



**UNIVERSITÉ DE PARIS 13/NORD
UNIVERSITÄT BIELEFELD**

École doctorale : ÉRASME n° 493

**Unité de recherche : Centre de Recherche Interuniversitaire Expériences Ressources
Culturelle Education - EXPERICE (EA 3971)**

Thèse présentée par : Nathalie THOMASKE

**Pour obtenir le grade de docteur de l'Université de Paris 13/Nord
SPC (Sorbonne Paris Cité) et de l'Universität Bielefeld**

Discipline : Sciences de l'éducation

Titre de la thèse :

Des constructions de « speechlessness »

**Une étude comparative Allemagne - France sur les
rapports sociaux langagiers de pouvoir dans le domaine
de l'éducation de la petite enfance**

Thèse dirigée par :

Isabell DIEHM

Nacira GUÉNIF-SOUILAMAS

Membres du Jury :

Isabell DIEHM

Membre du jury

Nacira GUÉNIF-SOUILAMAS

Membre du jury

Jean-Paul PAYET

Rapporteurs

Julie ARGYRO PANAGIOTOPOULOU

Rapporteurs



**UNIVERSITÉ DE PARIS 13/NORD
UNIVERSITÄT BIELEFELD**

Graduiertenschule: ÉRASME n° 493

Universitärer Fachbereich: AG 10 Migrationspädagogik und Kulturarbeit

Dissertation erstellt durch: Nathalie THOMASKE

**Um den Dokortitel folgender Universitäten zu erhalten: Universität
Bielefeld, Université de Paris 13/Nord**

Disziplin: Erziehungswissenschaft

Dissertationstitel:

Konstruktionen von Sprachlosigkeit

**Eine Studie zu sprachlichen Machtverhältnissen in der
frühkindlichen Bildung**

Dissertation betreut durch:

Isabell DIEHM

Nacira GUÉNIF-SOUILAMAS

Dissertationskomitee:

Isabell DIEHM

Mitglied der Jury

Nacira GUÉNIF-SOUILAMAS

Mitglied der Jury

Jean-Paul PAYET

Gutachter_innen

Julie ARGYRO PANAGIOTOPOULOU

Gutachter_innen

Remerciements

Mes sincères remerciements s'adressent aux Prof. Dr. Isabell Diehm et Prof. Dr. Nacira Guénif-Souilamas qui m'ont accompagnées dans ce projet de thèse pendant ces dernières années et m'ont très soutenue par des discussions stimulantes et précieuses.

J'ai particulièrement apprécié l'accompagnement et le soutien constructif et critique de l'atelier de recherche de Bielefeld, du groupe de travail « méthodes qualitatives » de la fondation Rosa Luxembourg et du groupe de travail « arrangements de la petite enfance » de la fondation Hans Böckler ainsi que des amies et des collègues qui m'ont beaucoup aidée dans la planification, la gestion du temps, l'analyse commune des données jusqu'à la relecture minutieuse de la présente étude. Leurs idées novatrices et créatives y ont largement contribué. En particulier, je tiens à remercier les personnes suivantes : Kea Brahms, Catherine Brenot-Thomasske, Patricia Deuser, Christine Hélot, Aki Krishnamurthy, Marlen Löffler, Hanna Mai, Anke Rehbock, Matthias Rehbock, Paul Sebastian Ruppel, Bruno Thomasske et Caroline Vierneisel.

Mes remerciements vont également à l'équipe de recherche « children crossing borders », financé par la fondation Bernard Van Leer, qui m'a fourni ses données disponibles pour l'analyse, ce qui m'a permis d'effectuer cette étude inédite. Dans ce contexte je tiens particulièrement à remercier Christa Preissing, Petra Wagner, Annika Sulzer, Anja Jungen, Gilles Brougère et Sylvie Rayna.

Je suis également reconnaissante envers la fondation Rosa Luxembourg pour le soutien financier et moral de accordé pour la réalisation de cette thèse.

Nathalie Thomasske

Berlin, Avril 2015

Table des matières

Remerciements	i
Table des matières	iii
Liste des tableaux	v
Table des figures	vii
1 Introduction et orientations méthodologiques	1
1.1 Le questionnement	4
1.2 Des discours sociaux en tant que production et produit de pratiques sociales et discursives	6
1.3 Une étude comparée	7
2 Orientations épistémologiques et théoriques	11
2.1 Les études postcoloniales, décoloniales et les <i>Critical Whiteness Studies</i>	13
2.2 Le concept de <i>hidden agenda</i>	15
3 Politique linguistique	21
3.1 Politique linguistique pendant la construction nationale	21
3.2 L'héritage des politiques linguistiques depuis la construction nationale	29
3.3 La politique linguistique actuelle	31

4	Les démarches méthodologiques	39
4.1	Les méthodes de collecte des données dans le cadre du projet CCB	39
4.2	Les méthodes d'analyse dans le contexte de la présente étude . . .	46
5	Des constructions de « speechlessness »	51
5.1	Les langues en tant que marqueur d'appartenance	51
5.2	Comprendre ou (ne pas) se faire comprendre	66
5.3	La zone de tension de l'acquisition de la langue ou des langues .	81
6	Bilan	103
6.1	Le potentiel et les limitations d'accès	103
6.2	Les rapports sociaux de pouvoir à travers la catégorie de la langue	105
6.3	Des implications pour le développement théorique	113
	Bibliographie	115
	Appendice	Q-3
	Entretiens collectifs	Q-3
	Déclaration sur l'honneur	Q-4

Liste des tableaux

3.1	Les rapports sociaux de pouvoir des variantes linguistiques . . .	30
4.1	Distinction du projet CCB de la présente étude	40
4.2	Des signes de notation	44
5.1	Titres de séjour et connaissances en langue allemande nécessaires	65

Table des figures

2.1	List of mechanisms between ideology and practice (SHOHAMY 2006, p. 58)	18
2.2	Circularité d'idéologies et de pratiques	18

Chapitre 1

Introduction et orientations méthodologiques

La question de savoir comment on peut au mieux réagir au défi de la diversité ethnique est au cœur du débat scientifique et politique actuel en Allemagne et en France. Cette question - et la recherche d'une pédagogie appropriée face à cette diversité d'élèves - a joué un rôle central depuis le début de l'immigration des premiers « Gastarbeiter »¹ après la Seconde Guerre Mondiale dans les années 1950 et 1960 (MECHERIL 2004 ; TEMIME 1999). Malgré ce besoin, il y a un déficit important de recherches académiques en Allemagne comme en France, sur ces questions concernant les systèmes éducatifs en général et en particulier dans le domaine de la petite enfance, ce manque étant objet de critiques. (OECD 2004, p. 67, 71, 76 ; OVERWIEN et PRENGEL 2007, 26f.).

Dans les débats actuels, notamment depuis les résultats des études comparatives de PISA (OECD 2000a ; OECD 2000b), « l'intégration » des populations « issues de l'immigration » est fortement liée à la compétence linguistique. On peut observer que, pour la France et l'Allemagne, la clé de la réussite scolaire et par là-même « l'intégration » des enfants « migrants » est perçue selon la maîtrise et l'apprentissage de la langue nationale² (BEAUFTRAGTE DER BUNDESRE-

1. Ce terme littéralement traduit serait en français : « travailleurs invités », ce qui correspond à la signification du terme « travailleurs immigrés ».

2. J'utilise les désignations « parlant une langue Norme » à la différence de « parlant allemand » et « parlant français », correspondant aux linguistes LÜDI et PY qui constataient en 1984 : « Bien qu'une communication réussie présuppose la connaissance des mots et des règles grammaticales cela ne suffit pas [...] Ce qui est encore plus important, c'est la connaissance

GIERUNG FÜR MIGRATION 2007 ; BAUMERT et al. 2001 ; BERTUCCI et CORBLIN 2004 ; SCHROEDER 2007). Une conséquence de ces débats est l'augmentation de la pression sur les institutions de la petite enfance. Elles sont considérées comme responsables et en charge de compenser les « déficits » langagiers dans la langue Norme des enfants le plus vite possible afin de les préserver d'un futur échec scolaire (JAMPERT et al. 2007 ; BARTNITZKY et SPECK-HAMDAN 2005, p. 8-18).

Contrairement à la pratique courante de chercher une explication à la mauvaise performance des enfants parlant une langue Autre chez les migrants et leur entourage, de nombreuses études dans le domaine de l'école ou de l'éducation de la petite enfance questionnent et problématisent la logique d'organisation du système éducatif lui-même (GOMOLLA et RADTKE 2007 ; HORMEL et SCHERR 2004 ; HORMEL 2007 ; PERROTON 2003 ; ALAMARTINE et al. 2006). Le principe d'organisation de l'institution d'éducation est celui de l'orientation et de la normalisation d'une population scolaire en tant que Blanc³, chrétien, appartenant aux classes favorisées et parlant la langue Norme. Cela contribue à une discrimination institutionnelle des enfants qui ne satisfont pas à ces critères (BÜCHNER 2008 ; MECHERIL 2004, p. 141). Le déficit langagier fonctionne en tant que critère principal, ou légitime de la décision de placer un-e élève dans une école spécialisée ou de retarder la scolarisation afin d'homogénéiser l'école (GOMOLLA et RADTKE 2007, p. 265-282). Comme ceci ne convient pas aux directives, car les enfants ne peuvent pas être placés dans des écoles spécialisées en raison de leurs problèmes langagiers, la raison du déficit langagier est liée à d'autres interprétations comme un retard général du développement, un milieu peu favorable, une barrière de motivation ou des expériences de migra-

des normes de comportement, les règles d'interaction verbale et non-verbale qui sont associés à l'utilisation d'une langue, sans qu'elles soient officiellement encodées en elle. (traduit par NT) » (LÜDI et PY 1984, p. 87). De plus j'utilise la désignation « parlant une langue Autre » en remplaçant « parlant la langue maternelle » ou des « enfants plurilingues » en correspondance avec le concept de *Othering* (BARKER 1985), pour marquer la différence entre les langues dévalorisées et altérisées des personnes « issues de l'immigration » et les langues hégémoniques valorisées (comme l'anglais, l'allemand ou français) (cf. chapitre 2 et 3.2).

3. J'utilise le terme *blanc* en langue française pour montrer le fait que le colonialisme (français) a généré une domination de l'homme « blanc » sur l'homme « noir » ou l'homme perçu comme ayant une couleur et 'blanc' entre guillemets simples pour montrer qu'il s'agit d'un terme analytique et non pas de la physionomie d'une personne mais de sa position structurelle dans une société racialisée.

tion « lourdes » (ibid., p. 265-282). Ainsi des recherches empiriques sur l'école montrent que les croyances des enseignant-e-s à propos des différences ethniques et culturelles contribuent à maintenir l'inégalité sociale, particulièrement en ce qui concerne les enfants altérisés (GOMOLLA et RADTKE 2007 ; AUERNHEIMER 2009 ; FRANCHI et PAYET 2010). Bien qu'il y ait eu ces dernières années de plus en plus de recherches sur l'inégalité sociale des enfants « issus de l'immigration » à l'école en France et en Allemagne (GOMOLLA et RADTKE 2007 ; GOGOLIN, KRÜGER-POTRATZ et al. 2005 ; HAMBURGER, BADAWIA et HUMM-RICH 2005 ; SCHIFF 2004), cela n'a jamais été le cas en ce qui concerne l'éducation de la petite enfance (DIEHM et PANAGIOTOPOULOU 2011, p. 17). La question de l'inégalité sociale y est abordée (comme par exemple par : BAUTIER 2006 ; BAADER et al. 2011) et occulte d'autres dimensions d'inégalité comme celle de la différence racisée (pour une critique cf. : PAYET 1997, p. 23). D'autres catégories de différence qui ont été analysées sont les suivantes : l'ethnicité ou la migration (DIEHM et KUHN 2006 ; SCHIFF 2004 ; RAYNA 2014 ; PAYET 1995), le genre (BEINZGER et DIEHM 2003 ; FAULSTICH-WIELAND 2008), l'ordre générationnel (ALEXI 2014 ; NTEMIRIS 2011 ; HONIG 1996 ; ALANEN 2005) et l'handicap (KRON et PAPKE 2006 ; HEIMLICH et BEHR 2009 ; GILLIG 2006 ; DUVILLIÉ 2009). La question des rapports sociaux de pouvoir est traitée dans le domaine des sciences de l'éducation, entre autres en tant que sujet dans le domaine de la « pédagogie de la migration » (Migrationspädagogik) : « une pédagogie dans les conditions d'une société de migration » (MECHERIL 2004, 18f.). Dans ce domaine il s'agit principalement de l'ordre sous l'angle de systèmes « natio-ethno-culturelles » (ibid., 18f.). Dans la présente étude cette catégorie joue un rôle secondaire par rapport à la catégorie de la langue.

On peut pourtant constater des lacunes de recherche pour ce qui est de la question de savoir comment la catégorie de la langue en relation interdépendante avec d'autres catégories de la différence est significative dans la production des rapports de dominance dans le contexte de l'éducation de la petite enfance. Il y a un manque d'études qui prennent une perspective critique et analysent les rapports sociaux de pouvoir dans l'éducation de la petite enfance par rapport à la relation de pouvoir concernant les enfants *of Color*⁴ et

4. HA explique que le terme *People of Color*(PoC) a été utilisé comme auto-désignation des

les enseignant-e-s Blanc-he-s ou les personnes parlant la langue Norme ou des langues Autres.

1.1 Le questionnement

La présente étude se consacre à cette lacune de recherche et pose la question de savoir quel sens est attribué à la catégorie de la différence de la langue dans la construction des rapports sociaux de pouvoir dans l'éducation de la petite enfance. En raison de l'état des débats scientifiques, je suppose qu'une reconstruction critique des mécanismes structurels formels et informels des systèmes de l'éducation de la petite enfance concernant le travail avec les enfants *of Color* parlant une langue Autre à partir de la perspective des acteurs est réalisable. C'est la raison pour laquelle la recherche aime à saisir les positions de deux groupes d'acteurs : les enseignant-e-s et les parents, en particulier les parents *of Color* parlant une langue Autre. À partir des études ci-dessus qui partent du principe d'une discrimination institutionnelle dans le système scolaire et des études analysant la politique linguistique dans l'éducation (cf. chapitre 2) je pose les questions de recherche suivantes :

- Comment les enseignant-e-s gèrent-ils/elles le plurilinguisme à l'école maternelle ou à la Kita ? Comment apprécient-ils le plurilinguisme des enfants blancs ou *of Color* ?
- Quelles positions les parents blancs ou *of Color* prennent-ils par rapport à la politique linguistique de l'institution de l'éducation de la petite enfance ?

personnes qui sont opprimées racialement. Ce terme a ses origines dans le colonialisme, mais sa signification d'aujourd'hui s'est développée avec le Black Power-Mouvement, dans les années soixante aux États-Unis. Malgré toutes les différences, ces mouvements de résistance se sont vus et se voient confrontés à l'oppression raciste de la structure du pouvoir 'blanc' [white power structure]. *PoC* se réfère à toutes les personnes racisées qui ont, dans des proportions variables, des origines africaines, asiatiques, latine-américaines, arabes, juives, autochtones ou du Pacifique. Il lie ceux qui sont marginalisés par la culture dominante 'blanche' et qui sont dévalorisés collectivement par la puissance des transmissions coloniales pour exprimer une perspective de solidarité et promouvoir une démocratisation globale. Je préfère utiliser le terme anglais car il désigne une théorisation anglophone et est utilisé en Allemagne en anglais, et non pas en allemand, comme terme analytique et politique. Si je le traduais en français, ces significations contextuelles se perdraient (HA 2010a).

- Quels « hidden agenda »⁵, discours, idéologies concernant la langue et savoirs animent les propos des enseignant-e-s et des parents ou s’y reflètent dans le contexte des politiques linguistiques respectives ou bien les pratiques langagières des enseignant-e-s et des enfants à l’école maternelle ou à la Kita et en dehors de cela, dans le domaine privé ou public ?

Un des principaux objectifs de cette thèse est d’étudier avec une recherche empirique quelles théories de départ implicites ou explicites animent les pratiques langagières et les politiques linguistiques des enseignant-e-s en France et en Allemagne pour ce qui est de la gestion du plurilinguisme des enfants blancs ou *of Color*. La question est de savoir comment les discours actuels sur la diversité ethnique et linguistique et sur « l’intégration » s’articulent dans la pratique pédagogique de l’éducation de la petite enfance, comment les acteurs des deux systèmes de l’éducation de la petite enfance réagissent face à la diversité linguistique, comment les *Kitas* et les écoles maternelles s’adaptent à une population diversifiée ou quelles attentes ils ont envers les parents et leurs enfants *of Color* parlant une langue Autre.

Ce qui m’intéresse ici est ce que les parents et enseignant-e-s plurilingues « of Color » et monolingues « Blanc-he-s » disent en ce qui concerne leurs croyances, espérances et attentes concernant les pratiques et les politiques (linguistiques) du préscolaire lors des entretiens collectifs. Afin de mieux appréhender ces rapports sociaux de pouvoir, des approches post- et décoloniales, *Critical Applied Linguistics* sont prises en compte (cf. chapitre 2).

Pour travailler sur les similitudes et les différences de ces discours, une approche comparative est utilisée. La comparaison des pratiques et des positions en France et en Allemagne permet l’identification des « points aveugles », comme les normes et les valeurs inconscientes et implicites, dans la perception nationale de chaque pays. De cette façon il est possible de découvrir les forces et les limites de chaque système.

La présente étude est basée sur un projet de recherche international comparatif intitulé « children crossing borders » (TOBIN, ADAIR et ARZUBIAGA 2013), porté par une coopération entre des chercheurs de cinq pays : Etats-Unis, Grande-Bretagne, Italie, France et Allemagne (cf. chapitre 4 pour les démarches métho-

5. Ce concept provient de SHOHAMY (2006) et est expliqué en détail dans le chapitre 2.2.

dologiques en détail). Dans cette recherche, basée sur la vidéo-ethnographie, nous avons utilisé un montage vidéo de 20 minutes montrant une journée typique dans une structure préscolaire en milieu urbain (par exemple une Kita à Berlin) pour stimuler des entretiens collectifs (DUCHESNE et HAEGEL 2008) avec des groupes de parents et des groupes d'enseignant-e-s dans différentes villes comme Iéna ou Marseille. La présente étude se base sur ces données collectées mais se focalise uniquement sur deux des cinq pays : l'Allemagne et la France.

1.2 Des discours sociaux en tant que production et produit de pratiques sociales et discursives

Dans la présente étude sera analysée, en correspondance avec la perspective des *Critical Applied Linguistics*, la nature et la façon dont des vérités sont établies pour légitimer les rapports sociaux de pouvoir existantes (HELLER 2006 ; BLACKLEDGE 2005 ; BLOMMAERT 1999). Les participant-e-s des entretiens collectifs⁶ se réfèrent, à l'appui de leur argumentation, aux discours, ou bien ces discours peuvent également ressortir ou influencer leur positions (cf. chapitre 5). En ce qui concerne l'usage des entretiens collectifs, je pars du principe suivant Bakhtine qu'ils fournissent un accès aux discours et normes sociales collectivement partagés (Bakhtine 1979 repris chez : TOBIN, HSUEH et KARASAWA 2009, p. 5). Bakhtine en tant que philosophe du langage a critiqué la linguistique formelle des années 1920 et 1930 pour ne pas avoir considéré le contexte de la production du texte et définit le discours comme suit :

To begin with, the object of linguistics is constituted by language and its subdivisions (phonemes, morphemes, propositions, etc.) [...] whereas that of translinguistics is discourse. [...] Discourse, that is language in its concrete and living totality; discourse, that is language as a concrete total phenomenon; discourse, that is utterance (vyskazvanie). (TODOROV 1984, p. 25)

6. Dans ce qui suit j'utilise les participant-e-s tout court ce qui réfèrera aux participant-e-s des entretiens collectifs.

Il en ressort que chaque énonciation est limitée mais aussi orientée vers son espace social et temporel respectif (ibid., p. 56). Selon BAKHTIN chaque groupe a sa propre langue (ou son propre langage) et ses propres discours avec ses idéologies et visions du monde spécifiques (BAKHTIN 2008, p. 288). De plus, chaque langue contient en elle-même une diversité de registres qu'il qualifie de « hétéroglossie » (ibid., p. 272), c.-à-d. qu'il y a certaines façons de parler qui résultent de différentes stratifications sociales (ibid., p. 272). Le contexte dans lequel une énonciation est produite fait partie de cette énonciation ou y est lié (7 : 250-251 TODOROV 1984, 41f.). Il s'ensuit qu'il n'y a pas de mots « neutres » ; ils sont toujours « forgés discursivement » (diskursiv geprägt) dès le début et en même temps ils produisent une nouvelle connotation (BAKHTIN 2008, p. 293). Par conséquent, il n'y a pas de reproductibilité d'un acte de langage, même si la citation est exacte, car le sens de la citation change selon le contexte dans lequel elle est utilisée (ibid., p. 78). Ainsi les discours ne sont pas statiques mais toujours dans un processus d'évolution et de changement à travers les actes de langage et les « pratiques discursives » (BLACKLEDGE 2005, p. 4) des êtres humains. Cela signifie que les discours sont considérés comme production et produit de pratiques sociales et discursives et « should be regarded as both structured and structuring actions » (ibid., p. 4). Ainsi les discours sont « socially constitutive as well as socially conditioned » (ibid., p. 4).

1.3 Une étude comparée des politiques linguistiques pratiquées dans des écoles maternelles et des *Ki-tas*

Dans cette étude, les politiques linguistiques et les pratiques langagières de deux contextes nationaux sont comparées, voilà pourquoi l'étude fait partie du champ de l'*éducation comparative* (COWEN et KAZAMIAS 2009 ; BRAY, ADAMSON et MASON 2007a ; ADICK 2008). Dans ce domaine de recherche des études qui dominent actuellement ce champ sont celles qui analysent l'impact de la mondialisation sur les systèmes éducatifs nationaux (PARREIRA DO AMARAL 2006, p. 14) mais également celle qui sous la forme des « études de pays » analysent le

« succès » des réformes éducatives. Ces derniers ont pour objectif de les transférer dans le contexte « propre » du pays commanditaire et dans le but donc d'améliorer la qualité de leur propre système éducatif (MEURIS 2008, p. 16, 23, 25). Dans une grande partie des recherches il est donc courant que les critères de comparaison (le « tertium comparationis ») soient déterminés par déduction basée au préalable sur des variables statistiques (ADICK 2008; ALLEMANN-GHIONDA 1999; JUDGE 2007). En revanche COWEN et KAZAMIAS (2009) partent du principe que ces facteurs n'ont qu'une influence limitée sur les données et s'il y a un impact, ceci devrait être rendu pertinent à partir des données (COWEN et KAZAMIAS 2009). Les chercheuses/chercheurs élaborent et suivent une logique inductive; le tertium comparationis est alors d'abord basé sur la question de recherche, l'état de l'art et l'adaptent successivement pendant le processus de recherche sur la base des données recueillies (RUI 2007). Cela correspond à une démarche méthodique plus inductive et répond ainsi aux principes de la *grounded theory methodology - théorie ancrée* (GTM) à laquelle je m'attache (STRAUSS et CORBIN 1990; CHARMAZ 2014)⁷. La GTM a pour objectif une nouvelle (esquisse de) théorie « middle range » (GLASER et STRAUSS 1998) ou une théorisation d'une catégorie centrale basée sur les données. En vue du développement de la théorie, des procédures de codage sont utilisées qui, selon les représentants de la version GTM, peuvent être conceptualisées différemment. La présente étude s'inspire de la version constructiviste d'après CHARMAZ 2014 par opposition à la version objectiviste ou positiviste de Glaser (ibid.). Les principales étapes de codage comprennent l'« initial coding » (CHARMAZ 2014, p. 109-137), qui permet de « fracturer » les données et le corpus de données en sous-unités (les codes et les catégories). Ensuite le « focused coding » (ibid., p. 138-161) sert à « pinpoint and develop the most salient codes and then put them to the test with large batches of data » (ibid., 113f.). Un principe essentiel de la GTM consiste en la circularité de la récolte et l'analyse des données : « Conduct data collection and analysis simultaneously in an iterative process » (ibid., p. 15), c.-à-d. les étapes de codage, l'élaboration des catégories, la conceptualisation et la théori-

7. Dans le chapitre 4.2 les démarches méthodiques et les concepts de la GTM seront abordées en détail. Ici on se contente de présenter les principes essentiels afin d'y situer le principe de la comparaison.

sation ne suivent pas un ordre chronologique. L'approche comparative est un élément central (MEY et MRUCK 2010, p. 616) dans la génération de la théorie (CHARMAZ 2014, p. 15). Les « processus de comparaison [sont employés] au niveau des données, au niveau des codes et des catégories tirées des données et au niveau de la sélection des cas » (MEY et MRUCK 2010, p. 616).

Ainsi une première base de comparaison a été les intérêts de recherches de départ et le questionnement maintenu ouvert qui a été clarifié progressivement pendant le processus de codage comparatif avec les orientations théoriques (cf. chapitre 2). J'ai donc codé les données (ou premièrement un entretien collectif par pays (cf. chapitre 4)) portant sur la gestion des enfants plurilingues et les attitudes envers eux. Au cours du processus de codage le questionnement et la base de comparaison ont été adaptés. Ce qui a été comparé ce sont les attributions de sens et les justifications à l'égard des politiques linguistiques et des pratiques langagières. En comparant des politiques linguistiques et non pas leur contexte national, la présente étude diffère de celles du domaine de *l'éducation comparative* où l'État-nation domine comme base de comparaison (JUDGE 2007 ; ALLEMANN-GHIONDA 1999 ; SCHIFFAUER et al. 2002 ; cf. la critique de : BRAY, ADAMSON et MASON 2007b, p. 7).

Chapitre 2

Politiques et pratiques linguistiques dans une perspective décoloniale - Orientations épistémologiques et théoriques

Articulés à la GTM constructiviste, des « sensitizing concepts » (CHARMAZ 2014, 160f.) sont mobilisés, qui selon CHARMAZ (2014) peuvent provenir d'une perspective critique et qui « can help you start to code your data [...] but do not determine its content. » (ibid., p. 117). Ce que je décris dans ce chapitre relève donc moins d'un cadre théorique classique que des orientations épistémologiques et théoriques qui m'ont aidée à comprendre et à me rendre attentive et sensible aux rapports sociaux de pouvoir dans les propos des participant-e-s.

Dans cette étude je m'intéresse principalement aux points de vue des enseignant-e-s et des parents dans le domaine de l'éducation de la petite enfance. À l'égard de leurs positions deux « lignes de différence » (cf. : LUTZ et LEIPRECHT 2005, p. 220) jouent un rôle primordial : la langue (Norme ou Autre) et la différence natio-ethno-culturelle. De ce fait les études postcoloniales et décoloniales, les *Critical Whiteness Studies* ainsi que les *Critical Applied Linguistics* m'ont aidée à mieux saisir ces « lignes de différence ».

Mais d'abord je précise le concept d'« hégémonie » de Gramsci qui m'a servi d'outil lors de mes analyses. L'hégémonie peut être définie comme suit : « Le groupe dominant se met d'accord d'une manière concrète avec les intérêts des

groupes subalternes » (Cahier de prison : 7, S. 1584 CANDEIAS 2007, p. 20) et la vie de l'État est dominée par les intérêts du groupe dominant (Cahier de prison : 7, S. 1584 *ibid.*, p. 20). D'après Gramsci l'hégémonie est établie par une combinaison de force et de consensus. Dans ce processus le « dominant » et le « dominé » ainsi que le « représentant » et les « représentés » sont inclus (Cahier de prison : 6, H 10.1, §12, repris chez : *ibid.*, p. 20). Selon Gramsci, nous faisons tous partie quotidiennement de la reproduction des rapports sociaux de pouvoir. La recherche critique de l'hégémonie porte, parmi d'autres, une attention particulière à la façon dont l'assentiment est organisé et sur les raisons et les moyens grâce auxquels les individus adoptent telle ou telle position (HAUG 2007, p. 42). Dans l'analyse des données ceci est aussi pertinent lorsque les participant-e-s légitiment ou contredisent certaines pratiques langagières et politiques linguistiques par des discours hégémoniques. Dans le domaine de l'éducation de la petite enfance je suis les théorisations de Gramsci premièrement quant à sa compréhension des institutions d'éducation considérées comme institutions sociales de la société civile dans lesquelles on se bat pour l'hégémonie. Deuxièmement, Gramsci comprend la relation entre les enseignant-e-s, les enfants ou leurs parents est considérée comme une relation pédagogique et politique, de sorte que les enseignant-e-s contribuent à maintenir ou à modifier les rapports sociaux de pouvoir (cf. : HILLERT 2012, p. 14).

À partir de la perspective critique de l'hégémonie les propos des participant-e-s sont mis en perspective dans le chapitre 5 par des positions semblables ou opposées afin de clarifier les logiques et les argumentations divergentes. Pour cette structuration des positions j'utilise les spécifications de GIROUX et ARONOWITZ (1987). En référence à Gramsci ils différencient quatre types d'enseignant-e-s : « acomodaticos, hegemonicos, criticos y criticos transformadores » (accommodants, hégémoniques, critiques et critiques transformants) (Giroux et Aronowitz (1987) repris chez : *ibid.*, p. 42). Ces distinctions sont adaptées pour la présente étude car elles ne sont pas comprises comme des caractéristiques essentialisées d'individus mais plutôt comme des types de propos, de situations, de positions ou de pratiques décrites. De plus cette distinction est élargie et aussi utilisée pour différencier les positions des parents. Afin d'éviter une individualisation - les citations servent plutôt d'illustration et à l'argumentation

- je n'associe pas chaque position ou énonciation à l'un des quatre types mais je les utilise plutôt comme un continuum entre les pôles et regroupe les catégories de la manière suivante : 1. Accommodant et hégémonique dans le type hégémonique ; 2. critique et critique transformant dans le type critique.

2.1 Les études postcoloniales, décoloniales et les *Critical Whiteness Studies*

Du point de vue des approches critiques des études postcoloniales, il est acquis que nous vivons dans des États-nations postcoloniaux dans lesquels existent des systèmes de pouvoir positionnant les personnes dans des hiérarchies racisées. C'est la raison pour laquelle, on attribue aux *People of Color* une histoire de migration, même quand ils sont nés, ainsi que leurs parents, en Allemagne ou en France. Ainsi, ils sont altérisés considérés dans un autre temps - au passé - et un autre territoire, n'ayant jamais appartenu à la société dominante, et exclus de la société *blanche* majoritaire (MECHERIL 2004, p. 8, 23-25). Ce processus puise ses origines dans la formation nationale en relation avec le colonialisme (cf. chapitre 3). Afin d'être en mesure de mieux contextualiser et d'appréhender les origines de ces politiques migratoires et éducatives, dont les origines ont été réprimées à la fois en Allemagne et en France (HA 2003 ; BLANCHARD, BANCEL et LEMAIRE 2005, p. 63), il est utile de recourir aux études postcoloniales et aux *Critical Whiteness Studies*.

Des *postcolonial studies*, on peut retenir trois aspects essentiels, la transmission historique, la narration sur le colonialisme et la façon d'assumer le passé. Dans cette perspective, il s'agit de considérer que nous vivons dans des États-nations qui ont émergé des structures coloniales qui produisent jusqu'à présent des rapports sociaux de pouvoir racistes, patriarcaux, sexistes et classistes (MECHERIL 2004 ; GUÉNIF-SOUILAMAS 2005 ; PENNYCOOK 2001, p. 68). Quant à l'influence du colonialisme, contrairement à la compréhension courante, que seulement les sociétés colonisées ont été affectées, on part du principe de la « réciprocité du colonialisme » : L'identité nationale et la société elle-même comme les structures politiques des sociétés colonisées de même que les puissances coloniales ont été influencées et marquées par le colonialisme (HA 2010b, p. 268). Il

en résulte un intérêt des *postcolonial studies* pour cette recherche qui porte sur la déconstruction de la puissance et de la permanence de la domination coloniale (PENNYCOOK 2001, p. 66-73; cf. dans le contexte français : BERTRAND, BONNIOL et GUÉNIF-SOUILAMAS 2007; VERGÈS 2007, p. 102; GILROY, COHEN et LINDGAARD 2007, p. 94; et dans le contexte allemand : HA 2010b; HA 2003; EL-TAYEB 2001; STOECKER 1977; ADICK et MEHNERT 2001; CASTRO VARELA et DHAWAN 2010). Bien qu'ils soient largement occultés, les discours et positions coloniaux à propos de la supériorité de la société majoritaire et blanche restent inscrits en tant que « blanchitude » (WOLLRAD 2005) dans les structures sociales des pays colonisateurs. Les *Critical Whiteness Studies* analysent et déconstruisent la norme hégémonique et le positionnement des Blanc-he-s dans les structures racisées en tant que construction sociale (WOLLRAD 2005; S. ARNDT 2005). Un objectif est de désigner les normes et les positions de pouvoir car elles « restent non réfléchies, non spécifiées et an-historiques » (Frankenberg 1996a : 56 cité d'après : : WOLLRAD 2005, p. 127) et de « libérer [la Blanchitude] de sa norme non marquée » (S. ARNDT 2005, p. 28).

Parmi les scientifiques qui se penchent sur des approches postcoloniales, la désignation « postcoloniale » ou plutôt le *post-colonial* a été critiquée. Le préfixe « post » impliquerait que l'on traite une époque après le colonialisme, de cette manière des structures néocoloniales sont occultées (CHIVALLON 2007; SHOHAT 2007). MIGNOLO (2000) critique le fait que les *postcolonial studies* traitent seulement que d'une époque du colonialisme : le XVIIIème siècle (MIGNOLO 2000, p. 37). De plus dans de nombreuses études la désignation est utilisée pour des recherches dans des pays anciennement colonisés et ce qui « [réifie] [...] la périphérie du sud globale » (CASTRO VARELA et DHAWAN 2010, p. 306). À partir de cette critique la désignation « décolonial » ouvre la possibilité de désigner ce que des théoriciens dans le domaine des études postcoloniales comprennent par ce terme :

to view postcolonialism not so much in terms of temporal progression but rather as a rewriting of colonialism, an oppositional stance to the continuing effects of colonialism, and an appropriation of colonial tools for postcolonial ends. [...] that seeks to challenge the received histories and ideologies of former colonial nations and to

open space for insurgent knowledges to emerge. (PENNYCOOK 2001, p. 66-73).

Des théoriciens dans le domaine des « decolonial studies » comme MIGNOLO (2000), GROSFUGUEL (2010) ou QUIJANO (1993), partent du principe que les rapports sociaux de pouvoir coloniaux établis au XVème siècle avec la « découverte » des Amériques persistent jusqu'à présent dans des configurations différentes. La perspective décoloniale sur les rapports sociaux de pouvoir consiste à penser que quelle que soit la configuration globale historique spécifique depuis le XVème siècle un « patrón de poder mundial (une matrice coloniale de pouvoir) » (QUIJANO 1993, 201ff.) exerce sa dominance sur la globalité de la population et la hiérarchise (cf. : MIGNOLO 2000 ; GROSFUGUEL 2010 ; CURIEL 2007). Ils désignent cet état comme « colonialité » à la différence du terme de « colonialisme ». Une autre affirmation est que l'on considère que le « côté sombre » de l'époque moderne et l'eurocentrisme consiste en la « colonialité » qui symbolise « l'envers inévitable » (MIGNOLO 2000, p. 22).

Dans le cadre de la présente étude, la mise en œuvre de ces perspectives ont eu pour effet de porter une attention particulière aux processus de légitimation, de justification d'une discrimination ou d'une disqualification des enfants (*of Color*) ou de leurs parents parlant une langue Autre.

2.2 Le concept de *hidden agenda* dans le contexte de la *Critical Applied Linguistics*

Comme je m'intéresse aux discours et aux idéologies concernant la langue présents dans les propos des participant-e-s et aux positions par rapport aux politiques linguistiques respectives ou bien aux pratiques langagières je m'appuie sur les connaissances des *Critical Applied Linguistics* (CAL) (MOYER et ROJO 2007 ; HELLER et MARTIN-JONES 2001a ; PENNYCOOK 2001 ; RICENTO 2006a ; CREESE, MARTIN et HORNBERGER 2008). Comme ces chercheuses/chercheurs analysent entre autres l'influence des discours et les idéologies concernant la langue sur les politiques linguistiques, leurs connaissances, leurs perspectives et compréhensions des rapports sociaux de pouvoir (linguistiques) m'ont aidée

à conceptualiser les résultats des analyses des entretiens collectifs.

Tout d'abord je donne une définition de ce que j'entends par les termes de « politique linguistique ». Pour ma thèse il est utile d'adopter une perspective plus large de la politique linguistique qui ne contient pas seulement des déclarations par écrit de la politique (comme dans le curriculum de l'école) mais la politique linguistique peut être dérivée de l'examen de pratiques de facto incorporant des mécanismes politiques différents :

In some contexts, language policy is stated explicitly through official documents, such as national laws, declaration of certain languages as « official » or « national », language standards, curricula, tests, and other types of documents. In other contexts, LP is not stated explicitly, but can be derived implicitly from examining a variety of de facto practices. [...] Schiffman therefore argues that it is not enough to study the overt and declared policies but rather there is a need to study the covert and de facto policies. (SHOHAMY 2006, 50f.).

Pour la présente étude je comprends par « politique linguistique de facto » les politiques linguistiques pratiquées ou les actes de langage des enseignant-e-s, qui en tant que modèles pour les enfants influencent implicitement ou régulent explicitement les pratiques langagières de ceux-ci et ainsi l'acquisition de leur(s) langue(s). Les analyses porteront sur les politiques linguistiques ouvertes et occultées, cachées ou implicites. Comme la politique linguistique a pour but d'influencer ou de réguler l'éveil aux langues (les positions, les attitudes etc.) (GLÜCK 1979, p. 77), elle joue un rôle essentiel dans le domaine de l'éducation et davantage dans l'éducation de la petite enfance. La façon dont les enseignant-e-s agissent au quotidien et la façon dont ils justifient ces pratiques est aussi analysée dans le domaine de la CAL (cf. par exemple : PENNYCOOK 2000).

Dans cette étude un accent sera mis sur les « hidden agenda » dans le sens de SHOHAMY. Selon elle les effets des politiques linguistiques, y compris les pratiques langagières, sont souvent implicites et dissimulés et suivent un agenda caché (SHOHAMY 2006, p. 45-51). De plus, « [t]he fact that it is the élite who defines what counts as “quality” is hidden. » (HELLER 2006, p. 215). À l'heure de la mondialisation, les formes traditionnelles de l'identité nationale deviennent

fragiles. Les groupes hégémoniques qui se définissent comme appartenant à la majorité craignent de perdre leur légitimité face au pouvoir et construisent des groupes, par exemple les « migrants », en tant que minorités. Ceux-ci sont d'après MOYER et ROJO « the new social actors challenging the hegemonic linguistic construction of the nation-state from below » (MOYER et ROJO 2007, 141f.). Afin de maintenir leur position hégémonique privilégiée dans la société, des personnes parlant la langue Norme appartenant aux groupes dominants utilisent et réactivent les idéologies concernant la langue sur la loyauté langagière, le patriotisme, l'identité collective et la nécessité d'une « langue correcte et pure » (SHOHAMY 2006 ; BLOMMAERT et VERSCHUEREN 1998). De cette manière les locutrices/locuteurs sont réglementé-e-s à travers leurs façons de parler, comme HELLER le décrit :

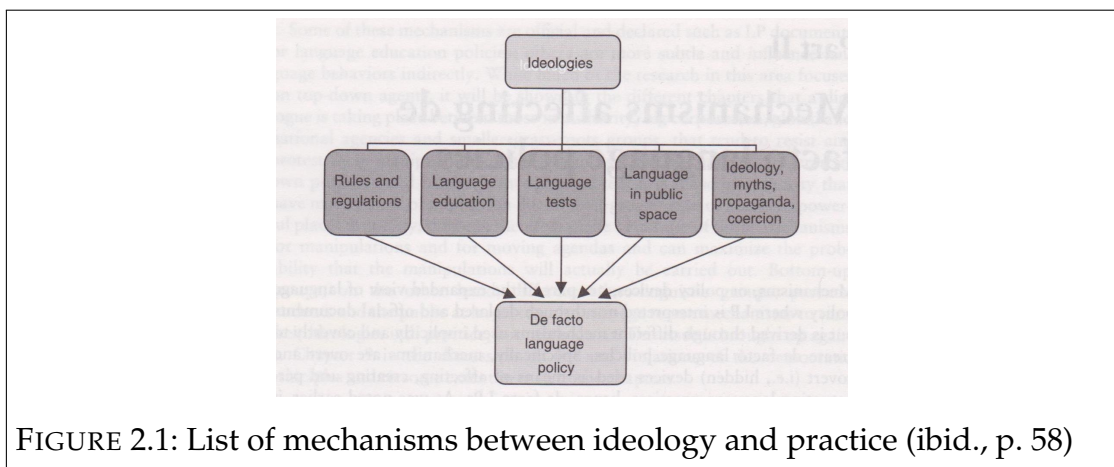
processes of regimentation, which generally take the form of control over the construction of linguistic norms [...] it implies [...] that only certain people get to make up the rules, and hence profit from the fact that they do so, while putting everyone else at a disadvantage. (HELLER 2006, 10f.)

