

EDUCATION À LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE: LE RÔLE DES PARENTS DANS UN PROJET D'ÉVEIL AUX LANGUES EN CYCLE 2.

(Publié dans : D.L. Simon et C. Sabatier (eds.) *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif, Contextes, Dispositifs, Acteurs*. LIDIL : Revue de linguistique et de didactique des langues, Université Stendhal de Grenoble, Hors série, Sept 2003, pp. 187-200.

1. INTRODUCTION

Cette recherche fait partie d'un travail plus large portant sur la formation des enseignants du primaire à la diversité linguistique et culturelle et sur l'écart entre les représentations du bilinguisme selon les langues et les élèves concernés. Elle part d'un constat : les enseignants stagiaires que nous formons en IUFM voient souvent le milieu familial comme responsable de certaines carences éducatives et la situation linguistique des enfants de migrants en particulier est perçue comme source de difficultés plutôt que comme un atout.

Notre problématique de départ est la suivante : comment réduire l'écart entre les familles et l'école pour que l'enfant ne se sente pas écartelé entre deux mondes antagonistes, entre deux langues, deux cultures, ou comment réduire la distance entre la culture scolaire et les références familiales, pour que celle-ci ne soit pas facteur d'échec?

Cette problématique s'inscrit dans le cadre du suivi d'un projet d'école de trois ans portant sur l'éducation aux langues et aux cultures (Helot and Young, 2002). Le corpus a été recueilli de 2000 à 2002 dans une petite école rurale (84 élèves) de la banlieue de Mulhouse et se compose d'enregistrements vidéos et de prises de notes à partir d'observations dans les trois classes participant au projet (CP, CE1, CE2), ainsi que de questionnaires et d'entretiens destinés aux enseignants et à certains parents. L'école compte environ un tiers d'enfants issus de l'immigration de première, deuxième ou troisième génération dont 10,7% d'origine arabe, 9,5% turque, 4,7% polonaise, 2,4 portugaise, 4,7% autres, et de 4,7% d'enfants venant de familles dites "dialectophones". Ces origines reflètent les diverses strates de migration dans la région, des plus anciennes (italiennes, polonaises, portugaises) aux plus récentes (Maghreb et Turquie)¹.

Le projet d'école se situe dans la perspective d'ouverture aux langues et d'éducation à la diversité linguistique et culturelle définie par le mouvement *Language Awareness*² ou ce que les chercheurs français nomment "Eveil aux langues" (Dabène 1995, Moore 1995, Nagy 1996, Candelier 1998) ou encore "Education aux Langues et Cultures" (Macaire 1998). On relève trois axes principaux dans la démarche d'Eric Hawkins (1981): la réflexion métalinguistique comme aide à l'apprentissage des langues, le combat contre le racisme tant culturel que

¹ Les trois dispositifs possibles d'enseignement des langues sont en place dans l'école: l'enseignement obligatoire de langues vivantes étrangères (LVE), anglais et allemand en CM1 et CM2, et les enseignements facultatifs de langue et culture régionale (LCR), Alsacien, et de langues et cultures d'origine (LCO), arabe marocain, turc et polonais.

² Définition donnée par Hawkins (1981) : "étudier le langage comme un aspect clé du comportement humain".

linguistique, et la préparation des jeunes à leur responsabilité future de modèle linguistique parental en tant que partie de l'éducation au "devenir parent".

L'objectif premier du projet de l'école de Didenheim était de lutter contre un nombre croissant d'incidents racistes dans l'école et dans le village ainsi que de réagir à un climat d'intolérance, le second, d'ouvrir les élèves à la diversité linguistique et culturelle présente dans leur environnement proche avant de commencer l'apprentissage d'une LVE, et de concevoir cette ouverture au delà des frontières régionale, nationale et même européennes. Le troisième objectif, et non le moindre, était d'impliquer les parents dans le projet afin de resserrer les liens entre les familles et l'école.

