'accordent aussi à dire qu'il n'y aurait pas d'appropriation sans apprentissage et acquisition, à savoir que le guidage du cours de langues ne saurait suffire tout comme le « bain de langue » ou « l'immersion ». Les travaux en cours en neurosciences viennent d'ailleurs confirmer ces conclusions (Roussel et Gaonac'h, 2017).

Ces deux processus ne peuvent être dissociés. Pour entrer dans une L2, tout particulièrement à l'âge adulte, ce sont les mécanismes initialement sollicités au cours de l'appropriation de la L1 qui sont mobilisés. Ce point de vue psycholinguistique étaye la lecture des profils des apprenants accueillis dans une formation linguistique et amène à questionner quelques composantes individuelles qui reflètent, en partie, la dimension singulière de chaque trajectoire d'appropriation langagière.

3.3.1.2. Des différences individuelles comme prédispositions pour apprendre une langue

Tout d'abord, les motivations intrinsèques de l'apprenant en lien avec le contexte d'appropriation ont un impact non négligeable sur le processus (Roussel et Gaonac'h, 2017 : 26). Le contexte homoglotte, qui constitue celui de cette recherche, est souvent à l'origine d'un projet migratoire, choisi ou subi. Les conséquences d'une telle trajectoire de vie peuvent avoir des retentissements sur la manière d'entrer dans la langue de l'Autre et questionnent de ce fait des éléments du « culturel ». Une certaine résistance à apprendre peut engendrer des conséquences au niveau psycholinguistique. De plus, ce contexte de migration entraine souvent une mutation professionnelle qui peut engendrer une indisponibilité à l'appropriation d'un nouvel idiome (que ce soit au niveau organisationnel et/ou au niveau motivationnel).
Au-delà de ce premier aspect primordial, l'âge, les prédispositions pour apprendre propres à chacun ou encore le répertoire linguistique des apprenants auront un impact sur ce processus.

Concernant la variante de l'âge[29], d'un point de vue cérébral, Daniela Perani *et al.* (1998) démontrent que dans le cas de locuteurs adultes bilingues (cas de bilinguisme tardif avec comme L1, l'italien et L2, l'anglais), seule une partie du cerveau est activée lors du traitement de la L1 et une, voire les deux parties du cerveau, sont activées lors du traitement de la L2. Ils démontrent également que « plus l'âge d'acquisition est tardif, plus il y a séparation des zones cérébrales activées lors de l'utilisation de la L1 et de la L2 » (Roussel et Gaonac'h, 2017 : 122). Dans son étude, Anja Hahne (2001) souligne, quant à lui, qu'il existe bel et bien une différence

[29] Cette composante nous questionne principalement car, en raison de leur âge, les apprenantes accueillies dans le dispositif ont exclusivement recours à un processus conscient d'appropriation de la langue mêlé à un engagement dans une dynamique d'apprentissage (plus ou moins guidée)

de traitement entre L1 et L2 mais cela ne se constate que dans le cas de traitements automatisés (et non des traitements contrôlés).

Quoi qu'il en soit, peu importe l'âge, à ce jour, les recherches en neurosciences ont pu démontrer les bienfaits de l'acquisition d'une L2 sur le cerveau (Roussel et Gaonac'h, 2017 :121).

Au-delà du processus purement cérébral, Nikolaï Sergueïevitch Troubetskoï (1967), repris par Petar Guberina (1991), a fait référence au passage des sons perçus en L2 par un « crible phonologique » qui ne permettrait de percevoir ces sons qu'à travers ceux de la L1 : « Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue. ». L'âge « idéal » d'apprentissage d'une nouvelle langue (souvent discuté), concernant ces composantes orales, se situerait alors dès la fin de la première année de la vie et jusqu'à l'âge de 6 ans. Néanmoins, cela n'exclut absolument pas l'idée qu'apprendre une langue à l'âge adulte soit possible (Mangin et Dehaene, 2014 ; Roussel et Gaonac'h, 2017 : 12-13). Bien au contraire, cela peut avoir quelques avantages. Au niveau phonologique, Catherine Elisabeth Snow et Marian Hoefnagel-Höhle (1977) avaient même démontré que les adultes possédaient de meilleures capacités de reproduction des sons. Or, encore une fois, cette conclusion est à nuancer selon Richard L. Sparks et Leonore Ganschow (1993) qui mettent en évidence le fait que des étudiants ayant des aptitudes moins développées en phonologie en L1 (lecture de pseudos-mots, segmentation phonémique) seraient moins compétents en L2. Cette limite peut s'expliquer par la scolarisation antérieure des locutrices.

En effet, outre ces premiers aspects évoqués, l'adulte possède des capacités métalinguistiques et métacognitives qui lui permettent plus facilement d'effectuer des transferts linguistiques entre la L1 et la L2 et de rendre compte de ses besoins. Ces compétences ont été le plus souvent développées à l'école (ou tout du moins pendant l'enfance). Or, les apprenantes de l'étude ont été peu voire pas scolarisées antérieurement. Ce constat nous conduit à questionner la « théorie des seuils » et l'hypothèse de l'interdépendance des langues de Jim Cummins (1976).

Selon ce chercheur, il y aurait interdépendance développementale entre les compétences acquises en L1 et celles de la L2 (au moment de l'apprentissage/acquisition de la L2). Un des freins au développement d'un tel processus résulte d'une scolarité antérieure insuffisante et/ou de logiques éducatives n'ayant pas permis de cultiver une telle compétence. Cette spécificité de certains parcours scolaires aura également un effet sur les aptitudes à apprendre. Selon Jacqueline Johnson et Elissa Lee Newport (1989), les différences interindividuelles seraient peu

importantes avant l'âge de 7 ans. Un adulte aura ainsi instinctivement recours aux compétences développées dans son enfance tant au niveau linguistique que cognitif. Cela ne veut absolument pas dire qu'on ne peut pas apprendre à l'âge adulte mais que ce sont d'autres mécanismes qui sont à l'œuvre au niveau cérébral (Mangin et Dehaene, 2014). Ils font appel à des stimulations antérieures ce qui revient à constater des différences individuelles plus importantes à ce stade.

Le dernier aspect sur lequel nous souhaiterions brièvement nous attarder tient compte du niveau de xénité qui existe entre deux langues, tout particulièrement au niveau linguistique. Ce facteur peut jouer un rôle dans le processus d'apprentissage/acquisition d'une L2 et dans les transferts liés à sa L1. Il existe deux grands principes de classification des langues : un classement dit « typologique » et un autre « génétique ».

Nous nous intéressons surtout à la méthode typologique qui s'appuie sur les divers traits linguistiques de ces idiomes. Ces éléments relèvent de la phonologie, de la morphologie, de la syntaxe. Les critères morphologiques et syntaxiques sont alors exposés car ils peuvent, tout particulièrement, engendrer des erreurs au cours de l'apprentissage. La classification génétique fait référence, quant à elle, aux familles de langues et à leur lien de parenté, elle ne sera par conséquent pas discutée dans ce chapitre.

Si on s'appuie sur le critère morphologique (Hagège, 2020), on distingue :

- Les langues de type flexionnel qui se caractérisent principalement par des unités lexicales qui peuvent avoir plusieurs formes. Ces flexions interviennent par affixation (ajout ou retrait de préfixe, de suffixe) ou par alternances internes (au niveau des voyelles ou des consonnes). C'est le cas principalement des langues indo-européennes et des langues sémitiques.
- Les langues de type agglutinant se rapprochent des langues de type flexionnel mais ces segments distincts de valeur grammaticale « s'agglutinent » les uns aux autres. Le turc peut être considéré comme une langue de type agglutinante.
- Les langues de type isolant sont constituées de lexèmes invariables. Le sens est rendu par la syntaxe.

Le français peut à la fois relever du type flexionnel (ex : journal / journaux), du type isolant (ex : j'ai / tu as), du type agglutinant (ex : épais / épaisse).

Le critère syntaxique s'appuie quant à lui sur l'ordre des mots dans la phrase. Le français possède une structure de type : sujet + verbe + complément. Ce qui n'est pas le cas pour toutes les langues comme le turc qui relève plus d'une structure de type sujet + complément + verbe.

Comme on peut le constater ces critères de classification ne sont pas exhaustifs mais peuvent apporter quelques éléments explicatifs autour des erreurs des apprenants et amener ainsi

l'enseignant à adapter son enseignement en fonction des répertoires linguistiques des locuteurs accueillis.

On peut donc dire que le processus d'apprentissage-acquisition d'une L2 est multifactoriel. Les composantes évoquées relèvent principalement de la manière d'apprendre plus que du niveau de langue à atteindre (ou attendu). Ce dernier semble prioritairement corrélé à la motivation intrinsèque ou intégrative de l'apprenant (Gardner et Lambert, 1972). Elle renvoie à son désir d'intégration à la société cible (tant au niveau culturel que social). Elle est fortement associée à une démarche identitaire.

Afin de compléter notre immersion dans la didactique des langues et des cultures, nous allons nous intéresser aux schémas de la communication. Cette manière de percevoir l'objet à enseigner reflète l'évolution du point de vue au sujet de la langue.

3.3.2. Les schémas de la communication au fondement des méthodologies d'enseignement

Aujourd'hui la langue est définie comme un outil au service de la communication. Or, elle n'a pas toujours été perçue de cette manière.

Jusqu'au début du 20ème siècle, elle est envisagée autour d'une approche essentiellement historique et comparatiste. Cette évolution du statut de la langue à apprendre va permettre de considérer les différentes méthodologies d'apprentissage d'une langue nouvelle qui illustrent les discussions toujours d'actualité autour de la DLC.

Ferdinand de Saussure (1857-1913) marque un tournant dans le domaine de la linguistique en considérant la langue comme une structure avec une cohérence interne et externe (Saussure, 1996). Ce linguiste commence à faire référence au « circuit de la parole » (Saussure, 1996 : 27) entre un émetteur et un récepteur (et du coup entre un concept, un signifié et une image acoustique, un signifiant). Cette conception de la langue a ouvert un champ de réflexion autour de l'implication des participants dans l'interaction.

Le modèle mathématique de Claude Elwood Shannon et Warren Weaver (1940) marque également ce champ de la linguistique en introduisant la notion de « bruit » dans la transmission d'un message. Progressivement la langue est envisagée autour de l'interaction et s'envisage autour de composantes sonores (orales).

Dans les années 60, Roman Jakobson aborde la langue en s'intéressant aux fonctions du langage. Pour cela, il aborde les composants constitutifs de ce procès linguistique. En référence aux travaux précédents, il parvient à mettre en évidence six éléments de ce modèle communicatif. Il le schématise de la manière suivante :

CONTEXTE

DESTINATEUR …….. MESSAGE …… DESTINATAIRE

CONTACT

CODE

Figure 2 : Schéma de la communication de Jakobson[30].

De chacun de ces facteurs constitutifs du langage découle, selon lui, une fonction linguistique différente plus ou moins prédominante dans un énoncé qu'il convient d'appréhender pour comprendre une situation d'interaction. Il met ainsi en évidence (Jakobson, 1973) :

- La fonction expressive du langage : plutôt centrée sur le destinateur. Elle illustre l'attitude du sujet ;
- La fonction référentielle qui renvoie au contexte et qui est donc centrale pour une intercompréhension entre locuteurs ;
- La fonction conative est quant à elle centrée sur le destinataire ;
- La fonction phatique qui s'intéresse au contact du message entre le destinateur et le destinataire ;
- La fonction métalinguistique est centrée sur le code et amène à une meilleure compréhension de celui-ci ;
- La fonction poétique qui porte sur le message lui-même et sur le choix et l'utilisation des mots pour transcrire ce message.

L'ensemble de ces fonctions renvoie aux éléments à considérer dans une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue.

Les travaux de Dell Hathaway Hymes en ethnologie de la communication, dans les années 60, bouleversent ce champ d'étude en soulignant le rapport entre la langue, et plus particulièrement la parole, et la vie socio-culturelle (le contexte). Cet ethnographe souligne son ambition première d'étudier « un groupe de sujets parlants qui possèdent en commun des ressources verbales et des règles de communication » (Bachmann *et al.*, 1991). Il développe le modèle SPEAKING en 1967 qui met en évidence les composantes de toute situation de communication. Ce modèle se veut plus complet que celui de Roman Jakobson, en raison de l'approche

[30] Jakobson R., 1973 [1963], Essais de linguistique française, tome II, Ed. de Minuit, Paris.

ethnographique adoptée, mais n'aborde pas les fonctions attribuées au langage. Christian Bachmann *et al.* (1991 : 71 - 73) offrent une explication assez claire de ce fameux schéma :

- S comme SETTING : le cadre (physique et/ou psychologique) ;
- P comme PARTICIPANTS : les participants (le/les destinateur(s), le/les destinataire(s), mais également ceux qui ne parlent pas mais qui sont tout de même présents) ;
- E comme ENDS : la finalité (qui regroupe à la fois le but ou l'intention de communication et le résultat de tout acte de communication) ;
- A comme ACTS : les actes (qui considèrent tout à la fois le contenu/le thème du message émis et sa forme) ;
- K comme KEY : la tonalité (la manière dont le message est émis à travers ses aspects linguistiques mais également paralinguistiques) ;
- I comme INSTRUMENTALITIES : les instruments recouvrent tous les moyens de la communication : les canaux (le langage parlé, l'écriture, les gestes…) et les codes ;
- N comme NORMS : les normes (les habitudes d'interaction : les tours de parole, les interruptions, les chevauchements, les silences…) ;
- G comme GENRE : le genre (de discours d'une activité langagière).

Le courant de la pragmatique dans les années 70 resitue alors la communication comme un acte ayant pour ambition une intention de communication (Austin, 1991). Il s'appuie sur les travaux de Jakobson (1973). Ce courant insiste en effet sur la dimension fonctionnelle de la langue. Robert Galisson et Daniel Coste (1976) en viennent d'ailleurs à définir l'« acte de parole » comme une :

> *Action qu'accomplit la parole de par son insertion et son fonctionnement pragmatiques. Dire, c'est toujours faire. Prenant la parole, j'asserte ou je promets, j'explique ou je demande, je félicite ou j'injurie. Et ma parole a des effets : elle ennuie ou enthousiasme, fait faire ou empêche de faire, convainc ou irrite.*
>
> Galisson et Coste, 1976 : 15-16

Cette approche souligne à la fois, pour un apprenant, l'importance d'acquérir des savoirs linguistiques et des compétences de communication. Cependant les dimensions sociolinguistiques sont quelques peu mises à l'égard dans ce type d'approche.

Dans les années 90, pour répondre à cette limite et envisager l'apprentissage de la langue à travers une visée communicative, Sophie Moirand (1990), en s'appuyant sur les travaux du

domaine de la sociolinguistique, définit la communication comme une véritable pratique sociale. Pour cette chercheuse, la communication relève :

> *[…] d'un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur du message.*
>
> Moirand, 1990 : 9 -10

Cette précision autour de la dimension communication amène Sophie Moirand (1990 : 20), en référence aux travaux de Dell Hathaway Hymes, à distinguer quatre composantes de la compétence de communication à considérer pour l'apprentissage :

- Une composante linguistique qui recouvre les aspects phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels de système de la langue ;
- Une composante discursive qui s'attache à rendre compte de sa connaissance des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation ;
- Une composante référentielle qui s'appuie sur la connaissance des référents qui nous entourent ;
- Une composante socioculturelle qui se fonde sur la connaissance des règles sociales d'interaction entre individus.

Ces avancés soulignent l'inscription de compétences à mobiliser pour entrer dans un processus d'apprentissage-acquisition d'une nouvelle langue. Une compétence regroupe un ensemble de savoirs (connaissances, culture générale), de savoir-faire (habiletés ou aptitudes sociales), de savoir-être et de savoir-apprendre (dans le but de favoriser l'autonomie dans l'apprentissage) (Rosen, 2007 : 24-25) qui ne relève d'ailleurs pas exclusivement de la langue.

Dans les années 2000, l'apparition du CECRL met en évidence la notion de compétences langagières communicatives. Ces dernières font, entre autres, référence aux travaux de Sophie Moirand et viennent réaffirmer les composantes plurielles de la compétence langagière. Trois compétences principales sont alors à considérer dans la mise en œuvre de séquence d'enseignement :

- Une compétence linguistique autour du lexique, de la phonologie et de la grammaire ;
- Une compétence sociolinguistique en référence à la dimension contextuelle de l'utilisation de la langue ;
- Une compétence pragmatique regroupant les composantes discursives et fonctionnelles.

L'évolution de ces perceptions de la langue à enseigner amène à comprendre les fondements des méthodologies relatives à la DLC et à expliquer les différentes composantes d'une séquence d'enseignement ou unité didactique.

3.3.3. Les méthodologies d'apprentissage d'une langue nouvelle

Les innovations scientifiques autour de la langue, perçue non plus pour elle-même mais appréhendée comme outil de communication, ont fait évoluer les méthodes d'enseignement. Un bref tour d'horizon des différentes méthodes d'enseignement des langues, du 16ème siècle à nos jours, permet de saisir les composantes d'une séance d'enseignement. Des unités didactiques, inspirées de ces divers courants, sont visibles dans les pratiques actuelles d'enseignement, même si certaines peuvent paraitre désuètes au regard de l'avancée des découvertes dans le domaine.

3.3.3.1. Les premières méthodes d'enseignement

La méthode traditionnelle (plutôt marquée du 16ème au 19ème siècle) s'appuie sur des textes littéraires et vise un enseignement de la langue écrite. Pour cela, le recours à la traduction est essentiel. L'objectif de ce type de méthode est l'accès au sens de textes littéraires à travers une démarche explicite d'enseignement du fonctionnement de la langue. Les activités langagières privilégiées sont : lire et écrire avec des exercices de thème et de version (de la L1 à la L2 et inversement). L'enseignant a une posture frontale, il détient le savoir et transmet de façon verticale.

La méthode directe (fin 19ème et début 20ème siècle) de manière complètement opposée à la méthode précédente répond à un enseignement de la langue orale exclusivement mené en L2. Pour cela, l'enseignant utilise la gestuelle, le dessin et la parole pour se faire comprendre. La démarche grammaticale est essentiellement inductive et implicite. Elle s'appuie sur l'observation des formes et les comparaisons en L1. Le lexique à aborder est sélectionné en fonction de l'environnement concret (pour aller vers l'abstrait). Les exercices sont essentiellement oraux et basés sur des jeux de questions-réponses de manière à principalement interagir et communiquer aisément.

La méthode audio-orale est marquée par l'apparition des premiers magnétophones et laboratoires de langue (1950-1970). La répétition est encouragée afin de mémoriser des structures syntaxiques et acquérir des automatismes. Les exercices structuraux découlent de ce type de méthode (influence de l'approche behavioriste). L'oral est encore une fois privilégié. L'enseignant a un rôle de « guideur » dans l'utilisation du matériel technique.

La méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) en résonnance aux avancées scientifiques dans le domaine de la langue (considérée au regard de situation de communication) s'appuie principalement sur l'oral du quotidien à travers la découverte de dialogue relevant de situations de communication réelles en appui de supports visuels (années 60-70). Ainsi, des structures syntaxiques sont mémorisées (démarche implicite) et réemployées dans des exercices.

3.3.3.2. *Des méthodes d'enseignement au service de la communication*

Comme évoqué préalablement, dans les années 70 à 90, l'émergence de nouvelles disciplines autour de la langue (sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse du discours, pragmatique) induit un questionnement autour des perceptions de la langue à enseigner qui amène certaines innovations méthodologiques.

3.3.3.2.1. L'approche communicative

Au cours de cette période, le Conseil de l'Europe s'empare de ces avancées scientifiques. Il cherche à répondre à une problématique sociétale (en lien avec des facteurs historico-politiques) et à promouvoir, dans cette perspective, l'apprentissage des langues. Ses travaux aboutissent à l'élaboration d'outils de référence dont *Un niveau seuil* (Coste *et al*.,1976) pour la version française. Cet ouvrage se veut être un inventaire des fonctions de communication de la langue pour l'enseignement du français. La langue est alors véritablement perçue comme un instrument de communication. L'utilisation de documents authentiques (voire fabriqués) est particulièrement encouragée de manière à favoriser des interactions sociales en lien avec le réel. L'autonomie de chacun face à la situation d'apprentissage est visée. Les besoins des élèves sont ainsi, dans une certaine mesure, considérés. L'apprenant devient acteur et se situe au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Il donne du sens à son apprentissage. Par cette approche, qui souligne l'idée d'un sujet considéré comme « rebelle à l'analyse » (Rey-Debove et Gagnon, 1980 : 23-24), il ne s'agit plus de cibler uniquement des savoirs linguistiques à apprendre mais également des savoir-faire langagiers. L'enseignant, quant à lui, a un rôle de guide.

Quatre activités langagières sont alors considérées de manière équilibrée dans l'enseignement : la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite en situation de communication réelle (à travers des jeux de rôle, des simulations). Des exercices de conceptualisation en faveur de la découverte de manière inductive du fonctionnement de la langue sont encouragés.

Sur cette même période, dans l'idée de répondre à la diversité des contextes d'enseignement, nait l'ASL (Atelier SocioLinguistique). Il vise à rendre autonome les apprenants dans des

espaces socialement situés (la poste, les transports en commun, l'école…). Il s'agit, selon le réseau associatif RADyA (Réseau des Acteurs de la Dynamique des ASL) d'« une action spécifique de soutien des processus d'intégration qui se situe dans le champ de la promotion sociale et de la citoyenneté ». Cette démarche d'enseignement nécessairement contextualisée, dont l'objectif n'est pas directement la langue, s'articule, quant à elle, autour de trois phases : la découverte (d'un thème), l'exploration et l'appropriation. Les ASL s'adressent plus particulièrement aux publics migrants installés en France depuis un certain nombre de temps. Ces ateliers sont souvent à l'image des premiers cours dits « d'alphabétisation » et ne requièrent pas forcément de formateurs formés. Les ressources proposées par nos collègues de l'Education nationale pour mettre en place le dispositif OEPRE s'appuient principalement sur cette démarche d'enseignement.

3.3.3.2.2. La perspective actionnelle

Progressivement, la mobilité toujours plus intense des personnes dans le monde a mené le Conseil de l'Europe à travailler autour d'un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) qui a vu le jour en 2001 après dix années de réflexion. Un volume complémentaire est édité en 2018. Il promeut un enseignement de la langue autour d'une perspective dite actionnelle.

Cet outil, au service de la planification d'un cours de langue, se veut proposer (car sa dimension est descriptive et non prescriptive) une harmonisation des échelles de niveaux de langues. Les niveaux A1 et A2 font référence à un utilisateur élémentaire ; les niveaux B1 et B2 à un utilisateur indépendant et les niveaux C1 et C2 à un utilisateur expérimenté (CECRL, 2001 : 25). Un niveau Pré-A1 (CECRL, 2018 : 23) ou A1.1 (Beacco *et al.*, 2005) s'adressant à un public adulte peu francophone, peu ou pas scolarisé antérieurement a vu le jour dans la seconde version du document. Ces niveaux sont validés par l'obtention du Diplôme Initial de Langue Française (désormais DILF) correspondant au niveau Pré-A1 et celui du Diplôme d'Etudes en Langue Française (désormais DELF) pour les autres niveaux.

Au niveau politique, il promeut le développement d'une « compétence plurilingue » qui vise à considérer, à reconnaitre la pluralité des profils sociolinguistiques des locuteurs de notre société. Dans cette perspective :

> *Il ne s'agit plus d'acquérir la « maitrise » d'une, deux, voire même trois langues ; chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place*
>
> CECRL, 2001 : 11

Véronique Castellotti (2006 : 3), dans la lignée de ces propos, l'énonce comme « par essence partielle, plurielle, composite et hétérogène […] caractérisé[e] par une grande malléabilité et une capacité d'évolution constante dans le temps et dans l'espace ». Elle renvoie ainsi à la vision intégrative du bilinguisme (Weinreich, 1953 ; Haugen, 1953 ; Grosjean, 1982). D'un point de vue didactique, elle en appelle à une véritable prise en compte des répertoires, variétés de ces derniers pour une adaptation des objectifs en fonction des besoins des apprenants. Ces orientations mobilisent le « développement d'une pédagogie communicative plurilingue réaliste, alliée à un travail réflexif interlinguistique / translinguistique (voir Castellotti et Moore, 2005) et à un « savoir-être » interculturel. » (Castellotti, 2006 : 5). L'attitude, le « savoir-être » de l'enseignant, formateur en charge du cours de langue et mobilisant des capacités réflexives pour appréhender l'Autre sera particulièrement interrogé dans le cadre de l'étude.

Le Portefeuille européen des langues (Portfolio) (CECRL, 2001 : 11) découle de ces réflexions. Il s'agit d'un outil de « mise en forme des expériences interculturelles et d'apprentissage des langues les plus variées qui permet de les enregistrer et de leur donner une reconnaissance formelle » (CECRL, 2001 :11).

Comme évoqué, le CECRL propose une approche renouvelée pour l'enseignement des langues autour de la perspective actionnelle. Cette dernière :

> *[…] considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.*
>
> CECR, 2001 : 15

Dans cette perspective, l'apprenant est considéré comme un véritable acteur social c'est-à-dire qu'outre le fait de développer des compétences langagières, il sollicite également des compétences générales en s'adaptant au contexte. Le locuteur novice, citoyen du monde, doit réaliser des « tâches » considérées à travers la mobilisation de stratégies pour aboutir à un résultat (CECRL, 2001 : 15). Ces actions sont réalisées seul ou en groupe, dans l'idée d'une co-construction du savoir. La centration sur le groupe constitue en effet une des spécificités de ce

type de démarche. Le travail collaboratif, les exercices d'interactions et de médiation sont donc encouragés (en plus des activités de compréhension et production orale et écrite). Christian Puren (2002) évoque alors l'idée même d'une « perspective co-actionnelle co-culturelle ».

Au sujet des adultes migrants, en référence aux travaux de l'Europe et dans la lignée des ASL, Mariela De Ferrari *et al.* (2016) promeuvent une didactique de l'immersion pour penser les spécificités de ce public. Dans ce type de démarche intégrative et inclusive, le recours à une « véritable pédagogie des premiers acquis s'impose », soit une évaluation diagnostique des apprenants, vise à mieux comprendre les besoins des locuteurs pour le développement d'un certain agir social. Cette démarche actionnelle en contexte de mobilité durable s'appuie sur trois principes (Ferrari *et al.*, 2016 : 120) :

- la didactisation de l'immersion : les espaces sociaux deviennent des objets d'enseignement-apprentissage et l'évolution des représentations sur l'apprentissage et sur la langue (orale et écrite) est encouragée ;
- l'intégration d'objectifs pluriels (en vue de l'autonomie) avec un recours à l'explicitation pour construire une culture partagée ;
- une entrée par compétences (sociale, professionnelle).

L'ensemble étant à considérer par le biais d'une approche systémique de l'interculturalité. Ces auteures invitent à penser le choix des contenus à enseigner en tenant compte de trois principes (Ferrari *et al*., 2016 : 122-123) : « le ici-maintenant », « soi et le système », « le système et soi ». Ces postulats visent ainsi le rapport à autrui et à notre système institutionnel sans prise en compte du parcours de vie des locuteurs accueillis. Un certain nombre de principes sont proposés pour la mise en œuvre d'une méthodologie de l'interculturalité. Ils s'appuient sur la proposition d'« objets d'exploration » tels que : le 14 juillet, les fonctionnaires, les bobos, la liberté, la fraternité, la laïcité, la neutralité, la gratuité… Or, nous nous questionnons particulièrement sur la manière de convoquer ces thèmes comme des « savoirs à enseigner en référence à des pratiques de référence ». Autrement dit, comment didactiser ses objets d'exploration comme objets d'enseignement ?

Les chercheuses suggèrent alors l'importance d'une formation et une professionnalisation des formateurs/animateurs engagés dans ce type de formation linguistique inscrit en didactique des langues et cultures et encouragent dans cette optique la mise en place de recherche-action-formation (Charlier, 2005) qui visent à travailler précisément à interroger les pratiques découlant de ce type de principes.

A travers cet exemple, il s'agissait d'illustrer la manière dont la DLC s'empare de la diversité des contextes d'enseignement, en France, sur laquelle nous nous interrogeons tout particulièrement dans le cadre de ce travail de recherche.

Quoi qu'il en soit, la prise en compte de ces différentes méthodes d'enseignement des langues vise à comprendre et analyser les principes pédagogiques énoncés dans la partie qui va suivre. La manière de concevoir une séquence d'enseignement en DLC, ainsi que les gestes et postures professionnels associés, servent d'illustration aux principes évoqués dans cette partie.

3.3.4. Les principes d'élaboration d'une séquence d'enseignement en DLC

3.3.4.1. Le trajet cognitif de l'apprentissage comme modèle pour penser l'élaboration d'unité didactique

Janine Courtillon (1995 : 111) met en évidence une « hypothèse cognitive » sur laquelle s'appuie la construction d'une séquence d'enseignement ou unité didactique. Ce modèle envisage un trajet qui part de la compréhension pour aller vers la production. Il se décline de la manière suivante :

- des activités de compréhension (orale ou écrite) qui impliquent la reconnaissance de mots/de structure syntaxique et permettent le repérage d'inférences ;
- des activités de mémorisation qui appellent des activités de reproduction et de (re)mémorisation (tout particulièrement au niveau phonétique, lexical et morpho-syntaxique) ;
- des activités de production qui sollicitent le rappel de phrases mémorisées et encouragent la création de phrases nouvelles.

Selon Janine Courtillon (1995), cette démarche est à envisager aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (en allant de l'un à l'autre).

Partant de ce postulat, Véronique Laurens (2010 : 3) a, elle aussi, proposé une trame plus complète, qu'elle nomme « trame méthodique repère ». Elle détaille de cette manière les étapes et les phases de cette trame :

-> Etape de réception, en trois phases (démarche globale interactive)
- anticipation
- compréhension globale
- compréhension détaillée
-> Etape de réflexion sur la langue, en deux phases (démarche inductive)
- repérage

- conceptualisation

-> Etape de production, en deux phases

- systématisation

- tâche finale

Laurens, 2010 : 3

Ces considérations autour de la mise en œuvre sont toujours d'actualité et structurent la construction de séquences d'enseignement en DLC. Elles interrogent certaines activités langagières qui sont mobilisées pour satisfaire l'« hypothèse cognitive » de Janine Courtillon (1995).

3.3.4.2. Les activités langagières au service de l'apprentissage

Afin de définir plus précisément le contenu d'une unité didactique, nous allons brièvement revenir sur les différents modes d'activités (Beacco *et al*., 2016 : 9) mobilisés dans ce processus d'apprentissage.

Une séquence d'enseignement (ou unité didactique) est considérée comme un ensemble cohérent organisé autour de séances, visant chacune un sous-objectif, au service de l'objectif général de l'unité (en termes d'acte de langage et/ou de réalisation d'une tâche/d'un projet).

L'étape première d'anticipation vise à énoncer clairement aux apprenants l'objectif de la séquence à venir. L'interaction, menée par l'enseignant, autour d'un élément déclencheur visuel ou auditif amène les locuteurs novices à entrer dans l'activité et permet à l'enseignant d'anticiper les besoins, de repérer les freins à la mise en œuvre pensée en amont (tant au niveau de facteurs motivationnels que linguistiques). Cette phase permet à l'enseignant d'ajuster son contenu en fonction de l'analyse des acquis et des besoins des élèves.

L'étape de compréhension (orale ou écrite en fonction de l'activité langagière principalement visée) ambitionne à travers plusieurs écoutes/lectures en réception de découvrir le sens du support proposé. Ce processus s'articule autour d'une dynamique allant d'une compréhension globale vers une compréhension plus fine du document envisagé. Le groupe d'apprenants, via une approche socio-constructive s'appuyant sur des interactions orales, co-construit le sens du document et ce, à travers la confrontation des points de vue. Une posture active est attendue des apprenants dans cette étape, comme le réaffirme Mariela De Ferrari *et al.*, (2016) à propos des adultes migrants. Les composantes linguistiques (tout particulièrement le lexique spécifique identifié par l'enseignant, en amont) sont alors mises en évidence et travaillées par le biais d'exercices structuraux permettant l'acquisition de nouvelles connaissances. Le travail sur la

langue est également envisagé : que ce soit au niveau morphosyntaxique et/ou phonologique. Il s'appuie sur une démarche inductive explicite (Charaudeau, 1992 ; Salins, 1996). L'observation et la confrontation des points de vue servent l'émergence d'une règle de fonctionnement de la langue. Des activités systématiques (via une approche behavioriste des apprentissages) permettent d'acquérir certains réflexes linguistiques pouvant être réinvestis dans des exercices de production (orale et écrite).

Au sujet du public qui nous intéresse, à savoir principalement des adultes peu ou pas scolarisés antérieurement, Mariela De Ferrari *et al.* (2016) démontrent en quoi une approche trop guidée, trop « explicative » pourrait avoir des effets contre-productifs. Elle conduirait à une posture passive de la part de l'apprenant. Ces auteurs invitent par conséquent à penser directement une posture active, réflexive, même à l'égard des pratiques autour de l'écrit. Nous nous interrogeons bien évidemment particulièrement sur ces postulats car solliciter une posture active de l'apprenant appelle un certain nombre de prédispositions d'élève-apprenant et d'acteur social. De plus, une étude menée par Ebru Eren (2015) souligne l'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie. Elle fait état d'une logique d'enseignement basée sur un savoir livresque non contestable, un apprentissage en faveur de la mémorisation, des « méthodologies globalistes à dimensions communicatives[31] » (Beacco, 2007 : 69) donc influencées par une méthode d'enseignement de type traditionnel basée sur la grammaire-traduction. Par rapport à notre public, il s'agira de confronter ces deux représentations de l'enseignement/apprentissage d'une langue.

Cela étant, ces deux premières phases visent à consolider les opérations de bas niveaux cognitifs (Gaonac'h, 1990). L'apprenant peut, ensuite, envisager des activités de plus haut-niveau cognitif sans surcharge cognitive. Des premiers exercices de production, de type « production guidée », avec des aides, des supports, des reprises morphosyntaxiques, pensés pour faciliter l'entrée dans l'activité, sont proposés pour tendre vers l'appropriation de nouvelles compétences langagières au service de la réalisation de l'objectif général ciblé. La finalité de la tâche peut relever d'une production individuelle ou faire référence à une interaction (en lien avec une situation authentique) et mener vers la médiation (Beacco *et al*., 2016).

[31] Selon Jean-Claude Beacco (2007), cette méthodologie renvoie à des représentations sociales anciennes et envisage l'apprentissage de la langue comme un tout sans recours à des démarches spécifiques. Elle s'appuie sur des activités d'exercices et de répétitions avec une grammaire fondée sur l'apprentissage de « règles ». Elle accorde donc une place importante à l'écrit.

Par cette conception de l'unité didactique, l'ensemble des activités langagières mentionnées dans le CECRL (2018 : 104), à savoir : la compréhension/réception orale et écrite, la production orale et écrite, l'interaction et la médiation, sont mobilisées.

Au-delà de postulats purement didactiques, la dimension pédagogique demande également à être interrogée si on souhaite aborder notre dispositif de manière systémique. Cette relation s'appuie principalement sur les compétences de l'enseignant à prendre en compte la diversité du public qu'il accueille. Elle mobilise donc un certain nombre de savoir-faire et de savoir-être.

3.4. La relation pédagogique au service de la pérennité du dispositif

A travers la dernière partie de ce chapitre, il s'agit d'envisager la relation pédagogique c'est-à-dire le lien enseignant-apprenant comme une composante à considérer pour notre contribution au dispositif. Les éléments qui vont suivre renvoient à deux facteurs majeurs de cette relation qui favorisent le processus d'apprentissage : le maintien de l'attention des apprenants et le retour d'information (Dehaene, 2013). Ils renvoient aux « conditions de transmission des savoirs » (Chiss, 2005 : 6) et mobilisent la prise en compte par l'enseignant de l'hétérogénéité des apprenants accueillis. Ils engagent la pérennité de cette initiative à destination des familles.

3.4.1. L'attention

L'attention est « le mécanisme de filtrage qui nous permet de sélectionner une information et d'en moduler le traitement » (Dehaene, 2013 : 4). Le maintien de cette condition appelle un ensemble de gestes professionnels et la maitrise d'un jeu postural (Bucheton et Soulé, 2009) de la part de l'enseignant, animateur du cours de langue. Cet ensemble renvoie à la capacité d'agir du professionnel qui conditionne l'efficience de la situation d'enseignement/apprentissage.

3.4.1.1. Les gestes professionnels au service d'un climat propice aux apprentissages

Le geste professionnel de l'enseignant est défini par Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009 : 32-33) comme suit :

> *Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même à minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire.*
>
> Bucheton et Soulé, 2009 : 32-33

Il relève bien d'actions conscientes et/ou inconscientes que l'enseignant met en place afin de pouvoir s'adapter aux diverses situations d'enseignement auxquelles il doit faire face. Les travaux de l'équipe pluridisciplinaire de Dominique Bucheton de 2003 à 2007 ont, à ce propos, mis en évidence un modèle théorique de plusieurs préoccupations de l'enseignant défini comme un « multi-agenda » autour :

- Du pilotage des tâches proposées à l'élève prenant en compte les diverses contraintes de la situation d'enseignement et impliquant une planification rigoureuse pensée en amont. Ce qui nécessite, pour l'enseignant, d'avoir un minimum d'analyse critique sur certains outils, méthodes à adapter aux profils divers des apprenants accueillis ;
- D'une atmosphère bienveillante, propice aux apprentissages, permettant des interactions autour de l'objet d'apprentissage. Cet élément est l'élément de base à considérer dans toute situation de classe ;
- Du tissage afin de donner du sens aux tâches proposées et de créer du lien entre les différentes situations, objectifs d'apprentissage. Les travaux de différents chercheurs (Rochex et Crinon, 2011 par exemple) sur l'enseignement explicite (Bautier, 2014, Rayou, 2018, entre autres…) au service du processus de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) concourent à renforcer l'importance de ce levier pour un travail efficient auprès de tous les publics ;
- De l'étayage : ce qui renvoie aux travaux de Bruner (1983).

Ces différents gestes qui renvoient certes à des « gestes de métier » (Jarro, 2002) font également référence à des gestes qui prennent leur source dans l'individuel :

> *Elèves et enseignants sont considérés pour la compréhension de leurs relations et comportements, comme des personnes, porteuses d'une histoire, d'une culture, d'un rapport à l'institution, d'un rapport au savoir enseigné. Elles vivent en classe des émotions et manipulent des registres langagiers, identitaires et cognitifs multiples.*
>
> Bucheton et Soulé, 2009 : 30

Ces gestes ainsi considérés comme des gestes de métier et des gestes de l'intime se répercutent dans une posture, une manière d'être qui conditionne le maintien de l'attention de l'apprenant. Cette dernière s'appuie également sur un jeu de postures à appréhender.

3.4.1.2. Le jeu de postures des co-acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage

Avant d'expliciter les différentes postures identifiées chez les deux co-acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage, il importe de définir ce terme. Dominique Bucheton (In. Bucheton et Soulé, 2009 : 38), la définit comme suit :

> *Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets.*
>
> Bucheton et Soulé, 2009 : 38

A travers cet extrait le caractère complexe de cette / ces manières d'être s'inscrit à la fois dans la situation vécue mais également dans l'histoire, le vécu singulier de chacun. Les postures sont le reflet des parcours de vie, des trajectoires de socialisation langagière antérieure même si elles s'inscrivent dans le cadre de représentations conditionnées par la situation elle-même.

Ces auteurs distinguent six postures principales chez l'enseignant. L'ensemble de ces postures doivent pouvoir être sollicitées à bon escient en fonction, en réaction aux postures de l'élève. On identifie :

- La posture de contrôle : elle amène un pilotage très serré dans lequel l'enseignant laisse peu de place à l'élève et à l'imprévu de la situation. L'enseignant à un positionnement plutôt frontal face au groupe ;
- La posture de contre-étayage conduit l'enseignant à faire « à la place de », de manière à aller plus vite dans la réalisation d'une tâche ;
- La posture d'accompagnement se caractérise par la proposition d'aides, qui peuvent être individuelles ou collectives, mais qui visent à favoriser une réflexion chez les apprenants ;

- La posture d'enseignement concourt principalement à la visée évaluative des compétences à acquérir. Au cours de cette posture, l'enseignant met en évidence les savoirs à acquérir par le recours au métalangage ;
- La posture de lâcher-prise est le versant opposé de la posture de contrôle et a pour objectif le développement de l'autonomie de l'apprenant ;
- La posture dite « du magicien » vise à travers les gestes théâtraux, la voix, le mime à captiver l'attention de l'auditoire.

A la lumière d'Anne Jarro (2003) qui distingue les « gestes de métier » des « gestes professionnels », nous envisageons ces postures comme des postures « de métier ». Or, ces postures professionnelles sont, tout comme les gestes professionnels, inscrits dans une dimension singulière, propre à chacun. Par conséquent, on peut se demander si ce jeu de postures suffit à appréhender notre contexte d'enseignement spécifique qui visent des savoirs comme pratiques de référence et qui font appel à des composantes de l'intime ?

On peut néanmoins constater à travers la présentation de ces ensembles, l'importance de l'articulation de gestes et de postures professionnels en fonction des situations pour maintenir l'intérêt de l'élève et favoriser ainsi le processus d'apprentissage.

Chez l'apprenant, ces mêmes auteurs distinguent également six postures. Elles font particulièrement référence à la posture de l'enfant-élève mais nous semble également tenir compte du public d'adultes :

- la posture réflexive amène l'apprenant à expliciter son action comme la manifestation d'un raisonnement qui illustre son appropriation du savoir ;
- la posture première conduit l'apprenant à entrer dans la tâche sans véritablement y avoir pensé ;
- la posture scolaire caractérise celle de l'apprenant qui cherche à satisfaire avant tout le contrat didactique ou ses représentations de ce dernier ;
- la posture de refus traduit la résistance de l'apprenant face au savoir ;
- les postures ludique/créative et dogmatique concernent, à notre sens, moins notre public. La première invite l'apprenant à trouver les moyens de détourner la tâche à réaliser. La seconde reflète un faible intérêt assumé.

A travers le CECRL et, à l'école, la posture réflexive, comme posture active (*vs* passive) des apprenants est particulièrement encouragée. Elle est donc à considérer comme un levier au service de la dimension transgénérationnelle de cette formation linguistique à visée coéducative. Elle s'énonce à la fois comme composante méthodologique et comme objectif d'enseignement. La construction, ou tout du moins l'appréhension de cette posture, est donc un

élément fondamental de cette initiative qui s'appuie sur l'agentivité de l'enseignant, animateur du cours de langue.

3.4.1.3. L'agentivité au cœur de la situation d'apprentissage

Le « pouvoir d'agir » renvoie au concept d'agentivité. Ce terme a été défini dans divers domaines : l'éducation, la neuropsychologie… De notre côté, nous nous attacherons à considérer la conceptualisation de cet outil au service de l'action des individus à partir de travaux relevant du domaine de la psychologie sociale (Bandura, 1976) et de la sociologie (Giddens, 1979).

« L'agentivité (agency) se rapporte à des évènements (events) dont l'individu est l'auteur (perpetrator) […] » (Giddens, 1984, 1987 : 9). La dimension individuelle est considérée dans l'agentivité. L'*agency* est en effet une prise de conscience par le sujet d'un jeu de pouvoir opérant à l'égard d'acteurs en présence et, sur lequel, il peut engager sa propre manière de concevoir le monde (par le biais d'une implication directe ou non). Cette perception, cette capacité s'appuie sur différents facteurs qui prennent principalement leurs sources dans le vécu singulier de tout un chacun. Elle renvoie à une « relation interpersonnelle » dans laquelle « les acteurs recherchent une entente (Verständigung) sur une situation d'action, afin de coordonner consensuellement (einvernehmlich) leurs plans d'action et de là même leurs actions. » (Habermas, 1981 : 102). Selon Albert Habermas (1981), le langage occupe alors une place prééminente. Il en vient d'ailleurs à exposer une théorie de « l'agir communicationnel ». Elle fait référence au pouvoir d'action par le discours. C'est principalement ce qui est en jeu dans une situation d'enseignement-apprentissage à visée actionnelle. L'intercompréhension des acteurs en présence est une composante élémentaire de cette théorie. Elle s'établit, selon Albert Habermas (1981 : 41), sur la base d'un rapport d'équité, une « relation symétrique », soutenue par des :

> *[…] conditions que tout locuteur compétent est obligé de présupposer comme étant tendanciellement remplies, pour autant qu'il pense en général entrer dans une argumentation. Ceux qui prennent part à l'argumentation sont obligés de présupposer généralement que la structure de leur communication, dont les traits caractéristiques relèvent d'une description purement formelle, exclut toute contrainte (qu'elle provienne de l'extérieur ou du procès d'intercompréhension lui-même) – toute contrainte hormis celle de l'argument meilleur (ce qui veut dire qu'elle écarte également tous les motifs hormis celui de la recherche coopérative de la vérité).*
>
> Habermas, 1981 : 41

Cet extrait, qui fait plus particulièrement référence à la conduite discursive de l'argumentation, renvoie à l'idée d'un accord tacite entre deux locuteurs engagés dans une situation de communication qui approuvent les règles de l'échange. Tout particulièrement dans le cadre d'une dynamique d'enseignement-apprentissage à destination d'adultes, ce rapport symétrique doit être maintenu sous peine d'inhiber le pouvoir d'action de l'apprenant. Cet ajustement engage la co-action des acteurs en présence. En effet, malgré la différence de statut inhérente (enseignant/apprenant-adulte), il s'agit d'envisager les moyens de créer un climat propice à l'instauration de cet équilibre communicationnel. Cette atmosphère repose principalement sur la posture, la manière d'être de l'enseignant qui conduit le cours.
Concernant la situation de l'apprenant en situation « peu légitime », Anne-Christel Zeiter (2018 : 231) considère l'agentivité comme une manière de :

> *[…] reconfigurer les relations sociales qu'ils [ces acteurs] expérimentent, pour modifier leurs accès à certaines pratiques langagières et aux ressources propres à la situation, pour se construire des positionnements identitaires alternatifs leur permettant de parler, d'écouter, de lire et d'écrire et donc d'acquérir l'anglais [en référence à son étude], langue qui leur permettra de se faire entendre.*
>
> Zeiter, 2018 : 231

Une démarche constructiviste de l'identité est convoquée dans cette vision de l'agentivité.
Considérant principalement la prise en compte de notre public cible, Mariela De Ferrari *et al.* (2016), quant à elles, encouragent la mise en place d'une démarche intégrative et inclusive pour penser cette dynamique. Cette approche amène à considérer « des liens, […], à partir des filtres perceptifs des uns et des autres » (Ferrari *et al.*, 2016 : 116). Dans cette perspective, ce sont les notions de représentations croisées des co-acteurs et d'interculturalité qui sont mises en

évidence. Ces auteures invitent d'ailleurs à penser cette rencontre avec l'Autre à partir d'un travail introspectif de « page blanche » (Ferrari *et al.*, 2016 : 120). Ainsi, même si, dans cette optique, ces auteures promeuvent le recours aux biographies langagières (Galligani, 2014) pour penser la dimension réflexive du sujet plurilingue (en résonnance aux préconisations européennes), elles insistent sur l'importance de délimiter « les frontières avec la vie « personnelle » » (Ferrari *et al.*, 2016 : 123). Or, comment penser l'inclusion et l'interculturalité (dans une perspective d'action) sans vision holistique de l'individu, sans prise en compte du vécu antérieur, sans penser la reconfiguration identitaire engendrée par l'apprentissage d'une nouvelle langue, sans envisager principalement une posture autour de ces notions d'inclusion et d'interculturalité (Young, 2011, 2019 ; Miguel Addisu, 2019) ? En effet, Véronique Miguel Addisu (2019) et Andréa Young (2019), entre autres, rejoignent les conclusions des didacticiennes citées préalablement autour de l'importance d'une appréhension de la relation à l'altérité mais elles s'en distinguent par le fait que, selon elles, cette rencontre est également conditionnée par la relation à soi-même.

De ce fait, nous considérons l'agentivité comme faisant appel à des postures en construction de la part des deux co-acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage, basées sur l'interculturalité (sur la rencontre). L'agentivité devient donc, ce point de vue, un élément central de la situation d'enseignement-apprentissage de la langue. Elle encourage le processus d'empowerment par le déploiement de ce pouvoir d'agir (Hélot, 2007 : 235) à d'autres sphères que celles du cours. Cette dynamique vise à encourager la dimension transgénérationnelle de notre dispositif.

Afin de favoriser les conditions d'un climat propice à l'instauration de cette double action, il convient également de s'intéresser aux contenus des échanges langagiers. Il s'agit ainsi d'affiner les composantes de cette « intercompréhension » entre enseignants et apprenants. Elles relèvent de ce qu'on nomme « le retour d'information » (Dehaeane, 2013).

3.4.2. Le retour d'information

Les recherches en DLC, confirmées par le travail des neuroscientifiques et l'imagerie cérébrale, insistent sur l'importance à accorder à l'erreur dans le processus d'apprentissage-acquisition. Le traitement de cette dernière renvoie à la manière dont l'enseignant considère la singularité des profils des apprenants accueillis. Ces obstacles à l'apprentissage demandent à être traités de manière positive afin de générer une adaptation du comportement (en référence aux travaux des behavioristes). Dans cette perspective, l'enseignant mobilise des facilitateurs

procéduraux qui témoignent de son analyse de ces obstacles à l'apprentissage. Ces leviers soutiennent le coût cognitif de la tâche à réaliser et favorisent les progrès de chacun.

Ces deux aspects relatifs au retour d'information, par le traitement de l'erreur et la proposition de situations adaptées aux besoins identifiés de l'apprenant, guident, en partie, les gestes et le jeu de postures de l'enseignant, préalablement évoqués et conditionnent également l'agir professoral de l'enseignant.

3.4.2.1. Le statut de l'erreur

L'absence de traitement efficient des erreurs dans un cours de langue peut engendrer, d'un point de vue psychologique, chez les apprenants, une certaine insécurité et, d'un point de vue didactique, une perception erronée, souvent empreint d'une vision « normée » de la langue (Lebreton, 2017), de la nature et/ou de l'origine de ces dernières (Miguel Addisu, 2010 : 478). L'hétérogénéité des groupes accueillis dans ce type de dispositif appelle d'autant plus à considérer cette composante pour une meilleure compréhension du processus d'apprentissage de la langue mais, également, une adaptation de son enseignement (Besse et Porquier, 1984 : 207), sans toutefois tomber dans l'individualisation.

L'erreur, engendrée par des obstacles d'ordre cognitif (Brousseau, 1989), est définie par Jean-Pierre Astolfi (1997 : 45) comme :

> *la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit, comme la compagne de toute élaboration mental vraie. Elle est signe,*
> *en même temps que la preuve, que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom, qui met en jeu ses représentations préalables et ses compétences actuelles pour s'efforcer de construire du neuf.*
>
> Astolfi, 1997 : 45

L'erreur est ainsi considérée comme le signe d'un apprentissage en cours qui donne à percevoir à la fois les compétences de base de l'apprenant et les nouveaux acquis en cours d'appropriation. Elles renseignent sur l'évolution des acquis de l'élève.

Ces erreurs peuvent à la fois relever d'aspects linguistiques mais également être propres à la situation d'enseignement.

Au niveau linguistique, Remy Porquier (1977 : 27) indique que, quelle que soit la langue première des apprenants, les difficultés « concernent généralement les déterminants, les formes verbales, la morphologie du genre et du nombre et les prépositions ». D'autant que l'élève a

tendance, tout particulièrement en début d'apprentissage, à s'appuyer sur son répertoire linguistique pour s'essayer à de nouvelles tentatives de production. Ce processus qu'on nomme le phénomène de nativisation (Andersen, 1983) est défini par Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes (2005) comme :

> *un phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels (ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage).*
>
> Demaizière et Narcy-Combes, 2005 : 48

Ce phénomène est à la fois singulier, car il s'inscrit dans l'individuel, et évolutif.
Au-delà d'erreurs purement lexicales, au niveau syntaxique, la langue première peut également engendrer la mise en place par l'apprenant d'un système linguistique transitoire s'appuyant sur ce phénomène de nativisation, qu'il convient également de prendre en compte. Celui-ci est nommé : interlangue. Larry Selinker (1972 : 214) la définit comme :

> *[…] un système linguistique productif par référence aux deux autres systèmes linguistiques que constituent la langue maternelle de l'apprenant et la langue étrangère : c'est un système séparé et jamais entièrement assimilable au système de la langue étrangère.*
>
> Selinker, 1972 : 214

Dans la lignée de travaux de Larry Selinker, Stéphanie Galligani (2003) qualifie ce passage comme dynamique, systémique, instable, propre à chacun et surtout perméable, ce qui permet à l'enseignant d'aider explicitement l'apprenant à faire évoluer son système.
Trois facteurs, selon ce chercheur (cité par Miguel Addisu, 2010 : 488), viennent nourrir ce phénomène linguistique :

- Des mécanismes de transferts (comme évoqué préalablement entre L1 et L2) ;
- Des stratégies langagières (parler pour…) ;
- Une tendance à la surgénéralisation des règles découvertes en L2.

Un travail spécifique autour de ce phénomène réduit la fossilisation de certaines « règles » et rend lisible, pour l'apprenant, la compréhension de ses obstacles. Il encourage également les tentatives de production, reflets d'un processus d'appropriation en cours.

Au-delà des erreurs purement linguistiques, Jean-Pierre Astolfi (1997) souligne également l'existence de huit types d'erreur relative à toute situation d'apprentissage. Cette typologie, qui ne se veut être exhaustive, met en évidence :

- Les erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail ;
- Ls erreurs relevant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes ;
- Les erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves (les représentations notionnelles) ;
- Les erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées ;
- Les erreurs portant sur les démarches adoptées ;
- Les erreurs dues à une surcharge cognitive ;
- Les erreurs ayant leur origine dans une autre discipline ;
- Les erreurs causées par la complexité propre du contenu.

Afin de pouvoir accompagner tous les apprenants vers l'appropriation d'un nouveau système linguistique, le travail de verbalisation et d'explicitation autour des erreurs est apparu nécessaire pour renforcer le sens des apprentissages (Lebreton, 2017). La mise en place de facilitateurs procéduraux (également appelés différenciation pédagogique) concourt à cette prise en compte des individualismes.

3.4.2.2. L'adaptation pédagogique comme principe de gestion de l'hétérogénéité

La différenciation pédagogique est définie par Sabine Kahn (2010 : 5) comme « toutes dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre élèves ». De cette manière, l'enseignant, en jouant sur les variables de l'action didactique, va pouvoir amener tous les élèves d'un même groupe à atteindre le même objectif et ce, en s'appuyant sur les besoins exprimés et/ou déduits par l'analyse des erreurs.

Une fois « identifiées », certaines variables, définies par Marc Bru (1992 : 97) comme des « composantes des situations d'enseignement apprentissage qui peuvent être modifiées par l'enseignant en fonction de son appréciation du contexte général et particulier », permettent un « ajustement » des activités proposées pour une adaptation au plus grand nombre. Marc Bru (1992) distingue alors trois catégories de variables à considérer pour un ajustement des outils, propositions d'activités aux besoins des apprenants :

- Les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus qui se réfèrent principalement à la planification pensée en amont de la séance avec la sélection d'outils, de supports pédagogiques au service de l'enseignement ;

- Les variables processuelles qui prennent en compte, quant à elles, les dynamiques d'apprentissage de l'apprenant. Elles offrent les moyens à l'apprenant engagé dans le processus d'atteindre les objectifs ciblés ;
- Les variables relatives au cadre et au dispositif qui visent la prise en compte des modalités d'organisation temporelle, spatiale…

Ces variables didactiques identifiées facilitent la mise en œuvre d'une séance d'enseignement-apprentissage à destination d'un groupe caractérisé par une forte hétérogénéité, comme c'est souvent le cas dans le cadre du dispositif OEPRE. Cette adaptation s'appuie sur l'analyse et la prise en compte des erreurs des apprenants, reflets de besoins plus ou moins identifiés initialement par le formateur. Ainsi ces deux composantes de la situation d'enseignement renvoient encore une fois à la singularité des parcours des apprenants accueillis. Car, les erreurs illustrent en partie les trajectoires d'appropriation langagière des apprenants et la différenciation pédagogique renvoie à la prise en compte de ces composantes par l'enseignant (à travers l'adaptation de gestes et de postures professionnels). L'ensemble de ces composantes concourent donc à satisfaire les exigences d'un climat propice aux apprentissages dans lequel malgré la différence de statut, les deux co-acteurs de la vie de l'enfant-élève coconstruisent une alliance au service de leur réussite.

Ce dernier chapitre théorique visait à justifier notre méthodologie de recherche construite autour de la démarche sociodidactique.

En effet, la présentation des points de tension, de réflexion autour de la didactique des langues et des cultures, dont découlent les avancées méthodologiques en faveur de l'enseignement/apprentissage d'une L2, nous a permis d'envisager la relation à l'apprenant dans son ensemble soit autour de l'objet d'enseignement/apprentissage et de la relation à l'enseignant. Les éléments évoqués autour de ces deux dyades sont à confronter, dans une perspective critique, aux profils étudiés pour satisfaire les ambitions de notre travail de recherche. Il s'agit de saisir la diversité inhérente au contexte didactique et la complexité à penser des « microthéories », « microtranspositions » qui en découlent (Blanchet, 2018 : 202). Dans la lignée des travaux soutenus par Philippe Blanchet (2016, 2018) ou Véronique Miguel Addisu (2020), il s'agit d'envisager une didactique altéritaire capable d'éclairer les tensions en jeu dans la situation d'enseignement/apprentissage. Ce type d'approche conduit inéluctablement à un questionnement de la posture du professionnel engagé sur laquelle nous souhaitons également soumettre une contribution.

Conclusion partielle : 1ère partie

La première partie de cette thèse a permis de rendre compte de notre appropriation d'un certain nombre de notions, de concepts. Elle s'ancre dans un questionnement relatif à nos ambitions de recherche.

L'approche compréhensive de mères d'élèves bilingues franco-turcs inscrites dans un dispositif d'apprentissage du français à l'école nous a conduite à appréhender cette communauté linguistique et plus particulièrement leur rapport aux langues en contact. Dans cette optique, les concepts de culture et d'identité ont ainsi été approchés. Ces deux composantes sont les résultantes de constructions dynamiques singulières. Elles évoluent en fonction du rapport à autrui et sont par conséquent complexes à expliquer. Le groupe social, perçu comme groupe de référence, demande de ce fait à être considéré.

La langue, l'identité, la culture du groupe référence, les *habitus* attachés à ce dernier ont par conséquent des effets sur l'enfant-élève bilingue accueilli à l'école. Ainsi, le bilinguisme de l'élève franco-turc, à travers ses « répercussions » sur l'école, a été exposé pour une mise en exergue d'une des difficultés majeures de l'école de la République à savoir réduire les inégalités scolaires.

La visée herméneutique soutenue, nous a conduite à rendre compte de l'histoire singulière de l'immigration turque en France. Les spécificités de cette communauté, attachées aux évènements politiques et économiques de la nation turque, expliquent, en partie, le rapport des Turcs aux langues en contact. Elles s'illustrent en particulier par une attitude ambivalente entre une posture de repli sur soi et une intégration à la société d'accueil. Les femmes interrogées, originaires de Turquie, mères d'élèves en difficulté sur notre terrain d'affectation, s'inscrivent dans ce double paradoxe.

En lien avec nos ambitions de recherche à savoir contribuer à la mise en place du dispositif OEPRE pour un rapprochement efficient entre l'école et les familles, nous avons choisi d'appréhender cette opération coéducative, cofinancée par le MEN et le MI, de façon critique.

L'évolution de la formation des adultes migrants en France a montré la complexité à conjuguer sur le terrain, besoins des apprenants, spécificités contextuelles (liées au territoire mais également aux ressources humaines capables de mener à bien ce type d'initiative) et attentes

institutionnelles. La notion de coéducation a ainsi été abordée car l'alliance éducative, pensée par l'école, s'inscrit dans cette ambivalence à porter des intentions institutionnelles. Les préconisations officielles visent un rapprochement des familles à l'école qui n'entrent pas en résonnance avec les spécificités du public désigné par cette action, à savoir des adultes souvent peu ou pas scolarisés antérieurement. Nous avons néanmoins postulé, qu'appréhender tant du point de vue des enseignants que de celui des familles, le discours de scolarisation s'énoncerait comme un levier en faveur de l'intercompréhension. Il permettrait de dissoudre, en partie, les mésententes entre l'école et les familles.

Cet écart manifeste entre attentes institutionnelles et besoins des parents a mis par conséquent en évidence un « vide » didactique autour de la mise en œuvre de cette initiative.

Le troisième chapitre de cette thèse convoque donc les composantes didactiques (et pédagogiques) de la didactique des langues et des cultures pour une proposition de modélisation répondant à cette double contrainte. Il s'agit pour cela de penser une didactique altéritaire et contextualisée. La sociodidactique s'énonce alors comme un levier méthodologique pour penser la complexité de ce dispositif. La transposition didactique amène à interroger ce passage entre savoirs « savants » (ou plutôt pratiques sociales) et savoirs, pratiques « à enseigner ». Ces derniers s'articulent autour des manières d'apprendre et des postures qui en découlent.

Devenir un apprenant-acteur de ses apprentissages capable de réflexivité est une visée partagée tant par l'univers de l'école (à travers le socle commun de connaissances, de compétences et de culture) que par la DLC (par le biais du CECRL et du CE) or, ce « savoir-être » n'est pas inné et demande à se construire pour les ambitions transgénérationnelles du dispositif. Ainsi, l'agentivité des deux co-acteurs de la vie de l'enfant-élève est au cœur de cette initiative. La formation des enseignants engagés dans cette initiative demande à être mobilisée pour une remise en question de l'agir professoral au service de démarches d'enseignement capables de satisfaire les exigences complexes soulevées du dispositif OEPRE.

2ème Partie : Du terrain d'investigation à la méthodologie de recherche

Cette deuxième partie vise à justifier nos choix méthodologiques, reflets de notre positionnement épistémologique. Ils s'inscrivent dans des ambitions de recherche ancrées dans la pratique.

Le chapitre 4 ambitionne ainsi de présenter l'approche retenue pour mener à bien cette étude qualitative. L'approche ethnosociolinguistique nous a guidée dans notre appréhension du terrain.

La triangulation des données de type ethnographique, didactique et discursif, recueillies par le biais de l'observation participante et la conduite d'entretiens semi-directifs, a accompagné la lecture herméneutique de l'ensemble. Elle a amené à analyser de façon critique les instructions officielles en faveur de la mise en place de cette initiative de l'EN ainsi que les fondements relatifs à la didactique des langues et des cutures convoquée dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde.

Le chapitre 5, à caractère narratif, met en évidence, quant à lui, les éléments de contextualisation sur lesquels repose notre approche analytique. Il présente le contexte d'émergence de la problématique de l'étude.

Enfin, le chapitre 6 expose le protocole méthodologique retenu qui s'inscrit dans une démarche de type sociodidactique. Il amène à découvrir le public étudié ainsi que les données ethnographiques. Nos hypothèses de recherche et le protocole rigoureux d'analyse du corpus reposent sur la lecture des observables de terrain.

Chapitre 4 : Une démarche ethnosociolinguistique à des fins didactiques

A travers ce chapitre à caractère épistémologique, nous allons présenter les composantes scientifiques qui ont soutenu notre projet et qui ont façonné notre posture de recherche. Pour cela, nous aborderons l'approche méthodologique dans laquelle il s'inscrit à savoir : l'ethnosociolinguistique.

Dans un premier temps, par la présentation de l'émergence de cette discipline, nous viserons à mettre en évidence les questionnements épistémologiques soulevés par l'objet d'étude. Dans la lignée du récent article de Josiane Boutet et James Costa (2021), nous soulignerons la complexité à définir précisément cette discipline à la croisée de l'ethnolinguistique (ou l'anthropologie linguistique) et la linguistique variationniste. Le recours à une réflexivité assumée, en termes de positionnement épistémologique, concourt à la fiabilité de la lecture herméneutique de l'ensemble.

Dans un second temps, nous présenterons nos choix méthodologiques à la lumière des composantes de l'analyse qualitative adoptée. L'observation participante amène à saisir des faits sociaux par une appréhension du terrain. L'approche empirique constitue donc le mode de recueil d'observables privilégié dans cette enquête, à caractère ethnologique. En complément de cette façon d'aborder les phénomènes en situation, des données discursives ont été collectées. Le recours à ces deux instruments méthodologiques concourt ainsi à satisfaire la fiabilité des analyses menées et ce, par la mise à l'épreuve des données empiriques récoltées.

4.1. Du terrain à la méthodologie : une recherche qualitative

4.1.1. Une approche ethnosociolinguistique

Cette étude a pour ambition première de rendre compte de dynamiques langagières observées chez des apprenantes turcophones dans le contexte très spécifique d'un cours de langue à l'école, dans un quartier situé en EP. Ces pratiques sont corrélées à des questionnements identitaires et culturels. Les processus concourant à cet état des lieux appréhendé ont ainsi été étudiés à des fins didactiques.

Afin de préciser l'approche requise pour rendre compte de ces phénomènes sociaux, il a été choisi de s'appuyer sur des démarches en lien avec l'ethnolinguistique et la sociolinguistique (et plus spécifiquement la sociolinguistique critique). L'ensemble des concepts convoqués par ces deux approches permet d'offrir une « vision systémique globale » sur un phénomène complexe à élucider (Blanchet, 2012 : 37) et ce, au regard de l'attitude adoptée.

4.1.1.1. L'ethnolinguistique au fondement de l'enquête de terrain

L'ethnolinguistique est le domaine de l'anthropologie qui a amené les scientifiques à prendre en compte le terrain pour étudier les phénomènes humains. Marc Augé (1979) définit la démarche anthropologique comme une approche qui « prend comme objet d'investigation des unités sociales de faible ampleur à partir desquelles elle tente d'élaborer une analyse de portée plus générale, appréhendant d'un certain point de vue la totalité de la société où ces unités s'insèrent » (Auger, 1979 : 197-198). Cette définition nous a semblé précisément répondre à notre objectif : saisir la complexité d'un processus à une échelle microsociale[32] pour des propositions de modélisation à une échelle macrosociale.

Cette discipline des sciences humaines et sociales qui étudie l'homme en société s'appuie sur une méthode de production des connaissances fondée sur l'enquête de terrain. Le regard distancié, « éloigné » (Levi-Strauss, 1983) demande à être appréhendé pour contribuer à une connaissance « globale » sur la société en partant d'un groupe restreint. Nous nous sommes particulièrement questionnée sur cette manière d'appréhender l'observable.

Franz Boas (1858-1942), premier professeur d'anthropologie culturelle de l'université de Colombia, d'origine allemande, est le précurseur de l'ethnolinguistique (ou anthropologie linguistique). Il a formé toute une génération de chercheurs de terrain. C'est parce qu'il considère comme fondamental le lien entre langue et culture qu'il attache autant d'importance à l'expérience *in situ*. Dans certaines de ses études, il fait l'effort d'apprendre les langues, non pas exclusivement pour leur portée communicative mais également pour comprendre les manières de dire le monde et ainsi appréhender la culture (Boas, 2011). Cette vision de la langue comme fait culturel, tout comme la manière de l'approcher, par le terrain, ont soutenu nos ambitions de recherche.

[32] Nous avons retenu la classification opérée par Dominique Desjeux (2004) pour définir les échelles d'observation en sciences humaines et sociales. Cet auteur considère quatre niveaux de lecture : un niveau macrosocial (l'échelle des strates sociales), un niveau mésosocial (l'échelle des organisations, des stratégies entre acteurs), un niveau microsocial (qui fait référence à l'espace privé et domestique) et un niveau micro-individuel (qui interroge l'échelle du sujet).

Edward Sapir (1884-1939), anthropologue et linguiste, poursuivra le travail de réflexion mené par Franz Boas en insistant sur les liens entre catégorisation du monde et lexique. Par la suite, Benjamin Lee Whorf (1897-1941) postulera, à son tour, une symétrie entre mode de pensée et organisation syntaxique. Ce postulat se verra critiqué par Edward Sapir qui a pourtant dirigé la thèse de Benjamin Lee Whorf. Néanmoins, de cette collaboration entre les deux hommes nait l'hypothèse communément nommée « l'hypothèse Sapir-Whorf ». Elle n'a jamais vraiment été formulée mais on la retrouve fréquemment énoncée de la manière suivante : « le langage d'une communauté donnée est un organisateur de son expérience et forme son « monde » et sa « réalité sociale » » (Ferry, 1970 : 14). Dès lors, les structures propres à chaque langue influencent les façons de penser et d'agir des individus. De ce point de vue, l'anthropologie linguistique ou ethnolinguistique s'énonce alors comme un nouveau champ d'études interdisciplinaires s'appuyant à la fois sur l'étude des composantes linguistiques et/ou langagières d'une population désignée et sur leurs références culturelles. Les cultures sont ici perçues d'un point de vue interactionniste, à savoir comme « des systèmes de valeurs, de représentations et de comportements qui permettent à chaque groupe de s'identifier, de se repérer et d'agir dans l'espace social environnant » (Cuche, 2016 : 55). Les liens entre composantes langagières des personnes étudiées et appartenant à une communauté ont principalement motivé nos questions de recherche.

La démarche ethnographique a des modalités de recherche qui permettent de s'intéresser véritablement à la parole plutôt qu'à la langue (Saussure, 1916) et donne à percevoir des corrélations entre pratiques et groupes d'appartenance. Cette linguistique dite de terrain rend compte d'une certaine « opacité » du terrain étudié (Auroux, 1998 : 91) et permet d'étudier le langage en lien avec la vie sociale de ce qui le pratique. La linguistique de terrain devient de ce fait fondamental, en particulier, pour le domaine de la sociolinguistique (Boutet et Costa, 2021).

4.1.1.2. Les apports de la sociolinguistique pour une méthodologie de recherche de type empirique

La sociolinguistique, quant à elle, nait d'un conflit de conception de la langue. Ce différend émerge, entre autres, des écrits d'Antoine Meillet (1926), pourtant connu comme un disciple de Ferdinand de Saussure, qui, dans la lignée des travaux du sociologue Emile Durkheim[33] (1983), souligne le caractère social de la langue.

[33] Père fondateur de la sociologie, Emile Durkheim (1983 : 14) met en évidence la notion de « fait social » qu'il définit comme « des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un

> *Du fait que la langue est un fait social il résulte que la linguistique est une science sociale, et le seul élément variable auquel on puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique est le changement social.*
>
> Meillet, 1926 : 17

Par ces réflexions, Antoine Meillet s'oppose à la vision structuraliste de la linguistique saussurienne qui soutient le caractère social de la langue par son élaboration par une communauté. En effet, Antoine Meillet perçoit la langue comme un véritable objet d'étude en évolution à travers le temps. La sociolinguistique s'inscrit ainsi à la croisée de la linguistique et de la sociologie.

La conférence de sociolinguistique, à l'initiative de William Bright du 11 au 13 mai 1964 à Los Angeles réunissant 25 chercheurs (dont William Labov), ancre véritablement ce nouveau champ disciplinaire : « l'une des tâches majeures de la sociolinguistique est de montrer que la variation ou la diversité n'est pas libre, mais qu'elle est corrélée avec des différences sociales systématiques » (Bright, 1966 : 11).

Les travaux sur la variation de William Labov, à partir de 1966, dans cette même perspective montrent la nécessité de travailler précisément sur la réalité des productions langagières (Labov, 1966, 1976, 1992). En s'inspirant des méthodes de l'ethnolinguistique, il envisage une méthodologie de recueil de données fondée sur des enquêtes de terrain, en vue de décrire précisément les phénomènes linguistiques. Or, il envisage surtout une sociolinguistique qualifiée de niveau 2 (Miguel Addisu, 2020 : 31) soit une « linguistique variationniste » qui ne met pas en évidence l'intention du locuteur / acteur social dans l'usage de la variété langagière alors même qu'il s'intéresse à un objet socialement marqué. Les débats scientifiques autour de la notion de répertoire verbal / linguistique défini, comme un ensemble d'usages linguistiques propre à chaque individu ou groupe, par John Gumperz en 1961 (ethnographe de la communication), dont William Labov reconnait lui-même l'importance, ont alors alimenté les réflexions autour de ce champ disciplinaire. Cette notion a fait émerger une sociolinguistique plus qualitative et interprétative, en vue d'étudier les interactions langagières dans toutes leurs dimensions. Le paradigme interactionniste[34] vient rendre compte de cette approche de la langue (Gumperz, 1964). Par ses travaux, John Gumperz « traite [ainsi] de la variation linguistique comme un terrain de construction » (Boutet et Heller, 2007 : 7).

pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui ». Il mit en évidence le déterminisme social, principe à travers lequel, l'individu se mut par des structures sociales.

[34] Inspiré des travaux des G.H. Mead (1893 -1931).