De surcroît les personnes parlant une langue Autre sont altérisées comme « personnes issues de l'immigration », minorisées et construites comme déficitaires par rapport aux compétences linguistiques dans la langue Norme (cf. chapitre 5). J'élargirais cette perspective des groupes ayant recours aux idéologies des groupes dominés ou discriminés car eux aussi peuvent se battre pour leur reconnaissance et l'accès à la société dominante en ayant recours aux idéologies et aux discours hégémoniques. La politique linguistique de facto peut donc servir de moyen de résistance en se battant pour le droit à l'éducation dans une langue Autre (cf. : SUNIER 2002, p. 141). Pour toutes ces raisons, il semble important de porter cette perspective dans le champ des CAL. La présente étude souhaite ainsi traiter les idéologies concernant la langue (cf. par exemple : BLOMMAERT 1999 ; HELLER 2007 ; RICENTO 2000) qui sont définies de la manière suivante :

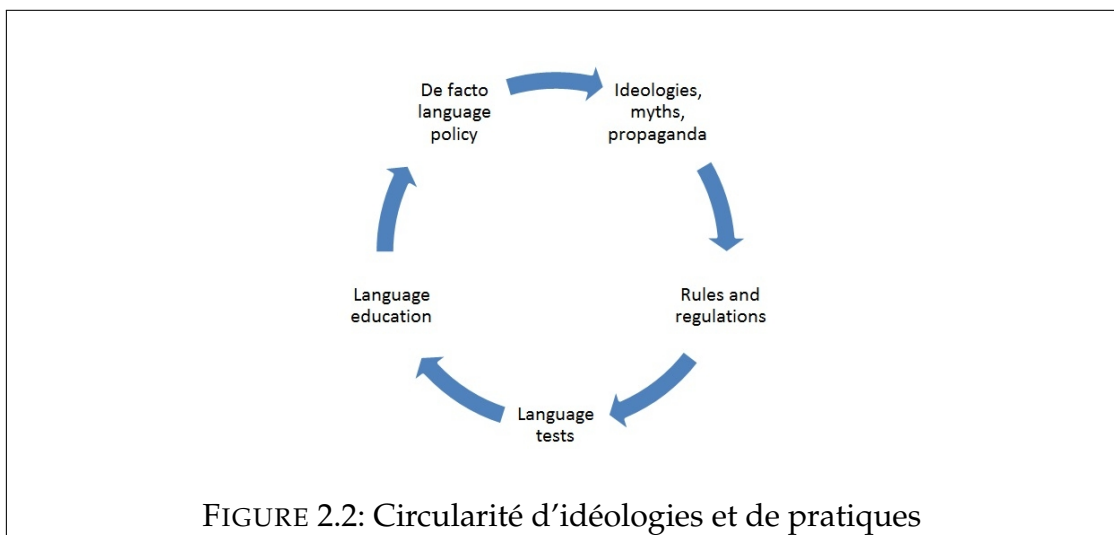
Representations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world are what we mean by 'language ideology'. [...] they underpin not only linguistic form and use but are also the very notion of the person and the social

group, as well as such fundamental social institutions [...] gender relations, the nation-state, schooling, and law. (WOOLARD 1998, p. 3).

Le fonctionnement des idéologies concernant la langue est compris comme « un pont » entre le contexte macro : par exemple les rapports sociaux de pouvoir structurels et des discours et le contexte micro : les pratiques sociales et discursives au quotidien (ibid., p. 27) (cf. chapitre 3). La relation entre les idéologies, les mécanismes différents de la régulation langagière et la politique linguistique de facto est illustrée par SHOHAMY de la manière suivante (cf. figure 2.1) :



J'adapte cette figure de la façon suivante (cf. figure 2.2 page 18). Au lieu



d'une direction hiérarchique comme dans la figure de Shohamy, je pars du principe que les politiques linguistiques de facto influencent et (re-)produisent à leur tour aussi les idéologies concernant la langue d'une manière réciproque.

Enfin, les chercheuses/chercheurs des *Critical Applied Linguistics* ainsi que ceux et celles des *postcolonial*, *decolonial* et *Critical Whiteness Studies* ont en commun de ne pas se considérer comme étant des scientifiques « neutres » car ils supposent que ceci n'existe pas. Ils/Elles se considèrent comme des scientifiques émancipatrices/émancipateurs qui ont aussi l'intention de contribuer avec les connaissances et analyses de leurs recherches à réduire des rapports sociaux de pouvoir comme par exemple PENNYCOOK (2001) quand il évoque « a vision of language that not only reflects but also produces and therefore can alter social relations [...] that the work we do may have potential for change. » (PENNYCOOK 2001, p. 73). La présente étude peut être intégrée dans cette perspective.

Chapitre 3

Politique linguistique et idéologies concernant la langue pendant la construction nationale, le colonialisme et à l'heure actuelle

En ce qui concerne la politique linguistique dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, les stratégies de l'Allemagne et de la France sont fort différentes. Ceci est en raison des trajets historiques différents concernant le rôle de la langue nationale et les langues Autres pendant la construction des États-nations et le colonialisme. Afin de mieux appréhender ces différences et de pouvoir contextualiser les analyses empiriques, ce chapitre présentera des aspects essentiels du développement de la politique linguistique et des idéologies concernant la langue afin de pouvoir saisir les origines de ce que nous comprenons quand on parle des « langues ».

3.1 Politique linguistique et idéologies concernant la langue pendant la construction nationale et le colonialisme/impérialisme

Depuis le XVIIIème siècle l'Allemagne et la France sont des États-nations dans lesquels on attribue l'appartenance à la nation à la maîtrise d'une seule langue nationale (ou Norme). Bien que la population ait été pendant ce temps-là comme

à présent plurilingue (MAAS 2008, cf. première partie, chapitre 1.2), les idéologies homogénéisantes n'ont jamais perdu de leur puissance. Les contextes nationaux respectifs de la France et de l'Allemagne bien que différents dans leur développement historique, ont des impacts semblables sur les exigences des altérisés. L'utilisation de la catégorie de la langue ou le langage en tant qu'instrument servant à exercer le pouvoir date de six siècles, au moins, et a donc une longue tradition : « "language has always been the companion of empire," asserted the early Spanish grammarian Nebrija ([1492] 1946). » (WOOLARD 1998, p. 24).

3.1.1 La politique linguistique du Moyen Âge à l'empire allemand

Comme je l'ai développé ailleurs (THOMASKE 2009 ; THOMASKE 2012) la nation allemande s'est construite par la création d'une dépendance à une langue nationale exclusive. Pour le développement de la nation allemande en tant que soi-disant « nation culturelle ou nation du peuple » pendant le XVIIIème et le XIXème siècle la langue comme facteur d'identité nationale et comme un symbole d'unité a joué un rôle primordial. Ceci est dû aux divers faits préalables depuis le XVème siècle comme celui de la traduction de la bible dans des langues diverses par Martin Luther en 1517, de l'alphabétisation croissante du peuple ainsi que de la diffusion de la typographie (ANDERSON 1996, 15f.). Ces développements ont eu pour effet la standardisation naissante des langues et l'utilisation de diverses langues régionales orales comme écrites.

Comme le peuple allemand du XIXème siècle, pendant la construction de la nation allemande, était diversifié et que les Allemands de ce temps parlaient des langues régionales diverses, il était nécessaire de générer des racines et une langue communes afin de pouvoir légitimer *une* identité nationale et unifiée. Donc l'idée d'unir un peuple à - et par - une langue nationale a nécessité *une* langue ou culture commune. La dernière a été générée par Herder [1774-1804] et les romantiques allemands dans le *Volksgeist* (esprit du peuple). Cela signifiait que le caractère de la nation était naturellement présent et hérité. De plus, on a inventé une langue source (Ursprache) à partir de laquelle les langues ré-

gionales se seraient développées. Comme Herder a indiqué : « Comme chaque peuple est le peuple : il a son éducation nationale comme sa langue » (HERDER 1978, 257f.). Ainsi l'hégémonie de l'empire allemand a été légitimée et l'imaginaire allemand par rapport à la France a été revalorisé. Une des conséquences de la formation nationale a été le dénigrement et l'oppression des langues régionales et minorisées, considérées alors comme langues du privé afin de valoriser et d'unifier une langue commune pour tous.

En raison du rapport ethnique avec la langue nationale, les idéologies concernant la langue comme l'idéologie de la langue maternelle et la « pureté » de la langue ont pris de plus en plus de pouvoir. La métaphore de la langue maternelle comme langue de la mère et mère de la langue étant responsable de la préservation de la nation allemande (WEBER 1872, p. 6 ; THOMASKE 2014), elle menait aussi à l'idée que des êtres humains ne pouvaient pas être plurilingues de la même façon qu'il était impossible d'avoir deux mères (JAHN 1936, p. 119). Le devoir de maintenir la langue nationale « pure » s'est constitué à une époque où le parler français était accepté parmi les élites européennes en tant que langue universelle. C'est pourquoi la langue allemande a emprunté des mots français. Afin de se démarquer des voisins français et de valoriser une langue allemande standardisée par rapport aux langues ou dialectes régionaux, la pureté de la langue à laquelle il fallait retourner et que l'on devait rétablir a été construite. Aussi a-t-on condamné la contamination de la langue (allemande) en cas de mélange avec d'autres (E. M. ARNDT 1943, p. 18). La composante biologique et ethnique de la langue et de la culture allemandes s'est radicalisée sous l'influence des idéologies raciales lors du colonialisme et du national-socialisme (WOOLARD 1998, p. 24).

3.1.2 La politique linguistique du Moyen Âge à la Révolution Française

En France, l'utilité de la langue française dans l'établissement d'un régime à long terme est un moyen efficace aux mains de l'élite dirigeante et date de plus longtemps qu'en Allemagne : environ depuis 400 ans. Pour pouvoir « franciser » (ERFURT 2005) un peuple à l'aide de la langue française et par là établir ou

maintenir un régime¹, on peut distinguer, selon ERFURT (2005) et RIESZ (2000), deux niveaux complémentaires : une politique linguistique interne qui se réfère aux relations hégémoniques au sein de l'hexagone entre Paris et l'Île-de-France, siège de la monarchie, et les provinces ; et une politique linguistique externe qui se réfère aux pays européens voisins de la France et aux colonies (ERFURT 2005 ; RIESZ 2000).

En ce qui concerne la politique linguistique interne un événement considérable est celui de l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539. Afin de centraliser le pays et de renforcer les États du royaume, et en opposition à l'Église catholique, François I^{er} a édicté cette ordonnance. A partir de cette date, le *langage mater-nel françoys - françois* a été légalement établi comme la seule langue officielle et valable à la cour et pour les documents officiels remplaçant le latin (BRUNOT 1966 ; MARCHELLO-NIZIA 2003 ; ERFURT 2005, p. 83). En conséquence la langue du roi est valorisée en opposition aux langues régionales et aux patois des provinces qui subissent une dévalorisation (MARCHELLO-NIZIA 2003, p. 51). En même temps la langue française a connu une normalisation et une standardisation dues à divers faits comme dans le contexte allemand. Au XVI^{ème} siècle, les premières grammaires, dictionnaires et encyclopédies qui paraissent ont déclenché des débats sur les qualités de la langue française et les normes linguistiques (ibid., p. 44). Au Grand Siècle en 1635 l'*Académie française* est fondée par Richelieu avec le but de « rendre pure » la langue française :

Nettoyer la langue des ordures qu'elle avoit contractées, ou dans la bouche du peuple, ou dans la foule du Palais < *la justice* > et dans les impuretés de la chicanerie < *les avocats* >, ou par les mauvais usages des courtisans ignorants, ou par l'abus de ceux qui la corrompent en l'écrivant, et de ceux qui disent bien dans les chaires < *à l'Église ou à l'université* >, mais autrement qu'il ne faut. (Faret, membre de l'*Académie française*, mis en relief en version originale, repris chez : ibid., p. 46).

La politique linguistique était liée à l'imposition d'intérêts économiques. Les « nouveaux sujets » (BRUNOT 1966, p. 104) devaient être francisés et assimilés par la langue française. Les patois et les langues régionales étaient donc considérés comme langages « impurs » et « rétrogrades » qui devraient être utilisés

1. Pour une reconstruction de l'histoire de la langue française, entre autres en tant que moyen de domination cf. les analyses des linguistes : BRUNOT (1966) ; MARCHELLO-NIZIA (2003) ; ERFURT (2005) ; RIESZ (1998).

exclusivement que dans le domaine privé. Les provinciaux pourtant n'ont pas tous obéi au régime de langue ainsi édicté (ibid., p. 89-103).

La Révolution Française en 1789 a joué un autre rôle essentiel dans la mise en œuvre et la propagation d'un langage commun en tant que *langue de la République*. Elle est devenue le symbole de l'unité de la *République une et indivisible* (ERFURT 2005 ; RIESZ 2000). Fondée sur les principes de la *liberté, l'égalité* et la *fraternité* la langue française ne devait plus être la langue des privilégiés mais la langue du peuple pour lequel elle devait être rendue accessible. Donc contrairement à l'argumentation des romantiques allemands selon laquelle le peuple avait des origines communes ethniques, les bourgeois basaient leur sentiment d'identité sur des principes politiques émancipateurs (GLÜCK 1979, p. 77). La bourgeoisie n'a cependant pas tenu compte du fait qu'elle parlait déjà français et que le peuple par contre ne maîtrisait pas cette langue mais qu'il parlait des langues régionales, comme par exemple l'occitan, le breton ou le basque. Bien que le peuple ait dû acquérir le français à l'école cela signifiait pour lui que ses langues de famille étaient dévalorisées comme langues de la vie privée. D'autant plus que la bourgeoisie a partagé l'opinion péjorative de l'Ancien Régime quant au « patois » comme « langages du peuple simple et langages des paysans » (VINCENZ 1994, p. 8). Ainsi la bourgeoisie continuait, comme la monarchie antécédente, d'imposer les rapports sociaux de pouvoir et leurs propres intérêts par rapport aux provinces à travers le langage de l'Ile-de-France contrairement à ce qu'elle déclarait vouloir faire : instaurer l'égalité du peuple entier.

3.1.3 La politique linguistique pendant le colonialisme

Dans une première phase du colonialisme le gouvernement de l'empire allemand n'avait pas pour objectif de diffuser la langue nationale parmi les colonisés. Cela est probablement dû au fait que l'empire avait pour intérêt de rattraper l'avance des autres puissances coloniales comme la France et l'Angleterre afin de pouvoir avoir une partie des colonies africaines pour exploiter ses ressources naturelles et ses populations, et ainsi créer de nouveaux débouchés. Comme les Allemands ont débuté assez tard (1880) l'établissement de leurs colonies en comparaison des autres puissances coloniales leur intérêt au début ne consistait

pas dans un régime ou une colonisation durable mais plutôt dans une occupation et exploitation en peu de temps (RIESZ 1998 ; TROTHA 1994). Leurs actions se traduisait principalement par de la violence militaire (LINDNER 2009). Ceci a changé pendant la première décennie du XXème siècle, car l'empire allemand avait pour but d'assurer son occupation de sorte que les structures administratives soient établies durablement (ADICK et MEHNERT 2001, p. 258). C'est la raison pour laquelle le rôle de l'éducation scolaire a gagné de plus en plus en importance mais uniquement pour une petite partie du peuple, car environs 1500 élèves étaient repartis sur quatorze écoles dans l'ensemble des colonies allemandes (ibid., p. 123). À cet égard des représentants gouvernementaux se déclaraient en faveur d'une éducation scolaire basée sur la langue allemande en opposition aux langages africains (ibid., p. 257-265). Par la transmission de la littérature et de la culture allemandes la propagation des idéologies nationales allemandes était visé afin de susciter un « sentiment national allemand » (MEHNERT 1974, 52ff.) et une attitude positive envers les Allemands. En outre, le but de l'école consistait à éduquer une petite partie privilégiée « le plus efficacement que possible » (ADICK et MEHNERT 2001, p. 37) pour des postes d'administration et d'interprètes et pour être « des sujets dociles » (ibid., p. 37). On peut constater qu'au cours de la colonisation les colonisateurs voulaient davantage convaincre les colonisés de l'utilité de la colonisation. D'autres représentants gouvernementaux se déclaraient cependant contre l'éducation scolaire en langue allemande pour différentes raisons. Premièrement les colonisateurs pourraient constater les difficultés des colonisés d'apprendre cette langue au regard de leur faible capacité à la parler (Bundesarchiv - R 1001/991, Bl. 73-78 repris chez : ibid., p. 93). Deuxièmement ils craignaient que les colonisés aient ainsi le pouvoir d'accéder aux écrits politiques et de se réunir pour combattre la puissance coloniale et son oppression (KRAUSE 2007, p. 114). Les interprètes par exemple pouvaient tirer un avantage de leur fonction et contrôler ou manipuler le contenu de la traduction, voilà pourquoi ils étaient en position de pouvoir unique comme intermédiaire entre colonisateurs et colonisés (TROTHA 1994, 201f. SEBALD 1988, 504f.). Troisièmement pour cause d'idéologie raciste

la « Deutsche Kolonialgesellschaft (société coloniale allemande) »² : mettait en garde contre l'apprentissage de la langue allemande « only [...] in very exceptional approved cases » (Deutsche Kolonialgesellschaft 1908 repris chez : KRAUSE 2007, p. 118) pour « maintain unconditionally our standpoint of masters [Herrenstandpunkt] » (Deutsche Kolonialgesellschaft 1908 repris chez : ibid., p. 118). Dans la même logique on craignait une dévalorisation de la supériorité de la langue allemande par les « impuretés » des langues africaines (WOOLARD 1998, p. 24). En conséquence on demandait d'accorder la priorité aux langues africaines dans l'éducation élémentaire (Bundesarchiv - R 1001/991, Bl. 73-78 repris chez : ADICK et MEHNERT 2001, 92f.). Cette position était partagée par les enseignant-e-s et les linguistes (Meinhof 1906 : 343-350 repris chez : KRAUSE 2007, p. 115).

En ce qui concerne la politique d'expansion française pendant l'époque de la monarchie de Louis XIV (1643–1715) la politique linguistique visait à *franciser* (ERFURT 2005, p. 85) les pays voisins et les colonies nouvellement conquises au moyen de la langue française de la Cour et à les lier ainsi de façon permanente au pouvoir hégémonique français (ibid., p. 85). Un élément essentiel pendant les 400 ans de la colonisation consistait dans l'idée de l'assimilation et de la « civilisation » par la langue. Pourtant, durant le premier empire colonial (1533-1815) de la Nouvelle-France de l'Amérique du Nord le français comme lingua franca était moins répandu par l'instruction que par la langue parlée par les colonisateurs (WOLF 2000, p. 34 ; BRUNOT 1967, p. 1059-1074 ; MOUGEON 2000). Lors du second empire colonial (1830-1930) surtout en Afrique, Asie et aux Antilles le français a gagné une importance accrue : la langue des « civilisés » et « évolués » « . » (BRUNOT 1966, p. 108) La politique linguistique coloniale servait à l'assimilation d'une petite élite de *sujets* qui déjà avant la colonisation profitait d'une position privilégiée. Le but des « écoles des fils de chef » était d'après Louis Fadherbe, le gouverneur du Sénégal entre 1854 et 1865 : « to educate an elite of indigenious, who help us in our mission to civilize and also to recruit interpreters for the diverse languages of the country » (RIESZ 2000, 105f. cf. aussi : KROSIGK 1999, p. 489). Comme dans le contexte allemand le système colonial a cédé

2. Une société commerciale puissante qui avait beaucoup d'influence sur la politique coloniale du gouvernement de l'empire.

une partie de son pouvoir à cette élite à travers la transmission de la langue, de la littérature et de la pensée française (FANON 2002) et lui a donné un moyen de résistance contre le régime (ERFURT 2005, 102f.), comme on peut le constater avec le mouvement de la « négritude » (cf. : WILDER 2005, p. 161 ; FANON 1952, p. 14 ; SENGHOR et AZIZA 1980, p. 51 ; Césaire repris chez : DEPESTRE 1980, p. 144 ; Sartre : Introduction repris chez : SENGHOR 1948, p. XX ; RIESZ 2006, p. 322)³. Pour ce qui est de l'idéologie concernant la langue, la conception du français comme une langue « pure » et « logique », telle qu'elle s'était déjà établie pendant la renaissance et le classicisme, a acquis avec l'idéologie des races de Gobineau (1816-1882) une radicalisation semblable à celle dans le contexte du colonialisme allemand (RIESZ 2000, p. 194)(cf. chapitre 3.1.1). Comme la langue française se mélangeait avec d'autres langues locales on craignait que « le français se détériore dans la bouche de l'indigène et subisse une "contamination" et une "dégradation" » (ERFURT 2005, p. 102). Ce mélange de langues signifiait pour les puristes une « profanation » du français, c'est pourquoi ils dévalorisaient la façon de parler la langue française des colonisés et s'en moquaient d'une manière raciste en la nommant *petit nègre* (ibid., p. 102). Cela constituait une possibilité pour les colonisateurs blancs de se valoriser avec leur parler « pur » et ainsi de se démarquer des parlers « contaminés » des noirs.

3.1.4 La politique linguistique des missions : Soutien de la langue première

Tant en France qu'en Allemagne les sociétés des missions avaient pour but primordial de christianiser les peuples colonisés (KRAUSE 2007, p. 119) et surtout par le discours français de mener leur *mission civilisatrice* (ERFURT 2005, 99f.). Les sociétés des missions aidaient les empires à assurer leur régime (MERENSKY 1912, p. 21) d'une façon idéologique étant donné que leur justification se basait sur l'idée de la civilisation : la colonisation aidait les colonisés à s'émanciper de leurs vieilles traditions et de leur foi à condition qu'ils s'y soumettent car sinon on aurait utilisé d'autres moyens plus violents (ERFURT 2005, p. 100). Dans le

3. Pour une critique de la langue française comme moyen de résistance : Sartre : Introduction repris chez : SENGHOR (1948), p. XVIII. Pour une critique de la négritude et de la personne de Senghor : MIDIOHOUAN (1994), p. 128 ; KOM (2000), p. 100.

contexte allemand les missions protestantes cherchaient à diffuser leurs idées de la Réforme. Voilà pourquoi les sociétés des missions avaient un intérêt à pouvoir transmettre leurs idées et optaient pour l'alphabétisation et l'éducation des colonisés en langues premières, surtout que leurs expériences montraient que les élèves pouvaient mieux apprendre dans ces langues que dans une langue étrangère (Schlunk 1914, 360-365 repris chez : ADICK et MEHNERT 2001, p. 123,259 ; ERFURT 2005, 99f.). Un autre argument pour l'éducation dans les langues premières qui a été avancé était celui de la conservation des cultures et des langues locales. Dans les deux contextes les pédagogues parlaient du danger d'un déracinement par l'imposition des langues et cultures étrangères (Schlunk 1914, 80f. repris chez : ADICK et MEHNERT 2001, p. 259 ; Staatsarchiv Bremen - 7,1025-39/2 repris chez : ADICK et MEHNERT 2001, 44ff. RIESZ 2000, p. 195).

3.2 L'héritage des politiques linguistiques et idéologies concernant la langue depuis la construction nationale jusqu'à aujourd'hui

Depuis la construction nationale et le colonialisme les idéologies concernant la langue et la hiérarchie des langues et de ses locutrices/locuteurs se sont établies. L'idéologie la plus dominante est celle de l'homogénéité concernant la langue, la race, la religion du peuple et l'État-nation (BLOMMAERT et VERSCHUEREN 1998, p. 195). D'après RICENTO (2006) la nécessité de cette idéologie à cette époque-là comme à présent consistait à assurer le « social and economic progress, modernization, and national unity (with stable diglossia as a fall-back) » (RICENTO 2006b, 14f. cf. aussi : VERBUNT 1990, p. 75). RICENTO se réfère au concept de la « diglossie » qui a été conceptualisée par Ferguson 1959 (FERGUSON 1959) pour analyser ou différencier d'une manière « neutre » l'utilisation des langues dans des domaines divers. Ainsi les langues coloniales sont par exemple utilisées pour le domaine administratif et formel alors que les langues ou variantes de langues des colonisés sont utilisées dans le domaine privé et informel. Dans la présente étude ce concept constitue un outil pour analyser des parlars dominants et dominés. Vue d'une perspective décoloniale la diglossie peut être conceptualisée comme une désignation pour une bipartition structurée et hié-

rarchisée des domaines dans lesquels des langues ou langages sont parlés. Cela est dû à la fonctionnalité des langues (THOMASKE 2009) mais aussi au statut ou au pouvoir attribué à un certain langage ou à une langue. Donc le fait que les langues coloniales sont utilisées dans les situations formelles et comme lingua franca et les langues minorisées ou altérisées sont utilisées dans le domaine privé est lié aux rapports sociaux de pouvoir tels qu'ils se sont établis pendant le colonialisme et continuent d'être reproduits (RICENTO 2006b, p. 13). En conséquence, la compétence ou l'incompétence peut être instrumentalisée comme catégorie afin d'établir ou de maintenir un ordre social et interconnecté avec d'autres catégories de différence. Ces hiérarchies linguistiques diglossiques peuvent avoir des conséquences dans l'accès aux ressources sociales (cf. chapitre 5.1. et 5.3.1) (cf. aussi : DUCHÊNE 2008). Dans cette perspective les hiérarchies linguistiques peuvent être différenciées de la manière suivante (cf. tableau 3.1). Dans le tableau j'oppose d'un côté la langue ou le langage qui est visible, valorisé(e) et dominant(e) ou puissant(e) et de l'autre côté celle ou celui qui est dominé(e), invisibilisé(e) et dévalorisé(e) (cf. aussi le tableau des lignes de différences chapitre 2).

dominant	dominé
Langues coloniales anciennes, des lingua francas globales (par exemple l'anglais)	Les langues officielles nationales (par exemple l'allemand, le français)
La langue officielle nationale	Les langues régionales (par exemple le breton, le frison)
La langue officielle nationale/Les langues régionales (par exemple le breton, le frison)	Des langues de la migration (par exemple l'arabe, le turc)
Les langues de la migration hégémoniques (par exemple le chinois, l'arabe, le turc)	Les langues de la migration altérisées ou minorisées (par exemple le berbère, le kurde)
Parler une variété comme par exemple la langue de l'éducation nationale/la langue écrite	Parler une variété comme par exemple le langage familier/le verlan
Maintenir « pure » d'une variété (monolinguing)	Mélanger des variantes (translanguaging) (GARCÍA 2009)
Parler la langue nationale avec un accent de la langue Norme	Parler la langue nationale avec un accent de la langue Autre

TABLE 3.1: Les rapports sociaux de pouvoir des variantes linguistiques

3.3 La politique linguistique actuelle dans le système éducatif de la petite enfance

En raison de leurs évolutions historiques uniques, les systèmes d'éducation de la petite enfance des deux pays sont en tous points différents. Contrairement à la France, l'éducation de la petite enfance, en Allemagne, n'est pas centralisée mais organisée au niveau des États fédérés (Länder); c'est la raison pour laquelle chaque Land définit et mène sa propre politique sociale et éducative. L'éducation de la petite enfance ne fait pas partie du système scolaire comme en France mais constitue un élément du système social concernant les jeunes, indépendant de l'école. De plus, il y a une grande diversité en fonction des organismes responsables des structures : l'AWO (la mutualité ouvrière), les initiatives de parents qui se regroupent en organismes responsables indépendants, les églises, catholiques et protestantes, ou les mosquées. En France les enseignant-e-s à l'école maternelle ont le même statut que les enseignant-e-s des niveaux supérieurs. En Allemagne en revanche les enseignant-e-s préscolaires allemand(e)s ne reçoivent qu'une formation de deux ou trois ans non universitaire.

3.3.1 La politique linguistique de l'Allemagne dans l'éducation de la petite enfance

En Allemagne, il n'existe pas de curriculum au sens français, on a plutôt des recommandations et l'accent dans l'éducation est mis sur l'individualisation des stratégies éducatives. Généralement, en Allemagne on peut constater un changement de politique, ainsi ces dix dernières années, spécifiquement dans le domaine de l'éducation et de la petite enfance. Le gouvernement fédéral a adapté des accords pris au sommet mondial de l'enfance de 2002 à New York. Un résultat de ce sommet a été l'établissement d'un plan d'action national « Für ein kindergerechtes Deutschland (Pour une Allemagne juste envers les enfants) 2005-2010 », dans lequel un objectif, entre autres, est d'aménager et d'améliorer la « Erziehung », la « Bildung »⁴ et l'encadrement dans le domaine de la petite

4. Deux mots difficiles à traduire car ils contiennent une tradition de pensée originellement allemande. Cette distinction ne se trouve pas dans d'autres langues dans lesquelles on parlerait uniquement d'éducation. La notion de *Bildung* renvoie à des processus permanents et subjecti-

enfance (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE 2006, p. 11-26). Les études PISA en 2001 (OECD 2000a ; BAUMERT et al. 2001) ou IGLU (BOS et al. 2003) avaient constaté un important écart entre les résultats des élèves « issus de l'immigration » et ceux des élèves sans ascendance migratoire. L'un des objectifs était donc d'améliorer les chances d'éducation des enfants « issus de l'immigration ». En raison de ces problématiques, les Länder ont dû développer de nouveaux plans d'éducation ou des recommandations, et adapter leurs documents-cadres juridiques si nécessaire. Néanmoins, du fait du fédéralisme, les ministères des Länder ont des traditions et des directives spécifiques qui peuvent mener à des recommandations différentes. Comme nos données ont été recueillies dans trois Länder, les recommandations concernant la politique linguistique de ceux-ci seront brièvement présentées.

Berlin

Le *Berliner Bildungsplan* (PREISSING 2004), le curriculum pour l'éducation de la petite enfance à Berlin, est, sur le plan théorique, l'un des plus avancés de toute la République, dans la mesure où il est fondé, entre autres, sur des résultats de recherches récentes en linguistique. Le Bildungsplan distingue différents domaines de la Bildung, dont l'un est celui des langues, de la communication et de la culture écrite (ibid.). On y traite d'abord de l'importance de la langue en général et du plurilinguisme en tant que compétence, en particulier pour la petite enfance (ibid., p. 42). Il s'agit également de valoriser le plurilinguisme des enfants : « C'est encourageant pour les enfants de voir, dans la Kita, que leurs expériences linguistiques antérieures, leurs connaissances dans la langue première ainsi que la langue de la famille suscitent le respect et l'intérêt des éducateurs-trices. » (ibid., 62f.). Le Bildungsplan explicite ensuite la mission éducative des éducateurs-trices. Le soutien est à apporter sur les com-

vement actifs dans l'appropriation du monde depuis la naissance. Le terme *Bildung* signifie que l'on crée soi-même ses connaissances du monde et de soi par ses pratiques ou dans une interaction sociale. La notion de *Erziehung* évoque le soutien et l'accompagnement, l'incitation et l'encouragement des processus éducatifs par d'autres personnes, comme par exemple les parents ou le personnel éducatif. C'est un processus de socialisation des enfants ou des adolescents par des « modèles de rôles » (cf. : BADEN-WÜRTTEMBERGISCHES MINISTERIUM FÜR KULTUS 2006 ; ADICK 2008).

pétences de l'enfant, les compétences sociales, l'expertise, le savoir apprendre. Suivent ensuite des conseils didactiques précis à appliquer dans le quotidien de la Kita, dans les différents domaines comme les jeux de doigts ou les rituels linguistiques : comptines ou chants de bienvenue du matin, ceci dans différentes langues (ibid., p. 40-107). Ces recommandations se basent sur les sciences du langage, pour ce qui est de l'apprentissage des langues en général et en langue seconde (ibid., p. 60-68, 128), et des approches ayant pour but de valoriser et de sensibiliser aux compétences plurilingues des enfants. Cela d'autant plus que les termes utilisés (comme langue de la famille au lieu de langue maternelle) montrent une approche sensible et réfléchie à l'égard de ces enfants (ibid., p. 62).

Thuringe

Jusqu'en 2008 la Thuringe n'avait pas prévu d'évaluation de la compétence linguistique des enfants. Ces évaluations faisaient partie de l'examen de scolarisation mené par des médecins. Ceux-ci examinaient lors d'un entretien avec l'enfant son développement linguistique. Il manquait une politique linguistique dans le domaine de l'éducation. Les « recommandations de l'éducation de la petite enfance » contiennent des indications assez générales, concernant la langue et la communication (MINISTERIUM FÜR SOZIALES 2003, p. 8), mais rien n'est précisé sur la façon de procéder. Le soutien linguistique de l'allemand ne commence qu'à l'école primaire (Sandra DIETZ et LISKER 2008, p. 25). Depuis 2008, ces recommandations ont été améliorées et précisées sur le modèle de celles de Berlin (THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG 2010). Dans les recommandations de 2003, auxquelles les enseignant-e-s peuvent se référer, le domaine de l'éducation de la langue orale et écrite fait partie d'un de sept domaines. On y lit que « les enfants des familles immigrées grandissent avec deux ou plusieurs langues » et qu'il est important qu'ils acquièrent « leur langue de famille » afin de pouvoir mieux apprendre « l'allemand en tant que langue seconde » (MINISTERIUM FÜR SOZIALES 2003, p. 47). Cela peut être considéré comme une bonne direction car les langues des familles sont valorisées, alors que par le passé on ne les percevait que comme handicap. Cependant, elles ne sont toujours pas considérées en tant que valeur en soi, par exemple comme une ressource ou

compétence dont on pourrait se servir pour diverses raisons. Elles sont toujours considérées comme un moyen de mieux apprendre l'allemand, la langue dominante que l'on doit maîtriser afin d'avoir l'opportunité d'appartenir à la société allemande. De plus, les recommandations avancent l'argument que les possibilités d'accès à la langue et à l'écriture seraient liées à la situation de vie socioéconomique. Cet aspect renvoie aux débats des familles déficitaires qui ne seraient pas en mesure de pouvoir bien préparer leurs enfants à l'école.

Bade-Wurtemberg

Au Bade-Wurtemberg, le nouveau plan d'orientation pour l'éducation des *kitas* date de 2011. Les réflexions sur ce nouveau plan ont commencé en 2005, mais depuis 2002 un projet de soutien linguistique des enfants d'âge préscolaire a été introduit. C'est l'un des rares projets à avoir été évalué scientifiquement⁵. Dans le plan d'orientation de 2006, le domaine de la langue est un des six domaines d'éducation et de développement (BADEN-WÜRTTEMBERGISCHES MINISTERIUM FÜR KULTUS 2006, p. 73-121). Le soutien linguistique y joue un rôle essentiel ; c'est pourquoi on y explique d'abord le fonctionnement et le rôle de la langue en général, puis son usage et le développement de compétences plus spécifiquement. Malgré cette introduction, le texte développe ensuite une problématique des déficits linguistiques qui pourraient devenir un handicap pour toute la vie. Le terme « langue » utilisé au début du texte est par la suite remplacé par « allemand » (ibid., 91f.). Ainsi on observe une réduction des langues à l'allemand, les enfants plurilingues ne sont pas vus comme ayant plusieurs langues qui pourraient leur servir à avoir accès aux ressources éducatives et sociales, comme l'école ou le marché du travail.

En ce qui concerne les langues de la famille des enfants, on note toutefois une amélioration de leur appréciation, comparé à ce qui a été l'opinion publique générale avant la publication des études de PISA en 2001 : « le fait de représenter la diversité des langues signifie une reconnaissance et une appréciation qui réconfortent et incitent chaque enfant à faire des efforts pour développer

5. Comme les entretiens collectifs ont été collectés entre 2004 et 2008, je me focalise ici uniquement sur le plan d'orientation de 2006 car lorsque les participant-e-s parlent des programmes, ils se réfèrent à celui-ci.

ses compétences linguistiques » (ibid., p. 94). Derrière cette vision positive, il subsiste toutefois des traces d'altérisation de ces enfants : il est question « des langues et cultures étrangères » (ibid., p. 94). Bien que l'allemand soit la langue officielle en vertu de la construction politique du pays, on peut retrouver, derrière le terme « étranger », l'idéologie implicite « une langue - un territoire - un peuple » : l'allemand étant la langue du territoire et les autres langues, altérisées, n'appartenant pas à l'identité allemande. A cela s'ajoute également une vision déficitaire des familles, l'acquisition langagière ne devant pas être uniquement le devoir des institutions mais surtout le leur et il s'agit dès lors aussi d'éduquer les familles ou les parents, car ceux-ci ne parleraient pas suffisamment ni « correctement » leur « langue de famille » avec leurs enfants (ibid., p. 94).

3.3.2 La politique linguistique de la France dans l'éducation de la petite enfance

La différence la plus grande entre la France et l'Allemagne en ce qui concerne les systèmes éducatifs est le centralisme français au regard du fédéralisme allemand. Le système éducatif français est, contrairement à celui de l'Allemagne, basé sur un système scolaire centralisé et uniformisé, ce qui explique que les enseignant-e-s reçoivent la même formation de niveau universitaire et développent la même approche de la pédagogie à travers des programmes qui définissent les attentes relatives à chaque niveau (WAHL 2006). Suivant les principes républicains : *liberté, égalité, fraternité*, chaque enfant doit être traité de la même manière, dite égalitaire, et ainsi non pas compléter l'éducation familiale mais émanciper les enfants de leur milieu familial afin de leur donner la compétence de pouvoir exercer leur citoyenneté future, faire usage de leurs droits et accomplir leurs devoirs dans la République (SCHIFFAUER 2002, p. 12) (cf. chapitre 5.1.2). Pour être en mesure de pouvoir participer à la vie sociale ou plutôt républicaine le système éducatif doit veiller à ce que les élèves acquièrent la langue nationale. Cette priorité dans l'éducation sur la langue nationale a augmenté après les résultats des études de PISA en 2002 (OECD 2000a, p. 37-68 ; QUÉRÉ 2011, p. 44 ; BERTUCCI et CORBLIN 2004, 5f.) et ceci au détriment de l'acquisition des langues étrangères ou Autres (BERTUCCI et CORBLIN 2004, p. 8).