Concrètement, une quinzaine de parents se sont portés volontaires et ont ainsi révélé qu'une quinzaine de langues et de cultures différentes se côtoyaient et que certaines d'entre elles étaient transmises aux enfants. Toutes les propositions des parents ont été retenues et les langues suivantes ont été présentées: alsacien, japonais, vietnamien, malais, mandarin, espagnol, finnois³, portugais-brésilien, serbo-croate, polonais, italien, turc⁴.

C'est bien l'implication des parents qui fait la spécificité du projet de Didenheim : sans leur participation, le projet n'aurait pu se dérouler. Les enseignantes n'ont suivi aucune formation spécifique et ne font pas partie d'un réseau comme celui du projet Evlang qui aurait pu leur fournir du matériel pédagogique. Le critère qui a présidé au choix des langues n'a donc pas été arbitraire mais bien établi en relation avec le contexte linguistique de l'école, des enfants et de leurs parents. Les séances réparties sur plusieurs samedis matins pour chaque langue ont été préparées puis menées par les parents conjointement avec les enseignantes des trois classes concernées⁵. Les contenus linguistiques et culturels ont été repris durant la semaine par les enseignantes, intégrés au travail régulier des classes ainsi qu'aux autres matières. C'est donc la collaboration parents/enseignantes qui a permis de mettre en place des situations d'enseignement et d'apprentissage extrêmement riches et variées.

Cet article propose une analyse du rôle des parents dans la construction et la transmission de ces connaissances tant aux enseignantes qu'aux élèves. Quel a été l'impact de cette collaboration sur les enfants, les parents, les enseignantes ainsi que sur les représentations envers les diverses langues et cultures ? Comment mesurer cet impact sur les différents acteurs en relation avec les objectifs déclarés du projet, soit l'ouverture à l'autre, l'éducation à la tolérance et à la solidarité, l'acceptation de la différence et le dépassement de l'ethnocentrisme?

2. LE RÔLE DES PARENTS

2.1. La relation parents-école

³ Le finnois a été proposé par une étudiante finlandaise en stage Erasmus à l'IUFM d'Alsace.

⁴ Le russe, le berbère, l'arabe marocain, la langue des signes et l'anglais et l'allemand seront présentées en 2002/2003

⁵ Les parents ne sont jamais intervenus seuls devant les enfants

Si la loi d'orientation de 1989 (article 10) insiste bien sur le rôle des parents⁶, celui-ci reste en général très limité, à l'exception de l'école maternelle. Meirieu (2000) pense que c'est *"l'absence d'un pacte éducatif entre les différents partenaires"* qui est à la source des querelles actuelles sur l'école, comme si le contrat de confiance entre les familles et l'école était rompu. Il insiste sur l'importance d'un quatrième pôle dans la triade parents/enfants/école, le projet d'école, où les parents peuvent s'impliquer non seulement au niveau éducatif mais aussi au niveau pédagogique.

Cette implication reste cependant délicate pour nombre de parents et plus particulièrement ceux dont le rapport à l'école a été marqué par un vécu plus ou moins heureux, où l'intégration a souvent été synonyme d'acculturation. Elle l'est d'autant plus pour les migrants récemment arrivés qui ne connaissent pas encore la langue française et qui, pour certains, n'ont pas (ou peu) été scolarisés dans leur pays d'origine. On lit dans les questionnaires destinés aux enseignantes de Didenheim qu'elles perçoivent les parents de certains de leurs élèves comme *"craignant"* l'école. C'est aussi cette dimension de distance vis-à-vis de l'école qui les a incitées à baser leur projet sur la participation des parents. L'implication des parents a permis de mettre en place un partenariat autour d'un projet qui installe un véritable dialogue entre parents, enseignants et enfants, dialogue qui inclut non seulement une dimension pédagogique mais aussi une dimension affective parce qu'il touche au vécu personnel des parents et des enfants et à leurs relations avec leur(s) langue(s) et leur(s) culture(s).

