Une pédagogie innovante

Les ateliers « sociolinguistiques » du dispositif OEPRE

Déborah Caira

Université de Rouen Normandie, Laboratoire DYnamique du Langage In Situ (EA 7474)

Résumé : L'augmentation des flux migratoires, en France, depuis les années 60, a amené notre pays à promouvoir une politique linguistique d'intégration à destination des migrants allophones. Pour répondre à cette demande, l'Éducation nationale a mis en place, en 2008, le dispositif « Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants » (MEN, 2017). Il s'adresse aux familles les plus éloignées du système éducatif français. Ma contribution vise à rendre compte de cette initiative tout en soulevant quelques réflexions didactiques et pédagogiques afin de faciliter et encourager sa mise en place. L'enjeu de cet article est ainsi de répondre à la problématique suivante : comment favoriser l'apprentissage/acquisition du français par des adultes migrants allophones *via* un dispositif coéducatif ? En effet, outre l'intégration linguistique, c'est la réussite des élèves qui est en jeu et ce, par l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant (Vatz-Laaroussi & *al.*, 2005 ; Vatz-Laaroussi & Kanouté, 2013). La conduite de cette opération durant deux années consécutives m'a poussée à mettre en perspective les préconisations officielles au regard de la didactique des langues (Vigner, 2001 ; Adami, 2009). Cet article ambitionne ainsi de contribuer à une meilleure promotion de cette pédagogie dite « innovante » à destination des adultes migrants en faveur d'un partenariat famille-école au bénéfice de la réussite scolaire des élèves allophones (Manigand, 1993 ; Akinci, 2016).

Mots-clés : formation linguistique, adultes migrants, coéducation, littératie

Les divers flux migratoires ont conduit notre pays, tout comme bon nombre de nations dans le monde, à promouvoir une politique linguistique d'intégration à destination des migrants allophones.

En 2008, l'Éducation nationale et le Ministère de l'intérieur ont mis en place une initiative à destination des parents d'élèves allophones les plus éloignés du système éducatif français afin de favoriser leur « inscription » dans la société française (Moro, 2012 : 167) et ce, pour la réussite de tous les élèves. Ce dispositif nommé « Ouvrir

l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants » (désormais OEPRE) vise trois objectifs (MEN, 2017) :

— l'acquisition du français ;
— la connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française ;
— la connaissance du fonctionnement et des attentes de l'école.

Cette contribution, émanant de mon travail de recherche en cours, propose une réflexion autour d'éventuelles pistes didactiques et pédagogiques pour la mise en place de ce type d'action. Celle-ci vise, par l'intermédiaire de l'apprentissage de la langue française, l'implication des parents, et plus particulièrement des mères d'élèves, dans la scolarité de leur enfant (Vatz-Laaroussi & *al.*, 2005 ; Vatz-Laaroussi & Kanouté, 2013).

C'est ainsi, qu'à travers cet article, je vais tenter de répondre au questionnement suivant : comment favoriser l'apprentissage/acquisition du français par des adultes migrants allophones *via* un dispositif coéducatif ?

L'objectif est de pouvoir contribuer à une meilleure promotion de cette action à destination des adultes migrants pour la mise en place d'un partenariat famille-école au bénéfice de la réussite scolaire des élèves allophones (Manigand, 1993 ; Akinci, 2016). De cette manière, je souhaite également souligner l'importance de l'approche sociodidactique (Rispail, 2017 ; Dolz, 2019) pour la mise en place de pratiques innovantes.

Pour cela, dans un premier temps, je reviendrai brièvement sur l'évolution des formations linguistiques à destination de ce public cible des années 60 à nos jours. L'objectif étant de justifier les difficultés de mise en œuvre sur le terrain de ce type d'initiative. Dans un second temps, je présenterai le dispositif OEPRE et je tenterai de mettre en perspective, par le biais d'une approche ethnographique, les apports de la recherche et les préconisations officielles. En effet, j'ai mené cette opération pendant deux années consécutives sur mon territoire d'affectation en tant que professeure des écoles, à Nemours (en Ile de France). C'est pourquoi je proposerai quelques pistes pour la mise en place de ce type d'action.