En ce qui concerne les programmes scolaires pour l'école maternelle on note d'abord qu'il y a une priorité mise sur l'acquisition du « langage » qui n'est pas spécifiée et formulée de façon générale (LAWLESS et KRASNOPOLSKI 2002, p. 17). Au cours du programme le terme de langage est précisé et se transforme en « français » comme par exemple :

En s'ouvrant ainsi aux usages et fonctions du langage, l'enfant acquiert une langue, le français, qui lui permet non seulement de communiquer avec ceux qui l'entourent, mais aussi d'accéder à la culture dont la langue nationale est le vecteur, une langue qui lui permet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit. (ibid., p. 18).

Cet extrait montre que l'image de l'école et de la République est monolingue et francophone de même que le principe d'homogénéité quand il est supposé que le monde dans lequel vit l'enfant n'est pas plurilingue. Dans les programmes de 2002 (jusqu'en 2008) il n'est pourtant pas précisé quelles méthodes ou approches pourraient être utilisées pour que les enfants puissent apprendre la langue officielle ou nationale. Dans la version révisée de 2011 environ 100 pages d'exemples didactiques seront ajoutés (LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2011). BERTUCCI et CORBLIN ont pu relever que les programmes de 2002 montrent qu'il y a un plurilinguisme désiré et soutenu d'une petite élite et un plurilinguisme problématisé concernant les enfants parlant une langue Autre venant des pays anciennement colonisés. Ils sont désignés comme « Cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle » (LAWLESS et KRASNOPOLSKI 2002, p. 23) et leurs langues sont considérées comme un obstacle pour l'apprentissage de la langue nationale. Même si les programmes précisent que « l'accès au langage [français] dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté », l'école maternelle et les enseignant-e-s sont défini-e-s comme représentant-e-s du « pôle français » dans une « situation de plurilinguisme » auquel les enseignant-e-s « doivent [se] tenir » (ibid., p. 23) ce qui signifie que ni les enfants ni les enseignant-e-s ne devraient utiliser d'autres langues dans le contexte français. En conséquence, le capital plurilingue, que constitue une population scolaire aux origines variées, est négligé et ignoré par l'institution éducative (cf. aussi : HÉLOT 2007, p. 141-156). La connotation des

enfants parlant une langue Autre perçus comme « handicapés » est reconduite dans les programmes de 2011. Dans la mesure où les enfants « dont le français n'est pas la langue maternelle » sont attribués aux « élèves aux besoins particuliers » (LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2011, p. 96-100) ces enfants sont construits en « cas spéciaux » donc pas comme les autres enfants « normaux » parlant le français (cf. aussi : KUHN 2013, p. 231).

Cette position renvoie à celle des politiciens de la politique d'intérieur, ce qui se montre dans un rapport en 2004/2005 d'Alain Bénisti, un représentant parlementaire (BÉNISTI 2004). Ce rapport largement médiatisé à cette époque construit le fait de parler une langue Autre dans le contexte familial comme facteur de risque de délinquance et d'un « échec scolaire » (cf. en détail chapitre 5.3.4 et (RÉSEAU FRANCOPHONE DE SOCIOLINGUISTIQUE 2008, pour une critique de cette position et des notions linguistiques cf.)).

Cette position et des débats médiatisés renforcent la pression sur le système scolaire d'apprendre aux enfants parlant une langue Autre la langue Norme. Donc l'objectif principal des systèmes éducatifs, en France comme en Allemagne, est d'initier les enfants le plus tôt possible à l'école maternelle ou à la *kita* à la langue Norme.

Chapitre 4

Les démarches méthodologiques

Dans la première partie, du chapitre les méthodes de collecte des données et les premières démarches d'analyse du projet de recherche CCB sont présentées. Dans la deuxième partie, les démarches méthodiques de l'analyse de la présente étude sont expliquées.

4.1 Les méthodes de collecte des données dans le cadre du projet CCB

La présente étude fait partie d'un projet de recherche international intitulé *children crossing borders*, une coopération entre des partenaires de cinq pays : les États-Unis, la Grande-Bretagne, l'Italie, la France et l'Allemagne (THOMASUSKE 2012 ; BOVE 2007 ; BROUGÈRE, GUÉNIF-SOUILAMAS et RAYNA 2008 ; BROUGÈRE, GUÉNIF-SOUILAMAS et RAYNA 2007 ; TOBIN 2007). Dans le tableau 4.1 page 40 on fait la différence entre la participation dans le projet CCB et la présente étude. Le premier objectif de cette recherche était de donner une voix aux parents, surtout aux parents « migrants » ou « d'ascendance migrante » en ce qui concerne leurs valeurs, croyances, attitudes et expériences de l'éducation de leurs enfants. Par cette étude, il s'agissait d'apprendre comment les différents systèmes de l'éducation de la petite enfance de cinq pays (la Grande Bretagne, la France, l'Allemagne, l'Italie et les États-Unis) géraient les enfants de parents immigrés ou « d'ascendance migrante » et ce que leurs parents désiraient pour leurs en-

	Children Crossing Borders	Participation dans le projet CCB	La présente étude
Périodes de recherches :	2004-2008	2007-2009	2009-2014
Contextes nationaux de recherche :	les États-Unis, la Grande-Bretagne, l'Italie, la France, l'Allemagne	la France, l'Allemagne	la France, l'Allemagne
Intérêt de recherche :	Écouter les voix des parents « migrants » ou « d'ascendance migrante » et des enseignant-e-s.	La gestion du plurilinguisme	Quels <i>hidden agenda</i> animent la politique linguistique respective ou bien la pratique langagière des enseignant-e-s et des enfants à l'école maternelle ou à la <i>kita</i> ?
Échantillonnage, collecte de données :	Échantillonnage systématique, la création des clips vidéos, collecte des données par des entretiens collectifs	Collecte des données : entretien collectif à Marseille	Échantillonnage théorique adapté, pas de collecte des données
Base de données :	10 entretiens collectifs avec des parents et 5 entretiens collectifs avec des enseignant-e-s par pays (75 en total)	15 entretiens collectifs en Allemagne, 15 entretiens collectifs en France (30 en total)	15 entretiens collectifs en Allemagne, 15 entretiens collectifs en France (30 en total)
Transcription, traduction :	Transcription et traduction en anglais	Transcription des entretiens collectifs à Marseille et vérification d'autres transcriptions français et des traductions anglaises	Traduction de quelques extraits de l'allemand et du français
Accès aux données :	1ière étape : Analyse de contenu : Création d'un guide de codage, codage des données avec l'aide de Hyper-research ; 2ième étape : Accès aux données avec la théorie ancrée ou l'analyse de discours	Codage des entretiens collectifs français avec le guide de codage, analyse de contenu des données allemands au sujet de la gestion du plurilinguisme	Codage orienté à la théorie ancrée

TABLE 4.1: Distinction du projet CCB de la présente étude

fants.

Dans ce projet de recherche, basé sur l'ethnographie visuelle, on a utilisé un montage vidéo de 20 minutes montrant une journée typique dans une école maternelle en milieu urbain (par exemple, Berlin ou Paris) pour stimuler des « entretiens collectifs » (DUCHESNE et HAEGEL 2008) ou des « focus groups » (MACNAGHTEN et GREG 2004) avec des groupes de parents et des groupes d'enseignant-e-s dans différentes villes à l'échelle nationale et transnationale (TOBIN, ADAIR et ARZUBIAGA 2013). Dans une première étape la vidéo nationale a été montrée. Dans une deuxième étape la vidéo de deux autres pays faisant partie de la recherche a été discutée si possible avec les mêmes groupes de parents et d'enseignant-e-s. La confrontation avec un ou deux exemples étrangers d'une pratique pédagogique d'un autre contexte que le sien a provoqué des réflexions sur ses propres expériences. Ainsi les attitudes évidentes et parfois inconscientes ont pu être rendues explicites et accessibles à la chercheuse/au chercheur. Avec cette démarche le « principe de l'étrangeté » qui est un principe essentiel de l'ethnologie (GEERTZ 1983 ; KRUSE 2009) a été mis en œuvre de façon ciblée. De même le rôle d'un outsider a été mobilisé lors des entretiens collectifs - comme par exemple en tant que franco-allemande je pouvais me positionner à l'extérieur du système éducatif français - ce qui permettait d'interroger des pratiques et positions étant perçues comme « normales » ou évidentes. Une chercheuse étant perçue comme française aurait pu poser les mêmes questions mais ceci aurait pu apparaître étrange et aurait pu déranger le déroulement de la conversation ou susciter de la méfiance de la part des participant-e-s envers la chercheuse (HELFFERICH 2005, 130ff.). Cela a permis de saisir les points communs et les différences propres aux pratiques d'un même pays.

Un avantage de cette démarche a été que les images des vidéos ont suscité des réactions et des discussions. Au lieu d'utiliser un guide de questionnement par lequel on aurait introduit certains termes et terminologies qui auraient pu influencer ou diriger les participant-e-s à dire quelque chose qui relève d'un certain discours évoqué par ces termes, les participant-e-s choisissaient leurs propres termes. De plus, les images peuvent parler d'elles-mêmes aux personnes diverses, par exemple à celles qui ne parlent pas le registre de langue des diplômés de l'enseignement supérieur ou à celles qui ne parlent pas ou ne com-

prennent pas bien la langue Norme. Cela a pu aider à réduire l'écart de pouvoir entre la chercheuse ou le chercheur et les participant-e-s lors de l'interaction des entretiens collectifs. L'accès par les entretiens collectifs a permis de négocier des positions, opinions, des normes et des valeurs divergentes, partagées ou ambivalentes concernant une « bonne » pratique dans le contexte de l'éducation de la petite enfance avec les participant-e-s et moins avec les chercheuses/chercheurs comme le constatent DUCHESNE et HAEGEL (2008) : « Il permet à la fois l'analyse des significations partagées et du désaccord, grâce à la prise en compte des interactions sociales qui se manifestent dans la discussion. » (DUCHESNE et HAEGEL 2008, p. 35). Dans le cadre de la présente étude, il s'est agi d'analyser la façon dont les actrices/acteurs estiment, justifient et négocient les « langage education policies » (cf. chapitre 2) et ont recours aux discours et aux idéologies concernant la langue, l'accès par les entretiens collectifs a été bien approprié et fécond.

4.1.1 Le choix des lieux pour les entretiens collectifs et leur composition

Le choix des lieux où se sont déroulés les entretiens collectifs renvoie à une logique usuelle dans les démarches qualitatives, celle d'une diversité contrôlée : cette diversité renvoie à la différence entre zones urbaines et rurales, aux différents niveaux socio-économiques, à la différence pour l'Allemagne entre l'est (ex. RDA) et l'ouest, et l'ancienneté ou non de l'expérience de l'immigration. Des critères plus spécifiques concernent la présence de différents groupes d'immigrants, le pourcentage d'enfants d'immigrants dans la structure (au moins 20 %), la différence des organisations (en Allemagne), entre le privé et le public (en France), l'orientation pédagogique de l'institution (en Allemagne), l'appartenance à une ZEP (en France). La composition des entretiens collectifs avec les parents était pourtant principalement liée à la volonté d'avoir accès aux groupes d'immigrants qui sont perçus ou se percevaient eux-mêmes comme culturellement distincts tant en Allemagne qu'en France (MECHERIL 2004 ; EUMC 2006, 23ff.). En Allemagne, il s'agit principalement d'immigrants issus des pays Arabes et de la Turquie (le groupe de migrants le plus important en Allemagne) et

la majorité des entretiens collectifs a été organisée avec des parents issus de ces pays, mais pas exclusivement. En France, sans que cela soit également exclusif, les parents ont été principalement choisis par leurs liens avec des pays d'Afrique, qu'il s'agisse d'Afrique du Nord ou d'Afrique Sub-saharienne. Il était important de saisir l'hétérogénéité qui traverse la vie des enseignant-e-s et des parents sans vouloir atteindre une quelconque représentativité. Dans chaque pays on a mené des entretiens collectifs homogènes et hétérogènes avec des parents ayant des rapports avec des pays multiples, facilités par des personnes plurilingues qui traduisaient en cas de besoin pendant la discussion (cf. au sujet de la composition des entretiens collectifs : MACNAGHTEN et GREG 2004, p. 70). Ainsi on a pu laisser le choix aux parents dans quelles langues ils préféraient parler. Cela avait des implications méthodiques et politiques car d'un côté cela a permis d'établir une relation de confiance entre les participant-e-s et les personnes facilitant la discussion, ainsi les parents pouvaient se sentir plus en sécurité et l'atmosphère était plus ouverte. De l'autre côté ceci correspondait à l'exigence de réduire les rapports sociaux de pouvoir basés sur la catégorie de la langue.

En Allemagne nous avons mené au total dix entretiens collectifs avec 66 parents, parmi ceux-ci cinq étaient homogènes et cinq hétérogènes, et cinq entretiens collectifs avec trente enseignantes blanches, trois enseignantes of Color (parlant le turc ou le russe) et deux enseignants blancs dans quatre *kitas* à Berlin, une à Stuttgart et une à Iéna. En France nous avons mené dix entretiens collectifs avec 59 parents avec vingt-deux enseignantes blanches et un enseignant of Color (parlant arabe) dans une école maternelle à Paris, une à Mantes-la-Jolie, une in Neuilly, une à Marseille, une à Franqueville et une à St. Gilles.

4.1.2 Transcription

Les entretiens collectifs ont été enregistrés sur vidéo et quelquefois aussi sur audio. Les entretiens collectifs ont été transcrits à l'aide des enregistrements. Pour les transcriptions on a eu recours à des procédés simples et lisibles (cf. : DRESING et PEHL 2010 ; TRACY 2013, p. 177-181) qui pouvaient différer au niveau national. Afin de permettre une analyse comparative dans la présente étude j'ai harmonisé les procédés de transcription des équipes française et al-

lemande, voir le tableau 4.2 page 44.

Explication	Signes de notation dans l'équipe allemande	Signes de notation dans l'équipe française	Signes de notation dans la présente étude
Interruption d'une énonciation	//	...	//
Interruption courte	(.)	pas de précision	J'ai laissé ces signes dans l'équipe allemande.
Interruption longue	(...)	pas de précision	J'ai laissé ces signes dans l'équipe allemande.
Interruption avec précision de durée en secondes	((3sec.))	pas de précision	J'ai laissé ces signes dans l'équipe allemande.
Interruption courte	(.)		
Des signes paralinguistiques comme le rire et des gestes	((sanglot))	(sanglot)	((sanglot))
Dire quelque chose de façon accentué	ACCENTUÉ	ACCENTUÉ	ACCENTUÉ
Explications comme des commentaires, des interprétations, ou pour l'anonymisation de noms	[Nom de la fille]	pas de précision	[Nom de la fille]
Des sons ou énonciations incompréhensibles	() la parenthèse prend de la place relatif au temps de l'énonciation	(inaudible)	J'ai laissé ces signes parce que je n'ai pas pu reconstruire combien de temps conformément au système allemand le passage a duré.

TABLE 4.2: Des signes de notation

Une autre différence consistait dans la désignation et l'anonymisation des participant-e-s. Dans les entretiens allemands les noms des participant-e-s ont été rendus anonymes de sorte que les noms ou prénoms ont été remplacés par d'autres liés aux origines des noms. Dans les transcriptions français on a utilisé des désignations comme mère avec foulard ou mère 1 et mère 2. En vue d'uniformisation de l'anonymisation et afin d'éviter une réification de stéréo-

types, j'ai remplacé les désignations françaises par des prénoms comme dans le contexte allemand. Même si on ne peut pas éviter complètement une réification de stéréotypes ou des origines, on peut néanmoins les diminuer. En plus, il me semble plus approprié d'attribuer des noms aux participant-e-s pour leur donner une sorte de personnalité unique pour ou pendant l'analyse et de pouvoir raconter « un récit » dans le sens de la GTM. En outre, les lectrices et lecteurs de la présente étude peuvent probablement mieux se souvenir des prénoms et au cours des chapitres les reconnaître et ainsi comprendre les relations et les rapports que si les participant-e-s disparaissaient derrière des nombres.

4.1.3 Première analyse et interprétation des données : L'analyse thématique de contenu

Comme cette recherche qualitative s'est trouvée face à une quantité importante de données, nous avons organisé de façon systématique le traitement des données, mais dans une perspective consistante par rapport à notre démarche méthodologique qualitative. Pour atteindre cet objectif après la transcription les entretiens ont été codés en utilisant le logiciel d'aide à la recherche qualitative *Hyperresearch*. La grille de codage devait traduire les objectifs de recherche et s'adapter aux données recueillies, impliquant une démarche de construction associant production à priori ou déductive (à partir des questions de recherches et de la littérature) et à posteriori ou inductive (à partir de l'analyse d'une première sélection d'entretiens) des catégories de façon à ce qu'elles soient pertinentes (MAYRING 2003 ; MAYRING et GLÄSER-ZIKUDA 2005). Ainsi on a généré 100 codes qui se regroupaient autour de douze catégories thématiques¹.

Dans le cadre du projet de recherche CCB j'ai fait une analyse de contenu des données allemandes au sujet de la gestion du plurilinguisme. Cela me permettait de sonder une quantité importante de données. La limitation de cette méthode consistait dans la profondeur de l'analyse qui était plutôt superficielle et démontrait peu de niveau d'abstraction et s'avérait peu féconde pour mon intérêt de connaissance dans le cadre de la thèse.

1. Celles-ci étaient les suivantes : Actor, Policy, Immigration, Identity, Culture, Language, Parenting, Preschool as an Institution, Preschool Practice, Children's Experiences, Research Process.

4.2 Les méthodes d'analyse dans le contexte de la présente étude

La démarche d'analyse de contenu peu satisfaisante m'a amené à la méthodologie de la théorie ancrée, dont ressortent les résultats de la présente étude. L'analyse des données s'inspirent des démarches du codage et des principes de la version de la GTM constructiviste d'après CHARMAZ (2014). En rétrospective, j'interprète l'accès aux données par une analyse de contenu comme une préparation du codage initial, ce qui est défini comme tel : « identifier des séquences ou des passages qui [...] sont pertinents pour le questionnement » (BERG et MILLMEISTER 2011, p. 314).

4.2.1 L'adaptation de l'échantillonnage théorique

Pendant le codage j'ai adapté le principe de l'échantillonnage théorique (CHARMAZ 2014, p. 15) dans la mesure où après une première analyse thématique, j'ai pu choisir quatre entretiens collectifs au total pour la première étape du codage. À partir de la question de savoir comment on gère le plurilinguisme à l'école maternelle j'ai choisi un entretien collectif avec des enseignant-e-s et un avec des parents par pays qui ont reçu beaucoup de codes pendant l'analyse de contenu. Cet entretien s'est avéré fécond pendant l'analyse de « line-by-line » (STRAUSS et CORBIN 1990, p. 73) suivante pour la production de codes et catégories conceptuels.

Quant aux principes de la circularité de la collecte des données, l'analyse et la recherche bibliographique d'une étude GTM et de « conduct data collection and analysis simultaneously in an iterative process », ils ont aussi été adapté pour la présente étude. Après une première étape de construction de codes et de catégories préliminaires, selon les principes de la GTM, on devrait collecter d'autres données : « you gather data to explore and fill out these codes. » (CHARMAZ 2014, p. 117). Puisque ces données étaient déjà présentes et offraient une richesse de choix, un second entretien collectif a été sélectionné basé sur les premières analyses ce qui correspond à la démarche d'échantillonnage théorique. Ce choix suivait le principe de trouver un entretien qui contraste théori-

quement ou conceptuellement le plus avec les premières transcriptions afin de chercher une « variation in the studied categories or process » (ibid., p. 15). Ce contraste consistait dans la recherche d'autres codes qui pourraient résulter du fait des rapports sociaux différents des participant-e-s ou du fait d'une autre composition de l'école maternelle. J'ai alors choisi un entretien collectif avec peu d'enfants parlant une langue Autre comme contraste avec les *kitas* berlinoises, comme par exemple celui de Iéna (avec les enseignant-e-s)². Un autre contraste a été de choisir une école maternelle avec des enfants plurilingues hégémoniques provenant de familles privilégiées, comme par exemple à Neuilly³. Pour les étapes de codage suivantes j'ai continué la démarche d'échantillonnage théorique dans la mesure où j'ai cherché dans les données des réponses aux questions que j'avais identifiées à partir des premiers codes et catégories et j'ai cherché les contrastes et les ressemblances parmi les données afin de dimensionner les catégories.

4.2.2 Les analyses de séquence suivant la procédure de codage de la *théorie ancrée*

La théorie ancrée en combinaison avec des perspectives critiques ouvrent la possibilité d'acquérir une compréhension de comment et pourquoi des pratiques langagières et les politiques linguistiques se déroulent dans l'éducation de la petite enfance. Par les analyses de séquence suivant la procédure de codage on peut faire surgir des structures de sens latents et leurs significations. En vue de pouvoir développer une théorie dans le cadre d'une GTM les démarches de codage sont utilisées et désignées différemment suivant les représentants de la GTM. Les étapes principales de codage comportent l'« open coding » (STRAUSS et CORBIN 1990, p. 61-74) ou l'« initial coding » (CHARMAZ 2014, p. 109-137), avec lequel les données sont fracturées et le corpus de données est divisé dans des unités de séquences ou passages de texte. CHARMAZ (2014) définit la première étape de codage comme « initial coding » et la deuxième

2. La ville de Iéna a peu d'immigration (3.5 % de la population n'a pas la citoyenneté allemande) et les enfants qui sont à la Kita parlent principalement la langue Norme et peu d'entre eux parlent aussi une autre langue hégémonique ou une langue Autre comme le russe

3. À Neuilly une banlieue privilégiée de Paris les enfants à l'école maternelle ont parlé l'anglais et le portugais.

comme « focused coding » (CHARMAZ 2014, p. 138-161) de la manière suivante :

Conducting grounded theory coding involves you in at least two main phases : 1) an initial phase involving naming each word, line, or segment of data followed by 2) a focused, selective phase that uses the most significant or frequent initial codes to sort, synthesize, integrate, and organize large amounts of data. [...] the goal is to remain open to all possible theoretical directions indicated by your readings of the data. (ibid., 113f.).

La première étape du codage a été basée sur une transcription allemande et une en français avec des parents et une transcription avec des enseignant-e-s, donc quatre au total. L'interprétation des données a été facilitée dans une grande partie par des *Forschungswerkstätten* (des ateliers de recherche) à Bielefeld et à Berlin. La composition de ces ateliers souvent interdisciplinaire et les discussions et associations libres par rapport à la signification des termes ou des séquences suivant la manière de « line-by-line-coding » (STRAUSS et CORBIN 1990, p. 73) ont contribué à développer de nouveaux points de vue décentrés, de nouvelles idées et de poser d'autres questions aux données et par-là de produire de nouvelles connaissances (cf. : CHARMAZ 2014, 117f.). C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de présenter des versions différentes d'une séquence dans le contexte de la thèse et de les discuter et d'éviter de simplifier une version ou d'effacer une autre divergente. Cela correspond à la démarche de DUCHESNE et HAEGEL (2008) qui se sont aussi intéressés à faire ressortir les tensions, contradictions ou ambivalences comme ils le décrivent : « s'attacher plus spécifiquement à l'enchaînement des prises de positions individuelles va de pair avec l'attention portée aux contradictions, aux tensions et au bout du compte, aux ambivalences. » (DUCHESNE et HAEGEL 2008, p. 90).

Quant au fait d'analyser des données plurilingues, lorsqu'il était possible, j'ai analysé la version originale des données et j'ai aussi laissé les versions originales avec leurs traductions dans le texte de la thèse, par exemple la version arabe a été traduite en français et pour le projet de CCB en anglais. Cela m'a semblé essentiel d'une part car le sens et les connotations de la version originale changent à travers une traduction d'une langue à l'autre d'une part linguistiquement et d'autre part parce que je les transmets dans un autre contexte

où ils résonnent avec d'autres discours et visions du monde (cf. chapitre 1). Par la traduction les connotations se perdent, ce qui pose un problème pour l'analyse. D'autre part je tiens à satisfaire l'exigence du « voicing » des participant-e-s et ainsi de représenter leurs voix à travers leurs citations. Au lieu de parler ou d'écrire à la place des participant-e-s je différencie entre ce qu'ils ont dit et ma version ou mon interprétation ce que cela pourrait signifier. De cette manière les lectrices ou lecteurs de la présente étude pourront comprendre les deux versions (la citation et mon interprétation) et ainsi suivre ou désapprouver le raisonnement⁴.

Pendant l'étape du « focused coding » les premiers codes et catégories préliminaires ont été dimensionnés ou rejetés afin de pouvoir : « Develop inductive abstract analytic categories through systematic data analysis » (5ième stratégie CHARMAZ 2014, p. 15). Pour l'objectif de la théorisation et structuration des données et idées et afin de « [produire] des relations empiriques entre les catégories » (TRUSCHKAT, KAISER-BELZ et VOLKMANN 2011, p. 368) et sous-catégories des cartes heuristiques ont été utilisées. De cette façon la catégorie clé « la construction de "speechlessness" » est ressortie. Cette catégorie clé, un terme utilisé par STRAUSS et CORBIN (1990), peut être comparée avec la définition des « theoretical concepts » (CHARMAZ 2014, p. 247) de CHARMAZ qui sont des catégories principales abstraites « that render the data most effectively » (ibid., p. 247).

La dernière étape dans une GTM consiste à la « conceptualization of the story » à travers une « story line » qui d'après STRAUSS et CORBIN est de raconter un récit de la catégorie clé pour la rendre accessible aux lectrices/lecteurs de la thèse (STRAUSS et CORBIN 1990, p. 116-128). Ainsi a commencé la dernière étape qui a abouti au cours du processus d'écriture dans la recherche d'un récit. Pour cet objectif la carte heuristique des catégories a due être adaptée afin de pouvoir présenter les résultats dans un ordre systématique. En conséquence, de nouvelles structures et rubriques ont été élaborées qui étaient mieux adaptées pou présenter le récit autour des catégories et de les expliquer.

4. Malheureusement, comme je dois résumer une large quantité d'idées et de citations je n'ai pu suivre ce principe et j'ai dû les supprimer ou uniquement écrire la traduction.

Chapitre 5

Des constructions de « speechlessness »

5.1 Les langues ou la langue en tant que marqueur d'appartenance ou de différence

Dans ce premier chapitre il s'agit principalement de la chosification de la langue en tant que marqueur d'appartenance ou de différence. La discussion, tant dans les entretiens collectifs allemands que français, par rapport à la signification de maîtriser la langue Norme pour l'intégration sociale ou communautaire commence souvent après des clips vidéo anglais ou étasunien dans lesquels des approches bilingues ou plurilingues sont montrées.

5.1.1 La formation de groupes langagiers entre « intégration » et « exclusion »

Le chapitre suivant est centré sur le phénomène de « la formation de groupes langagiers » parmi les enfants parlant une langue Autre dans la *Kita* ce qui représente un sujet particulier abordé uniquement dans les entretiens collectifs allemands. La formation de groupes est problématisé par les enseignant-e-s (Berlin, Löwenzahn, enseignant-e-s, 83-109) avec la justification qu'une approche bilingue mènerait à l'isolement des enfants ne comprenant pas d'autres langues et favoriserait un « *copinage* » (ebd : Berta : 98, Anna : 107). Des parents craignent,

qu'à travers « la formation de groupes langagiers » leurs enfants pourraient se disputer sous forme de groupes comme les « *turcs* » contre les « *arabes* » (Berlin, Pinocchio, parents, Monja : 280-292). Pour cette raison ces parents soutiennent la pratique dans la *Kita* d'empêcher les enfants de former des groupes.

D'autres parents, en revanche, considèrent le fait que les enfants se mettent ensemble par langues parlées comme quelque chose de nécessaire et de compréhensible surtout par rapport à un entourage dans lequel ils ne comprennent ou ne parlent pas la langue qui est parlée (Berlin, Löwenzahn, parents, 52-54). La formation de groupes langagiers peut donc être considérée comme une réaction, une conséquence ou une nécessité de protection des enfants parlant une langue Autre contre l'hégémonie ou bien la discrimination des personnes parlant la langue Norme.

Dans cette discussion se reflète une conception de groupes et de langues essentialisées et ethnisées qui « *s'affrontent* » (Stuttgart, Jennifer : 32) et qui est au cœur des discours sur l'intégration et de la prétendue « guerre des cultures » (HUNTINGTON 1996 ; HUNTINGTON 2002) (cf. la critique de : ASSHEUER 2006 ; Simone DIETZ 2007)¹. Dans les discours sur l'intégration comme par exemple le débat sur une « société parallèle » (BUKOW et al. 2007) les personnes altérisées sont mis en demeure de s'intégrer ou de s'incorporer dans la société majoritaire. L'isolement de groupes dans des « sociétés parallèles » est perçu comme dangereux pour la société blanche ou hégémonique car l'identité nationale construit sur le monolinguisme est mis en danger (cf. chapitre 5.1.4). Cette argumentation est utilisée pour critiquer les personnes parlant une langue Autre qui excluraient des personnes appartenant à la société majoritaire et parlant la langue Norme. Les personnes parlant la langue Norme sont ainsi construites comme une minorité discriminée dans le contexte de la *kita*.

Cette argumentation peut être utilisée comme un moyen de demander aux personnes parlant une langue Autre de s'adapter ou de s'assimiler à la norme linguistique, de ne parler uniquement la langue Norme (Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s, 138-142, 182) dans l'interaction individuelle. La discussion de la for-

1. cf. les débats suite à la publication d'un livre polémique de Thilo Sarrazin (SARRAZIN 2010) un politicien de la SPD ou les discussions sur un « racisme anti-blanc » dans le contexte français comme explication des émeutes dans les banlieues 2005 (VERGÈS 2007, p. 102 ; D. FASSIN et E. FASSIN 2006, p. 6,9 ; BOATĂ, COSTA et GUTIÉRREZ RODRIGUEZ 2010) (cf. chapitre 2).

mation de groupes par le lien de la langue et le fait de parler une langue Autre qui n'est pas comprise par d'autres enfants ou enseignant-e-s porte sur l'ensemble du groupe. Un autre aspect de ce phénomène porte sur la compréhension limitée par des individus. Quelques participant-e-s parlent du sentiment négatif d'être exclu-e-s d'une conversation ou d'une interaction, ce qui est provoqué du fait qu'ils ne comprennent pas ce qui est dit. La position hégémonique des parents et des enseignant-e-s parlant la langue Norme ou une langue Autre tient du fait que les enfants qui alternent leurs langages dans la *Kita* feraient ceci volontairement afin d'exclure d'autres personnes qui ne comprennent pas ce langage (par ex. : Stuttgart, parents, Basim : 10). Une enseignante explique cette situation comme telle :

330 Elke : But nah, the situation just is such that they then really do converse with their children in their mother tongue when they get picked up // [...] (340) Especially when sometimes maybe just previously there was a conflict. That the child in the yard, uhm, he's just kicked someone and the mommy comes. Yeah, what all she told him, no idea. One then somehow stands there powerlessly // (Iéna, enseignante)

Le terme « *powerlessly* » donc « sans pouvoir » est assez flagrant ici. J'interprète ce sentiment ainsi que le fait de ne pas comprendre des enfants et leurs parents parlant une langue Autre comme une perte de contrôle ou d'autorité dans son domaine de travail. Une réaction pourrait être de demander à l'enfant ou à la mère de traduire ou d'essayer de comprendre mais elle ne semble pas le faire ou l'avoir fait car elle n'en parle pas, sans doute aussi afin de masquer sa propre position de ne pas être en mesure de parler ou de comprendre diverses langues. Le problème d'être monolingue dans un système plurilingue est perçu comme une perte de sécurité ou d'autorité dans un domaine où les enseignant-e-s ont d'habitude le contrôle. Dans sa fonction d'autorité c'est elle qui peut discipliner et contrôler voire réglementer les enfants et de temps à autre aussi les parents (cf. chapitre 5.2.5). Dans cette situation précise avec l'enfant et sa mère elle perd cette autorité car elle perd sa puissance d'interprétation et de compréhension. Ainsi elle ne peut pas accomplir sa tâche et son rôle de contrôler ce qui se passe dans l'institution. Probablement l'enfant et la mère utilisent leur

langage entre eux parce que celui-ci représente le langage de famille et d'intimité favorisés. Une autre version pourrait être que cette pratique langagière est utilisée comme une stratégie d'« autorisation » (de prendre le pouvoir à travers le langage inconnu par l'enseignante) contre l'enseignante parlant uniquement la langue Norme ou contres les normes linguistiques en général dans la mesure où la norme de devoir parler allemand est contournée. Un effet de parler une langue Autre et inconnue consiste au sentiment d'impuissance explicité par Elke. Je conceptualise cette dimension de « speechlessness » comme « sprachlos geMacht werden » en allemand. En français cela est difficile de traduire car c'est un jeu de mot. Le terme « sprachlos » signifie muet ou laisser quelqu'un sans voix. Le grand M dans « geMacht werden » vient du terme « Macht » ce qui signifie pouvoir ou puissance et « gemacht werden » signifie que le fait d'être muet est le résultat par l'action de quelqu'un d'autre. Je traduirais alors cette construction par « être réduit au silence » dans un cadre de rapports sociaux de pouvoir. D'un côté cette situation réduit quelqu'un au silence car cette personne se sent incapable de ou ne sait pas comment réagir et de l'autre côté je veux signaler qu'il y a un pouvoir de compréhension et de définition par l'hégémonie des personnes parlant la langue Norme qui est fragilisé dans les situations où ces personnes ne comprennent plus. Le fait de réduire au silence une personne parlant la langue Norme transforme des rapports sociaux de majorité dans la mesure où cette majorité devient une minorité monolingue dans un contexte plurilingue (cf. : Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s, Martin : 203-206).

Cette position n'est pas partagée par tout le monde. D'autres parents parlant une langue Autre estiment l'alternance de langues ou de langages comme un usage linguistique inconscient mais fonctionnel dans un monde plurilingue. De ce fait cette alternance de langues est jugée comme une pratique légitime et non pas par l'intérêt d'exclure quelqu'un (Stuttgart, parents : 18-20, 31 ; Iéna, parents : 240-247). Cela correspond aux connaissances de la recherche linguistique sur l'alternance de langues sous forme de « code-switching » comme une pratique courante entre des personnes plurilingues (AUER 2013 ; MILROY et MUYSKEN 1995). Que cette pratique puisse être utilisée comme une caractéristique d'appartenance ou de positionnement a aussi fait objet d'études empiriques (HENTGES, HINNENKAMP et ZWENGEL 2010 ; AUER 2013 ; ERFURT 2003).

5.1.2 La langue norme comme « *ciment de la nation* »

Le sujet de la formation de groupes langagiers n'est pas discuté dans le contexte français, probablement parce que la norme linguistique de parler français n'est pas rompue, du moins dans le contexte de l'institution. En revanche, ce qui est largement discuté dans les entretiens collectifs français ce sont les débats concernant les principes de la République et dans ce cadre quelles langues sont favorisées ou « permises » afin de faciliter l'unité sociale (Paris, Dunois, parents : 258-293 ; Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s : 95-119). Ces discussions sont déclenchées par le clip vidéo étasunien qui montre une pratique bilingue en espagnol et anglais. D'abord on discute les raisons pour lesquelles cette approche bilingue et cet apprentissage des « *langues d'origine* » pourraient être mis en place tant dans le contexte étasunien que dans celui de la France (Paris, Dunois, parents : 258-269, 294-300 ; Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s : 95-111 ; cf. le chapitre 5.2 et 5.3). Au cours des entretiens collectifs on cherche à expliquer ou à justifier pourquoi ces approches n'existent pas en France (Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s : 112-119). Cela mène à expliquer ces écarts par des différences de conceptions nationales dans la gestion d'une société diversifiée (Paris, Dunois, parents : 269-293). L'approche plurilingue est perçue comme conditionnelle à la société et un fait culturel typique à la mentalité française opposé à la conception de la société anglophone. La gestion de la diversité et la conception du vivre-ensemble dans une société serait en Angleterre comme aux États-Unis valorisé² conformément au principe du multiculturalisme ce qui serait l'équivalent du communautarisme que l'on « *essaye d'éviter* » (Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s, Véronique : 119) en France³.

Pour la conception française de la République deux principes ou « dogmes » sont évoqués : l'unité de la République et l'identité nationale grâce à une langue commune et partagée et le principe de l'assimilation qui demande aux citoyens de ne pas s'isoler dans des communautés. J'interprète ces principes centraux de l'égalité et l'assimilation comme les deux faces d'une médaille comme s'ils se conditionnaient mutuellement.

2. cf. Paris, Dunois, parents : 269 ; Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s : 106.

3. cf. aussi : Paris, Dunois, parents : 269.

L'une des deux faces contient une connotation positive. Fondée sur le principe de l'égalité (Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s, Abdel : 112) on part du principe que la langue Norme commune est perçue comme permettant la construction d'une identité nationale commune, permettant par là une unification du peuple français (ibid. Abdel : 112 ; Paris, Dunois, parents, Jean-François : 258). Dans cette logique l'école et ses enseignant-e-s doivent traiter de manière égalitaire chaque enfant et ainsi permettre à l'enfant de s'émanciper de ses rapports familiaux culturels, ethniques, religieux et linguistiques. Ces rapports ne sont pas pris en compte ou soutenus comme dans le contexte allemand mais au contraire ignorés dans le but de traiter les enfants avec égalité : « *le rôle de l'école, ça n'est pas de former un individu particulier, c'est de former un individu qui puisse vivre avec les autres* » (Paris, Dunois, parents, 289). Cela est caractéristique pour le système éducatif français comme le constate SCHIFFAUER : « L'égalité dans le domaine public permet de se libérer » (SCHIFFAUER 2002, p. 12). L'émancipation ou la libération de l'enfant de son environnement familial consiste à ce que, à l'école les enfants deviennent des élèves qui sont socialisés pour devenir des citoyen-ne-s futur-e-s (Paris, Dunois, parents, Karim : 285) avec leurs droits et devoirs (RAVEAUD 2006, p. 180). Ainsi « *l'école maternelle de la République* » (Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s, Abdel : 112) a pour fonction de rendre l'élève apte à la vie en collectivité, de l'intégrer ou l'assimiler dans le collectif de la nation. La langue Norme est perçue comme « *la plateforme de départ* » (ibid., Jean-François : 258) qui doit permettre aux élèves de participer socialement, de s'intégrer et de devenir un « *moule commun* » (ibid., Karim : 265) et ainsi de construire une cohésion sociale (cf. ibid., Karim : 289). Cela est aussi constaté ou confirmé par d'autres études : « la langue française, "maison commune", est la clé de voûte de toute possibilité d'appartenance et d'intégration réussie. » (ibid., p. 171) (cf. aussi : SCHIFFAUER et al. 2002).

Cette position existe aussi chez les parents parlant une langue Autre, mais avec d'autres justifications. Pour ce qui est d'autres marqueurs de différence, comme celui des vêtements Autres, on justifie l'uniformité des habits des enfants avec le principe d'égalité. On éviterait des « *barrières* » (St. Gilles, parents : 1146-1150) et faciliterait un « *mélange* » (ibid. : Aïcha : 1201) entre les enfants. « *L'école neutre* » (ibid. : Aïcha : 1201) permettrait ainsi de se protéger d'une stig-

matisation et altérisation du fait d'être différent, car elle aide à prévenir une exclusion des enfants à cause des symboles ou marqueurs de différence quelconques, soit l'appartenance religieuse (le voile), l'appartenance ethnique (djellaba) ou à un groupe de jeunes (la casquette) (ibid. : 1266).

L'autre face de la médaille relève une connotation négative dans la mesure où les différences sont perçues comme une menace ou un danger pour la cohésion sociale. Afin « *d'éviter le communautarisme* » (Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s, 119), ce qui serait « *complètement contre notre culture* » (ibid. 119, 117), on demande aux altérisées de s'assimiler aux normes « françaises ». De ce fait les enfants parlant une langue Autre ou portant un habit Autre doivent s'adapter aux normes et valeurs d'une société française blanche et monolingue. Cela justifie l'effacement des marqueurs de différence dans le domaine public, ce qui a une longue tradition (cf. chapitre 3). De cette manière des rapports sociaux de pouvoir sont (re-)produits dans le contexte de l'institution. Car ce qui est aussi « *effacé* » ou refoulé ce sont les torts et les discriminations résultant des différences et les inégalités, puisque surtout les habitants *of Color* des banlieues défavorisées parlant souvent une langue Autre sont affectés par le racisme, les stigmatisations et l'exclusion des ressources sociales (HARGREAVES 2007, p. 29 ; PAYET 1997).