Les travaux du sociologue Basil Bernstein, qui se spécialisera en sociolinguistique, viennent nourrir le débat autour de la variation linguistique en offrant une vision plutôt déficitaire de celle-ci. Il énonce d'ailleurs la notion de « code restreint *vs* élaboré » (Bernstein, 1975) pour définir la notion de « handicap linguistique » des enfants des classes populaires. Par ces travaux, il marque un tournant dans l'histoire de la sociolinguistique puisqu'il met en évidence un lien entre structures sociales et codes linguistiques. Même si ses travaux ont été très critiqués, ce scientifique envisage l'inscription de la variation dans des structures sociales. Par son approche, il prend lui aussi en compte la thèse interactionniste de Georges Herbert Mead[35] (Mead, 1934), sur laquelle s'est également appuyé le sociologue Erving Goffman (1968), et s'inscrit, de ce point de vue, comme un des précurseurs d'une approche de la linguistique socialement située. Enfin, par sa thématique de recherche, il inscrit la sociolinguistique dans des problématiques liées à des inégalités linguistiques, sociales et scolaires.

Dans la lignée de ces réflexions, Josiane Boutet propose de définir le concept de « pratiques langagières » (Boutet *et al.*, 1976), qui, non seulement, prend en compte les facteurs externes à la langue tels que le contexte, les interlocuteurs, leur âge, leur sexe, etc., mais inscrit aussi pleinement les interactions des locuteurs comme des « praxis sociales » :

> *[…] le langage fait partie de l'ensemble des pratiques sociales, que ce soit des pratiques de production, de transformation ou de reproduction. Parler de "pratique", c'est donc insister sur la dimension praxéologique de cette activité. Comme toute pratique sociale, les pratiques langagières sont déterminées et contraintes par le social, et en même temps, elles y produisent des effets, elles contribuent à le transformer. Dans cette perspective, le langage n'est pas seulement un reflet des structures sociales mais il en est un composant à part entière. […] Parler n'est pas seulement une activité représentationnelle, c'est aussi un acte par lequel on modifie l'ordre des choses, on fait bouger les relations sociales.*
>
> Boutet, 2002 : 459

Nous retiendrons cette définition pour interpréter les discours des enquêtées, mais aussi pour considérer le dispositif OEPRE en tant qu'espace sociolinguistique à part entière, dont il est nécessaire de mesurer les enjeux (avec une perspective critique). De ce point de vue, la sociolinguistique rejoint l'anthropologie linguistique même si elle s'en éloigne par cette dimension sociale et pragmatique qu'elle convoque. En effet, en 1977, Geneviève Calame-

[35] Philosophe et psychologue, Georges Herbert Mead (1893 – 1931) ne se considère initialement pas comme un sociologue mais ses travaux amènent à considérer l'action du sujet comme implicitement liée à celle de son environnement.

Griaule, pionnière de l'ethnolinguistique française, admet « soit que les deux domaines se chevauchent sans se recouvrir complètement, soit que la sociolinguistique est une branche particulièrement développée de l'ethnolinguistique » (Calame-Griaule, 1977 : 16). En effet, à partir de cette période, les sociolinguistes prennent en compte les aspects sociaux de l'utilisation de la langue liés à l'identité sociale du locuteur, celle du destinataire, le contexte, l'opposition synchronie/diachronie, les usages linguistiques et les croyances concernant ses usages, l'étendue de la diversité (Calvet, 1993).

La sociolinguistique s'appuie donc sur les concepts de base de la sociologie, mais aussi de l'anthropologie, pour comprendre les processus dont découlent l'activité humaine mais en l'abordant de façon critique (Boutet, 2017).

Nous nous inspirons ici des travaux de Monica Heller (2002) qui, dans le contexte ontarien, cherche à « combiner deux buts principaux : contribuer à la théorie sociale et permettre une analyse critique de faits, de processus et d'évènements clés pour l'évolution actuelle de notre société » (Heller, 2002 : 9). S'appuyant sur les réflexions de Pierre Bourdieu (1982) sur les marchés linguistiques définis comme « les conditions d'une concurrence objective dans et par laquelle la compétence légitime peut fonctionner comme capital linguistique produisant, à l'occasion de chaque échange social, *un profit de distinction* » (Bourdieu, 1982 : 43) et sur les apports de la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1989), Monica Heller et Josiane Boutet soulignent l'importance de l'approche ethnographique pour la sociolinguistique critique :

> *Au plan social, une approche de sociolinguistique critique contribue par ses observations ethnographiques et ses analyses précises, à la compréhension des enjeux sociaux et économiques actuels des usages et pratiques des langues et du langage au travail.*
>
> Boutet et Heller, 2007 : 313

Dans la poursuite de ces travaux, Véronique Miguel Addisu (2020 : 9 - 10) rendra compte de son analyse critique des interactions plurilingues en « interrogeant le lien entre pratique sociale et pratique linguistique pour les locuteurs qui les produisent » et envisagera de ce fait la sociolinguistique critique comme une approche qui « éclaire ces liens par l'attention qu'elle porte aux catégories sociales que sont les langues et les idéologies linguistiques. ». C'est le point de vue qui a été adopté pour rendre compte de la lecture des données et ce, dans une perspective sociale (pour une plus grande justice de notre système éducatif). La sociolinguistique s'inscrit alors comme un champ interdisciplinaire tant par les objets d'étude

qu'elle convoque, qu'à l'échelle des méthodes de recueil des données et des concepts qu'elle interroge (Boutet, 2017).

Ce travail de thèse s'inscrit dans une sociolinguistique « qui nait d'interrogations émergeant des terrains sociaux eux-mêmes, terrains sur lesquels le langage et les liens que les individus tissent avec ce langage disent quelque chose d'un certain rapport au monde » (Miguel Addisu, 2011 : 78). « Nous [montrerons] par nos travaux que notre pertinence et notre pouvoir découlent de notre capacité, non pas à découvrir de nouvelles machines, mais à agir sur le monde pour le transformer » (Boutet, 2017 : 35).

Ainsi, l'étude des dynamiques langagières de ces femmes n'ont pu avoir lieu sans une implication de type ethnosociolinguistique de notre part, dont nous devons maintenant préciser les spécificités. Autrement dit, nous considérons notre engagement sur le « terrain » comme un moment essentiel de la recherche, garantissant la fiabilité du recueil et de l'analyse des données.

4.1.2. La réflexivité comme condition essentielle de l'approche ethnosociolinguistique

4.1.2.1. Les principes épistémologiques d'une démarche ethnosociolinguistique

Pour rendre compte de pratiques langagières en contexte, il nous a paru pertinent de s'appuyer sur une approche dite ethnosociolinguistique (Blanchet, 2012) soit une approche qui réponde aux exigences de la sociolinguistique (critique) tout en ayant une connaissance certaine du terrain et ce, pour pouvoir rendre compte des réalités observées et analysées, en lien avec celui-ci. C'est d'un croisement entre deux disciplines à savoir la sociologie et l'ethnologie que naitra un projet ethnosociolinguistique. Pour illustrer ces propos, Sylvain Auroux (1998 : 89) indique que « …pour construire des représentations linguistiques, il faut qu'un observateur pénètre sur ledit terrain et devienne partie prenante d'une relation face-à-face et individuelle… ». Le projet ethnosociolinguistique vise alors à étudier les productions langagières dans leur hétérogénéité sociolinguistique. Sa visée critique concourt à une théorie compréhensive de phénomènes à étudier tout en ayant une portée interventionniste (Blanchet, 2012).

La posture associée à ce type d'approche est par conséquent à la fois interdisciplinaire et interprétative comme l'indique Philippe Blanchet :

> *L'étiquette ethno-sociolinguistique, malgré sa longueur, présente l'avantage majeur de signifier ouvertement le double aspect ethnologique (incluant les questions de communauté ethnoculturelle, d'identité, de représentation du monde par le langage, de micro-interactions) et sociologique (incluant les questions de stratifications sociales, de conflits sociaux, de politiques linguistiques et éducatives, de micro-variations), recouvrant de la sorte l'ensemble du champ des usages des langages humains (notamment des langues).*
>
> Blanchet, 2012 : 76-77

Cette approche de type empiro-inductive a donc été adoptée pour rendre compte, dans un paradigme compréhensif, des obstacles et des points d'appui de ces femmes à entrer dans la langue du pays d'accueil. La recherche menée est qualitative. Pierre Paillé fait une distinction essentielle entre « analyse qualitative des données » et « analyse des données qualitatives » (Paillé, 2009) sur laquelle nous nous sommes appuyée pour construire notre protocole méthodologique. Il définit l'analyse qualitative de la manière suivante :

> *L'analyse qualitative se présente donc comme une construction autour d'une construction. En principe, l'analyse induite (par le témoignage de l'acteur), l'analyse construite (par le chercheur) et l'analyse comprise (par le lecteur) constituent trois univers symboliques qui ne se recoupent pas complètement.*
>
> Paillé et Mucchielli, 2012 : 63

De ce point de vue, les choix méthodologiques opérés ne s'appuient pas sur des modes de recueil ou d'analyse particuliers. C'est bien plus, comme le souligne encore une fois Philippe Blanchet (2012 : 29-30), « un questionnement de recherche pertinent et justifié par des motivations sociales et scientifiques, inscrit dans une épistémologie et une réflexivité *préalable* » qui justifieront les options choisies et ce, en lien avec une méthode d'enquête de terrain (présentée dans le chapitre suivant). En ce sens, il n'existe pas de méthodologie spécifique à l'approche ethnosociolinguistique. L'étude en elle-même tout comme le type de données sélectionnées amène le chercheur à développer une méthodologie propre à son objet et à son terrain de recherche. La réflexivité assumée du chercheur devient de ce fait, centrale dans la construction de la posture ethnosociolinguistique.

4.1.2.2. Une réflexivité à assumer

La réflexivité se révèle être, dans le cadre d'une recherche scientifique, humaine et sociale, une condition ou modalité pour mener à bien un projet et un objectif ou une finalité à viser pour lever ou rendre compte de nouvelles connaissances (Blanchet, 2009b, 2018). La réflexivité, transcrite dans un carnet de recherche / journal de bord contraint le chercheur (mais également, dans la recherche que nous avons menée, l'enquêté) à s'interroger sur toutes les composantes de la situation de recherche, que ce soit l'objet d'étude, ses *habitus*, ses schèmes sociaux, ses liens/rapprochements avec le public visé. On peut alors dire que la réflexivité ne se limite pas au domaine de la sociolinguistique mais s'inscrit dans toutes démarches interrogeant l'humain, comme acteur (Guillaumin, 2009 ; Robillard, 2009). Elle est même, pour Catherine Guillaumin (2009) une compétence de l'agir (professoral) à développer. Pour ce qui concerne le chercheur en ethnosociolinguistique, Philippe Blanchet définit la réflexivité comme :

> *[…] une démarche par laquelle je m'interroge moi-même (comme je me regarde dans un miroir) et où je suis interrogé par autrui (qui me renvoie ainsi une image) sur mes propres actes et mes propres discours. Un stade du miroir, en quelque sorte, avec son corollaire immédiat de prise de conscience de l'identité-altérité, de la relativité d'un point de vue particulier et des observations que ce point de vue particulier et des observations que ce point de vue permet ou ne permet pas de proposer en partage.*
>
> Blanchet, 2018 : 229

Cette manière d'interroger la posture du chercheur est particulièrement assumée dans des démarches ethnographiques, de type qualitatif, qui visent à produire des connaissances en s'appuyant sur le terrain et rendant ainsi compte de conclusions en « objectivant la subjectivité » (Bourdieu, 1997), subjectivité inhérente au statut du chercheur. Elle sera d'ailleurs rendue lisible, au cours de l'analyse des données, par la présentation d'extraits de journal de bord. Cette posture à appréhender permet de se construire une véritable identité de chercheur et d'interroger, au niveau épistémologique, les degrés d'engagement dans une enquête de type ethnographique, allant du statut de simple participant à celui d'observateur en passant par une posture de participant comme observateur (Paillé, 2006).

Pour mener à bien ce travail réflexif, comme une sorte d'épistémologie de type socioconstructiviste (Blanchet, 2018 : 197) c'est-à dire qui reflète notre rapport au monde et aux autres, Philippe Blanchet (2018 : 232) mentionne deux approches complémentaires, que le chercheur doit explorer tout au long de sa recherche :

- Une « auto-réflexivité » exercée par le chercheur lui-même (ou le groupe de chercheurs) qu'il nommera également une « démarche d'auto-socioanalyse réflexive » (Blanchet, 2019 : 233) ;
- Une « hétéro-réflexivité » menée par les individus extérieurs (groupes de scientifiques ou personnes complètement étrangères au travail de recherche tels que des acteurs de terrain).

L'attention portée sur ces deux points de vue amène le chercheur à analyser, interpréter et à justifier certains postulats développés au service de nouvelles connaissances scientifiques. La manière de rendre compte de son cheminement intellectuel garantit la fiabilité de l'analyse qualitative.

L'analyse des écrits réflexifs traduisant l'avancée du projet de recherche encouragée par mes[36] deux directeurs de thèse, tout comme nos échanges (en visu, en distanciel ou par mails) mêlés aux annotations sur le carnet de bord et les réactions de mes collègues rencontrés sur les différents postes occupés durant ces cinq dernières années, ainsi que les interactions avec les autres doctorants du laboratoire ou les rencontres, au cours des diverses manifestations scientifiques, a servi le travail altéro-réflexif mené (Bretegnier, 2009 ; Miguel Addisu, 2011). Celui-ci s'est opéré à la lumière des contretemps éprouvés au cours de ce parcours doctoral par le biais d'une démarche d'auto-socioanalyse réflexive (Blanchet, 2019 : 233).

Ces composantes ont orienté les choix méthodologiques sélectionnés et surtout les analyses opérées. Les deux modes de recueil de données à savoir : l'observation participante et la conduite d'entretien compréhensif vont être explicités dans cette optique.

4.2. L'observation participante

L'observation participante va être présentée comme premier mode de recueil de données puisque l'approche ethnographique a guidé cette étude.

Dans un premier temps, un ensemble de postulats vont être discutés pour permettre de spécifier cette manière d'envisager le terrain, au regard du contexte. Nous en viendrons alors à considérer le positionnement du chercheur investi dans ce type de démarche, en résonnance avec ce qui vient d'être évoqué autour de la réflexivité. Dans un deuxième temps, nous mettrons en évidence le type de données recueillies pour la constitution d'un corpus, qui se veulent être qualifiées d'authentiques. La manière d'analyser ces observables pour une lecture herméneutique de l'ensemble (Ricoeur, 1969) tout comme les limites de cette approche seront

[36] L'utilisation de la 1ère personne du singulier rend compte de ma posture personnelle et professionnelle d'enseignante. Le recourt à la 1ère personne du pluriel souligne notre posture scientifique de chercheuse.

également mentionnées de manière à envisager des solutions pour réduire les biais liés à ce type de choix méthodologique.

4.2.1. L'implication épistémologique ou la posture du chercheur

L'observation participante, dont le précurseur est l'anthropologue Bronislaw Malinowski (1884-1942), est née de l'ethnologie et est également exploitée en sociologie interactionniste (Goffman[37], 1968) ou en sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1989). Elle consiste à « vivre », d'une certaine manière, avec la communauté étudiée afin, d'une part, de récolter un certain nombre de données « fiables », qualifiées d'authentiques et, d'autre part, en raison de l'implantation sur le terrain, de saisir la « vie réelle » (Malinowski, 1963 : 74). Cette méthode vise une *immersion* sur un terrain, entendu comme « un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses » » (Agier, 2004 : 35), à distinguer de *situation*, pour une connaissance fine de celui-ci et un recueil de données empiriques au plus près de la réalité. L'observation participante permet, de par son implication, de mieux comprendre les processus en jeu lors de l'assemblage des observables.

Cette méthode implique une posture, en termes de *position épistémologique*, (Bretegnier, 2009 : 34), spécifique et délicate à trouver en tant que chercheur. Or, notre posture professionnelle de praticienne, et donc « le faire », « le mettre en œuvre », caractérise également notre manière d'aborder le terrain. Nous avions adopté cette posture, sans véritablement en être consciente, dès le début de notre implantation sur ce dernier. Le positionnement auquel nous avons eu recours durant de nombreuses années, renvoie aux propos de Joëlle Morissette, Didier Demazière et Matthias Pépin qui décrivent la posture ethnographique de la manière suivante :

> *L'ethnographie débute bien avant l'entrée effective sur le terrain, s'ancrant le plus souvent à une pratique professionnelle qui questionne, à une action bénévole ou à une activité récréative à laquelle on s'adonne par passion ; d'autre part, elle implique, presque initialement, dans un effort d'ajustement aux obstacles ou surprises qui surviennent.*
>
> Morissette *et al.*, 2014 : 12

[37] Erving Goffman (1922-1982), sociologue américain, s'est principalement questionné sur l'identité par l'étude des interactions sociales. Il tire son enseignement des principes fondateurs de la théorie meadienne et des théories wébériennes qui s'attachent, toutes deux d'une certaine manière, à comprendre l'individu à partir de ses liens construits avec autrui (au sens plutôt philosophique et psychologique pour G.H Mead et plutôt sociologique pour M. Weber) mais toujours de façon inconsciente (tradition de l'interactionnisme symbolique).

Aborder ce positionnement spécifique revient à éclairer les tensions propres au *paradoxe de l'observateur* (Moreau, 1997 cité par Gadet, 2003 : xx, Blanchet, 2012), bien connu des ethnologues et des sociolinguistes. Il convient, en effet, dans ce type d'approche, d'appréhender la *distance* nécessaire entre implication et recul (Diaz, 2005) et ce, pour ne pas perdre de vue l'objet et les enjeux de la recherche en cours et les analyses liées. La *distance* évoquée est d'autant plus complexe à gérer lorsque la dimension sociale est en jeu (Heller, 2002 ; Gadet, 2003) : « Sur ce terrain, l'observation devient une pratique sociale quotidienne, mêlant vie sociale et vie scientifique » (Boudart, 2013 : 125). L'équilibre s'appuie sur une posture « intérieure-extérieure » (Blanchet, 2012 : 46) qui sous-entend un aller-retour constant entre acteur social inscrit dans le contexte et chercheur capable d'analyser le corpus saisi. Georges Lapassade (2016 : 395) le décrit comme : « l'*observation*, qui implique une certaine *distance*, et la *participation*, qui suppose au contraire une *immersion* du chercheur dans la population qu'il étudie. ».

Un des grands avantages de l'observation participante est de pouvoir, une fois la posture du chercheur clairement explicitée, vivre de véritables moments authentiques. Cela permet de prendre complètement en compte le contexte d'émergence des données (qu'elles soient discursives ou non) (Gumperz, 1989 : 112 et 162).

> *On ne peut étudier les hommes qu'en communiquant avec eux, ce qui suppose que l'on partage leur existence d'une manière durable (Griaule, Leenhardt) ou passagère (Lévi-Strauss). L'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés, selon la catégorie d'âge, de sexe ou de statut dans laquelle le chercheur parvient à se situer par négociation avec ses hôtes en fonction de ses propres desiderata ou de la place que ceux-ci consentent à lui faire.*
>
> Laburthe-Tolra, 1996 : 146

De ce fait, cette approche invite à considérer l'acteur *in situ*, à travers son profil sociolinguistique. La durée de présence sur le terrain tout comme la familiarité acquise avec les acteurs sociaux permettent véritablement d'atténuer les effets de la présence de l'observateur. Même si le coût d'un tel engagement est élevé (Gadet, 2003). Le chercheur devra, sous peine de perdre toute sa lucidité, constamment tenter de se recentrer pour ne pas se défaire de l'objet d'étude et de son positionnement. Cela évitera les « risques de projection et de surinterprétation » (Boudard, 2013 : 125) inhérents à ce surinvestissement.

Nous avons choisi de considérer tout particulièrement la définition de Bastien Soulé pour résumer cette approche :

> *L'OP [l'observation participante] implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité. L'avantage est cependant clair en termes de production de données : cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques.*
>
> Soulé, 2007 : 128

Une fois ce positionnement clairement assumé, le chercheur sera capable de coconstruire avec les acteurs en présence les données à recueillir (Mondada, 2001) et à analyser. On perçoit alors la nécessité d'opérer, en tant que chercheur en devenir, une lecture altero-réflexive (Bretegnier, 2009 ; Miguel Addisu, 2011) sur son travail.

Outre les problèmes éthiques qu'une telle posture engendre de par le lien créé avec les informateurs/informatrices de terrain, nous allons maintenant aborder plus précisément, le type de données recueillies qui peuvent, de par leur abondance, générer également des difficultés d'analyse et d'interprétation.

4.2.2. Du recueil des données à la constitution d'un corpus

Considérer les données recueillies comme des données de type empirique, amène à envisager le langage comme une interaction au sens « d'échanges » (Kerbrat-Orrecchioni, 1998 ; Blanchet, 2012 ; entre autres). Dans cette perspective, les personnes interrogées ou en présence ne sont plus considérées comme des locuteurs mais comme de véritables acteurs sociaux (Bornand et Leguy, 2013 : 32) en situation.

La définition énoncée par Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012) qui caractérisent les données recueillies dans ce type d'étude à visée qualitative, nous semble rendre compte précisément de l'inscription de ces données dans un contexte précis qu'il convient de préciser :

> *Une donnée qualitative est une donnée de signification immédiate revêtant une forme discursive. La discursivité s'applique également aux données visuelles qui, comme l'a montré le courant de l'herméneutique, sont traitées par l'analyste en tant que texte ou, si l'on veut, en tant que « discours » signifiant. Pour l'analyste, la donnée qualitative prend la forme de mots, d'expressions,*

de phrases, de propositions textuelles ou picturales exprimant un rapport de sens dans le moment présent du recueil.

Paillé et Mucchielli, 2012 : 64-65

L'abondance de données relevées, liée à une sur-immersion du terrain, peut amener le chercheur à se perdre dans la pertinence de certaines d'entre-elles, pour la constitution du corpus. Lors de l'analyse du corpus de l'observation participante, il convient donc de questionner la fiabilité des données au regard de la posture du chercheur et également de mesurer les effets de celle-ci sur les faits observés (Gadet, 2003) pour en saisir leur pertinence et leur sélection.

Ce positionnement engendre bien évidemment des questions d'éthique sociale et scientifique (Blanchet, 2012 : 50) du fait des relations entre le chercheur et son activité de recherche, le chercheur et les participants à sa recherche et le chercheur et la « société » à laquelle il appartient (Blanchet, 2012 : 102). Or, selon Edgar Morin (1967 : 223), cela peut sembler être une condition nécessaire à la collecte de données « réelles ». Ces interrogations seront levées par la modification des noms afin d'assurer l'anonymat, l'explicitation des faits observés au moment du recueil (dans l'optique d'ailleurs d'une co-construction du savoir) et le retour fait aux témoins lors de la phase d'entretiens toujours dans la perspective d'un travail collaboratif.

Les spécificités relevées par ce type d'approche constituent autant d'éléments méthodologiques fondamentaux à prendre en compte pour l'analyse. La manière de rendre compte et de transcrire ces observables sera également examinée.

4.2.3. L'analyse des données de l'observation participante

Le relativisme méthodologique (Hoggart, 1970 ; Evans Pritchard, 1969) permet de saisir l'intelligence d'un phénomène et ce, en le rapportant à son contexte d'origine. Il amène à expliquer ce qui pourrait être incompréhensible ou inexplicable. Il s'agit par cette approche d'appréhender l'expérience du visuel pour rendre compte de phénomène à analyser. Les données ont précisément été appréhendées de cette manière. La distinction entre « voir » et « regarder » mise en évidence par François Laplantine (2005 : 17-21) a demandé à être appréciée dans cette perspective.

Pour rendre compte de ce paradigme, Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012 : 17) proposent de « combiner trois grandes stratégies : écrire, questionner, annoter ». Ce procédé rigoureux intitulé « l'analyse en mode écriture » a été régulièrement convoqué dans la manière d'appréhender les données de cette enquête. Le passage à l'écrit à travers la description du réel

a généré de nouveaux questionnements remettant en question les réflexions de base. François Laplantine (2005 : 29) indique d'ailleurs à ce propos que « L'ethnographie, c'est précisément l'élaboration […], la transformation scripturale de [l'] expérience, c'est l'organisation textuelle du visible […] ». Le travail d'écriture fait appel à une lecture phénoménologique de ce qui est vécu (Paillé et Mucchielli, 2012 ; Vermersch, 2019). Par ce type d'approche, dans une perspective compréhensive, on vise « la compréhension authentique de ce qui se présente tel qu'il se présente » par le recours à la description des faits tels qu'ils sont vécus par les acteurs et non par le chercheur. Ainsi :

> *L'attitude phénoménologique se caractérise donc par le recours systématique à la description du vécu sans y substituer un mécanisme explicatif, lequel a tendance à réifier les concepts. […]. Elle cherche à appréhender intuitivement les phénomènes de conscience vécus.*
>
> Paillé et Mucchielli, 2012 : 41

Parallèlement, « l'analyse par questionnement analytique », sans recours à une analyse approfondie du corpus, via un questionnement auquel le chercheur tente de répondre par la lecture des données à postériori ou *in situ*, est également convoquée (de manière plus ou moins formelle). Elle laisse place à l'intuition du chercheur. Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012 : 89) nomment ce mécanisme : l'« analyse-en-action ». Dans ce cas, l'analyse repose ou sur des notes de terrain permettant de distinguer ce qui relève de la scène observée, du vécu propre au chercheur, du contexte et des réflexions que cela suscite chez lui, ou sur des intuitions du chercheur liées à sa connaissance et à sa capacité à faire des ponts entre les éléments observés. Ce mode opératoire a généré la création d'un « canevas investigatif » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 210), construit comme un inventaire de questions émanant des analyses, soumis à l'épreuve de nouvelles réflexions jusqu'à un niveau de resserrement traduisant la saturation du phénomène observé/analysé, par un procédé d'induction analytique (Becker, 2002).

Le travail de rapprochement, confrontation, mise en relation des données amène à saisir les récurrences, les analogies et permet d'envisager des synthèses visant à faire surgir des significations à soumettre à l'épreuve d'un nouveau mode de recueil de données via une approche complémentariste. Dans cette perspective, l'analyse des données empiriques a régulièrement été réinterrogée en considération des nouvelles sous-conclusions établies pour aboutir à l'élaboration d'une pensée herméneutique (entendue comme une manière de comprendre les logiques humaines et sociales).

Pour ce faire, l'analyse des données empiriques se veut faire appel à des procédés « techniques » et « intellectuels » qui s'appuient, entre autres, sur (Paillé et Mucchielli, 2012) :

- La transcription (comme ce sera particulièrement le cas pour l'analyse des données discursives) ;
- Le découpage de texte relatif aux données émanant du récit des évènements observés, par exemple (avec des extraits de journal de bord) ;
- La mise en relation de données relevant d'un travail de regroupement-catégorisation intuitif et/ou lié à l'appropriation de connaissances théoriques sur le champ/objet d'étude (procédé sur lequel nous nous appuierons tout particulièrement).

Ces moments d'analyse peuvent avoir lieu directement pour une transcription du vécu ou à posteriori. Ils sont partie prenante du protocole méthodologique du chercheur en étude qualitative.

Afin de rendre compte de l'ensemble des phénomènes observés et analysés, l'écriture ethnographique, soit l'alternance de descriptions, de narrations et de représentations (Laplantine, 2005) constituera une sorte d'épistémologie méthodologique traduite dans le chapitre de présentation des données.

Ce mode de recueil de données, qui peut sembler à première vue comme une manière de rendre compte du « réel », présente certaines limites liées aux avantages énoncés (Blanchet, 2012 : 48). Nous proposons de revenir sur ces dernières de manière à justifier certains choix méthodologiques effectués pour pallier les biais qui vont être énoncés.

4.2.4. Les limites de ce mode de recueil de données

L'implication sur le terrain et la présence sur des situations informelles amènent à récolter un certain nombre de données mais il est souvent difficile d'en rendre compte de manière fidèle en raison de l'absence de moyen d'enregistrement ou de captation du moment vécu. Le journal de bord, de recherche, constitue de ce fait un outil à appréhender.

A ce propos, nous tenons à préciser qu'au cours de notre parcours doctoral, ce support a pris différentes formes. Initialement nous avions fait le choix d'utiliser un cahier au format 17X22 sur lequel nous écrivions indifféremment au stylo ou au crayon de papier. Il rendait compte à la fois d'évènements vécus sur le terrain (et donc en lien direct avec le travail de recherche) mais aussi d'éléments à visée professionnelle dont témoignent justement ce délicat « équilibre ».

Progressivement, il est devenu un outil au service d'un questionnement analytique. Des liens avec certains concepts et notions étaient alors mis en évidence.

Par la suite, dans un souci d'efficacité, ce journal a pris la forme d'un cahier au format 21X29,7. Il se voulait être un outil directement au service de l'analyse. Il a par conséquent été pensé autour de la catégorisation des données recueillies. Cette évolution témoignait de l'avancée de notre cheminement scientifique. Or, ce format tout comme la classification opérée, à ce moment précis, figeait le travail de recherche et laissait finalement peu de place à la construction de la pensée herméneutique.

Le post-it (*in situ*), les feuilles volantes et surtout l'enregistreur vocal ont alors pris de plus en plus de place. Ce dernier a comme avantage de tenir compte de la date, de l'heure, de plus il est facilement transportable. Il peut laisser libre court au développement de la pensée du chercheur sur des moments informels. Les propos recueillis peuvent facilement être réécoutés pour une remise en question de l'ensemble tout en gardant trace de la réflexion menée. Car, une de nos plus grandes difficultés fut l'appréhension de l'analyse en action.

Finalement, les échanges avec nos directeurs de thèse nous ont amenée à avoir recours à des dossiers par locutrice. La constitution de ces derniers en version papier et numérique, a rendu la tâche plus aisée, même si le fait de ne pas avoir anticipé véritablement cette manière d'appréhender les données purement didactiques laisse percevoir quelques « manquements » à cet égard.

La trace de la dernière mouture de ce carnet de recherche, présente en annexes pour chaque femme, reprend, en grande partie, l'ensemble des observables recueillis. Elle met en évidence, de façon chronologique, les étapes de l'analyse tout en rendant compte des notes prises en version papier (post-it ou feuilles volantes collectés dans les dossiers papier) et/ou au niveau audio. Cet outil au service de la recherche s'illustre véritablement comme un « canevas investigatif » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 2010), témoin de notre appropriation de la rigueur analytique acquise au cours de ce parcours doctoral, comme ethnographe.

Certains passages de ce carnet ont servi l'analyse et l'interprétation des données. Nous avons donc fait le choix de rendre compte d'extraits de ce « journal intime » qui seront en italique et justifié à droite dans le corps de la thèse.

Au-delà d'être capable de rendre compte de ces observables, il convient également au moment de l'analyse, d'être à même de se détacher, d'avoir le recul nécessaire pour rendre compte de manière « objective » de celles-ci (Favret-Saada, 1977, 2009 ; Rémy, 2014), même si la subjectivité est inhérente au processus d'analyse-interprétation et qu'elle est partie intégrante de la recherche menée. Aussi, sera mise en évidence la manière dont la posture du chercheur sera appréhendée dans ce type de positionnement.

Enfin nous tenons à préciser que l'aspect micro-sociolinguistique, lié au type d'enquête menée, ne permet pas véritablement de rendre compte de phénomènes plus généraux capables de traduire une véritable avancée scientifique. Nous reviendrons précisément sur cette limite de notre travail en conclusion de cet écrit.

Un autre mode de recueil de données a été nécessaire pour répondre à l'ensemble de ces limites. Il permettra d'objectiver l'ensemble par une posture de distanciation, de réflexivité et aussi par un travail analytique de comparaison, regroupement, contre-exemple en lien avec un autre point de vue à savoir celui de l'acteur étudié.

Les entretiens compréhensifs constitueront le deuxième mode de recueil de données pour ce travail de recherche de type qualitatif. Il se veut être un mode de collecte de « matériau » (Kaufmann, 2004) complémentaire à celui de l'observation participante. Le travail d'analyse autour de cette méthode affinera et justifiera les « impressions » recueillies au cours des premières analyses.

4.3. L'entretien compréhensif comme enquête à usage complémentaire

L'entretien s'inscrit progressivement comme mode de recueil de données en sociolinguistique grâce à la sociologie et à l'école de Chicago. Howard Becker et Everett Hugues ont envisagé cette manière de comprendre le social par une approche qui se veut être à la fois communicative et compréhensive (Weber, 1965 : 329-330) et non seulement descriptive : « Il ne s'agit pas alors seulement de faire décrire, mais de faire parler sur. » (Blanchet et Gotman, 2015 : 25). L'enquête menée par entretien, dans cette étude, vise à enrichir, compléter la compréhension des données préalablement récoltées et contribue à l'interprétation de ces dernières (Blanchet et Gotman, 2015).

Afin de rendre compte de ce mode de recueil de données discursives, nous allons nous attacher, dans un premier temps, à le définir pour, dans un deuxième temps, mettre en évidence la démarche relative à ce type de méthode, faisant appel à l'élaboration d'un guide d'entretien. Enfin, la manière d'envisager l'analyse de ce corpus, tout comme les limites relatives à cette approche, seront mis en exergue.

4.3.1. Une définition

L'étude menée nous a conduite à recourir à des entretiens qu'on situe à la croisée du récit de vie, mode de recueil de données réintroduit en sociologie française par Daniel Bertaux en 1997, et l'enquête semi-directive (Blanchet et Chardenet, 2011) que Jean-Claude Kaufmann

(2004) qualifie d'entretien compréhensif. Cette manière de percevoir l'entretien de terrain semblait être la plus adaptée au contexte et aux visées de l'étude.

Le récit de vie a une fonction descriptive c'est-à-dire qu'il donne à voir « l'action dans la durée » (Bertaux, 2010 : 6) par l'analyse des mécanismes en jeu dans un processus. Il amène une personne à se raconter, à rendre compte d'un fragment de sa vie, sous forme narrative, d'où le terme de récit plutôt qu'histoire. Le détour par la vie personnelle du sujet renvoie à la construction/reconstruction de son identité dans ce processus d'apprentissage de la langue. Cela conduit le chercheur à mieux comprendre, ou du moins, à souligner les obstacles et/ou les résistances des locutrices étudiées à s'approprier le français. Ce type d'entretien se rapproche de l'approche biographique (Molinié, 2002, 2004) ou la biographie langagière (Thamin et Simon, 2009) même s'il s'en détache d'une certaine manière (Perregaux, 2002). Le rapport aux langues et aux processus d'apprentissage que sous-tend ce type de méthode de recueil des données et qui fait de l'apprenant, un véritable acteur réflexif, n'a pas complètement été considéré dans les entretiens menés. Pour ce qui concerne cette recherche, les échanges conduits ont montré en particulier l'importance de la perspective transgénérationnelle (le rapport aux langues était souvent implicite).

L'enquête semi-directive, quant à elle, amène de manière *explicite* (Blanchet et Chardenet, 2011 : 74) à répondre à des interrogations préalablement formulées au regard des hypothèses (et donc des données relatives à l'observation participante). Cette façon de procéder demande à énoncer clairement aux personnes interrogées les attendus de l'échange. Celui-ci est qualifié de semi-directif dans la mesure où les questions émises sont ouvertes (à l'inverse de l'enquête directive pour laquelle les réponses ont été préalablement pensées par le chercheur). Elles amènent le sujet à développer sa réponse.

En ce sens on peut véritablement parler d'entretien compréhensif dans la mesure où « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur. » (Kaufmann, 2016 : 48). En effet la conduite d'entretien compréhensif (Kaufmann, 2016) permet d'étudier les « représentations sociales » (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1989) des locutrices interrogées. Nous retenons la définition de Denise Jodelet (1989) pour rendre compte de cette notion. Il s'agit d'« une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet, 1989 : 36). Ce type d'entretien conduit à une sociolinguistique critique de Heller (2002) car « la démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social » (Kaufman, 2016, 24).

Lors des entretiens menés, au-delà de thématiques ou de questionnements initialement élaborés en lien avec le parcours migratoire et la vie de ces mères d'élèves, nous avons été amenée à rebondir de manière spontanée sur les propos des informatrices en s'appuyant à la fois sur l'ensemble du « matériau » constitué par l'observation participante (recueilli sur un carnet de bord) et les hypothèses de recherche. L'engagement actif du chercheur impliqué, par la formulation de questions au plus près du vécu de l'informateur, l'amène à prendre part dans l'échange (Kaufmann, 2016 : 22) : « le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation ».

La méthode alors envisagée pour mener à bien ces entretiens conduit le chercheur à se retrouver en situation d'interactant qui co-construit avec l'acteur interrogé le discours produit. Nous allons précisément considérer ces points d'attention pour la mise en œuvre de cette démarche.

4.3.2 La démarche à envisager

4.3.2.1 Le choix des personnes à interroger

Tout d'abord, il convient de prendre en compte les caractéristiques singulières des personnes à interroger. Comme le rappelle Françoise Gadet (2003) qui reprend les propos de Pierre Bourdieu (1993 : 1391), une enquête constitue « une relation sociale qui exerce des effets sur les résultats obtenus » même si comme le souligne ce sociologue (1993 : 1395) « la proximité sociale et la familiarité assurent en effet deux des conditions principales d'une communication 'non violente' », elle est un facteur de véracité des propos recueillis. Le lien particulier créé avec ces femmes nous a amenée à les sélectionner pour notre échantillon et nous a permis de récolter l'ensemble des données de cette étude. Néanmoins, Alain Blanchet et Anne Gotman (2015) mettent en garde sur une trop grande « familiarité » qui pourrait induire certains « oublis » ou « évidences » interprétés par les uns et les autres et reposant principalement sur des représentations préconstruites. Différer le temps de l'analyse, nous a permis de pallier ce biais.

Ainsi, l'élaboration d'un guide d'entretien a été pensé comme une synthèse traduisant l'ensemble des questionnements émanant de l'observation participante et mettant en évidence les caractéristiques particulières de ces locutrices.

4.3.2.2 L'élaboration du guide

Un guide d'entretien vise à structurer l'échange, à ne pas perdre de vue les visées de celui-ci. Il aide également à envisager les relances que nous définissons comme « toute intervention de l'interviewer qui est une paraphrase ou un commentaire de l'énoncé précédent de l'interviewer » (Blanchet et Gotman, 2015 : 62). Il s'envisage en fonction de l'objet d'étude, de l'usage de l'enquête (exploratoire, principale ou complémentaire) et du type de d'analyse que l'on souhaite en faire. Ce guide peut être peu structuré (consigne + axes thématiques) ou au contraire structuré (ce qui a été notre cas). Il a donc fallu préparer des questions ouvertes et des thématiques à aborder en résonnance avec les hypothèses émises autour de la problématique de départ et en lien avec les premiers observables.

Les stratégies d'écoute et d'intervention (à anticiper) s'appuient, quant à elles, à la fois sur une dimension qualifiée de référentielle (qu'est ce qui est dit), de modale (ce que l'acteur en pense), illocutoire (qu'est-ce que le locuteur cherche à me prouver) (Blanchet et Gotman, 2015 : 76). Ces trois échelles de l'activité d'écoute ont été analysées au vu des hypothèses émises de manière à obtenir un corpus significatif de sens. C'est un savoir-faire, savoir-être à acquérir qui fait partie des compétences à développer chez le chercheur. Il « implique ainsi un retour réflexif sur ses propres présupposés » (Blanchet et Gotman, 2015 : 76). La maitrise de ce type d'aptitude concourt à éviter les biais de l'entretien (liés au processus d'interaction et d'influence). Les stratégies d'intervention (par contradiction, par intervention directive, ou relance sous forme de paraphrase) ont été analysées en ce sens car elles peuvent avoir plusieurs effets : offensifs, contrastés ou perturbateurs (Blanchet et Gotman, 2015 : 83 – 87).

4.3.2.3 La transcription des entretiens

Pour pouvoir analyser les données discursives, une transcription des enregistrements permet la constitution du corpus. Ce procédé méthodologique qui vise à traduire la parole orale en texte écrit est basé sur des conventions choisies pour la recherche, qui ici, rendent compte de phénomènes verbaux mais également non verbaux. Nous nous sommes appuyée sur la convention ICOR de 2013 pour satisfaire les exigences de cet exercice. Le tableau suivant synthétise les codes auxquels nous avons eu recours :

Phénomènes	Transcription utilisée (référence ICOR)
Participant identifié	COR
Tour de parole : notation de tour	COR FAC JEB
Action à valeur de tour attribuée à un participant	COR ((frappe à ma porte))
Action ou évènement non attribuable à un participant	((sonnette de l'interphone))
Noms propres	sylvie
Segments inaudibles	XXX
Micro pause	(.)
Productions vocales : rires, pleurs etc…	((rire))
Montée intonative Montée intonative plus forte	/ //
Précisions du chercheur	[]

Tableau 5 : Tableau synthétique des codes utilisés pour la transcription des entretiens.

Nous nous sommes par conséquent attachée à réécouter chaque enregistrement, juste après avoir mené l'entretien, de manière à transcrire nos premières impressions mais aussi à dégager les lignes de vie des locutrices afin de percevoir des similitudes et/ou des divergences entre les profils. Ces premières lectures nous ont en outre permis de dégager de nouveaux questionnements à soumettre à l'entretien suivant dans la perspective d'une saturation du modèle étudié.

Ces interrogations se sont poursuivies au moment de la transcription des entretiens, différée, dans le temps. Il importe, en effet, de spécifier, que nous n'avons pas pu, juste après la transcription du corpus, l'analyser. Notre implication dans ce travail ne me permettait pas d'être suffisamment éclairante à ce moment précis.

A travers ces procédés méthodologiques, on entre déjà dans l'analyse (Paillé et Mucchielli, 2012), car, la réécoute attentive des propos recueillis amène à être attentif à un ensemble d'éléments qui avait pu être négligés lors de la rencontre. Ces déplacements que le chercheur opère participent du processus de distanciation, ils ont été pris en compte dans l'analyse thématique.

4.3.2.4 L'analyse des données

Afin de pouvoir rendre compte d'une analyse fine du corpus obtenu, un ensemble de paramètres relatifs à la situation d'interaction doit être pris en considération au-delà de l'analyse même du discours. Nous proposons de présenter ces composantes. Nous avons choisi pour ces analyses de ne pas utiliser de logiciel de traitement des données et d'avoir recours à un procédé de type « crayon-papier ». L'analyse des propos des locutrices par un outil informatique, en raison de leur niveau en français, n'aurait pas permis de rendre compte de la réalité éprouvée et vécue et d'inscrire le sens de leurs déclarations en contexte.

4.3.3.4.1. Les paramètres de la situation d'interaction

Afin d'aborder chaque entretien nous avons choisi de prendre en compte quelques éléments du contexte, que nous avons annotés sur le carnet de recherche juste après l'avoir mené. Ces annotations ont été considérées au moment de l'analyse thématique de l'ensemble. L'environnement, la place et le statut des acteurs ont par conséquent été pris en compte.

L'environnement, à savoir l'heure, le jour mais aussi le lieu, peuvent avoir une véritable influence sur le type de discours (Blanchet et Blanchet, 1994), tout comme la place occupée par les protagonistes (en face à face, côte à côte) et, « la distribution des acteurs » (Blanchet et Gotman, 2015) soit le sexe, l'âge, la position sociale (Labov, 1978). Ils ont donc été considérés. C'est pourquoi nous avons choisi de laisser les acteurs interrogés libres de nous proposer une date et un lieu pour l'entretien.

De plus, un autre facteur a dû être considéré à savoir, sur certains entretiens, la présence d'un interprète (ce qui amènera également à interroger le choix de la langue choisie pour aborder ces échanges). Cette triangulaire a également été interrogé, selon le point de vue de l'anthropologue Jean Copans :

> *Le couple à trois (chercheur-interprète-informateur) ne transforme pas la situation ethnologique en vaudeville, mais en une source possible de compromis, de cachotteries, ou évidemment de quiproquos.*
>
> Copans, 2005 : 67

A travers son expérience, Isabelle Boudart affirme, quant à elle, que :

> *La présence d'un traducteur modifie donc radicalement la relation duelle et asymétrique enquêteur-informateur. Elle introduit une troisième personne qui s'efface quand elle traduit, réapparaît quand*

> *ses représentations font surface dans la traduction, se pose parfois comme interlocuteur à part entière, reléguant l'enquêteur au second plan. De par ce jeu d'acteurs-interlocuteurs, la présence du traducteur brise la configuration duelle et asymétrique de l'entretien « classique ». En effet, l'enquêteur n'a plus la seule place d'expert puisqu'il ne maîtrise pas la langue utilisée. L'informateur et le traducteur détiennent le pouvoir de la langue. L'enquêteur reste expert dans son domaine, mais le traducteur prend parfois sa place pour obtenir directement des informations. Enfin, dans cette situation, l'informateur est le seul à détenir à la fois le savoir de la langue et le savoir informatif concernant les questions que se pose l'enquêteur.*
>
> Boudart, 2013 : 138

La place de l'interprète a ainsi été questionnée au regard de son propre statut mais aussi à l'égard de son discours (car il s'agissait de locuteurs d'origine turque).

Enfin, à l'instar de notre statut (d'enseignante, de formatrice, de femme issue de l'immigration du même âge que le leur et de chercheuse en devenir) mais aussi de l'environnement dans lequel nous avons exercé, à savoir un quartier classé « Politique de la ville », l'ensemble de ces facteurs ont gagné à être pris en compte. C'est pourquoi d'un point de vue éthique, le cadre de la communication a été régulièrement rappelé, il visait l'instauration d'un climat de confiance partagé.

4.3.3.4.2. Le type d'analyse

L'analyse des données discursives s'est déroulée à trois niveaux.

Tout d'abord, il a été convenu d'analyser le contenu des discours qui peut être de type narratif, informatif et/ou argumentatif. Une lecture horizontale de l'ensemble nous a amenée à dégager des rubriques (Paillé et Mucchielli, 2012) qui renseignent exclusivement sur les contenus abordés au cours de l'échange (il s'agit là d'un examen phénoménologique de l'ensemble de l'entretien). Elle a permis de mettre en évidence les étapes clés du parcours de chacune des locutrices interrogées (avec l'élaboration d'une ligne de vie). Ce premier niveau d'analyse nous a aidée à nous immerger dans la pensée même de la locutrice interrogée afin de tenter de comprendre son discours *in situ*.

En complément de ce premier niveau d'analyse, une lecture plus fine de l'ensemble a rendu compte des thématiques abordées (Paillé et Mucchielli, 2012 ; Blanchet et Gotman, 2015). Cela visait à fournir des indications sur les rubriques énoncées. Un arbre thématique élaboré empiriquement a permis de rendre compte des données et a renforcé le processus d'objectivation. L'outil de synthèse élaboré vise à dégager tous les « possibles » des

thématiques évoquées en lien avec les hypothèses et a permis la création de catégories conceptualisantes (en référence à la « grounded theory »).

Le jeu de relance (chercheur-locutrice) a été également étudié en comparaison de l'analyse de contenu. Les modes d'intervention en lien avec les stratégies d'écoute c'est-à-dire par le biais de réitération, de déclaration et/ou d'interrogation ont alors été interrogés. La lecture des données s'est ainsi opérée à la lumière des composantes sociodiscursives de l'*ethos*. Autrement dit, la présentation de soi s'est articulée autour de composantes de l'imaginaire social et de l'appropriation d'images stéréotypées de la part de l'enquêté (et de l'enquêteur) (Amossy, 2010). Ce qui a retenu toute notre attention.

Enfin, une lecture verticale inter-entretien a permis de rendre compte des variables en considération des questions de recherche émises (Blanchet et Gotman, 2015 : 96). L'objectif a été de parvenir à ce que Jean-Claude Kaufmann (2016) nomme la « saturation du modèle », indispensable pour la fiabilité de l'analyse qualitative. Notre « proximité » avec le public cible et la longévité de l'étude nous a amenée à justifier cette « saturation du modèle » (Kaufmann, 2016). Cette manière de concevoir le corpus des données amène à aller au bout de l'investigation. Il met en évidence la présence de « cas » « capables de perturber notre système et de nous pousser à remettre en question ce que nous croyons savoir » (Becker, 2002 : 31). L'induction analytique, comme préalable déjà évoqué pour l'analyse des données empiriques, est mis en évidence dans les propos de l'auteur. Ci-dessous la manière dont il définit précisément ce processus et sur lequel nous avons porté notre attention. Il justifie d'ailleurs l'ordre choisi pour mener les entretiens :

> *Parmi les hypothèses qui au début émergent en tous sens, se forme assez rapidement un groupe plus stable. À partir de ce noyau, la saturation évolue ensuite par cercles concentriques : autour d'un centre de plus en plus dur, de nouvelles hypothèses sont agrégées et progressivement stabilisées. Après le stade du foisonnement des idées (au tout début il y a même souvent une absence totale de repères : le matériau entraîne on ne sait où), la grille d'interprétation désormais stabilisée permet une écoute de plus en plus sélective et pointue. […] La saturation ne se développe pas de façon régulière. Elle est à tout moment susceptible d'être interrompue dans sa progression par ce qu'apporte le matériau. Le chercheur n'est jamais à l'abri d'un cas négatif reformulant profondément l'hypothèse centrale au dernier moment. Il doit donc éviter de se laisser porter par la saturation progressive, mais au contraire la maîtriser, et adapter son attitude selon le bilan qu'il tire de la situation.*
>
> Kaufmann, 2016 : 103

En complément de cette analyse, une autre a été pensée à l'aune de la co-construction du savoir. Le chercheur, tout comme le sujet interrogé, sont des acteurs sociaux qui concourent à rendre compte d'un phénomène dans la perspective d'une épistémologie interprétative (Blanchet, 2012 : 106). Ce processus méthodologique souligne les composantes de l'arc herméneutique[38] décrit par Paul Ricoeur (1986) et repris par Véronique Miguel Addisu (2022), au sujet des recherches collaboratives en didactique. Ce cheminement souligne, à travers la relation créée avec le chercheur, dans le processus de recherche engagé, une « éthique de la relation » (Miguel Addisu, 2022) qui concourt au développement de l'agir dans sa propre communauté d'appartenance (Ricoeur, 2005). C'est d'une certaine manière ce que nous visions, sans véritablement en être conscient, et qui nous a permis de proposer une modélisation autour de la construction d'une posture enseignante capable d'accueillir ces familles.

Par l'ensemble des composantes évoquées, il s'agit de souligner la prise en compte, dans le processus analytique, du contenu même de l'entretien et de la structure interne de ce dernier, par le recours à une analyse plutôt linguistique et conversationnelle (Moscovici, 1961). L'analyse interactionnelle visait ainsi à comprendre les processus d'appropriation de la langue en jeu tout en considérant les statuts respectifs des acteurs en présence (la famille et l'école).
D'un point de vue postural, il importe de rappeler que l'analyse thématique des données discursives a été différée dans le temps. Par conséquent c'est seulement l'année suivante, après avoir rédigé une bonne partie de cette thèse, que nous nous sommes lancée dans cette analyse.

4.3.3 Les limites de ce mode de recueil de données

Les limites relatives à ce mode opératoire peuvent être liées à plusieurs facteurs.
Tout d'abord elles concernent les résistances des personnes interrogées qui peuvent être dues (Blanchet et Gotman, 2015 : 26 – 27) :

- Au processus d'objectification à l'œuvre dans l'interlocution : soit le fait qu'au moment de dire les choses, l'interviewé prend conscience de choses dont il n'avait jusque-là pas conscience. Au moment où il l'est dit cela prend du sens et peut faire peur ;
- A la régionalisation des représentations : en lien avec le premier facteur à savoir qu'au moment de la prise de conscience de dire certaines choses, l'interviewé se rend compte de la personne avec laquelle elle est et cela peut bloquer l'échange.

[38] Les quatre moments de l'arc herméneutique décrit par Paul Ricoeur (1986) regroupent une première phase de compréhension naïve (provoquée par la rencontre), s'ensuit la collaboration à proprement parlé qui induit un phénomène de distanciation du « soi », la construction de la pensée par une collaboration interprétative et une capacité du « soi », réinvestie dans l'agir (Miguel Addisu, 2022).

Ces résistances sont par conséquent « davantage liées au désir de ne pas perdre la face (à la fois parce que l'interviewé avance dans l'inconnu, et parce qu'il est amené à produire un discours sur une scène non conventionnelle) qu'à un processus de refoulement psychique. » (Blanchet et Gotman, 2015 : 27). Elles peuvent être perçues au niveau de l'acteur interrogé mais aussi à l'échelle du chercheur. L'explicitation de la logique de pensée du chercheur à l'enquêté permet, dans une certaine mesure, l'atténuation des biais liés à ce type d'obstacles. Ce savoir-faire convoque des capacités d'analyse en-action à développer.

Enfin, outre cet aspect relatif à la posture des deux co-acteurs de l'enquête, l'échantillon constitué, relatif au type de recherche qui se veut être qualitative, se limite à rendre compte d'un phénomène micro-sociolinguistique en lien avec un contexte très précis. Cette limite déjà évoquée pour l'observation participante concourra à discuter les conclusions énoncées. La confrontation avec d'autres données empiriques et quantitatives (Kaufmann, 2004 ; Widmer, 2006) s'est alors avérée nécessaire.

Ce chapitre à caractère épistémologique visait à rendre compte des composantes scientifiques qui ont soutenu notre projet de recherche. Ce dernier s'inscrit dans une approche dite ethnosociolinguistique critique et ambitionne, par une appréhension fine d'un terrain de recherche, de mettre en évidence divers profils sociolangagiers. Il s'agit par un détour par la sociolinguistique d'offrir des pistes de réflexion autour d'une problématique socialement située.

Le recours à l'observation participante et la conduite d'entretiens compréhensifs se sont imposés comme modes de recueils des observables capables de répondre à ce type d'étude qualitative. Leur complémentarité visant à élucider la complexité du phénomène étudié.

L'explicitation de la démarche sera rendue lisible dans les deux chapitres qui suivent. Il s'agira de démontrer d'ailleurs dans le chapitre suivant, par la présentation du terrain, la manière dont s'est inscrite notre problématique de recherche ainsi que le protocole méthodologique qui en découle.

Chapitre 5 : Le terrain d'investigation : lieu d'émergence d'une problématique de recherche

Ce cinquième chapitre vise, dans la lignée du précédent, à présenter le terrain sur lequel la recherche s'inscrit. L'orientation de notre travail a été pensée en lien avec ce dernier. Il s'agit donc de décrire les éléments du contexte, à porter à la connaissance du lecteur, de manière à rendre compte de « ce sur quoi est centrée l'analyse et depuis quel point de vue » (Blanchet, 2018 : 205). Les prémices d'une *contextualisation didactique* (Blanchet, 2009, 2016) vont, dans cette perspective, être présentées. Dans ce chapitre, le lecteur trouvera ce qu'il convient de considérer pour comprendre la démarche engagée et ce qui a été volontairement mis de côté car n'ayant pas d'impact direct sur l'objet d'étude.

Pour commencer, le terrain de l'école a été exploré sous différentes échelles. Dans un premier temps, l'échelle macrosociale a été prise en compte. L'académie de Créteil, en Ile-de-France, sera présentée. La description de ce secteur tient compte des particularités du territoire national et s'appuie, dans une certaine mesure, sur un niveau macro. Ce niveau d'analyse sera tout particulièrement considéré à la fin de cette thèse car notre objectif est de pouvoir suggérer des pistes de mise en œuvre et de réflexion pour une plus grande efficience de ce dispositif à l'échelle nationale. Dans un deuxième temps, le niveau micrososocial a été considéré. Il amène à envisager le département de la Seine et Marne (77) et la commune de Nemours (où vivent les mères d'élèves). La présence turque sur ce secteur a été explicitée tout comme les axes du projet sur lesquels s'appuie ce chantier qui prend en compte cette composante sociale. La présentation du terrain se poursuivra par l'appréhension du groupe scolaire, sur lequel le dispositif a été implanté. Les premiers éléments relatifs à la mise en œuvre du dispositif seront explicités tout comme la problématique émanant de ce dernier. De cette manière, il s'agit progressivement d'approcher le terrain et de permettre au lecteur d'entrer dans la pensée ethnographique du chercheur.

5.1. Du niveau macro au niveau microsocial

Dans cette première sous-partie, nous allons présenter l'académie et le département sur lesquels l'étude a été menée. Cette présentation amènera à rendre compte des circonstances d'émergence de ce travail. Il résulte, entre autres, de questionnements partagés par l'ensemble de la communauté éducative d'un établissement dans lequel le dispositif s'est inscrit. Ce dernier s'est appuyé sur un contexte d'enseignement spécifique que nous souhaitons particulièrement décrire.

5.1.1 L'académie de Créteil : une des académies de l'Ile-de-France

5.1.1.1 Une présentation chiffrée

L'académie de Créteil est une des académies d'Ile-de-France (avec celles de Versailles et de Paris). C'est la deuxième de France par son importance, après celle de Versailles. À elle seule, elle couvre 53 % de la région francilienne. Elle accueille près d'un million d'apprenants[39] (1er et 2nd degré) soit environ 7 % des effectifs nationaux.

Afin de prendre la mesure des effectifs et des écoles sur cette région, un tableau synthétique des effectifs d'écoles et d'élèves, extrait des tableaux de bord académiques pour l'année scolaire 2017-2018, nous offre quelques indicateurs. Cet outil à visée comparative donne un aperçu de la proportion d'écoles classées en EP. Cette donnée nous semble justifier, en partie, les axes du projet académique sur lesquels nous allons précisément nous attarder car c'est en partant de ceux-ci qu'est né le dispositif, sur ce secteur. L'ensemble permet également de prendre en compte le contexte global de l'étude.

	Nombre d'élèves	Nombre d'écoles (1er degré public et privé)	Nombre d'écoles en EP
Académie de Paris	127 280	656	214 soit 33 %
Académie de Versailles	588 058	3158	653 soit 21 %
Académie de Créteil	486 470	2526	800 soit 32 %

Tableau 6 : Extrait des tableaux de bord académique (année scolaire 2017-2018). [40]

[39] Selon le site officiel de l'académie de Créteil : http://www.ac-creteil.fr/pid32567/les-caracteristiques.html

[40] Site Canopé : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/donnees-cles.html#:~:text=%C3%80%20la%20rentr%C3%A9e%202019%2C%201094,REP%2B%2C%20730%20coll%C3%A8ges%20en%20REP.

A la lecture de ce tableau, on constate que même si la proposition d'écoles en EP est importante sur l'académie de Créteil, elle ne l'est pas plus que sur l'académie de Paris (32 % en 2017-2018 contre 33 % sur l'académie de Paris). On trouve une proposition d'établissements en EP tout particulièrement en Seine-Saint-Denis, sur les pôles urbains des deux autres départements et sur quelques territoires semi-ruraux de l'est de la Seine-et-Marne. Même si on estime à 78,5 % les chances pour un élève de sixième d'accéder au diplôme national du brevet sur l'académie, ce chiffre est en-deçà de la moyenne nationale. Les indicateurs justifient les orientations prises au niveau académique pour réduire le taux d'échec et/ou de décrochage scolaire des élèves de ce secteur.

L'académie de Créteil est composée de trois départements : la Seine-et-Marne, la Seine-Saint-Denis et le Val-de-Marne.

Elle est caractérisée par une grande diversité de territoire tant au niveau géographique qu'économique et social. En effet, elle compte à la fois des zones très urbanisées, des villes nouvelles et des zones rurales (notamment dans le sud et l'est de la Seine-et-Marne). Comme on peut le constater sur la cartographie suivante, la densité d'écoles (et donc de populations) est très importante sur les départements du Val-de-Marne et de la Seine-Saint-Denis, et l'est beaucoup moins sur la Seine-et-Marne. Ce phénomène s'explique, en partie, en raison d'une croissance démographique importante tout particulièrement en Seine-Saint-Denis (une baisse est par contre notée comme au niveau national sur les autres départements de l'académie).

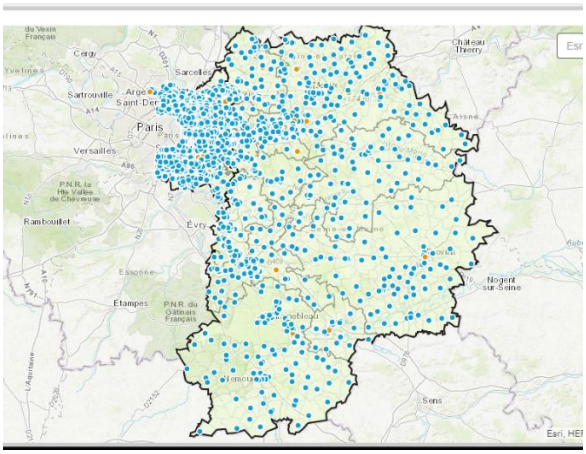

Figure 3 : Cartes des établissements – Rentrée 2020[41].

A partir de l'ensemble de ces constats, les axes du projet académique 2016-2019 ont été pensés (période sur laquelle l'étude a été menée).

41 https://portail-sig.ac-versailles.fr/portal/apps/webappviewer/index.html?id=bd211e7b2d9944638f980dbb9233a80d

5.1.1.2 Une présentation institutionnelle : le projet académique

Un projet académique est une « feuille de route » qui permet de décliner et de mettre en œuvre la politique éducative nationale sur un territoire donné. A partir des priorités visées s'élaborent divers projets (de réseaux, d'école, de classe) répondant aux besoins identifiés, après une analyse par les autorités compétentes, en appui des données de terrain recueillies par le biais des chefs d'établissement, des inspecteurs, des directeurs d'école.

Nous allons alors présenter le projet académique 2016-2019 de l'académie de Créteil. Entre 2016 et 2019, il s'articule autour de quatre axes et s'appuie sur plusieurs leviers pour faire évoluer les indicateurs ciblés. Il s'inscrit dans le cadre des lois de juillet 2013 autour de la refondation de l'Ecole de la République.

Le premier axe vise à accroitre la performance de l'académie pour la rendre plus efficace et plus juste et ce, afin de garantir au plus grand nombre d'élèves l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MEN, 2015b) et donc de lutter contre le décrochage scolaire. Ci-dessous les quatre leviers sur lesquels s'appuient ce premier axe :

- Ensemble, concevoir, généraliser et partager les données et les outils d'analyse, d'auto-évaluation et de pilotage ;
- Promouvoir les pratiques pédagogiques pertinentes, analyser les difficultés des élèves et faire évoluer la relation d'apprentissage et ce, dans l'optique de l'épanouissement de tous les élèves ;
- Adapter l'accompagnement des élèves et des établissements au plus près des besoins ;
- Faire de l'orientation, l'affectation et l'offre de formation des vecteurs d'équité et de réussite.

Le deuxième axe s'oriente vers le « Faire vivre les valeurs de la République et promouvoir le respect des principes du service public ». Une mention est faite autour de l'importance de l'implication des familles dans les élections de parents d'élèves.

Cet axe s'articule autour des deux leviers suivants :

- Faire progresser la réflexion sur nos pratiques et nos règles déontologiques. Le lien avec les partenaires est souligné tout comme la formation renforcée des enseignants comme points d'appuis ;
- Développer la participation des élèves et leur apprentissage de la citoyenneté et de la liberté.

L'avant-dernier axe, quant à lui, s'appuie sur le développement de la coopération dans l'Ecole et avec les partenaires. Les leviers choisis pour cette orientation sont les suivants :

- Mobiliser une large collaboration éducative, pédagogique et administrative ;
- Coopérer plus étroitement avec les partenaires de l'Ecole ;

- Promouvoir une éducation partagée avec les parents.

Enfin le dernier axe vise les ressources humaines et le développement de l'attractivité de l'académie. Pour cela, l'académie voulait s'appuyer sur les leviers suivants :

- Consolider la politique de recrutement et l'accueil des personnels pour mieux répondre aux besoins de l'académie ;
- Renforcer la formation de l'ensemble des personnels ;
- Impulser une politique des personnels en adéquation avec les enjeux académiques.

Pour répondre à ces axes, le dispositif OEPRE sur le secteur cible a vu le jour. En effet, la mise en place de cette opération pouvait à la fois concourir aux progrès des élèves (axe 1), en s'appuyant sur la dimension partenariale, à travers le lien école-famille (axe 3), et ainsi « faire vivre les valeurs de la République » (axe 2) tout en ayant une portée formative par le retour d'expérience vécue (axe 4). Il s'est inscrit dans un projet global dont nous rendrons compte dans la suite de cette présentation. Avant d'entrer plus en détail dans ces composantes, nous allons présenter le département de la Seine-et-Marne, à savoir celui sur lequel le projet coéducatif a été implanté.

5.1.2. Le département de la Seine et Marne

Le département de la Seine-et-Marne (77) constitue le terrain d'investigation de l'étude. Quelques données donnent un aperçu de ce territoire tant au niveau géographique que démographique en comparaison aux autres départements de l'académie.

	Superficie (km²)	Nombre de communes	Population	Densité (hab/km²)	Nombre d'immigrés
Seine-et-Marne	5915	514	1 412 516	239	197 193 (soit 14 %)
Seine-Saint-Denis	236	40	1 632 677	6 918	501 846 (soit 31 %)
Val-de-Marne	245	47	1 396 913	5 702	301 531 (soit 22 %)
Total académie de Créteil	6396	601	4 442 106	695	1 000 570 (soit 23 %)

Tableau 7 : Tableau comparatif de données géographiques et démographiques des départements formant l'académie de Créteil (Source Insee au 1er janvier 2018).

Comme on peut le découvrir sur ce tableau, la Seine-et-Marne reste un territoire relativement privilégié en termes de densité de populations, même s'il est selon l'INSEE le 11ème département le plus peuplé de France. Sa superficie relative en fait un département très contrasté, comme évoqué préalablement, avec des zones très urbanisées à proximité de Paris et des secteurs semi-ruraux voire ruraux comme dans le sud et l'est. C'est en effet le plus grand département d'Ile-de-France.

Il compte 510 communes, deux d'entre elles cumulent plus de 50 000 habitants (Chelles et Meaux dans le Nord) et deux villes nouvelles ont été construites il y a moins de 60 ans (Marne-la Vallée dans le Nord et Sénart dans le centre).

Ses vingt-deux espaces naturels sensibles en font le « poumon vert » d'Ile-de-France avec 44 600 hectares d'espaces boisés. 59 % du territoire est composé de surfaces agricoles.

On compte en Seine-et-Marne, 145 collèges et trois pôles universitaires répartis au nord, au centre et au sud du territoire.

Concernant l'immigration, comme indiqué dans le tableau précédent, 14 % de la population est composée d'immigrés (source INSEE en 2018) avec une proportion de 48 % d'hommes et 52 % de femmes. Les Turcs sont au nombre de 7 622 soit 0,54 % de la population du département et 4 % de la population d'immigrés sur le département après les Portugais, les Algériens et les Marocains. Ils occupent principalement des emplois d'ouvriers et les femmes sont majoritairement sans emploi (28 % des Turcs en Seine-et-Marne).

On constate que malgré une proportion relativement faible d'immigrés turcs sur ce territoire, ce public questionne néanmoins, par son rapport à l'école, le personnel du monde éducatif.

Ce premier aperçu au niveau académique et départemental offre une image de l'environnement dans lequel le dispositif s'est inscrit. Il s'agit en effet d'une académie sensible à l'accueil des populations issues de l'immigration, de par son pourcentage (même si la Seine et Marne n'est pas le département le plus significatif à cet égard), mais en même temps assez hétérogène en raison de sa configuration géographique. C'est pourquoi il importe, afin de rendre compte de cette implantation de manière plus précise, de considérer la commune et le quartier sur lequel le dispositif a vu le jour.

5.2. Nemours et le Mont Saint Martin

Le terrain de cette recherche est construit autour d'une école primaire classée REP et située à Nemours dans le sud de la Seine-et-Marne. En partant de cette commune et en abordant les aspects démographiques, économiques et culturels, nous allons nous attacher à présenter le quartier qui nous a offert l'opportunité d'entreprendre cette étude.

5.2.1. La commune et le quartier

Nemours est située à 17 kilomètres de Fontainebleau et à 81 kilomètres de Paris.
Une carte des circonscriptions du 1er degré de l'Education nationale du 77 permet de situer cette commune par rapport à l'ensemble du département :

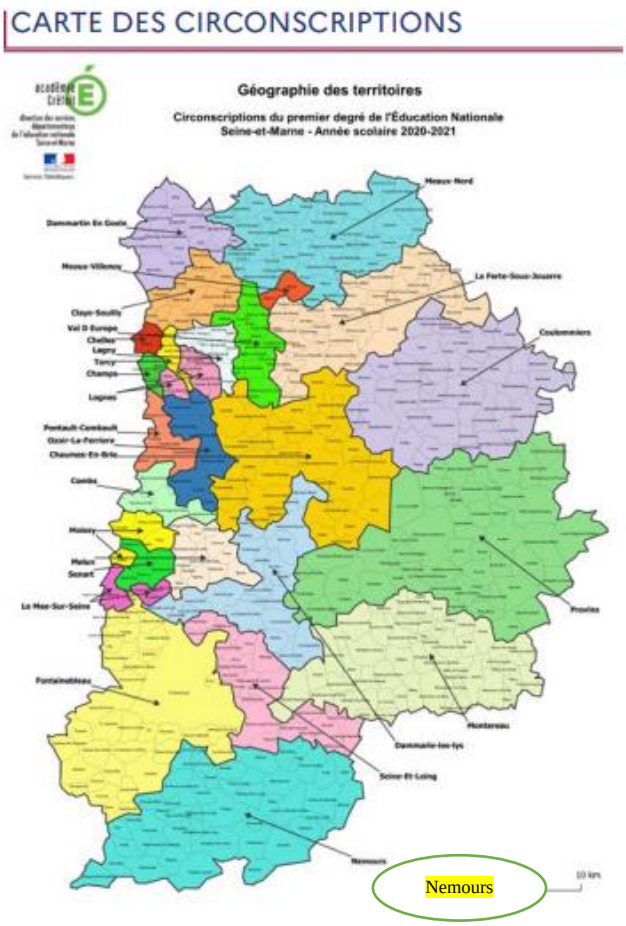

Figure 4 : Carte des circonscriptions du 1er degré de l'Education nationale (Rentrée 2019).

Au niveau démographique, toujours selon l'INSEE, au 1er janvier 2018, la ville de Nemours compte 13 165 habitants répartis sur 10,8 km². La densité de sa population est de 1216 habitants/km². Elle est au-dessus de la moyenne de la Seine-et-Marne mais reste relativement

faible comparativement aux moyennes des autres départements de l'académie. Elle rayonne sur un vaste territoire à forte vocation agricole regroupant plus de 23 000 habitants, dont elle constitue le pôle urbain.

Une gare ferroviaire donne accès à Paris (direction gare de Lyon-Montargis) et des lignes d'autocars et d'autobus du groupe Transdev permettent de se déplacer sur le territoire.

A l'échelle économique, en 2017, le nombre de ménages fiscaux était de 5415 ce qui représente 12 625 personnes avec une médiane du revenu par unité de consommation de 17 700 euros (sources INSEE). Le taux d'activité de la population (comprise entre 15 et 64 ans) s'élevait, toujours sur la même période, à 58, 6 % contre un taux de chômage de 13,4 % (au-dessus de la moyenne nationale).

Au niveau culturel, la ville compte un musée de la Préhistoire et un château-musée (de Nemours), une bibliothèque municipale (tout juste agrandie et rénovée), un centre d'actions communales et sociales (*désormais CCAS*).

Dans les années 60, l'installation de grands groupes industriels verriers dans la vallée du Loing va accélérer de façon spectaculaire la croissance de cette ville : la population va doubler en 20 ans. En contrepoint de son faible développement économique, la commune connait un fort développement de l'habitat. Cet afflux massif de population lié au besoin en main d'œuvre de l'industrie motive en 1963 la création de la Zone Urbaine Prioritaire (*désormais ZUP*) du Mont Saint Martin sur laquelle les familles et le groupe scolaire ciblés sont implantés. Aujourd'hui, Nemours compte 56 % de logements sociaux dont 77 % sont situés dans le quartier du Mont-Saint-Martin. Le chômage touche la moitié des habitants de ce secteur.

Le quartier du Mont Saint Martin a intégré depuis le 1er janvier 2015 un Quartier Prioritaire de la Politique de la ville identifié selon les critères de la loi pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014[42]. Son périmètre a été fixé par décret et porte sur une population de 2 740 habitants. Le périmètre du projet de rénovation urbaine se concentre essentiellement sur ce secteur au sein duquel vit 41 % de la population communale. Le groupe scolaire « Les Chérelles » est l'école centrale de ce quartier. Dans ce secteur excentré du centre-ville, on trouve néanmoins un centre social inauguré en juin 2015, deux groupes scolaires, un accueil loisirs jeunes, un gymnase, un espace vert avec un city stade, un centre commercial avec quelques commerces de proximité et un service de transports urbains qui permet d'accéder à la

[42] Cette loi du 21 février 2014 met en œuvre une réforme du cadre de la Politique de la ville dans le but de concentrer les moyens vers les territoires les plus en difficultés. Le seul critère alors retenu, pour identifier les quartiers prioritaires, est le revenu par habitants.

gare de Nemours. Depuis janvier 2016, un centre culturel du nom de LA SCALA s'est également installé afin d'offrir à la jeunesse de cette zone défavorisée une ouverture à la culture.