1 Évolution de la formation linguistique des adultes migrants

Un certain nombre de facteurs ont amené le domaine de la formation linguistique des adultes migrants à se construire progressivement. Outre les aspects didactiques, c'est l'évolution des politiques d'intégration à destination de ces derniers, mêlée à l'intérêt de l'État pour la formation professionnelle, qui sont à l'origine des diverses orientations et des retombées actuelles sur le terrain et ce, à travers des offres diverses et variées. La brève présentation des évènements historiques et politiques, des années 60 à nos jours, en lien avec ce public cible, m'amènera à justifier les principales tendances didactiques qui se dégagent de ce domaine d'intervention spécifique.

L'après-guerre, ainsi que la croissance économique des années 60, a conduit un certain nombre d'immigrés à venir s'installer en France. Pour parer à l'urgence, les premiers

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

cours dits « d'alphabétisation », destinés à ces nouveaux ouvriers et assurés principalement par des associations de bénévoles et des syndicats, verront le jour, sans grand fondement pédagogique/didactique (Adami & Leclercq, 2012 ; Étienne & Leclercq, 2014).

La loi sur la formation professionnelle, en 1971, et la crise économique de 1974, avec le chômage qui touche majoritairement les ouvriers peu qualifiés, marqueront un tournant dans ce domaine spécifique. C'est ainsi que deux circulaires ministérielles (21/05/1975 et 14/05/1975) apporteront un cadrage, avec des objectifs visés et des modalités d'intervention précisées, à ce secteur en pleine transformation qui allie à la fois formation professionnelle et formation linguistique.

Par la suite, avec la loi sur le regroupement familial de 1976, c'est l'intégration sociale qui est également en jeu. Les épouses des immigrés venus en France pour le travail vont modifier le profil des apprenants. La langue devient un enjeu majeur de formation (Adami, 2012). L'illettrisme, qui s'impose comme une problématique sociale majeure, créera pareillement une dynamique au niveau de la didactique de la lecture-écriture.

A partir des années 80, les petites associations disparaissent au profit d'associations structurées avec des formateurs dont on exige une maîtrise ou un DESS en FLE. En effet, la didactique du FLE semble répondre, en partie, aux exigences de l'enseignement du français à des adultes migrants qui souhaitent s'installer durablement en France. Parallèlement, la politique d'éducation et de formation vers l'apprentissage tout au long de la vie, qui évolue à l'échelle européenne et mondiale, viendra complexifier les objectifs ainsi que les contenus et les démarches d'intervention à destination de ce public spécifique (Adami & Leclercq, 2012).

Aujourd'hui, de nouvelles législations régissent ce champ d'étude. Les orientations émanent non seulement de décisions nationales (loi du 7 mars 2016) mais également européennes (Conseil de l'Europe, 2017). Au niveau des politiques d'intégration, l'État français demande aux immigrés hors Union européenne d'être signataire d'un Contrat d'Intégration Républicaine (CIR, anciennement Contrat D'Accueil et d'Intégration) intégré, depuis mars 2019, dans un Parcours d'Intégration Républicaine (PIR). En 2006, le Diplôme Initial de la Langue Française (DILF) verra le jour et donnera la possibilité aux primo-arrivants les plus éloignés de la culture de l'écrit de faire valoir leurs compétences. A travers ces deux mesures politiques, le CIR (CAI) et le DILF, l'État cherche à montrer combien la langue semble être une condition essentielle à l'intégration. De ce fait, les demandes en formation linguistique sont de plus en plus importantes au vu du caractère obligatoire de cette initiative. Parallèlement à ces avancées, le domaine de la formation professionnelle évolue également. Le Parlement européen et le Conseil européen publieront, en 2006, une recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Journal officiel de l'Union européenne L 394/10 du 30.12.2006).

