



2021-n°1

I. Audras, N. Maillard - De la Corte Gomez, *Vivre la Littérature de Jeunesse dans la pluralité des langues : enjeux linguistiques, littéraires, éducatifs de la traduction*

Ateliers de traduction avec des parents à l'école maternelle : construire des passerelles entre les langues

Marie-Claire SIMONIN, Académie de Besançon, UMR Savoirs, Textes, Langage, Université de Lille



Résumé :

Sachant que l'appui sur les langues des élèves permet de favoriser l'acquisition de la langue seconde, une enseignante d'école maternelle construit des outils pédagogiques plurilingues en collaboration avec les parents qui traduisent des énoncés dans leur langue. A partir d'un corpus composé d'enregistrements de ces ateliers de traduction, nous proposons d'analyser comment cette coopération parents-enseignant peut produire des connaissances socio-linguistiques et linguistiques utiles pour l'enseignant et bénéfiques pour la relation école-famille.

Mots-clés :

Didactique du plurilinguisme, traduction, relation école-famille

Abstract:

Knowing that relying on students' languages helps promote second language acquisition, a pre-primary school teacher is building plurilingual educational tools in collaboration with the parents who translate statements into their languages. From a corpus made up of recordings from these translation workshops, we suggest analysing how this parent-teacher cooperation can produce socio-linguistic and linguistic knowledge that is useful for the teacher and beneficial for the school-family relationship.

Keywords:

Didactics of plurilingualism, translation, school family relationship

Biographie :

Marie-Claire Simonin est professeure des écoles depuis 1992 et spécialisée dans l'aide pédagogique. Elle a exercé diverses fonctions, dont coordonnatrice pour la scolarisation des enfants du voyage. Elle enseigne actuellement en maternelle en zone d'éducation prioritaire. Doctorante en sciences du langage à l'Université de Lille au sein de l'Unité Savoirs, Textes, Langage, ses recherches portent sur l'acquisition du langage chez des enfants de maternelle bilingues émergents.

Nous proposons d'observer l'impact d'une expérience de traduction, vécue conjointement par des parents d'enfants scolarisés en maternelle et une enseignante. Nous nous appuyons sur un corpus composé d'enregistrements d'ateliers de traduction, ou « cafés des langues », recueillis dans une école maternelle en REP+ (réseau d'éducation prioritaire). Cette école est engagée depuis 2014 dans un projet visant à favoriser l'acquisition de la langue seconde par la reconnaissance des langues premières des élèves. Afin de concevoir des outils pédagogiques plurilingues, nous demandons aux parents de traduire des énoncés dans le but d'établir des passerelles entre langues premières (désormais L1) et langue seconde (L2). Nous postulons que ces « cafés des langues » favorisent une relation collaborative entre parents et enseignants et un partage de connaissances qui redonne à chacun du pouvoir d'agir.

Après avoir exposé ancrage théorique et méthodologie, nous procéderons à l'analyse des données, selon un point de vue sociolinguistique, puis linguistique, notre objectif étant de dégager les bénéfices de cette expérience pour l'expertise de l'enseignant en matière d'enseignement du français en contexte plurilingue et pour la relation école-famille.

Bâtir des passerelles entre les langues

Notre recherche a pour objectif de montrer comment on peut favoriser un développement harmonieux du bi/plurilinguisme des élèves en bâtissant des passerelles entre les langues par l'initiation de pratiques translingues, incluant un recours à la traduction.

La traduction

La traduction peut être considérée comme « une opération fondamentale du langage » (Oustinoff 2003¹), dans la mesure où elle est omniprésente dans les usages de la(des) langue(s), car « le sens d'un mot n'est rien d'autre que sa traduction par un autre signe » (Jakobson 1979, p.79²). Jakobson distingue trois types de traduction, selon qu'elle opère entre éléments d'une même langue, entre deux langues, ou entre une langue et un système de symboles non linguistiques. Idéalement, l'enseignement de la langue à l'école maternelle à destination d'élèves allophones devrait pouvoir utiliser ces trois types de traduction : des reformulations, des traductions dans la langue des élèves et des recours à d'autres systèmes symboliques, comme les gestes et le mime, les onomatopées et les images de façon à s'assurer de la compréhension des enfants.

Comme le fait remarquer Oustinoff, « l'apparente diversité des langues ne doit pas faire oublier les correspondances qui les relient en profondeur » (2003, p.3³). Les langues montrent une grande diversité linguistique (phonétique, lexicale, grammaticale), et la complexité de la

¹ OUSTINOFF M., *La traduction*, Paris, P.U.F, 2003.

² JAKOBSON R., « Aspects linguistiques de la traduction », *Essais de linguistique générale*, 1959, trad. Ruwet N., Paris, Ed. de Minuit, 1963, p. 79.

³ OUSTINOFF M., *op. cit.*, p. 3

traduction est liée à leur degré de xénité (Dabène 1994⁴ ; Oustinoff 2003⁵). Cette diversité offre aussi « des constructions diverses du réel » (Benveniste 1974, p.69⁶). Chacun a tendance à penser sa langue comme reflétant strictement la réalité, mais il n’y a pas d’adéquation entre mots et choses, entre langage et expérience (Benveniste 1966⁷ ; Sapir 1968⁸). Le langage organise et catégorise le monde réel, et chaque langue s’impose comme une grille de lecture de la réalité. Il n’existe alors pas de traduction « neutre » ou « transparente » (Oustinoff 2003, p.17⁹), mais toujours une multitude de versions possibles.

Les langues à l’école maternelle

La présence des langues à l’école maternelle exerce des effets bénéfiques sur l’accueil des élèves en atténuant la rupture entre le monde familial et le monde de l’école et en prévenant le mutisme fréquemment observé chez les allophones, elle influe aussi sur le déclenchement du langage, sa structuration et le développement de compétences métalinguistiques, tout en valorisant/légitimant les langues (Audras et Leclaire 2016¹⁰). Plus généralement, la présence des langues à l’école s’inscrit dans la didactique du plurilinguisme, et peut prendre la forme d’éveil aux langues (Candelier et Castellotti 2013¹¹). D’après Kervran, l’éveil aux langues favorise le développement d’attitudes positives vis-à-vis des langues et de leur apprentissage, la construction de compétences métalinguistiques « facilitant l’accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l’école » (2006, p.30¹²), et l’acquisition de connaissances sur les langues.

Par ailleurs, utiliser les L1 en classe par des pratiques translingues permet de « prendre appui sur les connaissances antérieures » de l’enfant (Young et Mary 2016, p.87¹³), les L1 jouant « le rôle de tremplin dans l’acquisition d’une L2 » (Berthoud et Py 1993, p.96¹⁴) et de support à une « réflexion translinguistique » (Moore 2001¹⁵). La compréhension du bi/plurilinguisme est passée d’une vision des langues comme systèmes séparés à une conception d’une compétence

⁴ DABÈNE L., *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*. Paris, Hachette, 1994.

⁵ OUSTINOFF M., *op. cit.*

⁶ BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale 2*, Paris, Gallimard, 1974, p. 69.

⁷ BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, Gallimard, 1966.