Enfin, à l'initiative de l'Education nationale et en partenariat avec la Politique de la ville, à compter de la rentrée 2017, le groupe scolaire « Les Chérelles » ouvrira un espace parent-enfant, au sein de la bibliothèque de l'école, dédié au prêt de livres et de jeux. Cet établissement mettra également en place le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) sur lequel porte, en partie, l'étude.

L'instauration de ce projet coéducatif s'est appuyée sur les axes du projet de réseau. Nous proposons d'en dégager les grandes lignes.

5.2.2. Le projet de réseau

Un projet de réseau est un outil élaboré pour quatre ans par un comité de pilotage regroupant le principal et le principal-adjoint du collège de secteur, l'inspecteur de l'Education nationale de la circonscription, les différents directeurs des écoles primaires du réseau ainsi que le conseiller principal d'éducation et le coordinateur du REP. Il détermine les orientations pédagogiques et éducatives du réseau en fonction du contexte local et du référentiel de l'EP. Ce dernier émane de la refondation de l'Ecole de la République (loi du 8 juillet 2013) et est articulé autour de six priorités (MEN, 2014). Il offre des pistes de travail pour construire des repères communs à toute la communauté éducative et faire évoluer le diagnostic des difficultés rencontrées par le public accueilli. Les six priorités de ce document institutionnel sont les suivants :

i. Garantir l'acquisition de « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maitrise du socle commun ;
ii. Conforter une école bienveillante et exigeante ;
iii. Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire ;
iv. Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative ;
v. Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels ;
vi. Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.

Nous n'avons pas contribué directement à sa rédaction sur notre secteur d'affectation mais nous avons participé à sa mise en œuvre à travers l'action qui a été mise en place autour de l'alliance éducative famille-école.

Le projet de réseau sur lequel s'est appuyé, entre autres, cette recherche, s'étend de 2015 à 2019. Il souligne :

- Au niveau de la priorité 1 (principalement centrée sur la langue de l'école), une prise en compte des besoins spécifiques des élèves allophones dès l'école maternelle. Il est fait mention d'une proportion importante d'élèves de la communauté turque qui ne maitrisent pas le français malgré plusieurs années de scolarisation à l'école maternelle. Les pistes pédagogiques et les outils spécifiques déployés (principalement autour du développement des compétences lexicales des élèves) semblent insuffisants ;
- Concernant la priorité 2, axée sur la pédagogie et sur le suivi des élèves, on relève que seuls 69,5 % des élèves du secteur du collège y sont scolarisés, les familles dont les enfants sont scolarisés en primaire hors REP mais du secteur du collège du REP se dirigent vers l'enseignement privé. On note pourtant que ce collège est engagé dans le dispositif des « Cordées de la réussite » qui amène une dizaine d'élèves vers la connaissance des filières d'excellence (partenariat avec l'Ecole des Mines). Dans ce volet du projet, l'insécurité professionnelle des enseignants face à la très grande difficulté des élèves y est soulignée. Les professionnels de l'éducation soulignent le manque de stratégies pédagogiques adaptées à ce public.
- Dans la section autour du travail partenarial avec les parents (mais également avec les instances communales) est soulignée la difficulté à mobiliser les usagers les plus éloignés des codes et de la culture de l'école malgré la mise en place d'interfaces école-intervention sociale. Les enseignants font d'ailleurs remonter qu'ils ne bénéficient pas d'accompagnement en formation autour de cet axe.
- Enfin les trois derniers axes autour des personnels de l'EP font état des difficultés à planifier des temps de travail inter-degré réguliers en raison d'une organisation du temps de travail différente entre le premier et le second degré. De plus, l'absence de stabilité des équipes des professeurs du collège (50 % des effectifs renouvelés chaque année) mais également l'arrivée de jeunes enseignants dans les écoles primaires (trois postes bloqués sur trois ans pour de jeunes enseignants stagiaires dans l'école centrale du quartier à la rentrée 2017) ne permet pas d'assoir dans le temps les équipes ni de pérenniser l'utilisation d'outils pédagogiques en adéquation avec les besoins des élèves accueillis. Les plans de formation continue, quant à eux, ne semblent pas répondre complètement aux problématiques de terrain.

Les orientations pédagogiques et éducatives ont été pensées à partir de l'ensemble de ces constats. Un tableau récapitulatif de ces pistes a été élaboré (en gras celles auxquelles le projet coéducatif a contribué) :

Priorités	Descriptif	Indicateurs retenus et cible à atteindre
1	**Développer les pratiques pédagogiques permettant la construction de meilleures compétences en lecture.** **Développer l'accompagnement de proximité, dans le 1er degré, pour permettre une meilleure prise en compte des besoins des élèves allophones, notamment à l'école maternelle.** **Mettre en œuvre les évolutions pédagogiques nécessaires dans l'enseignement des langages mathématiques et scientifiques dans le 1er degré, grâce à des apports didactiques et notionnels.** **Dans l'ensemble de ces orientations, travailler à rendre explicites pour les élèves les objectifs et les procédures.** Développer les usages numériques éducatifs notamment pour favoriser une meilleure prise en compte des besoins des élèves.	Amélioration des performances aux évaluations de lecture mises en place sur le REP. Atteinte des objectifs d'acquisition en langage oral par l'ensemble des élèves de maternelle. Maitrise suffisante des langages mathématiques, scientifiques et numériques attestée à la fin de chaque cycle. Pour le collège, atteindre des résultats au DNB se rapprochant des 85.6 % de réussite qui est la moyenne de la catégorie du collège.
2	**Poursuivre les actions engagées sur le climat scolaire et déjà formalisées dans les projets d'école et d'établissement**. Poursuivre et développer, à partir des pratiques existantes dans le 1er degré et l'expérimentation des deux classes de 6ème évaluées par compétences, la réflexion sur une évaluation positive, fondée notamment sur des évaluations diagnostiques de début de cycle.	Nombre de remontées d'incidents en milieu scolaire, de conseils de discipline. Mise en œuvre effective d'évaluations de début de cycle et prise en compte de leur analyse dans les séquences d'enseignement. Diversification effective des cursus post 3ème, lisible dans le suivi de cohortes effectués avec le CIO.
3	**Développer les actions et modalités d'information aux familles : courriers, informations numériques sur l'ENT, en plus des réunions institutionnelles.** **Mettre en place dans le 1er degré, le dispositif « Mallette des parents ».** **Développer, en les inscrivant dans les projets d'école, les actions permettant des « temps d'école ouverte en activité ».** **Développer l'accompagnement personnalisé des familles dans les échanges avec l'école ou le collège, en lien avec les dispositifs de la politique de la ville, pour expliquer, rendre lisible l'école, faire des médiations.**	Augmentation du taux de participation aux élections des représentants de parents d'élèves, de participation aux réunions de rentrée, du nombre de parents participants aux temps « école ouverte en activité » ou de « portes ouvertes ». Déploiement effectif des actions envisagées dès l'an prochain.

4	**Apporter des précisions dans les projets d'école, afin que les actions soient corrélées à des indicateurs précis de réussite des élèves**. Planifier très en amont les temps de travail collectif, notamment ceux communs au 1er et 2nd degré et en identifier lors de la planification les objectifs au regard des besoins des élèves.	Les avenants et précisions apportées aux projets d'école comportent les indicateurs de réussite retenus pour le REP. La planification des temps et objectifs de travail permet notamment un travail inter degrés centré sur la mise en œuvre du cycle 3 et sur les échanges de pratiques.
5	Planifier et mettre en œuvre des temps d'analyse de pratiques, encadrés par des formateurs 1er degré, ou par un enseignant formé à l'analyse de pratiques. **Poursuivre les actions de formation et accompagnements spécifiques assurés par la circonscription 1er degré pour prendre en compte les besoins de formation des enseignants.** **Développer la mise à disposition de ressources institutionnelles, pédagogiques, didactiques sur des espaces numériques, et notamment sur l'ENT expérimental 1er degré.**	Planification et mise en œuvre effectives de ces actions dans le plan de formation de la circonscription et du second degré. Développement et actualisation réguliers et effectifs des ressources à destination des enseignants, assurés par l'équipe de circonscription 1er degré et les pilotes du réseau.
6	Conduire une démarche d'auto-évaluation du réseau, à partir d'un tableau de bord commun, en incluant le lycée dans cette démarche. Accompagner les équipes dans la rédaction d'avenants à leur projet d'école, afin de développer les orientations pédagogiques nécessaires. **Impulser les usages par les enseignants de l'ENT expérimental Beneylu, pour favoriser la communication et la mutualisation de ressources et actions.** **Valoriser les réussites du réseau en développant les modalités de communication, notamment sur l'ENT, le site de la CAREP de Créteil, et la presse locale.**	Conception et utilisation du tableau de bord effectives dès la fin de l'année scolaire 2015/2016, mise à jour trimestrielle des indicateurs et analyse annuelle par les pilotes du réseau. Précision et cohérence des projets d'école avec le projet de réseau. Mobilisation effective et régulière des différents canaux de communication.

Tableau 8 : Extrait du projet de réseau éducation prioritaire – 2015-2019 - Académie de Créteil.

Les passages en gras soulignent les visées plurielles du projet engagé. La présentation du corps enseignant mais également des élèves permettra une immersion complète sur ce terrain et justifiera la mise en place d'une action en faveur de l'alliance éducative. Celle-ci a été pensée autour des spécificités de la langue de scolarisation et ce, afin de répondre aux indicateurs établis et ciblés à atteindre. La problématique de cette recherche découle de ce contexte singulier et justifie l'approche qualitative adoptée.

5.3 Le groupe scolaire « Les Chérelles » : terrain d'émergence d'une problématique de recherche *in situ*

5.3.1. La genèse du projet

> *Lorsqu'à la rentrée 2008, je suis affectée sur le groupe scolaire au cœur du quartier du Mont-Saint-Martin dans le sud de la Seine-et-Marne, je suis interpellée par une des remarques de mes collègues « ici, on a un problème avec les Turcs ». Les raisons évoquées, pour rendre compte de cette difficulté rencontrée par ces professionnels, mettent alors en évidence une « résistance » toute particulière de ces élèves à entrer dans la langue de l'école et des obstacles à créer un lien avec les parents de ces apprenants pour aider au mieux ces apprenants bilingues. Ce frein de l'idiome scolaire générait des difficultés dans toutes les disciplines. Ce n'était bien évidemment pas une caractéristique exclusive des familles turcophones de ce secteur. Néanmoins cette particularité avait l'air d'engendrer des questionnements profonds de la part des enseignants de ce groupe scolaire (transcrits d'ailleurs dans le projet de réseau en 2015).*
>
> *C'est ainsi qu'après avoir passé quelques années à expérimenter différents niveaux de classe, à la rentrée 2013, je propose à mes collègues de prendre la classe de CP (niveau de classe sur lequel j'avais déjà exercé antérieurement). La cohorte d'élèves arrivant à l'école élémentaire présentait des caractéristiques particulières. Elle était composée de neuf élèves turcophones sur un effectif total de trente-deux élèves. On décide alors de regrouper tous ces apprenants dans la même classe (il devait y avoir un CP et un CP/CE1). Je souhaite en effet comprendre pourquoi ces élèves sont si résistants à l'apprentissage de la langue française. Pour cela j'ambitionne, à ce moment précis, d'appréhender, par une meilleure compréhension de leurs profils singuliers, leur difficulté scolaire, ou du moins d'améliorer leur bien-être à l'école.*
>
> Extrait du journal de bord – Année scolaire 2016-2017

Cette étape de notre parcours professionnel marque sans en être véritablement consciente le point de départ de notre démarche socio(pédagogico)didactique.

La première année d'enseignement auprès de ce public a en effet généré de multiples remises en question professionnelles. Un certain nombre de projets sont mis en place dans la classe autour du développement des compétences langagières de ces « élèves à besoins éducatifs particuliers » (*désormais EBEP*). Les actions s'appuient sur les résultats d'évaluations diagnostiques passées en début d'année, relatives au domaine « français ». Celles-ci émanent, entre autres, du Dispositif départemental d'Accompagnement de l'Apprentissage de la Lecture (DAAL) autour de compétences relatives au décodage/encodage, à la compréhension de textes (lus par un tiers) auquel a été ajoutée une évaluation en langage oral inspirée des travaux de Philippe Boisseau (2005) autour de la production et de la compréhension. De ces premiers résultats, deux groupes d'élèves turcophones se distinguent. Sur les neuf élèves présents dans

cette classe, trois d'entre eux ont des compétences avérées dans le domaine du français et six sont en deçà de la moyenne des élèves de ce niveau. C'est en partant de ce premier constat que sont organisées, sur les temps d'Accompagnement Pédagogique Complémentaire (*désormais APC*), deux séquences en petits groupes avec six apprenants turcs, autour d'albums en syntaxe adaptée (Boisseau, 2005). Les séquences se clôtureront par une restitution du travail aux familles turcophones. Il s'agit là des prémices d'une alliance éducative avec les parents de ces élèves et tout particulièrement avec les mères. Au-delà des obstacles autour de la langue, ces apprenants qui sont exclusivement des filles, sont régulièrement absentes le matin, à l'exception d'une sur les six, sur laquelle nous reviendrons. La raison sans cesse évoquée est « la panne de réveil ». Une première hypothèse est alors émise et s'appuie sur le fait que ces mères ne semblent pas conscientes de l'importance de l'assiduité scolaire pour la réussite de leurs enfants (tout particulièrement en 1ère année d'école élémentaire). L'évolution de la situation doit donc passer par ces femmes (les pères étant absents les matins en raison d'obligations professionnelles). Un rapprochement entre les absences/retards de ces élèves et le rapport à la langue et/ou la compréhension des logiques éducatives du système éducatif français est alors à considérer. Etant dans l'impossibilité d'échanger avec ces locutrices, des rendez-vous avec les pères de ces apprenantes sont organisés. Ils s'excusent au sujet des absences (semblent plutôt navrés par la situation) et expliquent qu'ils vont échanger avec leur épouse sur l'importance de l'assiduité à l'école. Le même problème avait été repéré par les collègues de la maternelle. Lors de la restitution de ce travail autour de l'oral, les mères d'élèves turcophones, hormis celle dont l'enfant est régulièrement présente, témoignent à mon égard, d'une certaine hostilité.

Elles ne me regardent pas, ne me sourient pas, elles ne semblent pas porter d'intérêt au travail de leur enfant.

Extrait du journal de bord – Année scolaire 2016-2017

Notre rencontre avec Murat, le père d'une élève franco-turque, va remettre en question notre posture professionnelle.

Murat a été scolarisé dans cette école et il parle français. Il semble être à l'écoute et j'ai la sensation qu'il peut comprendre l'impasse dans laquelle je me trouve. Je lui explique l'incompréhension de l'équipe à faire face aux difficultés des élèves turcophones accueillis à l'école, lui évoque mes premiers questionnements autour des liens établis soit entre les rapports entretenus par les mères de ces élèves à l'égard de la langue française et ceux des élèves. Il confirme ce premier postulat en m'expliquant que toutes les élèves que je cible ont un père qui a

été, comme lui, scolarisé en France, et une mère venue de Turquie par le mariage, non francophone. J'en profite également pour lui faire part de l'attitude des mères à mon égard lors de la restitution du travail sur les temps d'APC, sur laquelle il ne reviendra pas… Cet entretien a duré plus longtemps que prévu et nous prenons le temps de nous écouter en évoquant nos parcours respectifs d'enfants issus de l'immigration. J'ai en effet moi-même des parents issus de l'immigration. La configuration de ma famille restreinte se rapproche de celle identifiée à savoir que ma mère est née en France de parents italiens et mon père est arrivée d'Italie par le mariage. Il revendique lui aussi et assume, dans une certaine mesure, sa résistance à l'égard de l'apprentissage du français. De plus, comme Murat, mon père a eu le même parcours professionnel43. Un lien particulier se crée alors entre nous…

La rencontre se clôture sur le fait qu'il va « parler avec les femmes » et qu'il va voir ce qu'il peut faire. Quelques jours plus tard, Elif, son épouse, viendra s'excuser. Cet évènement marquant cèlera le début de notre collaboration. C'est grâce à elle, et à lui, entre autres, que cette recherche a pu voir le jour.

Extrait du journal de bord – Année 2016-2017

5.3.2. Du projet de réseau à une problématique de recherche

En accord avec les familles et mes collègues, je décide de poursuivre le travail engagé avec cette classe durant deux années supplémentaires. Les résistances de ces élèves sont sans doute liées à un rapport spécifique des familles (et peut-être de ces femmes) à la langue française. Or, malgré le premier lien crée, je n'ai pas la sensation, à ce moment précis, que ces élèves entrent plus facilement dans la langue de l'école. Les apprenantes turcophones ne prennent toujours pas la parole en classe, ne comprennent toujours pas le sens des consignes, parlent entre elles en turc, tant dans la classe que dans la cour de récréation. Elles ne jouent pas avec les autres. Dans l'univers de la classe, le recours au turc était autorisé mais sans véritablement saisir la portée d'une telle initiative.

Extrait du journal de bord – Année 2016-2017

Les difficultés à appréhender ces élèves sur le terrain mêlées à notre histoire personnelle (ce dont nous n'avions pas véritablement conscience au début de l'étude) nous poussent à aller toujours plus loin avec ces familles. En réponse à cet engagement de notre part, les familles turcophones formulent une demande à la direction de l'école pour que le travail engagé se poursuive en gardant la même cohorte d'élèves sur une troisième année.

[43] Ce choix d'écriture avec la mise en évidence de certaines composantes de mon histoire personnelle s'inscrit dans un parti pris assumé qui témoigne de mon inscription épistémologique et souligne la portée éthique de ce travail de recherche (Robillard, 2014).

Je deviens alors « la maitresse des Turcs », celle qui accepte qu'ils ne parlent pas français.

Extrait du journal de bord – Année 2016-2017

Elif, et son époux Murat, font appel à mes services pour m'occuper de leur fille, le soir, pour l'aider à progresser. C'est ainsi que j'entre progressivement dans cette famille. Je passerai six années à venir régulièrement chez eux pour m'occuper de Gönül, tout d'abord, mon élève, puis d'Ömer-Efe, son frère.

Extrait du journal de bord – Année 2016-2017

Bien évidemment nous ne percevions pas encore ce qu'il était en train de se passer d'un point de vue postural et épistémologique.

En septembre 2016, un poste sur mon école est ouvert comme enseignante surnuméraire dans le dispositif de l'Education nationale « Plus de maitres que de classes »44 (désormais PMQC) que j'occuperai alors. Celui-ci m'offre alors l'opportunité d'impulser une nouvelle dynamique, dans l'école, autour de la fabrique d'une alliance éducative efficiente au service de la réussite de ces élèves et surtout en faveur du développement d'une bilingualité additive. Les visées du projet PMQC45 mettent en évidence ce chantier. Ainsi pour répondre à la fois au projet de réseau et au projet d'école, lui-même construit à partir des indicateurs préalablement énoncés, un nouvel objectif est visé par le dispositif PMQC « Faire découvrir la culture et les codes de l'école ». Les premières actions autour des familles sont mises en place dans l'école. Elles s'articulent autour de l'instauration du dispositif « Mallette des parents » et la mise en place d'ateliers avec des mères d'élève. Il s'agit de moments de rencontres, sans la présence de leur enfant, dédiés à la préparation de jeux autour de la lecture et des mathématiques. Et ce, dans l'optique qu'elles les conduisent en classe avec l'enseignant titulaire de la classe et l'enseignante PMQC (dans la lignée des pistes évoquées dans le projet de réseau).

Parallèlement, j'entreprends une première étude sur les représentations croisées des enseignants et des familles turcophones sur la langue de l'école46, dans le cadre d'un master en didactique des langues et cultures. Elle visait à interroger l'enseignement du français à l'école, les spécificités du bilinguisme franco-turc et les écarts entre les deux univers de la vie de l'enfant-élève et ce, par le biais du prisme enseignants-parents. C'est ainsi que cinq enseignants de cette école et cinq parents turcophones ont été interrogés. Les enquêtés turcs ciblés étaient, en partie, les mères des élèves que j'avais accompagnées durant les trois années consécutives47.

Extrait du journal de bord – Août 2017

[44] https://www.education.gouv.fr/le-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes-projet-et-mise-en-oeuvre-pedagogique-5825

[45] Cf annexe n°1

[46] http://bilem.ac-besancon.fr/approfondir-et-se-former/articles-et-travaux-de-recherche/#memoires

[47] Nous reviendrons sur ces profils plus spécifiquement car deux d'entre elles constituent les locutrices de cette nouvelle étude.

Le premier travail mené auprès de ce public, dans le cadre du master (Caira, 2017), s'appuie sur le projet PMQC et traduit, dans une certaine mesure, les effets des actions menées avec les familles et les enseignants. Il cherche à comprendre la construction du lien école-famille.
De cette étude, il émane que, pour être efficiente, cette alliance pourrait s'appuyer sur :

- Les spécificités de la langue de l'école ;
- Les caractéristiques sociolinguistiques des familles ;
- Les écarts entre les pratiques langagières familiales et celles de l'école.

A travers le dispositif OEPRE, il s'agissait donc de répondre à ce triple objectif et de poursuivre le travail engagé en interrogeant la problématique suivante :

Comment l'étude des pratiques langagières de mères d'élèves turcophones permet-elle de suggérer des pistes didactiques pour la mise en place d'une formation linguistique à visée coéducative ?

Le lien créé avec les familles, le travail mené et notre implantation sur ce secteur ont permis l'appréhension de ces locutrices et ont servi la mise en œuvre de ce dispositif. En effet, l'ensemble des considérations évoquées nous a permis l'accès aux données.

5.4. Le projet école-famille

5.4.1. La présentation

En juin 2017, au regard des conclusions de la première étude menée auprès de ce public, nous envisagions d'aller plus loin afin de répondre encore plus précisément aux orientations du projet de réseau. Un nouveau projet, dans la lignée du précédent, est élaboré pour satisfaire les orientations évoquées en amont. On nous indique alors l'importance de demander des fonds à la Politique de la ville de manière à inscrire cette initiative sur une échelle plus large, pour une meilleure adhésion de l'ensemble des partenaires engagés. Pour rappel, sur cette période, le Mont-Saint-Martin est en plein rénovation urbaine, il s'agit de s'inscrire dans cette dynamique. Ce « détail » au moment de l'établissement du projet souligne les enjeux sociaux d'une telle initiative à une échelle plus grande que celle de l'école. Un projet avec une demande de financement en adéquation avec les orientations politiques du moment est alors pensé (de nouvelles directives institutionnelles à la rentrée 2020 engendreront également la fin de l'opération). Un projet global, à destination de tous les parents du secteur, autour de la création

d'un espace parent-enfant, sera ainsi envisagé. Il sera nommé « L'école : un espace au cœur de la vie des familles » et se déclinera autour de deux actions principales :

- La mise en place du dispositif OEPRE ;
- L'ouverture d'une bibliothèque/ludothèque hors temps scolaire sur l'école.

A travers ces deux propositions, il ne s'agissait nullement d'entrer en concurrence avec les initiatives locales du CCAS ou de la bibliothèque municipale mais bien plus de co-construire avec ces partenaires.

Au moment de la mise en place du projet, les modalités de partenariat ne sont lisibles pour personne.

Il a néanmoins des objectifs clairement énoncés en lien avec le contrat de ville (cf annexe n°1) :

- Renforcer l'égalité d'accès à la réussite scolaire (orientation du contrat de ville) ;
- Développer des activités éducatives et culturelles (orientation du contrat de ville) ;
- Favoriser la coéducation et par conséquent améliorer le climat scolaire (2ème et 3ème priorité du référentiel de l'EP) ;
- Développer les compétences et les savoir-faire des parents autour de l'enfant-élève (3ème priorité du référentiel) ;
- Favoriser la mise en réseau de parents et de professionnels du monde éducatif de l'enfant (3ème priorité du référentiel).

L'établissement de ce projet est assez rapide. En quelques semaines avant les vacances d'été, les financements sont demandés et le projet global est envoyé en préfecture. Parallèlement l'annexe 4 de la circulaire de 2017 relative à la mise en place du dispositif OEPRE est également rédigée (cf l'annexe n°1).

Le vendredi 22 septembre 2017, après trois semaines de préparation, la bibliothèque sera ouverte. Cet espace comptabilisera, le premier soir d'ouverture, 49 familles soit plus de 100 personnes. L'engouement est tel que très rapidement des parents viennent en aide pour la gestion des prêts. Le projet était lancé. Le premier bilan établi aux vacances de novembre fait état d'une moyenne de 33 familles par soir (cf annexe n°1). Deux parents bénévoles se relaient chaque vendredi pour soutenir l'initiative. Les difficultés de gestion de l'affluence nous amènent à mettre en place des conventions avec les acteurs locaux pour accueillir les familles. Elles seront mises en place au retour des vacances de novembre 2017 avec les partenaires de la bibliothèque municipale et du CCAS. Nous ne nous attarderons pas davantage sur cette action mais nous souhaitions souligner, à travers ces quelques lignes, l'engagement, l'implication et la mobilisation des parents sur un secteur à priori considéré comme éloigné des *us* et *coutumes* de l'école. De plus nous ferons régulièrement référence à cette initiative dans l'analyse des

observables car elle constitue également un lieu de recueil de données ethnographiques non négligeables.

Le dispositif OEPRE ouvrira, quant à lui, le jeudi 5 octobre 2017 (et ce, durant deux années consécutives). Nous souhaitons précisément nous attarder sur cette action. Elle constitue, en grande partie, notre terrain d'investigation.

Pour clore ce chapitre autour de la présentation du terrain d'investigation, il nous parait important de souligner quelques points de vigilance qui demandent à être considérés dans la mise en œuvre. Nous nous sommes appuyée sur ces quelques considérations pour penser notre contribution scientifique à des fins didactiques et formatives.

5.4.2. Quelques points de vigilance au niveau organisationnel

Tout d'abord, afin de pouvoir inscrire ce dispositif durablement sur le secteur, il a fallu s'interroger au niveau logistique : le lieu, les horaires, la présence ou non des enfants (car il s'agit d'un cours de langue à destination de parents d'élèves), le matériel à disposition et surtout la diffusion de l'information.

En effet :

- Les horaires ont dû être pensés en adéquation avec nos horaires de service et les contraintes des apprenants-parents. C'est pourquoi durant les deux années, deux créneaux par semaine de 1h30 chacun, ont été proposés. La première année, il s'agissait des lundis et jeudis de 16h45 à 18h15 et la seconde année, des lundis soir et les mercredis après-midi (nous reviendrons dans la suite de cet exposé sur l'évolution de ces horaires au regard des besoins des apprenants). Les horaires tenaient compte de mes contraintes professionnelles mais également des horaires du CCAS pour l'aide aux devoirs (dans le cadre du contrat local d'accompagnement scolaire). En effet, la plupart des élèves de l'élémentaire, dont les parents étaient présents au cours de langue, étaient pris en charge par les partenaires éducatifs sur ce temps spécifique. Cette donnée non négligeable vise à souligner l'importance de l'anticipation d'un travail collaboratif avec les instances autour de l'école.
- La disponibilité des locaux également a dû être considérée : il faut en effet pouvoir accueillir des adultes, accompagnés éventuellement de leurs enfants en bas âge avec des poussettes (l'accessibilité devait alors être pensée dans ce sens) dans un établissement scolaire, soit un local, avec au minimum un tableau, des tables et des chaises à hauteur d'adulte. La première année nous avons pu utiliser l'espace-bibliothèque. La seconde année, celui-ci a été transformé en classe en raison de la mise en place du dispositif « CP dédoublé ». Nous

avons aménagé le patio de l'école. Les classes étaient à l'étage et ne permettaient pas l'accessibilité pour les mères avec des bébés.

- Il a également fallu s'interroger au niveau du matériel pédagogique (appareil audio, feuilles, cahiers, stylos…). Dans le cadre de ce contexte précis, un budget de 100 euros avait été accordé par le FSE, de plus, de par l'inscription de ce projet dans les axes de la Politique de la ville (comme évoqué préalablement), du matériel pédagogique, des meubles et des jeux pour les enfants présents (ceux non accompagnés par le CLAS et en bas âge) ont pu être achetés à l'aide des fonds obtenus.
- La correspondance a dû être envisagée avec les autres établissements scolaires du réseau afin de rendre efficiente une telle opération. Pour rappel, il s'agit d'une opération qui ne vise pas que les parents d'une école mais qui concerne l'ensemble des parents d'un secteur ciblé en amont dans le projet initial. Il a aussi fallu présenter le dispositif aux partenaires locaux (écoles, CCAS, ALJ, médiateurs locaux, réussite éducative…) pour une plus grande appropriation et efficience de celui-ci.

Cet ensemble doit pouvoir être considéré pour une inscription durable sur un territoire précis. Le coordinateur du dispositif au niveau local tout comme le coordinateur au niveau académique ont un rôle considérable à jouer dans cette entreprise au niveau communicationnel. Bien évidemment la prise en compte de tous ces éléments demande un certain engagement professionnel. Or, pour rappel, les enseignants volontaires sur ce dispositif sont des enseignants de classe ordinaire, non déchargés de classe. Ils effectuent ce travail sur leur temps personnel pour lequel seules les heures de présence effectives sont rémunérées.

A travers ce chapitre, nous avons souhaité présenter le contexte d'émergence de ce dispositif qui constitue notre terrain d'investigation. Des éléments au niveau macro et microsocial ont également été abordés de manière à souligner les enjeux d'une telle initiative sur un territoire donné. La narration envisagée au niveau micro nous a permis d'illustrer notre positionnement épistémologique construit autour de l'approche ethnographique. Ce parti pris à l'échelle de l'écriture vise également à justifier la lecture herméneutique des données qui suivra. Enfin, nous souhaitions également par cette première présentation du dispositif rendre compte des contraintes locales liées aux visées mêmes de cette initiative. Ces aspects non négligeables de la mise en œuvre doivent être considérés pour une adhésion des praticiens sur le terrain dont une partie des modélisations proposées leur sont aussi destinées.

Chapitre 6 : Une lecture des données ethnographiques au service d'un protocole méthodologique : une entrée progressive dans la posture du chercheur

Le chapitre précédent visait à présenter le contexte d'émergence d'une problématique de praticienne réflexive-chercheuse en devenir ; le présent chapitre, quant à lui, a pour objectif de poursuivre cette présentation du terrain à travers un exposé et une première lecture des données ethnographiques à la lumière des hypothèses de recherche. Il vise une entrée progressive dans la pensée analytique du chercheur. Cette présentation justifie nos choix méthodologiques et s'énonce comme une introduction à l'analyse et la lecture herméneutique des données discursives récoltées présentées dans la dernière partie de la thèse.

Ainsi, dans un premier temps, il s'agira de rendre compte du public cible de cette étude soit des mères d'élèves turcophones engagées dans le dispositif. Une première lecture des observables de terrain nous amènera à justifier la mise en place de notre protocole méthodologique pensée au prisme de ces dernières et en lien avec les hypothèses énoncées (découlant également du contexte). Les choix opérés dans cette perspective, s'appuyant sur une méthode de triangulation des données, seront à rapprocher à notre manière d'envisager l'approche ethnographique. Les limites relatives au type de données recueillies justifieront la sélection d'un mode de recueil complémentaire des observables. Ensuite, pour répondre aux besoins des apprenantes, identifiés par l'analyse proposée, notre appropriation de ce cours de langue sera rendue lisible. Le *curriculum* envisagé sera présenté afin de préciser le contexte d'émergence des données. Enfin des hypothèses interprétatives émanant des analyses proposées seront mises en évidence. Elles ont été soumises à l'analyse des données discursives.

6.1. La présentation du public

Le dispositif OEPRE a été conduit durant deux années consécutives (d'octobre 2017 à juin 2019). Nous allons présenter le public cible en partant de l'ensemble des apprenantes inscrites au cours car ce cours n'était pas exclusivement destiné aux locutrices turcophones.

Lors de la première année, une moyenne de 20 femmes par séance a été accueillie (même si elles étaient initialement 30 à être inscrites). La seconde année, une moyenne de 19 femmes (pour un nombre d'inscrits s'élevant à 22) a été comptabilisée. Les personnes assidues lors de la première année ont poursuivi la formation au cours de la seconde année.

Les femmes inscrites étaient âgées de 28 à 63 ans. Elles étaient d'origines diverses (du Maghreb, de Turquie, d'Afrique centrale, d'Espagne, du Portugal…). Elles avaient comme points communs le fait d'être arrivées en France depuis un certain nombre d'années (aucune d'entre elles n'étaient primo-arrivantes) et d'avoir été peu scolarisées dans leur pays d'origine. La plupart avait déjà suivi quelques cours de français via le CCAS. Le travail partenarial engagé visait une complémentarité des actions sur le secteur. Ainsi, notre présence sur le terrain les mercredis, par exemple, permettait d'accompagner les familles sur des actions communes telles que des cafés parents ou des ateliers parent-enfant que nous coanimions à la bibliothèque municipale et/ou au CCAS.

Concernant les femmes turcophones, selon les dires du CCAS, elles ne participaient pas, ou très peu, aux cours proposés. Notre présence quelques soirs par semaine chez Elif, l'année avant la mise en place de ce dispositif, nous a amenée, avec elle, à penser cette formation. Nous avons pu, petit à petit, malgré nos difficultés à communiquer[48], la convaincre du bien-fondé de cette action. Ainsi elle s'est occupée de relayer l'information à l'ensemble des femmes turques non francophones qu'elle connaissait. Lors de la première année, elles étaient seize (sur les trente inscrites). Elles n'étaient plus que neuf (sur les vingt-deux inscrites) la seconde année. Sur les neuf dernières, six sont venues régulièrement (même si Elif n'a pas pu terminer l'année car elle était enceinte de son troisième enfant).

Le tableau qui suit rend compte des six profils de femmes qui constituent les locutrices de l'étude (en octobre 2017 soit à la date de début de la mise en place du dispositif) :

[48] *J'ai décidé de ne pas apprendre le turc même si j'y ai souvent pensé. J'avais peur de m'immerger encore plus dans cette communauté linguistique et de perdre complètement de vue l'objectif de cette recherche. De plus, ce positionnement me permettait, d'un point de vue éthique, de maintenir mon statut d'enseignante-formatrice-chercheuse en devenir.*
Extrait du journal de bord – 12/08/2018

	Age au moment du début de l'étude	**Scolarité antérieure**	**Situation familiale**	**Nombre d'enfants et âge au début de l'étude**
Güldeniz	27	Ecole primaire	Mariée	2 enfants (CM1 et CM2)
Selda	36	Ecole primaire	Mariée	4 enfants (MS – CM2 – 3ème – Lycée)
Serpil	29	Fin de la scolarité obligatoire	Mariée	2 enfants (GS – CP)
Elif	34	Fin de la scolarité obligatoire	Mariée	2 enfants (CE1 – CM1)
Selma	34	1ère année de lycée	Mariée	4 enfants (2 ans ½ - CM2 – 5ème – 3ème)
Fatma	30	Fin de scolarité obligatoire	Mariée	3 enfants (2ans 1/2 – CM2)

Tableau 9 : Premier aperçu des profils des locutrices de l'étude[49].

Nous reviendrons plus précisément sur l'analyse de ces profils qui mettent en évidence certaines similitudes (comme le fait d'être toutes nées en Turquie, d'avoir épousé un franco-turc né en France, d'être peu scolarisées et d'avoir des enfants résistants à l'apprentissage du français à l'école) mais également quelques différences qui ont été relevées et qui ont servi nos choix méthodologiques.

Afin de préciser le contexte d'émergence des données empiriques récoltées, il convient d'offrir une première lecture de ces dernières. L'analyse opérée a servi les choix de la planification du *curriculum* de formation ainsi que le protocole d'analyse et ce, à la lumière des hypothèses de recherche émises.

6.2. Des premiers observables à la construction d'un protocole méthodologique

Notre implantation sur le terrain, en amont de l'étude, nous a amenée à récolter des données ou à faire appel à des observables qui s'inscrivent au-delà du temps spécifique de l'étude. Néanmoins nous nous sommes contrainte, sur les deux années de mise en œuvre du dispositif, à recueillir de manière rigoureuse certaines données : il s'agit à la fois d'observables, de la classe et en dehors de celle-ci et de données purement didactiques relatives à des exercices

[49] Les prénoms ont été changés pour préserver l'anonymat dans une perspective éthique.

donnés dans le cadre de séances d'apprentissage en lien avec nos trois hypothèses (cf annexe n°3).

6.2.1 Des hypothèses de recherche pensées à l'aune d'une première lecture des données

Comme évoqué dans le chapitre précédent, le questionnement d'une praticienne-réflexive est à la base de ce travail de recherche. Les maladresses autour des premières récoltes des données émanent de cette posture en cours de construction. Les séances initiales du cours de langue, qui s'apparentaient à une période d'adaptation à ce nouvel environnement professionnel, ont servi l'appréhension du public en complément des échanges avec Elif, mère d'élèves chez laquelle nous avons été amenée à aller régulièrement.

Ces premiers observables et leurs analyses en situation ont permis l'émergence d'hypothèses de recherche sur lesquelles s'est par la suite appuyé notre protocole méthodologique.

Ainsi, pour résumer l'ensemble des discours recueillis avant la mise en place de l'action, via les entretiens menés dans le cadre du master et/ou émanant d'échanges informels au début de la mise en place des cours, il convient d'indiquer que ces femmes souhaitaient, avant tout, être autonomes et ne plus dépendre de leur mari et/ou de leurs enfants pour les tâches quotidiennes (comme faire les courses ou pour aller chez le médecin). Il fallait véritablement répondre à leurs attentes et ne pas les décevoir de la confiance qu'elles accordaient à l'institution en venant, déterminées, à apprendre le français. Pour cela, elles souhaitaient prioritairement acquérir du vocabulaire relatif à des situations du quotidien tout en travaillant sur les correspondances graphophonologiques, au regard des représentations qu'elles avaient sur notre système graphique (déclaré comme complexe). Elles avaient explicitement demandé à faire des dictées et à avoir des planches de lexique avec des mots à apprendre par cœur. A travers cette manière d'aborder les apprentissages (et tout particulièrement les dictées), elles donnaient l'impression d'avoir besoin d'être rassurées. D'ailleurs, leurs réussites à cet exercice leur offraient la sensation de progresser et les motivaient à poursuivre leur apprentissage de la langue. En tant que praticienne, leurs besoins entraient en résonnance avec nos savoir-faire d'enseignante de cycle 2.

Afin de répondre à leurs demandes, des séquences d'enseignement proposées autour de la didactique de l'oral (compréhension orale avec support audio et production orale), construites dans la perspective des besoins déclarés, et sur lesquelles se fondent principalement la didactique des langues et des cultures, ont été proposées (dans une perspective actionnelle). Or, les exercices proposés les mettaient en difficulté. Elles restaient, pour la plupart du temps

mutiques alors que nous traitions principalement de situations authentiques, relatives à leur quotidien.

C'est principalement à partir d'un positionnement de praticienne nourri par les premiers observables (relevant, entre autres, l'importance, pour ces locutrices, de travailler l'écrit de manière plutôt « traditionnelle » et mettant en évidence leurs difficultés à entrer dans des pratiques orales) qu'est née progressivement l'idée de cibler l'évolution des pratiques littéraciques de ces locutrices (soutenue par les conclusions de Jim Cummins, 2011, 2014) (Caira, 2021). L'école est un univers principalement dominé par l'écrit mais l'acte de lire et d'écrire est également lié à la compréhension (et s'appuie donc sur des compétences autour de l'oral : lexique, syntaxe). Or, elles n'en semblaient pas convaincues. A ce propos, quelques années auparavant, nous avions reçu une de ces femmes à propos des résultats des évaluations en lecture de son enfant en classe de CP. Nous avions expliqué, à cette mère, que sa fille avait des difficultés en lecture-compréhension et, en retour, elle nous avait fait part de son incompréhension : son enfant lisait « vite » les syllabes et les mots inscrits sur les fiches de lecture. Les représentations de ces femmes autour du lire-dire-écrire paraissaient devoir être à interroger. L'instauration de la bibliothèque de l'école avait été pensée dans la lignée de cette réflexion.

A partir de ces considérations, les premières questions de recherche ont émergé :

> *Comment faire évoluer les représentations de ces femmes à l'égard de l'écrit ? Comment les amener à aller au-delà d'un apprentissage systématique du code pour leur enfant de sorte à découvrir le plaisir de lire ? Comment donc faire évoluer leurs pratiques littéraciées dans une perspective transgénérationnelle ? Comment penser conjointement cet enseignement de l'oral et de l'écrit de sorte à leur faire percevoir l'importance des compétences langagières autour de l'oral pour aborder la lecture ?*

Extrait du journal de bord – 14/06/2017

De plus, lors des premiers jours de classe, nous avions également pu noter que les femmes turcophones présentes au cours (16 sur les 30 inscrites) ne se mélangeaient pas aux autres femmes d'origines diverses. Au départ, au vu de leur nombre, elles étaient installées sur deux tables distinctes et très rapidement, elles ont réuni les deux tables pour n'en faire qu'une. Alors que, les autres apprenantes qui ne se connaissaient pas forcément, s'installaient indifféremment en fonction de leur arrivée dans la salle à une table de quatre personnes. Outre ces premiers observables, nous avions très rapidement remarqué que Selma (celle qui m'avait adressé plus volontiers la parole lors de la restitution du travail de leurs enfants), plus à l'aise

que les autres en français, se faisait la porte-parole du groupe pour échanger avec moi ou le reste de la classe. Les autres ne parlaient pas et répondaient très peu même lorsque je les interrogeais :

> *Comment expliquer l'attitude de ces femmes à l'égard des autres ? Pourquoi ressentaient-elles le besoin de « faire groupe » ? Quels enjeux identitaires se jouaient alors dans ce rapport à la langue française et à l'oral plus spécifiquement ? A ce propos, leur attitude à l'égard de l'oral était-elle corrélée à une forte insécurité linguistique ou reflétait-elle une marque identitaire ?*

Extrait du journal de bord – 10/10/2017

Enfin, toujours considérant ces premiers observables, qui ont permis l'émergence des questions de recherche, les données recueillies de par notre présence sur ce terrain d'investigation, notre « proximité » avec les familles et les lectures effectuées autour de ce public nous avaient également amenée à considérer certaines composantes socio-économiques relatives à cette communauté linguistique. Celles-ci allaient complexifier les objectifs visés avec ces familles. En effet, les six femmes interrogées avaient des profils assez similaires au niveau socio-économique à savoir que malgré l'affectation de leurs enfants dans l'école du quartier, elles ne vivaient pas dans un HLM mais dans une maison (ces familles étaient propriétaires). De plus, leurs époux sont tous chef d'entreprise (individuelle ou familiale), dans le bâtiment ou dans le commerce (vente de fruits et de légumes). Le facteur économique n'expliquait donc pas l'écart entre ces familles et l'école et c'était sans doute plus les représentations autour de la réussite scolaire qui devaient être interrogées. En partant de ce nouveau postulat est née l'idée d'aller au-delà de considérations purement linguistiques et scolaires et d'aborder plus précisément le parcours, les représentations, le vécu, les *habitus* de ces familles portés en grande partie par ces femmes de par leur statut de « gardienne de la langue turque » (Akinci, 1996 : 15) :

> *Comment percevaient-elles la réussite de leur enfant ? Quel rôle assignaient-elles donc à l'école au regard de leurs représentations ?*

Extrait du journal de bord – 14/06/2017

Ces trois constats relatifs : à leurs représentations sur l'apprentissage d'une langue, aux enjeux identitaires corrélés à des pratiques plutôt orientées vers l'écrit et, leur rapport à l'école

et à la réussite, mêlées aux objectifs nationaux du dispositif (MEN, 2017), a permis l'élaboration d'une programmation de ce cours de langue, sur deux années, pensée autour des trois hypothèses sociolinguistiques suivantes. Celles-ci se sont construites à partir de trois facteurs pouvant influencer leur processus d'appropriation langagière et leur engagement au sein du dispositif relatifs à :

- L'évolution des pratiques et des identités langagières mêlées de ces apprenantes (H1_1) ;
- Leurs représentations de l'altérité et la perspective de construction d'une identité plurielle (H1_2) ;
- Leur perception de leur statut de femme et de mère (H1_3).

Autrement dit, à partir de ces postulats de départ et du *curriculum* envisagé, il s'agissait de comprendre les systèmes de référence de leur identité, liés à leur groupe d'appartenance, de faire évoluer leurs représentations sur l'école et sur les démarches d'enseignement d'une langue (dans une perspective transgénérationnelle) et ce, en nous appuyant tout particulièrement sur le développement de leurs pratiques littéraciques.
Dans une certaine mesure, ces objectifs regroupaient les trois visées du dispositif au niveau national construites, pour rappel, autour de :
- L'acquisition du français (comprendre, parler, lire et écrire) ;
- La connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française ;
- La connaissance du fonctionnement et des attentes de l'école vis-à-vis des élèves et des parents.

Le retour des apprenantes sur nos choix didactiques a servi l'interprétation de l'ensemble et ce, dans la perspective de notre hypothèse méthodologique pensée autour de pistes didactiques (H2_1) et de la posture altéritaire de l'enseignant (H2_2).

6.2.2. La présentation des données empiriques

Une fois les hypothèses de recherche énoncées, il a fallu s'attacher à prendre en compte plus spécifiquement les éléments du terrain à analyser. Ce recensement s'est construit progressivement en lien avec notre analyse en situation et la maturation de notre problématique de recherche.

Dans cet ensemble d'observables, certaines relèvent de notes prises pendant / à la fin du cours mais aussi de documents administratifs liés à la mise en œuvre du cours (liste de présence,

fiches de renseignement…) ; d'autres, de recueil d'exercices émanant du cours. Deux tableaux synthétiques des données ethnographiques recueillies, classées en fonction des hypothèses sociolinguistiques postulées (les parties grisées indiquent l'hypothèse à laquelle l'observable se réfère) ont été élaborés. Le premier tableau met en évidence les observables de terrain, le second, les données purement didactiques émanant des exercices de la classe de langue.

	Les prises de parole pendant le cours	La confiance vis-à-vis de la situation d'apprentissage	Inscription au DILF / DELF	L'emplacement en classe	La communication en dehors de l'école (avec l'école, avec les autres, avec moi)	Présence aux journées de commémoration du 11 novembre	Les représentations sur les apprentissages	Le lien avec le livre / la lecture / la bibliothèque	La relation avec leurs enfants (leur rapport à l'autorité, la gestion des conflits, la démonstration du lien affectif…)	Présence aux ateliers parent-enfant	Assiduité
Hypothèse relative aux pratiques langagières											
Hypothèse relative à la construction identitaire											
Hypothèse relative au statut de femme et de mère											

Tableau 10 : Tableau synthétique des observables recueillies sur le terrain en fonction des trois hypothèses de recherche.

	Evaluation en production orale	Evaluation en compréhension orale	Compétences linguistiques déclarées (sous-entendues à l'oral)	Evaluation en production écrite	Nombre de mots produits	Evaluation en compréhension écrite	Questionnaire sur les connaissances du système éducatif français
Hypothèse relative aux pratiques langagières							
Hypothèse relative à la construction identitaire							
Hypothèse relative au statut de femme et de mère							

Tableau 11 : Tableau synthétique des données didactiques recueillies dans le cadre de ce cours de langue.

Même si, dans les tableaux, les données ont été inscrites dans des hypothèses précises, la lecture systémique de l'ensemble permettra de dégager le profil sociolinguistique des locutrices interrogées.

Concernant les données purement didactiques (tableau 10), une distinction a été opérée entre le niveau déclaré des locutrices et le niveau que nous estimons « réel » au regard des objectifs visés pour tous et du niveau de l'ensemble du groupe classe. Les exercices/évaluations (auto-évaluation via des portfolios) proposés et sélectionnés pour l'analyse émanent de manuels de préparation aux épreuves du DILF/DELF et de cahiers d'exercices de FLS. En complément, nous avions élaboré des fiches de renseignements (une pour la 1ère année, une quelque peu différente pour la 2nde) qui servaient une évaluation diagnostique des apprenantes en complément des portfolios, une grille d'évaluation orale (en compréhension et en production) que nous renseignions de manière régulière et un questionnaire sur les connaissances du système éducatif français (cf annexe n°2).

Ces outils pensés pour la mise en œuvre d'un cours de langue efficient mais aussi dans l'optique de ce travail de recherche ont présenté quelques limites dont nous aimerions rendre compte.

6.2.3 Les limites relatives aux types de données récoltées

Nous avons en effet choisi volontairement de ne pas construire tous les supports proposés aux apprenants dans le cadre du cours et sur lesquels reposent une partie de notre analyse. Notre objectif était bien plus de comprendre des locuteurs dans leur rapport à l'appropriation du français et le contexte du cours devait nous offrir quelques éléments d'analyse. Il ne s'agissait pas directement d'analyser notre appropriation de ce cours de langue à l'école. De plus, cette manière d'avoir envisagé le *curriculum* de formation nous avait semblé refléter, en partie, les difficultés, les contraintes auxquelles pouvaient être soumises l'animateur de ce type d'initiative. Néanmoins, il convient de souligner quelques limites relatives aux types de données récoltées.

Nous n'aborderons que les observables recueillies autour des hypothèses 1 et 3, soit celles relatives aux pratiques langagières des locuteurs et leurs perceptions de leur statut de femme et de mère plus spécifique. Il n'y a pas eu véritablement de données didactiques autour de la seconde hypothèse construite autour des enjeux identitaires.

6.2.3.1 Les données didactiques relatives à l'hypothèse autour des pratiques orales et écrites

Nous avions choisi de nous appuyer sur un outil de la didactique des langues pour évaluer les apprenantes. Un portfolio des langues de niveau A1.1 a été utilisé pour la première année et un de niveau A1 pour la seconde année. Afin de prendre en compte plus particulièrement l'hétérogénéité sociolangagière du groupe, une évaluation progressive, via un outil informatique par exemple, aurait permis une meilleure perception de l'évolution des compétences des apprenantes. En effet, les portfolios utilisés ne permettaient pas de rendre compte des différents niveaux présents et surtout des réels progrès de chacune. Par conséquent, la perception des apprenantes et la nôtre pouvaient être erronées, du fait d'un outil en inadéquation avec le type de public et la constitution du groupe.

Toujours à l'égard des portfolios utilisés, même si le fait de s'auto-évaluer (d'un niveau 1 à 3) pouvait paraitre simple, ce type d'évaluation ne permet pas véritablement de saisir avec précision le niveau « réel » des apprenants. Or, des portfolios plus détaillés, plus approfondis auraient été difficiles à « lire » pour ces femmes peu ou pas scolarisées antérieurement.

Ces quelques remarques soulignent le « flou » didactique et pédagogique qui accompagne la mise en œuvre de ce dispositif par des enseignants de classe ordinaire. En utilisant des supports, des exercices « d'élèves » n'aurions-nous pas eu tendance à infantiliser ces adultes, acteurs sociaux en situation d'apprentissage-acquisition d'une nouvelle langue ?

Au-delà de l'outil à proprement parlé le niveau de pratiques des apprenantes (A1.1 et A1) ne permettait pas, tout particulièrement en production d'écrit mais également au niveau de l'oral, d'obtenir des données objectives. En effet, au cours de ces activités, la présence, l'étayage, le guidage de l'adulte était très conséquent. Ainsi les productions écrites récoltées, par exemple, et/ou le nombre de mots écrits ne permettent pas, à elles seules, de percevoir le niveau de l'apprenante et/ou son évolution. Les commentaires de l'adulte présent ont permis de mesurer le degré de développement des compétences. Ce facteur est également en lien avec le nombre de femmes accueillies dans le cours. En effet, un effectif de 20 à 30 personnes rend difficile l'aide et/ou la prise en compte des individualités.

6.2.3.2 Les observables relatives aux perceptions des locutrices à leur statut de mère

Concernant les données recueillies autour de la troisième hypothèse, il est important de préciser que celles-ci peuvent ne pas être présentes sur tous les dispositifs. Même si les visées de cette action sont assez clairement explicitées « la connaissance du fonctionnement et des attentes de l'école vis-à-vis des élèves et des parents » (MEN, 2017 : XX), la mise en œuvre pour atteindre de tels objectifs est à l'appréciation de chacun. Notre manière d'avoir

envisagé l'atteinte de ces derniers, par une analyse du lien avec l'écrit (fréquentation de la bibliothèque, rapport avec le livre) et/ou le rapport de ces femmes avec leurs enfants et les apprentissages, reste, à notre sens, singulière. A cet égard, le travail de mise en œuvre a nécessité un certain investissement et un engagement (tout particulièrement le travail avec les partenaires locaux) qui reflète notre engagement professionnel et scientifique autour de cette initiative. Nous souhaitions, à travers cette mise en œuvre, offrir à ce dispositif, toutes les chances d'exister et de se développer pour prouver son efficacité.
Ainsi, les observables recueillis s'expriment à la lumière d'une programmation et d'une progression pensées dans une perspective transgénérationnelle autour du lien dire-lire-écrire. Ce parti-pris n'est pas explicitement stipulé dans les instructions officielles.

Le recours à un autre mode de recueil de données s'est ainsi avéré nécessaire pour pallier les biais mentionnés et pour rendre compte de l'hypothèse relative aux enjeux identitaires du cours. En prenant en compte les spécificités de ce contexte, des données discursives ont été récoltées. Afin de clairement comprendre la manière dont l'analyse de l'ensemble a été envisagée, nous nous proposons d'expliciter le protocole d'analyse retenu.

6.2.4 Un protocole rigoureux d'analyse des données ethnographiques

L'usage croisé de différents types de données : ethnographique, didactique et discursive (sociolinguistique) nous a permis de mieux comprendre le phénomène étudié mais aussi d'assurer la fiabilité des conclusions postulées. Cette triangulation des données et des analyses mêlées s'est appuyée sur une double lecture de ces dernières. Une première lecture verticale a servi, plus spécifiquement, la mise en œuvre du dispositif. La lecture horizontale, quant à elle, pensée par le biais d'une approche qui s'est voulue résolument comparative, a permis une préparation des entretiens et une interprétation des données discursives qui a guidé, en dernière instance, nos propositions de modélisations.

Nous proposons de rendre compte du protocole d'analyse par le schéma qui suit. Il s'appuie sur une analyse pensée de manière diachronique soit relative à trois temps distincts annotés T1, pour octobre 2017, T2, pour juin 2018 et T3, pour juin 2019.

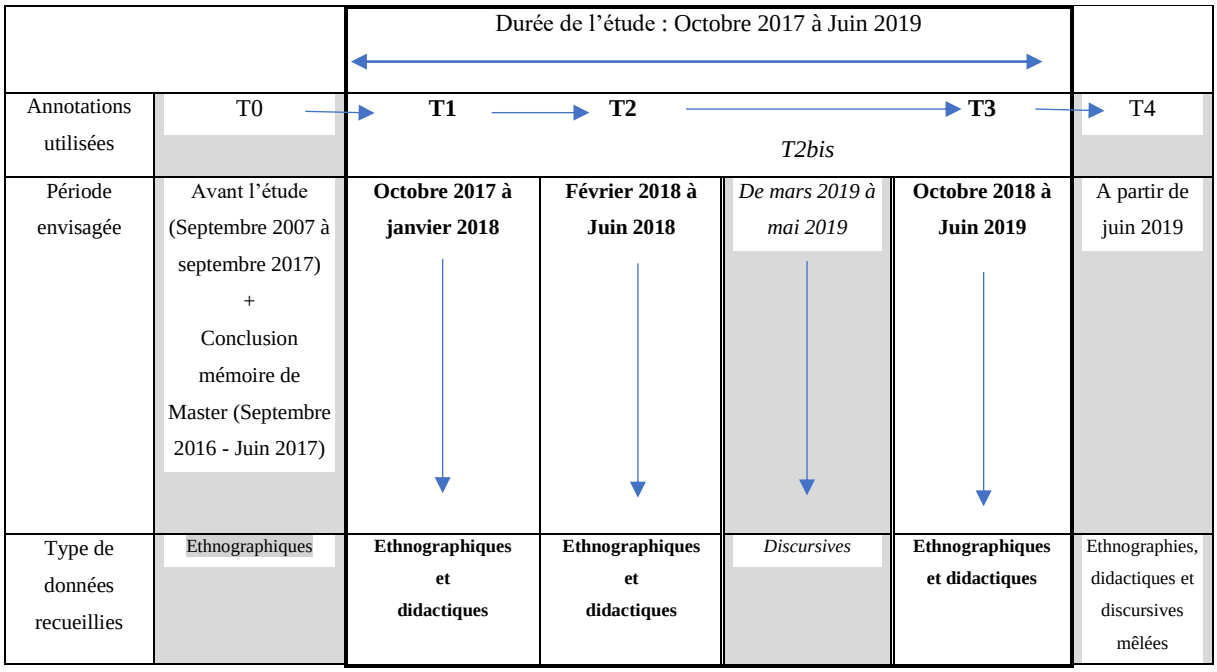

Figure 5 : Protocole d'analyse des données ethnographiques.

La lecture des données s'est principalement opérée sur les temps T1 et T2. Elle a servi à la fois l'élaboration de la planification et de la progression du cours de langue à l'école et a permis d'envisager un mode complémentaire de recueil de données.

6.3 Une première lecture des données ethnographiques comme préalable à la lecture des données discursives

Ce sont les premières observables de terrain qui ont orienté nos choix didactiques, pédagogiques pour la mise en œuvre de l'action et surtout nos choix de recherche.

Une première lecture verticale des données à T1 a tout particulièrement permis l'élaboration du *curriculum* de formation. Dans la lignée de ce premier travail d'analyse, l'approche comparative envisagée entre T1 et T2 a amené un ajustement de la planification tentant de répondre au mieux aux besoins des apprenantes rencontrées tout en visant les objectifs du dispositif. La présentation de ces deux analyses vise à compléter le contexte d'émergence des données discursives récoltées et poursuit la justification du recours au mode complémentaire de recueil des données.

6.3.1 Une première lecture verticale des données empiriques à T1

La première lecture des données à T1 vise à présenter notre appropriation du dispositif tout en rendant compte de l'hétérogénéité sociolangagière du groupe. Cette entrée dans les données ethnographiques souligne la complexité et la singularité des profils de femmes

rencontrées et justifie l'approche qualitative de cette recherche ainsi que l'importance de la portée sociolinguistique de l'étude.

Un premier tableau de synthèse des données à T1 rend compte de l'ensemble :

	Compétences linguistiques déclarées (sous-entendues à l'oral) Sur les fiches de renseignements	Motivations déclarées pour apprendre le français (via la fiche de renseignement)	Prises de parole pendant le cours : souvent / un peu / pas du tout/ en turc	Evaluation PO (1 – 2 – 3) : Portfolio niveau A1.1 Niveau déclaré/Niveau réel	Evaluation PO (1 – 2 – 3) : Portfolio niveau A1.1 Niveau déclaré/Niveau réel	Evaluation PE (1 – 2 – 3) Portfolio niveau A1.1 Niveau déclaré/Niveau réel	Nombre de mots produits à l'écrit (interroger également la qualité et pas que la quantité…)	Evaluation des PE (1 – 2 – 3) Portfolio niveau A1.1 Niveau déclaré/ Niveau réel	Confiance dans les acquis : autonomie (A) / travail de groupe (TG) / copie (C)
Güldeniz	Turc et français	Pour passer le concours d'aide-soignante.	Un peu	½	2/2	2/2	15	½	TG (avec Lia)
Selda	Turc et français (à interroger car elle indique un niveau 3)	Pour apprendre le français et travailler peut-être un jour.	Pas du tout	3/3	3/3	3/3	5	3/3	Elle attend que je l'aide.
Elif	Turc	Pour apprendre à écrire.	En turc	3/3	3/3	2/3	0 (hormis fiche de renseignements à compléter)	2/3	C et TG
Selma	Turc français et anglais	Pour améliorer son écrit.	Souvent	2/2	1/1	2/2	10	½	A
Fatma	Turc	Pour apprendre à écrire.	Pas du tout	3/3	1/3	3/3	5 (je veux apprendre le français)	3/2	TG
Serpil	Turc	Pour apprendre à écrire.	Pas du tout. Elle rigole toujours quand je l'interroge de façon gênée	2/3	2/3	3/3	0 (hormis les informations de la fiche de renseignements)	2/3	TG (avec sa belle-sœur)

Tableau 12 : Synthèse des données ethnographiques relatives aux pratiques langagières des locutrices interrogées à T1.

On constate à T1, soit au début de la première année en octobre 2017, au niveau des pratiques langagières, que les locutrices étudiées présentent toutes une résistance, une difficulté à prendre la parole en classe (à l'exception de Selma). On remarque une certaine homogénéité de l'échantillon au niveau de leur rapport à l'oral. Elles rendent assez bien compte de cette attitude dans leur portfolio des langues (à travers l'auto-évaluation de leurs compétences). Il n'y a que Güldeniz qui estime avoir un niveau en production au-dessus des autres en français (c'est d'ailleurs celle que nous avons interrogée la première) et Fatma qui indique, à notre grande surprise, des compétences en réception particulièrement développées (nous n'en avions pas véritablement conscience avant d'avoir mené son entretien).

A l'écrit, à l'exception de Güldeniz, elles manifestent toutes de faibles compétences également, qu'elles indiquent d'ailleurs dans leur auto-évaluation. On relève cependant une maitrise plus significative en compréhension qu'en production (pour Güldeniz et Selma tout particulièrement). Leur attitude, observée, avec les autres femmes turcophones du groupe, illustre assez bien leur posture à l'égard de leurs prises de parole et de leurs travaux écrits. Elles ont besoin du soutien des unes et des autres pour proposer un travail individuel (tant à l'oral qu'à l'écrit).

Au niveau identitaire, ci-suit le tableau de synthèse constitué à T1 :

	Compétences linguistiques déclarées (sous-entendu à l'oral)	Emplacement en classe	Communication en dehors du cours en français : avec l'école SŒUR / avec les autres (A) / avec moi (M)	Présence aux journées de commémoration 11 novembre
Güldeniz	Turc et français	A la grande table turque	E – A (les autres personnes du cours et surtout avec Lia) – M	NON
Selda	Turc et français (à interroger car elle indique un niveau 3)	A une autre table	Avec moi très peu. Le premier jour, elle est venue avec sa fille. Puis avec une amie. Elle ne parle pas beaucoup non plus avec les autres turcs.	NON
Ozgül	Turc	A la grande table	Aucune communication avec les autres hormis les femmes turques. Avec moi, communication essentiellement liée à la cuisine (du fait que je vais chez elle depuis de nombreuses années pour aider ses enfants à l'école.	OUI
Selma	Turc français et anglais	A la grande table	E (elle demande régulièrement à voir les enseignants de l'école– A – M (échanges essentiellement autour des cours et des enfants).	NON
Fatma	Turc	A la grande table	Aucun échange	NON
Serpil	Turc	A une autre table avec sa belle-sœur	A (que sa belle-sœur) – M (elle me sourit)	NON

Tableau 13 : Synthèse des données ethnographiques relatives aux enjeux identitaires des locutrices interrogées à T1.

A la lecture de ce tableau, on remarque que sur les six locutrices que constituent l'échantillon, trois d'entre elles déclarent des compétences plurilingues (bilingues pour Güldeniz et Selda et trilingue, avec l'anglais, pour Selma). Par contre, une attitude de repli se constate durant les cours de français (avec peu de communication avec les autres personnes présentes et un positionnement en classe qui témoigne de ce comportement). Ce qui entre en résonnance avec les propos recueillis auprès des enseignants à l'égard de ces mères d'élèves. Encore une fois, on notera quelques exceptions pour Güldeniz, qui ira très rapidement s'assoir avec une apprenante d'origine portugaise, et de Selma, qui manifeste une attitude plutôt d'ouverture à l'égard de l'école.

Pour clore cette première présentation des données, un tableau de synthèse relative à notre dernière hypothèse s'attachant à comprendre la perception de ces locutrices de leur statut de femme et de mère mêlés a été élaboré :

	Assiduité aux cours Oct 17 – jan 18	Présence aux ateliers parent-enfant : sorties, CCAS Cafés parents : - L e 18/10 : « Nos enfants et l'école » - Le 22/11 : « Le harcèlement à l'école » - Le 31/01 : « La place des parents dans la réussite scolaire des enfants »	Quizz école	Représentations sur l'apprentissage (observation participante mais également fiche de renseignements : attentes sur le dispositif)	Le lien avec le livre / la lecture / la bibliothèque (à l'école)	Retour des enseignants	Relation à leurs enfants : le rapport à l'autorité / la gestion des conflits / démonstration du lien affectif / évolution des sujets de conversation
Güldeniz	27/29	Oui le 18/10 Oui le 31/01	17/20	Prise de conscience de l'oral et de l'écrit. S'adapte à n'importe quelle forme de travail.	Elle ne vient pas car elle travaille le vendredi.	Maman tjrs présente aux rdvs scolaires et qui tentent de faire au mieux pour ses enfants.	RAS
Selda	26/29	non	12/20	S'adapte à n'importe quelle forme de travail.	Aucune présence	Maman souriante mais qui ne vient pas voir les enseignants. En cas de rdv elle vient avec sa fille.	RAS
Elif	21/29	non	14/20	Elif veut apprendre à parler et à écrire mais veut surtout apprendre les correspondances graphophonologiques et faire des dictées.	Elle n'est jamais venue par contre elle m'a toujours laissé ses enfants : 6/14	Maman très peu présente aux rdvs scolaires. Les enfants sont souvent absents pour raisons personnelles.	Relation mère-fille difficile. Gestion de l'autorité par des cris ou par le père qui délègue à l'enseignant (Mr Chabot). Fils qui en vient à taper sa mère.
Selma	18/29	Oui le 18/10 Oui le 22/11	18/20	Elle souhaite apprendre à parler et à écrire.	Dilay est souvent venue mais sa mère attendait dans la voiture : 4/14	Maman plutôt investie dans la scolarisation de ces enfants. Toujours présente, elle échange volontiers avec les enseignants.	Maman très protectrice à l'égard de son fils (3 filles et 1 fils)
Fatma	14/29	Oui le 31/01	14/20	Elle souhaite apprendre à parler et écrire. Elle veut apprendre des listes de mots.	Elle est venue régulièrement : 7/14	Maman qui n'échange pas avec les enseignants de l'école, elle semble timide. Les enfants sont souvent absents tout particulièrement la petite en maternelle.	Bonne relation mère-fille même si Zumra prend de plus en plus la place de l'adulte. Berra est toujours dans la poussette alors qu'elle entre en PS. Elle pleure bcp en classe et ne parle qu'en turc.
Serpil	15/29	Non (en raison du foot)	13/20	Elle veut apprendre à parler mais surtout à écrire.	5/14 avec sa belle-sœur	Enfants régulièrement présents à l'école. Papa présent sur demande aux rdvs scolaires.	RAS

Tableau 14 : Synthèse des données ethnographiques relatives aux statuts des locutrices interrogées à T1.

A la lecture de ce tableau, on constate une certaine assiduité de la part de l'ensemble des locutrices (Fatma et Serpil seront un peu moins souvent présentes que les autres). Par contre, même si trois d'entre elles (Güldeniz, Selma et Fatma) viennent à certaines actions organisées avec le centre social autour du lien parent-enfant, elles ne viennent pas, dans l'ensemble à la bibliothèque de l'école ouverte en complément de ce dispositif (animé par moi-même et inscrit dans le projet de réseau). Fatma et Serpil feront de brèves apparitions et Elif est venue essentiellement, à notre demande, pour animer une lecture plurilingue en tandem.

Au niveau des représentations sur les apprentissages, malgré un très faible niveau à l'oral, elles mentionnent toutes une certaine volonté de travailler sur l'écrit (comme cela est d'ailleurs notifié dans le tableau 10 au niveau des motivations à venir apprendre le français) alors qu'on pourrait penser que, d'un point de vue communicatif, l'oral soit plus « utile » pour elle d'autant qu'elles ne perçoivent initialement pas forcément l'impact de ces cours sur la scolarité de leurs enfants et déclarent venir principalement pour elles-mêmes, et pour apprendre le français.

L'ensemble de ces éléments, mêlés à nos échanges avec Elif et à notre analyse *in situ* au début de la prise en main de ce cours, justifient, le parti pris au niveau de l'élaboration du *curriculum*. Ils ont également, comme évoqué préalablement, orienté nos hypothèses de recherche. Une lecture plus fine de ces données sera envisagée dans le chapitre suivant afin de rendre compte de la singularité de chaque profil étudié.

Pour poursuivre cette lecture des observables, en complément de cette première synthèse, l'approche comparative des données entre T1 et T2 nous a amenée à soulever de nouveaux questionnements au service d'un ajustement de la planification du cours (entre la première et la seconde année) et a permis de stabiliser la démarche méthodologique adoptée (avec le recours à un second mode de recueil des données et l'élaboration d'un guide d'entretien en conformité avec ces observables).

6.3.2 Une approche comparative des données entre T1 et T2

L'analyse des données entre T1 et T2 illustre la manière dont s'est construite la méthodologie de recherche et *in fine* la lecture herméneutique de l'ensemble des observables. La présence, la progressivité de la démarche en lien avec la maturation de la pensée du chercheur a servi la fiabilité des conclusions postulées.

La lecture des données à T3 en lien avec l'interprétation de l'ensemble permettra de compléter voire valider l'interprétation de l'ensemble, comme envisagé dans le protocole.

6.3.2.1 Une analyse autour des pratiques langagières des apprenantes (H1)

Les données relatives aux pratiques langagières récoltées (essentiellement de type didactique) nous permettent de souligner quatre points saillants sur lesquels s'attarder pour une compréhension facilitée des choix envisagés. Ils s'appuient sur :

- Le lien entre pratiques orales et écrites des locutrices ;
- La perception des apprenantes de leurs niveaux d'acquisition ;
- Leur représentation de la compétence plurilingue (en lien avec le point précédent) ;
- La « résistance » de certaines, tout particulièrement à l'écrit.

Afin de mieux comprendre les axes de lecture évoqués, nous proposons un tableau de synthèse capable de traduire les dynamiques constatées au regard des données récoltées (cf les annexes n°3). En fonction des axes à commenter, une partie du tableau a été grisée pour en faciliter sa lecture.

Tout d'abord, concernant la corrélation entre l'évolution des prises de paroles en cours (et donc pratiques langagières orales) et celle du nombre de mots produits à l'écrit, on constate un lien efficient entre pratiques orales et écrites :

	Prises de paroles	Evaluation PO (niveau déclaré / réel)	Evaluation CO (niveau déclaré / réel)	Compétences linguistiques déclarées	Nombre de mots produits à l'écrit	Confiance dans les acquis	Evaluation PE (niveau déclaré / réel)	Evaluation (niveau déclaré / réel) en PE
Güldeniz	↗	= / ↗	↗ / =	= (compétence bilingue)	↗	↗	=	= / ↗
Serpil	↗	↗	↗	= (compétence monolingue)	↗	↗	=	=
Selma	=	↗ / =	=	= (compétence bilingue)	↗	=	=	= / ↗
Selda	=	=	=	= (compétence bilingue)	= (de 5 à 8 mots)	↗	=	=
Fatma	=	=	= / ↗	= (compétence monolingue)	= (de 5 à 10 mots)	↗	↗ / =	↗ / =
Elif	↗	↗ / =	↗ / =	↗ (d'une compétence monolingue à une compétence bilingue)	↗	↗	=	↗ / =

Tableau 15 : Analyse comparative des données ethnographiques entre T1 et T2 en fonction des locutrices.

Pour Selma, le lien n'est pas perceptible mais déjà, en arrivant au cours, cette locutrice était la plus à l'aise à l'oral.

Il en ressort de ce premier constat, l'efficiente d'un trajet cognitif pour apprendre allant de l'oral vers l'écrit. Il a fallu tout particulièrement interroger cette dimension de l'apprentissage et plus spécifiquement leurs représentations autour de ce processus d'apprentissage.

Ensuite, toujours à la lecture de ce tableau, on peut identifier une différence de perception entre le niveau déclaré par les locutrices (reflet de leurs besoins), tant à l'oral qu'à l'écrit, et le niveau réel (ou plutôt le niveau attendu considérant le CECRL).

	Prises de paroles	Evaluation PO (niveau déclaré / réel)	Evaluation CO (niveau déclaré / réel)	Compétences linguistiques déclarées	Nombre de mots produits à l'écrit	Confiance dans les acquis	Evaluation PE (niveau déclaré / réel)	Evaluation (niveau déclaré / réel)on PE
Güldeniz	↗	= / ↗	↗ / =	= (Compétence bilingue)	↗	↗	=	= / ↗
Serpil	↗	↗	↗	= (compétence monolingue)	↗	↗	=	=
Selma	=	↗ / =	=	= (Compétence bilingue)	↗	=	=	= / ↗
Selda	=	=	=	= (Compétence bilingue)	= (de 5 à 8 mots)	↗	=	=
Fatma	=	=	= / ↗	= (compétence monolingue)	= (de 5 à 10 mots)	↗	↗ / =	↗ / =
Elif	↗	↗ / =	↗ / =	↗ (D'une compétence monolingue à une compétence bilingue)	↗	↗	=	↗ / =

Tableau 16 : Analyse comparative des données ethnographiques entre T1 et T2 en fonction des profils des locutrices.