Par le recours aux discours comme celui de la « société parallèle » ou le communautarisme une conception de la nation homogène comme blanche, chrétienne et monolingue dans la langue Norme est maintenue et justifiée contrairement à une société de fait culturellement, ethniquement et linguistiquement diversifiée qui n'a jamais correspondu à cette conception (BLACKLEDGE 2005). Le reproche d'un communautarisme justifie une demande d'assimilation de la part des *People of Color* qui doivent s'adapter culturellement et linguistiquement au moule français (LÉVY 2005).

5.1.3 « Se réduire soi-même au silence » comme une réaction à l'exigence d'assimilation

Certaines personnes altérisées semblent s'adapter à la norme quand ils racontent qu'ils parlent uniquement en langue française en public même avec leurs en-

fants (St. Gilles, parents : 601-605). Cette pratique d'adaptation est cependant aussi une réaction aux besoins des enfants qui éprouvent de la honte quand leurs parents parlent une langue Autre avec eux en public et interdisent à leurs parents de leur parler dans cette langue : « *Il me dit : "maman, tu me parles pas comme ça !"* » (St. Gilles, parents, Leila : 608)⁴. Je comprends la réaction de Latifa de parler la langue Norme avec son fils bien qu'elle favorise une autre langue, qu'elle le fait pour le conforter et ne pas contribuer à son altérisation. Lorsque sa mère parle en arabe avec lui à l'école elle rompt l'ordre langagier tel qui a été enseigné et appris comme cet extrait montre : « *Lui, il a l'impression qu'il y a une langue pour la maison et une langue pour l'école !* » (St. Gilles, parents, Latifa : 612)⁵. Des parents parlant une langue Autre dans un espace public racontent que les personnes parlant la langue Norme réagissent face à cette irritation soit en se « *moquant* » (Marseille, parents, Amina : 261 ; cf. aussi : 251-253) de la façon de parler ou soit en rappelant explicitement les personnes altérisées à l'ordre linguistique :

Latifa : Ma mère qui ne parle pas le français, je, je lui traduisais juste, et la réflexion, ça a été : « on est en France, on parle en français ! »
Quand on vous dit ça, comme ça, d'une manière sèche, pour quelqu'un qui ne parle pas le français [...] Ça fait mal, hein !
(St. Gilles, parents : 620-622)

Des personnes parlant une langue Autre ne peuvent éventuellement pas parler la langue Norme et pour pouvoir s'adapter à l'ordre linguistique elles sont obligées de se taire. Donc, par la remise en ordre linguistique elles sont réduites au silence. De cette façon les rapports sociaux de pouvoir langagiers sont (re-)produits. Une mère parlant la langue Norme explique que le fait de parler une langue Autre en public est perçu comme une « *attaque [...] parce qu'on va pas comprendre ce que vous dites* » (St. Gilles, parents, Aurore : 644). Cela indique que l'ordre linguistique hégémonique semble être mis en danger ou fragilisé respectivement « *attaqué* » (ibid.) par ces langues Autres ou par leurs locutrices/locuteurs. Comme dans le contexte allemand (Iéna, enseignant-e-s, 340) le

4. cf. aussi : Marseille, parents 417-425 ; St. Gilles, enseignant-e-s, 592-594. Pour ce qui est de la honte de porter des vêtements différents ou d'avoir des parents qui les portent : St. Gilles, parents, 728-734.

5. cf. aussi : 601-608, 620-622, 669 ; Marseille, parents, 241-261.

monde dans lequel les personnes appartenant à la société dominante sont en position de tout comprendre - ou du moins ils le pensent - est fragilisé et ils perdent ainsi un peu de leur puissance linguistique. Une stratégie de rappel à l'ordre consiste à la revendication de parler la langue Norme du moins en public dans le contexte français et à l'institution dans le contexte allemand (cf. chapitre 5.2). Des personnes altérisées peuvent satisfaire à cette revendication et ne pas utiliser leurs langues Autres comme illustre la citation suivante : « *on garde la langue arabe pour la maison* » (St. Gilles, parents, Latifa : 606). Cela peut être compris comme une stratégie de protection contre les discriminations, dont l'espace privé est un lieu de repli sur soi, de rempart.

D'autres parents en revanche ne se laissent pourtant pas réduire au silence comme le montre cet extrait :

678 Aïcha : Moi, je veux pas parce que ça n'est pas une honte. Je dis que c'est une richesse et qu'il faut l'exploiter. [...] y a pas de frontières. Y a pas de, y a pas de // on n'est pas cloisonné à, enfin à rien, quoi ! Donc je préfère lui parler ou // [...] Elle me fait un caprice dans un supermarché ou pour une barre de chocolat // je vais pas attendre de rentrer à la maison. [...] Je vais la, la gronder là, sur le fait. [...] Donc, si ça vient en arabe, ça vient en arabe. [...] Si ça vient en français, ce sera en français !
(St. Gilles, parents, 678-686)

Ces réactions d'Aïcha et de Latifa montrent deux positions différentes face à l'exigence d'assimilation. Comme le choix de parler uniquement une langue Autre dans l'espace privé contribue à un maintien de l'ordre linguistique, je désigne cette pratique comme « self-silencing » ce que je traduirais par « se réduire soi-même au silence ». La pratique d'Aïcha en revanche peut être désignée comme une stratégie d'« autorisation » du « voicing » contre les pratiques de « silencing ».

5.1.4 Des enfants parlant une langue Autre situés entre l'appartenance familiale et nationale

Dans la discussion sur l'exclusion des personnes ne parlant pas une langue Autre et l'intégration dans une communauté (un groupe d'enfants ou la société)

par la langue Norme s'affirme un processus de négociation de l'appartenance actuelle ou future des enfants. Celle-ci est marquée par le choix des enfants de parler ou de ne pas parler un certain langage. L'autodésignation des enfants et leur définition de positionnement ou d'appartenance n'est pourtant rarement discutée. D'une part ceci peut être dû à l'âge des enfants ou leur positionnement d'être des enfants qui ne sont pas jugés comme des adultes ayant atteints leur fin de construction identitaire et dans la mesure où leurs perspectives ne sont pas prises au sérieux ou même refusées ou ignorées. D'autre part il me semble que dans la négociation de l'appartenance future des enfants, il s'agit aussi d'une politique d'identité individuelle ou d'un collectif et l'appartenance (future) des enfants est négociée entre les parents et les enseignant-e-s.

Dans la position qui est moins soutenue on reconnaît l'appartenance des enfants ayant des parents parlant une langue Autre au pays dans lequel ils sont nés ou où ils grandissent et dont ils parlent le langage comme quelque chose d'évident (Stuttgart, parents, Milana : 55). D'autres parents en revanche regrettent que leurs enfants développent une autre appartenance qu'eux-mêmes et ne veulent pas parler la langue des parents⁶.

Ce positionnement comme appartenant à la société dominante est pourtant refusé ou ignoré par des enseignant-e-s avec la justification qu'il ne suffit pas que les enfants parlent ou maîtrisent la langue Norme, mais que celle-ci soit aussi parlée dans le contexte familial et dans un niveau « *vraiment bien* » (Berlin, Löwenzahn, enseignant-e-s, Berta : 98). Seulement dans ce cas-là, les enfants « *sont désignés comme allemands* » (Berlin, Pinochio, enseignant-e-s, Martin : 374). Ainsi le langage fait office de symbole d'appartenance ou de marqueur de différence à un certain groupe qui est jugé plus central que d'autres symboles d'appartenance, par exemple la carte d'identité, comme le constate une mère : « *ils restent quand même des étrangers bien qu'ils aient un passeport allemand* » (Stuttgart, parents, Milana : 51). Cette position reflète l'hégémonie de la société dite majoritaire dans laquelle l'autodésignation n'est pas acceptée et les personnes *of Color* sont altérisées car on les désigne comme des « migrant-e-s », des « personnes issues de l'immigration » ou bien comme des « étrangers » bien qu'ils se définissent comme allemands ou français. Ce positionnement a des conséquences

6. Marseille, parents, Amina : 269 ; Dunois, parents, Leila : 240.

dans un contexte d'une société structurée hiérarchiquement, car l'appartenance ou la non-appartenance à la société majoritaire dominante donne accès à ou empêche des privilèges et des ressources.

Une autre dimension de la langue comme symbole d'appartenance concerne les enfants situés entre les personnes référentes, les parents donc et les enseignant-e-s. Les parents deviennent conscients du fait que leurs enfants commencent à ne plus parler leur langage ou parfois refusent même de le parler mais préfèrent parler le langage de la société dominante ou le langage de leurs enseignant-e-s référent-e-s⁷. Comme les enfants vivent dans ou entre plusieurs vécus, l'école maternelle et leur foyer et qu'ils ont pour chaque domaine leurs personnes référentes, il peut en résulter que les parents éprouvent un regret lorsque les enfants préfèrent s'orienter aux pratiques des enseignant-e-s qu'à eux, les parents (Berlin, Löwenzahn, parents, Anna : 26). Lors d'un conflit entre les enfants et les parents, le langage peut même être instrumentalisé par les enfants de façon à ce qu'ils réduisent leurs parents au silence par l'exigence de parler la langue Norme comme les enseignant-e-s (Stuttgart, parents, Franz : 56). Ce comportement est aussi visible dans les entretiens collectifs français :

513. Sabira : Dès que je lui parle : « non, maman, tu me parles pas arabe s'il te plait, c'est pas comme ça qu'on parle maman, c'est comme ça qu'elle parle la maîtresse ! » La maîtresse, c'est (lève les bras au ciel), c'est un exemple, quoi. Un exemple, oui, toi, t'es à la maison, tu peux parler arabe, oh non.
(Mantes-la-Jolie, parents)

Cette mère ne se laisse pourtant pas réduire au silence et réagit face à cette normalisation de son enfant par l'exigence de parler arabe du moins dans le contexte familial.

5.1.5 Les parents situés entre ou dans des groupes d'appartenance

Une raison du désir des parents à ce que leurs enfants parlent la même langue qu'eux (Marseille, parents, Amina : 269) peut être justifiée par leur appartenance

7. cf. St. Gilles, Latifa, 534 ; Berlin, Löwenzahn, parents, Anna : 26 ; Mantes-la-Jolie, parents, Sabira : 513.

ou leur attribution à une autre communauté. La transmission ou le maintien du langage a de l'importance pour faciliter l'accès (communicatif) à cette communauté et pour la relation entre les parents et leurs enfants. Les parents semblent vouloir préserver le langage commun afin de conserver une appartenance au groupe parlant cette langue Autre (Dunois, parents, Leila : 240). Celle-ci constitue une valeur culturelle centrale dans le contexte de l'autre groupe d'appartenance (Berlin, Pinocchio, pères, Husain : 452). Si les enfants ne parlaient pas leur « *langue maternelle* » (Berlin, Pinocchio, pères, Hakim : 128) qui représente dans cette perspective la langue des parents, les parents craindraient qu'ils perdent le contact avec leurs « *racines* » (ibid.) et leur appartenance familiale. Une autre raison pour la préservation de la langue Autre peut être due au besoin des parents de satisfaire le devoir envers une autre communauté ou la famille située dans un autre contexte, comme en témoigne cet extrait : « *on m'a beaucoup reproché que les enfants connaît pas, qu'on sait pas parler comorien* » (Marseille, parents, 2-7, 27). La pression sociale par rapport à la transmission d'un certain langage ou d'une langue existe donc des deux côtés (cf. chapitre 5.3).

Ces parents ou enseignant-e-s lient leurs appartenances ou celles de leurs enfants à un territoire national ou à une communauté ethnique (cf. chapitre 3). D'autres parents mettent en cause cette conception d'appartenance. Une mère née au Brésil identifie ses enfants comme « *enfants du monde* » (Neuilly, parents, Monica : 1086) par opposition à « *brésilien* » ou « *français* » (ibid.). Cela peut être dû à sa position privilégiée dans laquelle elle peut se « permettre » d'être cosmopolite contrairement aux parents qui sont concernés par une défavorisation sociale et/ou juridique et dépendent plus de ressources de l'État et donc plus d'appartenir à un groupe dominant. En outre, par rapport aux parents dont leur appartenance est dévalorisée et qui subissent une discrimination et doivent abandonner leur marqueur de différence à la grille de l'école, les ressources linguistiques des parents privilégiés sont valorisées comme « *une richesse culturelle* » (ibid. : Florence : 659) et sont les bienvenus dans leur école maternelle. Cela doit pourtant être relativisé dans la mesure où Monica parle aussi des expériences de discrimination culturaliste ou essentialiste de la part des enseignant-e-s à l'école maternelle, du fait de parler portugais avec ses enfants à la maison (ibid. : Monica : 599). Dans ces circonstances le fait de se définir

comme « citoyens du monde » peut être une possibilité de se distancer des exigences d'assimilation ou des discriminations des personnes appartenant à la société dominante par la création d'une appartenance globale ou transnationale et ainsi d'y résister. Cette position correspond à une position critique dans laquelle on part du principe que des personnes ont des appartenances et identités multiples, transnationales et/ou « hybridisées » comme discuté dans le contexte des *Cultural Studies*, de la pédagogie de la migration ou dans la linguistique critique dès les années 1990 (HA, AL-SAMARAI et MYSOREKAR 2007 ; HINNENKAMP et MENG 2005 ; RUTHERFORD et BHABHA 1990). Dans ce contexte l'image des racines est mise en cause car dans un monde globalisé et transnational, la racine ne peut pas appréhender les différentes appartenances multiples et complexes (DAHLBERG et MOSS 2005, p. 117). Khosravi (1998) par exemple remplace la racine par l'idée du rhizome en référence à DELEUZE et GUATARRI (1977) (DELEUZE et GUATARRI 1977)⁸ :

In a rhizome there is no hierarchy of root, trunk and branch [...]
For Deleuze and Guattari, thought is the consequence of the provocation of an encounter, with the rhizome of thought shooting in all directions, without beginning or end, but always being in between.
(Khosravi (1998) in : DAHLBERG et MOSS 2005, p. 117).

5.1.6 L'instrumentalisation de la langue Norme comme soutien d'intégration ou moyen d'un régime de langues

Ce qui est au cœur des discussions sur les critères et les symboles d'appartenance est celui de l'identité nationale. En Allemagne les discours sur la question de l'identité nationale peuvent être illustrés par l'exemple de la question de la « Leitkultur » (culture de référence) allemande. Dans ces débats, apparaît une conception nationale ethnique qui a son origine à l'époque du XIX^{ème} siècle (cf. chapitre 3), apparaît lorsqu'il s'agit de définir ce qui constitue une culture nationale qui doit contribuer à protéger cette identité nationale (blanche et hégémonique) de l'altérisation (des « étrangers ») (PRANTL 2010). En France lors des discussions après les émeutes dans les banlieues en 2005 on peut aussi consta-

8. Par rapport à l'idée du rhizome cf. aussi : PAUSCH (1996) ; CÉRY (2014).

ter une croissance des débats sur l'identité nationale. Cela a abouti sous Sarkozy en 2007/2008 à la création d'un nouveau ministère : « Ministère de l'Immigration, l'Intégration, de l'Identité nationale et du Co-développement ». De façon comparable à d'autres débats en Allemagne, la sécurité de la cohésion nationale serait mise en danger par un manque d'intégration de certains groupes de « migrants » ou bien de leurs enfants, ce qui mènerait à une « guerre de culture » ou un racisme anti-blanc (D. FASSIN et E. FASSIN 2006, p. 6,9). La politique de l'éducation fait entre autres partie de ce discours et du contexte national lorsqu'elle est chargée de faciliter « l'intégration » des enfants (altérisés) dans la société dominante par l'acquisition de la langue Norme (Franqueville, enseignant-e-s, 825-837). Les discussions des participant-e-s montrent que les discours sur « l'intégration » et la politique à ce sujet sont (re-)produits dans le domaine de l'éducation de la petite enfance. La maîtrise de la langue Norme comme critère primordial pour l'appartenance nationale et pour l'assimilabilité (HAJJAT 2012, p. 105-117) ou la capacité d'intégration constitue un moyen d'exclusion ou d'inclusion légitimée (ROMMELSPACHER 2002, p. 39) depuis quelques siècles (cf. chapitre 3) en général et spécifiquement comme condition préalable de la naturalisation depuis le début du XX^{ème} siècle en Allemagne (THOMASKE 2009 ; KIRCHHOF 2004, p. 238) comme en France (HAJJAT 2012, p. 105-117 ; WEIL 2008, p. 40-82). Dans le but de pouvoir décider qui est capable de ou consent à s'intégrer voire à s'assimiler, la politique d'immigration a instauré dans l'ensemble de l'Europe des tests mesurant la compétence de la langue Norme dès le processus d'europanisation depuis les années 1990 (EXTRA, SPOTTI et VAN AVERMAET 2009).

En Allemagne le code de la nationalité a été modifié en 2007 de sorte que non seulement les « Aussiedler »⁹ mais toutes et tous les candidat-e-s à la naturalisation doivent présenter des « compétences linguistiques orales et écrites dans la langue allemande correspondant au niveau du B 1 du cadre européen commun de référence pour les langues » (BMI 2007)¹⁰. Sur la base du degré de la maîtrise de la langue allemande des titres de séjour différents et le regroupe-

9. Ce sont des personnes qui ont fui pendant la Deuxième Guerre Mondiale vers les pays de l'est et en sont revenus depuis la fin de cette guerre.

10. (cf. aussi : KIRCHHOF 2004, p. 241 ; BMI 2004b ; THOMASKE 2009, p. 46-54 ; MAAS 2008, 163f., 244).

ment familial sont accordés (BMI 2004a, p. 8, 19-29) :

Titres de séjour	Exigences de compétences linguistiques
Permis de séjour pour le regroupement du conjoint d'un étranger	Compréhension et communication en langue allemande <i>de manière simple</i> (A1)
Permis de s'installer (droit d'établissement)	<i>Des connaissances suffisantes</i> en langue allemande (B1)
Naturalisation	<i>Des connaissances suffisantes</i> en langue allemande (B1)

TABLE 5.1: Titres de séjour et connaissances en langue allemande nécessaires

CASTRO VARELA (2010) critique que pour les tests de langue la nationalité d'origine est prise en compte de sorte que les « immigrés des États comme les États-Unis, le Japon et l'Australie » sont « remarquablement exempts » parce qu'ils auront « peu besoin d'intégration » (CASTRO VARELA 2010, p. 38). L'introduction des critères linguistiques étaient justifiée au début des années 2000 lors des efforts réformateurs de l'ancienne loi sur l'immigration comme un moyen émancipateur pour l'intégration des personnes « issues de l'immigration » dans la société « majoritaire ». Pourtant, comme conséquence des tests linguistiques, le taux de naturalisation a progressivement baissé (MAAS 2008, 232f.). Du côté des partis conservateurs les tests accomplissent donc leur but de légitimation d'exclusion et d'une limitation du regroupement familial des migrants indésirables (ROMMELSPACHER 2002, p. 154 ; LAVERSUCH 2008).

En France, la vérification du degré d'assimilation à la société française est liée à la maîtrise de la langue française depuis 2003 (LE MINISTRE DE L'INTÉRIEUR 2003). Selon l'article 8 et 65 (ibid.) un premier titre de séjour est accordé quand l'étranger peut montrer qu'il ou elle est « assimilé(e) à la société française tant au niveau culturel que linguistique » (ibid.) et ses compétences sont évaluées lors d'un entretien personnel avec un fonctionnaire de la préfecture (ibid.). À cela s'ajoute d'autres mesures comme l'introduction de « la possibilité offerte aux demandeurs du regroupement familial d'utiliser des tests génétiques pour preuve de filiation » (WIEVIORKA 2007). Comme en Allemagne

l'introduction des tests de langue sous le gouvernement de Sarkozy, donc dans le contexte donc d'une droite conservatrice il permet de limiter l'immigration et à choisir les migrants individuellement selon des critères économiques (LEMAÎTRE 2008). En 2012 sous François Hollande membre du parti socialiste, les conditions de naturalisation sont modifiées de sorte que les candidats ne dépendent plus de la volonté d'un fonctionnaire mais les connaissances doivent être prouvées sous forme d'un certificat conforme au niveau du B 1 du cadre européen commun de référence pour les langues.

Dans les deux contextes la maîtrise de la langue Norme représente donc d'une part une condition nécessaire afin de pouvoir participer et lutter pour ses propres droits dans une société dominante. D'autre part les analyses montrent que le symbole de la langue Norme comme critère apparemment « neutre » et « objectif » légitime l'exclusion ou proscrit aux migrants indésirables ne maîtrisant pas cette langue l'accès à l'État-nation. De cette façon, une hiérarchisation d'une société est légitimée et maintenue : « Citizenship is a form of regulation by the state that distinguishes between those who can make legal claims for protection and benefits, as opposed to foreigners or those positioned as non-citizens (Sharma 2006 : 18). » (MOYER et ROJO 2007, 149f.). Dans ce sens ces tests linguistiques participent « d'un régime d'intégration » (CASTRO VARELA 2010) qui est défini par CASTRO VARELA (2010) de la manière suivante : « un "régime de normalisation et de discipline" [...] tous ceux qui ne peuvent pas être soumis dans une conception du "normal" et donc "juste" sont exclus et/ou marginalisés. » (ibid., p. 38). Ce discours sur l'intégration comme la demande d'assimilation concernant les personnes altérisées sont critiqués (EXTRA, SPOTTI et VAN AVERMAET 2009 ; RICENTO 2006b ; MOYER et ROJO 2007) entre autres pour la tendance de (re-)production d'un ordre néo-colonial (GUÉNIF-SOUILAMAS 2002, p. 235 ; HA 2003, p. 63 ; HA 2010b, p. 273).

5.2 Comprendre ou (ne pas) se faire comprendre

Dans le chapitre dernier deux aspects de non-compréhension ont été thématifiés : la crainte de l'exclusion par le fait de ne pas comprendre des langues

Autres et la possibilité de faciliter une création d'une communauté par une langue commune, la langue Norme. Que des enfants puissent aussi communiquer ou se faire comprendre¹¹ par d'autres manières non-verbales comme des gestes a aussi été discuté. Le chapitre suivant précisera le sujet de la communication ou le fait de ne pas comprendre d'abord pour le contexte de la *Kita* : Comment, pour quelles raisons et pour qui la garantie de compréhension semble nécessaire et quelles stratégies peuvent y être déduites ? Pour la différenciation des argumentations les positions sont réparties dans des domaines différents dans lesquels une communication devient significative.

5.2.1 « *Nous voulons que tout le monde comprenne* » - Garantir la compréhension du groupe ou des enseignant-e-s dans le contexte de l'institution

Dans la première partie de ce chapitre le phénomène de la communication et compréhension est discuté pour le domaine de la *Kita*/école maternelle. Dans ce domaine il s'agit principalement de la communication entre les enfants et les enseignant-e-s. Dans le chapitre précédent j'ai discuté le fait que dans le contexte français les langues sont séparées par domaines ou espaces. En France ces domaines sont divisés dans un domaine public qui est marqué par « *dans la rue* » (Mantes-la-Jolie, parents, 352), « *dans le bus* » (Marseille, parents, 253), « *dans un bureau* » (Marseille, parents, 562) ou « *à l'école* » et un domaine privé (« *la maison* ») (St. Gilles, parents, 606). Cette attribution de langues ou langages à des domaines est largement partagée et parfois critiquée et a ses origines dans la monarchie française (cf. chapitre 3).

Dans le contexte allemand cette distinction de domaines s'exprime différemment. Je différencie les domaines d'usage conceptuellement dans un domaine « formalisé » ou « officiel » et un domaine « privé » ou informel (« *entre*

11. Dans le terme « *Verständigung* » et « *verständigen* » sont inclus différentes connotations : donner des informations, ce que je conceptualise comme compréhension ou communication unilatérale, communiquer et trouver un terrain d'entente, ce que je conceptualise comme une compréhension ou communication bilatérale. Le terme « *verstehen* » signifie seulement comprendre quelque chose ou quelqu'un, donc le terme en français de compréhension se réfère au terme de « *Verstehen* » et « *Verständigung* » sera traduit par « communication » ce qui comprend aussi la compréhension et l'accord.

eux (les enfants) ») (ibid. : 101). Pour les situations formelles quand le groupe est ensemble avec l'enseignant-e (Berlin, Universum, enseignant-e-s, 138-140), comme par exemple dans le cercle du matin (Morgenkreis), à table et lors des ateliers (Berlin, Universum, enseignant-e-s : 103-104), les enseignant-e-s parlent de l'importance de parler la langue Norme afin que tout le monde comprenne :

138. Christine : The only situation where we say German is spoken here, that's just at the table, because, relatively speaking, we talk a lot at the table. We all eat together, we talk a lot at the table and then we just want everyone to understand that.

139. Inge : And just in the morning circle.

140. Christine : Yeah, well, fine. Yes, but like I said, while playing and whenever they just withdraw, then they can talk in their mother tongue, but when we all sit at the table, then we do want everyone to be able to understand.

(Berlin, Universum, enseignant-e-s)

La langue Norme est donc construite comme primordiale pour la communication et la compréhension dans le quotidien de la *Kita*. Une autre justification avancée est que la langue Norme (l'allemand) représente la langue partagée « *dans laquelle tous les enfants se retrouvent* » (Iéna, enseignant-e-s, Anne : 581). Dans le domaine informel les enfants ont le droit de parler d'autres langues que la langue Norme lorsqu'ils jouent entre eux. Dans ce domaine on crée pourtant aussi une exception à la règle. Les pratiques langagières des enfants sont régularisées quand les enfants sont incités à parler la langue Norme afin de permettre aux enfants ne parlant que la langue Norme de pouvoir suivre la conversation (Berlin, Universum, enseignant-e-s : 137).

Une langue commune ou bien la langue que les enseignant-e-s parlent et comprennent fait office de « *condition essentielle* » (Berlin, Pinocchio, enseignant, Martin : 112) pour leur travail pédagogique : le devoir de transmettre des savoirs et l'apprentissage de la langue Norme. Cette évidence que tout le monde parle une langue commune et ainsi se comprend est mise en cause en raison des enfants parlant une langue Autre et ne comprenant pas la langue Norme. Des enseignant-e-s parlant uniquement la langue Norme ne savent pas comment réagir face à cette situation (Berlin, Universum, enseignant-e-s, 101-108, 126, 140). Cela provoque un sentiment d'impuissance ou de frustration (ibid.

Martin : 112). D'une part des enseignant-e-s parlent du problème qu'ils/elles se sentent restreint-e-s dans l'exercice de leur profession quand ils ne peuvent (plus) se faire comprendre par les enfants parlant une langue Autre et ainsi ne peuvent pas transmettre leur savoir (Iéna, enseignant-e-s, 317-319, 546-641). D'autre part des enseignant-e-s craignent de perdre le contrôle sur les pratiques (langagières) comme l'utilisation des gros mots (Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s, Karin : 379) ou leur façon de parler « incorrectement » leurs langues (Berlin, Universum, enseignant-e-s, 70-84). Quand des régularisations ou des rappels à l'ordre ne sont pas compris à cause d'une langue inconnue, les enfants se soustraient au contrôle des enseignant-e-s (Iéna, parents, 292-297), ce qui devient problématique pour ces derniers. Ce phénomène constitue une autre dimension de « speechlessness » du côté des personnes parlant la langue Norme. « Être sans voix » signifie ici de ne pas savoir comment réagir et que faire dans des situations dans lesquelles on ne peut pas se faire comprendre et on éprouve une perte de contrôle sur des pratiques (langagières). Cela peut contribuer à un sentiment de perte de légitimité d'exercice de la profession d'enseignant-e.

Une stratégie pour se libérer du sentiment de « speechlessness » et d'impuissance consiste à demander aux enfants parlant une langue Autre de parler la langue Norme au moins avec les enseignant-e-s : « *Ils doivent parler de telle manière que nous comprenons* » (Berlin, Pinocchio, enseignante, Karin : 379)¹². Dans cette logique l'argumentation du besoin d'une langue commune pour la facilitation de la communication du groupe change de niveau du collectif vers le niveau individuel : la compréhension de l'enseignante.

Dans le contexte français on trouve aussi cette position quand l'attente est exprimée par les enseignant-e-s : les enfants parlant une langue Autre doivent s'adapter ou s'assimiler au « *bain de langage français* » (Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s, Véronique : 77) et : « *eux [les enfants "étrangers"], il faudrait qu'ils apprennent le français, qu'ils se débrouillent avec ce qu'ils comprennent* » (ibid.).

Pour ce qui est de l'expression de gros mots par les enfants, pour d'autres enseignant-e-s, cela n'est pas perçu comme un problème. Une enseignante a fait l'expérience au cours de laquelle d'autres enfants lui racontaient quand des enfants utilisaient des gros mots (Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s, Britta : 380).

12. cf. aussi : Berlin, Universum, enseignant-e-s, 101-103.

C'est la raison pour laquelle une imposition de la langue Norme n'est pas nécessaire pour cette enseignante car le contrôle du comportement est facilité par d'autres enfants.

5.2.2 Le silence des enfants dans le contexte de l'institution

La pratique qui consiste à demander aux enfants d'utiliser la langue Norme peut être comprise comme une légitimation d'un ordre linguistique (cf. chapitre 5.1 et 3). Un problème sous-jacent de cet ordre est le fait que les enfants deviennent conscients d'une hiérarchie des langues car pour des situations plus « importantes » et en public on parle la langue Norme, donc la langue est valorisée, et dans des situations où les enseignant-e-s ne sont pas présent(e)s et dans le domaine privé, les enfants peuvent parler leurs langues Autres, donc ces langues sont dévalorisées et invisibilisées (cf. chapitre 5.3). Une réaction possible des enfants a déjà été discutée dans le chapitre 5.1. Les parents et enseignant-e-s racontent que les enfants éprouvent de la honte pour leurs marqueurs de différence ou ceux de leurs parents et de ce fait s'adaptent à la norme de parler la langue valorisée. Cette honte des enfants peut être un résultat d'une stigmatisation intériorisée.

Un autre effet d'une telle régularisation linguistique peut constituer dans une réduction au silence des enfants surtout quand ils ne sont pas (encore) capables de parler la langue Norme. Un effet de l'ordre linguistique dans les deux contextes de la France et de l'Allemagne est que les enfants se taisent ou deviennent muets dans le contexte de l'institution. Des enseignant-e-s racontent que des enfants essaient au début quand ils arrivent à l'institution de parler dans leur langue ou langage favorisé(e) mais quand ils s'aperçoivent qu'ils ne sont pas compris par les enseignant-e-s ils sont muets et évitent le contact avec les enseignant-e-s, comme en témoigne cet extrait¹³ :

148 Lucile : mais nous, les non francophones, ils parlent pas, du coup. [...] Enfin, ils parlent même pas dans leur langue, seuls, euh...

149 Bérangère : Puisqu'on connaît pas leur langue !

150 Laurence : Non, mais ce que je veux dire, c'est qu'ils ne vont

13. cf. Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s : 315-316 ; Iéna, enseignant-e-s : 433-435 ; Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s : 146-150.

même pas vers nous en parlant en arabe, et puis ils vont s'apercevoir au bout d'un quart d'heure qu'on ne comprend pas. Non, ils communiquent pas, ils sont quasi... dans le mutisme pratiquement à l'école.

(Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s)

Le « mutisme », dont on parle ici, est distingué dans le contexte de la pédagogie thérapeutique linguistique du phénomène de garder le silence comme réaction (« reaktives Schweigen ») (GARBANI BALLNIK 2009, p. 29). Premièrement le mutisme dure plus longtemps que la réaction de garder le silence et deuxièmement l'enfant peut « abandonner le refus dès que ses personnes référentes changent leur comportement d'écouter » (ibid., p. 29). GARBANI BALLNIK (2009) définit le « mutisme sélectif » de la manière suivante : « un trouble caractérisé par le fait de sélectionner le langage à cause des émotions. L'enfant montre sa capacité de parler dans quelques situations, dans d'autres situations spécifiques pourtant pas. » (ibid., p. 15). Le refus ou le mutisme peut avoir plusieurs raisons selon les disciplines différentes (KATZ-BERNSTEIN 2011 ; GARBANI BALLNIK 2009, p. 17-21, 39-72). Une étape primordiale dans laquelle les enfants gardent le silence comme réaction est la transition du domaine familial au domaine de la *Kita* (GARBANI BALLNIK 2009, p. 37). Une raison pour le refus de parler peut être due selon GARBANI BALLNIK (2009) à une focalisation de la part des enseignant-e-s sur la façon de parler et sur les « fautes » commises dans la langue Norme « parce qu'il [l'enfant] sent que l'on attend quelque chose de lui qu'il n'est pas encore capable de faire » (GARBANI BALLNIK 2009, p. 24, 29 ; cf. aussi : PREISSING 2004, p. 62). Pour éviter cette réaction il est important que l'on ne se focalise pas sur ce qui manque mais plutôt sur ce qui existe déjà (GARBANI BALLNIK 2009, p. 147), car comme GARBANI BALLNIK le constate les enfants commencent à parler lorsque « le langage n'est pas lié au résultat (la performance) mais uniquement un moyen de communication et le contenu est plus important que la forme. » (ibid., p. 29). Le fait de garder le silence comme réaction peut pourtant « aussi produire un mutisme sélectif » (ibid., p. 37).

Le sujet de la transition du domaine familial au domaine de l'institution est aussi abordé dans les entretiens collectifs allemands. Comme cette transition perçue quelquefois trop radicale par les enfants peut être la cause de garder le

silence, des enseignant-e-s racontent qu'ils utilisent des mots dans les langues Autres des enfants pour communiquer un sentiment de sécurité et de confiance. Dans le cadre de cette pratique de prise en compte des besoins des enfants (Iéna, enseignant-e-s : 439-440), on crée une exception de la règle linguistique de parler uniquement la langue Norme, dont les enseignant-e-s sont conscient-e-s (Iéna, enseignant-e-s : 466-469, 598-600).

Le phénomène des enfants muets dans l'institution est aussi remarqué par les parents dans les deux contextes des entretiens¹⁴. Des parents parlant une langue Autre sont favorables à l'autorisation des langues Autres temporairement pour faciliter la transition de sorte que la rupture du domaine privé au domaine public soit minimisée (Berlin, Lutzenstraße, parents, Ayla : 118 ; cf. aussi le chapitre 5.3). D'autres parents en revanche sont convaincus que les enfants « *s'adaptent facilement* » à leur entourage parlant uniquement dans la langue Norme (Mantes-la-Jolie, parents, Sabira : 417) et apprennent la langue Norme en peu de temps (ibid. : 405-407 ; cf. chapitre 5.3).

En France l'usage des langues Autre dans le but d'une transition plus souple ne semble jusqu'à présent pas avoir été mise en application. Comme dans les clips vidéo (l'Allemagne, les États-Unis, la Grande-Bretagne) on voit une pratique différente de la norme française, des enseignant-e-s préconisent ces approches pour faciliter la transition des enfants muets qui ne parlent pas le français ce qui pourrait permettre à ces enfants de parler (St. Gilles, enseignant-e-s, 698-701).

Au lieu de garder le silence face à l'imposition de la langue Norme, des enfants peuvent aussi ne pas se laisser faire et chercher des espaces où ils parlent dans leur langage favorisé, comme le soupçonne une mère :

82 Filiz : Actually, ok, they're kids after all, they would speak the language they know. You can't forbid it. The teachers can't either, kids would still go to a side and speak Turkish while they play.
(Berlin, Lutzenstraße, parents)

Cette pratique de recherche d'un endroit où les enfants parlent dans leur langage préféré semble avoir été observée par une mère qui travaille dans une *Kita*

14. cf. Iéna, parents : 231-234 ; Dunois, parents, Leila : 238 ; Mantes-la-Jolie, parents, 404-409.

(Iéna, parents : 229-240).

5.2.3 Soutenir ou faciliter la compréhension ou la communication avec les enfants

Le fait d'utiliser des langues Autres au début de la transition se révèle aussi comme un moyen de faciliter la communication. Lorsque les limites linguistiques des enseignant-e-s sont atteintes (Berlin, *Universum*, enseignant-e-s, 85-87, 117) ils/elles ont recours aux compétences linguistiques des enfants (ibid. : Inge : 109), des parents (ibid. : 117) ou autres enseignant-e-s (ibid. : 121-123) parlant une langue Autre peuvent ou doivent traduire pour les enseignant-e-s parlant uniquement la langue Norme. Cette traduction semble pourtant avoir seulement pour fonction de servir d'outil pour transmettre des informations de la part des enseignant-e-s et non pas de faciliter une communication des deux côtés (réciproque), comme cet extrait montre : « *que les parents expliquent ça aux enfants encore une fois* » (ibid. : 117, cf. aussi : ibid. : 104, 118-123). Cela indique que l'ordre linguistique ne doit pas être rompu ou seulement en cas d'exception.

Dans les entretiens collectifs français, le sujet de la traduction y est aussi abordé. Dans le contexte français une mère et enseignant-e parlant une langue Autre raconte ses expériences des deux côtés. Comme enseignant-e parlant une langue Autre elle a aussi fait l'expérience de devoir traduire pour le personnel de l'école. Donc dans ces cas-là la langue Autre a été permise dans la mesure où elle permet de transmettre des informations de la part des personnes parlant la langue Norme (St. Gilles, parents, Aïcha : 1487-1513, 1571). Mais si les enfants en revanche ne comprennent pas ce qui est dit dans la langue Norme, ils ne sont pas autorisés à avoir recours à leurs langues Autres. Ils sont priés de parler uniquement la langue Norme et ainsi sont normés linguistiquement afin de maintenir l'ordre linguistique. Cela a plus d'importance que le fait de pouvoir faciliter la compréhension et la communication entre les enfants et les enseignant-e-s (ibid. : 1520). Aïcha constate qu'elle pratique des politiques linguistiques différentes voir ambivalentes conformément aux différents rôles. Dans le rôle de l'enseignante elle contribue à maintenir l'ordre linguistique car elle demande aux enfants de parler uniquement la langue Norme, comme en témoigne cet

extrait : « *pardon, je te parle français, donc tu me réponds en français !* » (ibid. : 1571). Tandis que dans le rôle de la mère elle refuse de se soumettre à l'ordre linguistique de parler uniquement la langue Norme en public (cf. chapitre 5.1) et a pour objectif que sa fille apprenne la langue arabe qu'elle désigne comme une « *richesse* » (ibid. : 678). Cette contradiction est reflétée et expliquée de la manière suivante par elle-même :

1459. Aïcha : inconsciemment, on nous a balancé ça dans la tête. [...] (1571) c'est qu'on ait instauré ça. Et après nous, on est, enfin, inconsciemment, on suit quoi, on// Y a pas une une épée de Damoclès qui dit : « oui, mais tu dois », mais on le fait quand même, parce qu'on nous a instauré ça et c'est dans le subconscient, c'est comme ça. (ibid.)