⁸ SAPIR E., *Linguistique*, Paris, Ed. de Minuit, 1968.

⁹ OUSTINOFF M., *op. cit.*, p. 17.

¹⁰ AUDRAS I. et LECLAIRE F., « Accueillir dans sa langue l’enfant et sa famille : s’appuyer sur les langues des familles pour la réussite de tous dès l’école maternelle », KRÜGER A.-B., THAMIN N. et CAMBRONE-LASNES S. (dir.), *Diversité linguistique et culturelle à l’école*, Paris, L’Harmattan, 2016, p.93-111.

¹¹ CANDELIER M. et CASTELLOTTI V., « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », SIMONIN J. et WHARTON S., *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS-LSH éditions, 2013, p. 293-318.

¹² KERVRAN M., « Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l’école primaire », *Spirale*, n° 38, 2006, p. 30.

¹³ YOUNG A. et MARY L., « Autoriser l’emploi des langues des enfants pour faciliter l’entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens », *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, 2016/1, n° 73, p. 87.

¹⁴ BERTHOUD A.-C. et PY B., *Des linguistes et des enseignants*, Berne, Peter Lang, 1993, p. 96.

¹⁵ MOORE D., « Une didactique de l’alternance pour mieux apprendre ? », *Études de linguistique appliquée*, 2001/1, no 121, p.71-78.

linguistique globale incluant des formes hybrides d'usage des langues telles que le « parler bilingue » (Lüdi et Py 1986¹⁶) ou le code-switching, notion récemment revisitée et approfondie par les travaux sur le translanguaging (Marshall et Moore 2018¹⁷), défini par García comme « the deployment of a speaker's full linguistic repertoire »¹⁸ (2017, p.17¹⁹).

La relation école-famille

Nous considérons les parents comme des « ressources » (Young et Mary 2016²⁰), des informateurs privilégiés pour accéder aux conditions d'acquisition du langage et de « développement plurilingue » (Ghimenton et Wharton 2013²¹) de leur enfant : au-delà de leur collaboration « technique » dans l'accès à la L1 et la traduction, ils détiennent la clé pour aider l'enseignant à appréhender l'environnement langagier de l'enfant et accéder à la complexité de son répertoire linguistique. Nous défendons une « pratique de relation engagée » (Canut C. et al. 2018, p.121²²) avec « un véritable travail d'élaboration du savoir commun »²³ qui donne un rôle actif aux parents et reconnaisse leurs savoirs.

Établir un partenariat avec les parents s'avère crucial pour plusieurs raisons : leur rôle essentiel d'étayage dans l'acquisition langagière de leur enfant, la reconnaissance par l'école de leurs compétences linguistiques, et le renforcement positif suscité par leur participation au projet de la classe (Canut E. 2010²⁴). La prise en compte de ces compétences, le plus souvent sous-estimées ou ignorées par l'école, s'avère encore plus déterminante dans le cas des langues de la migration considérées comme minoritaires car « la visibilité donnée aux langues choisies (...) leur donne à chacune une forte valeur symbolique » (Deschoux et Perregaux 2011, p.4²⁵).

Nous postulons que les cafés des langues peuvent offrir la possibilité aux enseignants de gagner des connaissances sur l'environnement langagier de l'enfant et sur les langues en s'appuyant sur l'expertise des parents, ce qui aura un effet bénéfique sur la relation école-famille. Par ailleurs, en ouvrant un accès aux biographies langagières des parents et des enfants, ils

¹⁶ LÜDI G. et PY B., *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang, 1986, [2013].

¹⁷ MARSHALL S. et MOORE D., « Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education », *International Journal of Multilingualism*, 15/1, 2018, p.19-34.

¹⁸ Le développement de l'ensemble du répertoire langagier du locuteur (notre traduction).

¹⁹ GARCÍA O., « Problematizing linguistic integration of migrants : the role of translanguaging and language teachers », *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Council of Europe, 2017, p. 17.

²⁰ YOUNG A. et MARY L., *op. cit.*

²¹ GHIMENTON A. et WHARTON S., « Acquisition, développement plurilingue », SIMONIN J. et WHARTON S. (éd.), *Dictionnaire encyclopédique de la linguistique de contact*, Lyon, ENS Éditions, 2013, p.19-41.

²² CANUT C., DANOS F., HIM-AQUILI M. et PANIS C., *Le langage, une pratique sociale*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2018, p. 121.

²³ *Ibid.*, p. 125.

²⁴ CANUT E., « Aider les enfants à apprendre à parler : quel partenariat avec les familles non francophones? », *Familles en exil et parents migrants: questions vives et approches innovantes dans le secteur de l'accueil et l'éducation de la petite enfance (3-6 ans)*, Genève, Suisse, 2010, p.123-134.

²⁵ DESCHOUX C.-A. et PERREGAUX C., « Et si la classe faisait circuler des écrits plurilingues au-delà d'elle-même ? ». *Forum lecture*, 3/2011, 2011, p 4.

offrent à l'enseignant une opportunité de formation à la didactique du plurilinguisme (Perregaux 2006²⁶ ; Candelier et Castellotti 2013²⁷).

Mise à l'essai d'une didactique du plurilinguisme

Une école maternelle plurilingue

Le contexte de cette recherche est une école maternelle de quatre classes caractérisée par une forte proportion de migrants arrivés en France depuis moins de 15 ans. Cette école est engagée dans un projet autour du plurilinguisme, du numérique et de la relation école-famille. Un protocole d'entretiens avec les parents²⁸ permet de fonder cette relation sur une connaissance réelle et de les reconnaître comme « interlocuteurs légitimes » disposant de ressources linguistiques et culturelles (Thamin et Rigolot 2014, p.111²⁹). Le premier objectif de ce protocole est d'accéder à une meilleure connaissance du bi/plurilinguisme des élèves qui demeure souvent ignoré des enseignants. Ces entretiens portent sur la composition de la famille (fratrie et famille étendue), son histoire et son parcours migratoire, l'environnement langagier de l'enfant (langues comprises, parlées, entendues) et sur le rapport à l'école et à l'écrit. Grâce à la relation de confiance que ces premiers contacts permettent d'instaurer, un dispositif de classe est mis en œuvre, faisant la part belle aux langues des élèves et à la participation des parents aux activités, dispositif assez proche de celui décrit par Audras et Leclaire (2016³⁰).

Imagiers, paroliers et « cafés des langues » en contexte plurilingue

L'équipe enseignante a commencé à constituer un stock de ressources (des comptines et du lexique dans les L1) avec les parents. L'utilisation de tablettes numériques a permis la fabrication d'imagiers plurilingues³¹ dont la pratique s'est étendue à toute l'école. Ils sont constitués d'enregistrements de traductions de mots qui sont écoutés en classe : spontanément et avec un plaisir évident, les élèves répètent les mots, et ils reconnaissent la voix de la personne enregistrée (Simonin 2018³²). Les imagiers plurilingues traduisent du lexique (chaque page réunit les traductions en L1 d'un mot) et les « paroliers » traduisent des textes (sur chaque page figurent les traductions d'une phrase). Ces textes sont composés à partir de comptines traditionnelles, d'albums de littérature jeunesse utilisés en classe ou de récits en randonnées

²⁶ PERREGAUX C., « Reconnaissance et ouverture plurilingue ou cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle », *Formation et pratiques d'enseignement en question*, N° 4, 2006, p.173-182.