Dans cette perspective, il a fallu interroger les écarts entre le niveau « attendu » par l'institution et le niveau « ciblé » par les apprenantes et ce, tant à l'oral et à l'écrit. Cette réflexion s'appuie sur l'analyse des besoins de ces femmes en corrélation avec leur vécu.

De plus, toujours à la lecture du tableau de synthèse, on remarque, malgré un très faible niveau de compétences langagières pour certaines, une évolution vers une compétence bi-plurilingue déclarée (à l'exception de Serpil et Fatma). Cette déclaration autour de la compétence plurilingue a dû être mise en relation avec les besoins identifiés et l'identité déclarée et/ou perçue des locutrices. Cette composante va être approfondie dans la suite de l'analyse en vue de notre deuxième hypothèse de recherche relative aux enjeux identitaires.

Enfin, il convient également de souligner, même si cette donnée n'est pas visible dans le tableau de synthèse (mais cf les annexes n°3), que deux des locutrices, ayant initialement déclaré une compétence monolingue en turc à T1 (Elif et Serpil), n'ont rien indiqué sur la fiche

de renseignements nous permettant de percevoir leur niveau à l'écrit. Nous avons voulu porter une attention particulière à ce « refus », cette « incapacité » à écrire.

6.3.2.2 Une analyse autour des enjeux identitaires (H2)

Nous allons maintenant nous attacher à approfondir la lecture des observables et ce, à travers l'analyse de l'évolution des données ethnographiques récoltées autour de notre deuxième hypothèse soit celle relative aux enjeux identitaires convoqués par le cours de langue française.

Comme mentionné dans le tableau précédent, entre T1 et T2, on constate une évolution des compétences linguistiques déclarées par les locutrices uniquement chez Elif. Par contre, cette composante ne s'observe pas durant le cours. En effet, à l'exception de Güldeniz (qui ira s'assoir à une autre table), les autres maintiennent une posture de retrait à l'égard du reste du groupe et ne se mélangent pas. D'ailleurs au cours de la première année, les femmes du cours décideront, ensemble, d'organiser notre anniversaire et nous offriront, à cette occasion, deux cadeaux distincts : un cadeau « turc » et un autre provenant des autres locutrices présentes. De plus, un différend éclatera, pendant le cours, entre les femmes turcophones et les autres, autour des difficultés/refus des turcophones à prendre la parole en classe et le maintien, pendant le cours, des échanges, entre elles, en turc, alors que les autres apprenantes présentes font tout leur possible pour interagir en français malgré un niveau quelque peu équivalent. Suite à cette altercation, et face à notre contrariété, incompréhension perçue par l'ensemble, Selma fera l'effort d'échanger pendant les cours avec les autres femmes présentes.

Il nous a donc paru pertinent d'analyser dans les entretiens menés les propos des locutrices autour de cette « résistance » de certaines à utiliser le français mais également d'interroger « l'élément déclencheur » d'une dynamique identitaire. Cet aspect a tout particulièrement été questionné en considération des objectifs du dispositif et la perspective transgénérationnelle. D'autant que malgré cette impression de « résistance » durant le cours, on constate à la lecture des données récoltées que lors des journées de commémoration nationale, trois femmes turques (Elif à l'occasion du 11 novembre et Serpil et Selma, le 8 mai) sur les six nous accompagneront à cet évènement en lien avec un des objectifs du dispositif autour des Valeurs de la République.

L'évolution des données, entre T1 et T2, autour de la troisième hypothèse n'étant pas suffisamment éclairante, nous n'avons pas jugé pertinent d'en proposer une lecture.

L'ensemble de ces pistes résultantes d'une lecture comparative des données nous a guidée dans l'élaboration du guide d'entretien et dans l'ordre dans lequel les rendez-vous avec

les femmes interrogées a été envisagé et ce, de manière à viser une saturation du modèle à étudier. Il s'agissait dans cette perspective d'appréhender initialement la locutrice qui semblait la plus « lisible », la plus ouverte, la moins complexe à découvrir, de notre point de vue, pour ensuite aller vers celle qui nous semblait la plus difficile à approcher. C'est d'ailleurs pourquoi nous avons choisi d'interroger en dernier, celle que nous avons le plus côtoyée durant ces années et que, paradoxalement, nous avions la sensation de moins connaitre, comprendre. Notre posture nous empêchait alors d'être clairvoyante. Ce même ordre a été choisi pour présenter les résultats préalables. De plus, ces axes de réflexion nous ont amenée à ajuster la programmation et la progression envisagées sur ces deux années de cours de langue à l'école. Nous proposons par conséquent une brève présentation de ce *curriculum* qui traduit notre appropriation du dispositif comme praticienne réflexive engagée dans ce travail de recherche.

6.3.3 Un dispositif pensé au regard des besoins du public

A l'examen de ces premiers observables de terrain, une programmation articulée autour de deux sous-objectifs a été envisagée. Il s'agissait de :

- Faire évoluer les représentations des parents sur l'apprentissage d'une langue en travaillant tout particulièrement sur le lien oral-écrit ;
- Favoriser le développement d'une identité plurielle de ces femmes.

Ces deux sous-objectifs, pensés dans une perspective transgénérationnelle, semblaient prendre en compte à la fois les objectifs visés par la circulaire et les besoins analysés (préalablement cités). Ils visaient une évolution des représentations de ces familles sur les manières d'apprendre et sur les enjeux de l'école.

Une programmation sur deux années a alors été établie. La première était plutôt axée sur l'oral et la seconde était construite autour de l'écrit. Or, pour ne pas perdre les participantes de ce cours, il ne fallait pas trop nous éloigner de leurs besoins déclarés. Nous devions rester très pragmatique et leur proposer des sujets, des thématiques en lien avec leurs besoins immédiats relatifs à leur quotidien. Nous nous sommes pour cela appuyée sur une programmation émanant d'un ouvrage de FLS « Ensemble : Cours de français pour migrants », de niveau A1.1 pour élaborer la planification sur deux années de ce cours. Les documents proposés par mes collègues de l'EN (principalement construits autour de thématiques scolaires) ont été mis de côté. De chacune des séquences proposées, nous tentions au mieux de tisser des liens, avec l'univers de l'école (lorsque cela était possible), et d'enrichir les exercices proposés au niveau phonologique et en grammaire de manière à aller vers la construction d'un référentiel graphophonologique (afin de rester connectée à leurs représentations des apprentissages) et de

cette manière maintenir le fameux rituel autour de la dictée qui semblait les rassurer. Pour ce faire, nous avons employé, de manière intuitive, une méthodologie alliant à la fois les principes de la perspective actionnelle (pour l'oral) et des méthodes traditionnelles (pour la grammaire), en adoptant une démarche quelque peu inductive mais très explicite. La programmation établie à partir du manuel choisi, en annexes (cf annexe n°2), illustre notre appropriation de cette méthode à ce cours de langue spécifique.

La seconde année s'est construite à peu près de la même manière mais le rituel de la dictée a été progressivement mis de côté (mais pas complètement abandonné) au profit d'un rituel construit autour d'un projet littéraire, présent en annexes également (en vue de travailler plus spécifiquement sur la dimension écrite de la langue et à rapprocher ces familles de l'univers du livre omniprésent à l'école). Il s'agissait à travers une séquence construite à partir de la rencontre avec Roxane, protagoniste du roman de Chahdortt Djavann « Comment peut-on être français ? », d'entrer dans l'univers du roman tout en développant une attitude interprétative à l'égard de l'écrit (cf annexe n°2). Ce récit avait été choisi par rapport à son intrigue : les difficultés linguistiques d'une femme originaire Azerbaïdjan arrivée à Paris. Il s'agissait essentiellement de lecture à haute voix, offerte à ces femmes, de passages significatifs du roman, pour comprendre l'histoire, sans avoir besoin de lire entièrement le livre. Celles qui le pouvaient, le souhaitaient, pouvaient découvrir l'ouvrage chez elle, par épisodes. Cette attitude à l'égard du livre et de la posture interprétative visait à faire entrer progressivement ces apprenantes dans une démarche d'analyse critique, en confrontant leurs points de vue à partir de leur vécu personnel. Un partenariat avec la bibliothèque municipale avait été également pensé autour de ce projet littéraire en lien avec un festival piloté par la bibliothèque de la ville « Festival à Voix Haute » qui visait à travers des présentations orales (théâtre, lectures, chants) et/ou corporelles (danse) porter, haut, la voix des femmes de Nemours.

Progressivement, au cours de cette seconde année, au niveau grammatical, il s'agissait d'entrer progressivement dans une démarche qui se voulait être de plus en plus inductive de manière à rendre compte à ces femmes la manière dont leurs enfants entraient, à l'école, dans les apprentissages. Nous avons porté une attention très particulière à notre manière d'enseigner en explicitant régulièrement nos démarches d'enseignement pensées en lien avec nos objectifs à leurs égards, liés en particulier à ce travail de recherche et à la visée transgénérationnelle du dispositif.

Par leur retour direct, elles ont pu contribuer, de manière implicite, à la construction de la posture du chercheur et à l'analyse critique de la programmation envisagée dont nous rendrons compte à la fin de cette thèse (au regard des modélisations postulées). La démarche

sociodidactique qui caractérise la méthodologie de recherche envisagée pour cette étude s'est construite en lien avec l'émergence de cette planification, elle-même corrélée aux besoins de ces femmes.

Afin de clore cette présentation des données ethnographiques, nous allons présenter l'analyse comparative des données entre T1 et T3.

6.4 Une lecture horizontale des données ethnographiques au service d'une lecture herméneutique de l'ensemble

A travers cette dernière partie, il s'agit d'exposer les axes sur lesquels vont s'appuyer l'interprétation sociolinguistiques des données (ethnographiques et discursives mêlées). Nous nous sommes appuyée sur ces analyses pour penser la lecture herméneutique de l'ensemble à T4, soit après avoir analysé les données discursives. Nous proposons cette présentation à partir de nos trois hypothèses de recherche de type sociolinguistique qui renvoient à :

- L'évolution des pratiques et des identités langagières mêlées de ces apprenantes (H1_1) ;
- Leurs représentations de l'altérité et la perspective de construction d'une identité plurielle (H1_2) ;
- Leur perception de leur statut de femme et de mère (H1_3).

6.4.1 Des pistes d'interprétation autour des dynamiques langagières observées (H1)

Certaines tendances observées entre T1 et T2 se sont confirmées à T3. Après une mise en comparaison de nos tableaux de synthèses construits autour de première hypothèse (cf annexe n°3), il en ressort que :

- Il semble exister un lien significatif entre évolution des pratiques langagières orales observées (augmentation de la prise de parole) et pratiques langagières écrites de ces femmes (à travers la prise en compte du nombre de mots écrits) ;
- Le refus ou l'absence de production à l'écrit, en français, de certaines de ces femmes, pourrait être en lien avec le répertoire linguistique déclaré ;
- Il existe un décalage entre le niveau de compétences perçu par les locutrices, à l'oral et à l'écrit, par rapport au niveau « réel » à expliquer ;
- On observe une évolution du répertoire linguistique déclaré au cours du temps par l'ensemble des locutrices.

Ce dernier point a été questionné à partir de l'hypothèse 2 relative aux enjeux identitaires du cours de langue.

6.4.2 Des pistes d'interprétation à l'égard des enjeux identitaires induits par le cours de langue (H2)

Au niveau de la deuxième hypothèse, on peut soumettre comme hypothèses interprétatives, les points suivants :

- L'identité semble fortement marquée par le répertoire linguistique déclaré mais également la posture de l'apprenante avec une ambivalence, pour certaines, entre une présence assidue au cours (comme témoignage d'une réelle envie d'apprendre et d'entrer dans la langue de l'Autre) et l'emplacement en classe ;
- A cet égard, on note une certaine évolution identitaire pour toutes, à des rythmes différents, qu'on pourrait définir comme « plurielle » ;
- Un besoin d'accompagnement vers l'« Autre », par un tiers, semble assez marqué : en effet, au-delà de micro-évènements annotés dans le carnet de recherche, au cours de la seconde année, nous avions décidé de ne pas accompagner les locutrices aux journées de commémoration nationale et aucune n'y est allée… (alors que ce projet est très investi par l'ensemble des écoles de la ville et que nous avions nous-même contribué à cette dynamique). En complément de ce constat, nous avions pu constater que le rapprochement / la communication avec l'école (et les partenaires autour de l'environnement scolaire) s'opérait, pour la plupart de ces femmes, également par l'intermédiaire de l'animateur de l'atelier OEPRE, à savoir, moi-même (voir hypothèse 3).

6.4.3 Le lien école-famille (H3)

Concernant la troisième hypothèse relative au statut des locutrices, les observables récoltées autour du lien école-famille, nous ont amenée à penser que :

- Le dispositif permettait une évolution, pour toutes, des connaissances relatives au fonctionnement de notre système éducatif (alors qu'aucun cours n'était principalement dédié à cela et que nous y faisions uniquement référence régulièrement) ;
- Les locutrices semblaient motivées à apprendre à la lecture des fiches de présence. Néanmoins, une légère baisse de fréquence en fin de seconde année a pu être notée (excepté chez Serpil). Les raisons, principalement familiales (garde des enfants), au regard de leurs dires, ont donc été questionnées et ce, toujours dans la perspective transgénérationnelle, tout comme l'absence des familles turcophones aux ateliers parent-enfant et/ou aux activités autour du livre et de la bibliothèque ;

- Une évolution très positive des parents à l'égard de l'école a pu se faire sentir selon les retours des enseignants venus nous en parler spontanément (aucun entretien ou résultats scolaires ne témoignent cependant de l'impact du dispositif sur les élèves et les familles).

Ces postulats analytiques reflètent les points saillants qui ont été mêlés à l'analyse des données discursives et ce, principalement dans une perspective didactique. En effet, ces sous-conclusions n'ont pas été discutées pour chaque locutrice elles ont gagné à être prises en compte lors de l'interprétation de l'ensemble pour la proposition de pistes didactiques à tester sur le terrain et ce, dans une perspective modélisante.

Ce dernier chapitre méthodologique avait ainsi pour objectif de rendre compte d'éléments contextuels à porter à la connaissance du lecteur afin de justifier la démarche méthodologique engagée et le positionnement épistémologique qui en découle et ce, dans l'optique d'une réponse à notre problématique de recherche.
En effet, cette étude s'est inscrite dans un environnement singulier autour d'un groupe scolaire classé en EP dans un quartier Politique de la ville dans le sud de l'Ile-de-France (soit un secteur semi-urbain) sur lequel nous étions engagée comme enseignante de l'EN. A travers cette présentation, il s'agissait d'expliciter la mise en place de l'action autour de l'alliance éducative famille-école avec une attention particulière portée aux familles turcophones et ce, par la mise en place du dispositif OEPRE. C'est dans ce sens que l'ensemble de ce projet a été construit et c'est à partir de cette opération que la problématique de cette recherche est née. Le choix des locutrices interrogées s'est appuyé sur les affinités particulières créées avec Elif et, en complément, les conclusions du mémoire de master (Caira, 2017), pensé autour de la même communauté linguistique, offraient une première base de données scientifiques sur lesquelles s'appuyer pour poursuivre le travail engagé.
L'analyse des données de terrain (ethnographiques et didactiques) a permis l'explicitation de nos choix pédagogiques et didactiques pour la mise en place de l'action et l'élaboration d'un protocole méthodologique rigoureux construit autour d'hypothèses émanant du terrain lui-même. Elle nous a également amenée à mettre en évidence les axes interprétatifs sur lesquels baser notre lecture herméneutique de l'ensemble dans une perspective didactique.

Conclusion partielle : 2ème partie

La deuxième partie de cette thèse, à caractère méthodologique, visait à rendre compte du protocole rigoureux d'analyse du corpus constitué. La démarche sociodidactique, sur laquelle il s'appuie, nous a conduite à préciser notre positionnement épistémologique en faveur d'une approche ethnosociolinguistique critique. De ce fait, la problématique de cette étude a été pensée en lien avec les besoins identifiés sur le terrain.

Le chapitre 4 a par conséquent mis en évidence les outils au service d'une enquête empirique. Nous avons choisi de recourir à l'observation participante et la conduite d'entretien compréhensif.

L'observation participante, soutenue par l'utilisation d'un journal de bord, souligne la juste posture à appréhender pour satisfaire les exigences de ce type d'étude. Dans ces conditions, la réflexivité s'énonce comme une composante essentielle de l'approche engagée. Au niveau de la lecture des données, l'analyse par questionnement analytique mêlée à l'analyse en action justifient la constitution d'un canevas investigatif au service de l'appréhension des différents profils étudiés.

En complément de ce premier mode de collectes des observables, l'entretien compréhensif, à la croisée du récit de vie et de l'entretien semi-directif, s'énonce comme une manière de saisir une réalité plus intime des sujets étudiés. L'élaboration d'un guide d'entretien en amont des échanges et la transcription de ces derniers nous ont permis de constituer un corpus. La lecture de ce dernier s'appuie sur l'analyse thématique.

L'ensemble des composantes épistémologiques évoquées au cours de ce chapitre ont été confrontées à la réalité du terrain présentée au cours du chapitre 5. Les éléments contextuels ont fait émerger le protocole rigoureux d'analyse des données. Les contraintes au niveau macrosociale ont ainsi été considérées (à savoir les instructions officielles de l'Éducation nationale et le projet académique en lien avec la relation aux familles) tout comme celles relatives à l'échelle microsociale (un quartier Politique de la ville dans le sud de la Seine et Marne). L'émergence de notre problématique, au plus près des réalités du terrain, découle de cet ensemble. Ce questionnement de recherche vise, par le détour par l'apprenant (soit des locutrices turcophones mères d'élèves bilingues en difficultés scolaires), à réfléchir à des pistes

didactiques en faveur de la mise en place du dispositif « Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants ».

Le chapitre 6, qui clôt cette partie, a invité le lecteur à s'immerger dans la pensée analytique du chercheur (sur laquelle repose la rigueur de ce travail). Il offre une première entrée dans les données ethnographiques et didactiques. Notre lecture des observables de terrain, à partir des profils des six locutrices étudiées, nous a d'ailleurs conduite à émettre deux hypothèses de recherche. La première, d'ordre sociolinguistique, s'appuie sur les facteurs d'appropriation langagière de ces femmes, mères d'élèves, engagées dans le dispositif. Ils prennent en compte l'évolution des pratiques et des identités langagières mêlées (H1_1), leurs représentations de l'altérité et la perspective de construction d'une identité plurielle (H1_2) ainsi que leur perception de leur statut de femme et de mère (H1_3). La seconde hypothèse, d'ordre méthodologique, repose sur la démarche sociodidactique soutenue. Elle vise à proposer des pistes didactiques en faveur de la mise en œuvre du dispositif (H2_1) tout en considérant la posture altéritaire de l'enseignant engagé dans cette initiative (H2_2).

D'un point de vue analytique, la lecture verticale des données ethnographiques et didactiques a particulièrement servi la mise en œuvre de l'action en lien avec les besoins des locuteurs accueillis. La lecture horizontale des observables visait, quant à elle, à offrir des pistes en faveur d'une lecture herméneutique de l'ensemble.

Ces deux lectures mêlées se sont énoncées comme un préambule indispensable à la conduite et à la lecture des entretiens.

3ème partie : Analyse et Interprétation au service d'une approche sociodidactico-pédagogique

La troisième et dernière partie de cette thèse a pour objectif de discuter nos hypothèses de recherche construites autour de composantes sociolinguistiques et méthodologiques.

Le chapitre 7, par la lecture de nos six études de cas, nous permettra de mettre en évidence les profils singuliers de chaque locutrice à considérer dans une perspective didactique.
A partir de ces analyses, le chapitre 8 discutera les composantes théoriques énoncées dans la première partie, en résonnance à notre problématique, et justifiera la présentation de modélisations au service de la mise en œuvre sur le terrain.

Chapitre 7 : Une lecture des données discursives

Le chapitre 7 de cette thèse a vocation à présenter les données discursives récoltées au cours des entretiens menés. Six études de cas vont ainsi être présentées. La lecture du corpus obtenu s'est appuyée sur les composantes ethnographiques évoquées dans le chapitre précédent.

Tout d'abord, nous présenterons en détail, la première étude de cas. Il s'agira d'illustrer le protocole méthodologique préalablement énoncé. La lecture descriptive du profil s'est appuyée sur une analyse par questionnement analytique (guidée par les données empiriques) et sur l'analyse thématique des données discursives. Ce travail analytique a permis *in fine* de rendre compte de catégories conceptualisantes. Ces dernières seront discutées pour une interprétation de l'ensemble.

Chaque locutrice a ensuite été présentée de la même manière en adoptant une démarche qui s'est voulue plus synthétique. Il s'agissait d'offrir une vision globale des profils étudiés.

Au cours de ce chapitre, un certain nombre de renvois aux composantes théoriques sur les familles turques seront mis en évidence. Ils soulignent la portée sociolinguistique de notre approche méthodologique.

La conclusion de ce chapitre nous amène à regrouper, par hypothèse, les principales catégories conceptualisantes mises en évidence. Cette synthèse sera discutée pour une approche herméneutique de l'ensemble dans le dernier chapitre de la thèse.

7.1. Güldeniz : comme exemple méthodologique

Nous allons initier cette présentation des profils par la locutrice qui nous avait semblé la plus lisible et qui pouvait, par son discours, venir très rapidement remettre en question ou valider nos représentations. Ces dernières se sont construites à partir des composantes théoriques énoncées dans la première partie de cet écrit et, relatives à cette communauté linguistique, mais aussi à travers notre immersion, comme enseignante, depuis un certain nombre d'années, sur ce terrain.

Dans un premier temps, les éléments de préparation à l'entretien seront évoqués et ce, par le biais d'extraits de notre journal de bord. Il s'agit d'offrir une première lecture phénoménologique du profil envisagé soutenue par une analyse par questionnement analytique

qui s'appuie elle-même sur notre posture réflexive. Dans un second temps, l'analyse du corpus sera envisagée en tenant compte des éléments contextuels. La lecture croisée des données relevant de l'observation participante et de la conduite de l'entretien nous amènera à proposer des catégories conceptualisantes capables d'offrir une lecture du profil à partir de nos hypothèses de recherche.

7.1.1. En amont de la conduite de l'entretien

7.1.1.1. Une lecture phénoménologique du profil

Güldeniz est mère de deux élèves scolarisés dans l'école, deux garçons. Ses deux enfants éprouvent des difficultés scolaires particulièrement corrélées à leur maitrise lacunaire du français. De plus, Ahmet présente des troubles du comportement. Il s'agit de l'ainé. Il n'y a, à ma connaissance, pas de dossier MDPH pour cet enfant. En conseil des maitres, il en ressort que les difficultés de cet élève sont liées à des obstacles d'ordre éducatif.

Cette femme maitrise assez bien le français et travaille.

Extrait du journal de bord – 08/10/17

Ces premiers éléments du profil de la locutrice rendent essentiellement compte de données recueillies dans le cadre de notre immersion sur le terrain (comme enseignante). Ils s'appuient sur une lecture phénoménologique de ce qui a été vécu et renvoient essentiellement à une description des faits observés.

7.1.1.2. Une analyse de profil par questionnement analytique

La lecture du profil par questionnement analytique qui suit et qui a précédé la première étape de l'analyse, nous permet de rendre compte des interrogations qui ont guidé notre manière de conduire chaque entretien. Elle s'appuie sur les données de l'observation participante (présentées en amont mais aussi recueillies dans le carnet de recherche). L'explicitation de ce procédé a vocation à exposer au lecteur le cheminement de la pensée analytique du chercheur et rend compte de la fiabilité des analyses menées.

En effet cette phase de préparation aux entretiens nous a aidée à nous immerger dans la pensée de ces femmes, juste avant l'entretien, et ce, à travers la prise en compte d'évènements marquants que nous avions pu constater sur le terrain. Par ce biais, nous visions une certaine proximité avec ces locutrices, ce qui nous a d'ailleurs permis de rebondir, à bon escient, sur leur propos.

Ci-dessous, des extraits de ce travail de préparation à l'entretien. L'ensemble de cette réflexion préliminaire à la conduite des échanges est présent en annexes pour chaque locutrice.

Güldeniz est la mère d'élève que je connaissais le moins. Je l'avais déjà rencontrée en réunion de parents et à première vue, elle n'aurait pas dû constituer l'échantillon de femmes à étudier. En effet, elle semblait pouvoir communiquer en français. Néanmoins, comme les autres, elle était née en Turquie et était arrivée par le mariage en France (il s'agissait véritablement d'une particularité de mon échantillon au regard des difficultés repérées au niveau des enfants).

Le couple qu'elle formait avec son mari était peu stable. […]

Lorsque je lui propose de venir au cours de français, c'est plus dans l'idée d'avoir un interprète capable de traduire les interactions éventuelles du cours. […]

J'ai bien conscience qu'elle parle peu avec les autres femmes turques de la communauté mais, au départ, je m'interroge peu sur cet écart entre elle et les autres. Elle ne porte pas le voile et est habillée à l'occidental mais cela n'a aucune incidence sur mes représentations car dans l'échantillon choisi certaines le portent et d'autres non.

-> Ce facteur est-il une composante de l'identité déclarée et/ou revendiquée de certaines ?

Lors des premiers cours, elle s'installe avec les autres femmes turques. Elle ne joue pas le rôle d'interprète tel que je l'avais imaginé. […] Ainsi, très rapidement, elle quitte la table des Turcs et s'installe à côté de Lia d'origine portugaise. […]

Sur la fiche de renseignement complétée à la rentrée, elle déclare des compétences linguistiques en turc et en français. […] Les motivations exprimées relèvent d'une volonté de passer le concours d'aide-soignante. Son profil m'interpelle. […]

Elle s'adapte à toutes les formes de travail proposées dans le cours : oral, écrit. Elle prend de plus en plus spontanément la parole en classe. Elle travaille beaucoup avec Lia. Elles se corrigent, échangent sur leurs erreurs, se questionnent mutuellement. Elle s'inscrira la première année au DELF A2 (financé par l'OEPRE) et la seconde au DELF B1 (via un autre dispositif car nous ne pouvons lui financer deux années de suite). Elle obtiendra donc le niveau B1 après deux années de cours de français.

-> Dans quel but ? Cherche-t-elle à devenir « française » ? Ou perçoit-elle véritablement les bénéfices d'une identité plurielle ?

L'évolution de ses compétences à l'oral est corrélée à celle de l'écrit. Néanmoins, elle n'a pas toujours, selon moi, une perception « juste » de ses propres compétences. Elles se comparent régulièrement essentiellement aux autres femmes turcophones présentes dans le cours. D'ailleurs, elle prendra de plus en plus de place dans le cours et laissera peu de places aux autres.

-> Que cherche-t-elle à montrer/revendiquer par une telle attitude ?

Elle viendra (dans la limite de ses contraintes professionnelles) à toutes les rencontres organisées en dehors du cours de langue à proprement parler : les café-parents, les rencontres à la bibliothèque municipale (d'ailleurs elle fera partie du festival à voix haute et écrira un passage

relatif à son vécu comme Roxane). Elle adore la lecture et me demande régulièrement des références d'ouvrages « faciles » à lire. Par contre, elle viendra toujours seule. Même lorsque les rencontres organisées sont à destination des parents et des enfants. Elle justifiera l'absence de ses enfants par une réticence de leur part à se joindre à nous.

Je m'interroge donc énormément sur sa présence dans l'échantillon étudié. Elle ne semble pas avoir le même profil que les autres femmes et en même temps, elle peut servir de contre-exemple et /ou venir complexifier la compréhension de ces femmes. C'est pourquoi je l'interrogerai la première. Je profite de son « ouverture » pour en apprendre plus sur ces femmes. […] Cette femme va me permettre d'entrer dans l'univers de ces mères de façon transparente. Je n'ai aucune représentation sur le vécu de cette apprenante. Je m'interroge surtout sur sa différence mais sans postuler d'hypothèses. Ma vision de la communauté turque s'est construite à partir des composantes théoriques citées […]. Elle devrait donc me dérouter et m'amener à reconsidérer tous mes postulats de départ afin d'éviter d'entrer dans une vision simpliste et caricaturale de l'ensemble.

Extrait du journal de bord – 10/03/19

Ces éléments rendent compte de l'avancée de notre inscription dans la posture du chercheur. Nous souhaitons, à travers ces extraits, mettre en évidence les interrogations soulevées au cours des rencontres qui offrent une certaine lisibilité sur le processus de transformation professionnelle opéré par l'engagement doctoral.

7.1.2. L'analyse post-entretien

Comme énoncé dans le protocole méthodologique, la présentation du profil de Güldeniz s'effectue à trois niveaux (soit en partant d'une approche généraliste pour aller vers l'élaboration de catégories conceptualisantes).

7.1.2.1. Une première analyse succincte de l'ensemble

7.1.2.1.1. Des éléments de contexte

Güldeniz m'a donné rendez-vous à la bibliothèque municipale de la ville de Nemours. Les collègues de la municipalité nous ont accueillies dans la tisanerie, spécialement réservée pour nous. C'était un mercredi. Nous avons profité de cet espace convivial pour nous préparer un thé. L'entretien a duré 1h30 et s'est déroulé dans une ambiance détendue mais pleine d'émotions.

Cet entretien a été très difficile à mener. Je ne m'attendais pas à de telles révélations. Je n'étais pas prête à entendre de tels évènements d'un parcours de vie. J'ai mis quelques temps avant de pouvoir effectuer un nouvel entretien. C'est mon implication dans cette recherche, ma connaissance du public qui m'amenait à perdre de vue mon positionnement et à éprouver une empathie dont découlait ma perte de lucidité face à la situation.

Extrait du journal de bord – 11/03/21

Ces quelques lignes servent à illustrer, encore une fois, notre manière d'aborder le terrain mais également notre état d'esprit après avoir vécu l'entretien. Elles témoignent de cette « juste distance » à trouver pour satisfaire les exigences d'une recherche de type ethnosociolinguistique (Diaz, 2005 ; Blanchet, 2012 ; Lapassade, 2016).
La ligne de vie de la locutrice vient compléter ce travail de lecture des entretiens.

7.1.2.1.2. La ligne de vie de la locutrice

Comme évoqué dans le protocole méthodologique, la ligne de vie de Güldeniz a été construite à partir des déclarations de la locutrice. Ci-dessous, transcrits, les quelques évènements qui ont ponctué son histoire :

Güldeniz est originaire de Gaziantep, ville au sud-est de l'Anatolie, à proximité de la Syrie. Elle est née en 1990. Elle quittera son pays natal en 2004, à l'âge de 14 ans, sans papiers, pour aller rejoindre son mari qui lui a été choisi, par sa propre famille, dans l'optique d'une vie meilleure. Durant son enfance, elle a été peu scolarisée (volonté du père en raison de l'éloignement du domicile familial) mais apprendra à lire, seule, le turc, à la maison, avec l'aide de son frère.

En 2004, à son arrivée en France, elle prendra quelques cours de français, à l'image de toutes les femmes turques du secteur.

L'année 2008 sera marquée par la naissance de son premier enfant (après une fausse-couche) et son premier retour en Turquie pour revoir sa famille. L'attitude de ses parents à l'égard de ses difficultés éprouvées en France, l'amène à se réinscrire à des cours de français avec une réelle volonté d'apprendre pour prendre en main son destin.

En 2010, nait son deuxième enfant. Le malaise éprouvé à travers ce nouvel évènement de sa vie, lié à des difficultés relationnelles avec son époux, sa belle-famille et son inscription dans la société française, la conduira à une première tentative de suicide.

Afin de s'extraire de cette vie qui lui semble difficile à accepter, en 2012-2013, elle commencera à travailler et en 2017, elle demandera le divorce et initiera les cours via l'OEPRE. L'entretien se déroule alors qu'elle vit seule avec ses deux enfants de 12 et 13 ans.

Extrait du journal de bord – 11/03/21

Les composantes de son parcours de vie renvoient à certaines conclusions théoriques émanant d'études menées auprès de cette communauté linguistique et soulèvent à cet égard un certain nombre de questionnements à confronter à l'analyse qui va suivre. En effet, les conditions de départ du pays d'origine de cette locutrice en lien avec la place de la famille et de la belle-famille, son arrivée en France mais aussi sa scolarité antérieure, tout comme son vécu

de la maternité sont autant d'éléments sur lesquels nous allons nous attarder et qui renvoient aux conclusions scientifiques d'un certain nombre de chercheurs ayant particulièrement étudié cette communauté linguistique (Tribalat, 1995 ; Gökalp, 1996 ; Munoz, 1999 ; Akinci, 2016, 2020 ; Débarre et Petek, 2019)

7.1.2.2. Une seconde analyse par questionnement analytique (après transcription)

Les traces qui suivent reflètent et résument les interrogations qui ont guidé le travail d'analyse thématique. Elles mettent en exergue nos questionnements tout au long de la transcription du corpus et ce, en lien avec les thématiques préalablement évoquées.

> *La dynamique identitaire perçue, peut-elle véritablement être qualifiée de « plurielle » ou témoigne-t-elle plutôt d'une identité en péril, douloureuse allant vers un processus d'assimilation pour « oublier » ?*
>
> *Concernant la langue française, son attrait marque-t-il une volonté d'affirmer / de revendiquer une trahison ressentie de la part de la communauté d'appartenance ou reflète-t-elle véritablement un désir d'ouverture et d'inscription dans la société française ?*
>
> *Le lien difficile avec ses enfants illustre-il cette crise identitaire à laquelle elle a dû faire face en raison des différents évènements de sa vie ?*
>
> *En quoi le rôle du mari et de la belle-famille ont-t-ils eu un impact sur l'apprentissage du français ?*
>
> *Peut-on donc parler d'un processus migratoire genré autour de cette communauté linguistique et plutôt organisé autour des garçons ? Dans cette configuration, à qui « appartiennent » les enfants ? A la communauté et non à la famille ?*
>
> *Enfin, toujours en lien avec une lecture un peu plus approfondie de l'ensemble : qu'est-ce que réussir en France ? Avoir de l'argent ? Quel rôle est alors assigné à la femme dans une telle configuration ?*
>
> Extrait du journal de bord – 8/3/20

A cette étape de l'analyse, les interrogations soulevées renvoient principalement à la notion d'identité qui souligne l'idée de « crises », de transformation de soi (Erikson, 1950 ; Levi-Strauss, 1977). Elles appellent un certain nombre d'éléments en lien avec la culture de référence mais surtout convoquent ce double paradoxe énoncé par Hamit Bozarslan (1996) entre désir d'intégration et affirmation d'une distinction qui prend sa source dans le parcours de vie de cette femme, mariée, jeune, à un homme turc en France.

Cette recherche a ainsi permis d'identifier quelques questions principales qui sont au cœur de l'appropriation langagière pour ces femmes. Comme nous le verrons, les réponses sont singulières, mais, les questions sont récurrentes. La manière dont les propos ont été recueillis (de manière spontanée *vs* encouragé par nos interventions, insistance et/ou explicitation *vs* allusions rapides) a donné de l'importance au discours des locutrices. La portée qualitative de cette étude se justifie principalement à ce niveau.

7.1.2.2.1. Une analyse approfondie de l'ensemble : l'analyse thématique

Pour rendre compte de l'analyse thématique opérée, nous avons élaboré un tableau à quatre colonnes : rubriques, thématiques, verbatims, commentaires. Cet outil a servi la construction des arbres thématiques proposés et l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes qui en découle.

Ci-dessous, pour chaque hypothèse, un extrait du tableau construit autour de l'entretien de Güldeniz (cf annexe n°4). Il a été associé à l'arbre thématique élaboré pour illustrer, de manière synthétique, le corpus étudié (certains verbatims ont été retirés mais nous avons tout de même tenté d'offrir une vision de l'ensemble des rubriques et des thématiques pour cette étude de cas) :

Les rubriques	Les thématiques	Verbatim	Les commentaires
Les langues en contact → H1	Méconnaissance de la diversité linguistique	avant que je suis arrivée en france je savais pas que c'était un autre langue/ français/ je connaissais pas du tout je savais même pas qu'il y avait des autres pays des zautres langues je savais une petit peu coté religion	Prise de conscience d'une « grammaire universelle »
	Difficultés éprouvées à s'exprimer en arrivant en France		
	Représentation sur l'apprentissage d'une L2 basé sur la L1		Méthode traditionnelle
	Difficultés d'apprentissage ayant des répercussions sur les motivations à apprendre avec émergence d'une certaine « angoisse » déclarée	plus que je comprenais pas plus je l'aimais pas non le langage enfin quand les gens parlaient ça m'angoissait	Insécurité linguistique Cf H2 et la présence des autres au cours avec « guerre » entre Turcs et les autres
	Difficultés d'apprentissage liées à la prise de conscience d'un système linguistique complexe		Prise de conscience d'un processus métalinguistique qui s'enclenche et qui fait appel à des savoirs (absents) relatifs à une L1
Las Autres -> H1 et 2	Désir d'apprendre corrélé à la rencontre avec l'Autre via le travail		
Les langues en contact -> H1	Acquisition en milieu naturel par immersion		
	Représentation sur l'apprentissage basé sur un apprentissage par cœur		
	Un apprentissage d'une L2 qui assoit les connaissances en L1		Processus métalinguistique enclenché de manière implicite
	Niveau d'apprentissage lié à des savoir-faire propre à l'écrit		
	Corrélées au rôle de mère		Cf H3

Tableau 17 : Tableau synthétique de l'étude du corpus_Güldeniz_Hypothèse 1.

Les couleurs nous ont aidée, dans un premier temps, à effectuer le travail de classification et d'organisation de l'ensemble. Très rapidement, ce processus méthodologique s'est inscrit dans notre manière d'aborder l'analyse thématique des entretiens. Les commentaires, quant à eux, mettent en évidence notre distanciation au moment de l'analyse.

Trois thèmes centraux (regroupés dans le tableau autour de trois couleurs distinctes) émanent de l'entretien avec Güldeniz. Ils sont représentés dans l'arbre et sont pensés autour de trois axes : la langue comme système linguistique, le processus d'apprentissage d'une L2, la motivation pour apprendre. Des sous-thèmes viendront compléter les thématiques centrales.

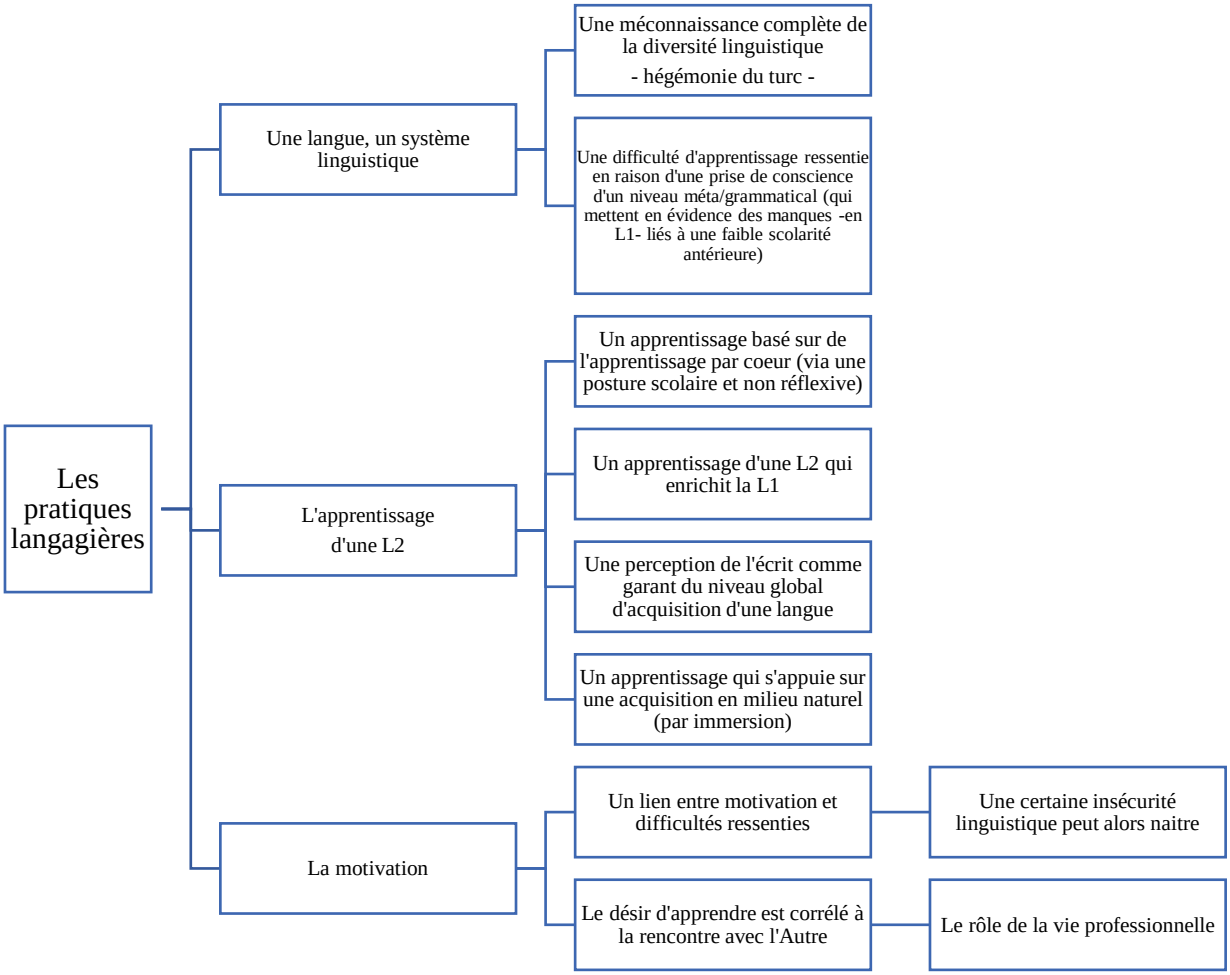

Figure 6 : Arbre thématique_Güldeniz_Hypothèse 1.

La constitution d'arbres thématiques, à partir de nos hypothèses de recherche, a ainsi permis de rendre compte des liens entre nos hypothèses de recherche et les thématiques abordées au cours des entretiens de manière à servir l'interprétation de l'ensemble.

Certaines thématiques comme « Difficultés éprouvées à s'exprimer en arrivant en France », dans le tableau 14, ne sont pas directement visibles dans le tableau thématique par contre elles s'inscrivent comme des thématiques secondaires qui servent l'interprétation de l'ensemble. Nous avons tâché de rester la plus fidèle possible au tableau dans la mesure où il renseignait directement l'analyse du corpus.

Pour résumer la lecture de cet arbre, les trois facteurs ayant pour Güldeniz un impact sur l'évolution de ses pratiques langagières relèvent de questionnements métalinguistiques pensés autour d'universaux langagières en construction pendant le cours et du processus

d'apprentissage associé. L'ensemble étant lié à sa motivation à apprendre et par voie de conséquence à son identité langagière en évolution.

Pour poursuivre la présentation du corpus émanant de l'entretien avec Güldeniz, ci-suit le deuxième tableau relatif à l'hypothèse orientée sur l'identité des locutrices (cf annexe n°4) :

Les rubriques	Les thématiques	Verbatim	Les commentaires
Les langues en contact	Ambivalence à l'égard de l'apprentissage du français	/ j'ai commencé les cours de français pour pouvoir suivre aux autres(.) je faisais pas des efforts pour apprendre comme je voyais que personne ne faisait des efforts ils étaient tous entre eux je faisais pareil qu'eux (.)	Sorte de stratégie inconsciente de la communauté ?
Le rapport à l'altérité	Ambivalence autour du sentiment d'exclusion plus ou moins assuré et revendiqué	petit à petit je me suis éloignée(.) j'ai l'impression d'être rejetée par eux parce que tout ça (.)	
	Mis en évidence de différences notables et regrettables entre les Turcs de Turquie et ceux de la France		Sayad ? La double absence ?
	Vision dégradante du travail de la femme turque		Comme témoin d'un appauvrissement de la condition sociale de la famille et donc échec du projet migratoire
Les langues en contact	Une affirmation identitaire autour de la langue turque (pratiques langagières en turc de la belle-famille et des autres mais aussi avec ses amis)	mais bon quand je suis arrivée en france j'ai pas tout de suite compris que je devrais parler tout ça parce qu'on était toujours entre nous/ comme tout le monde/ comme toutes les turques/	
Le projet migratoire subie ou souhaitée	Initialement, désir d'un retour		
	Décidé par la famille (et plus particulièrement la mère) au profit d'un avenir meilleur pour leur fille (lié à leur situation économique et sociale)		Le rôle de la femme turque comme chef de famille ou comme gardienne des valeurs à transmettre à leurs filles.
Le rapport à l'altérité	Frein à l'ouverture lié à la peur de l'Autre/au jugement de l'Autre qui reflète son manque de confiance à l'égard de tous (lien avec la trahison vécue de sa propre famille)	non/ je ne fais pas rapidement les copines (.)	
	Peu d'implication du mari dans sa vie familiale construite par sa propre famille (il ne travaille pas, sort beaucoup mais fait les devoirs à la place des enfants)		La pression du groupe de référence est tellement forte que tout le monde s'y perd… même les hommes.
	Sentiment de trahison de sa belle-famille ressentie au regard des promesses faites	en fait je vivais la pauvreté dans la richesse	
La Turquie	Ambivalence liée au sentiment de trahison ressenti vis-à-vis du turc / de la Turquie mais attachement fort	il m'a dit que je peux rester mais pas les enfants(.) c'est là que je me suis dit/ il ne faut pas compter sur eux/ parce que pendant des années des années je me suis disais je vais partir en turquie/ je vais rester avec mes enfants je ne vais pas retourner en france/	Elle n'y va que tous les deux ans mais TV en turc

Le statut administratif	Identité ébranlée au regard des convenances personnelles de la famille (l'âge pour l'école, le nom pour passer la frontière)		
Les langues en contact	Le français comme moyen de survie (pour manger, se débrouiller) déclenché à partir d'évènement mettant en péril la sécurité de la locutrice (affective, financière…)		Hôpital – la grossesse Les pb d'argent liés au mari L'attitude de sa propre famille et sa belle-famille (et de son mari) a l'égard de son mal-être

Tableau 18 : Tableau synthétique de l'étude du corpus_Güldeniz_Hypothèse 2.

Le nombre de couleurs employées souligne la complexité de cette deuxième composante du profil de Güldeniz. Elles ont été regroupées autour de six thématiques principales mises en évidence par l'arbre suivant :

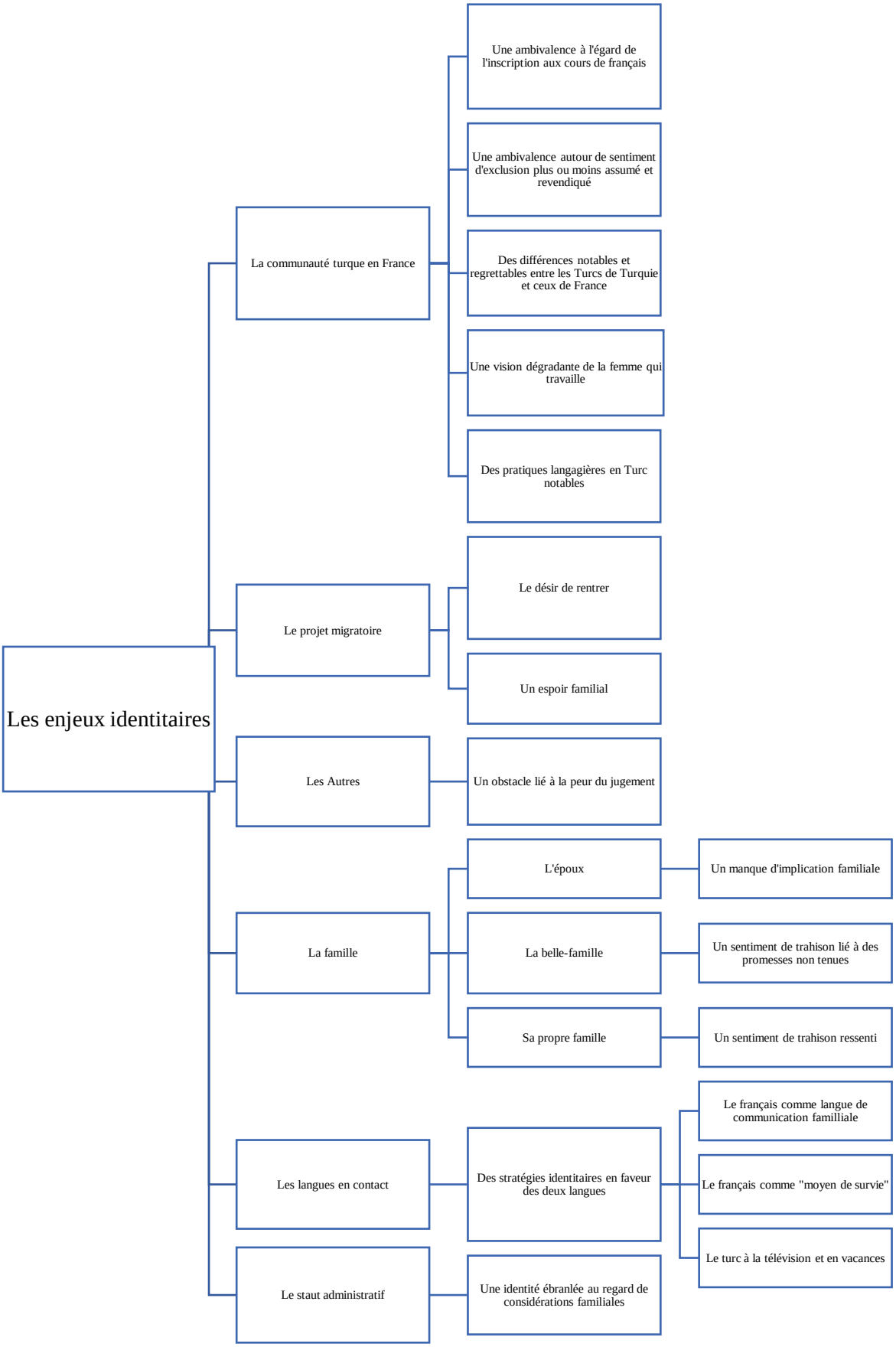

Figure 7 : Arbre thématique_Güldeniz_Hypothèse 2.

Ainsi, on peut mettre en évidence six facteurs qui impactent l'identité de cette locutrice : son projet migratoire et son statut administratif au moment de l'immigration, ses rapports avec sa famille et sa belle-famille (et donc son mari), la relation entretenue avec les autres membres de la communauté linguistique turque en arrivant en France, les langues en contact et son rapport à l'altérité de manière plus large que celui strictement vécu avec sa communauté de référence.

Pour conclure l'analyse du corpus constitué, ci-dessous le tableau (cf annexe n°4) et l'arbre thématique associés à la troisième hypothèse de recherche relative à la perspective transgénérationnelle et s'appuyant sur les représentations des locutrices sur leur statut de femme et de mère :

Les rubriques	Les thématiques	Verbatim	Les commentaires
Le lien enfant-école	Difficultés des enfants à l'école exprimées (mais pas essentiellement liées à la langue)		
	Difficultés à créer du lien en raison de son incapacité à le faire (un rôle dédié au père)	parce que moi j'étais pas capable de aider malheureusement(.) en plus y avait aucun aide à la maison / mais c'est pas une question de temps/ je comprenais pas en fait(.)	Initialement elle évoque comme prétexte les tâches ménagères Sorte de déni pour dissimuler la culpabilité ressentie à l'égard d'une incapacité à satisfaire ce rôle de mère « sa peau de maman »
	Difficultés liées à un manque de motivation des enfants (d'où la mise en place de « chantage affective » pour y parvenir)		
	La grossesse/l'enfant comme remède à une solitude subie	j'étais contente de regarder mon ventre/ je disais je vais avoir un bébé/ je vais plus être tout seul/	D'où les rassemblements avec les autres femmes liés à un manque d'attention de l'époux, sorte de rejet…et l'importance de travail le rôle de mère. Enfant n'est pas un pansement à la solitude. Du coup lorsqu'il y a des garçons (double abandon ressenti), ce qui pourrait expliquer l'attitude avec les filles de sorte à maintenir ce lien pour ne pas subir de nouveau cette perte.
	Sentiment d'ambivalence à l'égard d'un amour maternel en péril/en crise/ en construction	comment dire/ je m'en veux trop(.) dans ma peau de maman je me sentais pas bien/ et je m'en occupais pas bien à mes enfants(.) avec mon fils aîné/j'ai eu trop de difficultés parce que j'ai trop mal avec lui/ j'ai du trop de mal à m'attacher/ j'étais (.) c'est honteux de dire ça/ mais j'ai trop mal. il était tout petit/ il était pas encore trois kilos dans mes bras ils voulaient me l'arracher(.) c'est là qu'en fait il y a quelque chose qui m'a(.) je me suis dit si je m'attache trop/ si je le perds/ je peux pas vivre.	
	Importance du devenir maman Ecarts de logiques éducatives	déjà les mamans devraient arrêter de compter sur leur mari/ à chaque fois ils disent/ c'est les maris qui s'en occupent/ c'est faux(.) parce que les maris il font pas tant qu'attention que les femmes/ il faut montrer à eux ça/ le rôle de maman pour la scolarisation de l'enfant […]	

Tableau 19 : Tableau synthétique de l'étude du corpus_Güldeniz_Hypothèse 3

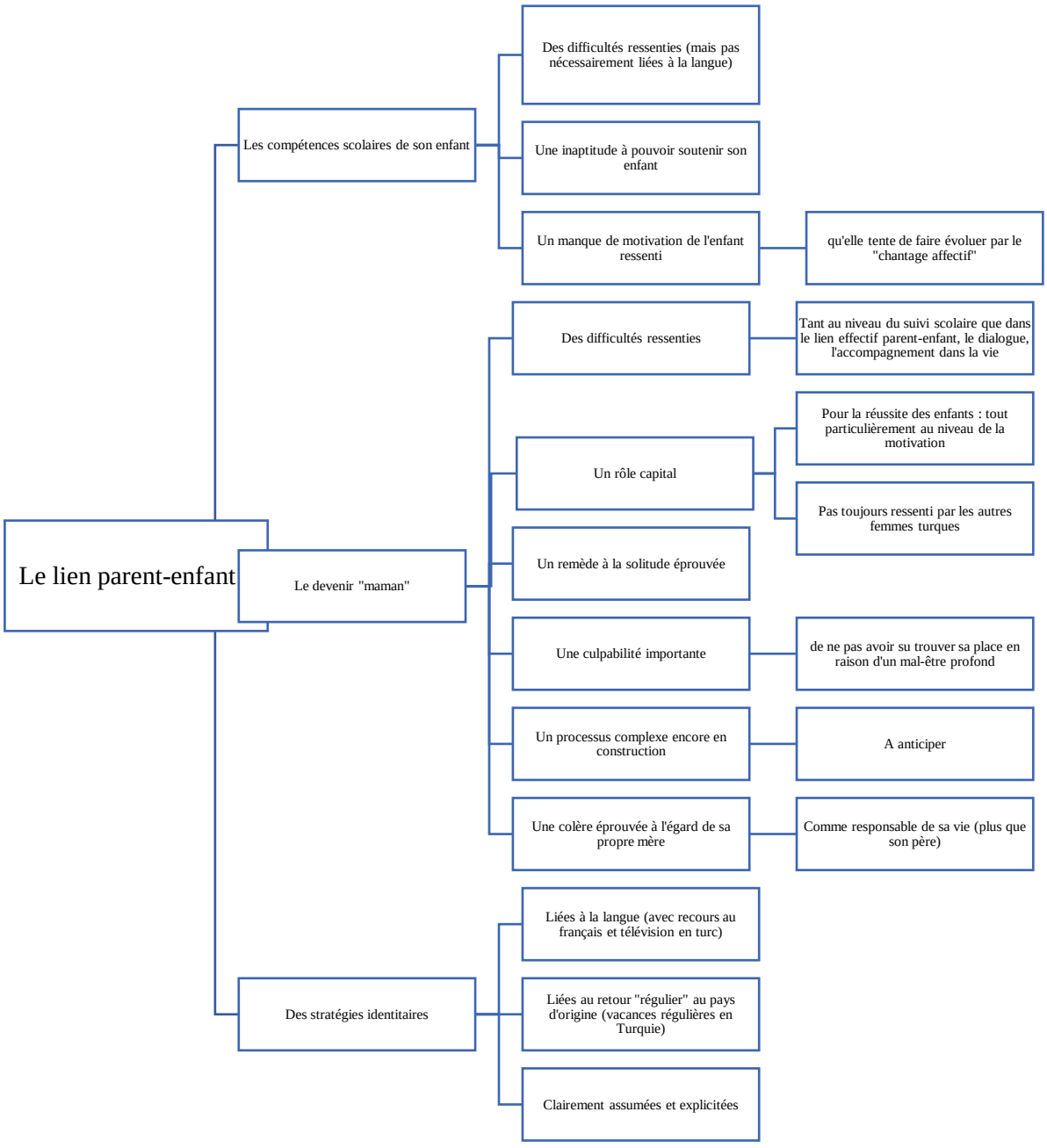

Figure 8 : Arbre thématique_Güldeniz_Hypothèse 3.

Sur l'arbre thématique élaboré, trois thèmes centraux se dégagent alors que deux ont été mis en évidence dans le tableau 18. Cette différence s'explique par le lien entre les hypothèses. Les stratégies identitaires mises en place au sein de la famille font référence à la fois à l'hypothèse relative aux enjeux identitaires et au lien parent-enfant (comme on peut le lire dans la figure 8).

Ainsi les facteurs qui impactent le lien parent-enfant regroupent d'une certaine manière ceux relatifs à la dynamique identitaire observée chez la locutrice et seront donc discutés de manière croisée dans la suite de cet exposé.

7.1.2.2.2 Une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes à discuter

Pour offrir une synthèse de l'analyse des données discursives, il nous a fallu mêler et résumer l'ensemble. Nous avons, pour cela, convoqué des catégories conceptualisantes. Elles seront discutées au cours de l'interprétation et serviront de base à l'élaboration de modélisations au service de la mise en œuvre du dispositif OEPRE.

Les résultats de l'analyse des données pour Güldeniz sont les suivants :

- Les facteurs impactant le développement de ses pratiques langagières sont :

1. Une faible scolarité antérieure : en effet, elle ne percevait pas avant son arrivée en France la diversité linguistique. Le fait d'entrer dans les apprentissages, pour la première fois, lui donne une impression de difficulté insurmontable pour apprendre le français. D'ailleurs elle découvre le système grammatical du turc en apprenant le français (les caractéristiques de l'agglutinante de la langue turque avec les marques de temps et de nombre). Une première prise de conscience métalinguistique semble se dessiner dans son esprit. Cette dernière renvoie aux aptitudes implicites (d'autodidactes) de la locutrice, développées durant l'enfance, face à l'apprentissage de la lecture. Ce premier constat concourt aux conclusions de J. Johnson et E. Lee Newport (1989) sur l'impact de l'âge sur le développement des aptitudes à apprendre mais également aux apports actuels au niveau neuroscientifique sur la plasticité cérébrale (Mangin et Dehaene, 2014). De plus, ses représentations à l'égard de l'apprentissage l'amènent à assimiler son niveau d'acquisition de la langue à sa maitrise de l'écrit. Cette perception souligne sa difficulté à exprimer de véritables besoins langagiers (Boivin, 2016) et renvoie aux travaux d'Emile Lebreton (2017) sur le rôle et la place de la langue normée dans les formations linguistiques des adultes migrants en référence aux pratiques autour de l'écrit ;
2. La scolarité antérieure de cette locutrice ainsi que les pratiques associées à ce parcours (en lien avec l'écrit) : ces éléments renvoient aux conclusions de Michèle Tribalat (1995) sur

les profils des immigrés venus de Turquie. Ils font également référence aux travaux, plus récents, menés par Clara Mortamet (2016) qui soulignent la singularité des difficultés des turcophones scolarisés dans leur pays d'origine et venus s'installer en France. Le facteur socio-éducatif est, par conséquent, un élément à questionner pour comprendre la dynamique langagière des locutrices étudiées ;

3. Des représentations spécifiques sur l'apprentissage des langues : Güldeniz fait référence à un apprentissage de la L2 essentiellement basé sur la L1 et conduit par un locuteur turc. Cette vision de l'apprentissage entrera en résonnance avec celle d'enseignants des dispositifs EILE[50] turcs auxquels nous avons eu l'occasion d'apprendre le français à leur arrivée en France durant un été. C'est pourquoi il nous semble qu'on ne peut essentiellement assimiler cette composante à la scolarité antérieure de cette locutrice mais plus à des logiques éducatives, des stratégies d'apprentissages différentes basées sur une méthode traditionnelle qui renvoie aux habitudes éducatives du pays d'origine (Eren, 2015). Le recours à l'apprentissage par cœur y est clairement mis en évidence, par la locutrice, à travers son récit de l'examen du permis de conduire (cela se vérifie également avec les professeurs des dispositifs EILE). Ces manières d'apprendre seront donc également au cœur de notre analyse car elles engagent la perspective transgénérationnelle du dispositif et questionnent de ce fait le lien école-famille. Elles renvoient aux injonctions institutionnelles pensées autour de l'accompagnement des parents dans la scolarité de leurs enfants (Deslandes et Lafortune, 2000 ; Périer, 2019). Elles interrogent également, d'un point de vue didactique et pédagogique, les besoins subjectifs des parents inscrits dans un dispositif d'apprentissage de la langue (Beacco *et al.*, 2014 ; Boivin, 2016 : Leconte, 2016) ;
4. Une ouverture vers l'Autre : elle exprime des difficultés principalement liées à l'appréhension de l'Autre, une certaine peur du jugement. Cet état d'esprit engendre des effets sur les motivations à apprendre (Skinner, 1957 ; Gardner et Lambert, 1972 ; Roussel et Gaonac'h, 2017). Cette spécificité de la femme turque à rencontrer l'Autre renvoie aux travaux de Pinar Hüküm (1996) qui soulignaient déjà ce particularisme de la femme turque en France. Selon les dires de Güldeniz, le travail et l'immersion lui permettraient de mieux gérer cet obstacle. Ces propos corroborent d'ailleurs les conclusions de Luc Biichlé (2018)

[50] Les dispositifs EILE (Enseignements Internationaux des Langues Étrangères) proposent un enseignement optionnel de langue étrangère aux élèves du CE1 au CM2 en dehors du temps scolaire. Les cours sont assurés par des enseignants mis à disposition par les pays partenaires de la France. Le travail de ces professeurs est encadré et évalué par les inspecteurs français. Dans le cadre d'un accord entre le MEN et l'Etat turc, des cours de français ont été proposés aux enseignants de langue turque nouvellement arrivés en France durant l'été 2019. Nous avons, à cette occasion, planifié et mis en œuvre un cours intensif de français langue étrangère à des apprenants-enseignants turcs de niveau débutant sur une période de six semaines (à raison de 24h par semaine).

sur l'impact des restructurations du réseau sur l'appropriation langagière même si l'emploi n'est pas toujours perçu de cette manière par les autres locuteurs du groupe de référence.

- La dynamique identitaire perçue chez Güldeniz, qu'on pourrait qualifier de plurielle (Moro, 2012 ; Mucchielli, 2015) et qu'elle déclare d'ailleurs elle-même dès le début des cours, via la fiche de renseignements, est corrélée à :

1. Une identité française qui s'exprime chez Güldeniz par son besoin de « survie » et qui semble corrélée aux divers évènements de sa vie (incompréhension de ses difficultés en France de la part de sa famille, de son mari et de sa belle-famille, peur de perdre son enfant au profit de sa belle-sœur qui n'avait pas eu de garçon, difficultés financières liées à la situation professionnelle de son mari…) ;
2. Un processus d'identification en faveur d'une identité turque qui émane, quant à elle, de stratégies identitaires véhiculées par le groupe de référence. Par ce particularisme, Güldeniz concourt à renforcer les postulats d'un certain nombre d'études menées auprès de cette communauté de locuteurs (Petek, 2015 ; Akinci, 2016, 2020 ; Débarre et Petek, 2019). D'ailleurs, il en ressort un rôle spécifique assigné à la jeune fille, comme témoin du maintien des valeurs inculquées et reflétées (Akinci, 1996). On lit, dans le discours de Güldeniz, que ce phénomène d'identification est accentué en raison d'une certaine appréhension à l'égard de l'Autre (peur du jugement, sentiment de trahison) ;
3. Un projet migratoire lié aux processus préalablement énoncés autour de maintien d'une identité turque. Encore une fois, cette spécificité renvoie aux conclusions de Mehmet-Ali Akinci et Kutlay Yagmur (2012) sur les modes d'identification ethnique et religieuse des immigrés turcs en France, avec l'idée d'un retour en Turquie (et l'abandon du projet *in fine*) et la mise en place de stratégies identitaires avec ses enfants, par la présence de télévision en turc par exemple (Gökalp, 1996 ; Sayad, 1999).

Ainsi, le dilemme ressenti (de son point de vue) ou les éléments en faveur d'une transformation de soi (du point de vue de l'analyste), résultent de différents facteurs :

- sociolinguistique : en effet, on constate, dans les propos de la locutrice, une trajectoire cyclique d'utilisation des langues en contact qui témoigne d'un chemin parcouru en faveur d'une identité plurielle plutôt assumée (et en lien avec les différents évènements de sa vie). Le turc sera utilisé comme langue officielle de la maison (avec son mari) puis elle aura recours au français, dans le cadre de son environnement professionnel et de sa « nouvelle vie » et, finalement un retour assumé vers le turc et le français, à la maison, avec ses enfants (Deprez, 1996) ;

- communautaire : à cet égard, on constate que le groupe de référence, turc, encourage l'apprentissage du français, à l'arrivée en France des femmes, mais sans aucune obligation d'assiduité et sans réelle nécessité ressentie par les locutrices car elles resteront essentiellement entre elles. L'attitude de repli de ce groupe (Tapia, 2009 ; Petek, 2015 ; Akinci, 2016 ; 2020 ; Débarre et Petek, 2019) est confirmée par ce témoignage. D'ailleurs, travailler semble être éprouvé comme un acte dégradant ou reflète un échec du processus migratoire ;
- d'individuation sociale : Güldeniz témoigne et revendique à la fois sa différence à l'égard du groupe (à travers les relations tissées au travail ou avec Lia) et en même temps une certaine exclusion plutôt mal vécue (Bozarslan, 1996). Un obstacle à aller vers l'Autre résulte, selon ses dires, de la peur du jugement qui reflète son manque de confiance à l'égard de tous (lien avec la trahison vécue avec sa propre famille) ;
- administrative : l'identité de cette locutrice a été compromise, à plusieurs reprises, au profit de convenances familiales (l'âge pour l'école, de faux-papiers pour passer les frontières) et donc communautaire.
- Concernant la perspective transgénérationnelle et le lien parent-enfant associé, les propos de Güldeniz témoignent :

1. De son incapacité à pouvoir, initialement, aider ses enfants. Une incapacité perçue en termes de savoirs mais également de savoir-faire avec l'instauration du chantage affectif pour faire travailler ses enfants. L'attitude de cette mère fait référence aux conclusions de Pierre Périer (2019) émanant de l'étude menée auprès de familles éloignées de la culture de l'école française. Güldeniz évoque d'ailleurs sa culpabilité à ne pas avoir su faire mais fait également référence aux autres femmes de la communauté qui ne semblent pas conscientes de l'importance de cette composante essentielle du dispositif. Elle insiste d'ailleurs sur la portée coéducative du dispositif ;
2. De ses difficultés à appréhender son statut de femme et de mère (encore en construction). A ce propos, elle évoque la naissance de son premier enfant comme un remède à une solitude vécue, subie (en raison de l'attitude de la belle-famille, son mari, sa propre famille) ce qui engendrera la construction d'un lien maternel quelque peu complexe. De ce point de vue, dans la continuité des travaux d'Altan Gökalp (1996), la maternité semble être un élément marquant de la dynamique identitaire de ces locutrices.

A travers cette présentation de Güldeniz (Caira, 2022), nous avons tenté de rendre compte de la manière dont nous avons appréhendé chaque entretien en mêlant les données de l'observation participante et notre double statut d'enseignante-formatrice OEPRE et chercheuse

en devenir, en soulignant les étapes de notre dynamique professionnelle (réflexivité engagée, difficultés rencontrées, résolutions des biais liés au statut).

Nous avons adopté cette démarche interprétative pour chacune des locutrices étudiées, avec des extraits de notre journal de bord pour une appréciation, par le lecteur, de notre pensée analytique. On trouvera en annexes l'ensemble des tableaux et des arbres thématiques (de l'annexe n°4 à l'annexe n°9).

7.2. Une lecture des profils étudiés

Nous allons maintenant présenter chaque profil de femmes. Pour ce faire, dans un premier temps, nous offrirons une lecture succincte de leur portrait en soulignant quelques questionnements émanant de l'observation participante. Nous mettrons ainsi en évidence les éléments de la relation ethnographique créée. Dans un second temps, nous aborderons les catégories conceptualisantes constituées à partir du travail d'analyse mené relatif aux éléments contextuels de l'entretien, la ligne de vie de la locutrice étudiée et la lecture thématique par hypothèse du corpus.

Les profils seront par conséquent abordés du plus « lisible », « facile à lire » au plus complexe à comprendre de notre point de vue.

7.2.1. Serpil

7.2.1.1. La relation ethnographique

Serpil est mère de deux garçons en classe de CP et de CE1. Elle a changé d'école de secteur suite à son déménagement. Ses enfants ont éprouvé des difficultés à entrer dans la langue de l'école en maternelle. Ils étaient mutiques. Elle vient au cours avec sa belle-sœur, Tugba. Elle ne semble pas du tout parler français à son arrivée au cours.

Serpil et sa belle-sœur sont très souriantes et se motivent l'une et l'autre pour venir au cours. Très rapidement, elles n'iront plus s'assoir à la table des locutrices turcophones mais resteront ensemble à une table isolée. A chaque fois qu'elle arrive au cours, Serpil s'applique à me saluer en français. Au début, elle riait beaucoup lorsque je l'interrogeais. Elle semblait gênée de prendre la parole devant les autres. Même si, c'est la seule du groupe des femmes turques à avoir accepté, avec sa belle-sœur, de participer à un jeu de rôle, à l'oral. Elles travaillent beaucoup ensemble. On ressent une réelle volonté de bien-faire, d'apprendre.

Extrait du journal de bord – 13/03/19

Au fur et à mesure de l'avancée du travail un certain nombre de questionnements se sont inscrits dans notre carnet de recherche. Ils ont été recensés pour mener à bien l'entretien :

->Qu'est-ce qui pousse Serpil à venir au cours ? […]

Pendant une certaine période au cours de la première année, elles seront absentes [elle vient avec sa belle-sœur]. Mais Serpil finira par revenir, seule. Elle s'assiéra alors indifféremment dans la classe. […]

->Pourquoi est-elle revenue ? Elle semble vraiment déterminée même si elle prend peu la parole en classe et ne semble pas beaucoup avoir progressé à l'oral ?

A ce propos, elle estime d'ailleurs avoir beaucoup progressé à l'oral (au regard de son portfolio). […] A l'écrit, elle indique des progrès moins importants...

L'ensemble engendre une certaine ouverture vers l'Autre qu'on remarque par ses échanges avec les autres, pendant le cours. Elle m'interpelle également de plus en plus souvent en classe. […]. Les enseignants viendront spontanément m'informer qu'elle est de plus en plus souriante et cherche à communiquer avec eux.

-> Avait-t-elle besoin d'un « passeur de langue » pour pouvoir se rassurer et aller vers l'Autre ?

Au niveau de l'école, elle viendra progressivement aux activités parent-enfant proposées (par contre elle ne viendra pas à la bibliothèque).

->Cet environnement est-il trop éloigné de ses pratiques ? A-t-elle été peu scolarisée, elle aussi ? […]

A ce propos, dans la séquence autour du livre de Roxane, elle prendra spontanément la parole pour nous indiquer que ses enfants ont appris le français, grâce à l'école, et qu'ils refusent, maintenant, de lui parler en turc. […] Ses garçons témoignent, à son égard, d'une attitude de « rejet » et ne communiquent donc plus avec elle. […]

-> Son inscription au cours est-il motivé par l'attitude de ces enfants à son égard ? Peut-on assimiler son ressenti à une perte de légitimité, comme mère, à l'égard de ses fils qu'elle souhaite retrouver ?

Une évolution de son positionnement à l'égard des Autres a été lisible au cours des deux années. Peut-on parler d'une identité plurielle en construction ?