2.2. La dimension pédagogique

L'authenticité des situations d'enseignement/apprentissage est un des aspects pédagogiques essentiels du projet. Parce que les activités sont menées par les parents qui partagent leurs connaissances et leur vécu avec les enseignantes et les enfants, les échanges sont porteurs de sens. En effet, à la langue et à la culture présentées correspond une personne qui vit dans cette langue et dans cette culture et qui vient en faire vivre certains éléments dans l'école. La langue est donc appréhendée au travers d'un locuteur natif⁷ qui a dû (ou choisi de) quitter son pays et apprendre le français. Le cas de l'alsacien est différent mais sa présentation s'est inscrite dans l'histoire et la culture de la région.

Les langues et cultures ont donc été présentées dans des situations concrètes au travers d'activités diverses touchant à la nourriture et à l'élaboration de recettes, au chant, à la lecture de contes bilingues, à la calligraphie etc. Les activités ont permis aux enfants de s'impliquer de façon active, les éléments linguistiques ont été travaillés en contexte (par exemple, comprendre une recette en italien, apprendre à dire j'ai faim et j'ai soif, demander poliment, remercier, apprécier etc... dans les différentes langues).

Le nombre important de langues représentées a offert une palette très riche de différents systèmes linguistiques, de graphies (alphabet latin, arabe, cyrillique, idéogrammes chinois), de supports apportés ou fabriqués par les parents (objets, livres, monnaie, vêtements traditionnels, documents visuels etc.). Cette diversité linguistique a fait naître un début de réflexion métalinguistique tout autant chez les enseignantes que chez les enfants.

⁶ *"Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative... Un partenariat véritable utilise les champs de compétences de tous.... Tout parent dont les compétences, connaissances et passions viennent enrichir l'environnement des enfants peut intervenir dans l'école".*

⁷ Sauf pour le japonais qui a été présenté par une mère ayant appris cette langue à l'âge adulte

Alors que les contenus linguistiques étaient définis à l'avance (formules de salutations et de politesse, couleurs, une ou deux chansons, les nombres de un à dix etc.) les contenus culturels⁸ ont reflété à la fois des choix plus personnels des parents et les questions des enfants (Pourquoi la guerre au Vietnam? Y-a-t-il des délégués en Finlande? Pourquoi l'alsacien est un dialecte et pas une langue? Est-ce difficile d'apprendre le français quand on est chinois? Etc).

Les différentes cultures ont été présentées dans leur diversité et leur spécificité, de façon ouverte, afin de faire prendre conscience aux enfants que chaque culture y compris la culture française, intègre des éléments d'autres cultures (coutumes, aliments, mots de vocabulaire etc.). De même les langues ont été envisagées dans une perspective d'échange plutôt que de concurrence⁹. A chaque fois que cela a été possible la parenté entre les langues a été mise en évidence (alsacien/allemand, italien/français) ainsi que la notion d'emprunt (anglais/finnois, français/vietnamien, etc.)

Le projet a surtout fait naître une relation pédagogique différente : d'une part les enseignantes ont fait confiance aux parents en les associant au travail de l'école, en sollicitant leurs compétences et leurs connaissances et en leur montrant qu'elles avaient besoin d'eux pour réaliser le projet; d'autre part au niveau des contenus d'enseignement/apprentissage, l'objectif n'était pas de les centrer sur des savoirs linguistiques et culturels recensés (comme en LVE et LCR) mais plutôt de faire prendre conscience aux élèves de la relation qu'entretient une personne avec sa (ses) langue(s) et sa culture(s). La dimension affective a donc joué un rôle important dans le processus de transmission de ces "savoirs".

2.3. La dimension affective:

L'observation des séances a montré combien ces témoignages vivants ont eu un impact fort sur les enfants. L'exemple de la séance de vietnamien est particulièrement intéressant. Suite à la question d'un enfant, l'intervenante a dû expliquer pourquoi elle avait quitté le Vietnam. Sa réponse a suscité de nombreuses questions sur la guerre, et sur son vécu quand elle est arrivée en France à l'âge de 8 ans. Et au fur et à mesure que la mère retrouvait ses souvenirs (avec une certaine émotion) les enfants captivés par son récit posaient davantage de questions. Ici c'est l'histoire personnelle de cette mère qui a déclenché l'intérêt des enfants et sans doute fait écho au vécu de certains d'entre eux arrivés récemment. Il est permis de penser qu'un tel témoignage aide les enfants à comprendre pourquoi les peuples migrent et quelles peuvent être les répercussions des guerres sur leur vie.