²⁷ CANDELIER M. et CASTELLOTTI V., « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », SIMONIN J. et WHARTON S., *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS-LSH éditions, 2013, p. 293-318.

²⁸ Voir <http://bilem.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/21/2018/06/1-entretiens-parents.pdf>

²⁹ THAMIN N. et RIGOLOTT M., « Les enjeux d'une recherche-action. Didactique du français langue seconde et du plurilinguisme au premier degré », *Diversité* n° 176, 2014, p. 111.

³⁰ AUDRAS I. et LECLAIRE F., « Accueillir dans sa langue l'enfant et sa famille : s'appuyer sur les langues des familles pour la réussite de tous dès l'école maternelle », KRÜGER A.-B., THAMIN N. et CAMBRONE-LASNES S. (dir.), *Diversité linguistique et culturelle à l'école*. Paris : L'Harmattan. p. 93-111.

³¹ Voir <http://bilem.ac-besancon.fr/faire-classe/les-imagiers-numeriques/>

³² SIMONIN M.-C., *Apprendre le français comme langue seconde à l'école maternelle*, Mémoire de Master 2, 2018.

contés régulièrement aux élèves. Le texte original est modifié par nos soins afin de répondre à la double nécessité d'offrir à l'enfant des énoncés à la fois assez simples pour qu'il puisse les comprendre et assez complexes pour qu'il puisse progresser dans l'acquisition de l'oral (Canut E. et al. 2012³³). Les paroliers sont des outils translingues permettant de mettre en lien les syntaxes des L1 et L2 : conçus pour enseigner le français langue seconde à des enfants de 3-4 ans³⁴, ils privilégient l'oral avec les comptines et les contes, y compris quand ils sont utilisés en parallèle d'albums de littérature jeunesse dans l'objectif d'entrer dans la littératie.

L'enseignante sollicite les parents et les traductions sont enregistrées dans des moments informels, en classe ou après la classe, ou lors d'ateliers, individuels/familiaux ou collectifs, en fonction des disponibilités de chacun. Nous demandons aussi aux parents de transcrire les traductions de façon à disposer d'un support écrit. Les ateliers collectifs réunissent plusieurs parents et L1 et suscitent des échanges plus riches, mais ils sont difficiles à organiser. Les discussions autour des traductions suscitent presque toujours des explications ou récits plus personnels.

Le corpus est composé :

- des imagiers plurilingues :



- des paroliers plurilingues :



- de l'enregistrement d'ateliers de traduction, tous enregistrés entre le 14 mars 2019 et le 15 octobre 2020. Le corpus compte deux ateliers collectifs codés C (durée : 2 heures 23). Les neuf autres sont individuels (un seul parent) ou familiaux (les deux parents et quelquefois l'enfant) et sont codés E (durée : 4 heures 31). Deux ont nécessité la présence d'une personne

³³ CANUT E., BRUNESSEAU-GAUTHIER F. et Vertalier M, *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*, Nancy, CRDP de Lorraine, 2012.

³⁴ A cet âge, il nous semble plus pertinent de parler de langue seconde que de langue de scolarisation, dans la mesure où les apprentissages concernent un usage très quotidien de la langue, les usages scolaires apparaissant ensuite petit à petit au cours de la maternelle.

assurant la traduction (une grande sœur pour E8, une voisine pour E7). Les enfants concernés sont désignés par leur initiale, par exemple Z, le père par pZ, la mère par mZ, la sœur par sZ. Les langues rencontrées dans le corpus sont l'albanais, l'arabe (différentes variétés), le bosniaque, le dari (persan d'Afghanistan), le kabyle, le shibushi (malgache de Mayotte), le peul, le polonais, le romani, le shimaore, le turc et le wolof.

Transcription et analyse du corpus

Pouvant être considéré comme un « corpus plurilingue hétérogène » (Léglise 2018, p.115³⁵), le corpus pose des problèmes de transcription des énoncés dans les différentes langues (dont certaines non écrites ou dans d'autres alphabets). Pour les entretiens avec traducteur, nous n'avons transcrit que la traduction en français. Les énoncés figurant dans les imagiers et paroliers ont été écrits d'après les transcriptions effectuées par les parents, en apportant ponctuellement quelques corrections à l'aide de dictionnaires. Dans la mesure où nous n'avons pas de connaissances dans ces langues, nous estimons que la proposition des parents est légitime et fait autorité (Traverso 2002³⁶). Par ailleurs, en tant qu'enseignante et chercheure, nous souhaitons adopter une posture dans laquelle « le chercheur n'est pas en position de surplomb, il agit avec ses interlocuteurs qui ne sont pas des objets d'enquête mais des acteurs » (Canut C. et al. 2018³⁷). Pour le romani nous avons réécrit les traductions transcrites par les parents à l'aide d'ouvrages sur la langue. Pour le peul et le dari³⁸, nous avons tenté de rendre phonétiquement les mots entendus en écriture latine.

La lecture attentive des transcriptions a permis de dégager des thèmes et d'établir une grille thématique (Blanchet et Gotman 2015³⁹) dans laquelle chaque séquence a été notée (le nombre de séquences est indiqué entre parenthèses) :

- rapport aux langues du répertoire (oubli de la langue, insécurité linguistique, apprentissage du français) (7)
- ressemblances et différences entre langues/dialectes (11),
- dénomination des langues et dialectes (6),
- prononciation (20),
- discussions/comparaisons lexicales (34),
- discussions sur la grammaire (ordre des mots : 6 ; règles de grammaire : 20) ; sur l'orthographe et l'écriture (5),
- chansons et comptines en L1 apprises en classe (6)

³⁵ LÉGLISE I., « Pratiques langagières plurilingues et frontières de langues », AUZANNEAU M. et GRECO L., *Dessiner les frontières*, ENS Editions, 2018, p.143-169.

³⁶ TRAVERSO V., « Transcription et traduction des interactions en langue étrangère », *Cahiers de praxématique*, n°39, 2002.

³⁷ CANUT C., DANOS F., HIM-AQUILI M. et PANIS C., *Le langage, une pratique sociale*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2018, p. 115.

³⁸ Ce site donne des translittérations du persan : <https://www.jahanshiri.ir/>

³⁹ BLANCHET A. et GOTMAN A., *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Paris, Armand Colin, 1992, [2007].

- bilinguisme des enfants (6)

L'expérience de traduction a suscité chez les parents des discours épilinguistiques (Canut C. et al. 2018⁴⁰) et métalinguistiques, dont les thèmes se retrouvent d'un entretien à l'autre et s'entrecroisent, dessinant une sorte de patchwork, un « entanglement of worlds and words »⁴¹ (García 2017⁴²).

Un paysage socio-linguistique en patchwork

Les cafés des langues sont l'occasion de récits personnels qui donnent à voir des parcours et répertoires linguistiques diversifiés, ainsi que des langues entretenant des contacts plus ou moins proches. Ces récits partagés peuvent aider l'enseignant à prendre de la distance par rapport à son vécu et à ses représentations (Perregaux 2006⁴³) et à appréhender « la complexité du fonctionnement des individus bilingues » en sortant de « l'habitus monolingue » du contexte français (Young et Mary 2016, p.82⁴⁴).