Cette brève présentation de l'évolution de la formation linguistique des adultes migrants en lien avec un contexte social et politique en constante mouvance explique, en partie, les difficultés de mise en œuvre sur le terrain. On constate que cette dynamique s'est opérée à la fois au niveau :

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

— du profil des apprenants accueillis ;
— des formateurs engagés ;
— des contenus d'enseignement : entre développement de compétences littéraciques – autour de l'écrit – et compétences professionnelles ;
— des préconisations institutionnelles : avec la rédaction du CECRL et la création du DILF.

C'est précisément dans ce contexte politique et social que s'inscrit le dispositif OEPRE de l'Éducation nationale.

2 Présentation du dispositif

Depuis 2008, au sein de l'Éducation nationale, deux opérations expérimentales de valorisation du lien école-famille sont mises en place : la « Mallette des parents » et le dispositif OEPRE initialement intitulé « Ouvrir l'École aux Parents pour Réussir l'Intégration » (OEPRI). Cette dernière vise à « favoriser la réussite scolaire et à promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés ou issus de l'immigration » (MEN, 2008).

Je vais principalement m'attacher à présenter cette initiative, autour de la formation linguistique, à travers ses objectifs et son fonctionnement.

Depuis son expérimentation en 2008, quatre circulaires se sont succédées (2010, 2012, 2014 et 2017) afin de favoriser la mise en œuvre de cette opération en s'adaptant aux réalités du terrain. L'évolution du dispositif est tout particulièrement marquée par une modification du public éligible :

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

Le public visé par ce dispositif justifie le lien entre le ministère de l'Éducation nationale et le Ministère de l'intérieur qui co-financent cette action.

Cette opération autour du lien école-famille vise trois objectifs (MEN, 2017) :

— l'acquisition du français ;

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

— la connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française ;

— la connaissance du fonctionnement et des attentes de l'école.

Chaque atelier, sélectionné après l'élaboration d'un projet inscrit dans les priorités de l'établissement qui l'accueille (école primaire, collège ou lycée), réunit douze à quinze personnes tout au long de l'année sur la base du volontariat. Il offre un minimum de soixante heures de formation (maximum cent vingt heures) réparties sur une année scolaire (d'octobre à fin mai). L'animation de ces cours est assurée prioritairement par des enseignants de l'Éducation nationale (notamment ceux qui enseignent en Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants) ou par des formateurs du GRETA. Les parents inscrits peuvent bénéficier de ce dispositif pendant trois années maximum. Des financements complémentaires, comme le FSE (Fond Social Européen), donnent la possibilité à certains candidats de se présenter aux épreuves du DILF ou du DELF. En mai 2019, dans mon secteur d'affectation, c'est le DELF Pro qui a été proposé aux parents, ce qui amène à questionner les réels objectifs du dispositif.

Un bilan quantitatif et qualitatif est à renseigner, chaque année, et à transmettre aux préfets de région et aux recteurs d'académie, *via* les coordinateurs départementaux qui coordonnent l'opération au niveau local, pour de nouvelles préconisations au niveau national. A ce propos, une évaluation dans trois régions comportant cinq académies (MEN, 2014) a été financée par le FSE et a été réalisée par un cabinet de conseils externe (Eurogroup) avec l'appui scientifique de Cécile Goï. De cette analyse a découlé une nouvelle dénomination du dispositif (OEPRI vers OEPRE) et certaines recommandations sur lesquelles je reviendrai.