Ainsi à la dimension affective s'est ajoutée la dimension historique, où les enfants ont perçu les rapports entre une personne et l'histoire de sa famille et de son pays d'origine (ainsi que les liens de ce pays avec la France). Meirieu (2000/34) insiste sur cette dimension de verticalité dans l'éducation : *“ En réalité l'éducation est affaire de verticalité: il y va de ce qui relie les générations entre elles; elle inscrit l'enfant dans une histoire qui transcende l'horizontalité de nos rapports humains, elle engage tout à la fois le passé et l'avenir. Il faut donner forme ensemble à ce qui assure le lien entre les générations et définir le rôle spécifique dans la construction de ce lien, de la famille et de l'école ”*

Il nous semble justement que si l'école s'intéresse aux langues parlées et transmises dans l'environnement familial, elle permet aux élèves d'une part de mieux assumer leur héritage

⁸ Le football au Brésil, la politesse au Japon, le Nouvel An chinois, Noël en Alsace, un mariage en Malaisie etc.

⁹ comme c'est le cas dans les dispositifs scolaires qui hiérarchisent les langues selon leur statut : Français, LVE, LCR et LCO.

linguistique et culturel, de mieux construire leur identité et d'autre part d'envisager leurs différences comme des richesses à partager. Defrance (2000/188), pour sa part, souligne ainsi l'importance de la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle par l'école :

“ Dans nos classes, les élèves peuvent désormais être originaires de toute la planète. Les enfants apprennent à l'école l'extraordinaire variété des comportements culturels des traditions, des religions, des croyances, des rituels sociaux. Cette découverte est un enrichissement. D'une part l'enfant peut prendre conscience de ses propres enracinements culturels et les voir reconnus par les autres. D'autre part il apprend à découvrir les traditions et cultures de ses camarades. Il peut parvenir à comprendre que tout être humain s'inscrit dans une histoire à la fois personnelle et collective et que c'est cette inscription dans des filiations qui fait de nous des êtres humains. Il peut enfin réussir à découvrir que les groupes humains, en dépit de leurs différences ont tous besoin de principes pour régir les rapports entre les hommes et éviter qu'ils basculent dans le chaos. ”

Nous citons cet auteur parce que ses propos montrent combien les objectifs de l'ELC peuvent aller au delà d'une simple initiation à une palette de langues plus ou moins exotiques. C'est au travers du discours des parents sur leurs langues et leurs cultures que les enseignantes ont pu mesurer l'impact de ces histoires personnelles sur les enfants et percevoir combien les objectifs de leur projet rejoignent ceux de l'éducation à la citoyenneté.

3. EVALUATION

Le projet touche à la fin de la deuxième année et permet à ce stade (2002) d'évaluer certains de ses effets sur les parents, les enseignantes et les enfants. Alors que durant la première année ont été présentées la langue régionale, des langues européennes et des langues asiatiques, la deuxième année a permis d'introduire des langues de statut différent telles que le polonais, le serbo-croate et le turc. Le cas du turc¹⁰ est particulièrement intéressant pour l'étude du rôle des parents non seulement dans ce projet mais, d'une façon plus générale, dans la relation entre les familles immigrées et l'école. Nous donnerons donc surtout des exemples concernant cette langue et sa culture.

3.1. Du point de vue des parents

Moro (2002), ethnopsychiatre, spécialiste de l'impact sur les enfants des situations d'exil ou de migration vécues par leurs parents dit ceci dans un entretien accordé au journal Libération (2/6/2002): *"S'il y a un dénominateur commun dans la plainte de tous nos patients c'est la non-reconnaissance: ils ont le sentiment de n'avoir pas de place. Ils disent que leur savoir est nié et que d'ailleurs ils ne peuvent même pas le transmettre sans nuire à leurs enfants"*.