Des répertoires linguistiques complexes

L'analyse du corpus montre des répertoires linguistiques souvent complexes dont voici quelques exemples :

- mJ (E5) a grandi entre le malgache (et/ou le shibushi), langue(s) de sa mère, le cambodgien, langue de son grand-père maternel, le shimaore et le français, langues de Mayotte où elle a grandi, et le créole réunionnais. Elle comprend le shibushi, le shimaore et le créole, mais ne parle que le français.

- pAS (E6) a grandi au Kosovo et en Serbie, et sa fratrie est aujourd'hui dispersée entre la Serbie, l'Allemagne et la France, avec pour conséquence un besoin impérieux de transmettre la langue familiale, le romani, pour que la génération suivante puisse continuer à communiquer. Il dit parler « romane⁴⁵ français albanais serbe » (E6).

- dans sa vie quotidienne, mC passe d'une langue à l'autre : elle parle l'arabe dialectal algérien avec certains voisins, le français avec ses enfants et ceux des voisins, le kabyle avec sa famille au téléphone et avec une voisine, l'arabe littéraire avec sa voisine irakienne (E4).

⁴⁰ CANUT C. et al., *op. cit.*

⁴¹ Un enchevêtrement de mondes et de mots (notre traduction).

⁴² GARCÍA O., « Problematizing linguistic integration of migrants : the role of translanguaging and language teachers », *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Council of Europe, 2017.

⁴³ PERREGAUX C., « Reconnaissance et ouverture plurilingue ou cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle », *Formation et pratiques d'enseignement en question*, N° 4, 2006, p.173-182.

⁴⁴ YOUNG A. et MARY L., « Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2016/1, n° 73, p. 82

⁴⁵ Il ne dit pas « romani » mais « romane » et il l'explique à l'enseignante en traduisant la question/réponse suivante : « quelle langue vous parlez↑ + sar vi çhib vakäres↑ on dit + me vakärav + moi je parle rromane » (E6).

Par ailleurs, des extraits du corpus témoignent de pratiques plurilingues en famille et de l'utilisation d'un « parler bilingue » (Lüdi et Py 1986⁴⁶) caractérisé par des mélanges de langues intra-énoncés. Une maman mahoraise évoque l'utilisation en famille d'un parler « mélangé mélangé ». En témoigne cette traduction dans le parolier Ma journée : « nissuringa petit déjeuner » pour traduire « je prends le petit déjeuner » (C1) ou, dans l'imagier des couleurs, les traductions en shibushi : « maintso vert » et « maintso bleu », « maintso » désignant d'après la traductrice à la fois le bleu et le vert, il est précisé par le mot français.

Les choix linguistiques et de transmission (conscients et formulés ou non, réfléchis ou spontanés) s'avèrent très diversifiés : certaines familles ne parlent avec leurs enfants que la L2, d'autres uniquement la (les) L1, d'autres enfin mélangent. Après avoir expliqué que, pour bien parler français, elle a renoncé à ses deux autres langues, mJ montre une attitude ambivalente concernant leur transmission à son fils : « son père (...) il veut lui apprendre le shimaore (...) et moi je veux pas » (E5a). Elle édicte une sorte de loi du tout ou rien : soit les deux langues, le shimaore et le shibushi, soit aucune des deux. Mais elle se dit heureuse que son fils les entende à l'école. D'ailleurs, après un premier entretien où elle découvre les imagiers plurilingues et l'intérêt que son fils leur porte, elle se met à recueillir des mots malgaches auprès de sa mère, dans le double but de réapprendre la langue et de contribuer à l'enregistrement des imagiers (E5b).

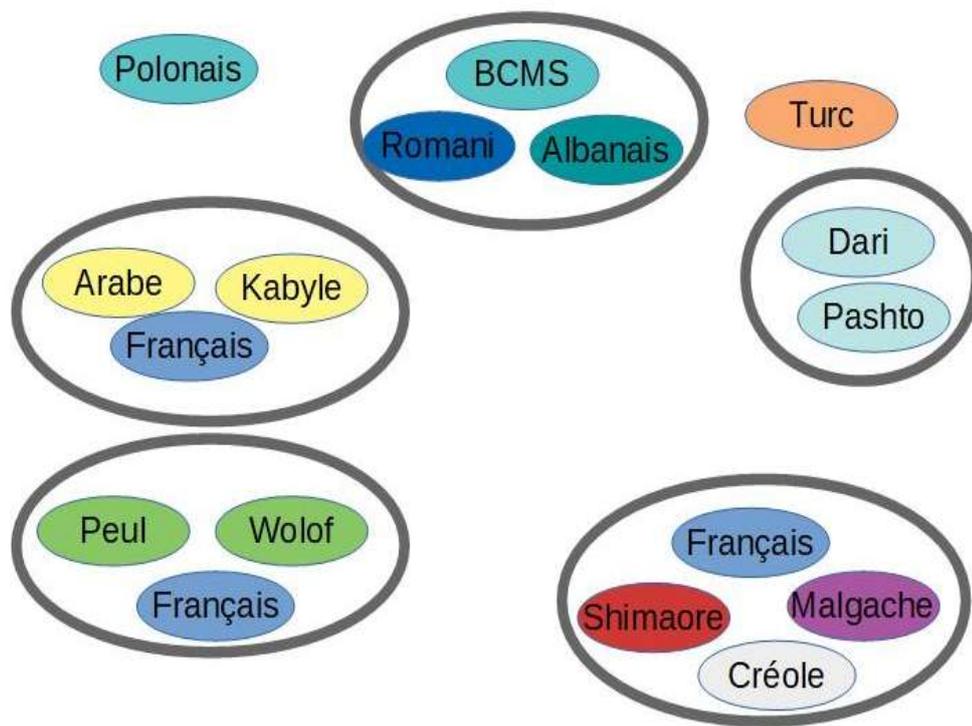
Proximité et distance entre les langues en présence

Les langues présentes dans le corpus composent une sorte de mosaïque dans laquelle deux types de frontières s'enchevêtrent, celles qui relèvent d'une classification typologique/génétique des langues, ou celles qui résultent de phénomènes de contact (Trimaille et Matthey 2013⁴⁷) : les langues peuvent ainsi appartenir à des familles différentes, mais entretenir des contacts dans une aire linguistique et dans les répertoires des locuteurs. Dans notre schéma, les langues du corpus apparaissent par zones géographiques (matérialisées par les cercles) et par familles selon un code couleur (la famille indo-européenne est représentée dans différentes teintes de bleu en fonction du sous-groupe). Ce schéma ne prétend pas avoir de validité scientifique, mais il permet de visualiser les rapports entretenus par ces langues dans les répertoires linguistiques du corpus. Reprenant les concepts de xénité ou distance matérielle, culturelle et linguistique (Dabène 1994⁴⁸), nous parlerons aussi de proximité, car ce sont autant les ressemblances que les différences qui attirent l'attention des participants des ateliers de traduction.