Par l'opposition des deux rôles et des différentes positions qui en ressortent au moment de cet entretien il semble qu'Aïcha commence à réfléchir et qu'elle remet en question les normes et rapports sociaux de pouvoir auxquels elle a contribué. Cette enseignante étant et parlant aussi de sa perspective en tant que mère commence à réaliser ses différents rôles d'être enseignante et mère et que ces rôles contiennent des logiques divergentes. Ceci est devenu possible en discutant et en expliquant à d'autres personnes la pratique de l'école maternelle. Lorsqu'on lui demande d'expliquer ce qui se passe à l'école maternelle et d'exprimer ses souhaits et les attentes au sujet de l'objectif de cette institution, elle répond dans la perspective d'une enseignante. Mais lorsque l'on s'adresse à elle en tant que mère et qu'on l'invite à exprimer ses souhaits concernant l'éducation de ses propres enfants, elle commence à changer son rôle et se rend compte qu'elle a d'autres attentes en tant que mère que comme enseignante. La formulation de « *l'instauration dans le subconscient* » peut être interprétée comme une intériorisation et une influence des discours sur l'intégration et le républicanisme (chapitre 5.1.2) et les idéologies concernant la langue ayant leur origine dans la construction des nations (chapitre 3). Ceux-ci semblent avoir tellement d'influence qu'ils ne sont pas réfléchis ou dans le conscient et les enseignant-e-s les intériorisent de telle manière qu'ils le (re-)produisent au quotidien comme le montre les propos d'Aïcha. Il semble que les enseignant-e-s n'ont pas la possibilité de réfléchir à leur propre profession, dans le cadre de leur pratique quo-

tidienne. On peut supposer ici que cela n'est pas concevable pour le ministère de l'Éducation nationale parce que l'on est probablement intéressé à garder les enseignant-e-s en tant que « serviteurs du système », comme les désigne SHOHAMY (2006) : « carry out orders by internalizing the policy ideology » (SHOHAMY 2006, p. 78).

Cela doit cependant être relativisé de sorte que dans les deux contextes on peut trouver des positions critiquant le système hégémonique et racontant d'autres pratiques et stratégies. Dans le contexte français la pratique courante d'interdiction aux enfants de parler dans une langue Autre dans l'institution est aussi critiquée par des enseignant-e-s parlant la langue Norme qui « *autorisent* » les enfants à traduire entre eux et ainsi facilitent la compréhension mais aussi l'envie d'apprendre la langue Norme (St. Gilles, enseignant-e-s, Marguerite : 876). Contrairement aux enseignant-e-s qui ont pour but de transmettre des informations, d'autres enseignant-e-s semblent aussi vouloir soutenir les enfants dans leur compréhension ou bien leur envie de communiquer (Berlin, Löwenzahn, enseignant-e-s, Gerda : 119). D'autres stratégies pour faciliter la compréhension de la part des enseignant-e-s impliquent des moyens non verbaux comme celui de la « *Fingersprache* » (langage des doigts) (Berlin, Universum, enseignant-e-s, 110-115). La désignation de Galina de cette forme de communication comme « *langage des doigts* » me semble très pertinente car elle implique plusieurs formes de communications comme les « *gestes* » (St. Gilles 2, parents, Nouria, 142), de parler avec « *les mains et les pieds* » (Iéna, enseignante, Isabel : 8, Berlin, Universum, enseignante, Inge : 112), « *montrer* » (ibid. : Christine : 111) ou « *jouer une scène* » (ibid. Dana, 114).

5.2.4 La communication ou la compréhension (limitées) dans le contexte familial

Dans la partie suivante le domaine privé est examiné. Celui qui est affecté par les recommandations des enseignant-e-s mais pour lequel d'autres logiques semblent jouer un rôle.

Les parents parlant une langue Autre se sentent responsables dans le maintien et la transmission de leur langues familiales. La plupart des parents ne

pensent pas qu'il s'agit là de la tâche de l'institution (c. chapitre 5.3). Mais on peut constater une ambivalence car lorsqu'ils parlent du domaine de l'école maternelle, ils mettent en priorité l'apprentissage de la langue Norme parce que leurs enfants apprendront leur langue de famille naturellement à la maison (cf. chapitre 5.3.3). Pendant le déroulement des entretiens, au moment où ils commencent à parler du domaine privé, la plupart des parents changent de perspective et parlent de leur peur que leurs enfants puissent perdre la langue de famille et disent qu'ils parlent beaucoup avec leurs enfants afin de ne pas l'oublier :

23. Facilitator : And you also speak Russian at home ?

24. Anna : Only in Russian, because you don't want to loose your language.

(Berlin, Löwenzahn, parents)

Dans le chapitre 5.1.3 j'ai déjà montré quelle signification la langue Autre a pour les parents pour l'appartenance à un groupe ou une communauté. Dans la partie suivante une autre fonction d'un langage commun est abordée, celle de la communication dans le contexte familial comme dans le contexte du pays de naissance des parents. On peut différencier les positions des parents concernant la communication dans le contexte familial sur un continuum dont une extrémité représente la communication dans une langue ou un langage favorisé(e) (Berlin, Pinocchio, parents, 122-130) et à l'autre extrémité on trouve la « speechlessness » faute de moyen de communication commun. Ce dernier correspond à des familles où les enfants parlent dans une langue que leurs parents ne comprennent pas ou l'inverse (St. Gilles, parents, 481-483). « Speechlessness » dans ces situations ne signifie pourtant pas qu'il n'y a pas de communication ou qu'elle n'est pas possible car les enfants comprennent souvent ou parlent le langage des parents. Cette situation s'applique sur des familles dont les parents ne parlent pas ou pas encore la langue Norme tandis que leurs enfants sont favorables à la parler. Dû à cette situation de communication limitée, des parents émettent le désir et parfois le besoin (nécessité) de transmettre leur langue Autre à leurs enfants ou d'éviter que leurs enfants oublient ce langage dans un environnement qui parle la langue Norme.

Entre ces deux extrémités on peut distinguer des moyens variés de communication, ce qui signifie que l'une/l'un des deux locutrices/locuteurs ne peut pas parler son langage favori. Des parents parlant la langue Norme moins bien qu'une langue Autre souhaitent ou exigent de leurs enfants de parler avec eux dans cette langue Autre (Mantes-la-Jolie 2, Eltern, Soraya : 417). Des parents racontent ainsi qu'avant que leurs enfants soient entrés à l'école maternelle ou la *Kita* ils communiquaient avec leurs enfants dans la langue favorisée des parents (Mantes-la-Jolie, parents, 202-210). Dès l'entrée à l'institution leurs enfants ont commencé à oublier le langage des parents progressivement¹⁵.

D'autres parents s'adaptent à leurs enfants et parlent leur langage favorisé¹⁶. Des parents racontent que soit leurs enfants leur apprennent ce langage (Marseille, parents, 419-421) soit qu'ils prennent des cours de langue (Mantes-la-Jolie, parents, 463-470).

Un autre aspect concerne la communication entre les enfants et leurs grands-parents ou la famille ainsi que le fait de pouvoir agir dans le pays de naissance des parents grâce à la maîtrise du langage du pays. Les parents craignent que, si leurs enfants oublient le langage des parents, cette communication et par là les contacts sociaux avec la famille puissent être limités ou même impossibles, ce qui est regretté¹⁷.

5.2.5 La communication entre les parents et les enseignant-e-s

Cette dernière partie du chapitre porte sur la communication ou le manque de celle-ci entre les parents et les enseignant-e-s. Des enseignant-e-s parlant la langue Norme considèrent la langue Norme comme base commune sur laquelle on peut construire une communication réussie. À en croire quelques enseignant-e-s une bonne communication « *n'est pas possible* » (Berlin, Pinocchio, enseignant, Martin : 61)¹⁸ avec des parents parlant une langue Autre à cause de « *barrières de langage* » (Berlin, Pinocchio, enseignant, Martin : 63). Pour

15. cf. Mantes-la-Jolie, parents, Esma : 204 ; Dunois, parents, 246-249 ; Iéna, parents, Katjuscha : 130-133, 157.

16. cf. Berlin, Pinocchio, pères, Omar : 124 ; Marseille, parents : 210.

17. cf. Dunois, parents, Leila : 253 ; Berlin, Pinocchio, pères, 124 ; St. Gilles 2, parents, Nouria : 142, Zeina : 442.

18. cf. aussi : Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s, 61-63, Dunois, enseignant-e-s, 1147-1153.

des enseignant-e-s une communication réussie est importante afin d'être en mesure de transmettre des informations d'autant plus qu'ils ont le devoir de tenir les parents au courant. Si les parents ne comprennent pas les informations nécessaires, ce devoir est rendu impossible.

Des parents parlant une langue Autre considèrent une bonne communication entre parents et enseignant-e-s comme une condition essentielle qui permet d'établir une collaboration ou coopération productive entre ces deux groupes d'actrices/acteurs (Berlin, Lutzenstraße, parents : 381-393). Ces parents considèrent pourtant qu'une condition nécessaire pour qu'une communication puisse réussir consiste à un « *respect* » mutuel des enseignant-e-s comme des parents (Berlin, Lutzenstraße, parents : 381). Cette compréhension de communication renvoie au concept du « Bildungs- und Erziehungspartnerschaft - partenariat éducatif » ce qui signifie qu'une collaboration entre les parents et les enseignant-e-s est comprise comme un « partenariat » « égal en droits » (TEXTOR 2004)¹⁹. Ce concept est ancré tant à l'échelon fédéral en Allemagne (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE 2013, p. 88) et en France (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 1989) qu'au niveau du *Land* dans les directives générales²⁰. Pour que cette collaboration puisse réussir, le dialogue égalitaire entre ces partenaires est jugé comme primordial (ibid.), pour lequel des critères comme « estime, reconnaissance, concession, respect mutuel » sont essentiels (PREISSING 2006, p. 112). Ce respect semble pourtant manquer de temps en temps comme les enseignant-e-s et les parents racontent. Du côté des enseignant-e-s, ils déplorent un manque de reconnaissance pour leur travail dans la *Kita* et ils estiment que leur exécution est mise en question par les parents (Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s, 276-282). Du côté des parents, une mère évoque un manque de respect par rapport à sa façon de pratiquer sa religion islamique (Berlin, Lutzenstraße, parents, Nalan : 226-229, 469). Ces sentiments négatifs parfois dus aux discriminations qui sont abordées dans les entretiens contribuent certainement à un manque de communication et de compréhension car un fondement de confiance sur lequel ce

19. cf. aussi : PREISSING (2006) (PREISSING 2006, p. 110-113) ; MEIRIEU (2000) (MEIRIEU 2000) ; pour une critique de ce concept cf. GIULIANI et PAYET (2014) (GIULIANI et PAYET 2014-02 ; PAYET et GIULIANI 2014-02).

20. cf. THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG (2010), p. 42 ; BADEN-WÜRTTEMBERGISCHES MINISTERIUM FÜR KULTUS, p. 17f. ; PREISSING, p. 110-113.

dialogue pourrait être établi est absent.

Des enseignant-e-s ne semblent cependant pas vouloir établir un dialogue mutuel avec les parents, mais on attend des parents de s'adapter aux (in-)compétences linguistiques des enseignant-e-s et de parler uniquement la langue Norme dans le contexte de l'institution²¹ :

319 Britta : Not a day goes by almost where we don't [tell] the parents, don't just really quickly in the cloak room quickly a conversation in passing, when they have any questions, too, and such at home native language, please, here you speak German now, yes, yes.
(Berlin, Pinocchio, enseignante)

Ceci peut résulter d'un sentiment de perte de contrôle et peut être comparé avec la politique linguistique à l'égard des enfants (cf. chapitre 5.1.2). La peur de perdre le contrôle se montre dans le fait que des enseignant-e-s insinuent aux personnes plurilingues de ne pas traduire « *correctement* » (Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s : 97-100) ou que les parents utiliseraient le fait de ne pas comprendre ou « *ne pas vouloir comprendre* » (Berlin, Löwenzahn, enseignant-e-s, Gerda : 326, 343) à leur avantage. Les parents refuseraient de parler la langue Norme et ainsi résistent à l'attente d'assimilation de la part des enseignant-e-s (ibid. : Gerda : 346). Afin de garantir une traduction « correcte » et de transmettre aux parents résistants ou qui posent « *problème* » (ibid. : 408), ce que l'on attend d'eux les enseignant-e-s parlant la langue Norme ont recours aux enseignant-e-s parlant une langue Autre (cf. aussi Berlin, Löwenzahn, enseignant-e-s : 100-107, 123-125, 196-198). De plus, comme les enfants, leurs parents sont altérés en tant que « *familles de culture différente* » (ibid. : Aurélie : 169) ceci justifierait l'attente d'assimilation. De cette façon les parents comme leurs enfants sont paternalisés et normés linguistiquement.

Ces analyses confirment les connaissances produites par l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche qui estime que « les conditions de mise en œuvre du dialogue évoqué par la loi et la qualité des échanges n'étaient pas toujours satisfaisantes » (WARZEE et al. 2006, p. 24) et parfois même « impossibles » (ibid., p. 26). On a pu observer que les enseignant-e-s « perçoivent l'entrée des parents à l'école comme une intrusion » (ibid., p. 41)

21. cf. pour le contexte français : Franqueville, enseignante, Aurélie : 171.

et qu'une partie des enseignant-e-s montraient des « réticences [...] [et] ne sont pas "favorables à une transparence accrue" » (WARZEE et al. 2006, p. 31).

Contrairement à la position selon laquelle les parents devraient s'efforcer de parler la langue Norme, d'autres enseignant-e-s racontent qu'ils communiquent avec eux à travers « *le langage des doigts* » (Berlin, Universum, enseignant-e-s, 191-198) ou par une « *intermédiaire* » : une tante des enfants (Franqueville, enseignant-e-s, Fabienne : 191).

Des parents parlant une langue Autre émettent le souhait que les enseignant-e-s s'adaptent mieux aux besoins des parents plurilingues en faisant par exemple traduire des feuilles d'informations de l'allemand vers d'autres langues : « *I don't understand German, however I want to be informed about whats going on* » (Berlin, Lutzenstraße, parents : Jale : 295 ; cf. aussi *ibid.* : 292-294). Dû à la dominance de la langue Norme, ces parents sont exclus du domaine de la *Kita* ou du moins sont limités dans leur contribution au partenariat.

Dans les deux contextes des parents racontent qu'ils n'ont pas peur de s'affronter aux enseignant-e-s ou à la directrice/au directeur²² car ils ont une relation amicale avec celles-ci/ceux-ci (Berlin, Universum : 81-83). D'autres en revanche ont des réticences et les justifient par leur manque de maîtrise de la langue Norme (Berlin, Universum : 77) ou parce qu'ils n'oseraient simplement pas le faire (Berlin, Pinocchio, parents, 32, 324). Le fait de ne pas oser parler avec des enseignant-e-s est premièrement dû à une crainte de conséquences négatives pour leurs enfants (*ibid.* : 322-323). Deuxièmement, une mère décrit la relation entre les enseignant-e-s et les parents comme une relation hiérarchique établie par les enseignant-e-s dévalorisant le savoir pédagogique des parents et valorisant le savoir des enseignant-e-s comme une connaissance de spécialiste pédagogique. Celle-ci les qualifierait pour décider de ce qui est la meilleure éducation et de la façon d'éduquer les enfants et parfois aussi de demander aux parents de faire pareil dans leur foyer (Berlin, Pinocchio, parents, 325-327).

Des participant-e-s des deux contextes parlent des espaces dans l'institution qui faciliteraient des rencontres grâce auxquelles les enseignant-e-s et les parents pourraient faire la connaissance de l'autre et des échanges pourraient

22. cf. Berlin, Universum, parents : 75 ; Berlin, Pinocchio, parents, 320 ; Mantes-la-Jolie, parents : 288-295.

être établis, comme recommandé dans la littérature. Dans des cafés pour les parents ou des « papothèques » des rencontres facilitées pourraient se développer (cf. : WARZEE et al. 2006, p. 46-64 ; KNAPPMANN 2013, p. 30). Ce dont on parle ce sont des fêtes ou des excursions communes accompagnées par des parents, mais comme celles-ci sont peu fréquentes et régulières, il est peu probable que ces occasions suffisent. L'idée que ces espaces soient pourtant désirables ou favorables pour donner une occasion de rencontres au début pour les parents entre eux et séparés des enseignant-e-s est abordée dans les entretiens (Berlin, Lutzenstraße, parents, 494-499). Un lieu de rencontre est aussi désiré par des enseignant-e-s (Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s, 465-471). Dans ces espaces les parents et les enseignant-e-s pourraient échanger autour des pratiques éducatives mais aussi se soutenir mutuellement surtout lorsque les enseignant-e-s sont en manque de reconnaissance. Mais pour ces espaces des différentes ressources sont nécessaires. D'abord on a besoin de locaux et les enseignant-e-s doivent être exempt-e-s de leur temps de travail mais payé-e-s pour ces rencontres (cf. : WARZEE et al. 2006, p. 46-64 ; KNAPPMANN 2013).

5.3 La zone de tension de l'acquisition de la langue ou des langues

Contrairement aux chapitres précédents dans lesquels la politique linguistique implicite a été principalement analysée, dans la partie suivante la politique linguistique explicite va être analysée. Celle-ci se montre sous forme de processus de décision, de changement d'une politique linguistique précédente et de réflexion.

D'abord je présenterai quelles langues pour quel but doivent être acquises et dans et pour quel contexte social les langues deviennent ou sont significatives. Ensuite des approches d'acquisition ou d'enseignement d'une ou plusieurs langues seront discutées et les idéologies concernant la langue qui s'y manifestent. Finalement les conditions générales et les ressources nécessaires, qui sont évoquées par les participant-e-s, seront analysées.

5.3.1 La langue Norme en tant qu'entrée à la société de dominance

Les parents parlant une langue Autre pensent que leurs enfants, qui commencent l'école, ont un handicap s'ils ne parlent pas la langue Norme. Voilà pourquoi, ils voudraient compenser ce déficit avec l'aide de l'institution. Les parents parlant une langue Autre sont conscients du fait que, pour être en mesure de participer au système scolaire, les enfants doivent parler et comprendre la langue Norme. Une raison pour le besoin de cette langue peut être dérivée du fait que ces parents parlent de leurs discriminations subies dans la société de dominance dont ils souhaitent épargner leurs enfants²³. Il en résulte que ces parents constatent que « *in Germany, German is the biggest need, more so than money, clothing* » (Berlin, Lutzenstraße, parents, Bülent : 299). La maîtrise de la langue Norme facilite l'accès tant aux ressources et valeurs de capital matérielles que symboliques comme par exemple l'éducation supérieure et le marché du travail²⁴. La langue comme un capital symbolique ou comme un marqueur de différence contribue à un positionnement dans la société de dominance. Le marqueur de différence de parler une langue Autre, sur la base de laquelle des personnes sont altérisées et ainsi peuvent être dépossédées de leur pouvoir ou maintenues dans une position inférieure, constitue une situation plus précaire pour des *People of Color*²⁵. Des mères *of Color* parlant une langue Autre espèrent ou attendent de leurs enfants par l'acquisition de la langue Norme d'« effacer » (cf. chapitre 5.1) un marqueur de différence tandis que le marqueur de différence de la couleur de peau ne peut pas être effacé²⁶. La maîtrise de la langue Norme constitue dans ce contexte non seulement un marqueur d'appartenance mais aussi un moyen de se défendre face aux discriminations (racistes)²⁷ et donc un moyen d'habilitation.

Ces parents considèrent l'institution de l'éducation de la petite enfance comme le lieu où on apprend à « bien » parler la langue Norme. Dans le contexte alle-

23. cf. Berlin, Lutzenstraße, parents, Jale : 298.

24. Pour une différenciation des sortes de capital en capital économique, culturel et social cf. : AHBE, p. 211 ; BOURDIEU, p. 51.

25. Marseille, parents : 556-560, 574.

26. Marseille, parents : 556-560, 574 ; cf. aussi : Iéna, enseignant-e-s, Sonja : 64.

27. cf. : Iéna, parents, Birgit : 192.

mand on peut constater un cas particulier car tous les enfants doivent passer un test de langage pour pouvoir être admis à l'école primaire. Des parents parlant une langue Autre y ont recours et spécifient que pour ce test les enfants devraient déjà apprendre à la *Kita* l'alphabet allemand et à compter par peur de ne pas réussir dans ce test faute de compétences de la langue Norme²⁸. Même si les enfants réussissaient ce test, il y aurait le danger qu'à l'école primaire ils seraient en désavantage par rapport aux élèves maîtrisant la langue Norme « parfaitement » et seraient du fait « *always be left behind* » (Berlin, Lutzenstraße, parents, 90-100)²⁹. Des parents parlant une langue Autre souhaitent donner à leurs enfants les mêmes chances de départ comme les enfants parlant la langue Norme afin de ne pas commencer la scolarité dans une position inférieure : « *it's just that in terms of language Turks start school losing 0-1* » (Berlin, Universum, parents, Banu : 71). Cette notion d'avoir perdu, comparé aux enfants monolingues, est aussi constatée par quelques enseignant-e-s (Berlin, Universum, enseignant-e-s, Inge : 550).

Une discrimination subie par les enfants parlant une langue Autre peut résulter du fait de devoir suivre des cours d'« Allemand comme langue seconde ». Ces cours sont considérés comme une exclusion ou comme une sorte de stigmata, comme en témoigne cet extrait

551. Franka : They're immediately pigeonholed. It makes no difference whether they speak good German or not, if they're of non-German origin, they in any case have to immediately take this subject German as a Second Language, regardless of whether they speak good German or not. They're stuck in there, they have to go there ! (Berlin, Universum, enseignant-e-s)

Cela indique une discrimination institutionnelle (cf. chapitre 1) (GOMOLLA et RADTKE 2007). Les enseignant-e-s sont conscient-e-s de ce fait, mais ne reconnaissent pas la discrimination institutionnelle et délèguent la tâche de l'acquisition langagière aux parents (cf. passage ci-dessus).

D'autres parents pensent en revanche que l'institution de l'éducation de la

28. cf. : Berlin, Pinocchio, pères : 49-65 ; Berlin, Universum, parents : 131-132.

29. cf. aussi des débats concernant le programme étatsunien « No Child Left Behind » (POPHAM 2004 ; LINN 2005). Comme conséquence des écoles ou des classes bilingues ont été supprimées avec la justification que celles-ci consistaient un handicap pour une scolarité réussie.

petite enfance devrait garder sa propre fonction par rapport à l'école primaire³⁰ et non pas uniquement avoir pour fonction de préparer les enfants à l'école primaire. Pour ces parents dans l'institution de la *Kita* les enfants devraient avoir la possibilité de s'épanouir en jouant par opposition avec l'école primaire, dans laquelle une éducation formalisée et structurée domine et qui demande « *assez tôt* » (Berlin, Universum, parents, John : 154) beaucoup aux enfants, comme c'est la cas à l'école maternelle en France (BACHELET et MOZÈRE 2010 ; WAHL 2006).

5.3.2 La logique d'exploitation des langues (hégémoniques)

Les autres langues que les enfants devraient apprendre à la *Kita* ou à l'école maternelle sont les langues hégémoniques comme l'anglais ou le chinois³¹. Les « *langues européennes* » sont considérées et valorisées comme « *un bien* » (Franqueville, parents, Madeleine : 430-438). Ces langues représentent un atout sur le marché des langues³². Quant aux langues Autres, elles ne sont pas considérées comme ayant la même valeur et sont même vues comme un obstacle pour une scolarité réussie (cf. chapitre 5.3.4.).

Le groupe de pères parlant arabe est une exception dans les positions des participant-e-s car le discours de faire valoir ou d'exploiter des langues est principalement utilisé pour les langues hégémoniques comme l'anglais, le français, l'allemand ou le chinois. Mais ces pères utilisent ce raisonnement aussi pour la langue arabe³³. Cela est probablement dû au statut de la langue arabe et aux chances réelles que leurs enfants ont, pour pouvoir utiliser l'arabe sur le marché du travail global. Cette position des pères arabes montre que selon son propre positionnement dans la société nationale ou globale la logique d'exploitation ou le prestige de langue peut être utilisée ou influence les points de vue concernant l'utilité des langues (cf. aussi chapitre 3.2). L'arabe peut servir comme un atout sur le marché des langues parce qu'elle compte pour une grande partie de la population mondiale comme une langue hégémonique. Dans le contexte français, en revanche, des participant-e-s racontent que des personnes parlant arabe

30. cf. Berlin, Universum, parents, John : 154.

31. Mantes-la-Jolie 2, parents, Amira : 469 ; Berlin, Pinocchio, parents, Nada : 145.

32. Pour une différenciation de la conception du « marché des langues » : (BOURDIEU 1993, p. 118)

33. Berlin, Pinocchio, pères, Hakim : 131, Ahmed : 141.

cachent cette langue ou éprouvent de la honte³⁴. Mais cette position est aussi contestée dans le contexte français (cf. St. Gilles, parents, Aïcha : 678.)

Ce raisonnement de valoriser un certain plurilinguisme ou certaines langues peut être lu dans un discours à l'échelle nationale et européenne pour ce qui est des langues hégémoniques. Dans le cadre de l'eupéanisation il devient important pour les deux pays depuis les années 1990 d'intégrer diverses langues dans le système éducatif. Au cours de l'intégration de la Charte européenne des langues régionales et/ou minoritaires en 1998, des langues régionales et/ou minoritaires autochtones sont valorisées comme capital linguistique et social (EXTRA, SPOTTI et VAN AVERMAET 2009, p. 9). La Charte recommande aussi aux États-nations de proposer celles-ci dans les systèmes éducatifs respectifs (MINISTERS OF THE COUNCIL OF EUROPE 2012). Les systèmes éducatifs de l'Allemagne et de la France se contentent pourtant d'initier les enfants seulement à quelques langues de haut statut (HÉLOT 2007, p. 141-156). De plus, les langues minoritaires sont problématisées et sont considérées comme un obstacle pour l'apprentissage de la langue nationale (EXTRA, SPOTTI et VAN AVERMAET 2009, p. 10). Le capital multilingue, que constitue une population scolaire aux origines variées, est négligé et ignoré par l'institution éducative.

La logique d'exploitation et la possibilité de pouvoir monter dans la hiérarchie sociale grâce à la maîtrise des langues hégémoniques a une longue tradition comme il a été démontré dans le chapitre 3.1. Les différentes valeurs ou valorisations attribuées aux langues ou langages sont aussi discutées et réfléchies dans les entretiens collectifs. Le fait de considérer des langues comme par exemple l'anglais comme une langue « précieuse » tandis que l'arabe ou le turc n'ont pas de valeurs à part l'aspect de renforcer l'identité et l'appartenance de l'enfant³⁵ est expliqué dans les entretiens collectifs français par l'histoire de la migration³⁶ et le colonialisme³⁷. La hiérarchie des langues ou des langages et leurs locutrices/locuteurs est liée intrinsèquement avec leur positionnement dans la société de dominance en tant que personnes altérisées ou bien comme descendants d'anciens colonisés. De sorte que cette hiérarchie fait partie d'un héritage

34. cf. chapitre 5.1.3 et chapitre 3 quant à l'hiérarchie de langues ou langages.

35. cf. Berlin, Universum, enseignant-e-s : 170-174 ; St. Gilles, parents, Aïcha : 877.

36. St. Gilles, enseignant-e-s, Magali : 815, 817.

37. St. Gilles, parents : 705-714.

colonial et d'un système de colonialité à présent³⁸. Dans le contexte de la mondialisation et d'un discours néolibéral à la maîtrise des langues hégémoniques s'ajoute un autre avantage : celui de la plus-value économique (HÉLOT 2007 ; THOMASKE 2011 ; VARRO 2008). C'est la raison pour laquelle le fait de vouloir apprendre ou parler, voire ne pas parler certaines langues ou langages n'est pas arbitraire mais dépend de la position de leurs locutrices/locuteurs³⁹. Sur le marché des langues et basé sur une logique d'exploitation et dans le contexte de rapports sociaux de pouvoir son propre plurilinguisme est considéré comme une « richesse » et comme un « avantage » ou « un bien » si leurs locutrices/locuteurs possèdent une position privilégiée⁴⁰. Cela ne signifie pourtant pas que les parents ou les enfants parlant des langues hégémoniques seraient exempts des expériences de discrimination ou d'ethnisation de la part des enseignant-e-s⁴¹.

5.3.3 Des approches d'acquisition ou d'enseignement d'une ou plusieurs langues

Le chapitre suivant porte sur les théories ou les approches d'acquisition de langage des parents et des enseignant-e-s qui sont contextualisées, contrastées et expliquées avec des hypothèses et des connaissances de la science de langage. Il s'agit d'analyser entre autres quelles connaissances ont fait leur entrée dans la pratique pédagogique ou bien sont évoquées pour expliquer ces pratiques ou des attitudes concernant l'apprentissage des langues.

Premièrement les positions varient par rapport à la manière d'apprendre une langue. La position hégémonique consiste à la conviction que les langues « maternelles » peuvent être ou sont apprises d'une manière « naturelle », quasi tout seule, sans instruction formelle (HUNEKE et STEINIG 2002, p. 28) tandis que l'apprentissage d'une langue seconde ou des langues étrangères nécessitent une instruction formelle⁴². Cette position de l'acquisition d'une ou plusieurs langues par imitation correspond au béhaviorisme⁴³. Cependant, les connais-

38. cf. aussi : Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s, Laurence : 179.

39. cf. Neuilly, parents, 1148-1156.

40. cf. Franqueville, parents, 430-438.

41. cf. chapitre 5.1.3 et Franqueville, parents, 373-376.

42. (cf. : Berlin, Pinocchio, parents, Monja : 149 et HUNEKE et STEINIG 2002, p. 28).

43. Depuis le XXème siècle jusqu'aux années 1970 cette position a été maintenue dans les

sances de la psychologie cognitive à partir des années 1970 (EDMONDSON et HOUSE 2000, p. 96-101) et la linguistique neurolinguistique (MÜLLER 2013 ; KRACHT 2000) ont démontré que l'acquisition et l'apprentissage des langues ou langages sont plus complexes. Beaucoup de facteurs influencent ces processus comportant des facteurs externes comme « le contact des langues/langages et des différences d'input » et des facteurs internes : « l'intelligence, l'aptitude d'apprendre une langue, des genres cognitifs ((in-)dépendance d'environnement), motivation, des attitudes, des facteurs de personnalité » (GABRIELE KNIFFKA 2012, p. 36-43 ; HUNEKE et STEINIG 2002, p. 9-22 ; EDMONDSON et HOUSE 2000, p. 191-216).

Conformément à la position que les enfants apprennent une langue par imitation, des enseignant-e-s sont d'avis que les enfants sont capables d'apprendre la langue Norme ou seconde dans un « *bain langagier* »⁴⁴ sans instruction formelle. Cette position peut résulter des recommandations officielles et du curriculum (PREISSING 2004, p. 62 ; BADEN-WÜRTTEMBERGISCHES MINISTERIUM FÜR KULTUS 2011, p. 35), dans lesquels on recommande d'accompagner les activités des enfants linguistiquement pour qu'ils puissent apprendre la langue Norme (PREISSING 2004 ; JAMPERT et al. 2007). Les méthodes d'accompagnement sont les suivantes : « interaction langagière et parler lié à des situations, input langagier comme incitation à l'imitation et par des locutrices/locuteurs compétent-e-s comme modèle langagier, régularité, répétition et ritualisation » (JAMPERT et al. 2007, p. 303)⁴⁵. L'accompagnement linguistique semble être simplifié dans le quotidien de la *Kita* - ou du moins ce qui est évoqué par des enseignant-e-s - de « *beaucoup parler* » avec les enfants (Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s, Britta : 395). Cela correspond à une approche courante : l'approche de la submersion. L'objectif de la submersion est que les enfants parlant une langue Autre ne parlent et entendent que la langue Norme sans que celle-ci soit transmise par l'aide d'autres approches ou moyens (HUNEKE et STEINIG 2002, p. 13-28). Un problème qui peut résulter de cette approche est que les enfants parlant une langue Autre « coulent » dans ce bain langagier et qu'ils

sciences de langage (EDMONDSON et HOUSE 2000, p. 92-96).

44. cf. Dunois, enseignant-e-s, 1139-1142 ; St. Gilles, enseignant-e-s, 672 ; Berlin, Universum, enseignant-e-s : 65-67.

45. Ces approches ont été critiquées par : (KRACHT 2000, p. 193).

ne développent ni la langue Norme ni la langue Autre d'une manière satisfaisante (BAKER 2011, p. 212). Cette politique linguistique décrite correspond aux connaissances d'autres études comme par exemple celle de GUADATIELLO (2005) qui constate que dans la *Kita* « le plus souvent on continue de partir du principe que les enfants acquièrent l'allemand dans un "bain langagier" au quotidien "en passant" et qu'ils n'ont pas besoin d'une instruction systématique quelconque » (GUADATIELLO 2005, p. 69). L'approche du « bain langagier » justifie la normalisation linguistique ou la régularisation des enfants mais aussi des parents et des enseignant-e-s de parler uniquement la langue Norme à l'institution (St. Gilles, enseignant-e-s, 666-673). Il en résulte que d'un côté afin que le « bain langagier » réussisse, des « modèles langagiers » sont nécessaires (HUNKE et STEINIG 2002 ; JAMPERT et al. 2007, p. 103), ce qui implique que de l'autre côté on construit aussi des personnes « dérangeantes » pour l'acquisition du langage. Que les enfants parlant une langue Autre peuvent non seulement apprendre par imitation des modèles langagiers adultes mais aussi des autres enfants parlant la langue Norme⁴⁶, contribue à l'idée qu'une certaine proportion de mélange de locutrices/locuteurs de langues différentes est utile pour cette acquisition. À partir de cette conviction trop d'enfants parlant une langue Autre sont constitués être un handicap pour l'apprentissage de la langue Norme comme c'est le cas dans certains quartiers ou banlieues des grandes villes où l'on trouve une homogénéité ethnique, sociale et linguistique⁴⁷. Comme on craint que trop d'enfants ne parlant pas la langue Norme aient une influence négative sur l'apprentissage de la langue Norme, les parents parlant une langue Autre et les enseignant-e-s - surtout en Allemagne mais aussi en France - sont favorables à l'idée que les enfants parlent uniquement la langue Norme à l'institution. Voilà pourquoi des parents sont complètement contre la présence des langues Autre à la *Kita* et sont contents lorsque les enseignant-e-s interdisent aux enfants de parler ces langues⁴⁸. Les parents comme les enseignant-e-s par-

46. par exemple en jouant ensemble : Berlin, Löwenzahn, enseignant-e-s, Gerda : 115 ; Iéna, parents, Olga : 219 ; St. Gilles, enseignant-e-s, Valérie : 693 ; ou des frères et sœurs : Berlin, Universum, parents, Sengül : 253 ; ou par l'aide d'autres enfants : Mantes-la-Jolie, parents : 410-416).

47. cf. le discours par rapport à la « société parallèle » chapitre 5.1.1 et des débats après les études de PISA : (STANAT 2003)

48. Berlin, Lutzenstraße, parents, 104-127 ; Berlin, Pinocchio, parents, 112-121, 177 ; Berlin,

tagent l'opinion que le fait d'interdire aux enfants, à leurs parents, mais aussi aux enseignant-e-s de parler des langues Autres à l'institution aide à apprendre la langue Norme le plus vite possible. Comme l'interdiction de parler d'autres langues dans la *Kita* contribue à un maintien de l'ordre linguistique et parfois même au silence des enfants, je conceptualise cette pratique, comparable avec le contexte français, comme « une réduction de soi-même au silence » ou plutôt une réduction des enfants au silence mais avec le but du « voicing » dans la langue Norme. Je distingue cette attitude des parents parlant une langue Autre de celle des enseignant-e-s parlant la langue Norme, car les premiers ont pour objectif de donner à leurs enfants les meilleures chances qu'ils n'ont pas eues eux-mêmes à cause de leur positionnement infériorisé dans la société de dominance. Dans cette position l'apprentissage des langues Autres est subordonné à l'acquisition de la langue Norme (cf. passages ci-dessus). Le danger ou la crainte que leurs enfants ne puissent probablement pas suffisamment « *faire d'efforts* » (St. Gilles, parents, Aïcha : 1435) de parler la langue Norme car ils « *se complaisent dans la langue* » Autre (ibid.) consiste à la non-acquisition de la langue Norme qui est nécessaire pour l'école.

L'idée, que si l'on admettait ou intégrait des langues Autres à l'institution on déroberait quasiment le temps nécessaire pour l'apprentissage de la langue Norme⁴⁹, a été désignée comme la théorie de « *time on task* » (GARCÍA 2002). Selon cette théorie on suppose que « plus de temps l'apprenant a à sa disposition pour la tâche d'apprendre la langue seconde, plus il a de la chance d'avoir du succès. » (SIEBERT-OTT 2006, p. 1)⁵⁰. Des scientifiques dans le domaine de la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde partent en revanche du principe que non pas le temps d'apprentissage est crucial pour l'acquisition d'une langue mais d'autres facteurs (GABRIELE KNIFFKA 2012 ; HUNEKE et STEINIG 2002, voir ci-dessus).

Cette pratique de la part des enseignant-e-s d'interdire aux personnes de parler une langue Autre ou l'approche monolingue en général est pourtant aussi critiquée⁵¹ entre autres comme un manque de « *tolérance* » (Mantes-la-

Universum, parents, Banu, 110 ; cf. St. Gilles, parents, 1128, 1435.

49. cf. St. Gilles, Eltern, Aïcha : 1424.

50. cf. aussi (GOGOLIN et ESSER 2006, 36f. HOPF 2005, p. 245).

51. cf. Mantes-la-Jolie, parents, Wadia : 517.

Jolie 2, parents, Amira : 449) envers les enfants parlant une langue Autre. La pratique d'interdiction des langues Autres à l'institution peut être comprise comme une pratique de « réduction au silence » par l'institution. Une mère a observé que des enseignant-e-s parlant une langue Autre cachent leur langue puisque comme celle-ci n'est pas autorisée à l'institution elles chuchotent entre elles dans cette langue. Une autre interprétation de cette pratique de chuchoter, que l'on pourrait aussi en tirer, est que de cette manière les enseignant-e-s trouvent un moyen de parler leur langue préférée tout de même et ainsi résistent à l'interdiction totale. Contrairement à l'idée d'interdire aux enfants de parler leurs langues Autres, une mère parlant une langue Autre exige que l'on devrait plutôt permettre aux enfants leurs langages préférés⁵². Cette dernière position résulte de l'idée que les enfants apprennent une langue « *naturellement* » (ibid.) par exemple en jouant avec d'autres enfants (cf. chapitre 5.3.2). C'est la raison pour laquelle cette mère ne voit pas l'intérêt ou le besoin d'interdire les langues Autres.

À partir d'une perspective qui ne part pas du principe que la langue Norme dans le contexte de l'institution peut être acquise naturellement mais a besoin de soutien ou d'instruction⁵³, des parents critiquent les pratiques langagières et les politiques linguistiques des enseignant-e-s comme insuffisant pour une transmission « *systématique* » de la langue Norme (cf. Berlin, Pinocchio, parents, 78-86). Ils exigent plus de soutien de la part des enseignant-e-s dans l'acquisition de la langue Norme et demandent à celles-ci d'assumer la responsabilité de faciliter l'éducation langagière dans la *Kita* (ibid.). Un tel soutien est aussi réalisé par d'autres enseignant-e-s. Ils/Elles relatent les stratégies de soutien de l'acquisition de la (des) langue(s), par exemple par une répétition des exercices, par l'accompagnement des actes langagiers par des gestes⁵⁴, par des comparaisons de langues ou un élargissement du vocabulaire dans les langues diverses⁵⁵.

52. cf. Berlin, Löwenzahn, parents, Magda : 53-57.

53. cf. Berlin, Universum, enseignant-e-s, Galina : 68 et Berlin, Pinocchio, parents, Monja : 149.

54. St. Gilles, enseignant-e-s : 689-691 ; Iéna, parents, Katjuscha : 249.

55. cf. : Berlin, Universum, enseignant-e-s, Dana : 127 ; cf. aussi le passage suivant.