Or l'école de Didenheim, en *"ouvrant ses murs"*¹¹ a permis aux parents d'entrer non seulement dans l'école mais aussi dans l'espace de la classe et dans l'espace des savoirs à transmettre. Ainsi une reconnaissance leur a été accordée et leur statut a changé puisque ceux-ci ont dû faire face aux enfants et prendre la place du maître. Ils sont devenus des partenaires de l'enseignant qui sans eux ne pouvaient mettre en œuvre le projet. Leurs savoirs ont été légitimés dans l'école ainsi qu'aux yeux de leurs propres enfants, puisque leur(s) langue(s) et leur(s) culture(s) sont devenues objets de savoirs dignes d'être enseignés au même titre que celles des autres enfants (y compris la langue régionale ou les langues étrangères dominantes comme l'anglais et l'allemand). Ces parents sont donc devenus **acteurs de et dans** l'école. Ils

¹⁰ Le turc concerne une population plus récemment arrivée dans la région et perçue comme moins bien intégrée .

¹¹ expression utilisée par une des enseignantes.

ont d'ailleurs tous pris conscience de la difficulté du métier d'enseignant et certains ont exprimé ouvertement leur appréciation du travail quotidien des enseignantes.

Certes il a été plus difficile pour certains parents de participer : la seule mère turque qui pouvait communiquer en français a préféré intervenir en tandem avec une mère française qui a joué le rôle de médiatrice¹². Elle a expliqué qu'elle n'avait été scolarisée qu'au niveau primaire dans son pays et que l'école l'intimidait¹³. Par contre, toutes les mères ont accepté de participer à la fête turque lors de la première séance consacrée à cette langue peut-être parce que cette fête a eu lieu dans le gymnase du village, endroit plus neutre que l'école¹⁴ et toutes, sans exception, ont été très surprises que l'école s'intéresse à leur langue et à leur culture et qu'on leur demande d'intervenir en classe. La mère turque qui est intervenue dans la classe a finalement avoué sa fierté que l'école s'intéresse à sa langue et à sa culture.

3.2. Du point de vue des enseignantes

Les représentations des enseignantes ont changé sur de nombreux points, tout d'abord envers les langues et les systèmes linguistiques; elles ont pris conscience par exemple de la diversité de fonctionnement des langues, elles ont découvert les quatre tons en chinois mandarin, la notion d'emprunt, la différence entre l'oral et l'écrit¹⁵. Elles ont compris l'importance de l'aspect culturel lié à la découverte d'une langue, ainsi que la richesse que constitue leur variété comme objet d'apprentissage

Leurs représentations du bilinguisme et du multilinguisme ont aussi évolué, elles ont été impressionnées par le multilinguisme de la mère malaisienne et par la façon dont les bilingues passent d'une langue à l'autre selon leurs interlocuteurs. Elles ont aussi pris conscience que le bilinguisme de certains de leurs élèves devenait un réel atout s'il était valorisé et ceci quelle que soit la langue.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, leur regard s'est également transformé : les enseignantes se sont retrouvées en situation d'apprentissage au même titre que les enfants et ont souvent eu plus de difficultés que leurs élèves (lors de la discrimination des tons en mandarin par exemple). Les séances de japonais présentées par une mère française qui se passionne pour le Japon ont aussi eu un impact fort : elles ont montré qu'il est possible d'apprendre une langue réputée difficile même à l'âge adulte et combien l'aspect affectif nourrit la motivation.

Ce changement de représentations sur les compétences linguistiques des parents et des enfants a aussi eu des répercussions sur les pratiques des enseignantes. Ce n'est plus le monolingue et le monoculturalisme comme normes qui dominent dans leur classe. En effet, entre les séances du samedi, les enseignantes ont fait référence de façon explicite aux langues, cultures et pays présentés et ceci de façon transdisciplinaire (création de posters sur l'Asie en BCD, contes traditionnels lus en français, géographie, chansons reprises très souvent dans la semaine etc.)