⁴⁶ LÜDI G. et PY B., *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang, 1986, [2013].

⁴⁷ TRIMAILLE C. et MATTHEY M., « Catégorisations », SIMONIN J. et WHARTON S. (éd.), *Dictionnaire encyclopédique de la linguistique de contact*, Lyon, ENS Éditions, 2013, p.95-122.

⁴⁸ DABÈNE L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette, 1994.



Aires de contact entre les langues du corpus

Lors de l'enregistrement du parolier La chenille (C2), apparaissent des ressemblances très fortes entre le bosniaque et le polonais. Si orthographe et prosodie sont différentes, la prononciation est en revanche quasi identique.



Le papillon

Bosniaque (B)	Polonais (P)	Français
Čekamo dugo dugo	Czekamy długo długo	On attend longtemps, longtemps
Onje crven, plav, zelen i žut	Jest czerwony, niebieski, zielony i żółt	Il est rouge, bleu, vert et jaune

La parenté entre langues slaves est en effet très étroite⁴⁹. En revanche, quand mY fait remarquer : « même en romani ça ressemble » (C2), il s'agit là plutôt d'une proximité résultant du contact entre le bosniaque et le romani : « Vov si lolo, plavo, zeleno, žuto ».

L'enregistrement du parolier Le chat gris donne à mL l'occasion d'une comparaison systématique entre les variations dialectales marocaine et algérienne (C1). Elle attire notre attention sur des différences phonétiques, en particulier le son [k] en marocain : « ils rajoutent toujours le K (...) comme elle a écrit là k +⁵⁰ kijriwou + nous on dit ijriwou + kijriwou +

⁴⁹ Voir https://www.axl.cefanelaval.ca/monde/langues_slaves.htm

⁵⁰ Les « + » indiquent des pauses dans le discours (code de transcription).

kiϵoumou (...) y a toujours le K ». Apparaissent également des différences lexicales : « ma'lich » en marocain, « laharaj » en algérien pour « tant pis ». Des similitudes sont mises en évidence aussi entre l'arabe marocain et le kabyle, comme l'emploi de « bezef », témoignant d'un emprunt ou de la proximité entre langues berbères et arabes (E7). L'intercompréhension entre Algériens et Marocains est soulignée par mL : « oui oui je comprends mais euh c'est pas la même » (C1), alors que mC et sa voisine irakienne doivent parler l'arabe littéraire pour se comprendre (E4). Remarquons « l'ambiguïté référentielle des termes langue et dialecte » (Trimaille et Matthey 2013⁵¹) qui fait appeler *langues* des lectes proches au point de permettre une intercompréhension forte (les langues slaves) et *dialectes* des variétés d'une même langue comme l'arabe algérien et l'arabe irakien, qui pourtant sont assez éloignés pour nécessiter l'usage d'un troisième lecte, l'arabe littéraire, pouvant être vu comme la « langue-toit » des deux autres (Trimaille et Matthey 2013, p.106⁵²).

Comme les frontières des langues, leurs désignations par les locuteurs sont fluctuantes. Ceci apparaît dans le corpus, en particulier pour les langues de Mayotte, et pour le romani, souvent dénommé « le yougoslave ». Les processus de dénomination se modifient sans cesse, construits dans et par l'interaction (Canut C. 2007⁵³). Ainsi, les savoirs socio-linguistiques mis en évidence par les « cafés des langues » esquissent un paysage divers et complexe qui dévoile à l'enseignant la richesse de l'environnement langagier de ses élèves et l'invite à moduler ses représentations.

Contraintes linguistiques de la traduction

Les échanges autour de l'ajustement des traductions donnent lieu à des comparaisons entre les L1 et la L2 et à des discours métalinguistiques portant sur la phonétique, le vocabulaire et la grammaire.

La prononciation

Prononciation et intonation participent à la compréhension de la langue orale, à tel point que si la prosodie d'un énoncé est trop éloignée de celle du natif, cela peut gêner la compréhension : nous tenons pour exemple que certains enregistrements du romani réalisés par mY⁵⁴ (C1 et C2), langue qu'elle reconnaît parler avec un accent, ne sont visiblement pas compris (reconnus ?) par les enfants natifs. Elle dit d'ailleurs qu'ayant grandi en France, elle a aussi un

⁵¹ TRIMAILLE C. et MATTHEY M., « Catégorisations », SIMONIN J. et WHARTON S. (éd.), *Dictionnaire encyclopédique de la linguistique de contact*, Lyon, ENS Éditions, 2013, p.95-122.

⁵² *Ibid.*, p.106.

⁵³ CANUT C., *Une langue sans qualité*, Limoges, Editions Lambert-Lucas, 2007.

⁵⁴ mY est d'origine turque et a grandi en France. Elle vit avec son mari et ses enfants chez ses beaux-parents avec qui elle a appris le romani. Certaines traductions ont été discutées par la famille puis écrites et enregistrées par mY avec une intonation « scolaire ».

accent en turc : « je parle bizarre » (C1). Dans E1, mM parle des différences de prononciation entre villages à Mayotte : « nous à Bandrele on a notre propre accent » (E1).

Les similitudes ou différences phonétiques sont fréquemment évoquées dans les ateliers de traduction. La prononciation du r est un sujet souvent abordé, probablement parce que le [ʁ] standard du français est difficile pour de nombreux locuteurs non natifs (il apparaît fréquemment dans les fiches langues du site LGIDF du CNRS comme phonème dont l'acquisition exige un entraînement particulier). Dans E7, la traductrice corrige la prononciation de l'enseignante et explique que le r en dari ressemble au r de l'anglais. L'enseignante raconte comment certains petits mahorais roulent les r en disant « Ma[r]jie Clai[r]e », « les ca[r]ottes et les bette[r]aves » (E1).

Les sons [θ] et [ð] existent en albanais et en shimaore : la grande sœur de K explique que cela l'aide à prononcer les « th » anglais (E8), et mM relate que la prononciation de ces sons par sa mère dans les prénoms Nadhoimati (dh = ð) et Thaoubati (th = θ) devient désuète (E1). Dans de nombreux extraits, parents et enseignante répètent des mots, s'exercent à la diction de mots ou tentent d'expliquer comment on articule certains phonèmes, comme ici mL en arabe : « Nout oui avec euh : c'est difficile de prononcer Nout on dit euh Nout » (C1). Les participants sont visiblement sensibles à la beauté et à la musique des mots de langues inconnues d'eux et les répètent spontanément avec la même gourmandise que les enfants en classe à l'écoute des imagiers.

Le lexique : un enchevêtrement de mondes et de mots

Sapir voit « le vocabulaire total d'une langue comme un inventaire complexe de toutes les idées, intérêts et occupations qui retiennent l'attention d'une communauté » (1968, p.75⁵⁵). Dans les imagiers, ce lien entre lexique et environnement transparait. Ainsi, le mot banane a deux traductions en shimaore : « masindza » pour banane mûre et « trovi » pour banane verte. Certains noms d'animaux, de fruits ou légumes des pays tempérés n'ont pas de correspondances dans les langues africaines. Comme on le voit ci-dessous, « poire » n'a pas de traduction en kibushi, shimaore, zarma, peul et lingala.