5.3.4 Les politiques linguistiques explicites concernant l'apprentissage d'une ou plusieurs langues

Vu que les enfants parlent déjà une langue Autre et qu'ils apprennent la langue Norme, ils remplissent les conditions pour devenir plurilingue, ce qui consiste « *such a great opportunity* » (Berlin, Löwenzahn, parents, Anna : 26) et une « *richesse* » (Mantes-la-Jolie, parents, 507-509). Mais comment l'apprentissage de plusieurs langues peut être soutenu ou quelles stratégies ou politiques linguistiques aboutissent à cet objectif est controversé.

Une position consiste à ce que les enfants apprennent le mieux deux langues en même temps, si l'on utilise une langue dans un contexte et l'autre dans un autre contexte. À cette fin des parents comme des enseignant-e-s exigent des enfants de parler uniquement la langue des parents dans le contexte privé et la langue Norme dans le contexte public⁵⁶. Cette pratique ou l'exigence de ne parler qu'une langue et non pas une autre peut être interprétée comme une interdiction de parler dans une langue favorisée ou une imposition d'une langue. Les enfants sont dépossédés de leur pouvoir de parler leur langue favorisée surtout lorsque ni les parents, ni les enseignant-e-s expliquent si ou comment les enfants sont soutenus dans leur acquisition d'une ou plusieurs langues (cf. par exemple Berlin, Pinocchio, parents, Soraya : 163).

D'autres parents en revanche racontent comment ils soutiennent leurs enfants linguistiquement⁵⁷. La mère Assina ne parle pas uniquement en arabe mais traduit ensemble avec son enfant des termes inconnus et les explique dans les deux langues, arabe et français. De telle manière elle permet à ses enfants d'enrichir un vocabulaire encore limité. Elle exige ou souhaite des enseignant-e-s de le faire de la même façon. Un père raconte à ce sujet que sa femme parle uniquement en arabe à la maison ou avec ses enfants contrairement à lui-même qui parle les deux langues. En plus, elle « *donne des cours supplémentaires deux fois par semaine* » (Berlin, Pinocchio, pères, Ahmed : 125) à ses enfants pour mieux les soutenir parce qu'elle est « *diplômée de l'enseignement supérieur* ». Comme dans le

56. cf. Berlin, Pinocchio, parents : 78, 163 ; Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s, Serap : 134 ; Berlin, Universum, enseignant-e-s, Sabine : 303 ; Dunois, parents, Jean-François : 258 ; St. Gilles, enseignant-e-s, 721.

57. cf. : Berlin, Pinocchio, parents, Assina : 130.

contexte de la *Kita* ou de l'école maternelle (cf. passage ci-dessus) ces approches de transmettre des langues ou langages à la maison montre qu'également dans le contexte familial l'acquisition d'une ou plusieurs langues peut être facilitée ou accompagnée par des instructions de la part des parents. Cette forme de séparation de langages selon les contextes est principalement choisie dans des familles dans lesquelles les parents parlent la ou les mêmes langues.

Une autre forme de séparation de langage est choisie par des parents dont l'un des parents parle une autre langue « forte » que l'autre parent⁵⁸. Ils racontent qu'ils parlent dans leur langue « forte » avec l'enfant, donc par exemple une mère ayant la langue française comme langue « forte » parle avec son enfant toujours en français et un père ayant la langue chinoise comme langue « forte » parle avec son enfant toujours en chinois avec le but de développer « *un juste équilibre* » (St. Gilles, parents, 526) entre les différentes langues des parents et par là aussi d'éviter un mélange des langues⁵⁹. Cela correspond au principe « une personne - une langue », ce qui a été recommandé par Ronjat (1913) pour l'apprentissage de deux langues (RONJAT 1913 ; cf. aussi : KIELHÖFER et JONEKEIT 2003, p. 17)⁶⁰.

Des enseignant-e-s parlant la langue Norme demandent également des parents parlant une langue Autre de parler uniquement « *dans la langue première* » dans le domaine privé (Berlin, Universum, enseignant-e-s, Dana : 127) afin d'éviter un prétendu « *semilinguisme* » (ibid.). Des parents parlant une langue Autre partagent cette crainte que leurs enfants puissent ne pas apprendre « correctement » l'une ou l'autre langue (Berlin, Pinocchio, parents, Murat : 148) avec la différence qu'ils souhaitent que les enseignant-e-s veillent à ce que leurs enfants apprennent au moins la langue Norme à la *Kita*. Une différence entre les attitudes des parents et celles des enseignant-e-s est que ces derniers ont une vision négative et déficitaire des capacités des parents et de leurs enfants⁶¹. Ils

58. Le fait que des personnes plurilingues ont souvent différents niveaux dans une langue que dans une autre est désigné comme langue « forte » et langue « faible ». Cela est dû au fait que l'on utilise une langue moins souvent que l'autre ou dans différents domaines.

59. Franqueville, enseignant-e-s, 177, St. Gilles, parents, 526-536.

60. D'autres facteurs significatifs pour l'acquisition bilingue sont discutés dans : (KIELHÖFER et JONEKEIT 2003, p. 17-25 ; COULMAS 2013, 127-137f.)

61. cf. Berlin, Universum, enseignant-e-s, 90-93, 127, 200 ; Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s, 117-122, 133-136 ; Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s, 189.

pensent que les parents plurilingues doivent parler leurs langues Autres mais « correctement » pour éviter une double incompétence dans les deux langues. L'idée d'un potentiel semilinguisme est basée sur la conviction que les êtres humains acquièrent leur « langue maternelle parfaitement » et que les bilingues sont mesurés à la référence des monolingues. Cette conception des bilingues a été largement critiquée entre autres par GROSJEAN (1985) qui propose une autre définition : « The co-existence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete language system. » (GROSJEAN 1985, p. 471)⁶². Le phénomène d'un semilinguisme consiste à l'idée que des bilingues ont des connaissances insuffisantes dans les deux langues et est analysé à partir des années 1960 (KRACHT 2000, p. 135)⁶³. En Allemagne ce phénomène a été étudié et désigné comme « l'allemand des travailleurs immigrés » (EDMONDSON et HOUSE 2000, p. 9 ; MAAS 2008, p. 86)⁶⁴. HINNENKAMP (2010) critique cependant que ces recherches linguistiques et la désignation « ne proviennent pas de leur locutrices et locuteurs, elles contiennent plutôt une caractérisation et une désignation de quelqu'un d'autre d'une variante linguistique dont le critère principal [...] est perçu dans leurs apparitions déficitaires. » (HINNENKAMP 2010, p. 246). De même le semilinguisme est critiqué en tant qu'un « dénigrement/dévalorisation » du langage des enfants (ibid., p. 246). Il semble que les enseignant-e-s utilisent ce raisonnement ou cette conception pour mettre en question les compétences langagières des parents qui seraient à l'origine de ce semilinguisme de leurs enfants, comme en témoigne cet extrait : « [les parents] ne devraient pas essayer de leur apprendre un mauvais allemand [lit. cassé] » (Berlin, Universum, enseignant-e-s, Dana : 127)⁶⁵.

Les positions hégémoniques ci-dessus sur le besoin de séparer des langues par contextes ou par parent sont basées sur l'idée que d'entendre ou de parler des langues diverses en même temps pourrait mener à une confusion et un mélange de langages et les enfants n'arriveraient plus « à [les] dissocier »

62. cf. aussi : BAKER (2011) ; GARCÍA (2009).

63. Pour une critique de cette conception : KRACHT (2000), p. 136-138.

64. cf. en détail : MAAS (2008), p. 88-93f..

65. Berlin, Universum, enseignant-e-s : 93, 133, 200 ; St. Gilles, enseignant-e-s, Bérange : 721 ; Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s : 189-190

(St. Gilles, enseignant-e-s, Bérangère : 721)⁶⁶. L'objectif visé consiste à former un « idealised native-speaker » (BLACKLEDGE 2005 ; HOLLIDAY 2005) (cf. chapitre 3.2). De cette manière les façons et les pratiques de parler comme le fait de mélanger des langues ou plutôt des codes langagiers sont dévalorisées et dépréciées. Dans cette logique l'apprentissage des langues est reparti en différents contextes : le contexte familial a pour fonction de transmettre le langage des parents et la *Kita* ou l'école maternelle a pour fonction de transmettre la langue Norme⁶⁷. L'idée que le mélange de langages serait une incompétence des personnes plurilingues qui ne savent pas séparer leurs langages de manière nette fait penser à l'idéologie concernant la langue du XVIème siècle : le devoir du maintien de pureté du langage tel qu'il s'est développé comme norme linguistique pendant la construction nationale et le colonialisme (cf. chapitre 3). En revanche des études linguistiques démontrent qu'une forme de bilinguisme « completely balanced » est assez rare (COULMAS 2013, p. 117) et qu'il est plus courant que des personnes bi- ou plurilingues développent souvent soit un langage « fort » ou « faible » (COULMAS 2013, p. 117 ; GROSJEAN 1985, p. 473) ou qu'ils sont en mesure de s'adapter aux besoins de leur environnement linguistique. Donc le « code-switching » est compris comme une compétence particulière des personnes plurilingues qui sont capables selon les besoins ou domaines d'usage d'adapter leur codes langagiers (LÜDI et PY 1984 ; MAAS 2008, p. 99-104), (GARCÍA et WEI 2014 ; GROSJEAN 1985, p. 471)⁶⁸. Cette idée que les enfants sont très bien en mesure d'alterner leur langage en fonction et au besoin de la situation ou de leur interlocutrice/interlocuteur (DIRIM 1997, p. 249) est aussi soutenue dans les entretiens collectifs⁶⁹.

Une autre conviction se caractérise par le fait que l'acquisition d'une langue seconde réussit mieux si elle est basée sur le « fondement solide » (KOSONEN,

66. Berlin, Pinocchio, parents, Fatima : 78 ; Mantes-la-Jolie, parents 400-408 ; St. Gilles, enseignant-e-s : 722 ; Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s, Laurence : 181

67. cf. : Berlin, Pinocchio, parents : 163 ; Dunois, parents, Jean-François : 258 ; Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s, Serap : 134 ; Berlin, Universum, enseignant-e-s, Sabine : 303.

68. Pour une différenciation et signification du « code-switching », « code-mixing » et « borrowing » cf. (COULMAS 2013 ; MAAS 2008, 100f.).

69. cf. chapitre 5.1.1 et Iéna, enseignant-e-s : 439 ; St. Gilles, enseignant-e-s, 577-579 ; Mantes-la-Jolie, parents, Wadia : 455.

YOUNG et MALONE 2007, p. 8) de la langue première⁷⁰. L'objectif est l'apprentissage de la langue Norme et non pas celui des langues Autres. Cette conviction peut résulter des connaissances des théories sur l'acquisition d'une langue seconde⁷¹. Avec une autre connotation on trouve cette position aussi chez les parents parlant une langue Autre. Une mère est d'avis que les enfants devraient apprendre la langue Norme sur le « *canevas [dans le sens de fondement]* » de la « *langue maternelle* » (Berlin, Pinocchio, parents, Hayel : 165). En opposition des enseignant-e-s la valeur et l'apprentissage du langage des parents et de leurs enfants est pourtant au premier plan et non pas la langue Norme. Que les enfants puissent aussi mieux apprendre la langue Norme semble être un avantage supplémentaire.

En revanche, des parents et des enseignant-e-s subordonnent l'acquisition d'une langue Autre à l'apprentissage de la langue Norme du fait que l'on craint que l'acquisition de la langue Norme puissent être retardée si les enfants apprennent ou entendent en même temps une langue Autre⁷². D'autres parents différencient ici le langage oral qui pourrait être appris en même temps dans les deux langues mais pas le langage écrit. D'abord la langue Norme devrait être apprise complètement avant d'apprendre le langage écrit des parents⁷³. Un argument avancé est que l'on demanderait trop aux enfants qui pourraient être ou seraient surchargés. Des études linguistiques démontrent cependant depuis les années 1970 que les enfants sont très bien en mesure d'apprendre plusieurs langues en même temps et ceci à un niveau élevé (CUMMINS 2000 ; BAKER 2011) et que ce serait même un avantage pour le développement de compétences métalinguistiques (REICH et ROTH 2002, p. 32).

Cet argument est utilisé par des parents et des enseignant-e-s parlant la langue Norme pour problématiser le contexte familial où on parle dans une langue Autre dans lequel les enfants pourraient avoir « *plus de chance d'un échec scolaire* » (Dunois, parents : 233-236). C'est la raison pour laquelle des enseignant-

70. cf. : Berlin, Löwenzahn, enseignant-e-s, 103-105 ; Berlin, Universum, enseignant-e-s, Franka : 188.

71. (cf. BAKER 2011 ; CUMMINS 2000 ; W. P. THOMAS et COLLIER 2002 ; REICH et ROTH 2002 ; BAINSKI 2008, p. 43)

72. Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s, Marise : 184 ; Mantes-la-Jolie, parents, Samiha : 406

73. cf. St. Gilles 2, parents, 142-148 ; Berlin, Pinocchio, parents, Monja : 156.

e-s demandent aux parents parlant une langue Autre, contrairement au contexte allemand, de parler aussi la langue Norme avec les enfants dans le contexte familial⁷⁴. Par cette argumentation les enseignant-e-s, comme le système éducatif, fuient leurs responsabilités de faciliter l'acquisition de la langue Norme à l'institution. Si les enfants étaient mieux préparés par un environnement parlant la langue Norme au « *bain langagier* » (Franqueville, enseignant-e-s, Aurélie : 169), cette approche d'apprentissage serait facilitée à l'école et les enseignant-e-s n'auraient pas besoin de s'adapter aux enfants parlant une langue Autre.

Cette position renvoie aux débats lors des publications des résultats des études de PISA (BAUMERT et al. 2001) qui montraient que les enfants parlant une langue Autre « issus de l'immigration » étaient en difficulté à l'école. Lorsque les données ont été recueillies, un débat médiatisé sur ces résultats et l'argumentation principalement présente dans ces débats était que ces résultats prouvaient que les familles « issues de l'immigration » n'étaient pas bien intégrées et ceci était la cause des déficits de compétence en langue seconde (BAILLY 2004, p. 60). Au lieu de penser que l'école pourrait être responsable de l'enseignement linguistique, la plupart de la société monolingue rendait les personnes plurilingues responsables de leur misère et en particulier de leur « échec scolaire ». Avec ce raisonnement on a recommandé aux parents parlant une langue Autre de parler avec leurs enfants la langue Norme à la maison du fait que l'environnement plurilingue constituerait un « handicap » (ibid., p. 60) pour une scolarité réussie (cf. dazu ESSER 2006 ; MAAS 2008, p. 187)⁷⁵.

En France, il y avait un débat semblable après la publication d'un rapport de 2004/2005 de la « commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure » sous le président Jacques Alain Bénisti. Dans ce rapport on a recommandé que les parents, « en particulier la mère », « d'origine étrangère » devaient « s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer » (BÉNISTI 2004, 9f.). Ce rapport a été critiqué par un groupe de linguistes qui ont écrit une lettre ouverte et un manifeste (RÉSEAU FRANCOPHONE DE SOCIOLINGUISTIQUE 2008).

74. cf. Franqueville, enseignant-e-s, Aurélie : 169.

75. Cette position est aussi présente parmi les politiciens du champ conservateur (cf. : LAVERSUCH 2008 ; VAN OERS 2010 ; PASCOUAT 2010).

Ils critiquent, entre autres, que ce rapport est imprégnés par des représentations coloniales par rapport à l'« handicap » langagier des *People of Color* qui :

qui rappellent les théories depuis longtemps réfutées du « handicap linguistique des enfants d'ouvriers » et du « handicap cognitif des Noirs » que contredisent toutes les enquêtes de terrain : ils relèvent de préjugés, de stéréotypes et de poncifs. Ce sont des prétextes à vanter des modalités de contrôle social ancrées dans un passé mythique.

Par la focalisation sur les parents et les enfants « déficitaires » on remet en ordre les positions de pouvoir comme le constatent DAHLBERG et MOSS (2005) : « A lacking child requires a teacher who is the privileged voice of authority » (DAHLBERG et MOSS 2005, 103f.).

Contre cette position, que des enfants auraient plus de difficultés à l'école parce que leurs parents parlent avec eux dans une langue Autre, d'autres parents parlent de leur propre passé quand ils étaient à l'école et que leurs parents, bien qu'ils n'aient pas pu parler dans la langue Norme, soutenaient leurs enfants par exemple en les motivant ou en leur demandant de travailler pour l'école (St. Gilles, parents, 509-514).

Le bain langagier de l'école maternelle ou la priorisation de l'apprentissage de la langue Norme peut contribuer à l'oubli ou à la perte des langages des parents⁷⁶, vu que ceux-ci perdent leur utilité dans la vie des enfants (COULMAS 2013, p. 168). C'est la raison pour laquelle les parents souhaitent transmettre des langues Autres à leurs enfants et pensent qu'elles devraient être prises en compte ou même apprises à l'institution (cf. passage ci-dessous). Du fait que pour le moment les enfants n'ont pas la possibilité d'apprendre la langue des parents à l'école maternelle, des parents parlant arabe se décident d'amener leurs enfants à d'autres endroits - comme des associations, des écoles arabes ou des mosquées - pour qu'ils puissent y apprendre l'arabe. Dans ces endroits les enfants peuvent acquérir non seulement la langue arabe parlée mais aussi écrite que les parents eux-mêmes ne connaissent pas parfois. Pour quelques parents l'éducation religieuse y joue aussi un rôle⁷⁷, pour d'autres moins⁷⁸ (cf.

76. cf. Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s, M-Judith, 184 ; Berlin, Löwenzahn, parents : 24 ; cf. chapitre 5.2.

77. cf. Mantes-la-Jolie 2, parents : 510, St. Gilles, parents : 1231.

78. cf. Mantes-la-Jolie 2, parents, 479-495 ; Berlin, Pinocchio, parents : 150-155 ; St. Gilles 2, parents : 142.

aussi : PETEK 2004, p. 51). Les parents qui se servent de cette offre veulent pourtant aussi que leurs enfants apprennent l'arabe à l'« école maternelle normale » (Mantes-la-Jolie 2, parents, 470-485) car quand les enfants vont ou doivent aller à une autre école et non pas à l'école « normale » pour apprendre des langues Autres, ils peuvent se sentir différents de leurs camarades parlant la langue Norme. Cette pratique peut contribuer comme le soutien dans la « langue maternelle » sous forme de l'ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'origine) ou de « Muttersprachenunterricht - l'enseignement de la langue maternelle » dans les écoles à une stigmatisation et une ségrégation de ces enfants (MECHERIL et QUEHL 2006, p. 364). En France, à l'école maternelle les enfants « issus de l'immigration » ne sont pas soutenus dans leur apprentissage des langues Autres mais à partir du primaire ils peuvent participer à l'ELCO. Comme ces dispositifs étaient créés dans la perspective d'aider les enfants, nouvellement arrivés en France ou en Allemagne, à s'intégrer le plus vite possible à l'école et dans la langue Norme, ils peuvent se sentir stigmatisés en tant qu'étrangers, et se sentir marginalisés quand ils sont obligés de quitter leur groupe de classe (PETEK 2004, p. 47 ; MAAS 2008, p. 214).

5.3.5 Les conditions générales pour acquérir ou prendre en compte des langues Autres à l'institution

Une autre position que celle qui a été présentée dans les passages précédents consiste à déléguer ou responsabiliser l'acquisition des langues Autres des enfants aussi à l'institution de l'éducation de la petite enfance. Cela est justifié avec l'importance de « valoriser » (Berlin, Universum, enseignant-e-s, Dana : 125) et de « reconnaître » ((Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s : 155) les langues Autres et leurs locutrices/locuteurs⁷⁹.

Les enseignant-e-s, qui se déclarent favorables à une intégration des langues Autres à l'institution à l', indiquent que faute de conditions générales encourageantes une autre politique linguistique ne serait pour le moment « pas possible » (Neuilly, enseignant-e-s, Gisèle : 561). Les conditions générales, qui empêcheraient de prendre en compte la diversité linguistique, sont dans le contexte

79. cf. Stuttgart, enseignant-e-s, Nicole : 173 ; Berlin, Pinocchio, pères : 133 ; Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s : 103-110.

français les instructions des programmes scolaires qui exigent de satisfaire les besoins d'apprentissage et de prendre en compte les connaissances préalables des enfants.

Comme les objectifs des programmes « *demandent trop* » (Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s, Marise : 740) des enfants ou des enseignant-e-s, on ne pourrait pas tenir compte des compétences diverses d'apprentissage des enfants. Les enfants parlant une langue Autre peuvent être comptés parmi ceux qui ne sont pas « *capables* » (Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s, Lucile : 741) de passer par toutes les étapes d'apprentissage parce qu'ils ne peuvent pas suivre les instructions s'ils ne comprennent pas la langue Norme. Afin de pouvoir expliquer quelque chose à ces enfants on aurait besoin de plus de temps qui n'est pas disponible, car les enseignant-e-s doivent garantir qu'à la fin de l'école maternelle les enfants ont acquis des connaissances ou compétences spécifiées dans les programmes⁸⁰.

Dans le contexte allemand des enseignant-e-s racontent qu'à cause des défis et des tâches quotidiennes comme par exemple la réorganisation des locaux ou l'accueil des enfants qui viennent de faire leur transition, il ne resterait pas suffisamment de temps pour d'autres activités⁸¹.

Dans les deux contextes le taux du personnel par rapport aux enfants⁸² empêcherait le travail à travers des projets dans des groupes plus petits dans lesquels on pourrait prendre en compte les langages différents des enfants ou généralement prendre soin des enfants parlant une langue Autre⁸³.

En outre, vu que la plupart des enseignant-e-s sont monolingues⁸⁴ et qu'il y a une grande hétérogénéité langagière parmi les enfants⁸⁵, les enseignant-e-s ne pourraient pas transférer ou adapter les approches bilingues ou plurilingues des clips vidéo, comme une enseignante constate : « *Faudrait qu'on parle cinq*

80. cf. : Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s : 740-741 et LAWLESS et KRASNOPOLSKI (2002), p. 25-39.

81. cf. : Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s, 288-291 ; Berlin, Universum, enseignant-e-s, 162, 180-182, 217-224.

82. En France il est de 1 : 26, avec l'aide d'une ATSEM, et en Allemagne il est de 1 : 14,6 (GEW 2014, 3ff. VIERNICKEL et al. 2013).

83. cf. St. Gilles 2, parents, Nouria : 14 ; Berlin, Pinocchio, enseignant-e-s, 220-224, 288-291 ; Berlin, Universum, enseignant-e-s : 180-182.

84. Franqueville, enseignant-e-s : 807 ; Mantes-la-Jolie, enseignant-e-s : 97, 171-173 ; Neuilly, enseignant-e-s : 515, 560-562 ; Berlin, Universum, enseignant-e-s, 130-131.

85. cf. Berlin, Universum, enseignant-e-s, Dana : 180.

langues ! » (Mantes-la-Jolie : Véronique : 158). Ceci rend impossible pour les enfants de pouvoir apprendre leur « *langue maternelle correctement* » (Berlin, Universum, enseignant-e-s, Galina : 179)⁸⁶ dans le contexte de l'institution mais aussi de chanter des chansons dans d'autres langues ou de lire des « *livres bilingues* » dans la *Kita* (Berlin, Universum, enseignant-e-s : 145-152). Le fait qu'il y ait trop de langues diverses parlées par les enfants est cependant critiqué par une mère. Vu qu'en France ou du moins à l'école maternelle à Mantes-la-Jolie il y a aussi un plus large groupe d'enfants parlant l'arabe, la situation est comparable avec celle du clip vidéo étasunien dans lequel on voit un groupe d'enfants parlant l'espagnol. De ce fait il serait possible d'apprendre à ces enfants la langue arabe⁸⁷ et donc contredit l'argument que l'on aurait trop de langues diverses.

Probablement l'argument d'hétérogénéité langagière est avancé comme excuse pour l'insécurité de la part des enseignant-e-s. Ils disent qu'ils ne savent pas comment travailler avec des enfants parlant une langue Autre ou prendre en compte des langues Autres⁸⁸. Faute de compétences plurilingues ces enseignant-e-s craignent de ne pas pouvoir prononcer des langues Autres « *correctement* » (Berlin, Universum, enseignant-e-s, Inge : 217) et délèguent la tâche d'intégrer des langues Autres aux enseignant-e-s parlant aussi une langue Autre et ayant des compétences linguistiques que culturelles qu'ils n'ont pas (ibid.).

5.3.6 Les approches *language awareness* comme éducation plurilingue et critique des rapports sociaux de pouvoir

Bien qu'il y ait des conditions générales moins favorables à une approche plurilingue ou à la prise en compte des langues Autres, d'autres enseignant-e-s monolingues et plurilingues décrivent en revanche les solutions qu'ils ou elles trouvent pour les contourner ou les surmonter. Ainsi ces enseignant-e-s ne parlant uniquement la langue Norme demandent le soutien d'autres enseignant-e-s plurilingues pour par exemple vérifier ou s'assurer de la prononciation des

86. cf. aussi : Dana : 184, Inge : 217 ; Stuttgart, enseignant-e-s : 165-167 ; Berlin, Pinocchio, pères : 126-128.

87. cf. Mantes-la-Jolie 2, parents : 447-463.

88. cf. Berlin, Universum, enseignant-e-s, Christine : 126 ; Neuilly, enseignant-e-s : Evelyne : 517, 559.

chansons dans d'autres langues, comme en témoigne cet extrait :

127. Dana : Ya know, it starts already by saying good day in different languages, or sometimes we sing a Turkish song in the morning circle. And even the German teachers can do that, they make sure then with their Turkish colleague, how do I pronounce that, how do I sing that, and then they sometimes sing something Polish, too, well, that does happen here and there and those are the little things.

(Berlin, Universum, enseignant-e-s)

Dans le contexte français une enseignante demande à un collègue qui parle arabe son soutien parce qu'elle souhaite chanter une chanson arabe dans une chorale avec les enfants⁸⁹. D'autres enseignant-e-s demandent aux parents parlant une langue Autre leur soutien et contribuent de cette manière en plus à une construction d'un partenariat éducatif égalitaire entre les parents et eux-mêmes (Stuttgart, enseignant-e-s, Beate : 188). Les parents parlant une langue Autre sont impliqués dans divers projets éducatifs comme par exemple la création d'un dictionnaire plurilingue (Iéna, parents, Katjuscha : 133), un CD plurilingue (Stuttgart, enseignant-e-s, Fiona, 204) ou des projets de lecture où les parents viennent dans la *Kita* pour lire un livre dans une langue Autre (ibid. : Lena : 185). Par la présence des langages des enfants et de leurs parents ils sont « *visibilisés* » (Stuttgart, enseignant-e-s, 169, 187), ce qui contribue à la valorisation des langages mais aussi de leurs locutrices/locuteurs et ainsi conforte les enfants dans leur estime de soi. Comme les parents et les enfants sont invités, encouragés et soutenus à parler dans leurs langues Autres, les enseignant-e-s racontent que ceux-ci éprouveraient de la fierté (ibid. : Fiona : 204, Maria : 196), ce qui est significatif pour les enfants dans leur acquisition des langues (WHITEHEAD 2010, p. 305 ; REICH 2008, p. 183). Puisque l'on donne aux enfants la possibilité de parler dans leurs langages favorisés, on les soutient dans leur « *voicing* » au lieu de les réduire au silence. Ceci peut avoir d'autant plus d'importance pour motiver à parler les enfants qui se taisent et ne veulent plus parler (GARBANI BALLNIK 2009, p. 29). Les matériaux plurilingues peuvent être utilisés pour pousser les enfants à avoir recours à leurs langages divers pour

89. cf. St. Gilles, enseignant-e-s, 663-665.

leurs besoins communicatifs, ce qui est recommandé par les linguistes ou pédagogues (JAMPERT 2002 ; REICH 2008). Ceci correspond aussi aux positions des parents qui souhaitent que leurs enfants ne perdent pas les langues des parents ou même de pouvoir devenir plurilingue, vu que par ces approches non seulement la langue Norme peut être apprise mais aussi des langues Autres font partie intégrale du quotidien de la *Kita* (cf. chapitre 5.1.3 et 5.2.3).

Un autre avantage de la prise en compte des langues Autres consiste à une possibilité de réduction ou de réflexion sur les rapports sociaux de pouvoir langagiers à l'institution. Ces approches facilitent une éducation plurilingue et critique du fait que selon une mère les enfants - et leurs parents - peuvent apprendre que tous les hommes et toutes les femmes - et leurs langues - sont « *égaux* » (Iéna, parents, Katjuscha : 134) au lieu de privilégier les enfants parlant la langue Norme⁹⁰. À cela s'ajoute que les enseignant-e-s parlant la langue Norme apprennent également à se mettre à la place des enfants ne parlant pas la langue Norme :

185. Lena : But then one does [jg] notice how stenuous it is, actually, to listen to something one doesn't actually understand at all, what a tall order that is for many a child who arrives here and can't speak any German at all. Well, I even notice that with myself then, that then I sometimes briefly space out, because I don't understand anything. (Stuttgart, enseignant-e-s)

Par ces approches, des discriminations ou préjugés peuvent être abordés⁹¹. Voilà pourquoi ces approches peuvent être qualifiées comme des approches de *language awareness*. Un aspect central, qui semble manquer dans les traductions allemandes (OOMEN-WELKE et PROJEKTGRUPPE 1998 ; GNUTZMANN 2003) ou françaises (CANDELIER 1996), est l'aspect du pouvoir par rapport à l'usage des langues : « It includes awareness of power and control through language, and the intricate relationships between language and culture. » (LIER 1995, p. xi ; cf. aussi : BAKER et PRYS JONES 1998, 631f.).

90. Stuttgart 2, parents : 38-39.

91. cf. Berlin, Löwenzahn, parents, 117-119 ; cf. aussi : WAGNER ; HÉLOT, p. 213-220.

Chapitre 6

Des rapports sociaux de pouvoir langagiers dans l'éducation de la petite enfance - Bilan

Dans la présente étude la question était entre autres de savoir si et de quelle manière la catégorie de la langue devient significative dans des processus de (re-)production des rapports sociaux de pouvoir dans le contexte de l'éducation de la petite enfance. Dans le passage suivant je vais expliquer, grâce à une discussion des analyses faites sur le sujet, dans quel sens le recours aux perspectives et connaissances des études critiques comme les *postcolonial*, *decolonial*, *Critical Whiteness Studies* et les *Critical Applied Linguistics* s'est avéré fécond pour la présente étude et dans le domaine de l'éducation de la petite enfance en général.

6.1 Le potentiel et les limitations d'accès aux connaissances par des entretiens collectifs

Pour ce qui est de l'intérêt de la présente étude, il m'a semblé particulièrement approprié de faire des entretiens collectifs afin d'analyser la façon dont les enseignant-e-s et les parents estiment et justifient les politiques linguistiques de facto et dans quelles mesures ils se réfèrent aux discours ou aux idéologies concernant la langue. Cet accès a permis d'observer des positions différentes parmi les participant-e-s elles-/eux-mêmes et leur ont donné la possibilité d'ex-

pliciter leurs points de vue. Le potentiel d'une telle approche était de faire émerger les idées de normalité et les évidences concernant les politiques linguistiques de facto des parents et des enseignant-e-s.

Une limitation de cette démarche méthodologique a été que certain-e-s participant-e-s parlaient plus et d'autres moins selon leur dominance de participation à l'entretien. En comparaison à un entretien individuel il est possible que des personnes réticentes préféreraient se taire ou se voyaient peut-être contraintes d'être aussi concises que possible ou étaient même interrompues par d'autres participant-e-s. C'est pourquoi on pourrait, pour compléter cette recherche, mener des entretiens individuels pour approfondir des sujets déjà abordés et ainsi laisser aux interlocutrices/interlocuteurs plus de temps et d'espace pour s'exprimer. Des sujets plus délicats pourraient être abordés ou approfondis comme les expériences de discrimination ou les sujets dont les participant-e-s ne veulent pas partager avec tout le groupe, surtout quand les employeurs sont présents pendant les entretiens collectifs. Une autre limitation au niveau de la comparaison des points de vue et des positions des participant-e-s et de leurs justifications ou explications des pratiques. Par des observations participantes on pourrait apprendre comment les politiques linguistiques de facto et les normalisations des pratiques langagières sont mises en pratique, dans quelles mesures elles coïncident avec les propos des enseignant-e-s et avec quelles difficultés ou défis ceux-ci/celles-ci sont confronté(e)s et comment ils/elles y réagissent (cf. par exemple : KUHN 2013). En outre, pour compléter les perspectives et les positions des présentes données d'autres cas contrastifs auraient pu être recueillis comme par exemple des plurilingues hégémoniques marginalisés ou privilégiés. Concernant ces groupes on pourrait analyser si et/ou comment des marqueurs de différence de la langue se manifestent différemment. D'autres groupes qui pourraient être des cas contrastifs sont les directrices/directeurs des institutions qui ont participé à quelques entretiens collectifs et dans le contexte français les ATSEMs (cf. chapitre 5.3). Éventuellement les entretiens collectifs dans lesquels uniquement les directrices/directeurs ou les ATSEMs auraient pu avoir la possibilité de parler entre elles/eux pourraient clarifier d'autres aspects concernant les rapports sociaux de pouvoir (langagiers) à l'institution. À cause des limites de temps et de ressources, ceci n'était possible

ni dans la présente étude ni dans le projet de CCB mais pourrait faire l'objet d'autres études à l'avenir.

Pour ce qui est de la facilitation des entretiens collectifs, de l'analyse des données ou de la rédaction de la présente étude le fait de se pencher sur des théories critiques peut contribuer à déconstruire, mettre en question ou à sensibiliser pour les perspectives ou hypothèses hégémoniques pendant le processus de la recherche. Des limites sont pourtant posées par le choix obligatoire des termes ou des désignations, du fait que l'on réifie des catégories que l'on a pour but de déconstruire à l'avenir. Dans la présente étude ce sont des désignations comme « personne parlant une langue Autre » ou « personne parlant la langue Norme », « blanc » et *of Color*, « hégémonique » et « critique » (cf. chapitre 2.1). D'après DAHLBERG (2010) « les sciences peuvent être comprises comme une forme de la langue qui - à travers sa manière continue de créer des catégories, des conceptions et des classifications - les produisent également. » (DAHLBERG 2010, p. 17 ; cf. aussi : DIEHM, KUHN et MACHOLD 2010). Les perspectives critiques en combinaison avec le processus de codage selon la GTM se sont avérées être une bonne option pour me distancer et réfléchir à mon propre positionnement structurel, mes hypothèses et connaissances. Pendant le codage des données, le travail dans des *Forschungswerkstätten* (des ateliers de recherche), m'a aidé à me distancer et à mettre en question mes propres interprétations et versions des données. Cela correspond d'une part aux critères de qualité de la recherche sociale qualitative, vu que de cette manière la compréhension intersubjective, l'ancrage empirique et la subjectivité réfléchie peuvent être facilités (STEINKE 2012). D'autre part l'analyse des données avec l'aide des ateliers de recherche correspond aux recommandations des représentant-e-s de la GTM (BREUER et MRUCK 2009 ; TRUSCHKAT, KAISER-BELZ et VOLKMANN 2011).

6.2 Le maintien et la résistance des rapports sociaux de pouvoir à travers la catégorie de la langue

Un potentiel des approches théoriques choisies consiste à montrer les relations et intersections de trois niveaux : micro, méso et macro, qui se sont développés

pendant le processus de codage.

À partir du niveau micro concernant les pratiques évoquées de la *kita* ou l'école maternelle, on a montré que les enseignant-e-s craignent de perdre le contrôle sur des pratiques (langagières) par le fait de ne pas comprendre ou ne pas se faire comprendre (chapitre 5.1.1). Cette perte de contrôle contribue à une perte d'autorité et à un sentiment de perte de légitimité d'exercice de la profession d'enseignant-e (chapitre 5.2.1). D'un côté cette situation réduit des enseignant-e-s au silence car ils se sentent incapables de ou ne savent pas comment réagir face à cette situation ni comment apprendre aux enfants des langages divers.

De cette insécurité ou sentiment de perdre de l'autorité dans le domaine de l'institution, il en résulte des stratégies différentes. La position hégémonique se caractérise par le fait d'exiger des personnes parlant une langue Autre de parler la langue Norme dans le sens de : « *Ici on parle français/allemand !* » (chapitre 5.1.2, 5.2.1 et 5.2.5). Cela correspond à une réduction au silence de façon implicite car on demande à des personnes parlant une langue Autre à parler uniquement la langue Norme dans le contexte public ou dans des situations formalisées. Avec la réduction au silence les façons de parler « indésirables » sont bannies dans le domaine privé, ce qui a une tradition longue (cf. chapitre 3). Une conséquence de ces régularisations et interdictions langagières est d'abord une dévalorisation des langues ou langages Autres qui peut résulter dans une intériorisation d'une stigmatisation ou discrimination des enfants parlant une langue Autre (chapitre 5.1.1, 5.1.2). Une réaction des enfants et des adultes parlant une langue Autre face à ce régime linguistique est de se réduire eux-mêmes au silence de sorte que les langues Autres ne sont qu'utilisées dans le domaine privé (chapitre 5.2.2). De cette façon ils ont l'intention de se protéger d'une altérisation, d'une stigmatisation et d'une discrimination (chapitre 5.1.2). Dans le domaine de l'institution ceci peut même mener à ce que les enfants deviennent muets ou préfèrent ne plus parler (chapitre 5.2.2). Une autre réaction est de résister à la régularisation linguistique et de parler dans les langues que l'on préfère (cf. chapitre 5.1). Puisque ces politiques linguistiques sont implicites mais ont des conséquences sur les pratiques langagières des enfants, des parents et des enseignant-e-s, ces politiques sont comprises comme une politique linguistique

de facto.

Le fait que des connaissances de la part des enseignant-e-s manquent peut venir de leur formation. Bien que depuis deux décennies on exige d'inclure des connaissances de la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde ou de plusieurs langues dans la formation des enseignant-e-s (RÖSCH 2005), les analyses montrent que ceci n'a jusqu'à présent pas été suffisamment mis en pratique. Pour cette raison il est impératif d'inclure non seulement ces connaissances mais aussi celles de la *Critical Applied Linguistics* et les perspectives critiques de la colonialité dans les politiques éducatives et linguistiques ainsi que dans les formations des enseignant-e-s. D'un côté il est nécessaire de savoir comment les processus d'acquisition de langue se déroulent, quels facteurs les influencent et quelle compréhension « de langue » ou de « langage » est sous-entendue. De l'autre côté il faudrait examiner ou discuter de manière critique quelles façons de parler doivent être apprises, dans quel objectif et quels langages sont par là valorisés ou dévalorisés.