¹² L'intervenante LCO turque n'a pas voulu participer au projet et n'a pas expliqué son refus

¹³ Les autres mères turques, non scolarisées, ont exprimé leur refus de participer en ces termes: "Notre place n'est pas à l'école", même si elles ont ensuite proposé de collaborer avec les enseignantes dans des domaines qu'elles maîtrisent bien (cuisine, crochet)

¹⁴ Cette séance en terrain "neutre" a permis d'opérer une première rencontre conviviale, un premier rapprochement entre les familles turques et l'école. Les séances suivantes ont eu lieu en classe.

¹⁵ Le japonais qui semblait inabordable à l'écrit s'est révélé relativement facile à l'oral

Enfin, quant au rôle des parents dans l'école, les enseignantes ont été impressionnées par le sérieux et la variété du travail de préparation des parents; "l'émotion et la passion" de certains d'entre eux les ont surprises et l'importance de la dimension affective dans le rapport de certains d'entre eux à leur langue et à leur culture les a particulièrement marquées; elles disent mieux comprendre l'importance de la transmission des langues au sein des familles. L'intervention des parents les a aussi convaincues qu'il était possible de changer la situation d'enseignement et de mettre en place une réelle collaboration enseignants/parents/enfants où le savoir n'est pas détenu uniquement par le maître mais où il peut être partagé et faire l'objet d'un échange. Par exemple, une enseignante salue maintenant les mères turques dans leur langue et a remarqué les sourires d'appréciation en retour. Elle a compris combien ces quelques mots ont permis de changer la relation enseignant/parent.

Les enseignantes ont aussi appris à assumer un rôle de médiateur entre les parents et les enfants durant les séances; elles savaient quand intervenir pour aider les enfants à comprendre certains éléments trop complexes; par exemple le proverbe turc "*qui gagne de l'argent jouera de la flûte*"¹⁶ n'a pas été compris par les enfants de CP et a dû être explicité par l'enseignante. A d'autres occasions, elles ont aidé les enfants à comprendre sans traduire, à deviner le sens des mots transparents etc.

3.3. Du point de vue des enfants

La situation d'apprentissage a changé : les enfants voient leurs parents dans le rôle d'enseignants, détenteurs d'un savoir qui intéresse leur maîtresse et leurs camarades, et qui situe leur enseignante dans un rôle d'apprenant. L'école a donc donné une légitimité aux savoirs de leurs parents. Il est permis de supposer que les parents sont alors valorisés aux yeux de leurs enfants en particulier parce qu'ils sont dans une situation de détenteurs de savoir, situation très différente de celle de la cour de l'école par exemple ou des rencontres entre parents et enseignants.

Spontanément, les enfants ont posé énormément de questions sur les sons, les systèmes d'écriture et les peuples qui parlent ces langues ainsi que sur le vécu de leurs locuteurs. Les enregistrements vidéos des séances montrent clairement leur curiosité et leur motivation et un réel questionnement sur le langage et les langues. (Exemples: Pourquoi il y a tous ces accents en vietnamien? Quel accent ont les Japonais? Pourquoi l'alsacien est un dialecte et pas une langue? Est-ce que le français c'est une langue?).

Les enregistrements permettent en outre de constater une évolution des attitudes chez certains enfants. En début d'année 2001 (séance 29/9) par exemple, lorsque l'enseignante de CP a présenté la liste des langues et cultures pour l'année, l'ensemble de la classe a lancé des "oui" enthousiastes à la mention de l'italien puis à la mention de la langue turque, une élève (non turque) a réagi négativement. Questionnée sur sa réaction, l'élève a répondu : "*ça ne m'intéresse pas*". Or huit mois plus tard, à la question de l'enseignante "*quelle langue avez-vous préféré durant l'année*", cette même élève répondait "le turc"! De même, lorsque l'intervenante a présenté les sons turcs qui n'existent pas en français, toujours la même élève a fait la remarque suivante: "*ça donne vraiment envie de l'apprendre*"! Il semble que dans ce cas on puisse parler d'une certaine ouverture, un revirement chez l'enfant par rapport à une langue peu valorisée dans son milieu familial. Cette ouverture à l'autre s'est manifestée chez plusieurs enfants en particulier lors des séances de turc. Comme dans l'étude de Billiez et Sabatier (1999), certains enfants cherchent réellement à comprendre et se décentrent par