⁵⁵ SAPIR E., *Linguistique*, Paris, Ed. de Minuit, 1968, p. 75.



La poire

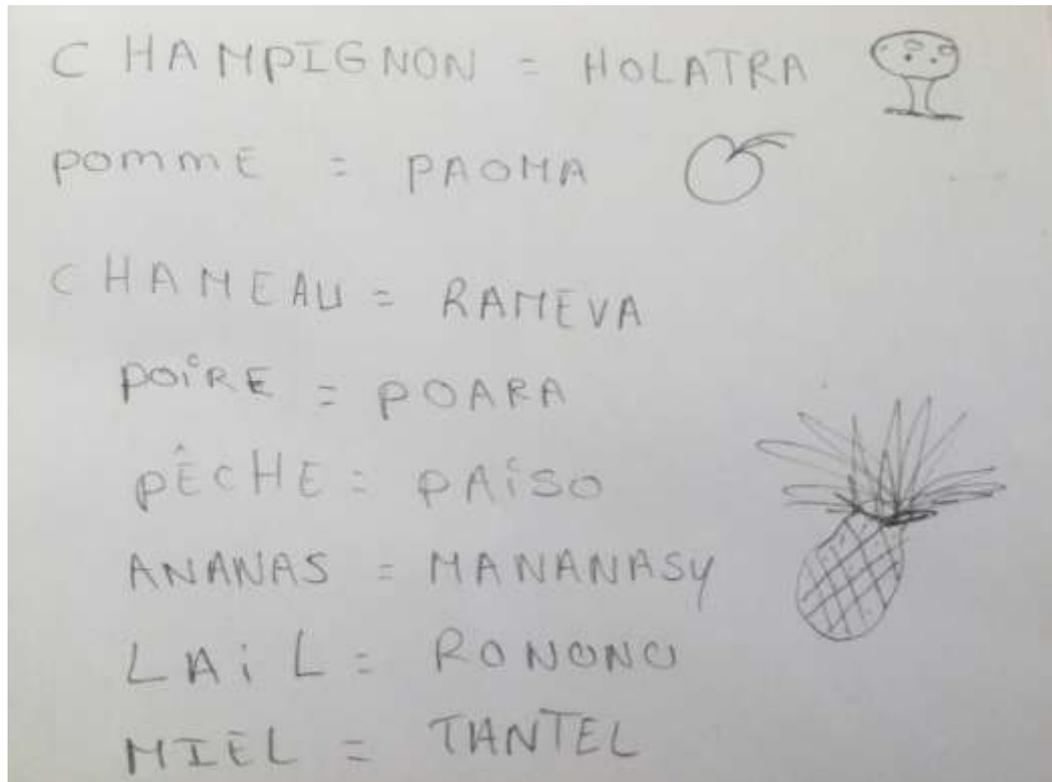
Dans le parolier Loup y es-tu, « loup » n'a pas d'équivalent en shimaore, mM explique : « à Mayotte y en a pas + j'ai demandé à ma mère (...) j'ai dit c'est un truc ici y en a pas du coup je peux pas te dire » (C1).

Pour Oustinoff, « l'exemple type pour illustrer le « découpage » différent que chaque langue effectue sur le « réel » est celui des couleurs » (2003, p.14⁵⁶) ; souvent les noms de couleurs n'ont pas d'équivalents. Ainsi, mC traduit vert en kabyle par une poétique périphrase signifiant « bleu comme l'herbe » (E4). L'observation de certains noms de couleurs en malgache montre que les langues ont souvent recours à des adjectifs métaphoriques (E5b), comme l'imagier des couleurs le montre aussi en turc (notons que ce sont deux langues agglutinantes).

	En malgache	En turc
orange	volomboasary (couleur de l'orange)	portakal rengi (couleur de l'orange)
marron	volontsôkôla (couleur du chocolat)	kahve rengi (couleur du café)

⁵⁶ OUSTINOFF M., *La traduction*, Paris, P.U.F, 2003, p. 14.

On observe par ailleurs de très nombreux emprunts entre langues.



Mémo en malgache

Sur ce mémo apporté par mJ, on observe que le malgache a emprunté au français les mots pomme, poire et pêche, écrits dans une orthographe malgache. L'écoute de l'imagier montre de grandes ressemblances entre les différentes traductions des mots orange (portakal en arabe, turc et albanais), ou citron (limun) et banane (banana). C'est ce que note pS pour le peul « les bananes les oranges on a presque les mêmes mots » (E2). Le mot « toilettes » est utilisé dans de très nombreuses langues, ce qui donne lieu à des contresens quand les parents doivent traduire l'expression « faire sa toilette » pour le parolier Ma journée.

On connaît la ressemblance des numéraux dans les langues romanes, mais ce phénomène existe aussi entre certaines langues comme le dari (yek do se chahâr panj) et le romani (jekh duj trin star panj) (E7). Certaines traductions des nombres permettent d'entrevoir des différences de conceptualisation : ainsi compter de 1 à 10 en wolof trahit l'usage de la base cinq : benn, ñaar, ñett, ñeent, juróom, juróom-benn, juróom-ñaar, juróom-ñett, juróom-ñeent, fukk. Les nombres sont utilisés dans certaines langues pour exprimer d'autres concepts, comme les jours de la semaine en dari : yekshanbe, doshanbe, seshanbe, chahârshanbe, panjshanbe, jomøe, shanbe (E7). En arabe dimanche peut se traduire par le premier, lundi par le deuxième, etc.

Ainsi, les imagiers donnent accès à des mondes linguistiques et culturels entre lesquels de nombreux liens se tissent.

La syntaxe et les discours métalinguistiques

Quand l'enseignante demande si l'ordre des mots en shimaore est le même qu'en français (E1), mM ne sait pas quoi répondre. Elle a besoin d'un exemple pour y réfléchir : « wa pevo soifi leo » qui peut se gloser « il y a du vent fort aujourd'hui ». Il se trouve que le shimaore est une langue SVO (sujet verbe objet) comme le français. Entre le turc et le français en revanche, la divergence est forte, mY en a conscience, elle l'illustre par plusieurs analyses grammaticales dont la suivante (C1) : « Bir ikaye dinliyorum » (une histoire raconte-je). L'ordre SOV des composants de la phrase en turc apparaît, avec le pronom suffixé au verbe, ce qu'elle explique ainsi : « y a beaucoup de pronoms y a pas de... ça existe pas + on le met à la fin du :: du verbe (...) comme je tu il + souvent ». En dari (langue SOV), le verbe est aussi à la fin, pO en donne plusieurs exemples dont celui-ci : « man rasta asta » (je fatigué suis) (E3).