De ce fait on ne devrait pas se contenter de transmettre des connaissances linguistiques mais les enseignant-e-s devraient également devenir conscient-e-s des politiques linguistiques de facto qu'ils mettent en pratique. Afin de résister à réduire au silence les enfants parlant une langue Autre des enseignant-e-s, comme les parents, devraient garantir qu'ils peuvent acquérir leur langue Autre comme la langue Norme et/ou d'autres langues dans le contexte de l'institution et de leur laisser le choix dans quel langage ils souhaitent communiquer et quels langages ils aimeraient bien apprendre (PETEK 2004, p. 54). Comme préparation à l'école primaire il est pour le moment, dans cette société de dominance, indispensable d'apprendre à parler et comprendre la langue Norme, mais conformément aux connaissances de la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde les approches d'acquisition ou d'enseignement d'une ou plusieurs langues devraient être examinées de manière critique quant aux conséquences pour les pratiques langagières des enfants. Il me semble important de soutenir les enfants et de leur apprendre à pouvoir différencier quelles façons de parler et d'écrire existent et pour quelle contexte elles sont nécessaires et ainsi de contribuer à une différenciation des registres (langage oral et écrit, code-mixing ou code-switching) au lieu de simplement effacer les façons de parler des en-

fants « indésirables » comme le « translanguaging ». Les pratiques alternatives comme illustrées dans la présente étude pourraient être prises comme une inspiration possible des contextes respectifs (cf. : PREISSING 2004 ; CUMMINS 2006 ; HÉLOT 2007 ; REICH 2008). Surtout dans le domaine de l'éducation de la petite enfance on devrait prévoir des espaces langagiers pour tester ces façons de parler ainsi que de jouer créativement comme le *translanguaging* (GARCÍA et WEI 2014) sans être jugé ou évalué tout de suite. Par là tout-e-s les actrices et acteurs peuvent contribuer à déconstruire le « native-speakerism » et les rapports sociaux de pouvoir langagiers au lieu de construire un plurilinguisme fonctionnel, comme le remarque CUMMINS et al. (2006) :

If students are to participate effectively within a democratic society they should be able to « read » how language intersects with power and how people use language to achieve social goals : to elucidate issues, to persuade, to deceive (or « spin » the truth), to include, to exclude, etc. (CUMMINS et al. 2006, p. 11)

Pour réaliser la mise en pratique des politiques linguistiques de facto et leurs conséquences éventuelles, on pourrait avoir recours aux documentations pédagogiques recommandées par les pédagogues (JAMPERT 2002 ; GARBANI BALLNIK 2009 ; DAHLBERG et MOSS 2005 ; CLARK et MOSS 2001, p. 107) ou une observation participante des pratiques dans l'institution. Ces observations et les connaissances tirées des analyses des entretiens collectifs pourraient servir de base pour débiter un dialogue entre les enseignant-e-s et les parents, afin de discuter, négocier et probablement modifier ou adapter ces politiques linguistiques de facto et à développer des conceptions d'action pédagogiques alternatives (GARBANI BALLNIK 2009, p. 73-110). Cela peut contribuer à ouvrir un espace dans lequel les enseignant-e-s et les parents commenceraient à apprendre à écouter l'un et l'autre et à construire une relation de respect et de reconnaissance qui semblent parfois manquer (cf. chapitre 5.2).

Afin de pouvoir réfléchir et négocier les pratiques courantes, les enseignant-e-s auront besoin d'espaces de réflexion et d'échanges (cf. chapitre 5.2), pour lesquels les conditions générales devraient être adaptées (cf. chapitre 5.3). Ces conditions générales peuvent être comprises comme le niveau méso auquel les participant-e-s ont recours pour justifier le maintien des pratiques courantes

comme le monolinguisme et le « *bain langagier* » de l'institution. Cela est critiqué par des parents et des enseignant-e-s comme un résultat des rapports sociaux de pouvoir basés sur le colonialisme et peut être compris comme une discrimination institutionnelle envers les personnes altérisées (chapitre 5.3). Pour réaliser un changement de politiques linguistiques courantes et une réduction des discriminations institutionnelles, il faudrait pourtant que les personnes au pouvoir soient disposées à céder le pouvoir et le contrôle à des personnes marginalisées, comme en témoignent d'autres enseignant-e-s. Ces derniers contribuent à contourner les conditions générales gênantes en ayant recours à l'aide des enfants, parents ou enseignant-e-s parlant une langue Autre et ils mettent en œuvre d'autres politiques et pratiques contribuant au « voicing » des personnes plurilingues. Ils montrent qu'ils s'engagent sur un nouveau terrain, inconnu jusqu'à présent et parfois insécurisant, vu que les évidences, les normes et les discours dominants dans le domaine de l'institution sont remis en question (DAHLBERG 2010, p. 17). C'est pourquoi on peut conclure des analyses qu'il est nécessaire d'inclure les perspectives et connaissances des études critiques comme les *postcolonial*, *decolonial*, *Critical Whiteness Studies* et les *Critical Applied Linguistics* dans la formation des enseignant-e-s pour les sensibiliser à des rapports sociaux de pouvoir (langagiers). Pour cela il est nécessaire de s'interroger sur les rapports sociaux de pouvoir quant au statut des langues Normes, langues hégémoniques et des langues Autres, comme celui de leurs locutrices/locuteurs et son propre positionnement et de réaliser comment on y contribue, même sans le vouloir délibérément. Dans cette réflexion devrait être inclus le tissu social entre les enseignant-e-s, les parents et les enfants comme le contexte social structuré par des rapports sociaux de pouvoir. Bien que naturellement des actrices/acteurs seul(e)s ne puissent pas changer les institutions des systèmes éducatifs hiérarchisés du jour au lendemain, ils peuvent néanmoins contribuer à faire un petit bout du chemin quotidiennement. La présente étude montre que des enseignant-e-s agissent déjà comme des *change agents* (MENKEN et GARCÍA 2010) dans le sens de la pédagogie critique (APPLE et AU 2009, 997f.) conformément aux positions critiques et aux exemples des pratiques politiques linguistiques de facto alternatives des entretiens collectifs. Elles ou ils modifient l'ordre linguistique régularisant des pratiques langagières des per-

sonnes parlant une langue Autre dans la mesure où ils donnent la possibilité aux enfants « to emancipate themselves and challenge the social order with the purpose of improving our society. » (PARREIRA DO AMARAL 2006, p. 106). La prise en compte et le soutien des enfants parlant une langue Autre permet d'un côté de donner une voix ou de laisser les actrices/acteurs parler dans le langage favorisé (chapitre 5.2.3 et 5.3.6). De l'autre côté la visibilité de ces langues contribue à une dé-hiérarchisation entre les langues hégémoniques et dévalorisées. Avec l'aide des approches de *language awareness* il est possible de donner aux enfants le choix de l'apprentissage des langues sans exotiser, culturaliser ou stigmatiser des enfants parlant une langue Autre comme ceci a été critiqué par rapport aux approches de l'ELCO et le MSU (chapitre 5.3.4 - 5.3.6). L'acquisition des langues Autres comme de la langue Norme a pour fonction d'émanciper les enfants d'une la manière à leur donner une possibilité d'habilitation et un moyen de résistance contre l'imposition de la langue Norme et quand même de leur ouvrir un accès à travers des compétences plurilingues à la société de dominance comme le marché du travail globalisé.

Le niveau macro apparaît dans les propos des participant-e-s comme espace discursif disponible (cf. chapitre 1). Ce qui devient évident dans les différentes positions c'est une relation pédagogique politique dans le sens de Gramsci, qui est située dans des rapports sociaux de pouvoir. Ainsi la normalisation linguistique des personnes parlant une langue Autre contribue à maintenir la norme linguistique du « native-speakerism » (HOLLIDAY 2005) institutionnelle comme sociale. On mesure des enfants parlant une langue Autre comme leurs parents à un « idealised native speaker » (BLACKLEDGE 2005, p. 54) (c. chapitre 3) et de ce fait leurs compétences en ce qui concerne la maîtrise de la langue Norme sont dévalorisées comme déficits qui doivent être compensés. L'objectif de la politique linguistique envisagé par les parents parlant une langue Autre comme par les enseignant-e-s consiste à aider les enfants parlant une langue Autre à acquérir des compétences langagières équivalentes à l'« idealised native speaker » (chapitre 5.3.1-5.3.4). La politique linguistique dominante dans le contexte de l'institution a pourtant tendance à déléguer cette tâche aux parents et au lieu de soutenir les enfants dans l'éducation *des* langues on attend d'eux qu'ils s'adaptent au bain langagier (cf. : REICH 2008, p. 22). De telle sorte que les insti-

tutions de l'éducation de la petite enfance et leurs enseignant-e-s contribuent à (re-)produire un ordre linguistique social (HELLER 2006, p. 5). Cet ordre linguistique est justifié et peut être influencé premièrement par les idéologies concernant la langue telles qu'elles se sont développées pendant la construction nationale, et par le colonialisme (cf. chapitre 3.1-3.2); deuxièmement par des discours dominants ou des débats pour ce qui est des personnes altérisées, comme la « société parallèle », la guerre des cultures, le communautarisme ou l'« handicap » linguistique des « migrants » comme le mélange des langues (chapitre 5.1.1-5.1.2, 5.3.4); et troisièmement par des hypothèses ou des connaissances linguistiques des années 1980 et 1990 (chapitre 5.3.2 et 5.3.4). Par là l'institution de l'éducation de la petite enfance satisfait sa fonction sociale comme une institution homogénéisante et assimilatrice comme on l'a déjà clarifié pour le système scolaire (DIEHM et RADTKE 1999). Cela peut expliquer que bien que les programmes scolaires et les politiques linguistiques officielles puissent différer en Allemagne et en France (cf. chapitre 3.3), les politiques linguistiques de facto dans les deux contextes se ressemblent.

Vu l'attente d'assimilation ou d'accommodation à la langue Norme et les pratiques de la réduction au silence des personnes parlant une langue Autre, le contexte de l'institution (re-)produit un ordre diglossique qui n'est pas reconnu ou explicité par les enseignant-e-s, elles peuvent être comprises comme un *hidden agenda*. De cette façon le capital et les compétences langagières des enfants mais aussi des adultes parlant une langue Autre sont exclues ce qui contribue à une restriction de leur participation égalitaire aux processus de l'éducation dans le sens de la *Bildung*. L'altérisation et la dévalorisation des langues ou langages Autres comme leurs locutrices/locuteurs contribue à une stigmatisation intériorisée, ce qui peut avoir comme résultat le fait de ne plus parler du tout. Par conséquent, les personnes parlant la langue Norme maintiennent leur position de pouvoir et les personnes parlant une langue Autre sont marginalisés, infériorisés et dépossédés de leur pouvoir potentiel. Cela confirme les connaissances d'autres contextes nationaux concernant le domaine de l'école (à partir du primaire)¹ : « It [school] is a place where a constant evaluation of the social, cultural and linguistic resources of students shapes hierarchical or power

1. cf. : RICENTO (2006), HELLER et MARTIN-JONES (2001), HELLER (2006).

based relationships. » (MOYER et ROJO 2007, p. 144). La présente étude montre que non seulement à l'école mais déjà dans l'éducation de la petite enfance des « hierarchical or power based relationships » sont produites.

Les souhaits et les attentes des parents parlant une langue Autre peuvent être compris dans ce contexte de la société de dominance. Leur *hidden agenda* consiste à attribuer ou charger l'institution de la petite enfance de transmettre à leurs enfants la langue Norme afin de les habiliter à avoir accès à la société de dominance ou simplement à l'école primaire (chapitre 5.3.1) et de les protéger d'une stigmatisation et discrimination possibles suite à leur positionnement dans cette société. De telle sorte qu'ils contribuent aussi à stabiliser des rapports sociaux de pouvoir langagiers surtout lorsqu'ils favorisent une interdiction de parler dans la langue Autre dans le contexte de l'institution. En plus, du fait qu'ils priorisent l'apprentissage de la langue Norme il peut en résulter une perte de la langue Autre (chapitre 5.3.2). Ce souhait de la part des parents d'interdire aux enfants de parler dans leur langue Autre est un phénomène allemand (cf. chapitre 5.3.2) bien que dans le contexte français on puisse aussi distinguer des pratiques de réduction au silence des enfants (chapitre 5.1.2). La réalisation de la perte imminente potentielle de la langue Autre des enfants amène les parents à changer leur politique linguistique afin de préserver leur langage de famille. Cela constitue une autre *hidden agenda* des parents : par la transmission de la langue Autre l'appartenance des enfants à leurs parents et à l'autre groupe d'appartenance doit être renforcée et ainsi une continuité de la biographie de la famille doit être préservée (chapitre 5.1.3 et 5.2.4). Selon les positions on trouve comme dans le contexte de la *kita*/école maternelle des parents qui exigent de leurs enfants de parler uniquement dans la langue Autre et ainsi régularisent leurs façons de parler pour éviter une perte de ce langage et un mélange de langages (chapitre 5.2.4 et 5.3.2). D'autres parents racontent en revanche comment ils aident leurs enfants plus systématiquement à acquérir des langues diverses (ibid.).

En conclusion, l'institution comme les parents devraient se poser les questions suivantes :

— Quelle politique linguistique est perçue pour quel but ?

- Qui et quelles langues à travers quelle politique linguistique de facto sont inclus/exclus dans quel collectif ou communauté et ainsi « empowered » ou « disempowered » (habiliter à participer) et réduit au silence ?
- Quels langages ou façons de parler sont valorisés ou dévalorisés voire construits comme nuisant pour l'apprentissage de la langue Norme ?
- Quels langages ou registres les enfants doivent-ils apprendre pour quel but et pour quel moment ?

6.3 Des implications pour le développement théorique

En conséquence des analyses dans la théorie de la pédagogie de la migration et celle de l'éducation de la petite enfance devraient focaliser leur attention davantage sur les perspectives et connaissances des études critiques comme les *postcolonial*, *decolonial*, *Critical Whiteness Studies* et les *Critical Applied Linguistics* comme la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde.

La prise en compte et l'analyse des pratiques courantes pourraient fournir des connaissances pour d'autres théorisations, du fait que « les connaissances produites peuvent avoir une évidence du vécu et être fondées sur les pratiques [et] l'objet d'étude peut être (re-)construit plus complètement par les perspectives de la science et la pratique » (BERGOLD et S. THOMAS 2010, p. 342)². Puisque comme SHOHAMY (2006) le remarque pour ce qui est des initiatives « grassroots », celles-ci constituent une possibilité à changer aussi les politiques officielles (SHOHAMY 2006, p. 92) et d'agrandir l'éventail de ce qui est considéré comme politique linguistique (ibid., p. 133). Dans la mesure où l'on tient à décoloniser les recherches en ne faisant pas de recherche *sur* des marginalisés mais plutôt « thinking *from* and *with* subalternized racial/ethnic/sexual spaces and bodies » (GROSFOGUEL 2007, p. 212) cette approche donne une chance de le faire. Ainsi « le travail de recherche coopératif [peut contribuer] à une compréhension et une démarginalisation (habilitation) de soi des personnes impliquées ainsi qu'une amélioration de la pratique » (BERGOLD et S. THOMAS 2010,

2. cf. en détail comment cela peut être mis en pratique grâce à la recherche participative : BERGOLD et S. THOMAS, p. 339-342.

p. 342). Avec l'aide de ces approches on pourrait contribuer à analyser, déconstruire et changer l'ordre linguistique et natio-ethno-culturel hégémonique et les rapports sociaux de pouvoir du moins dans le domaine de la petite enfance. De plus, une approche interdisciplinaire théorique comme empirique s'est avérée féconde pour l'analyse des rapports sociaux de pouvoir et a produit des connaissances qui probablement n'auraient pas pu surgir par une perspective limitée à une discipline singulière. C'est la raison pour laquelle je préconise d'intégrer les connaissances des *Critical Applied Linguistics* dans le domaine de l'éducation de la petite enfance et ainsi de développer les théorisations linguistiques ou et pédagogiques comme les politiques linguistiques de facto et les approches d'apprentissage de langages actuels.

En outre, grâce aux directions d'attention épistémologiques et théoriques ses propres positionnements et les rapports sociaux de pouvoir à analyser pourraient être déconstruits et changés, de même que les colonialités actuelles, les logiques coloniales présentes dans les politiques ainsi que le regard eurocentrique. Pour ce qui est du domaine de l'*éducation comparative* RUI (2007) constate que leur « research interest were, for the most part, motivated by the normative concerns to improve their own educational systems and modernist desires to help the "South" to achieve development. » (RUI 2007, p. 259). Cette remarque peut également être appliquée sur le domaine de la pédagogie ou les sciences de l'éducation quand il s'agit d'aider les enfants « issus de l'immigration » ou de compenser leurs déficits. De telle manière une hiérarchisation des enfants est maintenue. De ce fait la désignation « pédagogie de la migration » pourrait aussi être repensée, parce que elle semble contradictoire comme on part du principe que la migration est un phénomène de normalité de toutes les sociétés depuis des siècles et non pas une exception. Il s'agit de ce fait de déconstruire l'ordre natio-ethno-culturel. Mais le terme de « la pédagogie de la migration » réifie le phénomène de la migration et ainsi les « migrants ». Je suggère, en vue des approches critiques décrites dans la présente étude, de développer une pédagogie critique de l'éducation de la petite enfance.

Bibliographie

- ADICK, Christel (2008) : *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart : Kohlhammer (cf. p. 7, 8, 32).
- ADICK, Christel et MEHNERT, Wolfgang (2001) : *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914*. Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung. Frankfurt am Main et London : IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation (cf. p. 14, 26, 27, 29).
- AHBE, Thomas (1998) : « Ressourcen - Transformationen - Identität ». In : *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Sous la dir. d'Heiner KEUPP. Frankfurt am Main : Suhrkamp, p. 207–226 (cf. p. 82).
- ALAMARTINE, Françoise et al. (2006) : « Note de lecture - Lorcerie, Françoise (directrice), *L'école et le défi ethnique, Education et intégration* ». In : *Esprit Critique* vol. 8.n° 1 (cf. p. 2).
- ALANEN, Leena (2005) : « Kindheit als generationales Konzept ». In : *Kindheit soziologisch*. Sous la dir. d'Heinz HENGST et Helga ZEIHNER. Wiesbaden : VS Verlag, p. 65–82 (cf. p. 3).
- ALEXI, Sarah (2014) : *Kindheitsvorstellungen und generationale Ordnung*. Opladen et Farmington Hills : Budrich UniPress (cf. p. 3).
- ALLEMANN-GHIONDA, Cristina (1999) : *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Frankfurt am Main et al. : Peter Lang (cf. p. 8, 9).
- ANDERSON, Benedict (1996) : *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt am Main : Campus (cf. p. 22).
- APPLE, Michael W. et AU, Wayne (2009) : « Politics, theory, and reality in critical pedagogy ». In : *International handbook of comparative education*. Sous la dir.

- de Robert COWEN et Andreas M. KAZAMIAS. Heidelberg, London et New York : Springer, p. 991–1007 (cf. p. 109).
- ARNDT, Ernst Moritz (1943) : *Mein Vaterland*. Potsdam : Rütten & Loening [1813] (cf. p. 23).
- ARNDT, Susan (2005) : « Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands ». In : *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Sous la dir. de Maischa M. EGGERS et al. Münster : Unrast Verlag, p. 24–28 (cf. p. 14).
- ASSHEUER, Thomas (2006) : *Eine sehr gefährliche Falle*. URL : <http://www.zeit.de/2006/07/Huntington> (visité le 29/10/2014) (cf. p. 52).
- AUER, Peter (éd.) : *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity*. London et New York : Taylor & Francis (cf. p. 54).
- AUERNHEIMER, Georg (éd.) : *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 3. überarb. u. erw. Aufl. 3^e éd.* Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften [2003] (cf. p. 3).
- BAADER, Maike Sophia et al. (2011) : *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit*. Bildung und Qualifizierung 197. Düsseldorf : Hans-Böckler-Stiftung. Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB (cf. p. 3).
- BACHELET, Prisca et MOZÈRE, Liane (2010) : « Die französische école maternelle : Verfrühte Formalisierung von Bildungsprozessen ? » In : *Frühpädagogik International : Bildungsqualität im Blickpunkt*. Sous la dir. de Wassilios E. FTHENAKIS et Pamela OBERHUEMER. West Sussex, Oxford et Malden : VS Verlag für Sozialwissenschaften [2004], p. 209–214 (cf. p. 84).
- BADEN-WÜRTTEMBERGISCHES MINISTERIUM FÜR KULTUS, Jugend und Sport (2006) : *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase*. Weinheim et Basel : Beltz UTB (cf. p. 32, 34, 35).
- (2011) : *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. URL : <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1182963/index.html?ROOT=1182956> (visité le 07/05/2013) (cf. p. 78, 87).

- BAILLY, Laurence (2004) : « Langues, langages et lien social ». In : *Hommes et migrations : Langues de France* n° 1252, p. 56–65 (cf. p. 96).
- BAINSKI, Christiane (2008) : « Schulische Sprach(en)lernkonzepte unter Bedingungen einer multiethnischen und mehrsprachigen Schülerschaft ». In : *Handbuch Sprachförderung*. Sous la dir. de Christiane BAINSKI et Marianne KRÜGER-POTRATZ. Essen : Neue-Dt.-Schule-Verl.-Ges., p. 42–46 (cf. p. 95).
- BAKER, Colin (2011) : *Foundations of bilingual education and bilingualism. 5th Edition*. Clevedon : Multilingual Matters [1993] (cf. p. 88, 93, 95).
- BAKER, Colin et PRYS JONES, Sylvia (1998) : *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon : Multilingual Matters (cf. p. 102).
- BAKHTIN, Mikhail M. (2008) : « Discourse in the Novel ». In : *The Dialogic Imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. Sous la dir. de Michael HOLQUIST. Trad. par Caryl EMERSON et Michael HOLQUIST. 17^e éd. Austin : University of Texas Press [1981], p. 259–422 (cf. p. 7).
- BARKER, Francis (éd.). T. 1. Colchester : University of Essex (cf. p. 2).
- BARTNITZKY, Horst et SPECK-HAMDAN, Angelika (2005) : « Sprachförderung als Herausforderung – zum vorliegenden Buch des Grundschulverbandes ». In : *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Sous la dir. d’Horst BARTNITZKY et Angelika SPECK-HAMDAN. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, p. 8–18 (cf. p. 2).
- BAUMERT, Jürgen et al. (éds.) : *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen : Waxmann Verlag. ISBN : 3-8100-3344-8 (cf. p. 2, 32, 96).
- BAUTIER, Élisabeth (2006) : *Apprendre à l’école, Apprendre l’école. Des risques de constructions d’inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale (cf. p. 3).
- BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, Flüchtlinge und Integration (BBMFI) (2007) : *Nationaler Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin : VS Verlag für Sozialwissenschaften (cf. p. 1).
- BEINZGER, Dagmar et DIEHM, Isabell (2003) : *Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse : Konjunkturen in der Sozialpädagogik*. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Kolloquien 6. Frankfurt am Main : Johann Wolfgang Goethe-Universität (cf. p. 3).

- BÉNISTI, Jacques Alain (2004) : *Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure. Sur la prévention de la délinquance*. URL : http://www.libertyscurity.org/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf (visité le 09/02/2008) (cf. p. 37, 96).
- BERG, Charles et MILLMEISTER, Marianne (2011) : « Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden : Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie ». In : *Grounded Theory Reader*. Sous la dir. de Günter MEY et Katja MRUCK. 2^e éd. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften [2007], p. 303–332 (cf. p. 46).
- BERGOLD, Jarg et THOMAS, Stefan (2010) : « Partizipative Forschung ». In : *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Sous la dir. de Günter MEY et Katja MRUCK. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 333–344 (cf. p. 113).
- BERTRAND, Romain, BONNIOL, Jean-Luc et GUÉNIF-SOUILAMAS, Nacira (2007) : « Savoirs et pouvoirs. Les enjeux du débat postcolonial en France aujourd'hui. Table ronde avec Romain Bertrand, Jean-Luc Bonniol, Nacira Guénif-Souilamas ». In : *Qui a peur du postcolonial ? Défis et controverses*. Sous la dir. de Jim COHEN et al. 51. Paris : La Découverte, p. 52–77 (cf. p. 14).
- BERTUCCI, Marie-Madeleine et CORBLIN, Colette (éds.) : *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan (cf. p. 2, 35, 36).
- BLACKLEDGE, Adrian (2005) : *Discourse and Power in a Multilingual World*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company (cf. p. 6, 7, 57, 94, 110).
- BLANCHARD, Pascal, BANCEL, Nicolas et LEMAIRE, Sandrine (éds.) : *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris : La Découverte (cf. p. 13).
- BLOMMAERT, Jan (éd.) : *Language Ideological Debates. Language, Power and Social Process 2*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter (cf. p. 6, 17).
- BLOMMAERT, Jan et VERSCHUEREN, Jef (1998) : « The role of language in European nationalist ideologies ». In : *Language ideologies. Practice and Theory*. Sous la dir. de Paul KROSKRITY, Bambi SCHIEFFELIN et Kathryn WOOLARD. New York : Oxford University Press, p. 189–210 (cf. p. 17, 29).

- BMI, Bundesministerium des Innern (2004a) : *Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet*. URL : http://www.auswaertiges-amt.de/DE/EinreiseUndAufenthalt/Zuwanderungsrecht_node.html (visité le 15/05/2014) (cf. p. 65).
- (2004b) : *Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge (Bundesvertriebenengesetz - BVFG)*. URL : http://ec.europa.eu/ewsi/en/EU_actions_integration.cfm (visité le 16/05/2014) (cf. p. 64).
- (2007) : *Einbürgerung*. URL : http://www.bmi.bund.de/DE/Themen/Migration-Integration/Einbuengerung/einbuengerung_node.html (visité le 15/05/2014) (cf. p. 64).
- BOATĂ, Manuela, COSTA, Sérgio et GUTIÉRREZ RODRIGUEZ, Encarnación (2010) : « Introduction. Decolonizing European Sociology : Different Paths towards a Pending Project ». In : *Decolonizing European Sociology. Transdisciplinary Approaches*. Sous la dir. d'Encarnación GUTIÉRREZ RODRIGUEZ, Manuela BOATĂ et Sérgio COSTA. Zentrum und Peripherie 7. Farnham et Burlington : Ashgate, p. 1–10 (cf. p. 52).
- BOS, Wilfried et al. (éds.) : *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster : Waxmann Verlag. ISBN : 978-3-8309-1200-2 (cf. p. 32).
- BOURDIEU, Pierre (1992) : *Was heisst sprechen ? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien : Braumüller (cf. p. 82).
- (1993) : *Die feinen Unterschiede : Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main : Suhrkamp (cf. p. 84).
- BOVE, Chiara (2007) : « Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali [Visual methodologies and dialogical contexts. A research method in intercultural situations] ». In : *Educazione Interculturale* vol. 5.n° 3, p. 341–359 (cf. p. 39).
- BRAY, Mark, ADAMSON, Bob et MASON, Mark (éds.) : *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Hong Kong : Springer (cf. p. 7).
- (2007b) : « Introduction ». In : *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Sous la dir. de Mark BRAY, Bob ADAMSON et Mark MASON. Hong Kong : Springer, p. 1–11 (cf. p. 9).

- BREUER, Franz et MRUCK, Katja (éds.) : *Reflexive Grounded-Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften (cf. p. 105).
- BROUGÈRE, Gilles, GUÉNIF-SOUILAMAS, Nacira et RAYNA, Sylvie (2007) : « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire ». In : *Repenser l'éducation du jeune enfant*. Sous la dir. de Gilles BROUGÈRE et Michel VANDENBROEK. Bruxelles : Peter Lang, p. 263–284 (cf. p. 39).
- (2008) : « Ecole maternelle (preschool) in France : a cross-cultural perspective ». In : *European Early Childhood Education Research Journal* vol. 16.n° 3, p. 371–384 (cf. p. 39).
- BRUNOT, Ferdinand (1966) : *Histoire de la langue française. Des origines à nos jours. Tome V Le français en France et hors de France au XVIIe siècle*. Paris : Librairie Armand Colin (cf. p. 24, 25, 27).
- (1967) : *Histoire de la langue française. Des origines à nos jours. Tome VIII Le français hors de France au XVIIIe siècle*. Paris : Librairie Armand Colin (cf. p. 27).
- BÜCHNER, Peter (2008) : « Der Zugang zu hochwertiger Bildung unter Bedingungen sozialer, kultureller und individueller Heterogenität ». In : *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Sous la dir. de Werner THOLE et al. Opladen et Farmington Hills : Barbara Budrich, p. 183–194 (cf. p. 2).
- BUKOW, Wolf-Dietrich et al. (éds.) : *Was heißt hier Parallelgesellschaft ? Zum Umgang mit Differenzen*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften (cf. p. 52).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE Senioren, Frauen und Jugend (2006) : *Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010*. Berlin : Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (cf. p. 32).
- (2013) : *Kinder und Jugendhilfe. Achtes Buch Sozialgesetzbuch*. URL : <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle> (visité le 17/11/2014) (cf. p. 78).
- CANDEIAS, Mario (2007) : « Gramscianische Konstellationen. Hegemonie und die Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen ». In : *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*. Sous la

- dir. d'Andreas MERKENS et Victor Rego DIAZ. Sonderband Neue Folge AS 305. Hamburg : Argument, p. 15–32 (cf. p. 12).
- CANDELIER, Michel (1996) : « L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen *Evlang* ». In : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Sous la dir. de Jacqueline BILLIEZ. Grenoble : CDL-Lidilem, p. 299–308 (cf. p. 102).
- CASTRO VARELA, María do Mar (2010) : *Was heißt hier Integration ? : Integrationsdiskurse und Integrationsregime*. URL : www.wochenendseminar.blogspot.de (visité le 21/04/2011) (cf. p. 65, 66).
- CASTRO VARELA, María do Mar et DHAWAN, Nikita (2010) : « Mission Impossible : Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum ? » In : *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. Sous la dir. de Julia REUTER et Paula-Irene VILLA. Bielefeld : transcript Verlag, p. 303–329 (cf. p. 14).
- CÉRY, Loïc (2014) : *Rhizome*. URL : <http://www.edouardglissant.fr/rhizome.html> (visité le 20/10/2014) (cf. p. 63).
- CHARMAZ, Kathy (2014) : *Constructing Grounded Theory*. 2^e éd. Los Angeles et al. : SAGE [2006] (cf. p. 8, 9, 11, 46–49).
- CHIVALLON, Christine (2007) : « La quête pathétique des études postcoloniales ». In : *La situation postcoloniale : Les postcolonial studies dans le débat français*. Sous la dir. de Marie-Claude SMOUTS. Paris : Presses de Sciences Po, p. 387–405 (cf. p. 14).
- CLARK, Alison et MOSS, Peter (2001) : *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*. London : National Children's Bureau et Joseph Rowntree Foundation (cf. p. 108).
- COULMAS, Florian (2013) : *Sociolinguistics : the study of speakers' choices*. Cambridge : Cambridge University Press (cf. p. 92, 94, 97).
- COWEN, Robert et KAZAMIAS, Andreas M. (éds.) : *International handbook of comparative education*. Heidelberg, London et New York : Springer (cf. p. 7, 8).
- CREESE, Angela, MARTIN, Peter et HORNBERGER, Nancy (éds.) : *Ecology of language*. 2^e éd. Encyclopedia of Language and Education 9. New York : Springer (cf. p. 15).

- CUMMINS, Jim (2000) : *Language, power, and pedagogy : Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England : Multilingual Matters. ISBN : 1-85359-474-1 (cf. p. 95).
- (2006) : « Identity texts : The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy ». In : *Imagining multilingual schools : Languages in education and glocalization*. Sous la dir. d'Ofelia GARCÍA, Tove SKUTNABB-KANGAS et M. E. Torres GUZMAN. Clevedon, England : Multilingual Matters, p. 51–68 (cf. p. 108).
- CUMMINS, Jim et al. (2006) : *ELL Students Speak for Themselves : Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms*. URL : <http://www.curriculum.org/secretariat/%20files/ELLidentityTexts.pdf> (visité le 05/10/2014) (cf. p. 108).
- CURIEL, Ochy (2007) : « Critique postcoloniale et pratiques politiques du féminisme antiraciste ». In : *Qui a peur du postcolonial ? Défis et controverses*. Sous la dir. de Jim COHEN et al. 51. Paris : La Découverte, p. 119–129 (cf. p. 15).
- DAHLBERG, Gunilla (2010) : « Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur : Frühpädagogik in postmoderner Perspektive ». In : *Frühpädagogik International : Bildungsqualität im Blickpunkt*. Sous la dir. de Wassilios E. FTHENAKIS et Pamela OBERHUEMER. West Sussex, Oxford et Malden : VS Verlag für Sozialwissenschaften [2004], p. 13–30 (cf. p. 105, 109).
- DAHLBERG, Gunilla et MOSS, Peter (2005) : *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. New York et London : Routledge Falmer (cf. p. 63, 97, 108).
- DELEUZE, Gilles et GUATTARI, Félix (1977) : *Rhizom*. Berlin : Merve (cf. p. 63).
- DEPESTRE, René (1980) : *Bonjour et adieu à la négritude suivi de Travaux d'identité : essais*. Paris : Seghers (cf. p. 28).
- DIEHM, Isabell et KUHN, Melanie (2006) : « Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial-) Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie ». In : *neue Praxis. Sonderheft n° 8*, p. 140–151 (cf. p. 3).
- DIEHM, Isabell, KUHN, Melanie et MACHOLD, Claudia (2010) : « Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten ». In : *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungspro-*

- zesse. Sous la dir. de Friederike HEINZEL et Argyro PANAGIOTOPOULOU. *Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik 8*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, p. 78–92 (cf. p. 105).
- DIEHM, Isabell et PANAGIOTOPOULOU, Argyro (2011) : « Einleitung : Einwanderung und Bildungsbeteiligung als Normalität und Herausforderung ». In : *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften*. Sous la dir. d'Isabell DIEHM et Argyro PANAGIOTOPOULOU. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 9–23 (cf. p. 3).
- DIEHM, Isabell et RADTKE, Frank-Olaf (1999) : *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart : Kohlhammer (cf. p. 111).
- DIETZ, Sandra et LISKER, Andrea (2008) : *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München : Deutsches Jugendinstitut e.V. : Abteilung Kinder und Kindertagesbetreuung. ISBN : 978-3-935701-35-8 (cf. p. 33).
- DIETZ, Simone (2007) : *Kampf der Kulturen ? Über Huntingtons These*. URL : <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=585&n=2&y=1&c=2> (visité le 29/10/2014) (cf. p. 52).
- DIRIM, Inci (1997) : « Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder ». In : *Großstadt-Grundschule : eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Sous la dir. d'Ingrid GOGOLIN et Ursula NEUMANN. Interkulturelle Bildungsforschung. Münster et al. : Waxmann, p. 217–249 (cf. p. 94).
- DRESING, Thorsten et PEHL, Thorsten (2010) : « Transkription ». In : *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Sous la dir. de Günter MEY et Katja MRUCK. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 723–733 (cf. p. 43).
- DUCHÊNE, Alexandre (2008) : *Ideologies across Nations. The construction of Linguistic Minorities at the United Nations*. Berlin et New York : Mouton de Gruyter (cf. p. 30).
- DUCHESNE, Sophie et HAEGEL, Florence (2008) : *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. 2^e éd. Paris : Nathan [2004] (cf. p. 6, 41, 42, 48).
- DUVILLIÉ, Rébecca (2009) : *Apprivoiser l'école, l'échec scolaire en question*. Paris : Marabout (cf. p. 3).

- EDMONDSON, Willis J. et HOUSE, Juliane (2000) : *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2^e éd. Tübingen et Basel : Francke [1993] (cf. p. 87, 93).
- ERFURT, Jürgen (2003) : « "Multisprech" : Migration und Hybridisierung und ihre Folgen für die Sprachwissenschaft ». In : « *Multisprech* » : *Hybridität, Variation, Identität*. Sous la dir. de Jürgen ERFURT. Duisburg : Red. OBST, p. 5–33 (cf. p. 54).
- (2005) : *Frankophonie. Sprache-Diskurs-Politik*. Tübingen et Basel : A. Francke Verlag (cf. p. 23–25, 27–29).
- ESSER, Hartmut (2006) : *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main, New York : Campus (cf. p. 96).
- EUMC (2006) : *Muslims in the European Union. Discrimination and Islamophobia*. Sous la dir. d'European Monitoring Centre on RACISM et XENOPHOBIA. Wien (cf. p. 42).
- EXTRA, Guus, SPOTTI, Massimiliano et VAN AVERMAET, Piet (2009) : « Testing regimes for newcomers ». In : *Language Testing, Migration and Citizenship. Cross-National Perspectives on Integration Regimes*. Sous la dir. de Guus EXTRA, Massimiliano SPOTTI et Piet VAN AVERMAET. *Advances in Sociolinguistics*. London et New York : continuum, p. 1–33. ISBN : 9781847063458 (cf. p. 64, 66, 85).
- FANON, Frantz (1952) : *Peau noire, masques blancs*. Paris : Seuil (cf. p. 28).
- (2002) : *Les damnés de la terre. Préface de Jean-Paul Sartre (1961). Préface d'Alice Cherki et postface de Mohammed Harbi (2002)*. Paris : Éditions La Découverte/-Poche [1961] (cf. p. 28).
- FASSIN, Didier et FASSIN, Eric (2006) : « Introduction. À l'ombre des émeutes ». In : *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. Sous la dir. de Didier FASSIN et Eric FASSIN. Paris : Editions de la Découverte, p. 5–18 (cf. p. 52, 64).
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (2008) : « Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse und Geschlechterdifferenz ». In : *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Sous la dir. de Werner THOLE et al. Opladen et Farmington Hills : Barbara Budrich, p. 195–202 (cf. p. 3).

- FERGUSON, Charles A. (1959) : « Diglossia ». In : *Word. Journal of the Linguistic Circle of New York* n° 15, p. 325–340 (cf. p. 29).
- FRANCHI, Vijé et PAYET, Jean-Paul (2010) : « Qu'est-ce qu'une "école décente" ? L'expérience scolaire de la disqualification sociale, perspective comparative (France, Afrique du Sud) ». In : *Education et sociétés* n° 25, p. 97–109 (cf. p. 3).
- GABRIELE KNIFFKA, Gesa Siebert-Ott (2012) : *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. 3. aktualisierte Auflage*. Paderborn : Ferdinand Schöningh [2007] (cf. p. 87, 89).
- GARBANI BALLNIK, Ornella (2009) : *Schweigende Kinder. Formen des Mutismus in der pädagogischen und therapeutischen Praxis*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht (cf. p. 71, 101, 108).
- GARCÍA, Ofelia (2002) : « Teaching language minorities in the United States : From bilingualism as a deficit to bilingualism as a liability. Comments to Eugene García, Bilingualism and Schooling in the United States ». In : *International Journal of the Sociology of Language* n° 155/156, p. 125–130 (cf. p. 89).
- (2009) : *Bilingual Education in the 21st Century : A Global Perspective*. Malden, MA et Oxford : Basil et Blackwell (cf. p. 30, 93).
- GARCÍA, Ofelia et WEI, Li (2014) : *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Houndmills et al. : Palgrave Macmillan (cf. p. 94, 108).
- GEERTZ, Clifford (1983) : *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main : Suhrkamp (cf. p. 41).
- GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2014) : *Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation in Kitas*. URL : http://www.gew.de/Publikationen_Kita.html (visité le 09/02/2014) (cf. p. 99).
- GILLIG, Jean-Marie (2006) : *Intégrer l'enfant handicapé à l'école. Préface de Bernadette Wahl*. 3^e éd. Enfances. Psychologie et pédagogie. Paris : Dunod [1999] (cf. p. 3).
- GILROY, Paul, COHEN, Jim et LINDGAARD, Jade (2007) : « De l'Atlantique noire à la mélancolie postcoloniale. Entretien avec Paul Gilroy ». In : *Qui a peur du postcolonial ? Dénis et controverses*. Sous la dir. de Jim COHEN et al. 51. Paris : La Découverte, p. 90–101 (cf. p. 14).