¹⁶ qui veut dire "celui qui travaille dur sera récompensé"

rapport à la langue française. Ainsi, après un travail sur la prononciation du turc une autre élève a déclaré : *"maintenant je comprends pourquoi CIHAT (prénom féminin turc) se prononce DJIHAT"*.

Le projet a aussi favorisé la reconnaissance de tous les élèves au sein de leur classe et de l'école. L'enseignante de CP s'exprime ainsi au sujet des quatre enfants turcs de sa classe *"Maintenant ils existent, avant ils n'existaient pas forcément"*. Elle explique que ces enfants restaient beaucoup ensemble et parlaient turc entre eux dans la cour de l'école mais que depuis les séances de turc, ils sont beaucoup plus ouverts et que les autres enfants de la classe vont plus vers eux. Il est donc bien question ici d'intégration.

4. CONCLUSION :

Si l'on prend en compte les objectifs du projet à ce stade, une première remarque s'impose : l'objectif principal est d'ouvrir les enfants à la diversité linguistique et culturelle afin de développer une attitude de tolérance, de respect et de solidarité entre eux. Il s'agit en fait à terme, de transformer leur vision du monde, de les aider à se construire une identité propre au sein d'une école qui se bat pour des valeurs et des principes universels : l'égalité et la solidarité. A Didenheim, les enfants partagent des langues et des cultures auxquelles ont été données la même valeur symbolique que ce soit le français, l'alsacien, les langues européennes, les langues asiatiques ou les langues de la migration.

Comme Macaire (1998), nous préférons le terme "Education aux langues et aux cultures" plutôt qu'"Eveil aux langues". Il convient mieux pour décrire ce projet qui a permis aux enfants (et aux enseignantes) de développer un autre rapport aux langues et à leurs locuteurs, et par conséquent de construire un rapport différent à l'autre. Et cette éducation implique aussi une décentration par rapport à la langue française mais sans remettre en question sa place centrale à l'école. Au contraire, la langue de l'école est maintenant envisagée dans une relation de complémentarité et d'ouverture aux autres langues présentes dans l'école.

La spécificité de ce projet a été d'impliquer pédagogiquement des parents dans des activités touchant à leur vécu personnel et à leurs expériences linguistiques et culturelles. Les enseignantes ont ainsi mis en place une situation d'enseignement/apprentissage nouvelle dans laquelle les parents ont trouvé une place légitime dans la construction de connaissances à l'école. En effet ce sont les compétences plurilingues et pluriculturelles des parents et de leurs enfants qui ont servi de supports didactiques à une gamme très variée d'activités. Ceci a eu des effets d'une part sur la relation enseignants/parents car il y a eu un réel partage de compétences (pédagogiques pour les unes et linguistiques et culturelles pour les autres) ainsi que sur la relation enseignants/élèves puisque les enseignantes étaient en situation d'apprentissage au même titre que la plupart des élèves.

Notre évaluation après deux années reste d'ordre qualitatif : elle porte sur l'évolution des représentations des enseignantes, sur les attitudes des élèves et sur les effets dans l'école de la participation des parents. Nos analyses confirment ce que d'autres expériences ont montré ailleurs : l'intérêt des enfants pour la diversité linguistique et culturelle et l'ouverture aux langues et cultures non familières (Genelot, 2001), le changement de regard des enseignants sur les langues et leur apprentissage et sur le bilinguisme de certains de leurs élèves (Macaire 1999), la possibilité de travailler sur une large gamme de langues (Simon, 1999) et l'adaptation de la démarche de l'ELC aux ambitions et possibilités de l'école primaire (Candelier, 2000).