Le corpus offre de nombreux exemples de discours métalinguistiques qui ne sont pas toujours aisés à comprendre, car souvent le vocabulaire grammatical manque. Avec mE, ces essais d'explications se terminent en fous rires impuissants : « non bosniaque ya pas + si UNE⁵⁷ c'est avec é ++++ jedan + non (rires) chez nous attends j'écris bosniaque UNE bosniaque UN (rires) ++ en bosniaque UNE c'est rien (...) juste UNE + UNE c'est jedna » (C2). Elle essaye probablement d'expliquer que le déterminant indéfini peut prendre trois formes en

⁵⁷ Les majuscules marquent ici l'insistance de la locutrice sur le mot.

bosniaque : jedan au masculin, jedna au féminin et jedno pour le genre neutre. Ailleurs, c'est l'évocation d'une comptine bosniaque apprise en classe qui vient à son secours pour illustrer les déclinaisons (E9). Pour expliquer comment on forme le pluriel en polonais, mA s'exprime ainsi : « une c'est jabłko si y en a plusieurs c'est jabłka », et mL dit : « Yedi Yedia » (une main des mains) en montrant ses mains (C1). Seule mY, qui a été scolarisée en français et en turc, explique relativement aisément les règles de grammaire et semble disposer des termes nécessaires. Il peut arriver néanmoins que, même sans vocabulaire technique, l'explication soit très claire, comme celle-ci donnée par pAS pour la forme vocative en romani : « dans notre langue en fait ça change quand on appelle quelqu'un + par exemple moi mon prénom c'est S... + si quelqu'un de ma famille il m'appelle il va pas appeler S... il va appeler S...i » (E6).

Les discours métalinguistiques

Les discours métalinguistiques peuvent être rendus difficiles par une méconnaissance du vocabulaire adéquat en français, mais le plus souvent c'est le fait que les locuteurs n'aient pas appris ces langues à l'école (et ne les écrivent pas) qui explique le manque d'habitude au maniement d'une grammaire explicite (Noyau 2015⁵⁸). Ayant comme L1 le shimaore, mM a appris le français à l'école, et sa culture métalinguistique, basée sur le français, n'est pas facilement transférable à sa L1 à cause d'un écart linguistique important. Quand l'enseignante souhaite que mM lui explique le système des classes nominales caractéristique des langues bantoues, cela suscite un long échange ressemblant à un dialogue de sourds (E1) : mM ne voit pas du tout de quoi il s'agit, puis elle commente les explications données par : « ici ils compliquent juste les choses ». Alors l'enseignante parle de règles de grammaire pour le shimaore, et conclut ainsi : « vous savez le faire fonctionner mais vous pourriez pas me l'expliquer ».

Les compétences métalinguistiques et la conscience de la langue sont favorisées par le bilinguisme, ce d'autant plus quand elles sont soutenues par le mode d'enseignement (De Carlo 2015⁵⁹). Il semblerait que cette compétence de distanciation/réflexion sur la langue peut naître même chez l'enfant très jeune (et indépendamment de l'entrée dans l'écrit considérée par la recherche comme la source des habiletés métalinguistiques). Deux exemples du corpus le montrent : S (à 3 ans et 7 mois) retient des mots français entendus à l'école et, une fois rentré à la maison, « il pose la question en peul (...) comment ça s'appelle ce truc-là » raconte mS (E2) ; Slobin donne l'exemple de sa fille qui utilisait précocement (à 2 ans 9 mois) « mean » pour poser

⁵⁸ NOYAU C., « Cultures métalinguistiques, relations entre langues et relations oral/écrit : l'enseignement des langues de scolarisation au primaire », SOCLEs, ENS de Bouzaréah, 2015, p.15-33.

⁵⁹ DE CARLO M., « Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles », SPITA D. (éd.), Actele Colocviului « Approches plurielles et intercompréhension », Iasi, 2015.

ce genre de question « what does bread mean in german ? » (1978, p.46⁶⁰). De son côté, Z qui regarde avec la maîtresse des photos d'animaux, traduit ces mots en dari, et il est capable d'enregistrer des traductions dans l'imagier du corps (E7). On peut alors supposer que S et Z ont compris qu'ils sont en face de deux langues différentes qu'ils peuvent observer pour trouver des liens, dans une démarche consciente et explicite (Berthoud et Py 1993⁶¹). Mais la traduction n'est-elle pas, en elle-même, une activité métalinguistique ? Pour Benveniste, en effet, le fait que la traduction soit possible « révèle la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations » (1974⁶²).

Les parents analysent les particularités phonétiques, lexicales et grammaticales de leurs langues pour justifier les ajustements linguistiques nécessaires à la traduction. En filigrane apparaissent alors des informations précieuses sur les langues premières des élèves.

Conclusion

Dans les cafés des langues circulent des savoirs d'ordre socio-linguistique, linguistique, et métalinguistique, ce qui correspond aux trois types de connaissances favorisées par l'éveil aux langues (Kervran 2006⁶³). L'enseignante peut alors construire une connaissance des répertoires linguistiques des familles – lui permettant d'entrevoir la richesse et la complexité des environnements langagiers des élèves – ainsi que des langues entendues, comprises ou parlées par les élèves, langues qui vont constituer le socle sur lequel ils vont construire la L2.

Les enseignants sont confrontés à la diversité et la complexité des situations des familles plurilingues (Lüdi et Py 1986⁶⁴), caractérisées par de nombreux paramètres dont certains souvent oubliés dans les recherches, comme les langues tues, les langues « passives », la position dans la fratrie, le rôle des grands-parents (Billiez 2011⁶⁵). Le décryptage des propos des parents peut aider l'enseignant à réviser ses représentations monolingues de la langue vue comme une entité homogène et normée. Il peut appréhender l'hétérogénéité des pratiques langagières, le caractère foncièrement variationnel de la langue (Berthoud et Py 1993⁶⁶) et la complexité des situations plurilingues et des contextes langagiers dans lesquels ses élèves grandissent. Or la connaissance de l'environnement langagier est cruciale pour comprendre la forme de

⁶⁰ SLOBIN D.L., «A case study of language learning awareness», SINCLAIR A., JARVELLA R.J. et LEVELT WJ.M. (eds.), *The child's conception of language*, Berlin, Springer Verlag, 1978, p. 46.

⁶¹ BERTHOUD A.-C. et PY B., *Des linguistes et des enseignants*, Berne, Peter Lang, 1993.

⁶² BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale 2*, Paris, Gallimard, 1974, p. 228-229

⁶³ KERVRAN M., « Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire », *Spirale*, n° 38, 2006, p. 27-35.

⁶⁴ LÜDI G. et PY B., *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang, 1986, [2013].

⁶⁵ BILLIEZ J., « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête », BLANCHET P. et CHARDENET P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Montréal, Éditions des archives contemporaines, 2011, p.203-212.

⁶⁶ BERTHOUD A.-C. et PY B., *Des linguistes et des enseignants*, Berne, Peter Lang, 1993.

bi/plurilinguisme développée par les enfants (Ghimenton et Wharton 2013⁶⁷), et les facteurs susceptibles de produire ou non un développement bilingue harmonieux (De Houwer 2006⁶⁸). Sur le plan linguistique, l'enseignant peut saisir que l'apprentissage de la L2 fait intervenir des paramètres phonologiques, lexicaux et grammaticaux, qui pourront constituer pour les élèves des écueils dans l'apprentissage de la L2, en fonction de l'écart avec la L1.