Extrait du journal de bord – 24/03/2019

Initialement, nous n'avions pas forcément pensé à interroger Serpil car nous avions la sensation de peu la connaitre et nous n'étions pas certaine qu'elle accepterait, comparativement aux autres. Un lien particulier s'est créé entre nous au cours de ces deux années, même si contrairement aux autres femmes, nous ne partagions pas complètement son quotidien. Il y avait plus de distance entre nous. C'est véritablement lorsqu'elle prend la parole en cours que nous lui formulons notre demande, celle de faire partie de cette recherche. Elle acceptera, ravie, sans

hésiter. Au regard de son attitude, nous décidons de l'interroger la seconde car notre « éloignement » et notre « nouvelle proximité » paradoxales semblent pouvoir nous ouvrir de nouvelles voies interprétatives auxquelles nous n'avions pas pensé. De plus, au vu de ces déclarations en classe au sujet du rapport entretenu par ses enfants, à l'égard des langues en contact, nous avions la sensation que nous pouvions « facilement » poursuivre cet échange en dehors de la classe de langue.

7.2.1.2. L'analyse post-entretien

Avant d'aborder la lecture de l'entretien, il convient comme pour l'entretien précédent de préciser quelques éléments relatifs à notre réflexivité engagée :

> *Le rendez-vous avec Serpil doit avoir lieu le mardi 26 mars à 14h30 chez elle. C'est elle-même qui a choisi l'horaire et le lieu. Elle souhaite me faire découvrir son environnement familial et préfère qu'on soit seules sans ses enfants qui doivent arriver vers 16h30 (après l'école). Elle souhaite que l'entretien se déroule en français sans la présence d'un interprète. […]*
>
> *Mon objectif est d'en connaitre plus sur son histoire personnelle […]et j'ai alors tout à découvrir de cette femme […]. Cet évènement [celui avec ces enfants] constituera la ligne directrice de notre échange.*
>
> *Dans la lignée de l'entretien précédent, j'ai besoin d'approfondir :*
>
> *- sa conception du rôle de mère ;*
>
> *- sa manière d'appréhender l'apprentissage (lien avec son niveau d'instruction) et son rapport à l'oral et l'écrit ;*
>
> *- l'évolution de son identité de par l'évolution des compétences déclarées et son attitude à l'égard des autres pendant le cours ;*
>
> *- je m'interroge également sur une dynamique identitaire liée au sexe de l'enfant.*
>
> Extrait du journal de bord – 24/03/19

Nous avons dû, au cours de cet entretien, beaucoup intervenir car Serpil n'avait pas l'habitude de s'exprimer de cette manière et, surtout, son niveau en français ne permettait pas un discours fluide d'où la conduite d'un entretien très guidé plus qu'un réel « récit de vie ».

Il en ressortira néanmoins que :

Serpil est née en Turquie en 1988 à Askaray. Elle a été scolarisée jusqu'au collège. Elle ne sortait pas beaucoup et n'avait pas beaucoup d'amis.

En 2005 alors qu'elle a 17 ans, elle rencontre son mari, venu pour les vacances. Ils iront s'installer dans la cité HLM du quartier du Mont Saint Martin. Elle s'inscrit complètement dans ce projet de vie avec son époux.

De 2006 à 2007 elle prend de temps en temps des cours de français au centre social et passera son permis.

En 2006, elle travaillera sept mois comme femme de ménage mais arrêtera car elle se sent trop isolée dans cet emploi.

En 2007, elle partira vivre chez ses beaux-parents (après deux années passées en HLM).

En 2011, à l'âge de 23 ans, elle aura son premier garçon (après de nombreuses fausses couches). Le second arrivera en 2013.

En 2017, elle s'installera dans une maison sur le terrain de ses beaux-parents dans une rue surnommée « rue d'Istanbul ». C'est à ce moment-là que ses enfants changeront d'école.

De 2017 à 2019, elle participera aux cours de l'OEPRE et s'inscrira même au DILF qu'elle obtiendra. Après mon départ, elle ne poursuivra pas les cours avec ma collègue.

Extrait du journal de bord – 26/03/19

Nous allons présenter, à partir de chacune de nos hypothèses de recherche, l'analyse du corpus émanant de l'entretien mené auprès de Serpil et ce, à partir des catégories conceptualisantes mises en évidence.

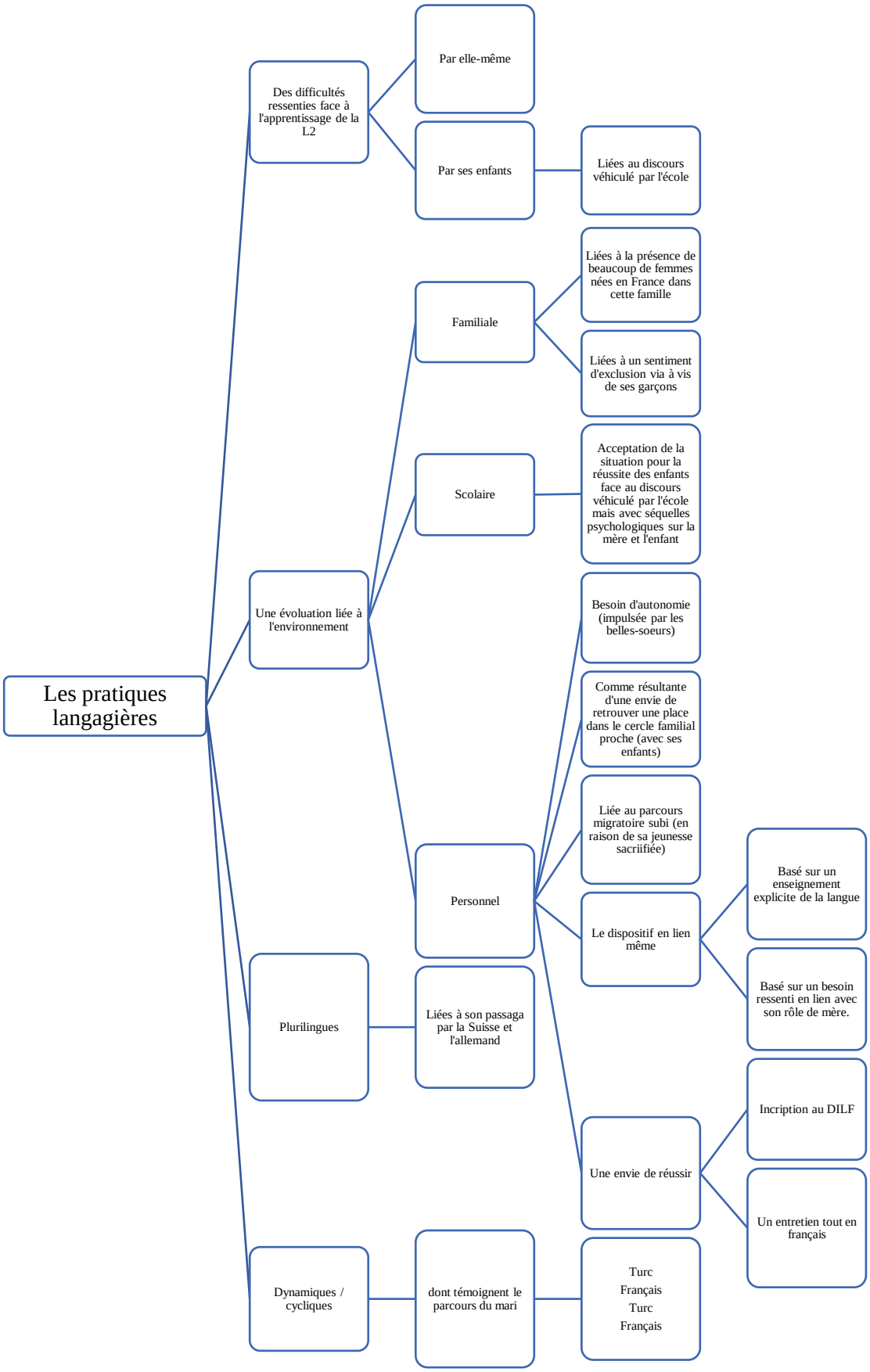

Figure 9 : Arbre thématique_Serpil_Hypothèse 1.

A la lecture de cet arbre mêlée à celle des données empiriques, il semblerait que les dynamiques langagières de Serpil, en faveur de pratiques plurilingues, soient principalement liées à :

- son environnement proche : sa belle-famille avec la présence d'un certain nombre de belles-sœurs bilingues, nées en France l'encouragent, en effet, à être indépendante et à apprendre le français tout comme son mari qui possède lui-aussi un répertoire bilingue. Contrairement à ce qu'évoquent certains chercheurs (Petek, 2015 ; Débarre et Petek, 2019) sur les effets « handicapants » de cette organisation de l'entre-soi, de repli, le profil de Serpil démontre que c'est principalement cette particularité du groupe qui amène cette locutrice à apprendre le français et ce, dans la limite où il est constitué de locutrices bilingues. Le réseau est à l'origine de la dynamique identitaire (Biichlé, 2018). Par contre, l'implantation géographique de cette femme conditionne le maintien, la vitalité linguistique du truc, comme reflet d'une appartenance au groupe de référence (Yagmur et Akinci, 2003 ; Akinci *et al.*, 2004). Son logement est en effet implanté, dans un secteur où la présence d'un certain nombre de Turcs est importante et dont la rue principale a été surnommée la « Route d'Istanbul » (Tapia, 1995) ;
- un besoin ressenti lié à sa place de « mère » perturbée : en effet la situation « conflictuelle » qu'elle rencontre au moment de l'échange, avec ses enfants, joue également un rôle non négligeable dans cette évolution. A ce propos, après plus d'une heure d'entretien, vers 16h45, les enfants de Serpil arriveront de l'école. Elle leur expliquera en français qui nous sommes (à savoir « la maitresse qui lui apprend le français »). Son ainé nous indiquera alors qu'elle ne sait pas parler. Nous expliquerons à l'enfant qu'il se trompe et que comme lui, quand il est arrivé à la maternelle, elle est en train d'apprendre et que nous venons tout juste de passer l'après-midi ensemble et que nous avons exclusivement parlé ensemble en français, car je ne parle pas le turc[51]. Cet évènement renvoie à la fois à la notion de légitimité linguistique mais également, dans une certaine mesure, à celle de légitimité éducative en tant que parent (Périer ; 2019). Cette double (il)légitimité ressentie s'inscrit fondamentalement dans des relations de pouvoir, comme le souligne Anne-Christel Zeiter (2018) à propos de la légitimité linguistique, véhiculée, en partie, par l'école.

[51] *Serpil, qui est près de moi, me sourit. Nous sommes émues toutes les deux par ce moment qui semble redonner une certaine légitimité à cette femme dans son statut de mère (en tout cas c'est de cette manière que je l'ai perçu, lorsqu'à la porte, elle me prendra dans ses bras en me remerciant et en m'indiquant que je peux revenir quand je le souhaite car : « si tu acceptes, tu peux être mon amie maintenant »)*

Extrait du journal de bord – 26/03/19

- sa trajectoire migratoire : avant son arrivée en France, Serpil était allée en Suisse et en Allemagne. Elle est, en effet, issue d'une famille traditionnellement « migrante ».

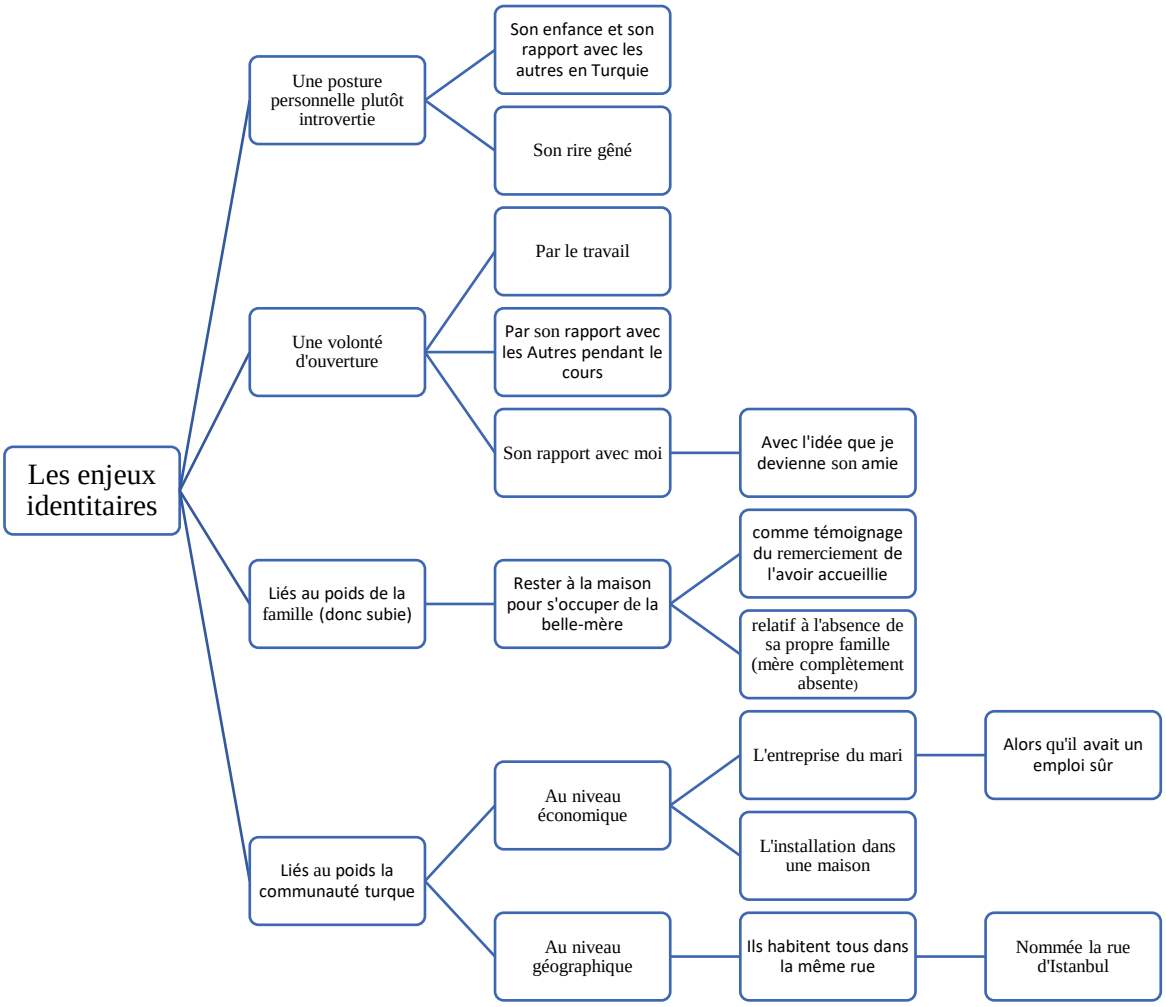

Figure 10 : Arbre thématique_Serpil_Hypothèse 2.

A l'égard des enjeux identitaires, on perçoit un paradoxe entre une certaine volonté d'ouverture vers l'Autre dont témoigne son attitude pendant les cours, au niveau de l'école et de nous-même et le « poids » de la communauté portée et/ou subie en raison de sa position à l'égard de sa belle-famille (en vivant chez sa belle-mère, c'est à elle que revient le devoir de s'en occuper car elle est malade). En effet ce dilemme éprouvé, qui renvoie encore une fois aux travaux d'Hamit Bozarslan (1996), est mis en évidence par les thématiques abordées au cours de l'entretien qui rendent compte de cette double posture et qui s'illustre à travers une posture plutôt introvertie.

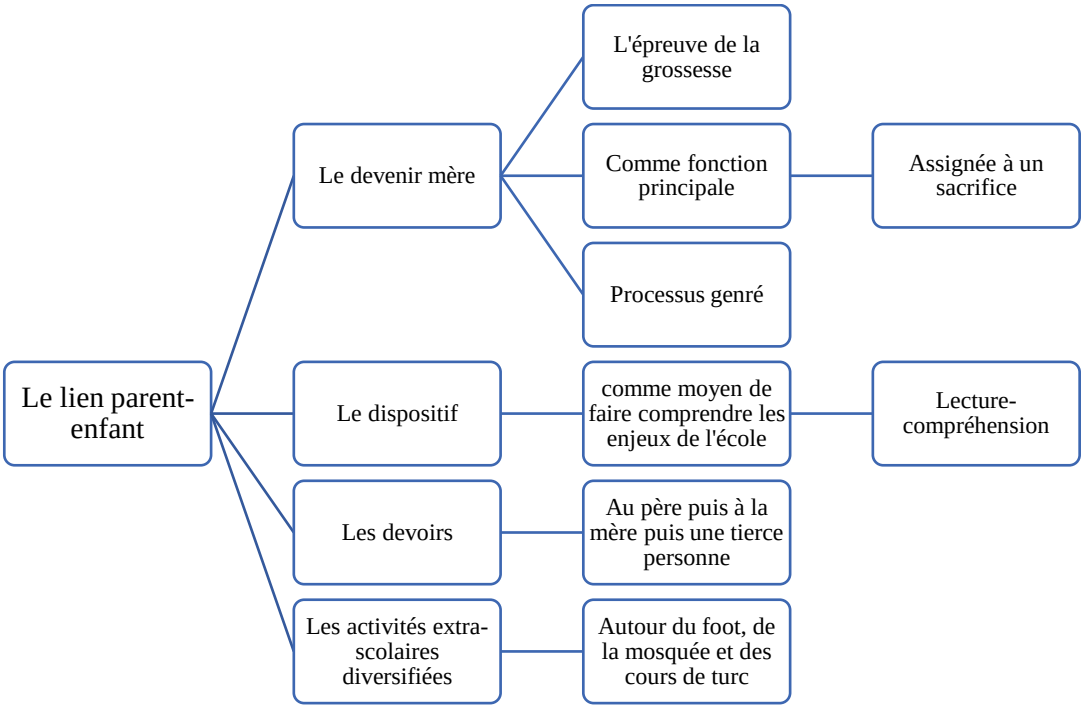

Figure 11 : Arbre thématique_Serpil_Hypothèse 3.

Au l'égard de la perspective transgénérationnelle et du lien parent-enfant qui en découle, il semblerait que l'ensemble des éléments évoqués dans les deux premières hypothèses viennent perturber le rôle auquel elle a été assignée, à savoir celui de mère, gardienne de la langue turque, dans cette famille restreinte en présence exclusivement de garçons. D'autant que le reste de son environnement familial est principalement constitué de femmes bilingues d'où le sentiment d'une « crise identitaire » subie qui l'a amenée à venir au cours pour trouver des réponses à son positionnement (au niveau de la compréhension des enjeux de l'école). Celui-ci s'exprime tant au niveau linguistique qu'à l'égard de sa place vis-à-vis de l'école. Le facteur social (Kaufmann, 2004) est au cœur de cette remise en question identitaire qui renvoie au pouvoir symbolique des constituants du groupe (Bourdieu, 1982 ; Crozier et Friedberg, 1977 [2014]).

7.2.2. Selma

7.2.2.1. La relation ethnographique

Selma est une mère d'élève que l'équipe enseignante connait très bien. Elle a quatre enfants dont trois qui ont été scolarisés dans l'école. Une est en CM2 (mon ancienne élève) et les deux autres sont au collège. Le dernier, le garçon, n'est pas encore scolarisé.

Elle est assez impliquée dans la vie de l'école ou du moins, c'est l'une des seules mères d'élèves turcophones (arrivées de Turquie) qui échangent avec le corps enseignant. Elle se démarque donc des autres de ce point de vue.

Extrait du journal de bord – 08/10/17

Nous avions déjà interrogé Selma lors de la première étude que nous avions menée sur les représentations croisées des enseignants et des parents turcophones sur la langue de l'école (Caira, 2017). Au cours de cet entretien, elle avait fait mention :

- d'une incompréhension à l'égard des attentes de l'école (pourtant elle avait déjà eu trois enfants scolarisés dans l'école) : elle ne comprenait pas, par exemple, pourquoi le manuel n'était pas utilisé de façon linéaire. Elle mettait en évidence un manque de clairvoyance, de lisibilité sur le travail des enfants à l'école ce qui ne lui permettait pas, selon elle, d'aider son enfant à la maison.
- d'une approche intéressante des apprentissages par le jeu à l'école ;
- d'une incapacité, de la part du corps enseignants, à répondre aux besoins de tous, du fait du surnombre. Elle avait alors suggéré l'idée de prévoir un enseignant turc pour les élèves allophones arrivants ;
- d'un écart au niveau des représentations réciproques avec « un enseignant qui sait tout » ;
- d'un écart au niveau des codes de communication : l'utilisation de l'écrit pour échanger avec l'enseignant ne lui semblait pas adapté à ses manières de faire (elle préfèrerait des contacts plus spontanés à l'oral) ;
- de pratiques langagières familiales exclusivement en turc et de ce fait, un discours de l'école (plutôt « anti-bilingues » à l'époque) en non-adéquation avec ses capacités (car ses pratiques étaient très limitées selon elles en français) ;
- d'un lien école-famille à particulièrement développer en maternelle plutôt qu'en élémentaire (comme je l'initiais à l'époque) ;
- d'un désir d'apprendre, encore mieux, le français principalement motivé par le développement de compétences communicationnelles autour de besoins immédiats/quotidiens (et pas nécessairement liés à l'école et/ou à l'enfant).

Nous avons choisi d'interroger Selma, en troisième, car elle progressait très bien en français et son profil s'apparentait, dans une certaine mesure, à celui de Güldeniz. Or, nous connaissions bien Selma et l'interroger juste après Güldeniz pouvait restreindre le champ des possibles au regard de notre « proximité ». Il nous a donc fallu nous immerger dans ces entretiens sans avoir trop d'à priori et la « rupture » avec Serpil nous a permis de gérer cette « distance » nécessaire à l'analyse *in situ*. Ainsi, selon nous, par son témoignage, elle pouvait venir apporter des réponses aux questionnements soulevés par l'entretien précédent et mettre en évidence de nouvelles hypothèses à soumettre aux trois derniers entretiens. Un extrait du journal de bord témoigne des réflexions en cours juste avant la conduite de l'entretien :

Les pratiques langagières de Selma ont bien évolué au cours des deux années (même si le niveau était déjà au-dessus des autres apprenantes du cours). Elle a surtout servi de traductrice auprès des autres femmes turques. Elle avait d'ailleurs dès le départ déclaré un répertoire plutôt plurilingue (avec la présence également de l'anglais de par son parcours scolaire).

Par contre, elle ne se mélangeait pas beaucoup aux autres femmes alors que ses compétences lui permettaient ces échanges.

->Pourquoi cette distance malgré son « aisance » et surtout un répertoire pluriel qui semblait évoquer une identité similaire ?

Par contre, on constate un manque d'assiduité au cours de la seconde année […].

-> Était-ce le signe manifeste de pratiques littéraciées peu développées ? Ou l'expression d'une non-conformité à ses besoins ?

A propos de son rapport à l'écrit, Dilay, sa fille, viendra très régulièrement à la bibliothèque de l'école mais sa maman l'attendra dans la voiture.

Pourtant cette mère a été plus scolarisée que les autres.

->Quel impact a véritablement eu la scolarité antérieure de cette femme sur ses pratiques ?

Extrait du journal de bord – 30/03/2019

7.2.2.2. L'analyse post-entretien

Avec Selma, nous nous sommes retrouvées en fin d'après-midi en milieu de semaine car elle voulait être complètement disponible pour échanger (ses grandes filles gardaient le plus jeune de ses enfants en son absence). Elle nous propose de nous voir dans un fast-food (car chez elle, selon ses dires, nous n'aurions pas été tranquilles).

L'ambiance était détendue et propice à l'échange, elle est à l'image de la relation nouée avec cette mère d'élèves.

Une première réécoute de l'entretien nous a permis de mettre en évidence quelques évènements marquants de son parcours de vie :

> *Selma est née en 1983 en Turquie. Elle est originaire d'Askaray. Son père était dans l'armée. Elle sera scolarisée jusqu'au lycée et voulait devenir professeure d'anglais.*
>
> *En 2000, on lui présente son mari, elle a 17 ans et elle se mariera, dans la foulée, en Turquie. Un an plus tard, elle arrive en France, directement à Nemours où elle vivra chez ses beaux-parents (dans une maison séparée en deux). Elle a alors 18 ans.*
>
> *A peine arrivée en France, elle prend des cours de français au centre social mais tombe assez rapidement enceinte et cessera donc les cours. Sa deuxième fille naitra deux ans plus tard et la troisième deux ans après.*
>
> *En 2013, ils s'installent dans une première maison qu'ils ont fait construire, à Nemours (dans la rue dite « d'Istanbul »).*
>
> *En 2016, (« par accident ») elle donnera naissance à un quatrième enfant, un garçon, alors qu'ils avaient prévu de rentrer en Turquie pour y vivre. Ses beaux-parents, de leur côté, quittent la France. Dans l'optique du départ, en 2017, ils vendent leur maison à Nemours. Finalement, en raison de la nouvelle naissance, ils décident de rester dans le secteur.*
>
> *Ils iront en location, à Saint Pierre les Nemours, le temps que la nouvelle maison se construise, dans une autre ville que Nemours à quelques kilomètres de là.*
>
> Extrait du journal de bord – 02/04/19

Ci-dessous, les arbres thématiques associés aux catégories conceptualisantes résumant du contenu discursif du corpus de l'entretien de Selma :

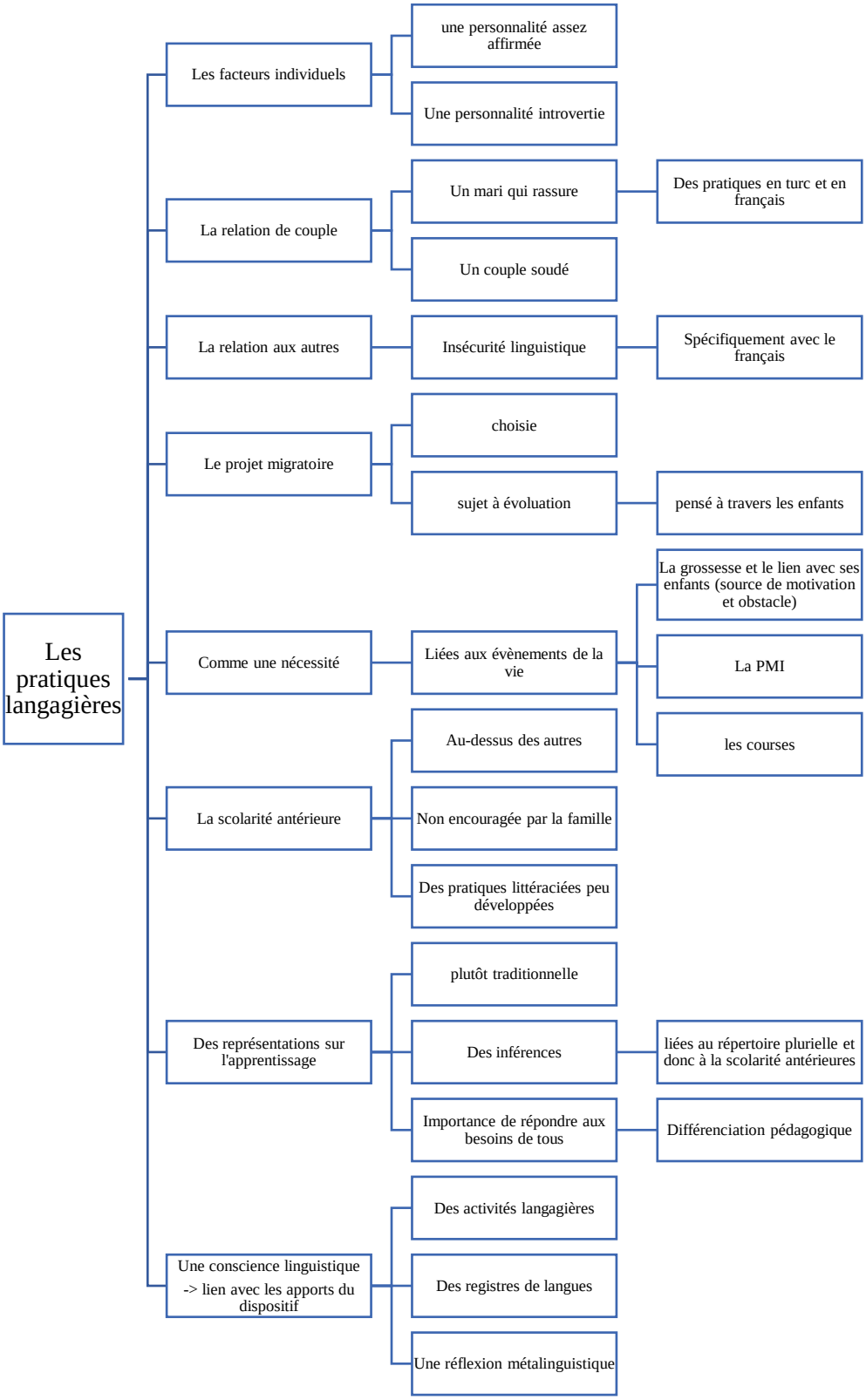

Figure 12 : Arbre thématique_Selma_Hypothèse 1.

De ce premier arbre, il émane que l'évolution des pratiques langagières de Selma est principalement liée à :

- un mari qui l'encourage et la rassure dans son évolution linguistique en français (malgré une certaine insécurité linguistique vécue comme une souffrance au quotidien), ce qui a d'ailleurs des conséquences sur les pratiques familiales qui deviennent plurilingues (même avec son époux). La légitimité linguistique accordée par le conjoint de Selma, dans ce couple mixte, soutient le processus d'appropriation linguistique avec des effets identitaires significatifs pour l'ensemble des membres de la famille restreinte ;
- un projet migratoire choisi et capable d'évolution reflet d'un héritage familial autour de la mobilité du père (il travaillait dans l'armée et devait se déplacer pour le travail) ;
- son rôle de mère, primordial, à travers lequel elle encourage ses enfants à réussir à l'école et à faire toujours mieux quitte à subordonner et à remettre en question ses propres convictions (nous reviendrons sur ce postulat relatif également à l'hypothèse autour de la perspective transgénérationnelle). Dans cette famille, la parole entre enfants et parents circule et a un impact sur la dynamique langagière. Ce constat vient contredire, dans une certaine mesure, les résultats d'enquêtes menées auprès de ce public (Tinelli, 2004 ; Akinci, 2016). Il demandera, par conséquent, à être particulièrement considéré. Il souligne, à cet égard, la portée qualitative de ce type de recherche ;
- une scolarité antérieure plus importante que les autres locutrices qui s'illustre par une certaine conscience linguistique, qui se démarque, et qui s'exprime par la mise en évidence de différents registres de langues auxquels ils n'ont pas, elle et son mari, forcément accès et une réflexion métalinguistique autour de l'étymologie et la construction des mots via une approche comparative ;
- le dispositif qui lui a permis de se rendre compte des différentes compétences langagières à acquérir (à travers la mise en place d'activités diverses en production et en réception tant à l'oral qu'à l'écrit).

Néanmoins, certains obstacles semblent ralentir cette évolution et seraient liés à :

- sa scolarité antérieure vécue en Turquie qui s'est appuyée sur un enseignement-apprentissage de type « traditionnelle » avec un travail basé principalement sur le lexique et la traduction (Eren, 2015) donc des représentations sur les apprentissages qui en découlent (et qui s'identifiaient déjà dans les propos recueillis au cours de la première étude menée). Cette manière d'envisager l'apprentissage est également le reflet de l'environnement familial dans lequel elle a vécu (avec peu de pratiques autour du livre même si elle l'encourage fortement auprès de ses enfants) ;

- son rôle de mère qui ne lui permet pas de s'investir plus dans l'apprentissage d'une langue.

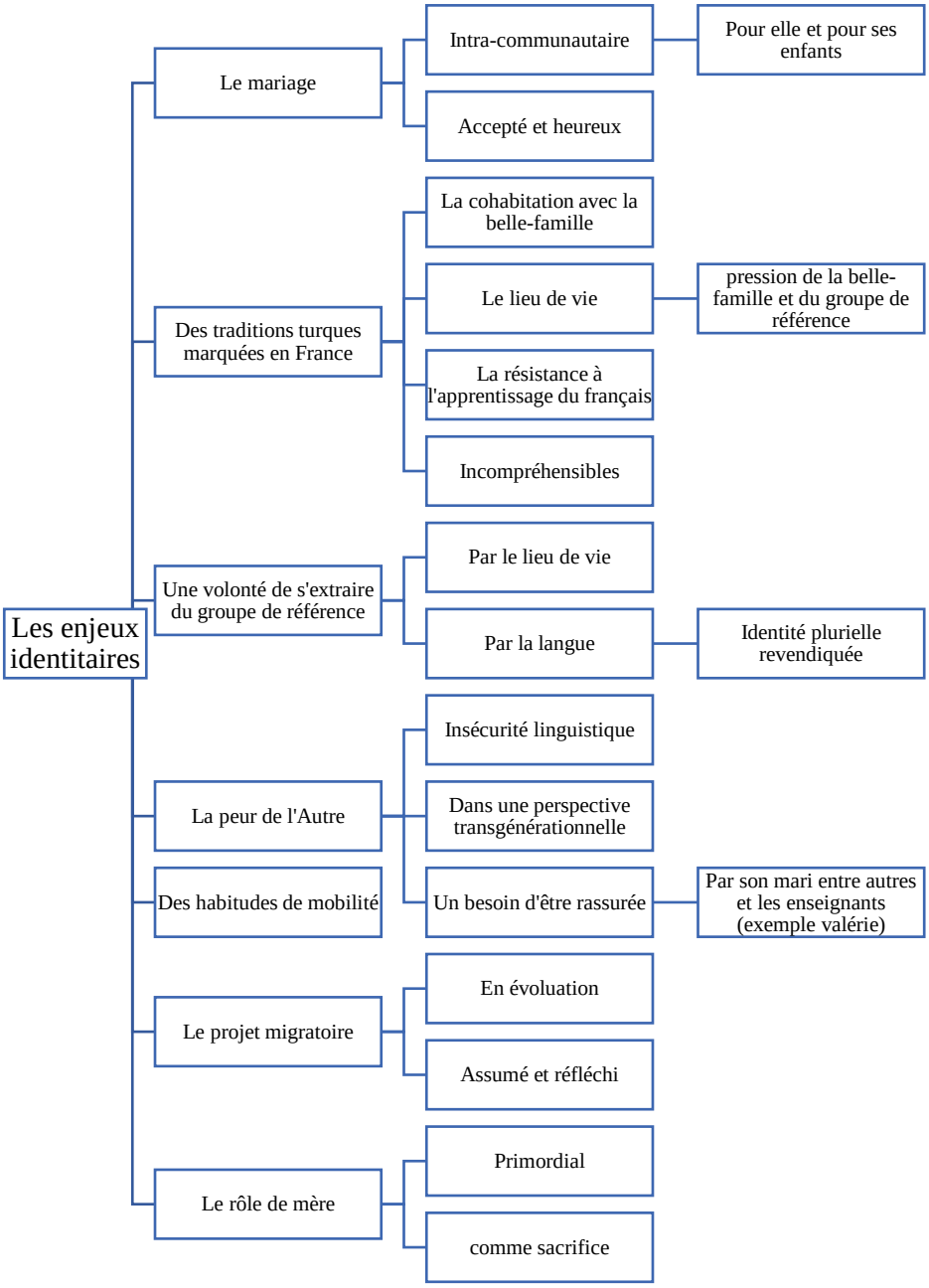

Figure 13 : Arbre thématique_Selma_Hypothèse 2.

Au niveau identitaire, à la lecture du deuxième arbre thématique, on perçoit clairement, dans le discours de Selma, une dynamique langagière en lien avec la construction d'une identité plurielle :

- pour ses enfants (principalement) : elle perçoit l'importance, pour le bien-être de ses enfants, de vivre avec l'Autre ;

- pour elle et son mari, le fait de s'extraire du groupe de référence, lui permet de vivre, selon ses dires, plus « tranquillement » même si cela ne semble pas bien perçu par le reste de la communauté linguistique. Par cet acte, cette famille remet en cause les principes sur lesquels reposent ce groupe de référence et les rôles de chacun (Crozier et Friedberg, 2014) ;
- liée à son enfance : de par la mobilité du père, sa scolarité antérieure avec l'apprentissage de l'anglais et sa structure familiale qu'elle définit comme plutôt indépendante.

Néanmoins, des freins subsistent encore une fois et semblent liés :

- au groupe de référence qui lui rappelle sans cesse son « éloignement » associé à son déménagement à quelques kilomètres de Nemours ;
- à la peur de l'Autre, elle ne se sent pas encore complètement à l'aise, sûre d'elle pour pouvoir aller vers autrui (Bozarslan,1996). Ce qui pourrait justifier son attitude à l'égard des autres femmes du cours de langue.

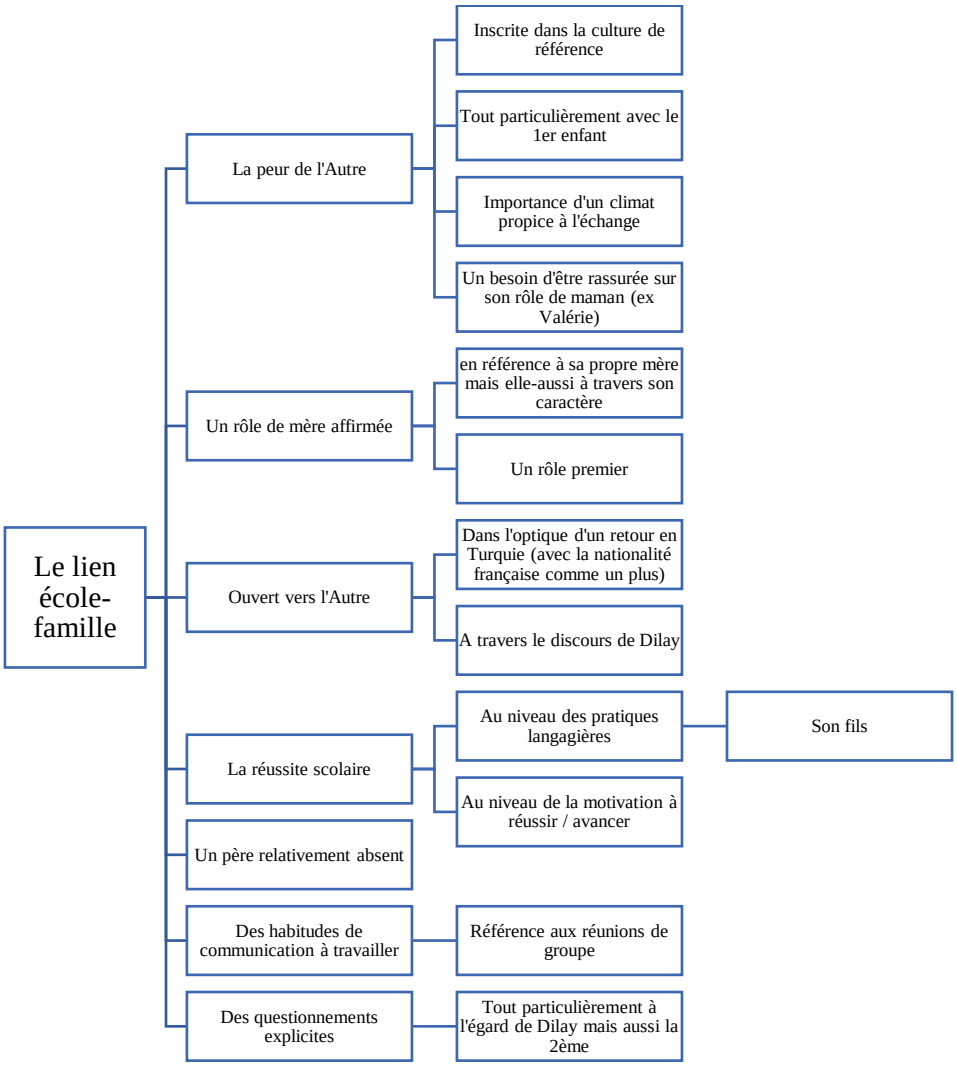

Figure 14 : Arbre thématique_Selma_Hypothèse 3.

Nous avons pu, avec Selma, aborder directement le lien école-famille tout d'abord car elle avait déjà contribué à la première étude menée et de plus elle semblait être à même de nous apporter des éléments directement corrélés à notre objectif de recherche. Dans cette perspective, selon les propos recueillis, il semblerait que, pour être efficient, ce lien doive s'appuyer sur :

- un climat propice aux échanges avec des moments moins formels dédiés aux interactions (au-delà des rendez-vous duels parents-enseignants) ;
- une valorisation du rôle du parent dans ses pratiques quotidiennes ;
- des stratégies d'apprentissage à communiquer aux familles. Elle a mentionné à cet effet, l'instauration de la « Mallette des parents » ou des cafés-parents comme vecteur de ce type de pratiques pourtant difficile, selon elle, à appréhender pour des parents plutôt « éloignés » de l'univers scolaire ;
- des critères de réussite scolaire explicite pour que l'enfant transfère de manière efficiente le travail fait à la maison.

L'ensemble de ces éléments rejoignent très clairement les conclusions de Pierre Périer (2019) qui invitent à repenser les formes du lien entre l'école et la famille. La dimension altéritaire de la rencontre avec les parents demande à être interrogée dans cette perspective et ce, afin d'encourager une reconnaissance réciproque des statuts (Ricoeur, 2004 ; Périer, 2019) et de repenser les notions de différends (Périer, 2005), de malentendus (Dubet ; 1997), de mésententes (Rancière, 1995 ; Périer, 2019).

7.2.3. Selda

7.2.3.1. La relation ethnographique

Selda est mère de quatre enfants, quatre filles (trois adolescentes et une scolarisée en MS de maternelle). Ses enfants ont changé d'école suite à son déménagement à Darvault (dans le village dans lequel Selma va s'installer, à proximité de Nemours). J'ai connu sa troisième fille dans le cadre de mes fonctions d'enseignante. Elle était plutôt timide, ne prenait pas beaucoup la parole en classe et avait des difficultés en français.

Selda a décidé de venir au cours de sa propre initiative. J'ai accepté sa présence alors qu'elle ne faisait pas partie du secteur sur lequel j'intervenais, au moment précis du début de l'étude. C'est son amie, Eda, (dont j'avais eu l'enfant dans ma classe) qui lui avait fait part de l'ouverture d'un cours de français à l'école.

Selda est une maman très discrète et ne parlait pratiquement pas français. Lorsqu'elle venait à l'école, elle était toujours accompagnée d'une amie, de son mari ou de sa grande-fille. Pour le premier cours, elle est d'ailleurs venue accompagnée de son ainée.

Comment expliquer cette volonté soudaine de Selda de progresser en français ?

Extrait du journal de bord – 13/11/17

L'observation participante met en évidence une évolution des pratiques tant orales qu'écrites. Au cours de la seconde année, Selda a même souhaité s'inscrire au Diplôme Initial de Langue Française (*désormais DILF*), qu'elle a obtenu.
Les pratiques au niveau de l'oral étaient pourtant très limitées, elle ne parlait qu'en mots-phrases mais surtout elle n'osait pas prendre la parole.

Cette attitude est-elle le reflet manifeste d'une certaine insécurité linguistique ?

Extrait du journal de bord – 21/04/19

Concernant l'écrit, elle a été inscrite, lors de la seconde année, au groupe « entrer dans l'écrit », le mercredi après-midi et a beaucoup progressé. Ce groupe visait à accompagner des apprenantes ayant très peu de pratiques autour de l'écrit, même dans leur langue d'origine (sorte de cours dit « d'alphabétisation »). La posture de Selda a évolué vers une posture réflexive qui s'appuyait à la fois sur un travail en autonomie et sur une pensée collaborative construite avec ses pairs (c'est la seule turcophone de ce groupe du mercredi). Elle s'est d'ailleurs adaptée à toutes les formes de travail proposées.

Quel lien peut-on postuler entre l'attitude de cette femme à l'égard des apprentissages et sa quasi-absence de scolarité antérieure ?

Extrait du journal de bord – 21/04/19

Au regard de son attitude en classe et surtout vis-à-vis des Autres, il est important de noter que Selda ne s'est quasiment jamais assise avec les autres Turques, et n'a pas beaucoup échangé avec elles non plus. Elle est en effet très rapidement allée rejoindre un groupe de femmes du même niveau qu'elle (auquel nous tentions d'apporter un étayage plus important en considération de leur faible niveau de pratiques littéraciques).
Les compétences linguistiques déclarées par Selda mettent en évidence un répertoire plurilingue.

Cette déclaration révèle-t-elle une identité « plurielle » en construction ? Comment cela se traduira-t-il dans l'entretien ?

Extrait du journal de bord – 21/04/19

Par contre, concernant le lien école-famille, elle n'est venue à aucun évènement organisé. Sa présence au cours semblait être plutôt liée à un besoin personnel qu'à une envie de développer son rôle de parent. On a pu noter néanmoins une nette évolution sur sa connaissance de l'école française, qui s'est également observée dans les réponses apportées au questionnaire sur l'école.

Comment vit-elle ce lien avec l'école ? A-t-elle véritablement conscience des enjeux du dispositif ?

Extrait du journal de bord – 21/04/19

7.2.3.2. L'analyse post-entretien

L'entretien avec Selda a lieu un mercredi (le 24 avril) chez elle. Elle propose de faire venir son amie, Eda, ancienne mère d'élèves (d'origine turque mais née en France) pour traduire.

Elle était heureuse et fière de nous accueillir chez elle. Un repas avait été préparé et nous effectuons l'entretien en mangeant. Trois des filles de Selda sont présentes. L'ambiance est très détendue, nous rions beaucoup.

Au moment de nous quitter, elle m'offrira un cadeau en remerciement du travail accompli (un foulard, des chaussons et une serviette de cuisine de Turquie).

Extrait du journal de bord – 24/04/19

L'entretien a été difficile à mener. Nous avons sans doute été moins rigoureuse dans notre préparation mais surtout, il nous était très difficile de la faire parler d'elle. Tout comme avec Serpil, cet échange a été de type « entretien semi-directif » plutôt que « récit de vie ». En cela la préparation aurait dû être plus approfondie. En effet, nos questions n'avaient pas été suffisamment anticipées et étaient, dès lors, plutôt fermées.

Quoiqu'il en soit, de cet entretien, il en ressort que :

Selda est née en 1981 en Turquie à Denizli. Elle est arrivée en France par le mariage. Elle est directement arrivée dans le Loiret (45) à Pithiviers (contrairement aux autres qui sont tout de suite arrivées à Nemours). [Il y a près de Montargis une forte concentration de Turcs.]. Elle aura ses trois premières filles de façon assez rapprochées entre 2001 et 2007. En 2007, elle obtiendra ses papiers. En 2013 (par accident), une quatrième fille naitra. Elle viendra régulièrement aux cours de 2017 à 2019.

Extrait du journal de bord – 24/04/19

Trois arbres thématiques construits à partir du corpus constitué commentés à l'aide de catégories conceptualisantes ont été élaborés :

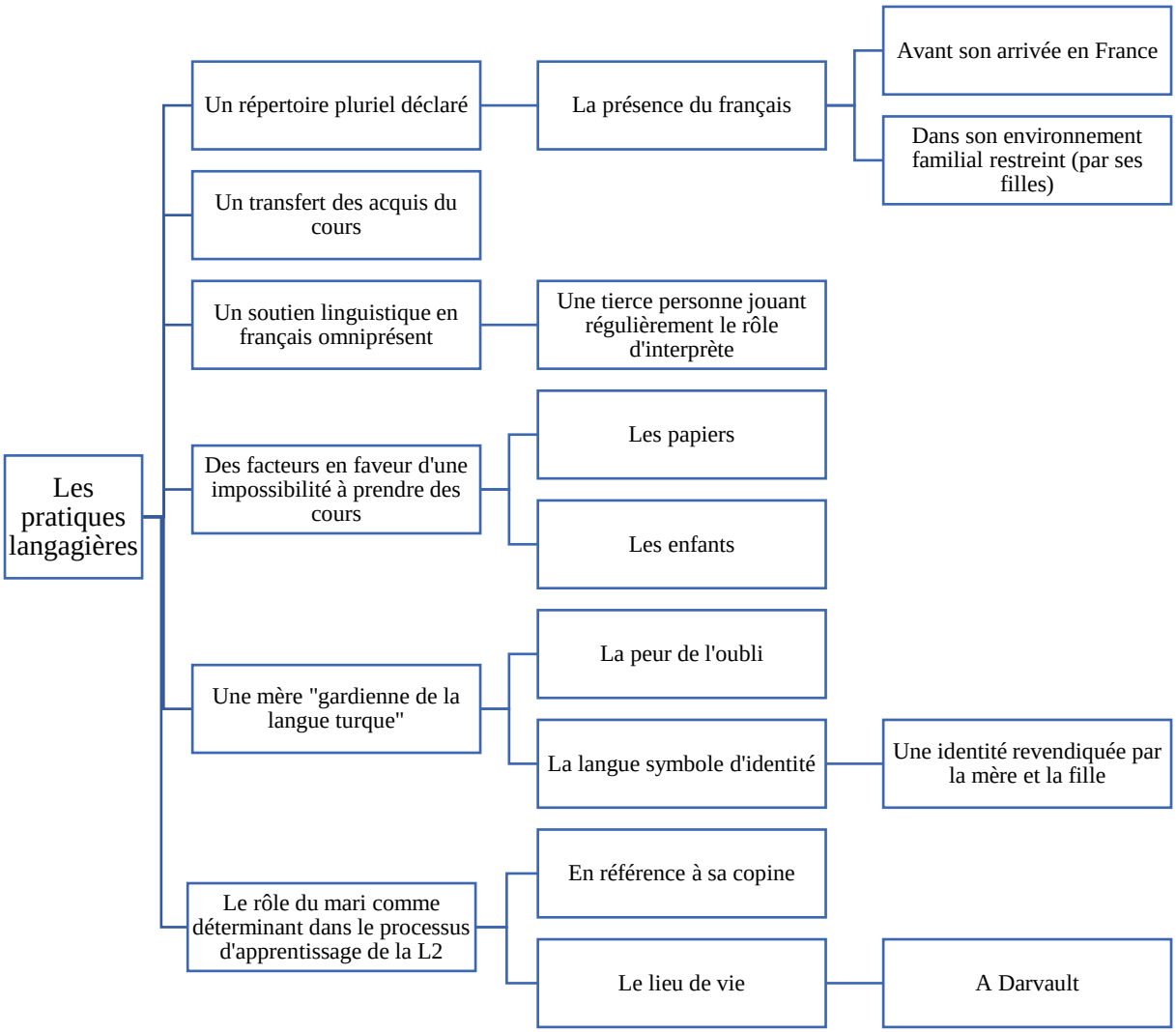

Figure 15 : Arbre thématique_Selda_Hypothèse 1.

Au niveau des pratiques langagières de Selda, on constate, au moment de l'échange, qu'elle déclare posséder un répertoire verbal pluriel lié à son histoire personnelle (avant son arrivée en France et les pratiques de ses filles en français). Par contre, au cours de l'entretien, un certain paradoxe a pu être perçu entre : la revendication d'un rôle de « gardienne de la langue turque » (Akinci, 1996 : 15), qu'elle déclare par peur de perdre sa langue d'origine, symbole de son identité (et qu'elle réaffirme d'ailleurs auprès de sa fille, devant nous, au cas où elle rencontrerait un futur-époux non turcophone) et, un répertoire pluriel déclaré, avec des acquis en français qu'elle tente de transférer dans son quotidien, d'après les déclarations d'Eda présente pour témoigner. Cette dynamique semble soutenue par le mari qui l'encourage à l'« ouverture » (en proposant d'ailleurs d'aller s'installer à Darvault plutôt qu'à Nemours et à s'extraire du groupe de référence).

Nous retrouvons dans ce profil quelques similitudes avec le portrait de Selma. Ces points de convergence s'articulent, encore une fois, autour du double paradoxe caractéristique de ces locutrices (Bozarslan, 1996) et une dynamique identitaire soutenue par l'époux, dans ce couple mixte, qui offre une certaine légitimité linguistique à cette femme qu'elle déclare (Zeiter, 2018).

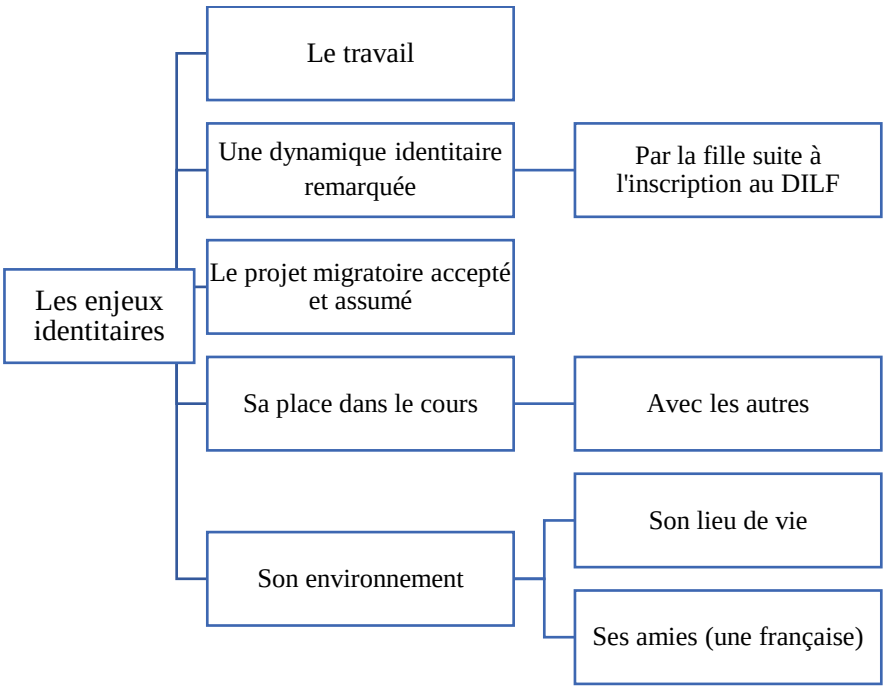

Figure 16 : Arbre thématique_Selda_Hypothèse 2.

Au niveau identitaire, conformément à ce qui a été énoncé préalablement, l'attitude de Selda, en cours, illustre également assez bien son évolution au niveau identitaire. Elle s'exprime d'ailleurs par le désir de trouver un emploi. Or, les propos recueillis au cours d'un échange entre la mère et la fille, au niveau de l'inscription de Selda aux épreuves du DILF, et pendant lequel sa fille exprime son étonnement à découvrir que sa mère est inscrite à un examen de langue française, confirment le paradoxe/dilemme mis en évidence. Le rôle d'Eda, du réseau (Biichlé, 2018), son amie bilingue, née en France, nous semble y est pour beaucoup dans cette évolution[52].

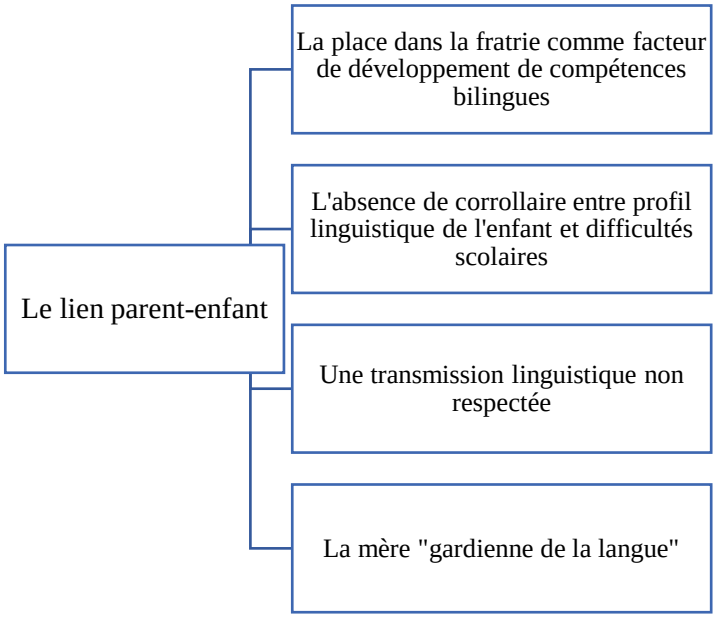

Figure 17 : Arbre thématique_Selda_Hypothèse 3.

A l'égard du lien parent-enfant, il ressort de l'entretien mené, un rôle de mère qui s'inscrit principalement dans la transmission linguistique (Akinci, 1996). Il n'en demeure pas moins qu'une des filles de Selda déclarera, lors de l'entretien, plus échanger en français qu'en turc. Elle justifie sa pratique par les relations amicales tissées (avec la présence de non turcophones dans son cercle d'amis) et sa place dans la fratrie (elle n'est pas l'ainée et sa sœur lui parle principalement en français) (Dabène et Billiez, 1987 ; Deprez, 2017 ; Akinci, 2016 ; Ichou, 2018). A ce propos, la benjamine de cette fratrie, qui a un écart d'âge important par rapport aux autres, présente de faibles compétences en français. Les sœurs ainées expliquent, elles-mêmes ce phénomène, en mettant en évidence le peu de disponibilité qu'elles accordent à leur petite

[52] Nous avons longuement échangé, avec Eda, au sujet des difficultés des élèves franco-turcs, lorsque nous avions sa fille dans notre classe, et elle nous témoignait régulièrement son indignation face aux femmes de sa propre communauté qui ne souhaitaient pas apprendre le français.

sœur (elles font références à leur vie de jeunes adolescentes). A travers cette triangulation au niveau des échanges enfants-parents-chercheur, on perçoit la difficulté pour Selda de maintenir son rôle de médiateur linguistique.

Au niveau de la scolarité des enfants, on constate une complète absence de lien entre compétences langagières des enfants et difficultés scolaires (tandis que les jeunes filles le déclarent de leur côté, la mère, quant à elle, n'en est pas véritablement consciente). Ce phénomène s'explique par l'éloignement de Selda des connaissances, des attendus de l'école (Périer, 2005 ; 2019) qui renvoient, dans une certaine mesure, à son propre vécu scolaire (Boivin, 2016).

La relation parent-enfant étudiée, à savoir dans une visée coéducative, à l'écoute des propos recueillis, semblent alors essentiellement se construire autour de la transmission linguistique (Akinci, 1996 ; Yagmur et Akinci, 2003 ; Akinci *et al*., 2004).

7.2.4. Fatma

7.2.4.1. La relation ethnographique

Fatma est la mère de Zumra, élève que j'ai accueillie dans ma classe durant trois années consécutives et avec qui j'ai entretenu une relation très privilégiée. Berra, l'autre fille de Fatma, entre en petite section de maternelle.

C'est la relation très particulièrement tissée avec Zumra, en raison de son implication, son investissement, son intérêt pour l'école, qui m'ont interpelée en tant qu'enseignante alors qu'elle était incapable de parler français en arrivant en CP (alors qu'elle était très volubile en turc, car elle essayait de communiquer avec moi dans sa langue première, et volontaire). L'intérêt particulier que j'ai eu pour Zumra m'a amenée à créer une véritable relation de confiance avec cette famille.

Extrait du journal de bord – 8/10/17

Lors de sa journée de rentrée en PS, Berra ne parle pas un mot de français. Elle a passé la matinée sur mes genoux à pleurer et à me parler en turc, persuadée que je la comprenais.

Extrait du journal de bord – 3/9/18

Berra se sent mieux à l'école même si Zumra a dû venir dans l'enceinte de la maternelle pour sécher les larmes de sa petite sœur.

Extrait du journal de bord – 28/9/18

Fatma a été interrogée dans les dernières car, avec Elif, elles font partie des femmes que nous avons le plus approchées au cours de ces années. Ces deux relations particulières se sont nourries des rapports entretenus avec leurs enfants mais aussi leur mari. Yusuf, l'époux de Fatma, a une entreprise de bâtiment et est venu régulièrement faire quelques travaux chez nous. De plus, cet homme est très proche du mari d'Elif et d'autres hommes du quartier que nous avons eu l'occasion de fréquenter en raison de notre implication et notre engagement dans des projets en lien avec la Politique de la Ville, sur le secteur du Mont-Saint-Martin.

Cette locutrice a également fait partie de l'échantillon de parents que nous avions interrogés lors de l'enquête menée au cours du master (Caira, 2017). A cette occasion, elle nous avait fait part de différence entre les manières d'apprendre « à la turque » et les logiques éducatives françaises et avait tout particulièrement mentionné des écarts à l'égard de la quantité de devoirs à la maison, du niveau des élèves (plus élevé en Turquie) et la somme de travail (plus importante, selon ses dires, en Turquie).

Malgré une certaine « proximité », elle faisait partie des mères les plus difficiles à approcher, elle était plutôt timide de nature et ne parlait pas du tout le français. Elle paraissait très éloignée de l'univers de l'école. Elle était néanmoins volontaire pour apprendre le français (mais qu'avec nous). Ses motivations à apprendre s'appuyaient sur un besoin d'autonomie à gérer le quotidien (les papiers, les lettres).

Considérant l'observation participante, on a pu constater qu'elle semblait plus progresser à l'écrit qu'à l'oral. Elle n'osait pas prendre la parole et on sentait qu'elle avait très souvent peur de se tromper. Elle a surtout travaillé en groupe (avec les autres femmes turques) pendant les cours en confrontant son travail avec celui des autres avant de nous le donner à lire.

Serait-ce l'illustration, encore une fois, d'une certaine forme d'insécurité linguistique liée à l'apprentissage du français ?

Extrait du journal de bord – 28/04/19

D'ailleurs, contrairement aux autres, avec Elif, elles ne s'inscriront à aucun examen de langue française (DILF, DELF[53]).

Au niveau des apprentissages, pendant les cours, elle nous indique l'importance d'enrichir son lexique et suggère le maintien de la dictée, lors de la seconde année, pour travailler prioritairement l'encodage de mots et les correspondances grapho-phonologiques.

[53] DELF : Diplôme d'Études en Langue Française

D'où lui vient cette manière d'apprendre ? Existe-t-il un lien entre scolarité antérieure (et projet professionnel car elle voulait devenir enseignante) et logiques d'apprentissage ?

Extrait du journal de bord – 28/04/19

A l'égard de son rapport avec l'école, les enseignants nous font régulièrement part de l'évolution de son attitude. Même si elle ne communique pas, elle leur sourit de plus en plus et vient au rendez-vous, seule, accompagnée de sa fille pour traduire (avant c'était son mari qui l'accompagnait). A ce propos, il est important de rappeler que lors de notre premier entretien, elle nous avait indiqué son inconfort à échanger avec les enseignants tant au regard de la langue mais aussi au niveau des représentations du statut de l'enseignant et des modes de communication utilisés (principalement via l'écrit).
D'ailleurs, alors que Zumra sera l'une des élèves les plus régulières dans sa fréquentation de la bibliothèque de l'école, sa mère ne rentrera pas dans cet espace et attendra sa fille, dans la voiture, devant l'école.

Du coup comment expliquer ce changement de posture à l'égard de l'école ? Est-il lié à sa fille qui l'encourage à venir à l'école ou une volonté personnelle corrélée à une envie de communiquer avec autrui ?

Extrait du journal de bord – 28/04/19

Par rapport au lien qu'elle entretient avec sa fille, on perçoit que Zumra prend de plus en plus de place et que leurs rôles respectifs semblent se confondre par moment (Dabène et Billiez, 1987). D'ailleurs, lors d'un conflit entre les jeunes filles turques subvenues en dehors de l'école, Fatma (avec d'autres mamans turques) nous demandera d'intervenir pour gérer un conflit entre enfants (subvenu dans la sphère privée).

Comment Fatma perçoit-elle son rôle de mère ?

Extrait du journal de bord – 28/04/19

Nous avons pu néanmoins percevoir une évolution dans son statut de mère, à l'égard de Berra. Suite à un échange, autour du recours à la poussette pour de courts trajets (car cette locutrice

emmenait et venait chercher, tous les jours, sa fille à l'école en poussette alors qu'ils habitaient tout près de l'école), elle décide finalement de ne plus l'utiliser.

Cette dynamique s'exprime également au niveau du cours. Elle nous sollicite de plus en plus au cours de la seconde année. Cette « ouverture » s'illustre d'ailleurs à travers les compétences linguistiques qu'elle déclare (d'une compétence monolingue à une compétence bilingue). Elle n'a pas évoqué sur les fiches de renseignement l'anglais (alors qu'elle nous l'avait déclaré à l'oral lors du 1er entretien mené dans le cadre de notre première étude (Caira, 2017).

Quelle distinction établit-elle entre les langues ? L'anglais, le français, le turc ont-ils les mêmes places ? Peut-on effectuer un lien avec le rapport entretenu par Selma aux langues ? Peut-on alors parler d'hégémonie d'une langue sur une autre ?

Extrait du journal de bord – 28/04/19

Par contre, nous constatons après plus d'un an de cours, qu'elle ne se mélange pas aux autres apprenantes (hormis les relations turques).

Pourquoi alors qu'une évolution semble s'amorcer avec les enseignants, celle-ci n'est pas visible/lisible avec le reste du groupe ?

Peut-on alors établir un lien entre l'évolution spectaculaire de Zumra à l'école et évolution de sa mère ?

Extrait du journal de bord – 28/04/19

7.2.4.2. L'analyse post-entretien

Le rendez-vous avec Fatma a été fixé chez elle le 1er mai. Nous étions initialement assez surprise par cette date et nous avons par la suite compris que cela reflétait la méfiance du mari à l'égard de cette entrevue. Il souhaitait, dans une certaine mesure, être présent. En effet, lorsque nous sommes arrivée, il nous a accueillie avec son frère (et nous a même proposé de garer notre voiture). A notre arrivée dans la maison, ils nous ont indiqué qu'ils nous laissaient seules pour échanger. A peine, une heure après le début de l'entretien, ils étaient de retour.

Betül, la belle-sœur de Fatma (née en France) était présente et a joué le rôle d'interprète. Nous ne la connaissions pas vraiment mais Zumra semblait très proche d'elle. Elle était relativement jeune.

Je n'arrive pas à identifier pourquoi cet entretien a été aussi éprouvant à mener. Je n'ai d'ailleurs pas pu écrire ces quelques mots juste après l'entretien.

Etait-ce lié à ma proximité avec cette famille ? Aux éléments du contexte qui en disaient bien plus que les mots ?

Durant l'entretien, Fatma a commencé à parler en français. Je n'aurais jamais imaginé qu'elle connaissait aussi bien notre langue. Le plus troublant a été le fait qu'elle retire son voile juste après avoir prononcé quelques mots dans notre langue. Ce signe qu'elle m'a donné à voir, peut-être interprété à tort, m'offrait l'illusion d'une complète ouverture, témoignage de la confiance qu'elle m'accordait.

Une fois le retour de son mari, elle n'a plus parlé en français et a remis son voile.

Au moment de nous quitter, devant la porte, elle m'a indiquée à voix basse, en français, que je pouvais revenir, si j'en avais besoin.

Extrait du journal de bord – 7/5/19

Cet entretien nous a tout particulièrement troublée. Un sentiment de compassion et de colère nous a animée à la suite de cet échange. Il était lié à une lecture trop personnelle de la situation. C'est, en partie, pour cette raison qu'il nous a semblé important de prendre du recul par rapport aux données récoltées et ce, afin d'avoir suffisamment de distance pour lire de manière moins impliquée les entretiens.

Fatma est née en 1987. Elle est originaire d'Istanbul. Elle sera scolarisée jusqu'à sa rencontre avec son mari (après la 2ème année de lycée) en 2002.

Elle se mariera en 2004. Un an après son mariage, elle arrivera en France et vivra dans la maison de ses beaux-parents (avec eux), dans laquelle elle vit d'ailleurs encore actuellement (alors que ses beaux-parents ont fait construire, de leur côté, une nouvelle maison toujours à Nemours). Cette maison est au cœur du quartier du Mont-Saint-Martin.

A peine arrivée en France, elle suivra 500 heures de cours de français jusqu'à la naissance de sa première fille, Zumra en 2006.

En 2007, elle reprendra des cours au centre social de Nemours de façon irrégulière.

En 2014, soit 7 ans plus tard, Berra naitra. Elle reprendra les cours de français de 2017 à 2019 avant la naissance de son dernier enfant.

Extrait du journal de bord – 18/5/19

Les trois arbres thématiques, qui suivent, synthétisent le contenu de l'entretien mené.

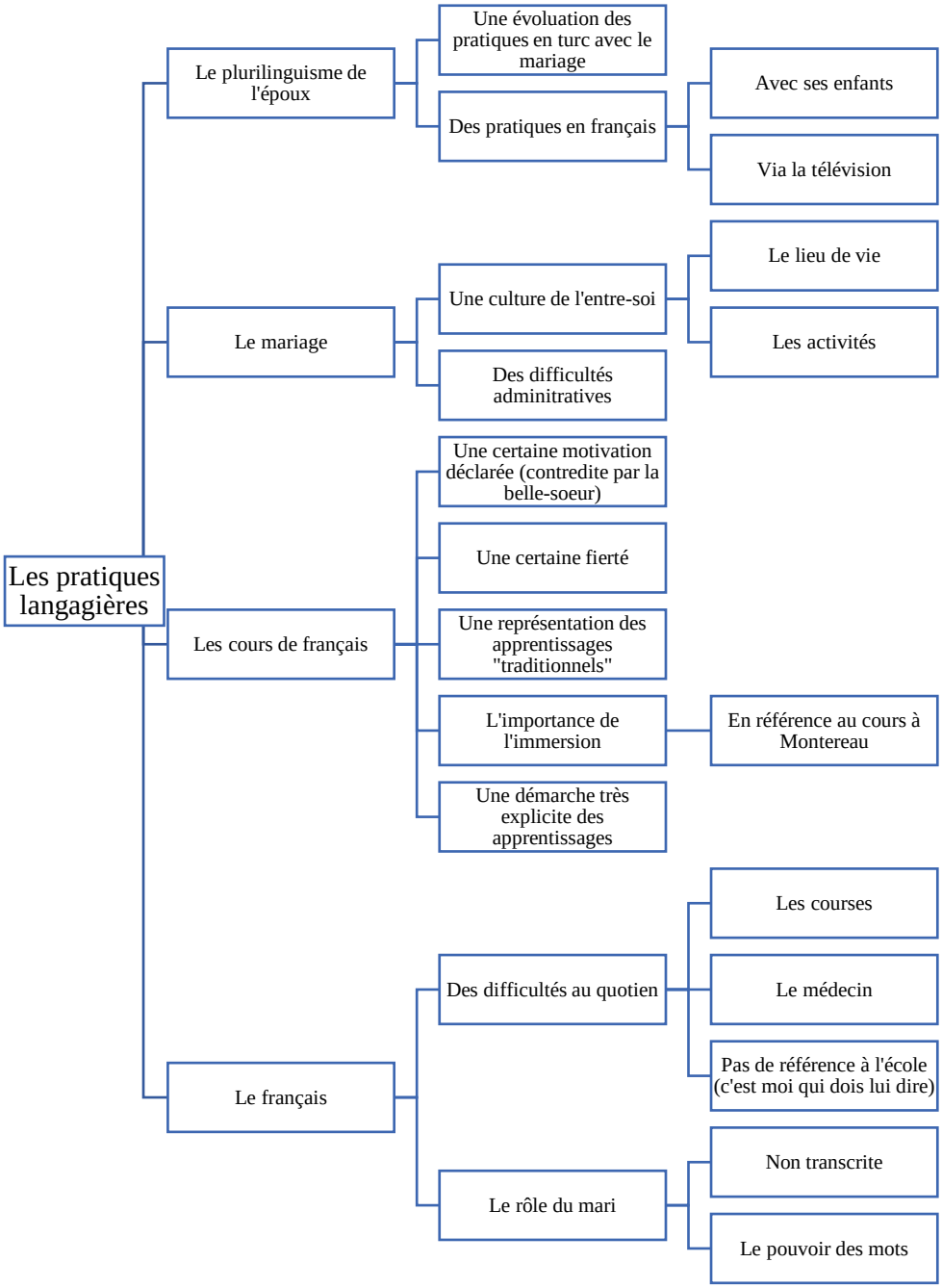

Figure 18 : Arbre thématique_Fatma _Hypothèse 1.

A la lecture de cet arbre, on constate, au regard de l'hypothèse 1 relative à la dynamique langagière :

- un plurilinguisme familial en développement encouragé par le mari (dans une certaine mesure) et l'ainée de la famille avec la télévision en turc et en français. Paradoxalement, à son retour, le mari nous fait part de son exaspération à constater les difficultés de son épouse en français. D'ailleurs son attitude nous laissait sous-entendre qu'il ne souhaitait pas que nous nous entretenions avec elle. Le pouvoir symbolique de l'époux, dans ce couple mixte, autour de la

langue (Boutet, 2016) renforce l'idée d'une « minorisation linguistique » évoquée par Bernard Py, (1989) et Anne-Christel Zeiter (2018) à travers laquelle le conjoint maintient son épouse dans une posture d'insécurité à l'égard de l'appropriation langagière ;

- une certaine volonté et une fierté d'apprendre pour être indépendante au quotidien. Ainsi Fatma met en évidence des besoins immédiats considérés comme objectifs (Beacco *et al*. 2014) qui ne reflètent pas directement les attentes du dispositif. Cet écart identifié demande à être particulièrement considéré dans la mise en œuvre, dans la lignée des conclusion d'Emilie Lebreton (2016) ;
- une évolution des pratiques, à l'oral, comme « dissimulée ». Encore une fois, cette attitude reflète le pouvoir assigné aux mots et le dilemme perçu par cette locutrice entre pratique « autorisée » ou non ;
- une culture de l'entre-soi qui ne facilite pas les pratiques en français.