- GIROUX, Henry A. et ARONOWITZ, Stanley (1987) : « La enseñanza y el rol del intelectual transformador ». In : *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Sous la dir. d'Andrea ALLIAUD et Laura DUSCHATZKY. Buenos Aires : Miño y Dávila, p. 161–188 (cf. p. 12).
- GIULIANI, Frédérique et PAYET, Jean-Paul (2014-02) : « Introduction. Les logiques scolaires de la proximité aux familles ». In : *Education et sociétés* n° 34, p. 5–21 (cf. p. 78).
- GLASER, Barney et STRAUSS, Anselm (1998) : *Grounded theory : Strategien qualitativer Forschung*. Bern et al. : Huber [1967] (cf. p. 8).
- GLÜCK, Helmut (1979) : *Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. Eine Studie zur Theorie und Methodologie der Forschung über Sprachenpolitik, Sprachbewußtsein und Sozialgeschichte am Beispiel der preußisch-deutschen Politik gegenüber der polnischen Minderheit vor 1914*. Hamburg : Helmut Buske (cf. p. 16, 25).
- GNUTZMANN, Claus (2003) : « Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein ». In : *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage*. Sous la dir. de Karl-Richard BAUSCH, Herbert CHRIST et Hans-Jürgen KRUMM. Tübingen et Basel : A. Francke [1989], p. 335–339 (cf. p. 102).
- GOGOLIN, Ingrid et ESSER, Hartmut (2006) : « Was bringt die Förderung der Muttersprache ? » In : *Erziehung und Wissenschaft Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* n° 7-8, p. 36–37 (cf. p. 89).
- GOGOLIN, Ingrid, KRÜGER-POTRATZ, Marianne et al. (éds.) : *Migration und sprachliche Bildung*. Interkulturelle Bildungsforschung 15. Münster et al. : Waxmann. ISBN : 978-3-8309-1541-6 (cf. p. 3).
- GOMOLLA, Mechtild et RADTKE, Frank-Olaf (2007) : *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 2^e éd. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften [2002]. ISBN : 978-3-531-15487-9 (cf. p. 2, 3, 83).
- GROSGOUEL, Ramón (2007) : « The epistemic decolonial turn. Beyond political-economy paradigms ». In : *Cultural Studies* vol. 21.n° 2-3, p. 211–223 (cf. p. 113).
- (2010) : « Die Dekolonisation poli-ökonomischer und postkolonialer Studien - Transmoderne, Grenzdenken und Postkolonialität ». In : *Globale, multiple und postkoloniale Modernen*. Sous la dir. de Manuela BOATĂ et Willfried SPOHN.

- Zentrum und Peripherie 7. München, Mering : Rainer Hampp Verlag, p. 309–340 (cf. p. 15).
- GROSJEAN, François (1985) : « The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-hearer ». In : *Journal of Multilingual and Multicultural Development* vol. 6.n° 6, p. 467–477 (cf. p. 93, 94).
- GUADATIELLO, Angela (2005) : « Leitgedanken zur vorschulischen DaZ-Förderung ». In : *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Sous la dir. d’Horst BARTNITZKY et Angelika SPECK-HAMDAN. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, p. 67–74 (cf. p. 88).
- GUÉNIF-SOUILAMAS, Nacira (2002) : « Immigration/Intégration : Le grand découplage ». In : *Ville-Ecole-Intégration Enjeux* n° 131, p. 232–239 (cf. p. 66).
- (éd.) : *La république mise à nu par son immigration*. Paris : La Fabrique (cf. p. 13).
- HA, Kien Nghi (2003) : « Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik ». In : *Spricht die Subalterne deutsch ?* Sous la dir. d’Hito STEYERL et Encarnación GUTIÉRREZ RODRIGUEZ. 1^{re} éd. Münster : Unrast-Verlag, p. 56–94 (cf. p. 13, 14, 66).
- (2010a) : « People of Colour ». In : *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Sous la dir. d’Adibeli NDUKA-AGWU et Antje Lann HORNSCHIEDT. 1^{re} éd. Transdisziplinäre Gendersstudien - 1. wissen & praxis 155. Frankfurt am Main : Brandes & Apsel, p. 80–84. ISBN : 978-3-86099-643-0 (cf. p. 3, 4).
- (2010b) : « Postkoloniale Kritik als politisches Projekt ». In : *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. Sous la dir. de Julia REUTER et Paula-Irene VILLA. Bielefeld : transcript Verlag, p. 259–280 (cf. p. 13, 14, 66).
- HA, Kien Nghi, AL-SAMARAI, Nicola Lauré et MYSOREKAR, Sheila (éds.) : *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster : Unrast-Verlag (cf. p. 63).
- HAJJAT, Abdellali (2012) : *Les frontières de l’« identité nationale ». L’injonction à l’assimilation en France métropolitaine et coloniale*. sciences humaines. Paris : La Découverte (cf. p. 64).

- HAMBURGER, Franz, BADAWIA, Tarek et HUMMRICH, Merle (éds.) : *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Schule und Gesellschaft 35. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften (cf. p. 3).
- HARGREAVES, Alec G. (2007) : « Chemin de traverse. Vers une reconnaissance de la postcolonialité en France ». In : *Qui a peur du postcolonial ? Dénis et controverses*. Sous la dir. de Jim COHEN et al. 51. Paris : La Découverte, p. 24–31 (cf. p. 57).
- HAUG, Frigga (2007) : « Mit Gramsci die Geschlechterverhältnisse begreifen ». In : *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*. Sous la dir. d'Andreas MERKENS et Victor Rego DIAZ. Sonderband Neue Folge AS 305. Hamburg : Argument, p. 33–53 (cf. p. 12).
- HEIMLICH, Ulrich et BEHR, Isabel (éds.) : *Inklusion in der frühen Kindheit : Internationale Perspektiven*. Münster : LIT Verlag (cf. p. 3).
- HELFFERICH, Cornelia (2005) : *Qualität qualitativer Daten : Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften (cf. p. 41).
- HELLER, Monica (2006) : *Linguistic Minorities and Modernity : A Sociolinguistic Ethnography*. 2^e éd. London : Continuum (cf. p. 6, 16, 17, 111).
- (2007) : « bilingualism as ideology and practice ». In : *Bilingualism. A social approach*. Sous la dir. de Monica HELLER. Houndsmills et al. : Palgrave Macmillan, p. 1–22 (cf. p. 17).
- HELLER, Monica et MARTIN-JONES, Marilyn (2001a) : « Introduction : Symbolic Domination, Education, and Linguistic Difference ». In : *Voices of Authority. Education and Linguistic Difference*. Sous la dir. de Monica HELLER et Marilyn MARTIN-JONES. London, Westport et Connecticut : Ablex Publishing, p. 1–28 (cf. p. 15).
- (éds.) : *Voices of Authority. Education and Linguistic Difference*. London, Westport et Connecticut : Ablex Publishing (cf. p. 111).
- HÉLOT, Christine (2007) : *Du bilinguisme en Famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan (cf. p. 36, 85, 86, 102, 108).
- HENTGES, Gudrun, HINNENKAMP, Volker et ZWENGEL, Almut (éds.) : *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion : Biografie, Sprache und Bildung als*

- zentrale Bezugspunkte*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften (cf. p. 54).
- HERDER, Johann Gottfried (1978) : *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Sämtliche Werke XIII*. Sous la dir. de Bernhard SUPHAN. 2, reprint. Hildesheim, New York : Georg Olms, Anstalt, Weidmann [1887] (cf. p. 23).
- HILLERT, Flora (2012) : « Gramsci para educadores ». In : *Gramsci y la educación : pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Sous la dir. de Flora HILLERT et al. 2^e éd. Buenos Aires et México : noveduc [2011], p. 13–68 (cf. p. 12).
- HINNENKAMP, Volker (2010) : « Sprachliche Hybridität, polykulturelle Selbstverständnisse und “Parallelgesellschaft” ». In : *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion : Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. 2. aktualisierte Auflage*. Sous la dir. de Gudrun HENTGES, Volker HINNENKAMP et Almut ZWENGEL. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 231–254 (cf. p. 93).
- HINNENKAMP, Volker et MENG, Katharina (éds.). *Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft : Studien zur deutschen Sprache 32*. Wiesbaden : Gunter Narr (cf. p. 63).
- HOLLIDAY, Adrian (2005) : *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford : Oxford University Press (cf. p. 94, 110).
- HONIG, Michael-Sebastian (1996) : « Wem gehört das Kind ? Kindheit als generationale Ordnung ». In : *Generation : Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*. Sous la dir. de Meike Sophia BAADER et Eckart LIEBAU. Weinheim : Deutscher Studien-Verlag, p. 201–221 (cf. p. 3).
- HOPF, Diether (2005) : « Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern ». In : *Zeitschrift für Pädagogik* n° 2, p. 236–251 (cf. p. 89).
- HORMEL, Ulrike (2007) : *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN : 978-3-531-15574-6 (cf. p. 2).
- HORMEL, Ulrike et SCHERR, Albert (2004) : *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN : 978-3-531-14399-6 (cf. p. 2).

- HUNEKE, Hans-Werner et STEINIG, Wolfgang (2002) : *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Grundlagen der Germanistik 34.* Berlin : Erich Schmidt [1997] (cf. p. 86–89).
- HUNTINGTON, Samuel Phillips (1996) : *Clash of Civilizations and the Remaking of World Order.* New York : Simon & Schuster (cf. p. 52).
- (2002) : *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert.* München : Goldmann (cf. p. 52).
- JAHN, Friedrich Ludwig (1936) : *Deutsches Volkstum.* Sous la dir. de Gerhard FRICKE. Leipzig : Reclam Druck [1810] (cf. p. 23).
- JAMPERT, Karin (2002) : *Schlüsselsituation Sprache : Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern.* Opladen : Leske + Budrich (cf. p. 102, 108).
- JAMPERT, Karin et al. (2007) : *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten.* Weimar et Berlin : Verlag das Netz (cf. p. 2, 87, 88).
- JUDGE, Anne (2007) : *Linguistic Policies and the Survival of Regional Languages in France and Britain.* Bibliothèque d'études comparatives Band 17. Houndmills et al. : Palgrave Macmillan (cf. p. 8, 9).
- KATZ-BERNSTEIN, Nitza (2011) : *Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie. 3. überarbeitete Auflage. 3^e éd.* München : Reinhardt [2005] (cf. p. 71).
- KIELHÖFER, Bernd et JONEKEIT, Sylvie (2003) : *Zweisprachige Kindererziehung.* Tübingen : Stauffenburg Verlag (cf. p. 92).
- KIRCHHOF, Paul (2004) : « § 20. Deutsche Sprache ». In : *Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland.* Sous la dir. de Josef ISENSEE et Paul KIRCHHOF. 3^e éd. Verfassungsstaat 2. Heidelberg : C. F. Müller, p. 209–258 (cf. p. 64).
- KNAPPMANN, Stefanie (2013) : *Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). Der Weg von der « Anleitung zur Erziehung » zu Eltern als Erziehungspartner in Kindertagesstätten.* Sous la dir. de Staatsinstitut für FRÜHPÄDAGOGIK (IFP). URL : <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1a.html> (visité le 18/09/2014) (cf. p. 81).

- KOM, Ambroise (2000) : *La malédiction francophone : défis culturels et condition postcoloniale en Afrique*. Hamburg : Lit. (cf. p. 28).
- KOSONEN, Kimmo, YOUNG, Catherine et MALONE, Susan (2007) : *Promoting Literacy in Multilingual Settings*. Bangkok : UNESCO Bangkok. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150704e.pdf> (visité le 18/01/2013) (cf. p. 94).
- KRACHT, Annette (2000) : *Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Internationale Hochschulschriften 323. Münster et al. : Waxmann (cf. p. 87, 93).
- KRAUSE, Ingo Till (2007) : *'Koloniale Schuldliüge' ? Die Schulpolitik in den afrikanischen Kolonien Deutschlands und Britanniens im Vergleich*. Schriftenreihe : Studien zur Geschichtsforschung der Neuzeit. Band 51. Hamburg : Verlag Dr. Kovač (cf. p. 26–28).
- KRON, Maria et PAPKE, Birgit (2006) : *Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung : eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt (cf. p. 3).
- KROSIGK, Friedrich von (1999) : « Frankreich : Koloniale Tradition und postkoloniale Transformation ». In : *Länderbericht Frankreich. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft*. Sous la dir. de Marieluise CHRISTADLER et Henrik UTERWEDDE. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, p. 484–500 (cf. p. 27).
- KRUSE, Jan (2009) : *Qualitative Sozialforschung – interkulturell gelesen : Die Reflexion der Selbstausslegung im Akt des Fremdverstehens*. URL : <http://www.qualitative-research.net/fqs/> (visité le 19/12/2014) (cf. p. 41).
- KUHN, Melanie (2013) : *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung. Berlin : Springer VS (cf. p. 37, 104).
- LAVERSUCH, Iman Makeba (2008) : « Putting Germany's Language Tests to the Test : An Examination of the Development, Implementation and Efficacy

- of Using Language Proficiency Tests to Mediate German Citizenship ». In : *Current Issues in Language Planning* vol. 9.n° 3, p. 282–298 (cf. p. 65, 96).
- LAWLESS, Catherine et KRASNOPOLSKI, Nicole (éds.) : *Horaires et Programmes d'Enseignement de l'École Primaire*. Le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale (Le B.O.) 1. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de la Recherche (cf. p. 36, 99).
- LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, de la jeunesse et de la vie associative (2011) : *Le langage à l'école maternelle*. Ressources pour faire la classe. Paris : Scérèn et CNDP-CRDP (cf. p. 36, 37).
- LE MINISTRE DE L'INTÉRIEUR de la sécurité intérieure et des libertés locales, Nicolas Sarkozy (2003) : *LOI n 2003-1119 du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité*. Legifrance.gouv.fr. Le service public de la diffusion du droit. URL : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000795635&dateTexte=&categorieLien=id> (visité le 20/03/2014) (cf. p. 65).
- LEMAÎTRE, Frédéric (2008) : « L'immigration, inévitable, indispensable ». In : *Le Monde* (cf. p. 66).
- LÉVY, Laurent (2005) : *Le spectre du communautarisme*. Paris : Editions Amsterdam (cf. p. 57).
- LIER, Leon van (1995) : *Introducing Language Awareness*. London : Penguin Books (cf. p. 102).
- LINDNER, Ulrike (2009) : « Colonialism as a European Project in Africa before 1914? British and German Concepts of Colonial Rule in Sub-Saharan Africa ». In : *Ordering the Colonial World around the 20th Century. Global and Comparative Perspectives*. Sous la dir. de Sebastian CONRAD, Nadin HEÉ et Ulrike SCHAPER. 1. 19. Leipzig : Leipziger Universitätsverlag, p. 88–106 (cf. p. 26).
- LINN, Robert L. (2005) : *Conflicting demands of No Child Left Behind and state systems : Mixed messages about school performance*. URL : <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n33/> (visité le 08/03/2009) (cf. p. 83).
- LÜDI, Georges et PY, Bernard (1984) : *Zweisprachigkeit durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen : Max Niemeyer (cf. p. 1, 2, 94).

- LUTZ, Helma et LEIPRECHT, Rudolf (2005) : « Intersektionalität im Klassenzimmer : Ethnizität, Klasse, Geschlecht ». In : *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Sous la dir. de Rudolf LEIPRECHT et Anne KERBER. Schwalbach i.T. : Wochenschau, p. 218–234 (cf. p. 11).
- MAAS, Utz (2008) : *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück Band 15. Göttingen, Osnabrück : V & R unipress et Universitätsverlag Osnabrück. ISBN : 978-3-89971-518-7 (cf. p. 22, 64, 65, 93, 94, 96, 98).
- MACNAGHTEN, Phil et GREG, Myers (2004) : « Focus groups ». In : *Qualitative Research Practice*. Sous la dir. de Clive SEALE, Gampietro GOBOJABER F. GUBRIUM et David SILVERMAN. London : Sage, p. 65–79 (cf. p. 41, 43).
- MARCELLO-NIZIA, Christiane (2003) : « Le français dans l'histoire ». In : *Le Grand Livre de la Langue française*. Sous la dir. de Marina YAGUELLLO. Paris : Éditions du Seuil, p. 11–90 (cf. p. 24).
- MAYRING, Philipp (2003) : *Qualitativen Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*. 8^e éd. Weinheim et Basel : Beltz UTB (cf. p. 45).
- MAYRING, Philipp et GLÄSER-ZIKUDA, Michaela (éds.) : *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim et Basel : Beltz UTB (cf. p. 45).
- MECHERIL, Paul (2004) : *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim et Basel : Beltz UTB (cf. p. 1–3, 13, 42).
- MECHERIL, Paul et QUEHL, Thomas (2006) : « Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs ». In : *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Sous la dir. de Paul MECHEIL et Thomas QUEHL. Münster, New York : Waxmann-Verlag, p. 355–381 (cf. p. 98).
- MEHNERT, Wolfgang (1974) : « Zur "Sprachenfrage" in der Kolonialpolitik des deutschen Imperialismus ». In : *Vergleichende Pädagogik* n° 1, p. 52–60 (cf. p. 26).
- MEIRIEU, Philippe (éd.) : *L'école et les parents : la grande explication*. Paris : Plon (cf. p. 78).

- MENKEN, Kate et GARCÍA, Ofelia (éds.) : *Negotiating Language Education Policies. Educators as Policy makers*. New York : L. Erlbaum et Routledge (cf. p. 109).
- MERENSKY, Alexander (1912) : « Wie erzieht man am besten den Neger zur Plantagenarbeit ? » In : *Koloniale Abhandlungen* n° 64/65, p. 30 (cf. p. 28).
- MEURIS, Georges (2008) : « L'Education Comparée, pour faire connaissance ». In : *Recherches & éducations*. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/index45.html> (visité le 14/01/2011) (cf. p. 8).
- MEY, Günter et MRUCK, Katja (2010) : « Grounded-Theory-Methodologie ». In : *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Sous la dir. de Günter MEY et Katja MRUCK. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 614–626 (cf. p. 9).
- MIDIOHOUAN, Guy Ossito (1994) : *Du bon usage de la francophonie : essai sur l'idéologie francophone*. Porto Novo, Benin : Ed. CNPMS (cf. p. 28).
- MIGNOLO, Walter D. (2000) : *Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, New Jersey : Princeton University Press. ISBN : 0-691-00139-1 (cf. p. 14, 15).
- MILROY, Leslie et MUYSKEN, Pieter (éds.) : *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge : Cambridge University Press (cf. p. 54).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE de l'Enseignement supérieur, et de la Recherche (1989) : *Code de l'éducation*. URL : <http://www.senat.fr/rap/104-234/104-23421.html> (visité le 17/11/2014) (cf. p. 78).
- MINISTERIUM FÜR SOZIALES, Familie und Gesundheit und Kultusministerium (2003) : *Leitlinien frühkindlicher Bildung*. URL : www.thueringen.de/imperia/md/content/tmsfg/aktuell/5.pdf (visité le 01/05/2013) (cf. p. 33).
- MINISTERS OF THE COUNCIL OF EUROPE, Committee of (2012) : *European Charter for Regional and Minority Languages*. [1998-03-01] (cf. p. 85).
- MOUGEON, Raymond (2000) : « Le français s'impose en Nouvelle-France ». In : *Le Français au Québec. 400 ans d'histoire et de vie*. Sous la dir. de Conseil Supérieur de la LANGUE FRANÇAISE et Michel PLOURDE. Paris : FIDES - Les publications du Québec, p. 33–38 (cf. p. 27).
- MOYER, Melissa G. et ROJO, Luisa Martin (2007) : « language, migration and citizenship. new challenges in the regulation of bilingualism ». In : *Bilingua-*

- lism. A social approach*. Sous la dir. de Monica HELLER. Houndsmills et al. : Palgrave Macmillan, p. 137–160 (cf. p. 15, 17, 66, 112).
- MÜLLER, Horst M. (2013) : *Psycholinguistik - Neurolinguistik. Die Verarbeitung von Sprache im Gehirn*. Paderborn : UTB (cf. p. 87).
- NTEMIRIS, Nektarios (2011) : *Gouvernementalität und Kindheit. Transformationen generationaler Ordnung in Diskursen und in der Praxis*. Wiesbaden : VS Verlag (cf. p. 3).
- OECD (2000a) : *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris. URL : www.oecd.org/fr (visité le 14/09/2014) (cf. p. 1, 32, 35).
- (2000b) : *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Paris. URL : <http://www.oecd.org/france/33684889.pdf> (visité le 14/09/2014) (cf. p. 1).
- (2004) : *Starting Strong - Länderbericht Deutschland 2004 : Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) in der Bundesrepublik Deutschland* (cf. p. 1).
- OOMEN-WELKE, Ingelore et PROJEKTGRUPPE (1998) : « Sprachaufmerksamkeit. Bericht über ein Forschungsprojekt ». In : *Erziehung für Babylon*. Sous la dir. d'Ernst APELTAUER, Edith GLUMPLER et Sigrid LUCHTENBERG. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren, p. 152–159 (cf. p. 102).
- OVERWIEN, Bernd et PRENGEL, Annedore (2007) : « Einleitung : Der Besuch des Sonderberichterstatters und das Recht auf Bildung in der gesellschaftlichen Diskussion ». In : *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*. Sous la dir. de Bernd OVERWIEN et Annedore PRENGEL. Opladen et Farmington Hills : Barbara Budrich, p. 21–33 (cf. p. 1).
- PARREIRA DO AMARAL, Marcelo (2006) : *The influence of transnational organizations on national education systems*. T. 951. Education 11. Frankfurt am Main et al. : Peter Lang et European University Studies. ISBN : 978-3-631-55633-7 (cf. p. 7, 110).

- PASCOUAT, Yves (2010) : « Integration measures in France : An evolving process between integration and migration issues ». In : *A re-definition of belonging? Language and integration tests in Europe*. Sous la dir. de Ricky VAN OERS, Eva ERSBØLL et Dora KOSTAKOPOULOU. Boston : Martinus Nijhoff Publishers, p. 153–184 (cf. p. 96).
- PAUSCH, Marion (1996) : *Rückbesinnung – Selbsterfahrung – Inbestiznahme : Antillanische Identität im Spannungsfeld von Négritude, Antillanité und Créolité*. Studien zu den frankophonen Literaturen außerhalb Europas 12. Frankfurt am Main : IKO (cf. p. 63).
- PAYET, Jean-Paul (1995) : *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Armand Colin (cf. p. 3).
- (1997) : « Le “sale boulot”. Division morale du travail dans un collège en banlieue ». In : *Les Annales de la recherche urbaine* n° 75, p. 19–31 (cf. p. 3, 57).
- PAYET, Jean-Paul et GIULIANI, Frédérique (2014-02) : « La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites ». In : *Education et sociétés* n° 34, p. 55–70 (cf. p. 78).
- PENNYCOOK, Alastair (2000) : « English, Politics, Ideology. From Colonial Celebration to Postcolonial Performativity ». In : *Ideology, Politics and Language Policies. Focus on English*. Sous la dir. de Thomas RICENTO. Impact. Studies in Language and Society 6. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, p. 107–119. ISBN : 90-272-1836-6 (cf. p. 16).
- (2001) : *Critical Applied Linguistics : A Critical Introduction*. Mahwah, London, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates (cf. p. 13–15, 19).
- PERROTON, Joëlle (2003) : « D'un lycée professionnel à l'autre ». In : LORCERIE, Françoise. *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Actions Sociales/-Confrontations. Paris : INRP-ESF, p. 125–138 (cf. p. 2).
- PETEK, Gaye (2004) : « Les Elco, entre reconnaissance et marginalisation ». In : *Hommes et migrations : Langues de France* n° 1252, p. 45–55 (cf. p. 98, 107).
- POPHAM, W. James (2004) : *Ruminations regarding NCLB's most malignant provision : Adequate yearly progress. Paper prepared for Center on Education Policy's Forum to Discuss Ideas to Improve the Accountability Provisions Under the No Child*

- Left Behind Act*. URL : <http://www.cep-dc.org/pubs/Forum28July2004/> (visité le 08/03/2009) (cf. p. 83).
- PRANTL, Heribert (2010) : « Leitkultur - Die Patrioten von Düsseldorf. Die Christdemokraten propagieren wieder einmal den Stolz auf Deutschland ». In : *Süddeutsche Zeitung* (cf. p. 63).
- PREISSING, Christa (2004) : *Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Sous la dir. de Jugend und Sport Berlin SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG et INA. Berlin : Verlag Das Netz (cf. p. 32, 33, 71, 87, 108).
- (2006) : *Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Sous la dir. de Jugend und Sport Berlin SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG et INA. 2^e éd. Berlin : Verlag Das Netz (cf. p. 78).
- QUÉRÉ, Michel (éd.) : *L'état de l'École. 30 indicateurs sur le système éducatif français*. URL : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/l_etat_de_l_ecole_2011_pisa_2009_comprehension_de_l_ecrit_evolution_2000_20091.pdf. (visité le 16/07/2014) (cf. p. 35).
- QUIJANO, Aníbal (1993) : « Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina ». In : *La colonialidad del saber : eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Sous la dir. d'Edgardo LANDER. Buenos Aires : CLACSO, p. 201–246. ISBN : 950-9231-51-7. URL : <http://pensamientolatinoamericanounmdp.files.wordpress.com/2011/07/quijano-unidad-iv.pdf> (visité le 07/05/2013) (cf. p. 15).
- RAVEAUD, Maroussia (2006) : *De l'enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Éducation et société. Paris : Presses Universitaires de France (cf. p. 56).
- RAYNA Sylvie und Brougère, Gilles (éd.) : *Petites enfances, migrations et diversités*. Brüssel et al. : Peter Lang (cf. p. 3).
- REICH, Hans H. (2008) : *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Berlin : das netz (cf. p. 101, 102, 108, 110).

- REICH, Hans H. et ROTH, Hans-Joachim (2002) : *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher : Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Sous la dir. d'Hans H. REICH et al. Hamburg : Behörde für Bildung und Sport. Freie und Hansestadt Hamburg (cf. p. 95).
- RÉSEAU FRANCOPHONE DE SOCIOLINGUISTIQUE, RfS (2008) : *Langue et insertion : faux problèmes et vraies solutions... un manifeste de 250 chercheurs*. URL : http://www.fabula.org/actualites/langue-et-insertion-manifeste-du-reseau-francais-de-sociolinguistique_22311.php (visité le 20/05/2014) (cf. p. 37, 96).
- RICENTO, Thomas (éd.) : *Ideology, Politics and Language Policies : Focus on English. Impact : Studies in Language and Society 6*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins. ISBN : 90-272-1836-6 (cf. p. 17).
- (éd.) : *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Language and Social Change 1. Malden, Oxford, Victoria : Blackwell Publishing (cf. p. 15, 111).
- (2006b) : « Language Policy : Theory and Practice - An Introduction ». In : *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Sous la dir. de Thomas RICENTO. Language and Social Change 1. Malden, Oxford, Victoria : Blackwell Publishing, p. 10–23 (cf. p. 29, 30, 66).
- RIESZ, Janosz (1998) : *Französisch in Afrika - Herrschaft durch Sprache. Europäisch-afrikanische Literaturbeziehungen II*. Frankfurt am Main : IKO (cf. p. 24, 26).
- (2000) : *Koloniale Mythen – Afrikanische Antworten. Europäisch-afrikanische Literaturbeziehungen I*. 2^e éd. Frankfurt am Main : IKO [1993] (cf. p. 24, 25, 27–29).
- (2006) : *Léopold Sédar Senghor und der afrikanische Aufbruch im 20. Jahrhundert*. Wuppertal : Peter Hammer Verlag (cf. p. 28).
- ROMMELSPACHER, Birgit (2002) : *Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt am Main : Campus (cf. p. 64, 65).
- RONJAT, Jules (1913) : *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : Champion (cf. p. 92).
- RÖSCH, Heidi (2005) : « Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Eine Herausforderung für alle Bildungseinrichtungen ». In : *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* n° 4, p. 23–33 (cf. p. 107).

- RUI, Yang (2007) : « Comparing Policies ». In : *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Sous la dir. de Mark BRAY, Bob ADAMSON et Mark MASON. Hong Kong : Springer, p. 241–262 (cf. p. 8, 114).
- RUTHERFORD, Jonathan et BHABHA, Homi K. (1990) : « The Third Space - Interview with Homi Bhabha ». In : *Identity, Community, Culture, Difference. Lawrence and Wishart : London*. Sous la dir. de Jonathan RUTHERFORD. London : Lawrence et Wishart, p. 207–221 (cf. p. 63).
- SARRAZIN, Thilo (2010) : *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München : DVA (cf. p. 52).
- SCHIFF, Claire (2004) : « Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire ». In : *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Sous la dir. de Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations - FASILD. Etudes et recherches. Paris : La Documentation Française, p. 139–250 (cf. p. 3).
- SCHIFFAUER, Werner (2002) : « Einleitung : Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation ». In : *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern*. Sous la dir. de Werner SCHIFFAUER et al. Interkulturelle Bildungsforschung 10. Münster, New York, München, Berlin : Waxmann, p. 1–20 (cf. p. 35, 56).
- SCHIFFAUER, Werner et al. (éds.) : *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern*. Interkulturelle Bildungsforschung 10. Münster, New York, München, Berlin : Waxmann (cf. p. 9, 56).
- SCHROEDER, Christoph (2007) : « Integration und Sprache ». In : *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) n° 22-23*, p. 6–12 (cf. p. 2).
- SEBALD, Peter (1988) : *Togo 1884–1914*. Berlin : Akademie-Verlag (cf. p. 26).
- SENGHOR, Léopold Sédar (1948) : *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de la langue française*. Paris : Presses Universitaires de France (cf. p. 28).
- SENGHOR, Léopold Sédar et AZIZA, Mohamed (1980) : *La poésie de l'action. Conversations avec Mohamed Aziza*. Les grands leaders. Paris : Éditions Stock (cf. p. 28).

- SHOHAMY, Elana (2006) : *Language Policy : Hidden agendas and new approaches*. London, New York : Routledge (cf. p. 5, 16–18, 75, 113).
- SHOHAT, Ella (2007) : « Notes sur le “post-colonial” ». In : *Qui a peur du postcolonial ? Défis et controverses*. Sous la dir. de Jim COHEN et al. 51. Paris : La Découverte [1992], p. 80–89 (cf. p. 14).
- SIEBERT-OTT, Gesa (2006) : *Deutsch (lernen) auf dem Schulhof? Konzeptionelle Mündlichkeit als Basis der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenz in der Zweitsprache*. URL : <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1a.html> (visité le 27/09/2014) (cf. p. 89).
- STANAT, Petra (2003) : « Mischungsverhältnisse : Brauchen wir in Schulklassen eine “Ausländerquote” ? » In : *forum schule* n° 3. URL : http://partner-fuer-schule.nrw.de/fileadmin/user_upload/forum-schule/forum-schule-archiv/archiv/12/fs12/magbre.html (cf. p. 88).
- STEINKE, Ines (2012) : « Gütekriterien qualitativer Forschung ». In : *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Sous la dir. d’Uwe FLICK, Ernst von KARDORFF et Steinke INES. 9^e éd. Reinbek : Rowohlt, p. 319–331 (cf. p. 105).
- STOECKER, Helmuth (1977) : *Drang nach Afrika : Die koloniale Expansionspolitik und Herrschaft des deutschen Imperialismus in Afrika von den Anfängen bis zum Ende des zweiten Weltkrieges*. Berlin : Akademie-Verlag (cf. p. 14).
- STRAUSS, Anselm et CORBIN, Juliet (1990) : *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, London, New Delhi : Sage publications (cf. p. 8, 46–49).
- SUNIER, Thijl (2002) : « Landessprache und Muttersprache ». In : *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Sous la dir. de Werner SCHIFFAUER et al. Interkulturelle Bildungsforschung 10. Münster, New York, München, Berlin : Waxmann, p. 141–160 (cf. p. 17).
- EL-TAYEB, Fatima (2001) : *Schwarze Deutsche. Der Diskurs um Rasse und nationaler Identität vor 1933*. Frankfurt am Main : Campus (cf. p. 14).
- TEMIME, Émile (1999) : *France, terre d’immigration*. Paris : Gallimard (cf. p. 1).
- TEXTOR, Martin R. (2004) : *Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). Eltern und Schule als Partner*. Sous la dir. de Staatsinstitut

- für FRÜHPÄDAGOGIK (IFP). URL : <http://www.familienhandbuch.de> (visité le 15/01/2009) (cf. p. 78).
- THOMAS, Wayne P. et COLLIER, Virginia P. (2002) : *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement*. Washington, DC : Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE). URL : http://www.crede.ucsc.edu/research/11aa/1.1_final.html (visité le 14/03/2013) (cf. p. 95).
- THOMASUSKE, Nathalie (2009) : *Biographien mehrsprachiger Menschen am Beispiel Französisch-Deutscher Bilingualer*. Sous la dir. d'IBKM. Oldenburg : BIS-Verlag (cf. p. 22, 30, 64).
- (2011) : « The relevance of multilingualism for teachers and immigrant parents in early childhood education and care in Germany and in France ». In : *Special Issue : Intercultural Education : New Century, New Needs. Conceptual and Empirical Challenges ; Guest Edited by Nektaria Palaiologou*. Sous la dir. de Barry van DRIEL. T. 22. 4. Oxon : Routledge T&F for the International Association for Intercultural Education (IAIE), p. 327–336. URL : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2011.617425> (visité le 07/05/2013) (cf. p. 86).
- (2012) : « Les pratiques langagières dans l'éducation de la petite enfance. Berlin, entre histoire et recherche ». In : *Le Furet : Des langues en cadeau* n° 68 (cf. p. 22, 39).
- (2014) : « Les politiques linguistiques concernant les langues minorisées dans la Kita. Une relation de pouvoir ». In : *Petites enfances, migrations et diversités*. Sous la dir. de Gilles RAYNA Sylvie und Brougère. Brüssel et al. : Peter Lang, p. 81–102 (cf. p. 23).
- THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG, Wissenschaft und Kultur (2010) : *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*. 62. Berlin : Verlag das netz (cf. p. 33, 78).
- TOBIN, Joseph (2007) : « Rôle de la théorie dans le mouvement Reconceptualiser l'éducation de la petite enfance [The Role of Theory in the Reconceptualizing Movement] ». In : *Repenser l'éducation du jeune enfant*. Sous la dir. de Gilles BROUGÈRE et Michel VANDENBROEK. Bruxelles : Peter Lang, p. 23–52 (cf. p. 39).

- TOBIN, Joseph, ADAIR, Jennifer Keys et ARZUBIAGA, Angela E. (2013) : *Children Crossing Borders : Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool*. New York : Russell Sage Foundation (cf. p. 5, 41).
- TOBIN, Joseph, HSUEH, Yeh et KARASAWA, Mayumi (2009) : *Preschool in Three Cultures Revisited – China, Japan and The United States*. London et Chicago : University Of Chicago Press (cf. p. 6).
- TODOROV, Tzvetan (1984) : *Mikhail Bakhtin. The Dialogical Principle*. Minneapolis : University of Minnesota Press (cf. p. 6, 7).
- TRACY, Sarah J. (2013) : *Qualitative Research Methods : Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. West Sussex, Oxford et Malden : Wiley-Blackwell (cf. p. 43).
- TROTHA, Trutz von (1994) : *Koloniale Herrschaft : zur soziologischen Theorie der Staatsentstehung am Beispiel des 'Schutzgebietes Togo'*. Tübingen : Mohr Siebeck (cf. p. 26).
- TRUSCHKAT, Inga, KAISER-BELZ, Manuela et VOLKMANN, Vera (2011) : « Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten : Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis ». In : *Grounded Theory Reader*. Sous la dir. de Günter MEY et Katja MRUCK. 2^e éd. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften [2007], p. 181–206 (cf. p. 49, 105).
- VAN OERS, Ricky (2010) : « Citizenship tests in the Netherlands, Germany and the UK ». In : *A re-definition of belonging ? Language and integration tests in Europe*. Sous la dir. de Ricky VAN OERS, Eva ERSBØLL et Dora KOSTAKOPOULOU. Boston : Martinus Nijhoff Publishers, p. 51–105 (cf. p. 96).
- VARRO, Gabrielle (2008) : « Le bilinguisme dans le contexte scolaire français : Déficits de reconnaissance et mixités ». In : *Penser le bilinguisme autrement*. Sous la dir. de Christine HÉLOT, Sabine BENERT Britta and Ehrhart et Andrea YOUNG. Frankfurt : Peter Lang, p. 175–184 (cf. p. 86).
- VERBUNT, Gilles (1990) : « Minderheiten und Sozialwissenschaften in Frankreich ». In : *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*. Sous la dir. d'Eckhard J. DITTRICH et Frank-Olaf RADTKE. Opladen : Westdeutscher Verlag, p. 73–83 (cf. p. 29).

- VERGÈS, Françoise (2007) : « Approches postcoloniales de l'esclavage et de la colonisation ». In : *Qui a peur du postcolonial ? Défis et controverses*. Sous la dir. de Jim COHEN et al. 51. Paris : La Découverte, p. 102–110 (cf. p. 14, 52).
- VIERNICKEL, Susanne et al. (2013) : *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Sous la dir. de Der Paritätische GESAMTVERBAND, DIAKONIE et GEW - Gewerkschaft Erziehung und WISSENSCHAFT. Berlin. URL : <http://www.ash-berlin.eu/forschung/forschungsprojekte/schluessel-zu-guter-bildung-erziehung-und-betreuung/> (visité le 31/10/2014) (cf. p. 99).
- VINCENZ, Andrzej de (1994) : « Völker, Nationen und Nationalsprachen : Frankreich, Deutschland und Polen im Zentrum Europas ». In : *Muttersprache – Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache*. Sous la dir. de Claus AHLZWEIG. Wiesbaden : Westdeutscher Verlag, p. 3–18 (cf. p. 25).
- WAGNER, Petra (2013) : *Inklusive Qualitätsentwicklung in Kitas mit dem Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. URL : <http://www.erzieherin.de/inklusive-qualitaetsentwicklung.php> (visité le 20/12/2014) (cf. p. 102).
- WAHL, Simone (2006) : *Bildung von Anfang an/Les premiers pas*. Paris : Dohrmann Verlag (cf. p. 35, 84).
- WARZEE, Alain et al. (2006) : *Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, et de la Recherche. La place et le rôle des parents dans l'école*. Sous la dir. d'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. URL : <http://www.education.gouv.fr> (visité le 17/11/2014) (cf. p. 79–81).
- WEBER, Hugo (1872) : *Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache : zugleich eine Darstellung der Grundsätze und der Einrichtung dieses Unterrichts*. Leipzig : Siegismund & Volkening (cf. p. 23).
- WEIL, Patrick (2008) : *Liberté, égalité, discriminations. L'« identité nationale »*. folio histoire. Paris : Gallimard (cf. p. 64).
- WHITEHEAD, Marian (2010) : « Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit ». In : *Frühpädagogik International : Bil-*

- dungsqualität im Blickpunkt*. Sous la dir. de Wassilios E. FTHENAKIS et Pamela OBERHUEMER. West Sussex, Oxford et Malden : VS Verlag für Sozialwissenschaften [2004], p. 295–311 (cf. p. 101).
- WIEVIORKA, Michel (2007) : « La diversité, à reculons ». In : *Le Monde* (cf. p. 65).
- WILDER, Gary (2005) : *The French Imperial Nation-State. Negritude & Colonial Humanism Between the Two World Wars*. Chicago : University of Chicago Press (cf. p. 28).
- WOLF, Lothar (2000) : « La langue des premiers canadiens ». In : *Le Français au Québec. 400 ans d'histoire et de vie*. Sous la dir. de Conseil Supérieur de la LANGUE FRANÇAISE et Michel PLOURDE. Paris : FIDES - Les publications du Québec, p. 25–30 (cf. p. 27).
- WOLLRAD, Eske (2005) : *Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*. Königstein et Taunus : Helmer (cf. p. 14).
- WOOLARD, Kathryn A. (1998) : « Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry ». In : *Language Ideologies : Practice and Theory*. Sous la dir. de Bambi SCHIEFFELIN, Kathryn WOOLARD et Paul KROSKRITY. New York : Oxford University Press, p. 3–27 (cf. p. 18, 22, 23, 27).

Appendice

Entretiens collectifs

Déclaration sur l'honneur

J'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, idée, recherche, raisonnement, analyse ou autre création empruntée à un tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière claire et transparente, de sorte que la source en soit immédiatement reconnaissable, dans le respect des droits d'auteur et des techniques de citations.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement et complètement est constitutif de plagiat.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.

Berlin, Avril 2015

Thomauske, Nathalie

Lieu, Date

Nom, Prénom

Signature