Le corpus donne à voir de nombreux moments de rires, de complicité entre parents et enseignante, ce dont la relation école-famille ne peut que bénéficier. Dans les « cafés des langues » parents et enseignants peuvent « partager leurs mondes, ce qui implique un certain degré de confiance et une démarche de décentration » (Changkakoti et Akkari 2008, p.428⁶⁹). L'enseignant fait preuve d'une forme de « renoncement de pouvoir » (Young et Mary 2016⁷⁰) en « [reconnaissant] les parents en tant qu'experts dans une ou plusieurs langues » (Barateau et Domp martin-Normand 2015, p.183⁷¹) et leur permettent « de se sentir légitimes à l'école, préalable indispensable à leur implication » (Ibid., p.185⁷²).

⁶⁷ GHIMENTON A. et WHARTON S., « Acquisition, développement plurilingue », SIMONIN J. et WHARTON S. (éd.), *Dictionnaire encyclopédique de la linguistique de contact*, Lyon, ENS Éditions, 2013, p.19-41.

⁶⁸ DE HOUWER A., « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », *Langage et société*, n° 116, 2006, p.29-49.

⁶⁹ CHANGKAKOTI N. et AKKARI A., « Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus », *Revue des sciences de l'éducation*, 34/2, 2008, p. 428.

⁷⁰ YOUNG A. et MARY L., « Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2016/1, n° 73, p.75-94.

⁷¹ BARATEAU M. et DOMPMARTIN-NORMAND C., « Éveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leur parents dans leur diversité linguistique et culturelle », SIMON D.-L., DOMPMARTIN-NORMAND C., GALLIGANI S. & MAIRE-SANDOZ M.-O. (dir.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Paris, Riveneuve Ed., 2015, p. 183

⁷² *Ibid.*, p. 185.

Bibliographie

Audras I. et Leclaire F., « Accueillir dans sa langue l'enfant et sa famille : s'appuyer sur les langues des familles pour la réussite de tous dès l'école maternelle », KRÜGER A.-B., THAMIN N. et Cambrone-Lasnes S. (dir.), *Diversité linguistique et culturelle à l'école*, Paris, L'Harmattan, 2016, p.93-111.

Barateau M. et Domp martin-Normand C., « Éveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leur parents dans leur diversité linguistique et culturelle », Simon D.-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. & Maire-Sandoz M.-O. (dir.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Paris, Riveneuve Ed., 2015, p.67-187.

Benveniste E., *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, Gallimard, 1966.

Benveniste E., *Problèmes de linguistique générale 2*, Paris, Gallimard, 1974.

Berthoud A.-C. et Py B., *Des linguistes et des enseignants*, Berne, Peter Lang, 1993.

Billiez J., « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête », Blanchet P. et Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Montréal, Éditions des archives contemporaines, 2011, p.203-212.

Blanchet A. et Gotman A., *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Paris, Armand Colin, 1992, [2007].

Candelier M. et Castelloti V., « Didactique(s) du (des) plurilinguismes(s) », Simonin J. et Wharton S., *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS-LSH éditions, 2013, p. 293-318.

Canut C., *Une langue sans qualité*, Limoges, Editions Lambert-Lucas, 2007.

Canut C., Danos F., Him-Aquili M. et Panis C., *Le langage, une pratique sociale*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2018.

Canut E., « Aider les enfants à apprendre à parler : quel partenariat avec les familles non francophones? », *Familles en exil et parents migrants: questions vives et approches innovantes dans le secteur de l'accueil et l'éducation de la petite enfance (3-6 ans)*, Genève, Suisse, 2010, p.123-134.

Canut E., Bruneseaux-Gauthier F. et Vertalier M., *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*, Nancy, CRDP de Lorraine, 2012.

Changkakoti N. et Akkari A., « Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus », *Revue des sciences de l'éducation*, 34/2, 2008, p.419-441.

Dabene L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.

De Carlo M., « Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles », Spita D. (éd.), Actele Colocviului « Approches plurielles et intercompréhension », Iasi, 2015.

De Houwer A., « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », *Langage et société*, n° 116, 2006, p.29-49.

Deschoux C.-A. et Perregaux C., « Et si la classe faisait circuler des écrits plurilingues au-delà d'elle-même ? », *Forum lecture*, 3/2011, 2011, [En ligne] <https://www.forumlecture.ch> (consulté le 2/12/2020).

Garcia O., « Problematizing linguistic integration of migrants : the role of translanguaging and language teachers », *The Linguistic Integration of Adult Migrants*, Council of Europe, 2017, [En ligne] <https://rm.coe.int/the-linguistic-integration-of-adult-migrants-lessons-from-research-l-i/168070a67f> (consulté le 2/12/2020).

Ghimenton A. et Wharton S., « Acquisition, développement plurilingue », Simonin J. et Wharton S. (éd.), *Dictionnaire encyclopédique de la linguistique de contact*, Lyon, ENS Éditions, 2013, p.19-41.

Jakobson R., « Aspects linguistiques de la traduction », *Essais de linguistique générale*, 1959, trad. Ruwet N., Paris, Ed. de Minuit, 1963, p. 71-86.

Kervran M., « Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire », *Spirale*, n° 38, 2006, p. 27-35.

Leglise I., « Pratiques langagières plurilingues et frontières de langues », Auzanneau M. et Greco L., *Dessiner les frontières*, ENS Editions, 2018, p.143-169.

Lüdi G. et Py B., *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang, 1986, [2013].

Marshall S. et Moore D., « Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education », *International Journal of Multilingualism*, 15/1, 2018, p.19-34.

Moore D., « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », *Études de linguistique appliquée*, 2001/1, no 121, p.71-78.

Noyau C., « Cultures métalinguistiques, relations entre langues et relations oral/écrit: l'enseignement des langues de scolarisation au primaire », *SOCLES*, ENS de Bouzaréah, 2015, p.15-33.

Oustinoff M., *La traduction*, Paris, P.U.F, 2003.

Perregaux C., « Reconnaissance et ouverture plurilingue ou cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle », *Formation et pratiques d'enseignement en question*, N° 4, 2006, p.173-182.

Sapir E., *Linguistique*, Paris, Ed. de Minuit, 1968.

Simonin M.-C., Apprendre le français comme langue seconde à l'école maternelle, Mémoire de Master 2, 2018, [en ligne] <http://bilem.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/21/2018/06/master-Simonin-vol1.pdf> (consulté le 2/12/2020).

Slobin D.L., «A case study of language learning awareness», SINCLAIR A., JARVELLA R.J. et Levelt WJ.M. (eds.), *The child's conception of language*, Berlin, Springer Verlag, 1978, p.45-54.

Thamin N. et Rigolot M., « Les enjeux d'une recherche-action. Didactique du français langue seconde et du plurilinguisme au premier degré », *Diversité*, n° 176, 2014, p.105-113.

Traverso V., « Transcription et traduction des interactions en langue étrangère », *Cahiers de praxématique*, n°39, 2002, [En ligne] <https://journals.openedition.org/praxematique/1836> (consulté le 2/12/2020).

Trimaille C. et Matthey M., « Catégorisations », Simonin J. et Wharton S. (éd.), *Dictionnaire encyclopédique de la linguistique de contact*, Lyon, ENS Éditions, 2013, p.95-122.

Young A. et Mary L., « Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2016/1, n° 73, p.75-94.