Concernant les cours à proprement, elle nous indique que l'immersion et l'enseignement explicite des apprentissages seraient de véritables facteurs de réussite (Bautier, 2014, Rayou, 2018) et réaffirme des besoins lexicaux pour communiquer.

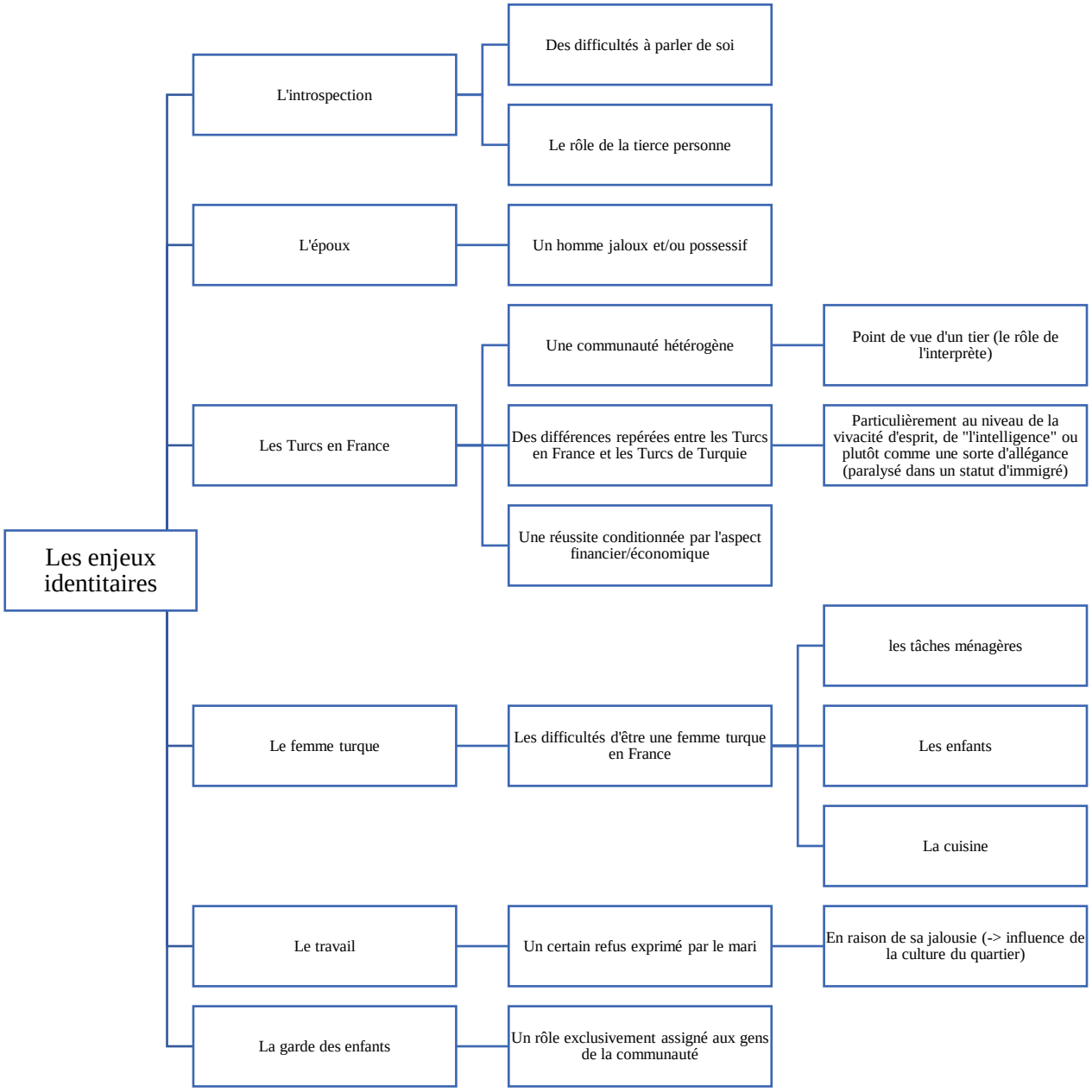

Figure 19 : Arbre thématique_Fatma _Hypothèse 2.

Au niveau identitaire, une certaine frustration a été ressentie durant tout l'entretien, soutenue par les propos de la belle-sœur présente, et liée aux difficultés à conserver, préserver le statut de la femme turque en France, construit autour des tâches quotidiennes (avec le ménage, la cuisine et les enfants qui ne peuvent être gardés par une tierce personne, selon les dires de Fatma). Ces déclarations rejoignent celles recueillies par Riva Kastoryano (1986) et Elif Aksaz (2006) sur les représentations d'une femme « respectueuse et respectable ». Dans ces conditions, la gestion de la vie familiale laisse peu de place à l'expression d'un « autre-soi » que celui attaché au groupe de référence. D'ailleurs, comme dans tous les entretiens menés, on

ressent une difficulté à effectuer un travail introspectif. Le caractère singulier du mari, défini comme jaloux, possessif et peu permissif, par sa propre femme (même si pour minimiser les effets de ses propos, elle finira par généraliser cette attitude à une caractéristique général de l'homme turc) semble freiner cette dynamique identitaire amorcée, alors qu'elle déclare et possède des pratiques bilingues.

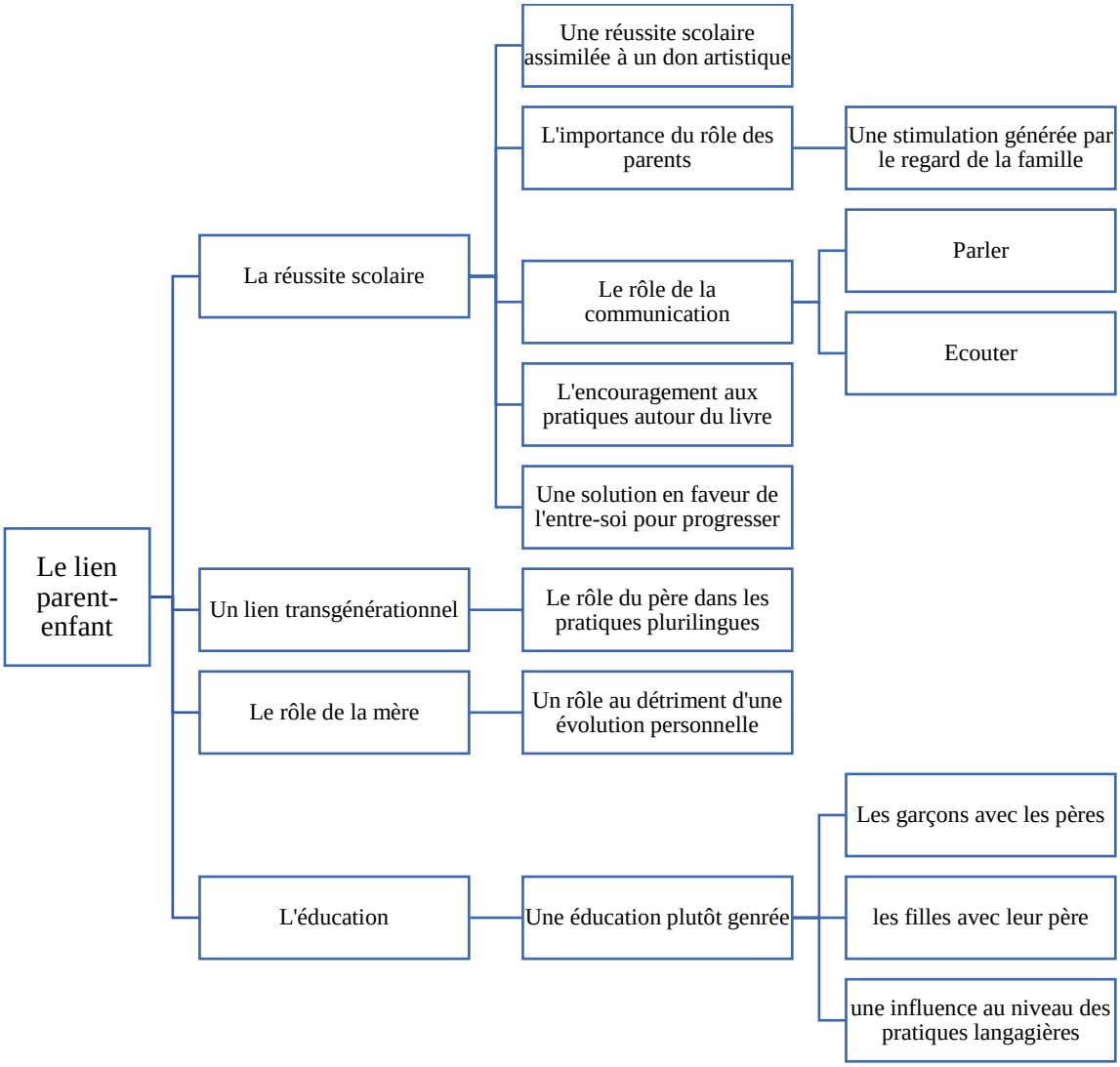

Figure 20 : Arbre thématique_Fatma _Hypothèse 3.

A l'égard du lien école-famille et parent-enfant associé, Fatma fait état d'une éducation plutôt genrée (avec des filles qui s'identifient aux mères et des garçons à leur père, au niveau de la langue entre autres). Cette distinction des genres s'inscrit dans les valeurs de la culture de référence. Elle renvoie à des considérations subjectives héritées (Norton et Pavlenko, 2004 ; Cuche, 2016).

En termes de réussite scolaire, elle a insisté, durant l'entretien, sur l'importance du rôle des parents (et de la famille plus élargie) tant au niveau communicatif (elle insiste sur l'importance de parler et surtout écouter son enfant) qu'à l'égard des pratiques littéraciques à encourager (tout particulièrement en faveur de la lecture). Pour pallier cet obstacle, souvent constaté dans l'environnement turc, comme le soulignaient d'ailleurs Alexia Tinelli (2004) et Mehmet Ali-Akinci (2016 ; 2020), elle proposera la nomination d'un enseignant turcophone. Elle perçoit alors l'instruction comme entièrement dédiée à l'école (Périer, 2019).

7.2.5. Elif

7.2.5.1. La relation ethnographique

Elif et sa famille ont principalement impulsé cette dynamique de recherche. Leur histoire, leur personnalité, les enfants et le lien que nous avons su créer ont nourri cette recherche et, surtout, nous ont permis de la mener.

Au début de l'enquête, Elif est mère de deux enfants. Elle n'avait pas décidé d'en avoir d'autres. Elle est mariée à Murat, grâce à qui nous avons pu appréhender ces familles dans le cadre de nos fonctions d'enseignante. Murat gère un commerce de fruits et légumes dans le secteur de Nemours qui ne cesse de s'agrandir. Cette famille vivait, comme les autres, dans le quartier du Mont-Saint-Martin, et a finalement acquis un terrain dans la rue dite « d'Istanbul » pour y faire construire une maison. Elif est une femme très apprêtée, qui aime prendre soin d'elle. Elle vit dans une maison décorée à son image. Son temps libre est principalement organisé autour des tâches ménagères. Elle s'affaire en effet à maintenir un foyer « propre ». Elle aime cuisiner. D'ailleurs régulièrement, le vendredi, elle organise des déjeuner-après-midis entre femmes. Nous avons eu l'occasion de participer à certains de ces rendez-vous (et nous en avons même organisé un dans les mêmes conditions chez nous).

> *Je suis très attachée à Gönül, sa fille, et à Omer-Efe (son frère). Le garçon n'a jamais été mon élève en raison du déménagement de la famille dans l'autre école du réseau (en lien avec la construction de la nouvelle maison). Gönül a, par contre, été mon élève pendant trois ans et a éprouvé un certain nombre de difficultés à entrer dans la langue de l'école (mais pas que). C'est ainsi que j'ai accompagné cette enfant et son frère pendant près de 6 ans à leur domicile à raison de une à trois fois par semaine en fonction de mes disponibilités. C'est donc la famille que j'ai l'impression de plus connaitre et paradoxalement celle que j'ai la sensation d'être la moins capable d'expliquer.*
>
> Extrait du journal de bord – 4/5/19

Nous avons décidé de conduire cet entretien et d'analyser le corpus obtenu en dernier, de manière à rester « ouverte » à l'interprétation des données et à ne pas être complètement influencée par notre « proximité » avec cette famille. Bien que ce soit précisément cette composante qui nous ait permis de mieux interpréter, via une approche compréhensive, les femmes étudiées.

Après notre rencontre avec son mari à l'école, Elif nous a beaucoup soutenue dans la mise en œuvre du dispositif. Nous avons, par l'intermédiaire de Gönül (car elle ne parle pas et/ou n'ose pas parler français), échangé tant sur la constitution du groupe d'apprenantes à cibler que sur les contenus. Elle souhaitait un cours essentiellement pensé pour les Turques (ce qui n'était pas possible). Elle s'était d'ailleurs faite le relai auprès des femmes turques du secteur pour diffuser l'information autour de cette initiative. Elle viendra assidument au cours pendant un an puis tombera enceinte[54]. Au sujet des contenus, elle insistait énormément sur l'importance du lexique pour apprendre une langue.

Au niveau des cours de français, Elif a été très assidue, tout particulièrement la première année.

A l'oral, elle prenait surtout la parole en turc (même lorsque nous lui posions des questions en français).

Pourquoi Elif ne tente pas de parler en français ? Quel(s) obstacle(s) a cette prise de parole ? Qu'est ce qui « bloque » ce passage en français ?

Extrait du journal de bord – 12/02/18

Elle a néanmoins développé des compétences en compréhension mais peine en production (malgré une évolution dans la prise de paroles qu'elle assimilera d'ailleurs à une réelle évolution de ses compétences langagières).

A l'écrit, on note également une évolution de 0 mot écrit à 30. Cette évolution sera également mentionnée dans ses compétences langagières déclarées (avec le passage d'une compétence monolingue en turc à une compétence bilingue).

[54] Cela n'était pas prévu. Elle nous a régulièrement mentionné le fait qu'elle ne souhaitait pas avoir d'autres enfants. Au moment de la finalisation de cette thèse, j'ai appris qu'elle avait donné naissance à un quatrième enfant.

Existe-t-il un lien entre compétence écrite et compétence orale que je n'ai pas su percevoir en cours comme pourFatma ?

Extrait du journal de bord – 04/05/19

Toujours à l'égard de l'écrit, elle renvoie son évolution à sa maitrise des correspondances grapho-phonologiques (peu de lien avec l'oral).

Quelle(s) représentation(s) a-t-elle de l'apprentissage, de l'évolution des compétences langagières ?

Extrait du journal de bord – 04/05/19

Elle travaille beaucoup avec les autres même si, également à cet égard, on note une certaine évolution dans son attitude (d'un travail de copie vers un travail en « autonomie » en passant par la vérification par le groupe de pairs turc).

Peut-on assimiler cette dynamique à une forme de confiance qu'elle aurait développée à travers le cours ?

Extrait du journal de bord – 04/05/19

Par contre, elle ne s'inscrira à aucun examen.

Est-ce encore une fois le signe d'une insécurité linguistique trop importance pour oser se lancer et lieé à une éventuelle peur de l'échec ?

Extrait du journal de bord – 04/05/19

Au niveau identitaire, son attitude est assez paradoxale. Elle impulsera chez les autres femmes turques, une certaine ouverture vers l'Autre mais de son côté, cela ne s'observe pas. Elle se fera « leader » des apprenantes pour participer aux commémorations du 8 novembre (à notre initiative) et, paradoxalement, n'échangera jamais avec les autres femmes du groupe. D'ailleurs, elle sera toujours assise à la table des locutrices turques et finira même par être à l'initiative d'un conflit en classe avec une femme marocaine. Cette dernière l'ayant, pour rappel, encouragée à parler en français pendant le cours.

Que s'est-il passé aujourd'hui ? Conflit entre locutrices arabophones et turcophones. Pourquoi Elif est-elle aussi résistante ? Est-ce de la peur ? De l'insécurité linguistique ? Existe-t-il un lien entre le statut économique des femmes du quartier (vivant principalement en HLM) et les familles turques qui vivent en pavillon ?

Extrait du journal de bord – 8/2/18

Hier je suis allée chez Elif. Murat a voulu me parler au sujet du différend subvenu en classe. Au début j'ai eu peur, je ne comprenais pas pourquoi il était revenu du travail exprès pour échanger avec moi à ce sujet. Finalement il a joué l'interprète de sa femme qui souhaitait s'excuser pour son attitude. J'étais très gênée. Murat a alors rappelé à sa femme, devant moi, ce que je faisais pour elles et que ce genre d'attitude était déplacée.

Extrait du journal de bord – 10/2/18

Dans la lignée de ces évènements, comme mentionné, pour mon anniversaire, elle sera à l'initiative du cadeau « turc ».

Au cours de la seconde année, avant son accouchement, on la sent néanmoins un peu plus souriante avec les autres.

Cette évolution rend-elle compte d'un lien entre évolution des pratiques perçue et légitimité à l'égard des autres ?

Extrait du journal de bord – 04/05/19

Au sujet de la relation avec sa fille, il semblerait que leur relation soit « conflictuelle ». Gönül n'ose pas parler à sa mère de ses difficultés scolaires (et du reste également…). Nous jouons souvent l'intermédiaire, dans un dialogue à trois, pour échanger avec cette femme sur les difficultés de sa fille. Cette enfant, malgré les années qui passent, éprouve toujours autant de souffrance à exprimer à sa mère ses obstacles (elle pleure beaucoup lorsque nous échangeons toutes les trois). Elif, en notre présence, a d'ailleurs beaucoup de mal à témoigner de l'affection à son enfant. Elle nous délègue d'une certaine manière l'ensemble du suivi scolaire et ne tente que peu d'aider sa fille en notre absence (d'autant qu'avec les années nous avons de moins en moins de temps à lui accorder et que nous sommes un peu dans l'obligation de lui substituer « notre rôle »). D'ailleurs, nous avons tenté, lors des anniversaires des enfants, de leur offrir

des livres et des jeux de société, seul le père, d'après les dires des enfants, sera à l'initiative de cette pratique au sein de la famille pour leur faire plaisir.

Par contre, contrairement à son attitude à l'égard de sa fille à la maison, elle contribuera, à notre demande, à l'animation d'une lecture plurilingue en turc, au sein de la bibliothèque de l'école. A l'exception de cet évènement, elle ne participera à aucun atelier parent-enfant et nous déposera ses enfants le vendredi devant la porte de la bibliothèque et les laissera, sous notre responsabilité, pendant l'heure (nous les raccompagnerons le soir chez eux). Néanmoins, on a pu noter une réelle évolution de ses connaissances autour de l'école (via le quizz).

Comment perçoit-elle son rôle de mère ? Que cache cette relation particulière à sa fille ? Pourquoi a -t-elle eu un troisième puis un quatrième enfant alors qu'elle ne semblait pas en vouloir ?

Extrait du journal de bord – 4/5/19

7.2.5.2. L'analyse post-entretien

Il n'a pas été facile, malgré notre présence régulière dans cet environnement familial, de trouver un moment pour mener avec Elif cet entretien (nous avons même cru qu'il ne se ferait jamais…). Finalement le jour d'une fête organisée à l'occasion de la 1ère dent d'Ecem (son troisième enfant), dans le bruit de la salle à manger, en fin de repas, en présence d'une de ses amies, turcophone, nous parviendrons à lui poser quelques questions sur son histoire.

La ligne de vie transcrite témoigne du faible niveau d'informations que nous avons pu récolter :

Elif est née en 1983 en Turquie. Elle est originaire de Kırşehir. Elle sera scolarisée jusqu'au lycée. Avant son arrivée en France, elle gérera un magasin d'alimentation.

En 2006, elle se fiancera et se mariera avec Murat. Elle arrivera en France à la fin de l'année 2006, chez ses beaux-parents, dans la ZUP à Nemours.

A son arrivée, elle initiera des cours de français au centre social puis à Montereau dans le cadre des cours de l'OFII. Elle arrêtera en raison de la naissance de sa première fille en 2007.

En 2008, ils achèteront alors le terrain sur lequel bâtir leur maison (dans le quartier dit « d'Istanbul »).

En 2010, Omer-Efe, son premier fils naitra.

Elle reprendra les cours de français en 2017 dans le cadre de l'OEPRE.

Son troisième enfant, Ecem, naitra en juillet 2018.

A l'heure actuelle, elle est de nouveau enceinte et attend un garçon.

Extrait du journal de bord – 05/05/19

Ci-dessous les trois arbres thématiques construits à partir de l'entretien mené avec Elif, commentés :

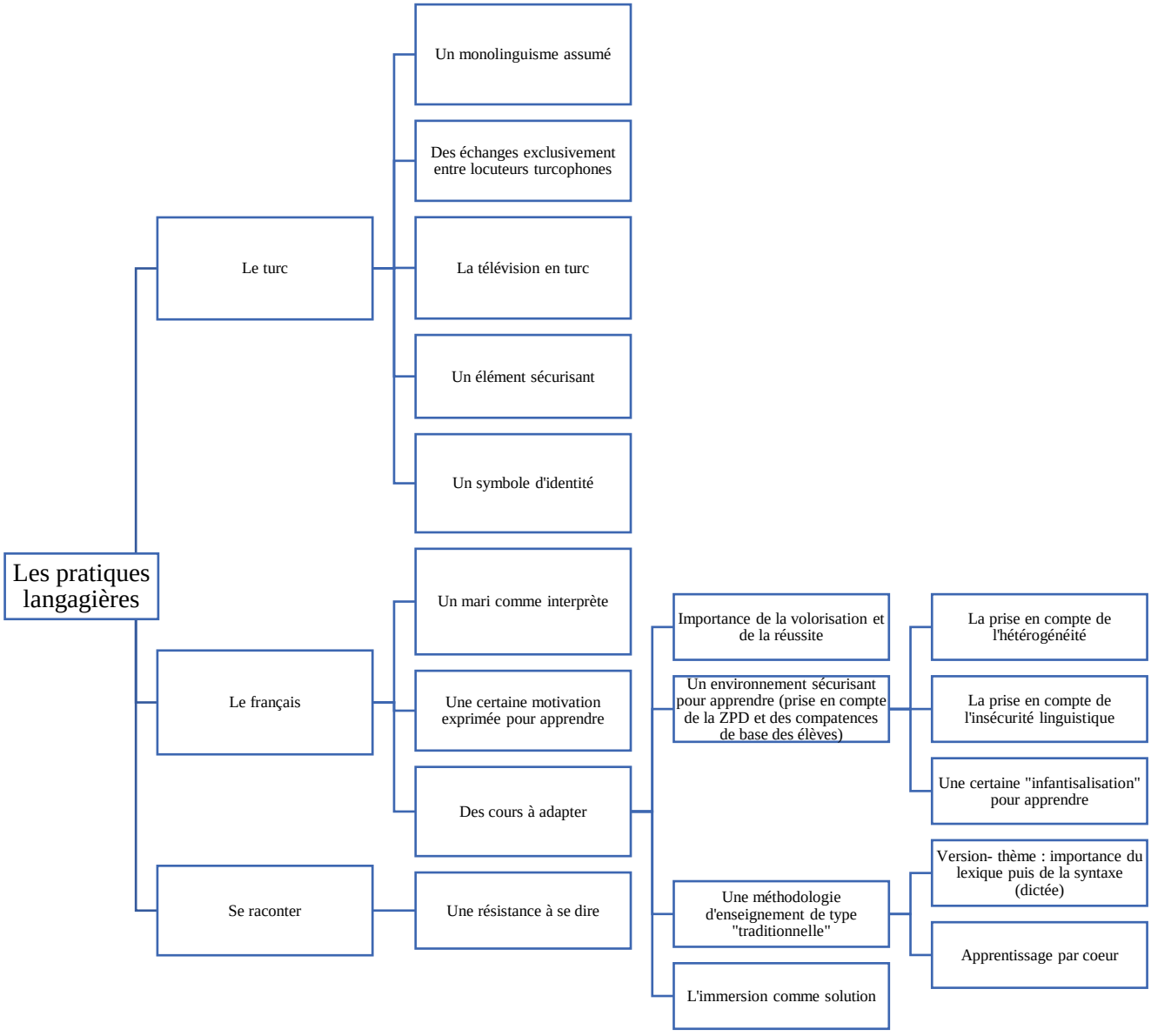

Figure 21 : Arbre thématique_Elif _Hypothèse 1.

L'entretien avec Elif a été difficile à mener. Les conditions étaient peu propices à l'échange et elle a déjoué toutes nos tentatives à vouloir en savoir davantage sur son histoire intime. Le recours à l'humour a été fréquemment noté comme stratégie d'évitement (Blanchet et Gotman, 2015). Les résistances symboliques à se raconter mises en place par Elif, de manière consciente et/ou inconsciente, demandent à être particulièrement questionnées.

Comment traduire ces stratégies ? Pourquoi ne voulait-elle pas nous parler alors que nous nous connaissons si bien et qu'elle peut me faire confiance ?

Extrait du journal de bord – 6/5/19

On peut néanmoins percevoir, dans son discours, une volonté revendiquée d'utiliser exclusivement le turc. Elle explique cette pratique par son environnement, composé exclusivement de turcophones et souligne le poids d'une langue revendiquée comme symbole de l'identité déclarée (Akinci et Yagmur, 2012). Elle ne ressent donc pas nécessairement le besoin de parler français. La notion de besoin est prioritaire pour cette locutrice (Richterich, 1985). Elle renvoie ses obstacles d'apprentissage du français principalement à cette composante. Elle mentionne, à cet égard, l'importance :

- de créer un environnement sécurisant pour apprendre (avec un niveau très bas au départ pour ne pas les effrayer et avec une prise en compte manifeste de la différenciation pédagogique) ;
- de valoriser les acquis de l'apprenant ;
- de recourir à une méthodologie d'enseignement de type « traditionnelle » (Eren, 2015) avec un apprentissage par cœur de listes de mots pour parler avant d'aborder la syntaxe qui serait construite autour d'exercices très simples « comme pour les enfants » ;
- de considérer l'immersion comme solution au maintien de l'attention (elle fait référence aux cours qu'elle a eu en arrivant en France sur une semaine complète à raison de 6h par jours « comme les enfants »).

A travers son discours, l'insécurité linguistique ressentie (Boudart, 2013) renvoie à la fois à sa capacité, sa légitimité à apprendre et au sentiment d'infantilisation mis en évidence par Altay Manço (1996) dans son étude menée auprès des jeunes femmes turques, en Belgique. Le lien particulier entretenu avec l'homme, le père d'abord (Petek-Salom, 1996) et l'époux ensuite, questionne le devenir femme mais surtout le devenir parent.

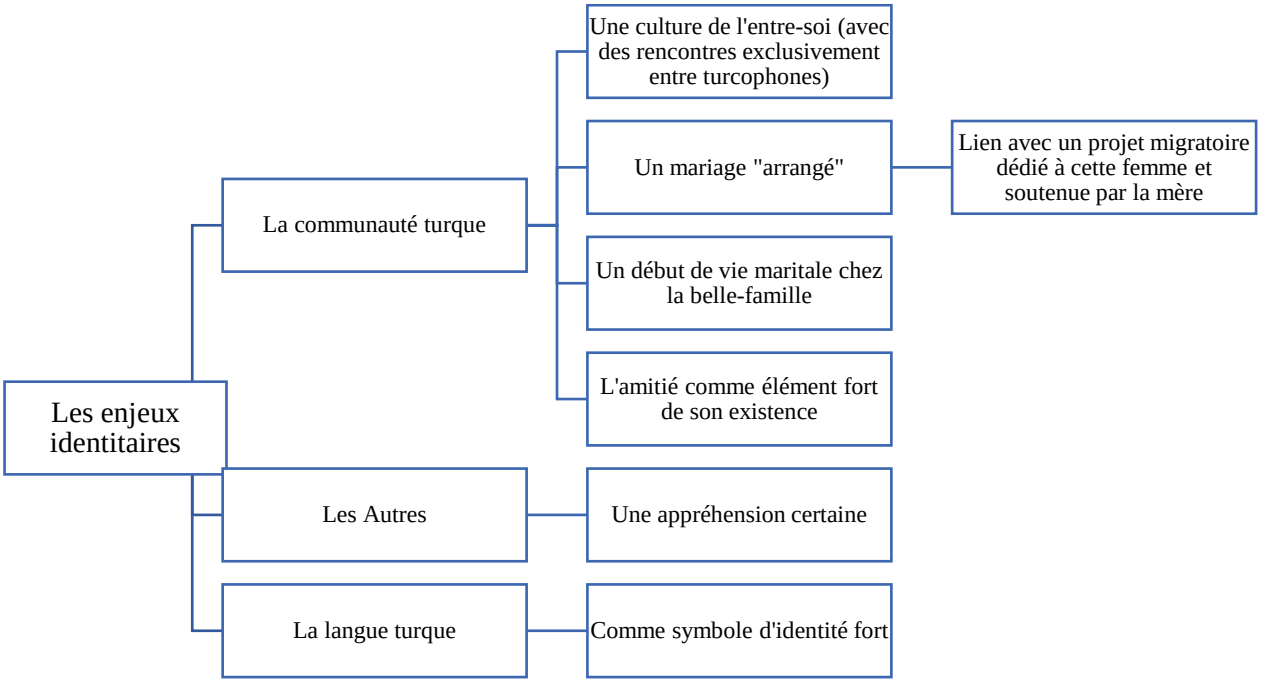

Figure 22 : Arbre thématique_Elif _Hypothèse 2.

De ce discours découle, à contrario, de ce que nous avions pu percevoir, une identité plurielle plutôt rejetée avec une appréhension certaine de l'Autre (Bozarslan, 1996 ; Hüküm, 1996) et le maintien de l'entre-soi dans le quotidien (Petek, 2015 ; Débarre et Petek, 2019 ; Akinci, 2016, 2020), héritée de son parcours de vie, avec un mariage arrangé et un départ non complètement souhaité, reflet d'ambitions parentales (Petek-Salom, 1996 ; Munoz, 1999).

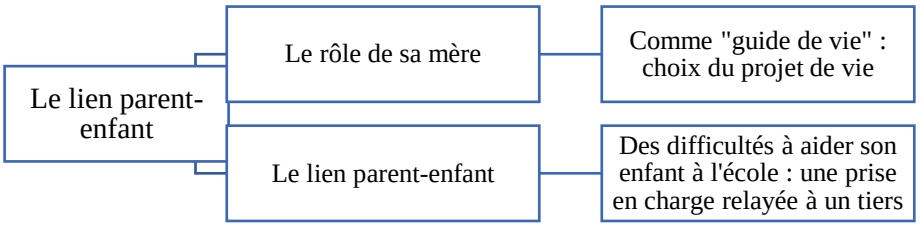

Figure 23 : Arbre thématique_Elif _Hypothèse 3.

A l'égard de la perspective transgénérationnelle, l'entretien mené n'a pas permis d'en découvrir davantage. On peut néanmoins percevoir un rôle de mère (en résonnance à sa propre

histoire) assimilé à une sorte de « guide », dont le parcours de vie dépend. Ce qui pourrait, dans une certaine mesure, expliquer sa propre attitude à l'égard de son ainée, comme une sorte de « rejet » de ce rôle. Elle préfère, de ce point de vue, relayer ce statut à un tiers.

L'entretien avec Elif, alors que nous en attendions beaucoup, ne nous a pas complètement satisfaite. Le troisième niveau d'analyse (soit l'analyse inter-entretiens) nous a véritablement permis de comprendre certains phénomènes observés.

Pour conclure ce chapitre autour de la présentation du profil de chaque locutrice étudiée, nous proposons une synthèse de cette analyse par regroupement autour des hypothèses émises. Nous nous sommes appuyée sur ce travail de classement/regroupement pour penser le chapitre suivant qui vise des propositions de modélisations à des fins didactiques et formatives.

7.3. Une synthèse des analyses

A travers ce chapitre, l'objectif était de rendre compte des profils des locutrices turcophones de cette étude. Une lecture croisée des données empiriques (didactiques et ethnographiques), émanant de l'observation participante, et discursives, récoltées par le biais de la conduite d'entretiens compréhensifs, ont permis cette présentation. L'analyse a été menée à partir de nos trois hypothèses sociolinguistiques, découlant également d'une appréciation minutieuse du terrain. Ainsi, pour chaque femme étudiée, des catégories conceptualisantes ont été construites.

Pour résumer, à partir de chaque hypothèse, on peut souligner les axes de discussions suivants :

- Concernant notre première hypothèse relative aux facteurs en jeu dans l'évolution des pratiques langagières et l'identité corrélée, on découvre :

- l'impact de la scolarité antérieure des locutrices qui semble avoir des répercussions, tout particulièrement, sur :

  - leur rapport à l'écrit même si comme a pu nous le démontrer Selda, la femme la moins scolarisée, cet élément n'impacte pas complètement ses aptitudes à entrer dans cet univers. En ce sens les travaux de J. Cummins (1976, 2011, 2014) seront convoqués tout comme ceux des neuroscientifiques J.-F. Mangin et S. Dehaene (2014). La notion de littéracie (Jaffré, 2004 ; Barton et Hamilton, 2010 ; Moore et Molinié, 2012 ; Rispail, 2016) sera, dans cette perspective, également interrogée ;
  - leurs stratégies d'apprentissages (avec un apprentissage de type « traditionnel » et un lien spécifique avec l'oral) : nous questionnerons la manière d'appréhender

l'hétérogénéité des représentations sur l'apprentissage dans un cours de langue seconde (Boivin, 2016). Les manières d'apprendre relèvent à la fois de logiques éducatives héritées (Eren, 2015) et d'expériences antérieures de socialisation (Boivin, 2016 ; Leconte, 2016) ;

- leurs besoins et ce, par la mise en évidence d'écarts entre des besoins identifiés par l'institution et des besoins perçus et déclarés (Beacco *et al.*, 2014).

- l'environnement de ces femmes : leur statut de mère et/ou d'épouse et leur destinée en termes de trajectoire de vie découlent de leurs contacts, leurs familles, leur mari, leurs enfants, leurs lieux de vie. Les travaux menés auprès de cette communauté linguistique seront alors discutés en prenant en compte cette composante sociale (cf chapitre 1). Les différentes formes d'identification langagières décrites par le CE seront ainsi mises à l'épreuve des profils rencontrés (Beacco *et al.*, 2014) ;

- le statut qu'elles assimilent aux langues en contact : le caractère hégémonique (Marcellesi *et al*., 2003) du français et du turc sera interrogé dans cette optique et amènera à être à confronter aux deux autres hypothèses.

- Concernant l'hypothèse 2, autour des enjeux identitaires soulevés par le dispositif, il s'agit de prendre en compte :

  - leur rapport à autrui : la famille, la communauté linguistique, les enfants, les autres (en particulier, pour notre sujet d'étude, le personnel de l'école, les autres apprenantes du dispositif). Ce facteur renvoie aux autres hypothèses ;

  - leur capacité à se dire, leur niveau d'introspection traduit l'expression de leurs besoins qui émanent de leur statut de femme et d'épouse ;

  - leur niveau de pratiques langagières (lien avec l'hypothèse précédente).

- A l'égard de la troisième l'hypothèse, qui concerne le statut de ces locutrices au regard du lien école-famille et des relations mère-enfant associées, ce sont tout particulièrement les points suivants qui seront convoqués dans le chapitre qui suit :

  - le devenir « mère » et « parent » (en lien avec les deux autres hypothèses) et les *habitus* liés à ce statut : la posture (Bucheton et Soulé, 2009 ; Miguel Addisu, 2016) et l'agir (Bandura, 1976 ; Giddens, 1979) des deux co-acteurs de la vie de l'enfant-élève seront questionnés dans cette optique. Le discours de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Spaëth, 2008) s'énoncera alors comme un vecteur de transmission ;

- les représentations sur les apprentissages scolaires et la culture éducative associée qui déterminent la réussite scolaire des élèves accueillis (en lien avec la première hypothèse). En ce sens, la question de la forme du lien école-famille sera interrogée et ce, dans la lignée des travaux menés principalement par Pierre Périer (2005, 2014, 2019, 2020) sur le sujet.

On constate, à travers cette brève synthèse que les trois hypothèses sont intrinsèquement liées. La complexité à comprendre les profils de ces locutrices a été soulignée et justifie la portée qualitative de cette étude, choisie, pour tenter d'en rendre compte.

La discussion qui suit s'appuie sur ce résumé. L'interprétation de l'ensemble nous amènera à suggérer des pistes réflexives autour de la mise en œuvre du dispositif OEPRE. Il s'agira ainsi de répondre, par la même occasion, à notre seconde hypothèse d'ordre méthodologique construite autour de la démarche sociodidactique.

Les questions d'ordre épistémologique soulevées par l'analyse (soit la mise en évidence des limites et des biais de cette étude) seront, quant à elles, étayées et discutées en conclusion de ce travail.

Chapitre 8 : Une interprétation au service de la mise en place d'un *curriculum* de formation

Ce chapitre interprétatif a vocation à confronter les composantes théoriques[55], mentionnées dans la première partie de cette thèse, à l'analyse des données opérée. Il s'agit, de cette manière, de répondre à nos hypothèses de recherche et de proposer, dans cette perspective, une modélisation au service de la mise en place du dispositif OEPRE au plus près des besoins, des caractéristiques des apprenants. Cette microtransposition didactique des objectifs mentionnés par la circulaire de 2017 demandera bien évidemment à être soumise à une plus grande échelle pour un ajustement, un enrichissement.

Les retours des apprenantes sur les contenus, les modalités d'enseignement, les méthodes employées, nous ont permis de dégager trois axes principaux sur lesquels penser cette opération de valorisation du lien école-famille. Ces trois éléments, qui renvoient à la fois aux spécificités du public étudié et aux objectifs de cette initiative, permettent de répondre aux besoins déclarés des locutrices engagées tout en pensant les écarts entre les familles et l'école. Ces derniers s'appuient, en grande partie, sur leurs représentations de l'apprentissage d'une langue. Dans la perspective de nos objectifs de recherche, il s'agit d'envisager ces composantes dans une perspective transgénérationnelle pour une plus grande efficiente de cette action.

Un premier temps de discussion nous amènera à considérer les éléments transgénérationnels de ce dispositif en faveur de la réussite scolaire des élèves. Les représentations de l'apprentissage de ces familles et leur rapport à l'écrit seront confrontés aux attendus institutionnels. Cela nous conduira à avancer une première réponse à notre sous-hypothèse sociolinguistique construite autour de l'impact de l'évolution des pratiques et des identités langagières de ces femmes sur leur engagement dans le dispositif.

Dans un deuxième temps, l'identité mise en tension par le processus d'apprentissage d'une L2 sera débattue. Cette dynamique identitaire, qui s'exprime à travers les représentations de l'altérité de ces locutrices et leur perception de leur statut de mère et de femme, nous amènera

[55] Nous tenons à préciser que nous ne réexpliciterons pas toujours notre appropriation des notions convoquées dans le cadre de cette interprétation par contre nous avons annoté des renvois aux parties théoriques concernées.

à postuler deux types de profil linguistique. Ces constructions s'appuient sur la notion d'« idéal type » (Weber, 1965). Elles nous ont aidée à « théoriser » les phénomènes observés dans une perspective heuristique. Cette synthèse autour des profils des locutrices vise également à mettre en lumière la complexité à penser le lien langue-identité au cœur de la formation linguistique.
Le travail de recontextualisation des résultats aux composantes théoriques nous amènera à répondre à nos deux autres hypothèses sociolinguistiques et justifiera nos propositions de contribution scientifique à des fins didactiques.

A partir de ces deux premières parties, il s'agira dans un dernier temps, de soumettre une manière de répondre aux objectifs pluriels et difficilement articulables du dispositif (MEN, 2017) construits autour : de l'apprentissage du français, d'une meilleure appréhension des attentes de l'école et des valeurs de la République par les familles. Une modélisation orientée vers les composantes langagières à considérer sera alors explicitée. Pour conclure ce chapitre, nous proposons de compléter cette proposition à l'aide d'un outil au service de l'approche formative de ce modèle. Les points de vigilance à considérer, dans la perspective d'un accompagnement des professionnels engagés dans cette initiative, seront alors éclairés. Dès lors, il est apparu nécessaire de convoquer la notion de coéducation en référence aux attentes institutionnelles.

8.1. Des éléments transgénérationnels en faveur d'une alliance éducative efficiente

Le recours à une méthodologie de recherche de type sociodidactique, soit visant à considérer les profils sociolinguistiques des apprenantes pour penser des pistes didactiques, a permis de faire émerger les points de discussion qui vont suivre.
Même si initialement l'étude visait à comprendre le parcours de vie de ces femmes en abordant leur rapport aux langues en contact, l'absence d'études scientifiques autour de ce dispositif nous a *in fine* conduite à offrir un retour des locutrices étudiées sur leur expérience vécue au cours de ces deux années d'enseignement. Elles ont ainsi témoigné, dans leur discours, au regard de la planification proposée (et de l'agir professoral associé), de facteurs ayant eu un impact sur leur appropriation langagière. Ces derniers s'appuient principalement sur l'importante de considérer leurs besoins qui s'énoncent tout particulièrement dans leurs manières d'apprendre comme le soulignait Honorine Boivin (2016). Leurs propos soulignent le rôle et la place qu'elles accordent aux pratiques langagières orales et écrites dans leur apprentissage. Au niveau de l'oral, l'apprentissage du vocabulaire a particulièrement été mentionné. A l'égard de l'écrit, la transcription graphophonologique par le biais de l'encodage/décodage a fréquemment été évoquée.

Nous confronterons les déclarations des locutrices aux faits observés de manière à comprendre plus précisément les stratégies à prendre en compte et/ou à appréhender en faveur de l'appropriation langagière et ce, toujours dans une perspective transgénérationnelle.

8.1.1. Une représentation des apprentissages à appréhender

Les demandes des locutrices s'énoncent comme des facteurs à considérer dans l'apprentissage. A ce propos, elles nous indiquent que :

- Le lexique conditionne l'apprentissage d'une langue (vision en partie soutenue par un certain nombre d'enseignants dans les faits). Il est, pour elles, le vecteur principal de l'évolution des pratiques langagières tant orales qu'écrites ;
- Le travail de mémorisation, de systématisation s'énonce comme leur principale manière d'apprendre. Il renvoie à l'acquisition d'un « bagage » de mots pour parler.

Ces deux composantes sont intrinsèquement liées et déterminent leurs représentations des apprentissages.

Concernant le lexique, on constate que malgré l'apprentissage de mots, les productions écrites des locutrices ont peu évolué tout comme le niveau de production orale (cf lecture des données ethnographiques chapitre 6). C'est pourquoi l'explicitation de l'importance d'un travail sur la syntaxe, au-delà du simple apprentissage de listes de mots demande à être particulièrement sollicitée et ce, en vue d'une évolution des représentations sur l'apprentissage d'une langue.

On remarque cependant que cette même demande nous avait été formulée par des apprenants turcophones nouvellement arrivés en France et scolarisés antérieurement, que nous avons accompagnés dans le cadre de cours de français. Or, on peut émettre l'hypothèse, au vu du parcours scolaire antérieur de ces adultes, que ces derniers percevaient, quant à eux, l'importance d'un travail en parallèle sur la syntaxe pour produire. On peut, de ce fait, mettre en évidence l'impact non négligeable de l'expérience antérieure de socialisation langagière sur l'apprentissage. D'ailleurs on peut même affirmer, en considération de leur parcours de vie, que la demande initiale de ces femmes renvoie bien plus aux habitudes, aux logiques éducatives résultantes d'expériences vécues ou éprouvées plutôt qu'à leur niveau de scolarisation ou aux habitudes d'apprentissage développées depuis leur arrivée en France. Nous pouvons, de ce point de vue, soutenir les conclusions d'Ebru Eren (2015), sur l'influence des valeurs socioculturelles turques dans l'apprentissage du français par des locuteurs turcs et nuancer celles d'Honorine Boivin (2016).

Au sujet du travail de mémorisation pour apprendre, le « par cœur » semble être une stratégie à laquelle les locutrices ont régulièrement recours, comme en témoigne d'ailleurs leur discours autour de l'épreuve du permis de conduire. En effet, dans le cadre de cet examen, elles ont indiqué avoir appris toutes les questions et les réponses, sans en comprendre le sens. Cette attitude renvoie à l'approche behavioriste de l'apprentissage en référence aux travaux de Burrhus Frederic Skinner (1957). D'ailleurs le recours à une méthode de type « traditionnel » appelant des exercices de traduction, de systématisation a souvent été évoqué dans les entretiens (comme avec le cas de l'exercice de la dictée). Les apprenantes utilisaient, du reste, très régulièrement leur téléphone pendant les cours pour traduire tous les mots rencontrés et participaient peu lorsque nous tentions de convoquer une analyse réflexive des faits de langue. Nous avons donc plutôt observé une attitude passive de la part de ces apprenantes. Ce constat rejoint encore une fois les postulats d'Ebru Eren (2015) sur l'influence de la culture éducative turque basée sur une méthode de grammaire-traduction qui n'appelle pas de réel développement de compétences, entendues comme un ensemble de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire par Evelyne Rosen (2007).

Or, le CECRL (2001, 2018), à travers la perspective actionnelle (et même l'approche communicative qui place l'apprenant au cœur des méthodes d'apprentissage), fait référence à une posture active, une posture d'acteur social. Nous constatons alors les limites de cette manière d'entrer dans les apprentissages avec notre public. Nous en venons ainsi à réfuter les postulats de Mariela De Ferrari, Véronique Laurens et Cécile Bruley (2016) autour d'une didactique de l'immersion, théorisée pour penser la contextualisation qui s'appuie sur les modèles théoriques de la DLC et qui impose à l'apprenant d'entrer d'emblée dans une posture active. Par contre, *a contrario*, nous rejoignons les conclusions d'Emilie Lebreton (2016, 2017) sur les écarts entre préconisations institutionnelles (via les circulaires de l'EN et les préconisations du CE) et besoins, ressources des apprenants accueillis dans une formation linguistique d'adultes migrants (dont découlent d'ailleurs la didactique de l'immersion). En effet, nos résultats viennent mettre en lumière l'inadaptation d'un modèle didactique pensé autour d'une posture d'apprentissage active (pour ce qui concerne le public étudié).

Cette réalité entraine une inhibition, un renforcement voire une élucidation des représentations du public par le « didacticien » qui se propose d'outiller ce type de dispositif. Les ressources proposées par nos collègues de l'académie de Créteil, autour d'une méthode d'enseignement basée sur l'ASL, témoignent de cette manière de « mettre de côté » ce qui questionne. Dans le cadre de l'ASL, la langue n'est plus véritablement un objet d'apprentissage car il s'agit, par ce biais, d'accompagner un public qui « maitrise » en partie le français. Or, pour mémoire, cette

initiative est cofinancée par le MEN et le MI, les fonds qui sont accordés à cette initiative permettent, dans une certaine mesure, aux apprenants inscrits de passer un diplôme de langue français (DILF ou DELF et même DELF pro). Par conséquent, en suivant cette logique « financière » (macrosociale), la démarche d'enseignement engagée (au niveau micro) devrait nécessairement s'inscrire dans une approche de type actionnelle. De plus, et c'est surtout ce point qui invalide les propositions de *curriculums* proposées actuellement pour accompagner cette initiative de l'EN, les démarches d'enseignement à l'école renvoient à une approche socio-constructive des apprentissages qui, tout comme, l'approche communicative et la perspective actionnelle se réfère à un apprenant-acteur et se rapporte au groupe pour coconstruire le savoir. Ce dernier élément nous amène alors à placer la perspective transgénérationnelle au cœur de cette initiative et ce, afin de réduire les écarts entre les élèves de milieux divers. Notre modélisation se propose de conjuguer cet écart mis en évidence par l'analyse des données pour une appréhension des *habitus* de notre système éducatif pensés autour d'une démarche d'enseignement spécifique (avec le recours au travail de groupe, la mise en évidence des stratégies d'apprentissage et de compréhension, le recours à un discours méta, entre autres…).

Ces quelques remarques relatives aux retours d'expérience des locutrices soulignent la difficulté à expliquer précisément l'origine des habitudes d'apprentissage déployées par les apprenants inscrits dans un cours de langue à destination d'adultes migrants. A propos des locutrices interrogées, il semblerait que ces habitudes s'inscrivent dans les logiques éducatives héritées de Turquie (Eren, 2015). Néanmoins, dans une perspective plus large (car ce dispositif ne cible pas exclusivement des apprenants venus de Turquie), ces habitudes peuvent également :

- refléter des besoins ressentis (depuis l'arrivée en France ou antérieur) ;
- traduire des représentations sur les apprentissages, encore une fois, véhiculées par les cultures éducatives d'origine ou celles de la France, relayées par l'école de leurs enfants, en considération de leur temps de séjour sur le territoire.

Il nous semble délicat, pour un animateur en charge de ce type d'initiative sur le terrain, de les appréhender de manière exhaustive. Ces logiques éducatives ne peuvent être approchées que par le recours à des modalités d'enseignement capables de mettre en évidence les parcours, les projets de vie des apprenants accueillis, comme le soulignaient Fabienne Leconte (2016) et Emilie Lebreton (2017). D'autant que ces trajectoires de vie reposent sur des composantes multifactorielles à caractère individuel. Le recours à une méthodologie de lecture des profils des apprenants suggéré par Valérie Spaëth (2014), Emilie Lebreton (2017) ou encore Olivier Brito (2018), dans une visée diagnostique (soit en début de formation), gagnerait à être

encouragé mais surtout accompagné. En effet, ces stratégies d'apprentissage, tout comme les besoins des apprenants, se trouvent confrontées aux représentations du formateur, enseignant de l'Education nationale, habitué à manier la démarche socio-constructiviste et/ou un formateur FLE plus ou moins formé à la didactique des langues et des cultures.

Le cours de langue devient alors le lien de rencontres de ces diverses manières d'apprendre qui se croisent, se complètent et parfois s'opposent. Il rend véritablement compte de cette double dynamique mise en évidence par Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) dans l'univers de la classe entre gestes (professionnels *vs* de l'intime) et postures associées. Une des manières de répondre à ce dilemme du formateur, enseignant tout en restant au plus près des besoins ressentis des apprenants, serait, comme le soulignent René Richterich (1985), Florence Mourlhon-Dallies (2008) et Emilie Lebreton (2017), d'encourager l'utilisation d'outils didactiques capables de cibler et lier les besoins mais surtout, de notre point de vue, de rendre la compréhension de ces derniers explicites, lisibles par tous. La dimension métadiscursive est par conséquent également à appréhender dans cette initiative en faveur d'une alliance éducative efficiente. Elle permet d'utiliser un langage commun au service de la mise en évidence des écarts éventuels entre les manières d'apprendre et les besoins qui en découlent et ce, toujours dans une perspective transgénérationnelle.

Les manières d'apprendre ayant été en partie appréhendées par l'intermédiaire de l'oral, nous allons poursuivre la justification de notre contribution didactique en abordant les représentations de l'écrit de ces locutrices, d'autant plus qu'une des spécificités de ce public est d'avoir développé justement peu de pratiques littéraciques au cours de leurs trajectoires d'appropriation langagière antérieures.

8.1.2. Un lien avec l'écrit à construire

La planification du cours de langue envisagée durant ces deux années s'était, entre autres, appuyée sur les postulats de Jim Cummins (1976, 2011, 2014) à savoir le lien d'interdépendance entre les langues en contact et l'impact du développement de compétences littéraciques sur la réussite scolaire. Ainsi, ce dispositif, par la progression envisagée, se voulait développer « des dispositions comportementales en faveur de la littératie » (Cummins, 2014) et ce, dans une perspective transgénérationnelle.

Aux prémices de l'instauration de ce cours de langue, les locutrices interrogées avaient toutes manifesté leur désir de maitriser principalement la langue écrite (tout particulièrement Elif, Fatma et Serpil). Les correspondances graphophonologiques étaient principalement visées. Elles conditionnaient le « bien-écrire » en français comme le souligne Emilie Lebreton en

référence au public de son étude en 2017. En effet, comme nous avons pu le mentionner, la réussite aux dictées proposées renvoyait, pour elles, directement à l'évolution de leurs compétences langagières. Le rapprochement entre ces deux composantes de l'écrit : encodage-décodage et évolution des pratiques écrites illustre leur représentation de l'apprentissage de l'écrit et renvoie à l'anecdote évoquée par Serpil autour des habiletés de décodage de son enfant.

> comme vous avez dit / ils lire très bien mais ils comprend pas(.) quand vous m'a dit ça / j'ai fait avec mes enfants sa devoir / j'ai demande / tu sais ça veut dire quoi / si il me dit oui / il m'explique / si il comprend pas / j'ai prend mon téléphone / je regarde tout de suite / je explique à mes enfants(.) quand vous m'a dit ça / c'est resté dans ma tête(.) quand vous m'a dit i lire / il sait lire très bien / mais il comprend pas / j'ai compris(.)

Entretien n°2 – Annexe n°5 p.157.

D'ailleurs, la substitution de cet exercice par un autre rituel autour de l'écrit (à travers la découverte, par épisodes, d'un roman) ne leur permettait pas d'apprécier leur progrès en production d'écrit (cf chapitre 6 lecture des données ethnographiques). Sans le vouloir, par cet ajustement pédagogique, nous nous sommes éloignée des besoins déclarés des apprenantes. Elles ont, du reste, peu investi les activités de productions proposées autour de la découverte du roman biographique, même si des outils leur étaient suggérés pour faciliter cette entrée (amorces de phrases, liste de mots en lien avec l'univers du roman…). Seules Güldeniz et Serpil ont témoigné, dans leurs propos, de l'expérience vécue au cours de la séquence construite sur la découverte d'une œuvre littéraire. Les autres locutrices ont manifesté peu d'intérêt, pendant les cours, pour ce travail. D'ailleurs, au moment où nous leur avions expliqué le projet littéraire, leurs réactions, à toutes, turcophones ou non, soulignaient leur incompréhension à l'égard de la démarche engagée. La production d'écrit libre, dans cette séquence, les a particulièrement mises en difficulté tant par la dimension langagière (capacité à faire des phrases et à les encoder) qu'à l'égard de la visée interprétative de la lecture. Cette attitude entre en résonnance avec les propos préalablement évoqués autour d'un apprenant-acteur, actif dans son apprentissage. D'ailleurs, Fatma et Elif, les plus réfractaires à se raconter, ont choisi de ne pas écrire, pourtant elles « maitrisaient » la plupart des correspondances graphophonologiques et pouvaient, à priori, recourir à des listes de mots pour écrire. L'évolution de leurs représentations à l'égard du lien dire-lire-écrire tout comme les fonctions des écrits demandent à être appréhendées (tout particulièrement le récit narratif et la dimension interprétative dans une perspective transgénérationnelle).

Cet éloignement à l'égard de l'écrit s'est également illustré par l'absence de fréquentation de la bibliothèque de l'école par les locutrices (action complémentaire au dispositif OEPRE pensée dans une visée transgénérationnelle). Seule Elif est venue, à notre demande, offrir une lecture en turc aux élèves de l'école. Les autres n'ont que très peu poussé les portes de cet espace pourtant situé, dans le quartier et dans l'école. En revanche, il importe de souligner que Selma, Fatma et Elif ont accompagné régulièrement leurs enfants même si elles les laissaient devant le portail. Quant à Serpil, qui n'a jamais mis les pieds dans cet espace autour du livre et de la lecture, elle a tout de même exprimé (comme illustré ci-dessus) l'impact de notre discours sur l'évolution de ses représentations à l'égard de la lecture-compréhension lors de l'entretien mené. Cet exemple illustre et rejoint les conclusions d'Anne-Marie Dionne (2007) sur l'encouragement, par des parents éloignés de l'écrit, d'habiletés « mécaniques » pour apprendre au détriment de facultés de compréhension. Cela renvoie aux spécificités de notre public, à savoir des adultes peu ou pas scolarisés antérieurement.

Hormis ce travail spécifique de lecture-interprétation, qui a pu « surprendre » les apprenantes, les pratiques sollicitées autour de l'écrit (dictées, exercices divers) n'ont pas posé de problème dans l'ensemble. Même Selda, qui était très peu scolarisée, n'a manifesté aucune résistance à entrer dans le geste graphique et dans le monde de l'écrit. Elles ont d'ailleurs eu tendance à recopier tout ce que nous écrivions au tableau. Cette anecdote renvoie, encore une fois, aux habitudes d'apprentissages antérieures des locutrices et au rôle assigné à l'enseignant comme détenteur d'un savoir « absolu ». Ce contre-exemple avec Selda souligne également le fait que la « scolarité antérieure » ne soit pas véritablement à l'origine de cet obstacle. Par contre, il concourt aux postulats de Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h (2017), qui précisaient qu'un apprenant, à l'âge adulte, possède une certaine aisance à effectuer des transferts métalinguistiques et métacognitifs (entre deux langues). Güldeniz indique d'ailleurs dans l'entretien mené que, grâce aux cours, elle a acquis une meilleure compréhension du fonctionnement de sa langue première.

> mais le français / il y a / je / vous / nous je savais pas que ça existait pareil en turc(.) c'est au cours de français que j'ai découvert(.)
>
> Entretien n°1 – Annexe n°4 p.120-121.

Les difficultés à se dire, à maitriser un discours métalangagier semblent plus être liées à des capacités individuelles qu'à un niveau de scolarisation antérieure. Même si on remarque, dans

les contenus discursifs de Selma, une différence notable sur sa manière de faire référence à ses stratégies d'apprentissage en français. Elle fait des inférences avec le turc et note également des différences de registre de langue entre les pratiques « scolaires » et celles de l'environnement familial.

> par exemple chaise longue / ça veut dire ici un chaise qui est fait pour être tranquille / allongé / chaise longue en turc c'est chaise longue aussi (.) on utilise les mêmes mots / après j'ai trouvé chaise qui est un petit peu plus longue que d'autres (.) mon mari il cherche pas des choses comme ça / pour lui c'est un chaise longue / un seul mot/ pour moi il faut séparer et ça vient du turc à mon avis(.)

Entretien n°3 - Annexe n°5 p.199.

> franchement c'est netflix oui / normalement / ils ont dit que pas de télé pour les enfants mais à mon avis avec des enfants bilingues / il faut(.)
> […]
> parce qu'ils donnent des bons exemples / c'est un animation je sais/ c'est des films d'animation mais / ils ont fait des phrases en français c'est pas comme moi / c'est pas comme son père / son père il parle bien / y'a pas de soucis mais il parle à la façon de la famille (.)[…]
> à mon avis oui / il a utilisé des mots / qui on se dit / ha il connait ces mots aussi / c'est super bien/ c'est intéressant(.)

Entretien n°3 – Annexe n°5 p.192.

Encore une fois, le recours à l'explicitation, en faveur d'une intercompréhension des attentes mutuelles, semble être un moyen de pallier cet obstacle lié à l'incompréhension des objectifs d'apprentissage autour de l'écrit en particulier (Bautier et Goigoux, 2004 ; Rochex et Crinon, 2011 ; MEN, 2014 ; Lebreton, 2017). Cette piste s'énonce de façon assez clairvoyante chez Serpil, Fatma mais surtout Elif. La manière de rendre lisible, expliciter les faits de langue a souvent été convoquée par les locutrices. Elif a tout particulièrement insisté sur l'importance de leur apprendre le français comme si elles étaient « des enfants » en dessinant et en manipulant (entretien n°6 - annexe n°9 p.388).

Par conséquent, le dispositif OEPRE, comme initiative visant à réduire les écarts entre les attentes respectives école-famille, pourrait s'inscrire dans la lignée des conclusions de Jim Cummins (1976, 2011, 2014) soient en visant des dispositions en faveur de pratiques autour de l'écrit en L1 et en L2. D'autant, qu'en grande partie, cette étude de cas concourt à renforcer la dimension sociale et culturelle des pratiques littéraciques mentionnée par Jean-Pierre Jaffré (2004) et accentue, à cet égard, les écarts entre ces familles et l'école. De surcroît, ces témoignages réaffirment le caractère individuel, évolutif et contextuel de ces pratiques autour

de l'écrit (Barton et Hamilton, 2010) et contribuent à souligner l'importance d'envisager des parcours individualisés dans la mise en œuvre d'un cours de langue. C'est d'ailleurs au cours de la séquence sur la lecture-interprétative du roman que Serpil nous a exprimé sa difficulté personnelle à échanger avec ses enfants.

Cette première discussion, sur les données de notre première hypothèse de recherche construite autour de l'évolution des pratiques langagières comme facteur d'engagement dans le dispositif, met en évidence le fait que :

- les « habitudes d'apprentissage », reflets d'expériences de socialisation langagière antérieures conditionnent, en partie, la mise en œuvre du dispositif OEPRE ;
- les composantes sociolinguistiques des apprenantes accueillies dans ce cours de langue à l'école témoignent d'un éloignement à l'égard des pratiques autour du livre et de l'écrit, de façon plus générale, avec une absence de lien manifeste entre pratiques orales et écrites ;
- la planification du cours est fonction des représentations de la visée coéducative du dispositif de l'animateur, enseignant, formateur (car ces conclusions découlent de notre double posture d'enseignante-animatrice sur le dispositif et chercheuse en devenir).

Cette initiative de l'EN doit par conséquent pouvoir s'appuyer sur une intercompréhension des deux co-acteurs de la vie de l'enfant. Le retour à des codes, un discours commun semble être à privilégier. C'est pourquoi il parait délicat, à ce stade de notre démonstration, de valider complètement notre première sous-hypothèse sociolinguistique en comparaison des éléments évoqués. Elle renvoie, en effet, à des caractéristiques individuelles et singulières et au contexte d'implantation de cette opération. Chaque dispositif se doit d'être approché de façon singulière via une approche qualitative. L'identité a d'ailleurs été appréhendée dans cette optique.

8.2. Une dynamique identitaire au cœur du processus d'appropriation langagière

Au regard des études de cas menées, nos conclusions s'inscrivent dans la lignée d'études préalablement conduites autour de locutrices turcophones (Manço, 1996 ; Bozarslan, 1996). A savoir que, les femmes interrogées sont caractérisées par un double paradoxe dont elles témoignent assez facilement. Il reflète leur sentiment d'appartenance à un groupe de référence. Il s'énonce, d'une part, à travers une volonté affirmée, pour certaines (tout particulièrement chez Elif et dans une moindre mesure chez Fatma et Serpil), de vouloir maintenir et cultiver cette « organisation de l'entre-soi » (Débarre et Petek, 2019), cette posture de « repli » (Petek, 2015 ; Akinci, 2016) et, d'autre part, par le désir exprimé de vouloir tenter d'en sortir, tout en y restant très attaché. C'est le cas surtout de Güldeniz et Selma. Cette composante de l'identité

pourrait expliquer, en partie, les freins des enfants scolarisés à l'école à l'égard du français et relève par conséquent de cette initiative qui vise à rapprocher l'école des familles.

Cette particularité au niveau des identités déclarées et analysées s'est illustrée par l'évolution de leurs compétences langagières et rejoint de ce fait certains postulats scientifiques autour du lien langue-identité (Billiez, 1985 ; Biichlé, 2015, 2018). Cela s'est particulièrement reflété chez Selda et Serpil. Ce rapprochement a été beaucoup moins visible chez Güldeniz et Selma, du fait d'un niveau initial plus avancé, et chez Fatma et Elif, dans le cadre du cours. Cependant, elles ont toutes déclaré des compétences bilingues à T3 (à la fin de la seconde année). A partir de ces constats, nous avons pu distinguer deux types de profils qui illustrent ce lien au cœur de l'appropriation langagière. Ils renvoient aux différentes formes d'intégration linguistique à appréhender dans un cours de langue, en référence aux travaux du CE (Beacco *et al.*, 2014). Nous nous sommes inspirée de la notion d'« idéal type » (Weber, 1965), comme outil méthodologique de synthèse, pour penser la diversité des profils rencontrés. Cette discussion autour de composantes identitaires composites nous offrira l'occasion de répondre à nos deux autres sous-hypothèses sociolinguistiques.

8.2.1. Une intégration linguistique comme reflet d'une identification langagière de type fonctionnel

Le premier profil illustre une intégration linguistique qui s'énonce par une identification langagière de type fonctionnel (Beacco *et al.*, 2014 : 15). Ce type de profil renvoie à une identification langagière assumée qui se réalise par la prise de conscience d'un « nouveau soi ». Ce dernier n'efface en rien l'identité précédente. Il la complète pour former un tout.

Les différences dans les lignes de vie des locutrices interrogées nous ont permis de distinguer deux sous-groupes à l'intérieur même de ce type de profil.

En effet, dès leur arrivée en France, le parcours de vie de ces locutrices, avec l'installation dans la famille du conjoint, s'énonce comme un phénomène de reproduction des conditions de vie de ces femmes-enfants en Turquie. Elles ont toutes quitté leurs parents pour aller rejoindre « d'autres parents » et tenter de construire, dans ces conditions, une vie de couple avec leur mari. Par cette singularité, ces trajectoires de vie renvoient au phénomène d'infantilisation de la jeune femme turque énoncé par Altay Manço (1996) à l'égard des femmes turques qu'il avait étudiées en Belgique.

Par la suite, l'abandon d'un espoir de retour en Turquie (Sayad, 1999), en partie pour le bien-être de leurs enfants nés en France, déclenche le processus d'appropriation langagière. Ce phénomène de résilience à un autre projet de vie a entrainé, de manière consciente ou non, un

éloignement du groupe de référence (d'ailleurs pas toujours bien perçu par les autres et surtout sujet à questionnement pour les concernées).

A partir de ces similitudes, les lignes de vie des locutrices, nous ont permis de distinguer deux sous-profils. Un sous-profil nommé 1a regroupe Güldeniz, Serpil et Selma. Pour ces femmes, le facteur initial d'engagement dans ce cours de langue est la concrétisation du rôle parental. Le second sous-groupe intitulé 1b renvoie plutôt au statut d'acteur social et concerne exclusivement Selda.

On constate que la réalisation du pouvoir d'agir de ces femmes (comme parent ou comme acteur) est à la base de ce premier groupe.

8.2.1.1. Profil 1a : du statut de mère à celui de locutrice plurilingue

Dans trois cas sur quatre, la fonction « parentale » engage la dynamique langagière et identitaire. En fonction des locutrices, ce rôle a été approché de diverses manières.

Le récit de leur première grossesse, au cours des entretiens, qui renvoie aux conclusions d'Altan Gökalp (1996) sur l'impact de la naissance du premier enfant, sur la légitimité à ces femmes, épouses, témoigne de cette première étape d'un processus.

Les émotions liées à cet évènement ont été particulièrement vives chez Güldeniz et Serpil. Selma n'a pas évoqué directement avec nous ses grossesses, par contre elle nous a fait part, après l'entretien, d'interrogations au sujet de l'attitude de sa fille. Son discours illustre ce questionnement autour de son rôle de mère[56].

Les choix de vie pour Güldeniz et Selma, en lien avec leur statut, et l'attitude des enfants de Serpil à l'égard de la langue turque ont provoqué un bouleversement de leur « équilibre » qui s'est bâtit, en partie, sur la base de composantes communautaires. Cette « crise » subie au niveau identitaire a renvoyé, dans ces trois cas, à un sentiment d'incompréhension et d'exclusion de la famille restreinte. Elle a eu comme répercussion de modifier la place et le rôle des langues dans ces familles. Ces femmes assimilées à des « gardiennes de la langue turque » (Akinci, 1996 : 15) sont progressivement devenues le symbole d'une identité langagière plurielle.

Chez Güldeniz et Selma en particulier, le français a véritablement trouvé sa place que ce soit à travers la télévision, mais également dans les pratiques quotidiennes (Selma a d'ailleurs

[56] D'autant qu'il importe de préciser que de notre côté, nous ne sommes pas mère et qu'elles en ont connaissance. Il ne s'agissait donc pas d'un dialogue entre mères qui s'opérait.

configuré son téléphone en français). De plus, ces deux locutrices tentent d'échanger avec leur environnement proche en français (Selma s'en amuse d'ailleurs beaucoup avec son époux).

La trajectoire d'appropriation langagière de ces locutrices pourrait s'illustrer de la manière suivante :

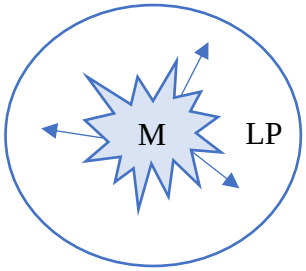

Figure 24 : Une intégration linguistique de type fonctionnel (du statut de mère M à celui de locuteur plurilingue LP).

L'objet central s'énonce comme le facteur déclencheur de la dynamique engagée (représentée par les flèches). La lettre « M » renvoie au statut de mère, « LP » fait référence à celui de locuteur plurilingue. Dans ces cas précis, la prise de conscience du rôle parental, engendrée par les évènements de parcours de vie singuliers, est venue enclencher une dynamique d'appropriation langagière qui impacte l'identité des locutrices.

8.2.1.2. Profil 1b : du statut de femme à celui de locutrice plurilingue

Le profil de Selda est quelque peu différent même s'il s'en rapproche par la dynamique langagière et identitaire engagée.

Tout comme pour les autres locutrices, l'abandon d'un projet de retour au pays est venu engendrer une prise de conscience. Celle-ci, contrairement aux autres locutrices du groupe, ne s'est pas énoncée par l'affirmation d'un rôle parental mais plutôt par un désir d'affirmation d'acteur social, via un statut de femme plus que de mère. Le lien créé avec son amie originaire de Turquie mais née en France a encouragé le développement de cette agentivité (cf chap.3 § 3.4.1.3).

La trajectoire d'appropriation langagière de Selda pourrait s'illustrer, en référence au modèle précédemment proposé (avec un élément central annoté « F » qui met en lumière le statut de femme-acteur social), de la manière suivante :

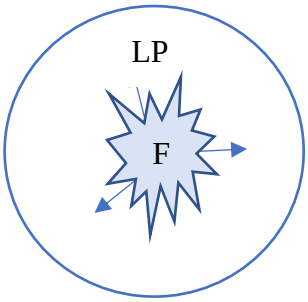

Figure 25 : Une intégration linguistique de type fonctionnel (du statut de femme F à celui de locuteur plurilingue LP).

Dans ce cas précis, le rapport à l'autre a engendré le processus d'appropriation langagière. Le statut de parent restant éventuellement à construire dans la perspective du dispositif.

8.2.2. Une intégration linguistique passive[57]

Le second type de profil s'identifie par une intégration linguistique qu'on définirait comme « passive » en référence aux travaux du CE (Beacco *et al.*, 2014 : 15). Les locutrices qui constituent ce deuxième groupe se sont engagées dans une démarche d'apprentissage et ont même fini par déclarer des compétences plurilingues mais pour autant l'évolution de leurs pratiques langagières ne permet pas directement de percevoir cette dynamique. Ce que nous souhaitons tout particulièrement aborder à travers ce type de profil, c'est la « résistance » que les deux locutrices soutiennent à entrer dans la langue. Elle s'énonce comme une affirmation de leur statut de gardienne de la langue turque, garante du maintien de la vitalité linguistique du turc au sein des configurations familiales. Elle reflète le pouvoir symbolique exercé par le groupe de référence.

Ce groupe appelle également à être subdivisé en deux sous-profils en raison des points de départ de cet engagement qui diffère mais qui renvoie à certaines composantes des profils préalablement présentés. Cet enchevêtrement des composantes de l'identité de ces locutrices illustre le caractère composite et complexe du processus identitaire.

[57] L'intégration linguistique est identifiée comme passive par le CE lorsque « la compétence en langue majoritaire n'est pas suffisante pour gérer avec efficacité et sans effort excessif les situations de communication ordinaire. Certaines activités sociales ne sont pas recherchées ou évitées […] [Ces répertoires] peuvent tout autant être assumés, la langue de la société d'accueil étant à peine tolérée et pratiquée, et la langue d'origine conservant à elle seule toute sa fonction identitaire » (Beacco *et al.*, 2014 : 15).

8.2.2.1. Profil 2a : du statut de mère à celui d'apprenante plurilingue

Ce nouveau profil renvoie au profil 1a. Il fait référence au statut de mère comme élément déclencheur d'un processus d'appropriation langagière. Il concerne le cas particulier de Fatma. En effet, déjà lors d'un précédent entretien (Caira, 2017), Fatma avait insisté sur l'importance du rôle parental pour la réussite des enfants. Elle a de nouveau fait référence à cette composante dans l'entretien mené au cours de cette étude. Le facteur « mère » a enclenché le processus. Ce que nous voulons plus particulièrement expliquer, à travers ce profil, c'est le caractère passif de cet engagement car, même si elles sont non visibles en cours, Fatma a su nous démontrer, durant l'entretien (cf extrait ci-dessous), qu'elle avait des compétences langagières à l'oral.

> sonra burada nelly avec nelly un petit peu je sais pas combien de temps (.) un an(.)[…]
> j'allais toute la journée comme à l'école / dès le matin (.)[…]
> matin huit heures trente / sortie quatre heures trente / c'était la même enfants (.)[…]
> non y'a pas cantine / on allait à classe oui (.)