C'est en particulier sur les deux derniers points que le projet de Didenheim apporte une dimension supplémentaire non négligeable : d'une part grâce à la participation des parents, les enseignantes ont pu construire leur projet sans support théorique, d'autre part elles se sont formées à leur contact lors des séances de préparation puis en classe. Autre point important : la participation des parents a ancré les activités ELC dans leur vie et dans celle de leurs enfants et dans l'échange de savoirs avec les enseignantes et tous les élèves. Une réelle médiation s'est opérée entre les familles et l'école. Dans le contexte multilingue et multiculturel actuel, les enseignants savent bien que l'on ne peut plus ignorer les problèmes d'appartenance et d'identité des élèves, mais il n'est pas toujours facile de traduire concrètement dans la classe les discours abstraits sur la richesse de la diversité linguistique et culturelle¹⁷. C'est la raison pour laquelle nous avons voulu témoigner de l'expérience menée à Didenheim.

REFERENCES

Billiez, Jaqueline et Sabatier, Cécile. (1999). " ... mais combien y a de langues dans le monde?" Une expérience d'éveil au langage. In *Babylonia*, n°2.

Candelier, Michel.(1998). L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen " Evlang " in Billiez, J. (dir) : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Hommage à Louise Dabène, CDL, Lidilem, Grenoble.

Candelier, Michel. (2000). *La sensibilisation à la diversité linguistique : une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l' Ecole primaire*. In *Mélanges Pédagogiques* n°25, Nancy CRAPEL, Université Nancy 2. 107-127.

Dabène, Louise. (1995). "L'Eveil au langage, itinéraire et problématique", in D. Moore (ed) : *L'éveil au langage*, collection *Notions en Question* n°1, Crédif, LIDILEM, Didier érudition, p.135-143

Defrance Bernard. (2000). "Ils ne savent plus se tenir" ou Comment réapprendre à vivre ensemble. Dans Meirieu Philippe. : *L'école et les parents. La grande explication*. Paris. Plon

Genelot Spohie (2001). Evlang et le développement des savoirs-faire et attitudes des élèves. Congrès de l' ARIC, Genève 24/29/09/2001. Symposium Evland, Trois années de recherches sur l'éveil aux langues dans l'enseignement primaire.

Hawkins Eric (1987) *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University press, Cambridge.

Hélot, Christine. Young, Andrea. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be valued? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol 5, 2, p. 96-112.

□ ¹⁷ Voir les nouveaux programmes pour l'école primaire (2002): Au cycle 3 l'enseignement des langues étrangères ou régionales "vise aussi à faire découvrir l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale des élèves"(p.201).

Macaire, Dominique (1998). L'éveil aux Langues à l'école primaire en contexte européen : Eléments de réflexion pour la formation des enseignants. Dans J.Billiez, 1998, De la Didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. CDL Lidilem. pp. 341-354

Macaire, Dominique. (1999). Evlang : une formation pour ceux qui ont donné leur langue au chat ? dans Babylonia, n°2/99 Fondazione Lingue et Culture, p. 59-63.

Meirieu Philippe. (2000). L'école et les parents. La grande explication. Paris. Plon

Moore, Danièle. (ed.) (1995). L'éveil au langage, NeQ (Notions en Questions) 1, Rencontres en Didactique des Langues, Crédif-Lidilem, Didier Erudition.

Moore, Danièle. (1995). "Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues" in Babylonia 2/95 Fondazione Lingue et Culture, p. 26-31.

Nagy Christelle (1996). L'éveil au langage. Contribution à l'étude de l'activité métalangagière de l'enfant à l'école élémentaire. Thèse de Doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

Simon, Diana (2000). Genèse du courant "éveil au langage" en France et construction d'un projet de recherche-innovation européen : EVLANG.

Qu'apprend-ton à l'école élémentaire? (2002) Les Nouveaux Programmes.CNDP, XOEditions.