Entretien n°5 - Annexe n°8 p.302.

L'attitude de son époux, arrivé en fin d'entretien, nous a permis de comprendre précisément ce qui se jouait dans cette dyade autour de la langue. D'autant que nous apprenons, au cours de l'échange, qu'il y a une certaine présence du français dans cette maison : la présence de la télévision et les échanges entre Zumra et son père depuis peu en français. Les résistances de Fatma à utiliser cet idiome sont corrélées à sa légitimité linguistique face à la langue. En référence aux travaux d'Anne-Christel Zeiter (2018), nous avons analysé la relation du couple à cet égard.

Une fois notre entretien interrompu par le retour du mari (ces passages n'ont pas été enregistrés et n'ont par conséquent pas été transcrits), ce dernier nous a longuement questionnée sur les sujets évoqués avec son épouse. Nous lui avons rappelé les objectifs de notre travail de recherche et avons insisté sur la perspective transgénérationnelle de cette initiative de l'EN par la langue. A ce moment précis, il s'est adressé à son épouse par les propos suivants : « mais oui, ça fait des années qu'elle est en France et elle n'a toujours rien appris, je n'arrête pas de lui dire : apprends quelque chose. ». Le ton et la violence de ces propos alors que cette femme avait remis son voile (elle l'avait retiré au bout d'un certain temps au cours de notre échange) et n'échangeait plus qu'en turc (elle nous avait pourtant démontré au cours de cet entretien des compétences langagières orales en français) nous laissa dubitative. A ce moment précis, nous

avons préféré atténuer ses dires en expliquant qu'il s'agissait d'un processus long, avant de changer de conversation. L'utilisation du français par cette femme était donc tenue secrète.
Cet épisode illustre le caractère (mouvant et) fragile, qu'évoque Brigitta Busch (2013) et Véronique Miguel Addisu (2014), autour de la légitimité linguistique et qui renvoie à l'idée d'une relation de pouvoir symbolique des mots (Bourdieu, 1982 ; Boutet, 2016) détenu, dans ces cas précis, par le mari et mis en évidence par un comportement « minorisant » (Zeiter, 2018 : 138).

La trajectoire d'appropriation langagière « passive » de Fatma pourrait donc s'illustrer, toujours en référence à notre modèle précédent, de la manière suivante :

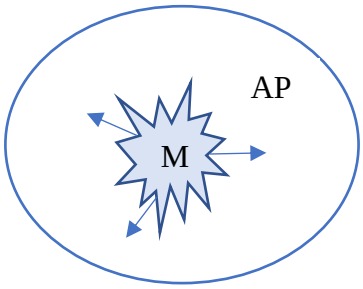

Figure 26 : Une intégration linguistique passive (du statut de mère M à celui d'apprenante plurilingue AP).

Ce profil renvoie au profil 1a mais s'en distingue par l'engagement dans le processus. Le statut de mère a déclenché un statut d'apprenante plutôt qu'un profil de locutrice.

8.2.2.2. Profil 2b : du statut d'épouse à celui d'apprenante plurilingue

Le cas d'Elif nous a permis d'approfondir l'impact du pouvoir symbolique de la communauté turque sur le processus d'appropriation langagière de ces deux cas.

L'attitude de cette femme au moment de l'entretien mêlée à notre proximité singulière et à notre inscription sur ce quartier nous permet d'offrir une telle lecture du phénomène observé. Son « refus » indirect à échanger au cours de l'entretien nous a permis de lire les fondements de cette « résistance » qui s'illustre comme un paradoxe à l'égard de son assiduité au cours et a son investissement « indirect » dans son rôle de mère (par sa demande à nous faire venir le plus régulièrement possible aider ses enfants).
Elif est la « meneuse » de ce groupe de femmes turques. Grâce à elle le dispositif a pu voir le jour (avec l'aide de son époux dans une certaine mesure). D'ailleurs, elle organise le plus de « misafirlik » (cf p.51-52). Son mari est celui qui possède la plus grande entreprise (dans le groupe étudié), celle qui génère l'un des capitaux économiques les plus important (toujours en considérant la communauté étudiée). Par le couple qu'ils forment, ils s'illustrent comme des

représentants forts du groupe de référence. Ils représentent la réussite de ce parcours migratoire. Par contre, au-delà des murs du « quartier », cette position construite (durement et non sans sacrifice) par cette famille perdrait toute sa « vitalité ». Ce qui explique d'ailleurs cette obstination à rester à proximité de cette cité HLM de Nemours.

Par son statut symbolique, cet homme (au parcours « légendaire » selon les propos rapportés par d'autres individus du secteur) nous a « autorisée » à entrer dans cette communauté. Elif est également, comme nous l'avons déjà évoqué, la femme la plus apprêtée du groupe et son intérieur témoigne également de cette « élégance ». Par sa position symbolique, accordée par le groupe, elle ne peut se résoudre à « perdre la face » (Blanchet et Gotman, 2015 : 27) et ainsi à venir perturber les « règles », les « codes » du groupe d'appartenance (Crozier et Friedberg, 2014). Par contre, par sa présence, elle « autorise » à son tour, en relais de ce que son mari a fait à notre égard, les autres femmes turques à venir au cours (et à apprendre).

La relation forte entre le mari d'Elif et celui de Fatma étaye notre lecture du profil de cette dernière et explique l'intégration linguistique « passive » de ces deux locutrices. Cette interprétation est attestée par les propos de la belle-sœur de Fatma, née en France et mariée au frère du mari de cette dernière, qui témoigne de réelles difficultés à endosser le rôle, le statut spécifique attribué à « cette » femme turque, symbole d'une représentation du groupe de référence. *A contrario*, les rôles des époux de Selma et Serpil confirment ce postulat.

Ces considérations m'amènent à revenir sur la distinction évoquée dans la partie théorique (cf chapitre 1) autour du concept de politique linguistique familiale défini par Christine Deprez (1996) *vs* celui de stratégies identitaires expliqué par Isabelle Taboada-Léonetti (1990). La conscience avérée de la mise en place d'un tel processus nous questionnait tout particulièrement au début de l'étude. En effet, Christine Deprez (1996) insiste sur la dimension conscientisée et déclarée de tels choix alors que Isabelle Taboada-Léonetti (1990) revendique plutôt le caractère social, collectif des mécanismes mis en place. On remarque, à la lecture de ces profils de locutrices, qu'il s'agit de véritables politiques linguistiques familiales mises en place par ces familles bilingues.

Ce phénomène d'« autorisation » à entrer dans la langue de l'Autre peut également s'expliquer par le rôle identitaire du turc mais également par le statut du français en France. Le témoignage de Selma, qui a évoqué cette distinction entre les différents statuts des langues, nous permet de compléter notre interprétation de ce processus. Cet épisode, qui renvoie au concept d'hégémonie des langues (Marcellesi *et al.*,2003), souligne la confrontation de deux langues à caractère hégémonique important (le turc et le français de par leur histoire respective) et conduit inéluctablement à un « conflit » des langues en contact assez manifeste chez Elif et

Fatma. Cette posture souligne la peur engendrée par la perte de sa langue, comme symbole identitaire fort (à transmettre au groupe) plus ou moins liée à l'histoire singulière de la Turquie (révolution kémaliste[58]), et, qui plus est, est nourrie par l'école (Blanchet *et al.*, 2014 ; Miguel Addisu, 2020). Ce phénomène accentue l'insécurité linguistique ressentie, énoncée (Blanchet, 2018).

A partir de ces considérations, on peut illustrer la trajectoire d'appropriation langagière « passive » d'Elif, toujours au regard du modèle postulé, de la façon suivante :

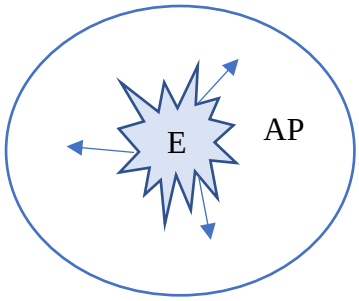

Figure 27 : Une intégration linguistique passive (du statut d'épouse E à celui d'apprenante plurilingue AP).

Dans ce cas précis, il est délicat d'envisager cette trajectoire au-delà des pratiques langagières déclarées. Son statut d'épouse et de mère « gardienne de la langue turque » associé conditionne le reste du processus d'engagement.

La mise en évidence de ces deux types de profil, de type fonctionnel et passive, souligne la diversité des profils sociolinguistiques et l'importance de considérer les liens entre appropriation langagière et identification langagière (Billiez, 1985 ; Biichlé, 2015, 2018).
On a pu percevoir deux alternatives au maintien de valeurs culturelles qui se déclarent dans l'identité langagière des locutrices étudiées :

- L'ouverture à l'Autre, à travers l'identité plurielle déclarée ou constatée, qu'on peut associer à une sorte de force individuelle, comme stratégie qui permet de ne pas s'enfermer ou de « subir » les valeurs véhiculées par le groupe « dominant » ;
- La « résistance » face aux *habitus* de l'Autre et la revendication de celles du groupe de référence comme symbole d'une force collective (véhiculée par les femmes).

[58] La mise en place en 1923 de la République par Mustafa Kemal Atatürk a imposé un modèle occidental et plutôt moderne ayant eu des répercussions sociales (abolition du califat, interdiction du port du fez et du foulard islamique, droit des femmes) mais également linguistique (avec la réforme de l'écriture et l'usage d'un alphabet latin-turc).

Ces deux manières d'envisager la culture de l'Autre, qui s'impose dans la « rencontre » du cours de langue, reflètent une remise en question intime plus ou moins amorcée qui se doit d'être accompagnée.

En effet, ce qui caractérisait le premier type de profil était l'illustration, sans la déclarer véritablement comme telle, d'une identité qui résulte d'un « brassage » (Cuche, 2016 : 75) et qui fait référence à une identité plurielle, kaléidoscopique (Moro, 2012 ; Mucchielli, 2015). Cette évolution se lit dans les crises, les transformations de soi vécues et subies par Güldeniz, tout particulièrement, et Selma, dans une moindre mesure, à travers son déménagement et la réaction des Autres. Cette étape, difficile à accueillir, a également été énoncée par Serpil, à travers la relation à ses enfants et sa place vis-à-vis de sa famille et du groupe.

La mouvance autour de ce processus semble freiner, dans une certaine mesure, chez Elif et Fatma, par la relation au groupe de référence et c'est en ce sens qu'elle ne semble pas complètement acceptée. On retrouve l'idée évoquée par Ségolène Débarre et Gaya Petek (2019), d'une identité sociale dans ce groupe de locutrices. Elle renvoie à la « mémoire sociale », évoquée par Jean-Claude Kaufmann (2004 : 54), qui s'énonce comme un facteur de construction d'une identité, comme un processus, sur lequel il est parfois difficile d'avoir suffisamment de recul.

Ce travail de regroupement des profils en catégorie nous a permis de mettre en lumière le fait que :

- il convient de distinguer appropriation langagière active et passive (non directement visible, perceptible) ;
- l'identification langagière ne conditionne pas une appropriation langagière active ;
- l'appropriation langagière active est fonction de la légitimité linguistique ressentie par les locuteurs engagés dans un processus d'appropriation de la langue et relève du statut attribué aux langues en contact ;
- le statut, le rôle de mère ne détermine pas toujours l'engagement dans un processus d'appropriation ;
- l'engagement actif dans un processus d'appropriation langagière à visée coéducative n'influence pas directement la relation du parent à l'enfant-apprenant.

Par contre, la représentation à l'altérité conditionne fortement le processus d'engagement dans une dynamique langagière.

De ce point de vue, nous pouvons, à présent, complètement valider nos deux premières hypothèses construites autour de l'évolution des pratiques langagières et des identifications liées aux représentations de l'altérité comme facteurs d'engagement dans le dispositif OEPRE. L'hypothèse 3, relative au statut de mère, ne peut, par contre, pas être complètement validée. Cette posture demande à se construire via le dispositif. En effet, à travers leurs discours, elles ont toutes manifesté leur difficulté à suivre la scolarité de leurs enfants. Nous avons d'ailleurs pu ressentir cette « insécurité » dans leur rôle de mère lorsque certaines locutrices sont venues nous demander de gérer un conflit, entre enfants, ayant eu lieu dans l'univers familial. Les « maladresses » à conduire des interactions avec leurs enfants, autour de l'école, ont clairement été mises en évidence par Güldeniz. En effet, elle utilise le chantage affectif, en recourant à ses propres difficultés, pour amener ses enfants à travailler à la maison. Les larmes de Gönül (la fille d'Elif) à chaque fois qu'elle doit aborder avec sa mère ses difficultés scolaires soulignent également la difficulté, pour ces femmes, d'appréhender ce statut.

De plus, cette recherche n'a pas considéré le point de vue des enseignants pour rendre compte de cette hypothèse, leurs retours spontanés nous ont néanmoins témoigné une certaine efficience de cette action à cet égard. Dans l'ensemble, les professionnels du monde éducatif ont déclaré que, même s'ils n'avaient pas perçu une évolution significative du niveau des élèves, le climat scolaire s'en était trouvé apaisé en raison d'un dialogue amorcé avec ces familles, qui pouvait parfois s'illustrer par de simples sourires, inexistants auparavant.

Le caractère initial de cette étude n'a pas permis d'approfondir, comme nous l'aurions initialement souhaité, chacune des hypothèses sociolinguistiques. Néanmoins, les trois hypothèses discutées nous conduisent à soumettre une modélisation à des fins didactiques capable de traduire ces propos en termes de pistes pour penser cette formation linguistique autour du lien école-famille.

8.3. Une proposition de modélisation à visée formative

La modélisation proposée a vocation à accompagner l'élaboration de la planification de ce cours de langue à visée coéducative. Elle s'articule autour de progressions à penser pour répondre aux besoins identifiés des apprenants-parents accueillis et ce, dans une perspective transgénérationnelle. Un outil en faveur de la lecture d'un contexte d'enseignement à destination des enseignants engagés dans cette initiative, dans une visée formative, complète ce modèle didactique. Ces ressources appellent une démarche de questionnement de l'agir professionnel à appréhender pour une efficiente de cette alliance éducative au service de la réussite des élèves. D'ailleurs, dans cette optique, la notion de coéducation a été mobilisée.

Ce modèle, et l'outil associé, illustrent la validation de notre hypothèse méthodologique pour penser l'élaboration d'une formation linguistique à destination d'adultes migrants. On peut donc affirmer que la démarche sociodidactique s'énonce comme un levier au service de la mise en œuvre d'un *curriculum* de formation en L2.

8.3.1. Une modélisation didactique qui interroge l'agir

Considérant l'ensemble des éléments qui viennent d'être discutés, la modélisation proposée appelle deux composantes fondamentales qui interrogent l'agir du professionnel engagé dans cette initiative à savoir : les constituants de son discours et les gestes et postures professionnels qui lui sont associés. Ces deux éléments nous ont servi de base de réflexion.

8.3.1.1. Le métadiscursif comme manière d'approcher le phénomène de secondarisation

Les conclusions de ce travail soulignent les écarts manifestes entre une manière d'avoir envisagé les besoins de ces locutrices, découlant de notre interprétation des préconisations officielles et de nos représentations du groupe étudié, et leurs ressentis exprimés et analysés. Ils rendent compte de l'importance de recourir à un langage commun pour envisager les composantes d'un dialogue compréhensif et compréhensible par l'ensemble des locuteurs accueillis. Celui-ci s'appuie sur le développement d'une compétence métadiscursive à appréhender. Cette intercompréhension *in situ* vise à limiter les biais éventuels émanant du processus de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) et permet un ajustement des contenus et des méthodologies pour une plus grande efficience des démarches déployées.

Une partie des composantes du discours de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002) est à considérer dans cette optique. Ces composantes renvoient à la maitrise de gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009) pour donner du sens aux apprentissages. En effet, c'est bien plus l'explicitation constante des démarches et des enjeux du dispositif à travers les liens opérés entre objectifs linguistiques (et pragmatiques) et sociolinguistiques qui amène à travailler la portée coéducative du dispositif que les thématiques traitées dans la planification.

Les domaines du discours de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 38) relatifs aux « comportements sociaux et langagiers » et celui des « méthodes » doivent tout particulièrement être considérés dans cette optique.

Dans le domaine méthodologique, la référence au discours méta est sous-entendue. Il s'appuie à la fois sur des éléments discursifs relevant de l'explicitation de stratégies d'apprentissages (plutôt en référence au discours métacognitif) et sur des composantes

langagières en lien avec le domaine plus spécifique de l'apprentissage d'une nouvelle langue (en donc plutôt métalinguistique). Ce discours à appréhender renvoie, directement ou indirectement, aux logiques d'apprentissage des apprenants.

Le domaine des « comportements sociaux et langagiers » fait référence, quant à lui au développement de compétences langagières sociales situées à considérer tant à l'oral qu'à l'écrit. Il prend en compte à la fois le canal de communication (oral, dans la perspective d'un dialogue parent-enseignant et l'écrit, par le biais de l'utilisation du cahier de correspondance) et, les contenus de supports relatifs à l'univers de l'école (livret scolaire unique, manuels, exercices, romans, albums de littérature de jeunesse par exemple) tout en abordant des objectifs pragmatiques associés (la visée du socle, les démarches d'apprentissage, la motivation des élèves par exemple).

L'objet d'étude, à savoir la langue, au cœur de ce dispositif doit pouvoir s'appuyer, au minimum, sur ces deux composantes essentielles : l'appréhension des habitudes d'apprentissage des apprenants et les comportements sociaux et langagiers associés aux *habitus* scolaires. Cette articulation se doit de ne pas négliger pour autant la visée sociale de cette initiative et ce, afin d'allier besoins institutionnels et déclarés des apprenants. Cette réflexion renvoie à la difficulté de définir précisément les composantes de cet idiome à considérer dans le cadre de ce cours de langue à visée coéducative (Goï et Huver, 2012) qui vise le devenir « acteur social » dans un cadre bien spécifique, celui de l'école, et qui, par conséquent, convoque le statut même de parent.

L'ensemble des postulats énoncés nous amène à développer la proposition de contribution scientifique qui en découle.

8.3.1.2. Un modèle pensé pour conjuguer besoins déclarés et attendus institutionnels

La modélisation proposée s'énonce comme une suggestion au service de la planification de ce cours de langue spécifique. Elle traduit l'interprétation de la circulaire de l'Education nationale (MEN, 2017) à partir des retours des apprenantes. Elle émane de la démarche méthodologique engagée. Sa visée est macrosociale.

Elle contribue également, dans une certaine mesure, à nourrir les réflexions autour de la formation linguistique des adultes migrants dans la lignée des travaux de Fabienne Leconte, (2016) et Emilie Lebreton (2017) et apporte ainsi un éclairage sur cet « objet didactique mal identifié, mal repéré » (Adami, 2009 : 5).

L'hypothèse cognitive de Jeanine Courtillon (1995) nous a conduite à penser la trajectoire d'appropriation langagière à partir de la compréhension, sous-entendue en référence

à un « déjà-là » (Perregaux, 2004 ; Penloup, 2017), pour aller vers la production, comme résultat d'un produit construit au cours de l'apprentissage. De ce fait, chaque « unité didactique » (ou séquence d'enseignement) de ce cours de langue à visée coéducative serait construite autour de composantes linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques en référence aux besoins identifiés du terrain sollicitant à la fois la compréhension, la production, l'interaction et la médiation (à l'oral comme à l'écrit). Il s'agit d'envisager ces objectifs sur la base d'un *continuum* en prenant en compte la portée éducative du dispositif.

Dans cette perspective, la progression à envisager aurait principalement vocation à prendre en compte les habitudes d'apprentissages des apprenantes. Elle pourrait s'inscrire dans une dynamique allant d'un enseignement du français via des méthodes d'enseignement de type « traditionnel » (méthodes directe, audio-orale, structuro-globale) pour aller vers une méthodologie à visée communicative et tendre enfin vers la perspective actionnelle (CECRL, 2001, 2018). A travers cet objectif final, le devenir « acteur social », qui co-construit ses apprentissages et réalise des « tâches », est visé. La dimension collaborative des échanges via la perspective actionnelle par une socialisation langagière devient une des visées principales de cette initiative. De cette manière, les parents d'élèves-apprenants développent, par le biais de leurs stratégies d'apprentissages, des habiletés au service de leur réflexivité. Dans cette même lignée, un *continuum* pour penser l'analyse des faits de langue (allant d'une approche inductive à déductive et réflexive) permet la mise en place d'un lexique au service du développement de compétences métalinguistiques et métacognitives.

L'objectif n'est pas d'amener ces apprenants à s'inscrire fondamentalement dans ces *habitus* mais bien plus de leur faire éprouver ces derniers pour leurs enfants. De plus, l'accompagnement du développement de logiques cognitives, en lien avec la complexité du monde qui nous entoure, contribue à l'appréciation de l'esprit critique de ces locuteurs-apprenants (principalement des femmes). Il en va ainsi du développement d'une véritable culture de l'agentivité (Giddens, 1984, 1987 ; Hélot, 2007 ; Zeiter, 2018) individuelle et collective. Autrement dit, les logiques cognitives acquises par cette démarche se révèlent être à la fois au service de l'apprentissage de la langue (via le développement d'une analyse réflexive autour de celle-ci) mais également à celui du développement d'un pouvoir d'agir, comme acteur-social-parent, et ce, dans une perspective transgénérationnelle.

Une progression des supports à utiliser complète cette dynamique et favorise le développement de compétences (en compréhension et en production). Elle s'articule autour d'une sociodidactique de l'oral et de l'écrit, en référence à l'univers de l'école (pour une visée transgénérationnelle de l'action).

Partir alors de supports qui convoquent essentiellement la description et/ou l'explication pour tendre vers le développement de pratiques littéraciques « scolaires » (à travers le recours à des documents authentiques de l'école) concourt au développement d'une posture de lecteur-scripteur, en faveur de la réussite scolaire des élèves (Cummins, 1976, 2011, 2014). Le choix et la diversité des textes accompagnent la reconfiguration identitaire encouragée par l'apprentissage-acquisition d'une nouvelle langue et ce par le biais d'une approche interculturelle. A propos des apprenants peu ou pas scolarisés antérieurement, le fait de considérer initialement des supports mobilisant des ressources existantes (Perregaux, 2004 ; Penloup, 2017) permet d'ailleurs d'envisager la découverte du système alphabétique.

Dans cette configuration, l'analyse, l'explicitation des erreurs, la mise en place d'une différenciation pédagogique sont à mobiliser. Ces deux éléments de la relation pédagogique renvoient à l'hétérogénéité des groupes accueillis et convoquent un étayage (Bruner, 1983) et une lecture perpétuelle des besoins des apprenants.

A propos du traitement des erreurs, il s'agit de s'interroger plus particulièrement à l'égard de la norme (dans la lignée des travaux engagés par Emilie Lebreton en 2017) et ce, au regard du public accueilli et des objectifs du dispositif, tout en considérant à la fois les erreurs proprement linguistiques, et donc émanant d'éventuels phénomènes de nativisation (Demaizière et Narcy-Combe, 2005) ou d'interlangue (Selinker, 1972, Galligani, 2003), et les autres types d'erreurs (Astolfi, 1997) qui peuvent relever d'habitudes d'apprentissage.

Si on suit cette logique argumentative, l'évaluation doit pouvoir s'appuyer non seulement sur les niveaux du CECRL, à l'échelle linguistique, mais également prendre en compte la manière dont l'évolution du devenir acteur social a lieu tout comme le rapport aux langues en contact des apprenants. L'entretien biographique ou l'autobiographie langagière, via le portfolio des langues, peut constituer un véritable outil à destination des apprenants mais également du formateur dans une perspective d'évaluation formatrice de son action. Un portfolio des langues à caractère évolutif serait à penser afin de prendre en compte les besoins des apprenants dans la lignée des propositions didactiques faites par Emilie Lebreton (2017). Il s'étendrait d'un niveau A1.1 à un niveau A2-B1 (en référence au CECRL).

L'ensemble des propos évoqués, illustré en annexe par un exemple d'application de l'ensemble à partir de l'analyse critique d'une séquence de manuel (cf annexe n°2), a été synthétisé de la manière suivante :

<table>
<tr><td colspan="2">Progression partant des besoins déclarés pour aller vers les besoins attendus et visant des :
- Compétences linguistiques : lexique, syntaxe, phonologie
- Compétences pragmatiques : en lien avec des besoins « concrets »
- Compétences sociolinguistiques : en lien avec les habitus de la société française</td></tr>
<tr><td colspan="2">DYNAMIQUE ALLANT
Des besoins déclarés → vers → des besoins attendus

Méthodes « traditionnelles » -> Approche communicative -> Perspective actionnelle

D’une approche inductive des phénomènes langagiers à une approche déductive et réflexive</td></tr>
<tr><td colspan="2">SOCIODIDACTIQUE DE L’ORAL (en compréhension et en production)</td></tr>
<tr><td>Du discours descriptif, explicatif →</td><td>Au discours argumentatif, narratif et interprétatif</td></tr>
<tr><td colspan="2">SOCIODIDACTIQUE DE L’ÉCRIT (en compréhension et en production)</td></tr>
<tr><td>De la lecture/écriture de texte simple (de type descriptif, explicatif, informatif, injonctif) →</td><td>A la lecture/écriture de textes narratifs (voire composites)</td></tr>
<tr><td colspan="2">→ Perspective transgénérationnelle pensée au niveau du développement de l’agentivité à travers :
- La réduction des écarts au niveau des habitudes d’apprentissage
- L’évolution des représentations sur les pratiques orales et écrites
- L’accompagnement vers un processus de reconfiguration identitaire</td></tr>
</table>

Figure 28 : Modélisation en termes de progression didactique au service de la mise œuvre du dispositif OEPRE.

Le contexte d’enseignement de chaque dispositif, qui s’envisage au-delà de l’enceinte même du cours de langue, est, de ce point de vue, à interroger pour penser une adaptation de cette modélisation. Un travail collaboratif autour de ce projet, avec les acteurs locaux, d’ailleurs

encouragé par les instructions officielles (MEN, 2017), permet la prise en compte singulière d'« un ensemble d'interactions » (Blanchet, 2012 : 31) qui conditionne le dit-terrain (Moignard et Rubi, 2013).

Une approche plurielle de ce dispositif amène à répondre aux objectifs institutionnels (MEN, 2017) tout en considérant les attentes des apprenants. Cette double contrainte interroge l'identité professionnelle de l'enseignant engagé dans cette initiative qui convoque une conception de l'enseignement de la langue faisant appel à « une didactique du français altéritaire, plurielle et inclusive » (Miguel Addisu, 2020 : 175). Autrement dit il s'agit d'envisager la didactique du français en considérant les relations que les locuteurs entretiennent avec les langues en contact et le monde environnant. De ce point de vue, elle convoque la visée formative de cette proposition.

8.3.2. La coéducation : la relation pédagogique en questionnement

L'engagement de professionnels du monde éducatif dans cette initiative de l'EN appelle inévitablement une formation de ces derniers capable de supporter le poids des représentations induites par le vécu professionnel, personnel et empreintes d'idéologiques véhiculées par l'école elle-même. En effet, comme nous venons de l'évoquer, cette opération de valorisation du lien école-famille, à la conjoncture entre un cours de langue à destination d'adultes migrants et une action sociale en faveur d'une appréhension du rôle de parent de l'école française, appelle une remise en question de l'identité professionnelle nourrie par le contexte. Au-delà de propositions didactiques et/ou pédagogiques en faveur de ce dispositif, la formation des enseignants sur le terrain demande à être tout particulièrement mobilisée pour une efficience de cette initiative.

Il s'agit en effet, par cet intermédiaire, d'accompagner l'animateur de cette opération vers la construction d'une posture lui permettant d'analyser et d'accompagner la prise en compte des écarts identifiés, sur son terrain, dans la perspective d'une plus grande équité de notre système éducatif. Dans cette perspective, la notion même de coéducation demande à être discutée.

8.3.2.1. Une « zone proximale d'action » à déterminer

A travers l'interprétation des données, le caractère identitaire du processus d'appropriation de la langue a été réaffirmé. Le « passage », la dynamique entre la mise en place de « stratégies identitaires » ou de « politiques linguistiques familiales », reflets d'éléments culturels hérités et plus ou moins assumés, demande à s'appréhender et/ou à être

accompagné. En effet, le cours de langue s'énonce comme un « catalyseur » du processus identitaire dans lequel le rôle du médiateur, comme « passeur » de langue (Moro, 2012 : 30), avec une double légitimité (Bozarslan, 1996), est à interroger pour conduire ce processus complexe et délicat qui convoque le concept de bilinguisme (cf. chapitre 1 § 1.2.1). Les locutrices interrogées ont développé mais surtout, ont déclaré, des compétences bilingues alors qu'elles maitrisent, de notre point de vue, très peu le français. La vision holistique et fonctionnelle du bilinguisme (Grosjean, 2015 ; Akinci, 2016) est soulignée par le répertoire linguistique déclaré par ces apprenantes. L'instauration d'un climat de confiance réciproque permet de poser le cadre de la rencontre et d'appréhender la complexité de l'identité. Elle permet également d'amoindrir les effets éventuels de l'hégémonie des langues et/ou les résistances à entrer dans la langue. Le développement d'une véritable compétence plurilingue (CECRL, 2001 ; Coste, 2001, 2002 ; Castellotti, 2006), dans ces conditions, est rendue possible. Dans cette perspective nous souhaitons proposer la notion de « zone proximale d'action ».

En référence à la « zone proximale de développement » de Lev Vygotski (1985), cette « zone » se situe entre le pouvoir d'action déclaré de l'adulte et le pouvoir d'action « attendu » par l'institution. Dans le cadre du dispositif OEPRE, sa détermination permet à l'enseignant-animateur d'ajuster son agir en fonction du profil des apprenants. La délimitation de cet espace appelle de ce fait une connaissance avérée du public accueilli. Partant du postulat qu'on ne peut attendre d'un parent venu d'ailleurs et/ou éloigné des codes de l'école la même chose qu'un parent inscrit dans les *habitus* de notre système éducatif, il s'agit par l'intermédiaire de cette identification de définir des paliers à atteindre afin de ne pas se situer au-dessus de cette « zone », sous peine de démotiver voire provoquer l'abandon, la démission du parent face à la pression de l'école. Cette zone oriente les objectifs intermédiaires à définir pour le développement de l'agentivité de l'apprenant-parent. Elle engage *in fine* la dynamique d'empowerment du locuteur-acteur.

Le climat instauré par le médiateur, animateur, « passeur » (Moro, 2012 : 62) conditionne la possibilité pour l'apprenant de « supporter » ce travail introspectif plus ou moins énoncé et/ou visible. Même si ce processus dépend du « niveau et de la diversité des ressources » de chacun (Kaufmann, 2004 : 205), c'est bien en prenant en compte cette spécificité que le dispositif peut s'avérer efficient. Il ne s'agit pas, à travers cette opération de valorisation du lien école-famille de travailler avec des parents « volontaires » mais bien plus d'aller chercher les plus « réfractaires » de manière à véritablement provoquer la rencontre et ce, afin de convoquer les composantes d'un dialogue parent-enfant autour de l'école, facteur d'encouragement, de motivation pour l'enfant. Autrement dit, à travers cette initiative, il ne s'agit nullement

d'expliquer aux parents leur rôle mais bien plus d'amener ce facteur de l'identité, qui interroge, pour soutenir leurs questionnements autour des écarts existants entre leur modèle éducatif et celui de l'école française (Périer, 2005, 2019).

Afin d'accompagner la détermination de cette « zone » par l'enseignant-animateur du cours de langue, un outil d'évaluation-formation se propose de venir accompagner notre contribution didactique. Il se veut représenter un document-synthèse reprenant l'ensemble des composantes contextuelles à questionner pour une mise en œuvre efficiente prenant en compte les contraintes singulières de chaque terrain d'implantation. Il questionne tout particulièrement la relation enseignant-apprenant par le biais d'une approche microsociale. Comme nous l'avons évoqué, la mise en place de cette opération autour d'un projet permet d'avoir une vision d'ensemble sur la complexité du travail à mener et accompagne l'ajustement de la mise en œuvre de l'action dans cette perspective. Ainsi les « contraintes » qui constituent l'entité du terrain sont mises en évidence pour une approche de la complexité de la programmation d'enseignement à envisager. Ce document renseigné rend compte de l'appropriation des objectifs énoncés par la circulaire nationale de 2017 (MEN, 2017) tout en prenant en compte les contraintes situationnelles. Le fait de répondre aux nécessités des apprenants garantit la pérennité d'une telle initiative. Cet outil inspiré du travail d'Olivier Brito (2018 : 30) reprend, en grande partie, les éléments évoqués tout au long de ce travail de thèse.

<table>
<tr><td colspan="6">Contraintes et environnement : Décrire</td></tr>
<tr><td>Ressources utilisées</td><td colspan="2">Activités ritualisées</td><td colspan="3">Objectifs
A expliciter par ordre d’importance en fonction de la double dynamique formateur-apprenants</td></tr>
<tr><td></td><td>Enumérer le type d’activités proposées</td><td>Public visé par le dispositif</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Dimension organisationnelle</td><td colspan="2">Dimension du public</td><td colspan="2">Dimension du soutien</td><td>Dimension pédagogique</td></tr>
<tr><td>Diffusion de l’information</td><td colspan="2">Profils linguistiques des apprenants</td><td colspan="2">Financement</td><td>Organisation des séances</td></tr>
<tr><td>Lieu</td><td colspan="2">Scolarité antérieure ou non</td><td colspan="2">Partenariat</td><td>Parole du formateur</td></tr>
<tr><td>Horaires</td><td colspan="2">Assiduité</td><td colspan="2">Inscription dans un projet (projet de réseau et/ou d’école, d’établissement)</td><td>Rôle du formateur</td></tr>
<tr><td>Investissement personnel</td><td colspan="2">Participation (orale et écrite)</td><td colspan="2">Lien avec le coordinateur du dispositif</td><td>Méthodologie d’enseignement</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Comportement (pendant les cours)</td><td colspan="2">Lien avec le coordinateur académique</td><td>Besoins identifiés</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Motivation</td><td colspan="2"></td><td>Gestion de l’hétérogénéité</td></tr>
</table>

Figure 29 : Grille d’auto-évaluation-formative dispositif OEPRE.

Cet outil de contextualisation au service de recherche-formation collaborative pourrait être mobilisé à deux temps distincts : en amont de la mise en place de l'action et à la fin de l'année scolaire, dans une perspective contrastive. L'analyse (individuelle ou entre pairs) qui en découlerait, accompagnée par le chercheur, permettrait localement un ajustement des projections faites par l'enseignant-animateur du dispositif. Elle accompagnerait le développement d'une posture réflexive du praticien engagé en réponse à son contexte d'enseignement (Castellotti, 2006). De plus, cette lecture amènerait également à conserver une trace de l'historique du dispositif sur un terrain précis (pour une analyse *à posteriori*) et une cohérence des actions sur un territoire déterminé.

A titre d'exemple, la présentation de l'environnement en amont de la mise en place de l'action permet à l'enseignant-animateur de rendre compte de sa propre lecture du terrain. Elle met en évidence l'état de ses représentations. L'explicitation et la hiérarchisation des objectifs illustrent, dans cette même perspective, son appropriation de la circulaire de l'EN. Les échanges découlant de cette appréhension du terrain (avec le chercheur et/ou entre pairs) orientent mais surtout convoquent une mise en mots, une justification des choix pédagogiques. Ils encouragent un questionnement préalable à la rencontre pour une meilleure explicitation des enjeux de l'action coéducative en lien avec la posture engagée.

8.3.2.2. Des écarts à réduire : une manière de penser une posture professionnelle altéritaire

La dernière partie de cette thèse se propose justement de conclure sur cette posture à appréhender capable d'accompagner, de soutenir, chez les locuteurs-parents, le processus de transformation identitaire provoqué par l'appréhension d'une langue seconde.

A cet égard, les postures d'accompagnement, d'enseignement et surtout de « lâcher-prise » définies par Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) demandent à être approchées. Elles ont un impact sur la posture de l'apprenant-parent. Des « maladresses » à ce niveau peuvent engendrer des freins au développement d'une aptitude à la réflexion, au service de sa reconfiguration identitaire comme individu « pluriel » et comme parent.

Dans cette perspective, la formation, l'accompagnement des enseignants engagés (MEN, 2017) doit pouvoir prendre en compte la théorie de l'agir communicationnel (Habermas, 1981) pour penser cette posture altéritaire à appréhender (Young et Mary, 2016, Young, 2011, 2019). Elle s'énonce sur la base d'une relation interpersonnelle qui s'appuie sur l'interculturelle (Abdallah-Pretceille, 1996 ; Castellotti, 2006). L'objectif est ainsi de tendre véritablement vers une co-construction du *curriculum* de formation en adéquation avec les besoins des apprenants et les

attendus institutionnels (Beacco *et al.*, 2014 ; Lebreton, 2017 ; Brito, 2018) de manière à accompagner « le conflit des interprétations » (Ricoeur, 1969). Ce travail collaboratif mené par l'enseignant engage son propre pouvoir d'agir. Il est à la base du métier d'enseignant et de cette initiative en particulier. Par sa capacité à « faire agir », à « amener vers », à déterminer la « zone proximale d'action » pour penser les écarts, le professionnel du monde éducatif invite l'apprenant-parent à entrer dans une dynamique d'empowerment qui le conduira à agir, par lui-même, sur son enfant, en référence à ses propres représentations. Autrement dit, il s'agit pour le parent de passer du statut d'acteur à celui d'auteur du parcours de son enfant (Périer, 2019). Or, ce processus ne semble envisageable que si les co-acteurs de la vie de l'élève s'accordent sur les dimensions de l'échange (Habermas, 1981 ; Périer, 2020). Une « démarche d'auto-socioanalyse réflexive » (Blanchet, 2019 : 233) semble nécessaire de la part du professionnel du monde éducative. C'est dans cette optique que l'outil préalablement proposé a été pensé.
L'explicitation aux familles de ce travail d'analyse renvoie une image « nouvelle » de la posture de l'enseignant « sachant ». Elle permet l'instauration d'un rapport d'équilibre, d'un climat de confiance réciproque, propice à la rencontre de l'Autre, à la reconnaissance et la mise en évidence des questionnements soulevés par LA rencontre. Il traduit également la capacité du professionnel à accueillir toutes les dimensions de l'altérité via un rapport de réciprocité (Ricoeur, 2004 ; MEN, 2016). L'environnement créé et les échanges engendrés favorisent la présentation de soi et ce, par une intercompréhension des acteurs en présence. Ils permettent à chacun de faire émerger tous les champs des possibles (Sartre, 1943 ; Kaufman, 2004 ; Ricoeur, 2004 ; Jullien, 2016).

Cette posture à acquérir qui relève moins d'une modélisation didactique que d'une démarche d'accueil de l'Autre, comme le soulignait Valérie Spaëth (2014) demande à être interrogée. La grille d'auto-évaluation formative (cf figure 29) énumère les points sur lesquels penser la réflexivité de l'enseignant en charge d'un groupe plurilingue. Le « savoir-être » interculturel » (Castellotti, 2006 : 5), comme capacité à prendre en compte l'altérité, est alors au cœur de l'appréhension singulière des familles.
Autrement dit, dans la lignée des travaux de Pierre Périer (2005, 2019, 2020), il s'agit de penser la coéducation comme « une invitation à faire ensemble » (Périer, 2019 :10) pour la réussite de l'enfant-élève. Les représentations de la réussite, du sens de l'école sont à la base des échanges entre l'école et la famille et reproblématisent de ce fait la question des formes du lien. L'école ne peut imposer sa vision ethnocentriste sous peine de disqualification du rôle parental (et tout particulièrement celui de la mère) (Périer, 2019) mais par contre se doit à la fois, par le biais des dispositifs en vigueur (tel que le dispositif OEPRE), d'accompagner les parents les plus

éloignés de l'école vers une meilleure compréhension des attentes, des enjeux de l'institution et de rendre compte, de manière suffisamment explicite, du choix des possibles pour le devenir de l'enfant-élève et ce, pour une plus grande équité de notre système éducatif. Cette manière d'envisager l'alliance éducative pour la réussite scolaire de tous pourrait amener l'école à penser autrement le rôle des familles et venir remettre en question ses représentations du « bon parent » (Martin, 2015), souvent identifié comme capable d'accompagner à l'école, un enfant déjà scolarisable (Prairat, 2005 ; Périer, 2019).

Le dernier chapitre de cette thèse nous a amenée à rendre compte de nos hypothèses de recherche à travers la proposition d'une modélisation didactique et d'un outil associé en faveur de la formation des enseignants à soumettre à une plus grande échelle. En effet, les réponses à notre hypothèse sociolinguistique autour des facteurs d'engagement de ces locutrices à ce cours de langue de l'EN, nous ont amenée à envisager des progressions capables à la fois d'articuler besoins déclarés et besoins attendus tout en pointant certaines vigilances autour de la posture professionnelle de l'enseignant engagé dans cette initiative. Ces propositions, par leur visée didactique et formative, nous offre une validation de notre hypothèse méthodologique. Cette dernière voulait s'appuyer sur une approche ethnosociolinguistique pour penser la dimension didactique de cette opération de valorisation du lien école-famille.

La conclusion de cette thèse synthétisera l'ensemble de ce travail et se propose d'offrir une lecture critique de ce dernier par la mise en évidence des limites de celui-ci au service de perspectives de recherche à venir. Elle s'appuiera, pour cela, sur une lecture altéro-réflexive de la posture de chercheur engagé et impliqué dans l'école.

Conclusion partielle : 3ème partie

La troisième partie de cet écrit a offert une lecture herméneutique de l'ensemble du travail mené afin de répondre à notre problématique de recherche. Il s'agissait, à partir de nos six études de cas, de rendre compte d'une modélisation didactique et d'un outil d'aide à la contextualisation, au service de la mise en œuvre du dispositif OEPRE.

Les profils des six locutrices étudiées ont ainsi été présentés dans le chapitre 7. L'ordre choisi pour mener à bien cet exposé s'inscrit dans un processus méthodologique d'analyse empirico-inductive pensé autour de la saturation du modèle étudié. Chaque profil a été abordé de la même manière. Un premier niveau de lecture renvoyait à la relation ethnographique créée et s'est principalement appuyé sur une analyse par questionnement analytique. Le deuxième niveau de lecture avait pour objectif de rendre compte de l'analyse thématique des données discursives (via l'élaboration d'arbres thématiques) soutenue par le travail d'analyse préalablement mené autour des données ethnographiques et didactiques. Des catégories conceptualisantes ont été mises en évidence pour une approche compréhensive de l'ensemble.
Ces résultats ont mis en évidence :

- une diversité des profils sociolinguistiques ;
- un impact de l'expérience de socialisation langagière antérieure de ces locutrices sur les dynamiques d'apprentissage ;
- l'importance de considérer l'environnement des locutrices étudiées dans les trajectoires d'appropriation langagière ;
- la mise en évidence d'un conflit entre les langues en contact des femmes interrogées lié au caractère hégémonique de ces idiomes ;
- une dynamique identitaire engendrée, en partie, par le « devenir parent ».

Partant de ces considérations, le chapitre 8 a proposé une modélisation didactique prenant en compte ces résultats.
Des éléments transgénérationnels en faveur d'une alliance éducative efficiente ont été mis en évidence à partir de nos sous-hypothèses sociolinguistiques. Ils renvoient aux représentations des locutrices, sur les apprentissages, basées principalement sur une posture « passive » (*vs* « active ») et à leur éloignement de la culture de l'écrit.

Au niveau identitaire, la notion d'« idéal type » (Weber, 1965) nous a aidée à synthétiser la lecture de ces profils pour une approche compréhensive des phénomènes complexes étudiés. Deux « profils-types » d'apprenants émanent de ce travail. Le premier renvoie à une intégration linguistique qui s'inscrit dans une dynamique langagière de type fonctionnel. Le second profil illustre une intégration linguistique passive à savoir que les locutrices constitutives de ce groupe, pourtant engagées dans une dynamique d'apprentissage, maintiennent une certaine forme de résistance dans le processus d'appropriation. Dans les deux cas, l'intégration linguistique s'appuie sur le pouvoir d'agir des locutrices comme mère ou comme femme.

La modélisation proposée, capable de conjuguer besoins déclarés des apprenants et attentes institutionnelles, s'inscrit alors sur la base de *continuums* partant des représentations et des manières d'être des apprenantes accueillies. Dans cette perspective, la notion de « zone proximale d'action » a été mise en évidence pour appréhender les écarts éventuels. Elle se situe entre le pouvoir d'action déclaré/identifié de l'apprenant-parent et le pouvoir d'action « attendu » par l'institution. Le discours de scolarisation, et plus spécifiquement le métadiscursif, s'énonce comme un vecteur d'intercompréhension tant au niveau cognitif, linguistique qu'identitaire. Il reproblématise de ce fait la forme du lien école-famille. Il engage par conséquent une remise en question de l'agir des co-acteurs de la vie de l'enfant-élève.

Un outil au service de la formation des enseignants a été élaboré dans cette lignée. Il soutient l'émergence d'une didactique et d'une posture associée en faveur de la rencontre avec l'Autre. Son utilisation demande par conséquent à être accompagnée et ce, par le biais de la recherche-formation collaborative.

Notre première hypothèse d'ordre sociolinguistique a pu ainsi être, en partie, validée. Notre protocole méthodologique n'a pas permis de récolter de données suffisamment éclairantes autour de la troisième sous-hypothèse sociolinguistique construite autour de la perception des locutrices sur leur statut de femme et de mère.

Par contre, la modélisation proposée et l'outil associé valident notre seconde hypothèse construite autour d'une démarche sociodidactique, soit prenant en compte les profils singuliers des locuteurs-apprenants, dans l'élaboration d'un *curriculum* de formation.

Conclusion générale

Ce travail de recherche est né d'une problématique de terrain très vive au moment où je finalise la rédaction de cet écrit puisqu'elle questionne l'accueil des parents allophones dans notre système éducatif. Les derniers évènements en lien avec le conflit russo-ukrainien et l'accueil des élèves ukrainiens en France ont en effet souligné l'importance d'un dialogue avec les familles pour penser le devenir, le parcours scolaire de l'enfant-élève inscrit à l'école de la République et ce, tout particulièrement lorsque le lien langue-identité est menacé.

Nous avions choisi de mobiliser, pour cela, le dispositif « Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants » (OEPRE) et ce, afin de questionner la forme du lien entre l'institution et les parents éloignés des codes et de la culture scolaire.

Nous nous sommes, pour cela, appuyée sur des familles, et plus particulièrement sur des mères d'apprenants bilingues franco-turcs, dans l'optique de soumettre des pistes de réflexion autour de la mise en œuvre de cette initiative. Autrement dit, il s'agissait de donner la parole à des femmes, parents d'élèves, sur une initiative réfléchie pour elles, par l'institution (Payet, 2008 ; Périer, 2019).

La démarche sociodidactique a par conséquent guidé notre façon de raisonner ce travail qui s'ancre fondamentalement en sciences du langage même si cette recherche a largement dépassé cet unique champ disciplinaire. Des notions, des concepts d'autres domaines, d'ailleurs régulièrement convoqués dans les sciences en éducation (tels que la didactique des langues et des cultures, la sociologie de l'éducation ou encore les sciences de l'éducation), ont alors été mobilisés. Le projet interdisciplinaire engagé visait à offrir une « vision systémique globale sur un phénomène complexe à élucider » (Blanchet, 2012 : 37) tout en réfléchissant à des pistes didactiques en faveur de la mise en œuvre d'un des dispositifs de l'EN en faveur de cette coopération.

Par cette synthèse réflexive, nous souhaitons donc mettre en avant les points saillants de cette étude mais aussi les questionnements soulevés d'un point de vue méthodologique et les limites qui pourront être envisagées comme des perspectives de recherche.

A. Une synthèse générale des résultats

Considérant nos ambitions de recherche, notre problématique a été formulée de la manière suivante :

Comment l'étude des pratiques langagières de mères d'élèves turcophones permet-elle de suggérer des pistes didactiques pour la mise en place d'une formation linguistique à visée coéducative ?

A l'aune de notre positionnement épistémologique de type ethnosociolinguistique, notre première lecture des observables de terrain nous avait amenée à postuler deux hypothèses principales. La première prenait en compte les facteurs pouvant influencer le processus d'appropriation langagière et l'engagement de ces mères au sein du dispositif. La seconde hypothèse, d'ordre méthodologique, renvoyait à la démarche sociodidactique engagée pour répondre à la problématique.

Trois sous-hypothèses sociolinguistiques ont découlé de notre première hypothèse. Elles prenaient en compte, comme facteurs d'engagement de ces locutrices :

- L'évolution des pratiques et des identités langagières mêlées de ces apprenantes (H1_1) ;
- Leurs représentations de l'altérité et la perspective de construction d'une identité plurielle (H1_2) ;
- Leur perception de leur statut de femme et de mère (H1_3).

De notre seconde hypothèse, deux sous-hypothèses méthodologiques ont été énoncées, elles devaient nous amener à proposer :

- Des pistes didactiques en faveur de la mise en place de cette initiative (H2_1) ;
- Des orientations en faveur de la construction d'une posture altéritaire de l'enseignant engagé dans cette action (H2_2).

Autrement dit, le détour par l'apprenant devait permettre de répondre à une double contrainte générée par le dispositif à savoir répondre aux besoins de locuteurs, adultes migrants souvent peu ou pas scolarisés antérieurement tout en satisfaisant les exigences d'attentes institutionnelles orientées autour de « normes » scolaires.

Pour satisfaire les exigences de ces ambitions, nous avons eu recours à deux modes complémentaires de récolte des données : l'observation participante et la conduite d'entretien compréhensif.

L'observation participante s'est inscrite sur le terrain de cette recherche de type qualitatif sur une période de deux années scolaires allant de septembre 2017 à juin 2019. Elle nous a amenée à récolter un certain nombre de données de type ethnographique et didactique. Six locutrices, mères d'élèves franco-turcs, ont alors été étudiées. Une double lecture par questionnement analytique des données (horizontale et verticale) à trois temps distincts (T1, T2 et T3) a permis à la fois un ajustement du *curriculum* de formation envisagé aux besoins identifiés des apprenantes sur le terrain et une réelle immersion dans les manières de penser de ces femmes.
La conduite d'entretien compréhensif, de mars à juin 2019, avec chacune d'entre elles, à la croisée de l'entretien semi-directif et du récit de vie, a complété l'analyse des profils. Le guide d'entretien et l'ordre choisi pour mener à bien les échanges ont été réfléchis en résonnance avec la lecture des données empiriques. Nous visions une saturation du modèle étudié (Kaufmann, 2016). L'analyse des données discursives s'est principalement appuyée sur une lecture thématique des corpus obtenus et a permis la mise en évidence de catégories conceptualisantes prêtes à être discutées pour une lecture herméneutique de l'ensemble. Ainsi, la triangulation des données a permis l'émergence de six études de cas.

Les résultats obtenus ont mis en évidence :

- Une diversité des profils sociolinguistiques qui renforce nos choix épistémologiques : seule une approche qualitative pouvait offrir un tel regard sur ces locutrices. Nous reviendrons sur cet apport de notre travail dans la suite de cette synthèse ;
- Un impact de l'expérience de socialisation langagière antérieure de ces locutrices sur :
    - Leurs représentations de l'écrit (et de l'oral lié) : leur niveau de maitrise est principalement corrélé à leur capacité à encoder/décoder des mots, voire des phrases (et à maitriser des listes de vocabulaire pour l'oral). Il est fonction d'habiletés « mécaniques » à transcrire. Leurs perceptions des pratiques littéraciques sont par conséquent éloignées des attendus de l'école ;
    - Leurs manières d'apprendre et de percevoir l'apprentissage (principalement basées sur une méthode de type « traditionnel ») : elles renvoient au premier constat établi. Encore une fois ces pratiques ne reflètent pas celles encouragées par l'institution ;
    - L'expression de leurs besoins, avec un écart manifeste entre les besoins ressentis et ceux visés par l'institution.

Ces constats rejoignent les résultats de recherches menées auprès de ce public de parents (Dionne, 2007 ; Périer, 2019), adultes migrants en formation linguistique (Leconte, 2016 ; Lebreton, 2017), et mettent en exergue l'importance de considérer les *habitus* de la famille dans

la fabrique d'une alliance éducative. Les manières de penser l'école, de ces parents (et en l'occurrence, dans le cadre de notre étude, celles des mères), ne relèvent pas tant de leur niveau de scolarisation mais plus de leur expérience de socialisation langagière antérieure.

- Un environnement qui conditionne le parcours de vie de ces locutrices et qui s'inscrit dans des *habitus* liés, en grande partie mais pas exclusivement, au groupe de référence : la capacité à prendre position face au groupe réside dans la « capacité d'arbitrage » (Kaufmann, 2004 : 99) d'égo parmi tous ses « soi » possibles et est corrélé au « niveau et [à] la diversité des ressources » (Kaufmann, 2004 : 205) de chacun ;
- Le caractère hégémonique des langues en contact de ces femmes : le français et le turc. Ces deux idiomes sont inscrits dans une idéologie monolingue qui prend sa source dans l'histoire de ces deux nations ;
- Une dynamique identitaire engendrée par le « devenir mère » qui demande à être explicitement prise en compte au sein du dispositif. Cette prise de conscience ne va pas de soi et demande à se construire. Il est donc fonction du parcours de vie de chacun (les mères, les enseignants).

La discussion engagée à partir de ces résultats a permis de valider nos hypothèses de recherche (même si nous reviendrons, lorsque que nous évoquerons les limites de notre travail, sur la validation partielle d'une sous-hypothèse sociolinguistique) comme en témoigne, l'émergence de leviers pour la mise en œuvre du dispositif OEPRE.

Ils s'énoncent sur la base de *continuums* partant des représentations des apprenants accueillis pour aller vers des attendus institutionnels. Autrement dit, ils se veulent encourager une prise de conscience, mutuelle, des écarts (Jullien, 2016) existant entre l'école et la famille (Rancière, 1995 ; Dubet, 1997 ; Périer, 2005, 2019, 2020). Les conditions de cette rencontre sont au cœur de cette initiative autour du lien école-famille. Elles reproblématisent de ce fait les formes de l'alliance éducative (Périer, 2019).

La modélisation proposée s'inscrit dans cette conception. Elle s'articule autour d'une didactique qualifiée d'altéritaire, soit une didactique tournée vers l'apprenant et non essentiellement orientée autour de l'objet d'enseignement/apprentissage. De ce point de vue, le modèle proposé vise à considérer les manières de percevoir l'apprentissage des familles pour tendre vers celles encouragées par l'école mais également à s'appuyer sur les « déjà-là » des familles (Perregaux, 2004 ; Penloup, 2017), en termes de pratiques littéraciques pour, encore une fois, les amener à découvrir celles de l'institution (Cummins, 2014 ; Viriot-Goeldel et

Delarue-Breton, 2014). Elle mobilise un langage commun articulé, en partie, autour du discours de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Sapëth, 2008).

De ce fait, l'outil didactique proposé questionne l'identité même des deux co-acteurs de la vie de l'enfant-élève. Concernant l'enseignant-animateur de ce type d'initiative, il est apparu nécessaire qu'il adopte une posture capable d'accompagner cette rencontre avec l'Autre, un « savoir-être » interculturel » (Castellotti, 2006). Cette manière d'être l'amènerait à déterminer des objectifs d'enseignement en fonction des profils des apprenants accueillis tout en considérant leur « zone proximale d'action ». Cette « zone » en référence aux travaux de Lev Vygotski (1985) s'énonce comme une manière de raisonner les objectifs à atteindre de manière progressive. Un document a d'ailleurs été conçu comme un outil au service de l'analyse des contraintes contextuelles (Brito, 2018). En effet, l'appréhension d'une telle initiative ne relève pas tant d'une modélisation figée à appliquer mais bien plus d'une méthodologie de lecture du terrain à encourager (Spaëth, 2014) que l'outil proposé a vocation à accompagner.

Cette discussion a mobilisé certaines considérations didactiques sur la formation linguistique et questionne aussi la notion de coéducation sur laquelle nous allons revenir. Elle remet de ce fait en question la vision ethnocentriste de l'école à supposer une « norme » à laquelle les parents devraient se soumettre pour la réussite scolaire de leurs enfants (Périer, 2019) et renvoie de ce fait à la posture professionnelle de l'enseignant. Cette nouvelle pensée autour de l'alliance éducative vient remettre en question les représentations du « bon parent » (Martin, 2015), souvent identifié comme capable d'accompagner à l'école, un enfant déjà scolarisable (Prairat, 2005 ; Périer, 2019).

Le travail mené s'est accompagné d'une lecture réflexive de notre propre positionnement épistémologique dont nous souhaitons rendre compte. Cette analyse témoigne de la construction de notre posture de recherche conduite durant ce parcours doctoral (qui prend sa source dans une posture de praticienne). Elle s'appuie sur une épistémologie socioconstructiviste (Blanchet, 2018) et suggère de ce fait les apports, les limites et les biais de nos choix méthodologiques.

B. L'approche ethnographique au service du qualitatif : apports, limites et biais méthodologiques

Une approche altéritaire de la recherche pour une vision renouvelée de la dimension éducative

L'approche ethnographique a principalement soutenu ce projet de recherche. Elle prend sa source dans la pratique. Elle a permis d'offrir une lecture du terrain au plus près de ses réalités.

Ce positionnement épistémologique nous a particulièrement questionnée car il renvoie à la posture du chercheur doublement engagé (Heller, 2002 ; Gadet, 2003). Cet engagement s'exprime tant au niveau épistémologique qu'à l'échelle sociale. La réflexivité devient, dans ces conditions, un gage de fiabilité scientifique (Robillard, 2009 ; Blanchet, 2018) même s'il peut également constituer un biais méthodologique (comme nous le verrons).

La lecture critique de notre appropriation de cette méthodologie de recherche témoigne du pas de côté opéré, et accompagné par mes directeurs de thèse, à raisonner véritablement ce positionnement scientifique. Elle met en évidence les apports d'une approche qualitative au service d'une problématique d'enseignement-apprentissage à l'école et offre ainsi une vision renouvelée de la dimension éducative.

L'approche ethnographique adoptée, et l'implication du chercheur liée, a encouragé le développement du pouvoir d'agir du public étudié. Ce « double effet » ressenti soutient la validité d'une approche altéritaire de la recherche (soit tournée vers le locuteur-sujet) au service de contributions scientifiques (Miguel-Addisu, 2020).

En effet, le contexte d'émergence du questionnement de cette étude, à savoir l'école et plus particulièrement la classe (celle dans laquelle nous avons enseigné), a permis « la rencontre » avec le public étudié. Elle a soulevé de nombreux questionnements scientifiques sur lesquels l'institution ne semblait pas s'être véritablement interrogée en proposant la mise en place de ce dispositif d'apprentissage du français à des parents venus d'ailleurs. La dimension humaine complexifie les réponses à apporter au domaine des sciences en éducation. De ce point de vue, le détour par la sociolinguistique et la posture de recherche associée amène à saisir la diversité, les écarts entre les préconisations officielles (elles-mêmes gouvernées par des tendances scientifiques) et la réalité de mise en œuvre sur le terrain.

Au-delà de la simple rencontre avec le public, la collaboration avec les familles a permis l'émergence de nouveaux questionnements (que nous n'avions pas initialement véritablement

perçus) auxquels seules les intéressées pouvaient répondre et ce, en abordant une part intime de leur identité. L'approche altéritaire de la recherche nous a ainsi permis d'envisager, par le parcours, l'histoire de vie des parents, l'enfant-élève dans sa dimension familiale, soit en allant chercher des réponses sur l'école, en dehors de l'institution (Dolz, 2019).

Enfin, le regard critique porté sur la didactique (celle des langues directement convoquée dans cette initiative), soutenue par le point de vue de non-spécialistes (définis même comme « un public éloigné de l'école »), sur ce contexte d'enseignement-apprentissage de la langue française, a conduit à offrir un point de vue renouvelé sur la dimension éducative. Cette vision des familles sur l'école, soutenu par notre statut « ambigu » (comme femme issue de l'immigration, enseignante et chercheuse en devenir), a d'ailleurs mis en évidence l'importance, pour les enseignants, animateurs en charge de ce type de dispositif, de développer une posture professionnelle en faveur de LA rencontre et du pouvoir d'agir des acteurs concernés qui en découle (Giddens, 1984, 1987 ; Habermas, 1981). En effet, placé dans cette configuration, l'enquêté devient véritablement « acteur social » (Bornand et Leguy, 2013) et offre un regard éclairé sur une dimension de l'enseignement réservée, jusque-là, aux « sachants ». Il co-construit avec le chercheur le savoir (Mondada ; 2001). Or cette portée interventionniste de l'enquête, du fait de la dimension humaine et sociale qu'elle convoque, « bouscule » certaines croyances, idéologies associées sur lesquelles s'appuient certaines recommandations officielles de l'EN. D'ailleurs le détour par la famille de ces élèves à besoins éducatifs particuliers nous a permis de renouveler l'image de ces familles souvent qualifiées de « populaires » (Périer, 2005).

A travers cette démonstration qui soutient les grandes étapes de notre projet de recherche et qui s'appuie sur les composantes de l'« arc herméneutique » de Paul Ricoeur (1986), nous voulions réaffirmer de façon succincte de quelle manière la démarche sociodidactique et la posture ethnographique associée participent à l'émergence d'une contribution en faveur d'une approche altéritaire de l'enseignement. Elle a amené à rendre visible et lisible la complexité de cette situation d'enseignement-apprentissage (Blanchet, 2016) et a permis de considérer le point de vue de celui qui apprend pour une vision renouvelée de l'enseignement. Elle s'énonce de ce fait comme un apport, un levier pour réfléchir aux questionnements complexes et récurrents posés par le terrain de l'école.

Le chemin parcouru dans le cadre de ce parcours doctoral et le travail introspectif qui lui a été associé a fait évoluer notre posture de chercheuse. Dans cette perspective, nous ambitionnons de soumettre des perspectives de recherche capables de répondre aux limites de ce travail qui prennent leur source dans nos choix épistémologiques.

L'implication sociale du chercheur : des limites à considérer

L'approche (ethno)sociolinguistique critique (Heller et Boutet, 2007) adoptée engage l'implication et l'engagement social du chercheur. Elle convoque deux facteurs sur lesquels nous allons plus précisément nous attarder car ils peuvent s'énoncer comme des limites du travail mené. Ils engagent l'interdisciplinarité et l'analyse microsociolinguistique de cette étude.

L'éducation prioritaire est tout particulièrement caractérisée par l'accueil d'un public divers et varié qui questionne tant par sa spécificité sociale que linguistique et économique. En ce sens, il est un lieu de rencontres des individualités qui doivent être considérées pour une efficiente de notre système éducatif. L'école constitue un terrain de recherche où se croisent différents champs disciplinaires. Celui des sciences de l'éducation, par la relation à construire avec l'apprenant, et la didactique sont régulièrement convoqués, dans la dimension d'enseignement-apprentissage. Les obstacles liés à la singularité de la constitution du groupe-classe (soit l'échelle microsociale de l'enseignement), soulignent les limites de ces deux approches pourtant corrélées, voire imbriquées dans une relation de causalité, en raison de la dimension « sociale » de l'enseignement. La délimitation entre ces deux champs nous a précisément amenée initialement, en tant que praticienne, à considérer le point de vue sociolinguistique. Par cette approche, il s'agit d'interroger l'humain en adoptant un point de vue qui se veut holistique et offrir ainsi une « vision systémique globale » (Blanchet, 2012) sur un phénomène à étudier. Dans cette perspective, la sociodidactique se laisse l'opportunité de convoquer, sur un même terrain, l'interdisciplinarité voire la transdisciplinarité (ce qui pourrait d'ailleurs remettre en cause la classification, le « cloisonnement » des disciplines). Son ambition est ouverte et questionne, par conséquent, la posture du chercheur engagé dans ce type d'approche. Une des limites, dans l'univers même de l'école, de cette conception de la recherche que nous avons adoptée relève principalement de son avantage et souligne l'étendue des savoirs convoqués et des données à récolter liées. En effet, dans le cadre de cette recherche, ce sont à la fois les concepts de la sociolinguistique mais également ceux de la didactique (et de la didactique des langues et des cultures) et des sciences de l'éducation (dans une certaine mesure, même ceux émanant de la sociologie de l'éducation, à travers la notion de coéducation) qui ont été envisagés. Le caractère initial de cette étude, par son ambition didactique, n'a donc pas permis d'approfondir, comme nous l'aurions initialement souhaité, chacune des hypothèses sociolinguistiques postulées autour de cette initiative de l'EN.

Pour pallier cette limite de l'interdisciplinarité et approfondir en particulier notre troisième sous-hypothèse sociolinguistique liée à l'efficience du dispositif sur l'enfant-élève il pourrait être pertinent d'interroger le lien entre l'évolution des pratiques langagières de la mère (autour de l'oral et de l'écrit comme nous l'avons envisagé dans le cadre de ce travail) et celui de l'élève en classe. Ces perspectives de travail amèneraient à discuter l'impact du niveau scolaire de la mère, souvent considéré comme une variable capitale en sociologie de l'éducation (Ichou, 2018), sur l'enfant-apprenant.

En outre, il pourrait être pertinent d'approfondir, dans le cadre de ce dispositif, l'entrée dans l'univers de l'écrit de ces femmes-mères d'élèves ayant de faibles pratiques littéraciques. Au regard des besoins du terrain, dans le cadre du dispositif, nous avions envisagé un groupe dit « d'alphabétisation » les mercredis après-midi or, nous n'avions pas pu ni analyser nos propositions didactico-pédagogiques ni mesurer l'impact de ce travail sur l'évolution des compétences de ces femmes. Quel outil didactique, démarche pédagogique envisager pour favoriser le développement de cette compétence, chez l'adulte peu ou pas scolarisé antérieurement, tout en considérant son « déjà-là » (Perregaux, 2004 ; Penloup, 2017) ? Il s'agirait de raisonner cet ensemble tant au niveau de l'attitude de l'adulte à l'égard de l'écrit et des supports associés (Jaffré, 2004 ; Barton et Hamilton, 2010) qu'en termes d'habilités à lire et écrire.

De la même manière, le rapport de ces locutrices à la grammaire demanderait à être approfondi. La comparaison des langues (Auger, 2004), et la didactique du plurilinguisme de façon plus générale, sont souvent convoquées comme des leviers en faveur de l'approche des faits langagiers. Or, ces démarches présupposent des acquis en L1 (Cummins, 1979, 1984, 1991, 2000). Qu'en est-il pour ces locuteurs dont le niveau de compétences en L1 ne permet pas d'effectuer les transferts ? Comment développer chez ces adultes un discours métalinguistique qui permette d'entrer véritablement dans l'analyse réflexive de la langue sans cette prédisposition souvent développée à l'école ?

La portée qualitative de cette étude, par l'échelle d'examen envisagée à savoir le niveau microsociolinguistique, a néanmoins permis, dans une certaine mesure, de pallier les limites liées à l'interdisciplinarité de cette étude. Cette dimension de l'analyse a en effet amené à répondre à une problématique *in situ*. Or, considérant l'échantillon étudié, nous n'avons pu offrir qu'une « microthéorie » (Blanchet, 2018). Elle demandera à être transposée sur un autre contexte pour un enrichissement de cette contribution. En effet, même si seule une vision microsociale permet d'offrir des pistes de réflexion au plus près des obstacles observés, on ne peut transposer sans précautions méthodologiques les résultats de cette recherche à un autre

public. La pertinence des conclusions établies repose sur les éléments de « contextualisation » (Blanchet, 2016, 2018) qui traduisent la pensée analytique du chercheur *in situ*. D'ailleurs, « cette rigueur du qualitatif » (Olivier de Sardan, 2004) pourrait être discutée par les praticiens eux-mêmes. En effet, régulièrement, la lecture « simpliste », que font les enseignants, de certaines conclusions scientifiques émanant d'études qualitatives engendre des biais interprétatifs et abusifs. La diffusion scientifique à travers l'engagement du chercheur dans des recherches-formations collaboratives atténuerait ces dérives idéologiques[59].

Pour atténuer cette limite liée à l'échelle microsociolinguistique envisagée, l'analyse croisée des représentations des enseignants et des parents sur cette proposition didactique demanderait à être convoquée. Elle amènerait à ajuster voire préciser cette dernière pour une appropriation par les acteurs concernés.

A travers ce point posé autour des places et des rôles des co-acteurs de la recherche, nous souhaitions réaffirmer l'évidence de leurs apports complémentaires dans le cadre de cette étude. Pour conclure cette synthèse, nous souhaitions souligner un biais toujours d'ordre méthodologique qui renvoie à notre posture doublement (voire triplement) impliquée.

L'analyse de biais méthodologiques : une démarche « d'auto-socioanalyse réflexive »[60]

Notre parcours doctoral s'est inscrit dans une réflexivité individuelle, nommée également « auto-réflexivité » par Philippe Blanchet (2019 : 233), mêlée à celle générée par autrui (qualifiée d'hétéro-réflexivité par le même auteur). Ces deux processus traduisent deux regards complémentaires à porter sur l'aboutissement d'un travail de recherche (Blanchet, 2018) et met en lumière les biais éventuels de celui-ci.

Nous avons initié ce travail de recherche avec la croyance de pouvoir « changer le monde ». En tout cas, en considération des conditions d'émergence de la problématique de cette étude, relative aux manques observés et recueillis sur le terrain depuis un certain nombre d'années, nous avions cette ambition, souvent canalisée par nos directeurs de thèse, de pouvoir contribuer véritablement, directement ou indirectement, à une évolution du devenir des élèves en difficulté à l'école. D'autant plus que ce projet était soutenu par les acteurs principaux de cette recherche à savoir les familles. L'enjeu social de ce type de projet complexifie

[59] Nous avons coutume d'entendre certains discours erronés de la part de nos collègues dans la lecture de résultats de recherche de type qualitatif avec une tendance à la généralisation des conclusions à des panels plus larges et divers.

[60] Blanchet P., 2019, « « Appuyer où ça fait mal ? » Contribution à une sociodidactique d'émancipation éducative », In. El Barkani B. et Meksem Z. (coord.), *Plaidoyer pour la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispail*, EME Editions, Louvain-la-Neuve, pp. 229-243.

l'appropriation d'une posture « juste » capable de satisfaire les exigences épistémologiques d'un travail de recherche (Heller, 2002 ; Gadet, 2003).

Initialement convaincue par cette représentation du travail scientifique, nous avons accordé une place considérable aux conditions de mise en œuvre de ce dispositif afin d'offrir une contextualisation « idyllique », garante, selon nous, d'une certaine rigueur scientifique. Or, ce souci de « bien-faire », de « bien-contextualiser » a induit quelques biais au niveau méthodologique, reflet de cette quête identitaire comme chercheuse en devenir qui s'appuyait sur une expérience de praticienne.

A ce propos, notre appréhension du carnet de recherche, comme mémoire du travail vécu sur le terrain, illustre cette quête de positionnement « idéal ». D'ailleurs, son « bon » usage, son efficiente, réside dans la capacité du scientifique à « maitriser », en fonction de son degré d'engagement sur le terrain (Paillé, 2006), cette posture « intérieure-extérieure » (Blanchet, 2012 : 46).

En outre, notre statut de praticienne, plutôt habituée à devoir gérer l'hétérogénéité d'un groupe-classe et à planifier rigoureusement nos séances d'enseignement, a laissé finalement peu de place à l'émergence de « balbutiements », inhérents à toute situation d'enseignement-apprentissage, et à la lecture de l'Autre au cours de la mise en œuvre. Cette attitude reflète également une certaine posture de « contrôle » (Bucheton et Soulé, 2009) liée à cette insécurité à s'adresser à un nouveau public tout en approchant cette nouvelle posture professionnelle de chercheur caractérisée par une « rigueur inébranlable ». De plus, il rendait difficile, à postériori, le cheminement de la pensée scientifique qui devenait progressivement notre manière de penser la recherche. C'est pourquoi nous avons d'ailleurs choisi de rendre lisible ce travail dans la rédaction de cette thèse.

Au cours de ce travail ethnographique c'est par conséquent tout autant notre statut de femme, issue de l'immigration, que celui de praticienne qui rendait cette posture délicate à trouver. La transcription du vécu a ainsi pu être biaisée par cette attitude de l'enseignante-chercheuse en devenir. Cependant c'est également cette posture triplement impliquée qui nous a permis de récolter et d'interpréter un certain nombre de données et tout particulièrement celles émanant des entretiens.

S'engager dans des recherches collaboratives, en tant que chercheur, avec des praticiens, des formateurs de l'EN et/ou coopératives (à travers la constitution d'équipe de recherche pluridisciplinaire), nous amènerait à asseoir notre positionnement épistémologique. Cela nous permettrait également d'affiner les postulats évoqués par l'adoption de regards croisés sur

certains phénomènes observés. Ainsi, l'approche empirique adoptée dans la cadre de cette étude, et qui reflète notre manière de penser la recherche, nous conduirait à enrichir le concept de partenariat, trop souvent considéré d'un point de vue théorique, pour des propositions plus pragmatiques (Betz, 2019). Notre réflexion sur la collaboration, par l'étude des conditions des alliances à soutenir pour la réussite de tous les élèves (praticiens-chercheurs, praticiens-praticiens, institution-partenaires éducatifs…), pourrait ainsi être approfondie. L'approche altéritaire de la recherche nous permettrait d'envisager les postures, la place des acteurs engagés (Miguel Addisu et Thamin, 2020). Il s'agirait alors de pouvoir considérer à la fois l'enseignant-animateur du dispositif (dans une perspective formative), du parent (pour un ajustement des modélisations suggérées) mais également celui de l'enfant-élève afin de mesurer l'impact du partenariat créé sur sa scolarité (ou tout du moins sur son rapport à l'écrit).

Initialement, comment les enseignants volontaires perçoivent-ils les familles accueillies dans ce type de dispositif ? Quelles représentations, quelles visées accordent-ils à l'alliance éducative ? Comment le chercheur peut-il accompagner les questionnements émanant d'une lecture complexe du contexte d'enseignement et amener l'enseignant-animateur du dispositif à penser des objectifs d'enseignement en lien avec les besoins réels des apprenants ? L'identification de la « zone proximale d'action » des acteurs de la recherche s'envisagerait alors comme un objectif à atteindre pour penser les écarts entre acteurs et besoins des apprenants.

Au niveau des familles et de la modélisation proposée, les axes de travail envisagés correspondent-ils vraiment aux attentes du public rencontré dans d'autres dispositifs OEPRE ? Les dynamiques d'apprenance (Miguel Addisu et Beaumont, 2020) des co-acteurs de la vie de l'enfant-élève relèveraient alors de la réflexivité engagée par la recherche et amèneraient à considérer de manière plus complexe le point de vue de celui qui apprend (pour des ajustements didactico-pédagogiques en classe).

Bibliographie

Abdallah-Pretceille M., 1996, *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris.

Adami H., 2009, *La formation linguistique des migrants*, Clé International, Paris.

Adami, H. et Leclercq, V., 2012, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*, Septentrion, Villeneuve d'Asq.

Agier M., 2004, *La Sagesse de l'ethnologue*, L'Œil neuf, Paris.

Akinci M.-A., 2020, « La communauté turque de France en 2020 : entre envie de conservatisme et volonté d'intégration », *France Forum*, n°76, pp. 110-112.

Akinci M.-A., 2016, « Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées », In Hélot C. et Erfurt J. (éds), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert-Lucas, Limoges, pp. 473-486.

Akinci M.-A., 2015, « Les réussites et les difficultés scolaires des enfants turcs au fil des ans », *Oluşum / Genèse*, n°137-138, pp.58-69.

Akinci M.-A., 2014, « Fransa'daki Türk göçmenlerinin etnik ve dinî kimlik algıları » (Identification ethnique et religieuse des migrants turcs de France), *Bilig*, n°70, pp. 29-58.

Akinci M.-A., 2013, « Le turc », In Kremnitz G., Broudic F. et collectif HSLF, *Histoire sociale des langues de France*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 823-830.

Akinci M.-A, 2006, « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français », *Langage et société*, n° 116, pp. 93-110.

Akinci M.-A., 1996, « Pratiques langagières des immigrés turcs en France », *Ecarts d'identité,* [En ligne], n°76, pp. 14-17.

Akinci M.-A., De Ruiter J.-J. et Sanagustin F., 2004, *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*, L'Harmattan, Paris.

Akinci M.-A et Hamurcu-Süverdem B., 2016, « Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle », *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXI, pp. 81-93.

Akinci M.-A et Yagmur K., 2012, « Identification ethnique et religieuse chez les migrants turcs en France : Perspective transgénérationnelle », *Sociolinguistica*, n°25, pp. 126-146.

Aksaz E., 2006, « Immigration familiale turque et activités quotidiennes des femmes : Le souci de réputation dans une cité HLM de la banlieue parisienne », *Revue européenne des migrations internationales*, [En ligne], vol. 22, n°3, http://remi.revues.org/3341.

Amossy R., 2010, *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Presses Universitaires de France, Paris.

Andersen R., 1983, *Pidginization and creolization as language acquisition*, Newbury House, Rowley, Massachusetts.

Armagnague-Roucher M., 2010, « Les dynamiques d'adaptation sociale des communautés turques en France et en Allemagne. Le cas des jeunes générations », *Sociologie*, n°1, pp. 235-252.

Asdih C., 2012, « Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles », *Enfances, Familles, Générations*, n°16, pp. 34–52.

Astolfi J.-P., 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris.

Astolfi J.-P et Houssaye J., 1996, « Didactique et pédagogie sont dans un bateau », *Educations*, n°7.

Augé M., 1979, *Symbole, fonction et histoire. Les interrogations de l'anthropologie*, Hachette, Paris.

Auroux S., 1998, « Les enjeux de la linguistique de terrain », In. Bouquet S. (dir.), *Diversité de la (des) science(s) du langage aujourd'hui*, n°129 de *Langages*, pp.89-111.

Austin J. L., 1991 [1970], *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris.

Bachelard G., 1984 [1938], *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris.

Bachmann C., Lindenfeld J. et Simonin J., 1991, *Langage et communications sociales*, Didier, Paris.

Bandura A., 1976, *L'apprentissage social*, Mardaga, Bruxelles.

Bardou E., Oubrayrie Roussel N., Safont-Mottay C., Lescarret O., Deslandes R. et Roussseau M., 2010, « Facteurs prédictifs de l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs et leçons des adolescents. Une étude comparative France-Québec », Pratiques psychologiques, n°18, pp. 283-298.

Barré-De Miniac C., Brissaud C. et Rispail M., 2011, *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris.

Barth F., 1999 [1969], « Les groupes ethniques et leurs frontières », In. Poutignat P., Streiff-Fenart J., *Théories de l'ethnicité*, PUF, Paris.

Barton D. et Hamilton M., 2010, « La littératie une pratique sociale », *Langage et société*, n°133, pp. 45-62.

Bautier E., 2014, « Pourquoi est-il nécessaire de développer un enseignement plus explicite ? En quoi cela répond-il aux besoins des élèves issus des milieux populaires », *Enseigner plus explicitement*, DGESCO, pp.24-29.

Bautier E. et Goigoux R., 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, pp. 89-100.

Bautier E., Crinon J., Delarue-Breton C. et Marin B., 2012, « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n° 45, pp.63- 79.

Bautier E. et Rayou P., 2013, « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, n°7-2, pp. 29-46.

Beacco J.-C., 2011, « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », In. Blanchet et Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Editions des Archives contemporaines, Paris, pp. 31-40.

Beacco, J.-C, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.

Beacco J.-C., Ferrari (De) M., Lhote G et Tagliante C., 2006, *Niveau A.1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés)*, Didier, Paris.

Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. et Véronique D., 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris.

Beacco J.-C Little D. et Hedges C., 2014, *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Beacco J.-C, Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. et Panthier J., 2016, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Becker H., 2002, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, La Découverte, Paris.

Bernstein B., 1975, *Langage et classes sociales*, Editions de Minuit, Paris.

Bertaux D., 2010 [1997], *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*, Nathan Université, Paris.

Bertucci M.-M., 2008, « Une didactique croisée du FLM et du FLS en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants », *Glottopol*, n°11, pp. 45-53.

Besse H., 1989, « De la relative rationalité des discours sur l'enseignement / apprentissage des langues », *Langue française*, n°82, pp. 28-43.

Besse H. et Porquier R.,1984, *Grammaires et didactique des langues*, Hatier, Paris.

Betz T., 2019, « Le partenariat éducatif, entre souhait et réalité », *Le partenariat avec les familles dans l'éducation plurilingue de la petite enfance*, Service National de la Jeunesse, Luxembourg, pp.6-16.

Biichlé L., 2018, « Intégration, réseaux sociaux et représentations langagières de migrants en France », *Langage et société*, n°163, pp. 33-56.

Biichlé L., 2015, « Ces familles bilingues qui nous entourent. Des pratiques langagières et de la transmission des langues et identités dans des familles « mixtes » plurilingues de France », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, pp. 39-56.

Billiez J., 1985, « La langue comme marqueur d'identité », *Revue européenne de migrations internationales*, n°2, pp.95 – 105.

Blanchet P., 2019, « « Appuyer où ça fait mal ? » Contribution à une sociodidactique d'émancipation éducative », In. El Barkani B. et Meksem Z. (coord.), *Plaidoyer pour la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispail*, EME Editions, Louvain-la-Neuve, pp.229-243.

Blanchet P., 2018, *Eléments de sociolinguistique générale*, Lambert-Lucas, Limoges.

Blanchet P., 2016, « Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat », *Contextes et didactiques* [En ligne], n°7.

Blanchet P., 2012, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

Blanchet P., 2009a, « Contextualisation didactique, de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet », *Le Français à l'université*, n°2.

Blanchet P., 2009b, « La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale », *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, pp. 145-152.

Blanchet P., Clerc S. et Rispail M., 2014, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique : Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°175(3), pp.283-302.

Blanchet G. et Blanchet A., 1994, « Interactional Effects of the Environment on Interviews », *European Journal of Psychology of Education*, vol. IX, n°1, pp. 41-53.

Blanchet P. et Chardenet P., 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Editions des archives contemporaines, Paris.

Blanchet A. et Gotman A., 2015 [2007], *L'entretien*, Armand Colin, Paris

Bloomfield L., 1933, *Language*, Henry Holt, New York.

Boas F., 1911, *Handbook of American Indian Languages*, GPO Washington.

Boisseau P., 2005, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz, Paris.

Boivin H., 2016, « Influence des cultures éducatives et appropriation du français par des adultes migrants », In. Leconte F. (dir.), *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations*, Riveneuve éditions, Paris, pp. 55-88.

Bornand S. et Leguy C., 2013, *Anthropologie des pratiques langagières*, Armand Colin, Paris.

Boudart I., 2013, *La situation sociolinguistique en Mauritanie : analyse du sentiment de sécurité et d'insécurité linguistique à travers l'étude des pratiques et des représentation*s, Thèse de Doctorat en sciences du langage, Université de Rouen.

Bourdieu P., 1997, « Le champ économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°119, pp.48-66.

Bourdieu P., 1993, *La misère du monde*, Seuil, Paris.

Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.

Boutet J., 2017, « La pensée critique dans la sociolinguistique en France », *Langage et société*, 160-161, pp.23-42. https://doi.org/10.3917/ls.160.0023.

Boutet J., 2016 [2010], *Le pouvoir des mots*, La Dispute, Paris.

Boutet J., 2002, « Pratiques langagières. Formation langagière », In. Charaudeau P. et Maingueneau D. (dirs.), *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Seuil, Paris.

Boutet J., 1995, « Une linguistique de l'activité », In. Bouscaren J. *et al.* (éd.), Langues et langage. Problèmes et raisonnements en linguistique. Mélanges offerts à Antoine Culioli, PUF, Paris.

Boutet J., Fiala P. et Simonin J., 1976, « Sociolinguistique ou sociologie du langage ? », *Critique*, n°3444, pp.68-85.

Boutet J. et Costa J., 2021, *Dictionnaire de la sociolinguistique*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris.

Boutet J. et Heller M., 2007, « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique », *Langage et société*, n°121-122, pp. 305-318.

Bozarslan H., 2004, *Histoire de la Turquie contemporaine*, La Découverte, Paris.

Bozarslan H., 1996, « Femmes originaires de Turquie en France où en est l'intégration ? », *Cemoti L'immigration turque au feminin*, [En ligne], n°21, http://cemoti.revues.org/document560.html.

Bretegnier A., 2009, « Sociolinguistique alter réflexive. Du rapport au terrain à la posture du chercheur », *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, pp.27-42.

Bright W., 1966, *Sociolinguistics, Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference*, Mouton, La Haye-Paris, pp.11.

Brito O., 2018, *Évaluer les dispositifs éducatifs et socioculturels*, Champ social, Nîmes.

Brossard M., 2005, « Vygotski et les didactiques des disciplines : quelques réflexions », In. Reuter Y., *Pédagogie du projet et didactique du français*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Asq, pp.205-228.

Brousseau G., 1989, « Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques ». In. Bednarz N. et Garnier C., *Construction des savoirs Obstacles et Conflits*, CIRADE Les éditions Agence d'Arc inc., pp.41-63.

Bru M., 1992, *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse.

Bruneau A., Castellotti V., Debono M. Goï C. et Huver Emmanuelle, 2012, « Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI », *Diversité - Ville Ecole Intégration*, n°170, pp. 185-192. URL : http://www2.cndp.fr/revueVEI/170/retoursur.pdf.

Bruner J., 1983 [2015], *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris.

Bucheton D. et Soulé Y., 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de réoccupations enchâssées », *Education et didactique*, [En ligne], n°3, pp. 29-48, http:// journals.openedition.org/educationdidactique/543.

Busch B., 2013, *Mehrsprachigkeit*, Facultas Verlag UTB, Stuttgart.

Caira D., 2022 (à paraitre), « Une approche compréhensive des enjeux identitaires : Güldeniz, une mère d'élève turcophone en situation d'appropriation de la langue de l'école », projet éditorial du colloque international "Les langues dans la famille : attitudes, usages, politiques, histoires", Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France.

Caira D., 2021, « Une pédagogie dite innovante : les ateliers « sociolinguistiques » au sein des OEPRE », In. CORVAGLIA Antonella & WOLF-MANDROUX, Françoise (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Editions des archives contemporaines, Coll. « Plidam », France, ISBN : 9782813003621, pp. 17-26, doi : https://doi.org/10.17184/eac.4156.

Caira D., 2020, « Une affaire de distance », *Cahiers pédagogiques* "Les élèves migrants changent l'école", n° 558 [En ligne], https://www.cahiers-pedagogiques.com/une-affaire-de-distance/.

Caira D., 2019, « Une approche sociolinguistique de la relation aux familles », *Bébébutine*, Médiathèque départementale de Seine et Marne, Le Mée sur Seine.

Caira D., 2017, *Les apprenants franco-turcs : limite de l'école inclusive au regard de la maitrise de la langue de l'école*, Mémoire de master Didactique du français langue étrangère, Université Sorbonne Nouvelle, Paris.

Calame-Griaule G., 1977, *Langage et cultures africaines. Essais d'ethnolinguistique*, Maspero, Paris.

Calvet J.-L., 1993, *La sociolinguistique*, PUF, Paris.

Camus A., 1942, *L'Étranger*, Gallimard, Paris.

Castellotti V., 2014, « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? » In. Babault S. *et al.*, *Actes du colloque international Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, Université Paris Sorbonne/FIPF, Paris, pp.111-124.

Castellotti V., 2006, « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, [En ligne], n°2, http:// journals.openedition.org/rdlc/5785 ; DOI : 10.4000/rdlc.5785.

Castellotti, V. et Moore, D., 2005, "Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation". In. Beacco J.-C. *et al.*, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 107-132.

Castellotti V. et Moore D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », In Beacco J.-C. *et al.*, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 107-132.

Chalumeau S. et Efthymiou H., 2010, Le *bilinguisme précoce consécutif chez les enfants lusophones et turcophones : Influence de la langue maternelle sur l'acquisition du français langue seconde*, Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste non publié, Université Claude Bernard Lyon 1, ISTR. Lyon.

Charlier B., 2005, « Parcours de recherche-action-formation », Revue des sciences de l'éducation, n°31, pp. 259-272.

Charaudeau P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression, Hachette Education*, Paris.

Chauveau G., 2000, *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*, Retz, Paris.

Chartier M., Rufin D et Pelhate J., 2014, « Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité », *Éducation et sociétés*, n° 34, pp. 39-54.

Chevallard Y., 1991 [1985], *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, Grenoble.

Chiss J.-L., 2005, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », In. Beacco *et al.*, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris, pp.3-11.

Chomsky N., 1969, *La linguistique cartésienne suivi de La nature formelle du langage*, Seuils, Paris.

Copans J., 2005, *L'enquête ethnologique de terrain*, Colin, Paris.

Connors L.J. et Epstein J.L., 1994, *Taking stock : The views of teachers, parents, and students on school, family, and community partnerships in high schools* (Rapport n°25), MD, Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Baltimore.

Conseil de l'Europe, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.

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

Cortier C., 2005, « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langue-cultures », Etudes de Linguistique Appliqués, n°140, pp.447-489.

Coste D., 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en questions (NeQ)*, n°6, pp.115-123.

Coste D., 2001, « La notion de compétence plurilingue », *Actes du séminaire L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Ministère Éducation nationale Jeunesse Vie associative.

Coste D., 1984, *Interaction et enseignement : apprentissage des langues étrangères*, Didier Erudition, Paris.

Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Marins-Baltar M. et Papo E., 1976, *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Courtillon J., 1995, « L'unité didactique », *Le français dans le monde, recherches et applications*, n° spécial (janvier), pp.109-120.

Cuche D., 2016 [1996], *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris.

Cummins J., 2014, « L'éducation bilingue. Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? », In. Nocus I., Vernaudon J. et Paia M., *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 41-63.

Cummins J., 2011, *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*, Conseil de L'Europe, Strasbourg.

Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters : Clevedon.

Cummins J., 1991, « Language Development and Academic Learning », In. Malavé L. et Duquette G., *Language, Culture and Cognition*, Multilingual Matters, Clevedon.

Cummins J., 1984, *Bilingualism and Special Education : Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.

Cummins J., 1979, « Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependance, the optimum age question and some other matters », *Working Papers on Bilingualism*, n°19, pp.121-129.

Cummins J., 1976, « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, n°49(2), pp. 222-251.

Cuq J.-P., 1991, *Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris.

Cuq J.-P. et Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, P.U.G, Grenoble.

Crozier M et Friedberg E., 1977 [2014], *L'acteur et le système*, Seuil, Paris.

Dabène L., 2005, « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états », In. Chiss J.-L., *Didactique du français : Fondements d'une discipline*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, pp. 15-34.

Dabène L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.

Dabène L. et Billiez J., 1987, « Le parler des jeunes issus de l'immigration », In. Vermes G. et Boutet J., France, pays multilingue, L'Harmattan, Paris, pp. 62-77.

Débarre S. et Petek G., 2019, *Histoire des Turcs en France*, éditions du Détour, Paris.

Dehaene S., 2013, « Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences », *Paris Innovation Review*, [En ligne] http://parisinnovationreview.com/article/les-quatre-piliers-de-lapprentissage-stanislas-dehaene.

Delahaye J.-P., 2015, *Grande pauvreté et Réussite scolaire*, Rapport à madame le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN.

Delarue-Breton C. et Bautier E., 2015, « Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée », *Le français aujourd'hui*, n° 190, pp. 51-60.

Desjeux D., 2004, *Les sciences sociales*, Presses universitaires de France, Paris.

Davin-Chnane F. et Cuq J.P., 2009, « FOS – FLS : des relations en trompe l'œil ?, *Le français aujourd'hui*, n°164, pp.73-86.

Delcambre I., 2013, « Pédagogie », In. Cohen-Azria *et al. (éd.), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, De Boeck, Louvain-la-Neuve,* pp.157-161.

Demaizière F. et Narcy-Combes J.-P., 2005, « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n°8, pp.45-64.

Demougin F., 2008, « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes », Tréma, n°30, http:// journals.openedition.org/trema/427.

De Pietro J.-F. et Schneuwly B., 2000, « Pour une didactique de l'oral, ou l'enseignement/apprentissage est-il une « macro-séquence potentiellement acquisitionnelle » ? », *Etudes de linguistique appliquée*, n°120, pp.461-474.

Deprez C., 2017 [1994], *Les enfants bilingues : langues et familles*, CREDIF Essais, Didier, Paris.

Deprez C., 1996, « Une « politique linguistique familiale » : le rôle des femmes. », Education et sociétés plurilingues, n°1, pp. 35-42.

Deprez C., Varro G. et Collet B.., 2014, « Introduction », *Langage et société*, n°147, pp.7-22.

Deslandes R., 2001, « L'environnement scolaire », In. Hamel M. *et al.* (dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Les Publications du Québec, Québec, pp. 251-286.

Deslandes R. et Lafortune L., 2000, « Le triangle élève-école-famille dans le cadre du renouvellement des programmes d'études à l'école », In. Pallascio R. et Beaudry N.,

L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement ?, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 55-68.

Devereux D., 1972, *Ethnopsychanalyse complémentaire*, Flammarion, Paris.

Diaz F., 2005, « L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité. Récit d'un apprentissage de l'approche ethnographique pour tenter de rendre compte de la complexité du social », *Champ pénal/Penal field*, [En ligne], vol. 2, http://champpenal.revues.org/document79.html.

Dierendonck C. et Poncelet D., 2010, « Influence de l'environnement familial et du parcours scolaire sur les performances en lecture des élèves de 15 ans au Luxembourg », Revue internationale de l'éducation familiale, n° 28, pp. 41-72.

Di Méo S., Van den Hove C., Serre-Pradère G., Simon A., Moro M.-R. et Baubet T., 2015, « Le mutisme extra-familial chez les enfants de migrants. Le silence de Sandia », *L'information psychiatrique*, n°91, pp. 217-224, https://doi.org/10.3917/inpsy.9103.0217.

Dionne A.-M., 2007, « L'influence des parents faiblement scolarisés sur le rendement en lecture et en écriture de leur enfant à l'école élémentaire », In. Dionne A.-M. et Berger M.J., Les littératies. Perspectives linguistiques, familiales et culturelles, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, pp.131-158.

Dolz J., 2019, « La règle du sept de la sociodidactique des langues », In. El Barkani, B. et Meksem, Z., *Plaidoyer pour la variation. Mélanges en hommages à Marielle Rispail*, EME Editions, Belgique, pp. 21-49.

Dubet F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris.

Dubet F., 1997, *Ecole, familles : le malentendu*, Textuel, Paris.

Dufays J.-L., 2006, « Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la lecture littéraire », In. Paquay L. *et al.*, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, De Boeck, Bruxelles, pp. 143-164.

Durkheim E., 2002 [1983], *Le Suicide*, PUF, Paris.

Durkheim E., 2002 [1895], *Les Règles de la méthode sociologique*, PUF, Paris.

Eren E., 2015, « L'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie », *Synergie Turquie*, n°8, pp. 97-107.

Erikson E., 2011, *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Flammarion, Paris.

Erikson E., 1966 [1950], *Enfance et société*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Esenkova E et Delerm R., 1967, *Connaissance des Turcs et de la Turquie*, Esna, Paris.

Evans-Pritchard E., 1969, *Anthropologie sociale*, Petite bibliothèque Payot, Paris.

Favret-Saada J., 2009, *Désorceler*, Éditions de l'Olivier, Paris.

Favret-Saada J., 1990, « Être affecté », Gradhiva : revue d'histoire et d'archives de l'anthropologie, n°8, pp.3-9.

Favret-Saada J., 1977, *Les Mots, la mort, les sorts*, Éditions Gallimard, Paris.

Ferrari (De), Laurens V. et Bruley C., 2016, « Ingénierie actionnelle et interculturelle pour l'enseignement du français à des adultes migrants : un levier pour didactiser l'immersion », In. Leconte F. (dir.), *Adultes migrants, langue et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations*, Riveneuve éditions, Paris, pp. 115-148.

Ferrari (De) M., 2008, « Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment. », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n°44, Clé International, Paris, pp.20-28.

Ferry M.-P., 1970, « Sapir et l'ethnolinguistique », *Langages*, n°18, pp. 12-21.

Friedberg E., 1993 [1997], *Le pouvoir et la règle*, Seuil, Paris.

Gadet F., 2003, « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données », *Texto !*, [En ligne], http://www.revuetexto.net/Inedits/Gadet_Principes.html.

Galligani S., 2003, « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français », *Revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense*, n°49, pp. 141-152.

Galligani S., 2014, « Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? », In. Causa M., Galligani S.et Vlad.M., *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Riveneuve éditions, Paris, pp. 209-228.

Galisson R., 1994, « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. Etat des lieux et perspective », *Revue française de pédagogie*, vol. 108, pp.25-37.

Galisson R. et Coste D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.

Gaonac'h D., 1990, « Lire dans une langue étrangère : approche cognitive », *Revue française de pédagogie*, n°93, pp.75-100.

Gaonac'h D. et Golder C, 1995, *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Hachette, Paris.

Gardner R.C. et Lambert W.E., 1972, Attitudes and Motivation in Second-Language Learning, Newbury House Publishers, New York.

Giddens A.,1987, *La constitution de la société*, PUF, Paris.

Giddens A., 1984, *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Polity, Cambridge.

Giddens A., 1979, *Central problems in Social Theory : Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*, Macmillan, Londres.

Glaser B., et Strauss A., 1967, La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative, Armand Colin, Paris.

Gleitman L. et Newport E., 1995, « The invention of language by children : environmental and biological influences on the acquisition of language », In. Gleitman et Liberman, *Language : An invitation to cognitive science*, MA : MIT Press, Cambridge, pp. 1-24.

Goffman E., 1968, *Asiles*, Minuit, Paris.

Goï C., 2015, « Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations », In. Simon D.-L. *et al.*, *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Riveneuve éditions, coll. Actes académiques, Paris, pp. 95-118.

Goï C. et Huver E., 2012, « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? », *Le français aujourd'hui*, n°176, pp. 25-35.

Gökalp A., 1996, « Conjoints et stratégies matrimoniales dans l'immigration », *Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*, [En ligne], n°21, http://cemoti.revues.org/563.

Grondin J., 2003, *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*, Presses Universitaires de France, Paris.

Grosjean, F., 2015, *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*, Albin Michel, Paris.

Grosjean O., 2005, "La condition féminine, un indicateur de "modernité"? Retour sur les analyses développementalistes dans les études sur les femmes en Turquie et en immigration", *Migrations Société* [En ligne], Vol. 17, n°98, pp. 81-92.

Grosjean O., 1982, *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press Cambridge.

Guberina P., 1991, « Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues », In. Garabedian M., *Enseignements / apprentissages précoces des langues*, Hachette, Paris.

Guillaumin C., 2009, « La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation », *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, pp. 85-101. https://doi.org/10.3917/csl.0901.0085.

Gumperz J. J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, L'Harmattan-Université de la Réunion, La Réunion.

Gumperz J. J., 1964, « Linguistic and social interaction in two communities », In. Gumperz J. J. et Hymes D.H., « The ethnography of communication », American *Anthropologist*, n°66, pp.xx-xx.

Gumperz J. J., 1961, « Speech variation and the study of Indian civilization », *American Anthropologist*, n°69, pp. 976-988

Habermas J., 1981, *Théorie de l'agir communicationnel. Tome I, Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Jean-Marc Ferry (Trad.) ; *Tome II, Critique de la raison fonctionnaliste*, Jean-Louis Schegel (Trad.), Fayard, Paris.

Hagège C., 2020 [1982], *La structure des langues*, PUF, Paris.

Hagège C., 1996, *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, Paris.

Hahne A., 2001, « What's different in second-language processing ? Evidence frome vent-related brain potentials », *Journal of Psycholinguistic Research*, n°30, pp. 251-266.

Hamel M.-P. et Lemoine S., 2012, Aider les parents à être parents, Centre d'analyse stratégique, La Documentation française, Paris.

Hamers, J-F. et Blanc, M., 1983, *Bilinguisme et bilingualité*, Pierre Mardaga, Bruxelles.

Haque S., 2019, « Why family language policy is crucial ? Case of France with some new perspectives », In. Haque S., *Politique linguistique familiale / Family language policy*, Lincom, Munich, pp. 215-231.

Haugen E.,1953, *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*, Indiana University Press, Bloomington.

Heller M., 2002, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris.

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

Hilton H. E., 2017, « Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, [En ligne], consulté le 19 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/1101 ; DOI : 10.4000/rdlc.1101.

Houssaye J., 1988, *Le triangle pédagogique*, Peter Lang, Berne.

Hoggart R., 1970 [1957], *La culture du pauvre*, Minuit, Paris.

Hüküm P., 1996, « Le point de vue d'une responsable associative : qu'en est-il de l'intégration des femmes turques en France ? », *Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*, [En ligne], n°21, http://cemoti.revues.org/566.

Hymes D. H., 1967, « Models of the interaction of language and social life », *Journal of Social Issues*, XXIII, 2.

Ichou M., 2018, *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*, PUF, Paris.

Ichou M., 2014, *Les origines des inégalités scolaires. Contribution à l'étude des trajectoires scolaires des enfants d'immigrés en France et en Allemagne*, Thèse de doctorat en sociologie, Sciences Po, Paris.

Jaffré J.-P., 2004, « La litéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », In. Barré-De Miniac C. *et al.*, *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris, pp. 21-41.

Jakobson R., 1973 [1963], *Essais de linguistique française*, tome II, Ed. de Minuit, Paris.

Jarro A., 2002, *Professionnaliser le métier d'enseignant*, ESF éditeur, Paris.

Jodelet D., 1989, « Représentations sociales : un domaine en expansion », In Jodelet D., *Les Représentations sociales*, PUF, Paris, pp.36-45.

Johnson J. et Newport E.L., 1989, « Critical period effects in second language learning : the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language », *Cognitive Psychology*, n°21, pp. 60-99.

Joshua S., 1996, « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématique ? », In. Raisky C. et Caillot M., *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, De Bœck, Bruxelles, pp. 61-73.

Jullien F., 2016, *Il n'y a pas d'identité culturelle*, L'Herne, Paris.

Kahn S., 2010, *Pédagogie différenciée*, De Boeck, ParisKara M et Privat J-L., 2006, « Présentation », Pratiques, n°131-132, pp. 3-6, http://www.pratiques-cresef.com/intro131.pdf.

Kastoryano R., 1986, Être *Turc en France. Réflexions sur familles et communauté*, CIEMI et L'Harmattan. Paris.

Kaufmann J.-C., 2016 [1996], *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris.

Kaufmann J.-C., 2004, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Armand Colin, Paris.

Kerbrat-Orecchioni C., 1998, « La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan », In. Chiss J.-L. et Puech C., *Langue française*, n°117, pp. 51-67.

Kitzinger J., 1994, « The methodology of focus groups : the importance of interactions between research participants », *Sociology of health ans illness*, n°16, pp. 103-121.

Krashen S., 1981, Second Language Acqusition and Second Language Learning, Pergamon, Oxford.

Labov W., 1992, « La transmission des changements linguistiques », *Langages*, n°108, pp. 16-33.

Labov W., 1978, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Editions de Minuit, Paris

Labov W., 1976, *Sociolinguistique*, Minuit, Paris.

Labov W., 1966, *The social stratification of English in New York City*, Centre for Applied Linguistics, Washington

Laburthe-Tolra P., 1996, « Observation participante », In. Mucchielli A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Colin, Paris, pp. 146.

Lahire B., 2015, « De la nécessité de ne pas dissocier le langagier et le social », In. Canut C. et Von Münchow P., *Le langage en sciences humaines et sociales*, Lambert-Lucas, Limoges, pp. 21-36.

Lahire B., 2005, « Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires », In. Lahire B., *L'esprit sociologique*, La Découverte, Paris, pp. 322-347.

Lahire B., 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard, Paris

Lapassade G., 2016, « Observation participante », In Barus-Michel J. *et al.*, *Vocabulaire de psychosociologie*, ERES « Questions de société », pp. 392-407.

Laplantine F., 2005, *La description ethnographique*, Armand Colin, Paris.

Laurens V., 2010, Formation, agir enseignant et interactions didactiques. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France.

Lebreton E., 2017, P*our des formations linguistiques (trans)formatrices : renverser les évidences pour penser l'appropriation du français par des adultes migrants*, thèse de doctorat, Normandie Université, Rouen.

Lebreton E., 2016, « Besoins langagiers en formation linguistique pour adultes migrants. Enjeux et limites des processus d'identification. », In, Leconte F., *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations*, Riveneuve éditions, Paris, pp. 89-114.

Lebrun Y., 1982, « L'aphasie chez les polyglottes », *Linguistique*, n°18, 129-144.

Leclerc V., 2011, « La formation linguistique des migrants : lignes de force en didactique », In. Mangiante J.-M., *L'Intégration linguistique des migrants. Etats des lieux et perspectives* [en ligne], Artois Presses Université, Arras.

Leconte F., 2016, *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations*, Riveneuve éditions, Paris.

Lentin L., 1975, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Où ? Quand ? Comment ?* ESF, Paris.

Lévinas E., 2011 [1978], *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Poche, Paris.

Levi-Strauss C., 1983, « Histoire et ethnologie », *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations 38ème année*, n°6, pp. 1217-1231.

Levi-Strauss C., 1977, *L'identité*, Grasset, Paris

Lévy-Bruhl L., 1910, *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, PUF, Paris.

Malinowski B. K., 1968 [1944], *Une théorie scientifique de la culture*, Maspero, Paris.

Malinowski B. K., 1963 [1922], *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Editions Gallimard, Paris.

Manço A., 1996, « L'organisation des familles turques en Belgique et la place des femmes », *Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*, [En ligne], n°21, http://cemoti.revues.org/564.

Mangin J.-F. et Dehaene S., 2014, « La plasticité cérébrale, un atout encore sous-estimé », *Clefs*, n°62, pp. 36-37.

Manigand A., 1999, « Le silence des enfants turcs à l'école », *Psychologie & Education*, n°37, pp.57-73.

Manigand A., 1993, « La problématique de l'enfant d'origine étrangère : nécessité de changer d'approche », *Revue française de pédagogie*, n°104, pp. 41-53.

Manigand A., 1991, *Processus d'insertion scolaire d'enfant d'origine étrangère : étude des trajectoires scolaires d'une population d'enfants turcs*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux.

Marcellesi J.-B., Bulot T., et Blanchet P., 2003, *Sociolinguistique. Épistémologie, langues régionales*, polynomie, L'Harmattan, Paris.

Martin C., 2015, *Être un bon parent : une injonction contemporaine*, Presses de l'EHESP, Rennes.

Martinand J.L., 1986, *Connaitre et transformer La Matière*, Peter Lang, Berne.

Mead G. H., 2006 [1934], *L'esprit, le soi, la société*, Puf, Paris.

Mead M., 1935 [1963], *Mœurs et sexualité en Océanie*, Plon, Paris.

Meillet A., 1926, *Linguistique historique et linguistique générale*, Champion, Paris.

MEN, 2022, *Circulaire de rentrée 2022*, [En ligne], BO n°26, https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo26/MENE2219299C.htm.

MEN, 2021, *Circulaire de rentrée 2021*, [En ligne], BO n°25, https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2119494C.htm.

MEN, 2020, *Circulaire de rentrée 2020*, [En ligne], BO n°28, https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo28/MENE2018068C.htm.

MEN, 2017, *Relations école-famille. Dispositif Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants au titre de l'année 2017*, n°2017-060, [En ligne], http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115286.

MEN, 2016, *Accompagner le développement des espaces parents dans les établissements d'enseignement scolaire. Un guide méthodologique à destination des personnels d'encadrement [En ligne], https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Parents_eleves/24/3/Guide_methodologique_595243.pdf*.

MEN, 2015a, *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*, [En ligne], https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/69/6/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf.

MEN, 2015b, *Socle commun de compétences, de connaissances et de culture*, [En ligne], http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834.

MEN, 2014, *Un référentiel pour l'éducation prioritaire*, [En ligne], http://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.html#lien0.

MEN, 2013a, *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, n° 2013-595, [En ligne], https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984.

MEN, 2013b, Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, [En ligne], https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753.

MEN, 2012, *Relations école-famille. Opération « Ouvrir l'Ecole aux Parents pour Réussir l'Intégration »*, n°2012-081, [En ligne], https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo22/MENE1222040C.htm.

MEN, 2010, Relations *école-famille. Reconduction et extension de l'opération « Ouvrir l'Ecole aux Parents pour Réussir l'Intégration »*, n°2010-038, [En ligne], https://www.education.gouv.fr/bo/2010/38/mene1023678c.htm.

MEN, 2008, *Relations école-famille. Opération expérimentale « Ouvrir l'Ecole aux Parents pour Réussir l'Intégration »*, n°2008-102, [En ligne], https://www.education.gouv.fr/bo/2008/31/MENE0800648C.htm.

Merton R. K., 1965 [1950], L'esprit du temps. Eléments de théorie et de méthode sociologiques, Plon, Paris.

Miguel Addisu V., 2022 (à paraitre), « Des recherches collaboratives de type herméneutique en didactique du français : conditions de possibilité et transformations des acteurs à travers trois études de cas », In. Kervyn B., Lebrun M., Marmy V. et Scheepers C. (coord.), *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français*, Presses Universitaires de Namur.

Miguel Addisu V., 2020, Situations plurilingues : parcours sociolinguistique et didactique : vers une didactique inclusive du français, Université Rouen Normandie, Rouen.

Miguel Addisu V., 2019, « La part du sociolinguistique en didactique de l'orthographe : un enjeu pour des recherches participatives », In. Mortamet C. (dir.), *L'orthographe : Pratiques d'enseignants, pratiques d'élèves, représentations*, PUR, Rouen, pp. 147-173.

Miguel Addisu V., 2018, « La présentation de soi dans un couple plurilingue. Langues et *ethos* discursif », In. Delamotte R., *Mixités conjugales aujourd'hui*, PURH, pp. 89-114.

Miguel Addisu V., 2014, « Langues et identités en contexte exolingue : discours de trois couples franco-éthiopiens à Addis-Abeba », *Langage et société*, n°147, pp. 83-96.

Miguel Addisu V., 2011, « Lecture altéro-réflexive d'une recherche doctorale impliquée : notes ethno-sociolinguistiques », In. Leconte F., « *Les pérégrinations d'un gentilhomme linguiste* », *Glottopol*, n°18, pp. 78-93.

Miguel Addisu V., 2010, *Apprendre en français au Lycée franco-éthiopiens d'Addis-Abeba : une approche sociolinguistique à des fins didactiques*, Thèse de doctorat, Université de Rouen-Normandie.

Miguel Addisu V. et Beaumont S., 2020, « Dynamique d'apprenance dans une recherche collaborative portant sur la didactique de l'oral en contexte plurilingue : regards croisés », Recherches en didactique des langues et des cultures, n°17-2, [En ligne], https://journals.openedition.org/rdlc/7371.

Miguel Addisu V. et Thamin N., 2020, « Recherches collaboratives en didactique des langues. Enjeux, savoirs, méthodes », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°17, [En ligne], https://journals.openedition.org/rdlc/7272.

Molinié M., 2002, « Discontinuités linguistiques et cohérences biographiques », In. Adamzik A. et Roos E., *Biographies langagières*, Bulletin suisse de linguistique appliquée, n°76, Université de Neuchâtel, Suisse, pp. 99-113.

Molinié M., 2004, « Finalités du « biographique » en didactique des langues », *Le français aujourd'hui*, n°147, pp. 87-95. https://doi.org/10.3917/lfa.147.0087.

Molinié M. et Moore D., 2012, « Les littératies : une Notion en Question (NeQ) en didactiques des langues », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 9, n° 2, pp. 3-14, https://acedle.org/old/IMG/pdf/01_Molinie_Moore.pdf.

Mondada L., 2001, « Pour une linguistique interactionnelle », *Marges Linguistiques*, n°1, pp. 142-162.

Moreau M.-L., 1997, *Sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga Bruxelles.

Morissette J., Demazière D. et Pépin M., 2014, « Introduction. Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique », *Recherches qualitatives*, vol.33, pp.9-18.

Morin E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris.

Morin E., 1967, *Commune en France, la métamorphose de Plozévet*, Fayard, Paris.

Moro M.-R., 2012, *Enfants de l'immigration, une chance pour tous*, Bayard, Paris.

Moscovici S., 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, Le Seuil, Paris.

Mortamet C., 2016, « Compétences à l'écrit des populations scolarisés hors de France », In. Leconte F., *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations*, Riveneuve éditions, Paris, pp. 281-313.

Moignard B et Rubi S., 2013, « Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ?, *Carrefour de l'éducation*, n°36, pp. 47-60.

Moirand S., 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.

Mourlhon-Dallies F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Didier, Paris.

Mucchielli A., 2015, « L'identité individuelle et les contextualisations du soi », *Le Philosophoire*, n°43, pp. 101-114.

Mucchielli A., 2013, *L'identité*, PUF, Paris.

Muñoz M.-C., 1999, « Epouser au pays, vivre en France », *Revue européenne de migrations internationales*, [En ligne], Vol. 15, n°3, pp. 101-123, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1999_num_15_3_1694.

Norton B. et Pavlenko A., 2004, Gender and English language learners, TESOL, Alexandria.

Ochs E., 2002, « Becoming a speaker of culture », In. Kramsch C., *Language Acquisition and language socialisation. Ecological Perspectives*, Continuum, London, pp. 99-120.

Olivier de Sardan J.-P., 2004, « La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique », *Espaces Temps*, pp.38-50.

Paillé P., 2009 [1996], « Qualitative (analyse) », In. Mucchielli A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Éditions Armand Colin, Paris, pp. 180-182.

Paillé P., 2006, *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Armand Colin, Paris.

Paillé P. et Mucchinelli A., 2012, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.

Payet J.-P., Giuliani F. et Laforgue D., 2008, *La Voix des acteurs faibles*, PUR, Rennes.

Penloup M.-C., 2017, « Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique », *Le français aujourd'hui*, n°196, pp.57-70.

Pereni D., Paulesu E., Gallès N.S., Dupoux E., Dehaene S., Bettinardi V., Cappa S., Fazio F. et Mehler J., 1998, « The bilingual brain : proficiency and age of acquisition of the second language », *Brain*, n°121, pp. 1841-1852.

Périer P., 2020, « Les parents migrants et l'école : un défi pour la coéducation », *Administration & Éducation*, n°166, pp. 115-123, https://doi.org/10.3917/admed.166.0115.

Périer P., 2019, *Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale*, PUF, Paris.

Périer P., 2014, « L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ? », *Recherches en éducation*, n°20.

Périer P., 2005, *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*, PUR, Rennes.

Perregaux C., 2004, « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, n°29, pp. 147-166.

Perregaux C., 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Vals-asla. Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°76, pp. 81-94.

Perrenoud P., 1998, « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, n°24, pp.487-514.

Petek G., 2015, « La généalogie d'un repli », *Hommes et migrations*, [En ligne], n°1312, http://hommesmigrations.revues.org/3511

Petek-Salom G., 1996, « Adolescentes et brus : nouveaux visages féminins turcs en France, conflits inter et intragénérationnels », *Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*, [En ligne], n°21, http://cemoti.revues.org/562.

Piaget J., 1998 [1936], *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris.

Pire F., 1994, *Questions de psychologie*, De Boek Université, Bruxelles.

Poncelet D. et Francis V., 2010, « L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux », Revue internationale de l'éducation familiale, n°28, pp. 9-20.

Popica M. et Gagné P., 2021, « Introduction : La résistance à l'apprentissage des langues secondes ou étrangères, un phénomène complexe à explorer, *Revue TDFLE*, n°78, [En

ligne], https://revue-tdfle.fr/articles/revue-78/2567-introduction-la-resistance-a-l-apprentissage-des-langues-secondes-ou-etrangeres-un-phenomene-complexe-a-explorer.

Porquier R., 1977, « L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°25, pp.23-43.

Prairat E., 2005, *De la déontologie enseignante*, PUF, Paris.

Prévôt O., 2008, « Attentes des familles à l'égard de l'école : enquête auprès de 2 492 parents », in Pithon C. *et al.* (dir.), Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association, De Boeck, Bruxelles, pp. 37-50.

Puren C., 2007, « La complexité – modèle complexe de la discipline « didactique des langues-cultures » », In. Puren C., *Cours « Outils et modèles en didactique des langues-cultures : chapitre 1 »*, Cours "Outils et modèles en DLC" - Site de didactique des langues-cultures (christianpuren.com).

Puren C., 2002, « Perspective actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues modernes*, n°3, pp. 55-71.

Puren C., 2001, « Pour une didactique complexe », *Cahiers Forell*, n°15 [en ligne] https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/cahiersforell/index.php?id=539.

Py B., 1994, *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements théoriques récents*, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, Neuchâtel.

Py B., 1989, « Introduction », In.Py B. et Jeanneret R. (éd.), *Minorisation linguistique et interaction*, Droz, Genève, pp. 5-12.

Rancière J., 1995, *La Mésentente*, Galilée, Paris.

Rayou P., 2018, « Pédagogie explicite », *Recherche & Formation*, n°87, pp.87-107.

Rayou P., 2009, *Faire ses devoirs*, PUR, Rennes.

Rémy C., 2014, « Accepter de se perdre. Les leçons ethnographiques de Jeanne Favret-Saada », *SociologieS* [En ligne].

Rey-Debove J. et Gagnon J., 1980, *Dictionnaire des anglicismes*, Le Robert, Paris.

Rezzoug D., De Plaën S., Bennabi Bensekhar M. et Moro M.-R., 2007, « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalites », *Le Français aujourd'hui,* n°158, pp. 61 – 68.

Richterich R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris.

Ricoeur P., 2005, « Devenir capable, être reconnu », *Esprit*, n°7, pp. 125-129.

Ricoeur P., 2004, *Parcours de la reconnaissance*, Stock, Paris.

Ricoeur P., 1969, *Le conflit des interprétations : essais d'herméneutique*, Seuil, Paris.

Rispail M., 2017, *ABCdaire de sociodidactique*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, Saint-Etienne.

Rispail M., 2016, « Enjeux littéraciques en Océanie : entre vigilance culturelle et innovations didactiques », In. Colombel-Teuira C., Fillol V. et Geneix-Rabault S., *Littéracies en Océanie : enjeux et pratiques*, L'Harmattan, Paris, pp. 17-45.

Robillard D., 2009, « Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ? », *Cahier de sociolinguistique*, n°14, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

Rochex J.-Y., 1995, *Le Sens de l'expérience scolaire*, PUF, Paris.

Rochex J.-Y. et Crinon J., 2011, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

Rondal J.-A., 2018, *Le mythe de l'innéisté du langage*, Mardaga, Bruxelles.

Rosen E., 2007, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Clé International, Paris.

Roussel et Gaonac'h, 2017, *L'apprentissage des langues*, Retz, Paris.

Saillot E. et Verscheure I., 2018, « Démêlés autour de la tension dialectique didactique(s)-pédagogie : une controverse à dépasser ? », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 40, pp. 11-23.

Salins (De) G.-D., 1996, *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*, Hatier-Didier, Paris.

Sapir E., 1967 [1921], Anthropologie. Tome 1 : Culture et personnalité, Minuit, Paris.

Sartre J.-P., 2019 [1945], *Huit clos*, Gallimard, Paris.

Saussure F. (de), 1996 [1916], *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris.

Sayad A., 1999, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré,* Seuil, Paris.

Schieffelin B., 2007, « Langue et lieu dans l'univers de l'enfance », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 31, n°1, p. 15-37, https://files.nyu.edu/bs4/public/Bambi--Website_Assets/BBS%20PDFs/Langue_Et_Dans_L'Univers_De_L'Enfance.pdf.

Selinker L., 1972, « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, n°10, pp.219-231.

Shannon C. E. et Weaver W., 1940, The mathematical theory of communication, University of Illinois Press, Urbana, Illinois.

Singly (De) F., 2005, *L'Individualisme est un humanisme*, L'Aube, La Tour d'Aigues.

Skinner B. F., 1957, *Comportement verbal*, Prentice Hall, New Jersey.

Snow C.E. et Hoefnagel-Höhle M., 1977, « Age differences in the pronunciation of foreign sounds », *Languages and speech*, n°20, pp. 267-365.

Soulé B., 2007, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches Qualitatives*, [En ligne], n° 27, https://www.researchgate.net/profile/Bastien_Soule/publication/237661622_Observation_participante_ou_participation_observante_Usages_et_justifications_de_la_notion_de_participation_observante_en_sciences_sociales/links/0a85e52ed0d592fb52000000.pdf.

Spaëth V., 2014, « La question de l'autre en didactique des langues », *Glottopol*, n°23, Université de Rouen, pp. 160-172.

Spaëth V., 2008, « Le français 'langue de scolarisation' et les disciplines scolaires », In. Chiss J.-L., *Immigration, École et didactique du français*, coll. « Didactique des langues », Didier, Paris, pp. 62- 100.

Sparks R. et Ganschow L., 1993, « Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties : Linking first and second-language learning », *The Modern Language Journal*, n°77, pp. 289-302.

Sterponi L. et Bhattacharya U., 2012, « Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière », *Langage et société*, n° 139, pp. 67-82, http://www.cairn.info.ezproxy.univ-paris3.fr/revue-langage-et-societe-2012-1-page-67.htm.

Strauss A. et Corbin J., 1994, « Grounded theory methodology : an overview », In. Denzin N. K. et Lincoln Y. S., *Handbook of qualitative research*, CA, Thousand Oaks, pp. 273-285.

Taboada-Léonetti I., 1990, « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue », In. Camilleri C, Kastersztein J., Lipiansky E.-M., Malewska-Peyre H., Taboada-Léonetti I. et Vasquez A., Stratégies identitaires, PUF, Paris, pp.43-83.

Taboada-Léonetti I. et Gauléjac (De) V., 1994, *La lutte des places. Insertion et désinsertion*, Desclée de Brouwer, Bruges.

Tapia (De) S., 2009, « Permanences et mutations de l'immigration turque en France », *Hommes et migrations*, [En ligne], n°1280, http://hommesmigrations.revues.org/286.

Tapia (De) S., 1995, « Le champ migratoire turc et l'Europe », In. Jund A., Dumont P. et Tapia (De) S., *Enjeux de l'immigration turque en Europe : les Turcs en France et en Allemagne*, L'Harmattan, Paris, pp.15-33.

Terisse B., Larose B., Lefebvre M.L. et Bédard J., 2005, Etude des besoins d'information et de formation à l'exercice des rôles éducatifs des parents québécois ayant de jeunes enfants et adéquation avec les services offerts par les organismes de soutien à la famille, Université du Québec, Montréal.

Terrail J.-P., 1997, *La Scolarisation de la France*, La Dispute, Paris.

Terrail J.-P., 1984, « Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980) », *Revue française de sociologie*, n°3, pp.421-436.

Thamin N., 2015, « Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle ? Réflexions à partir d'une recherche en Franche-Comté », In Simon D.-L. *et al.*, *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Riveneuve éditions, coll. Actes académiques, Paris, pp. 141-166.

Thamin N. et Simon D.-L., 2009, « Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°7, [En ligne], https://doi.org/10.4000/rdlc.2313.

Thin D., 1998, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, PUL, Lyon.

Tinelli A., 2004, *De l'exil à l'orthophonie, ou la possible trajectoire linguistique des enfants d'origine turque : réflexion sur les difficultés langagières des enfants de migrants turcs*, Mémoire d'orthophonie, Université Louis Pasteur, Strasbourg.

Todd E., 1994, *Le Destin des immigrés : Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*, Editions du Seuil, Paris.

Tolman E.C et Honzik C.H., 1930, « Degrees of hunger, reward and non reward, and maze-learning in rats », *University of California Publications in Psychology*, n°4, pp.241-256.

Tomasello M., 2003, *Constructing a Language*, Harvard University Press, Cambridge.

Tribalat M., 1995, *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, La Découverte, Paris.

Troubetskoï N.S., 1967 [1939], *Principes de phonologie*, Klincksieck, Paris.

Tylor E. B., 1876-1878, *La Civilisation primitive*, Reinwald, Paris.

Verdelhan-Bourgade M., 2002, Le français de scolarisation. *Pour une didactique réaliste*, PUF, Paris.

Vermersch P., 2019 [1994], *L'entretien d'explicitation*, ESF Sciences humaines, Paris.

Verret M., 1975, *Le temps des études*, Honoré Champion, Paris.

Vicher A., 2011, *Référentiel FLI – Français Langue d'Intégration*, Direction de l'accueil, de l'intégration et de la Citoyenneté, Paris.

Vigner G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, Clé International, Paris.

Vigner G., 1992, « Le français langue de scolarisation », *Études de Linguistique Appliquée, Français langue seconde*, n°88, Didier Érudition, Paris.

Vigner G., 1989, *Traitement du discours et approche du sens en français langue étrangère et français langue seconde*, Thèse de doctorat, Université Paris 3, Paris.

Viriot-Goeldel C. et Delarue-Breton C., 2014, « Des textes composites à l'école : nouvelle littéracie scolaire, apprentissages et inégalités », *Spirale*, n°53, pp.21-31.

Vygotski L., 1985, *Pensée et langage*, Editions siciales, Paris.

Weber M., 1965, « Essai sur l'objectivité scientifique dans les sciences et la politique sociales », In. Weber M., *Essais sur la théorie de la science*, Plon, Paris.

Weibel N., 1996, « Femmes, islam et identité religieuse dans l'immigration turque en Alsace », *Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*, [En ligne], n°21, http://cemoti.revues.org/565.

Weinreich U., 1953, *Languages in Contact*, Mouton de Gruyter, The Hague.

Widmer J., 2006, « La sociologie en tant que science rigoureuse », In. Bassand M., Lalive d'Épinay C., *Des sociologues et la philosophie*, Fribourg, Academic Press, Fribourg, pp. 133-142.

Yagmur K. et Akinci M.-A., 2003, « Language use, choice, maintenance, and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France : Intergenerational differences », *International Journal of the Sociology of Language*, pp. 107-128.

Young A., 2019, « Pourquoi et comment communiquer, travailler et construire un partenariat avec les familles des enfants dont les langues familiales diffèrent des langues de la structure éducative ? », *Le partenariat avec les familles dans l'éducation plurilingue de la petite enfance*, Service National de la Jeunesse, Luxembourg, pp. 17-27.

Young A., 2017, « « Non, moi je lui dis pas en turc, ou en portugais, en en, j'sais pas moi en arabe » : Exploring teacher ideologies in multilingual/cultural preschool contextes in France », *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol.10 (2), pp.11-24.

Young A., 2011, « La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? / Linguistic diversity at school: handicap or resource? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°55, pp.93-110.

Young A. et Mary L., 2016, « Dix ans d'expérimentation dans la formation pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves : enjeux, défis et réussites », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n°11, pp. 169-189.

Zeiter A.-C., 2018, *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple mixte plurilingue*, Lyon, ENS Editions.

Table des matières

Remerciements 5

Résumé 9

Özet 10

Abstract 11

Sommaire 13

Listes des abréviations et sigles 15

Introduction 17

A. Notre expérience professionnelle au service de la recherche 18

B. Le dispositif OEPRE à l'origine d'un questionnement de recherche 19

C. Une problématique de recherche et une démarche méthodologique associée 21

D. La présentation du plan 23

1ère Partie : Une théorisation « ancrée » sur le terrain 27

Chapitre 1 : Le rapport aux langues au cœur d'une problématique scolaire : cas des familles turques en France 31

1.1. Langue, identité, culture et groupe 32

1.1.1. La langue, la culture 32

1.1.2. La langue, l'identité 34

1.1.3. Le groupe de référence au cœur d'un système social organisé 37

1.2. Des effets sur l'enfant-élève 38

1.2.1. Le bi-plurilinguisme 39

1.2.2. La scolarité de l'élève bilingue franco-turc 41

1.2.3. Des politiques linguistiques familiales comme stratégies identitaires 44

1.3. Une histoire migratoire singulière au cœur de caractéristiques sociolinguistiques 46

1.3.1. L'immigration turque en France 46
1.3.2. Des spécificités communautaires 49
1.3.3. Le rapport des Turcs à leur langue d'origine 51
1.4. Les femmes turcophones en France 54
1.4.1. Un certain conservatisme 55
1.4.1.1. La religion 55
1.4.1.2. Le mariage 56
1.4.1.3. Les activités quotidiennes 57
1.4.2. Une intégration à l'occident 58
1.4.2.1. L'inscription à des cours de langue française 58
1.4.2.2. Une certaine forme de liberté 59
1.4.3. L'affirmation d'une distinction 60
Chapitre 2 : Une formation linguistique à visée coéducative : le dispositif OEPRE 63
2.1. Les vagues migratoires en France aux origines d'un champ d'étude complexe à appréhender 64
2.1.1. Le phénomène migratoire en France 64
2.1.2. L'évolution de la formation linguistique des adultes migrants 66
2.1.2.1. Les années 60 : la mise en place des cours d'alphabétisation ou comment s'adapter à l'urgence de la situation 66
2.1.2.2. Les années 70 - 80 : un tournant et un cadrage plus précis 67
2.1.2.3. Les années 90 : une « rupture » 68
2.1.2.4. Les années 2000 : le cadrage actuel 70
2.2. Les spécificités du public accueilli 72
2.2.1. Un faible niveau de pratique littéracique 73
2.2.2. Des besoins en lien avec les expériences de socialisation langagières 76
2.2.2.1. Des besoins objectifs reflets de leur répertoire linguistique 77
2.2.2.2. Des besoins subjectifs reflets de leur parcours de vie 78
2.3. La coéducation comme objectif visé 79

2.3.1. Une définition 81
2.3.2. Les composantes du lien école-famille 83
2.3.2.1. Les apprentissages 84
2.3.2.2. Les codes de communication 86
2.3.2.3. Les modes de communication 87
2.3.3. Le discours de scolarisation au service d'une alliance efficiente 89
2.3.3.1. Le français langue seconde 89
2.3.3.2. Le discours de scolarisation 92
2.4. La présentation du dispositif OEPRE 94
2.4.1. Les préconisations officielles 95
2.4.2. Des ressources 97
2.4.3. L'évaluation du dispositif : l'émergence d'un questionnement didactique 99
Chapitre 3 : Questionner la relation didactique pour penser une mise en œuvre au plus près des besoins du public 103
3.1. Du système didactique à la didactique des langues et des cultures 104
3.1.1. La transposition didactique à l'origine du questionnement 104
3.1.2. La didactique des langues et des cultures au cœur du dispositif OEPRE 107
3.1.3. La sociodidactique comme levier pour penser la complexité d'un dispositif interdisciplinaire 108
3.2. Les théories de l'apprentissage au fondement des diverses manières d'apprendre 111
3.2.1. L'approche behavioriste 111
3.2.2. Le constructivisme 112
3.2.3. Le socio-constructivisme 113
3.3. Les méthodologies d'enseignement au cœur d'un questionnement sociodidactique .. 114
3.3.1. L'appropriation d'une L2 comme enjeu principal de la didactique des langues et des cultures 114
3.3.1.1. Lien ou rupture avec la L1 115

3.3.1.2. Des différences individuelles comme prédispositions pour apprendre une langue 117

3.3.2. Les schémas de la communication au fondement des méthodologies d'enseignement 120

3.3.3. Les méthodologies d'apprentissage d'une langue nouvelle 124

3.3.3.1. Les premières méthodes d'enseignement 124

3.3.3.2. Des méthodes d'enseignement au service de la communication 125

3.3.4. Les principes d'élaboration d'une séquence d'enseignement en DLC 129

3.3.4.1. Le trajet cognitif de l'apprentissage comme modèle pour penser l'élaboration d'unité didactique 129

3.3.4.2. Les activités langagières au service de l'apprentissage 130

3.4. La relation pédagogique au service de la pérennité du dispositif 132

3.4.1. L'attention 132

3.4.1.1. Les gestes professionnels au service d'un climat propice aux apprentissages 132

3.4.1.2. Le jeu de postures des co-acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage 134

3.4.1.3. L'agentivité au cœur de la situation d'apprentissage 136

3.4.2. Le retour d'information 138

3.4.2.1. Le statut de l'erreur 139

3.4.2.2. L'adaptation pédagogique comme principe de gestion de l'hétérogénéité .. 141

Conclusion partielle : 1ère partie 143

2ème Partie : Du terrain d'investigation à la méthodologie de recherche 145

Chapitre 4 : Une démarche ethnosociolinguistique à des fins didactiques 149

4.1. Du terrain à la méthodologie : une recherche qualitative 149

4.1.1. Une approche ethnosociolinguistique 149

4.1.1.1. L'ethnolinguistique au fondement de l'enquête de terrain 150

4.1.1.2. Les apports de la sociolinguistique pour une méthodologie de recherche de type empirique 151
4.1.2. La réflexivité comme condition essentielle de l'approche ethnosociolinguistique 155
4.1.2.1. Les principes épistémologiques d'une démarche ethnosociolinguistique 155
4.1.2.2. Une réflexivité à assumer 157
4.2. L'observation participante..... 158
4.2.1. L'implication épistémologique ou la posture du chercheur..... 159
4.2.2. Du recueil des données à la constitution d'un corpus..... 161
4.2.3. L'analyse des données de l'observation participante..... 162
4.2.4. Les limites de ce mode de recueil de données 164
4.3. L'entretien compréhensif comme enquête à usage complémentaire 166
4.3.1. Une définition 166
4.3.2 La démarche à envisager..... 168
4.3.2.1 Le choix des personnes à interroger 168
4.3.2.2 L'élaboration du guide..... 169
4.3.2.3 La transcription des entretiens..... 169
4.3.2.4 L'analyse des données 171
4.3.3 Les limites de ce mode de recueil de données 174
Chapitre 5 : Le terrain d'investigation : lieu d'émergence d'une problématique de recherche 177
5.1. Du niveau macro au niveau microsocial 178
5.1.1 L'académie de Créteil : une des académies de l'Ile-de-France 178
5.1.1.1 Une présentation chiffrée..... 178
5.1.1.2 Une présentation institutionnelle : le projet académique..... 180
5.1.2. Le département de la Seine et Marne..... 181
5.2. Nemours et le Mont Saint Martin..... 183
5.2.1. La commune et le quartier 183

5.2.2. Le projet de réseau 185

5.3 Le groupe scolaire « Les Chérelles » : terrain d'émergence d'une problématique de recherche *in situ* 189

5.3.1. La genèse du projet 189

5.3.2. Du projet de réseau à une problématique de recherche 191

5.4. Le projet école-famille 193

5.4.1. La présentation 193

5.4.2. Quelques points de vigilance au niveau organisationnel 195

Chapitre 6 : Une lecture des données ethnographiques au service d'un protocole méthodologique : une entrée progressive dans la posture du chercheur 197

6.1. La présentation du public 197

6.2. Des premiers observables à la construction d'un protocole méthodologique 199

6.2.1 Des hypothèses de recherche pensées à l'aune d'une première lecture des données 200

6.2.2. La présentation des données empiriques 203

6.2.3 Les limites relatives aux types de données récoltées 207

6.2.3.1 Les données didactiques relatives à l'hypothèse autour des pratiques orales et écrites 208

6.2.3.2 Les observables relatives aux perceptions des locutrices à leur statut de mère 208

6.2.4 Un protocole rigoureux d'analyse des données ethnographiques 209

6.3 Une première lecture des données ethnographiques comme préalable à la lecture des données discursives 210

6.3.1 Une première lecture verticale des données empiriques à T1 210

6.3.2 Une approche comparative des données entre T1 et T2 221

6.3.2.1 Une analyse autour des pratiques langagières des apprenantes (H1) 222

6.3.2.2 Une analyse autour des enjeux identitaires (H2) 226

6.3.3 Un dispositif pensé au regard des besoins du public 227

6.4 Une lecture horizontale des données ethnographiques au service d'une lecture herméneutique de l'ensemble 229
6.4.1 Des pistes d'interprétation autour des dynamiques langagières observées (H1) . 229
6.4.2 Des pistes d'interprétation à l'égard des enjeux identitaires induits par le cours de langue (H2) 230
6.4.3 Le lien école-famille (H3) 230
Conclusion partielle : 2ème partie 233
3ème partie : Analyse et Interprétation au service d'une approche sociodidactico-pédagogique 235
Chapitre 7 : Une lecture des données discursives 239
7.1. Güldeniz : comme exemple méthodologique 239
7.1.1. En amont de la conduite de l'entretien 240
7.1.1.1. Une lecture phénoménologique du profil 240
7.1.1.2. Une analyse de profil par questionnement analytique 240
7.1.2. L'analyse post-entretien 242
7.1.2.1. Une première analyse succincte de l'ensemble 242
7.1.2.2. Une seconde analyse par questionnement analytique (après transcription) . 244
7.2. Une lecture des profils étudiés 258
7.2.1. Serpil 258
7.2.1.1. La relation ethnographique 258
7.2.1.2. L'analyse post-entretien 260
7.2.2. Selma 266
7.2.2.1. La relation ethnographique 266
7.2.2.2. L'analyse post-entretien 267
7.2.3. Selda 273
7.2.3.1. La relation ethnographique 273
7.2.3.2. L'analyse post-entretien 275
7.2.4. Fatma 279

7.2.4.1. La relation ethnographique 279
7.2.4.2. L'analyse post-entretien 282
7.2.5. Elif 288
7.2.5.1. La relation ethnographique 288
7.2.5.2. L'analyse post-entretien 292
7.3. Une synthèse des analyses 296
Chapitre 8 : Une interprétation au service de la mise en place d'un *curriculum* de formation 299
8.1. Des éléments transgénérationnels en faveur d'une alliance éducative efficiente 300
8.1.1. Une représentation des apprentissages à appréhender 301
8.1.2. Un lien avec l'écrit à construire 304
8.2. Une dynamique identitaire au cœur du processus d'appropriation langagière 308
8.2.1. Une intégration linguistique comme reflet d'une identification langagière de type fonctionnel 309
8.2.1.1. Profil 1a : du statut de mère à celui de locutrice plurilingue 310
8.2.1.2. Profil 1b : du statut de femme à celui de locutrice plurilingue 311
8.2.2. Une intégration linguistique passive 312
8.2.2.1. Profil 2a : du statut de mère à celui d'apprenante plurilingue 313
8.2.2.2. Profil 2b : du statut d'épouse à celui d'apprenante plurilingue 314
8.3. Une proposition de modélisation à visée formative 318
8.3.1. Une modélisation didactique qui interroge l'agir 319
8.3.1.1. Le métadiscursif comme manière d'approcher le phénomène de secondarisation 319
8.3.1.2. Un modèle pensé pour conjuguer besoins déclarés et attendus institutionnels 320
8.3.2. La coéducation : la relation pédagogique en questionnement 324
8.3.2.1. Une « zone proximale d'action » à déterminer 324

8.3.2.2. Des écarts à réduire : une manière de penser une posture professionnelle altéritaire 328

Conclusion partielle : 3ème partie 331

Conclusion générale 333

A. Une synthèse générale des résultats 334

B. L'approche ethnographique au service du qualitatif : apports, limites et biais méthodologiques 338

Bibliographie 345

Table des matières 367

Index des figures 377

Index des tableaux 379

Index des figures

Figure 1 : Chaine de transposition didactique de P. Perrenoud. 105
Figure 2 : Schéma de la communication de Jakobson. 121
Figure 3 : Cartes des établissements – Rentrée 2020. 179
Figure 4 : Carte des circonscriptions du 1er degré de l'Education nationale (Rentrée 2019). 183
Figure 5 : Protocole d'analyse des données ethnographiques. 210
Figure 6 : Arbre thématique_Güldeniz_Hypothèse 1. 247
Figure 7 : Arbre thématique_Güldeniz_Hypothèse 2. 250
Figure 8 : Arbre thématique_Güldeniz_Hypothèse 3. 253
Figure 9 : Arbre thématique_Serpil_Hypothèse 1. 262
Figure 10 : Arbre thématique_Serpil_Hypothèse 2. 264
Figure 11 : Arbre thématique_Serpil_Hypothèse 3. 265
Figure 12 : Arbre thématique_Selma_Hypothèse 1. 269
Figure 13 : Arbre thématique_Selma_Hypothèse 2. 271
Figure 14 : Arbre thématique_Selma_Hypothèse 3. 272
Figure 15 : Arbre thématique_Selda_Hypothèse 1. 276
Figure 16 : Arbre thématique_Selda_Hypothèse 2. 277
Figure 17 : Arbre thématique_Selda_Hypothèse 3. 278
Figure 18 : Arbre thématique_Fatma _Hypothèse 1. 284
Figure 19 : Arbre thématique_Fatma _Hypothèse 2. 286
Figure 20 : Arbre thématique_Fatma _Hypothèse 3. 287
Figure 21 : Arbre thématique_Elif _Hypothèse 1. 293
Figure 22 : Arbre thématique_Elif _Hypothèse 2. 295
Figure 23 : Arbre thématique_Elif _Hypothèse 3. 295
Figure 24 : Une intégration linguistique de type fonctionnel (du statut de mère M à celui de locuteur plurilingue LP). 311

Figure 25 : Une intégration linguistique de type fonctionnel (du statut de femme F à celui de locuteur plurilingue LP). 312
Figure 26 : Une intégration linguistique passive (du statut de mère M à celui d'apprenante plurilingue AP). 314
Figure 27 : Une intégration linguistique passive (du statut d'épouse E à celui d'apprenante plurilingue AP). 316
Figure 28 : Modélisation en termes de progression didactique au service de la mise œuvre du dispositif OEPRE. 323
Figure 29 : Grille d'auto-évaluation-formative dispositif OEPRE. 327

Index des tableaux

Tableau 1 : Développement quantitatif des Turcs en France. Ministère du Travail et des Affaires Sociales. Direction générale des relations internationales et des services ouvriers à l'étranger (Source : INSEE Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques). 47
Tableau 2 : Extrait tableau INSEE : Etrangers – Immigrés en 2017..... 49
Tableau 3 : Tableau, donné à titre indicatif, pour mesurer, d'un point de vue linguistique, les préoccupations institutionnelles autour de l'alliance éducative famille-école. 80
Tableau 4 : Evolution de l'implantation du dispositif sur le territoire. 99
Tableau 5 : Tableau synthétique des codes utilisés pour la transcription des entretiens. 170
Tableau 6 : Extrait des tableaux de bord académique (année scolaire 2017-2018). 178
Tableau 7 : Tableau comparatif de données géographiques et démographiques des départements formant l'académie de Créteil (Source Insee au 1er janvier 2018). 181
Tableau 8 : Extrait du projet de réseau éducation prioritaire – 2015-2019 - Académie de Créteil. 188
Tableau 9 : Premier aperçu des profils des locutrices de l'étude. 199
Tableau 10 : Tableau synthétique des observables recueillies sur le terrain en fonction des trois hypothèses de recherche. 205
Tableau 11 : Tableau synthétique des données didactiques recueillies dans le cadre de ce cours de langue. 206
Tableau 12 : Synthèse des données ethnographiques relatives aux pratiques langagières des locutrices interrogées à T1. 213
Tableau 13 : Synthèse des données ethnographiques relatives aux enjeux identitaires des locutrices interrogées à T1. 216
Tableau 14 : Synthèse des données ethnographiques relatives aux statuts des locutrices interrogées à T1. 219
Tableau 15 : Analyse comparative des données ethnographiques entre T1 et T2 en fonction des locutrices. 223

Tableau 17 : Tableau synthétique de l’étude du corpus_Güldeniz_Hypothèse 1. 246
Tableau 18 : Tableau synthétique de l’étude du corpus_Güldeniz_Hypothèse 2. 249
Tableau 19 : Tableau synthétique de l’étude du corpus_Güldeniz_Hypothèse 3 252

« Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants » : une étude sociodidactique de mères bilingues turcophones.

Résumé

L'objectif de cette recherche est de réfléchir à des pistes didactiques en faveur de la mise en œuvre du dispositif "Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants".
Il s'agit d'une étude qualitative qui, par le biais d'une approche compréhensive de locutrices, mères bilingues turcophones, se donne pour vocation de conjuguer besoins déclarés de femmes, mères d'élèves et attendus institutionnels. La démarche sociodidactique soutient ce projet ethnosociolinguistique.
La triangulation des données de type ethnographique, didactique et discursive recueillies sur le terrain de l'école a permis de souligner l'importance de construire ce dispositif sur la base de *continuums* partant des représentations des apprenantes accueillies pour tendre vers les attentes des préconisations officielles. La modélisation suggérée, pensée par le biais d'une didactique altéritaire, souligne la visée transgénérationnelle du dispositif. Elle questionne par conséquent la posture de l'enseignant engagé dans cette initiative en mettant en évidence l'importance d'une prise de conscience mutuelle des facteurs et des écarts existant entre les manières de percevoir l'apprentissage et les pratiques littéraciques des deux acteurs de la vie de l'enfant-élève.

Mots-clés : approche ethnosociolinguistique, démarche sociodidactique, formation linguistique des adultes migrants, coéducation, OEPRE, immigration turque.

« Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants » : sociodidactic study of Turkish-speaking bilingual mothers.

Abstract

The objective of this research is to think about didactic solutions in favor of establishing this coeducationally-aimed linguistic training.
Through the comprehensive approach of these Turkish speakers, this is a qualitative study that aims at taking into account both the declared needs of these mothers and the institutional expectations. The sociodidactic approach supported this ethnosociolinguistic project.
The triangulation of ethnographic, didactic, and discursive data allows to underline the importance of building this scheme by building *continuums* going from the depiction made by the learners to the institutional expectations. Our modelling, thought through a didactics of alterity, puts the emphasis on the fact that this scheme has a transgenerational dimension. Therefore, it interrogates the posture of the teacher involved in this initiative in the prospect of raising mutual awareness about the gaps between the perception of learning and practices of written language.

Mots-clés : ethnosociolinguistic approach, sociodidactic approach, linguistic training of adult migrants, coeducation, OEPRE, Turkish immigration.