Afin de prendre la mesure de l'étendu et de l'évolution du dispositif sur le territoire, voici un tableau chiffré du nombre de départements et d'académies ayant investi l'opération au niveau national depuis 2008 (année expérimentale de mise en œuvre du dispositif) :

	Nombre de départements ayant investi l'opération	**Nombre d'académies accueillant le dispositif**
2008 – 2009 (année expérimentale)	12	10
2009 - 2010	31	25
2010 - 2011	41	27
2011 - 2012	64	27
2013 - 2014	70	27

Au niveau de sa mise en pratique, on constate, comme l'indique la synthèse de l'évaluation de 2014, une absence de cadre pédagogique national qui amène les formateurs des ateliers à s'en emparer de manière différenciée. A ce propos, l'analyse critique de deux ressources officielles m'a amenée à souligner une ambivalence entre : d'un côté, une préconisation en faveur de la mise en place d'une démarche d'enseignement prenant appui sur la didactique du FLS (site Canopé) et, de l'autre, une démarche d'enseignement qui fait référence aux Ateliers dits « SocioLinguistiques » (désormais ASL), d'où la dénomination « d'atelier » fréquemment adoptée au sein de l'Éduca-

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

tion nationale. La démarche autour de la didactique du FLS s'appuie sur le premier objectif visé par le dispositif autour de l'apprentissage de la langue française et à la politique d'accueil des immigrés en France dans le cadre du CIR. Or, cette mise en œuvre demande à faire appel à du personnel formé à cette façon d'enseigner. Pour sa part, la méthodologie mise en évidence dans la seule ressource pédagogique institutionnelle élaborée par des collègues de l'académie de Créteil fait appel à une démarche d'enseignement qui n'a pas comme objectif premier l'apprentissage de la langue. En effet, l'ASL étant selon le RADyA (Réseau des Acteurs de la Dynamique des ASL) « une action spécifique de soutien des processus d'intégration qui se situe dans le champ de la promotion sociale et de la citoyenneté ». Les ASL sont des dispositifs hors CIR. Cette démarche d'enseignement, nécessairement contextualisée, s'articule autour de trois phases : la découverte (d'un thème), l'exploration et l'appropriation, et vise ainsi l'autonomie des personnes dans les actes sociaux du quotidien. Les ASL s'adressent plus particulièrement aux publics migrants installés en France depuis un certain nombre de temps. Ils sont souvent à l'image des premiers cours dits « d'alphabétisation » et ne requièrent pas forcément de formateurs formés à la didactique des langues.

Au vu de ces quelques éléments, il en résulte donc une mise en œuvre diversifiée en lien avec :

— le public accueilli ;
— les besoins du territoire, comme le révèle encore une fois la synthèse de l'évaluation nationale de 2014 ;
— des contenus pédagogiques, non identifiés, que chaque formateur souhaite aborder en fonction de son interprétation des objectifs du dispositif ;
— l'agir professionnel et la formation du formateur.

Cette brève analyse d'un cadre pédagogique flou en lien avec des objectifs au croisement de diverses politiques publiques m'a conduite à une appropriation du dispositif dont je vais tenter brièvement de rendre compte.

3 Appropriation du dispositif

Mon affectation dans un groupe scolaire, appartenant à un réseau d'éducation prioritaire du sud de la Seine et Marne à Nemours, pendant plusieurs années, m'a encouragée à mettre en place le dispositif OEPRE. Cette initiative, autour du lien école-famille, s'est inscrite dans un projet collaboratif avec les partenaires locaux (le centre communal d'action sociale et la bibliothèque municipale de la ville). L'absence d'offre linguistique répondant véritablement aux attentes des familles présentes sur ce quartier a amené ce dispositif à s'inscrire véritablement sur ce secteur.

Durant l'année 2017-2018, le dispositif a comptabilisé trente-deux inscrits, exclusivement des femmes avec une moyenne de vingt personnes à chaque séance (à raison de deux séances par semaine). En 2018-2019, j'ai pu accueillir un total de vingt-six femmes avec une moyenne de treize personnes chaque soir. Sur les trente-deux inscrites la première année, seize ont poursuivi le travail engagé lors de la seconde année. Le

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

public accueilli était hétérogène et constitué exclusivement de femmes, âgées de 23 à 60 ans, issues ou non de l'Union européenne. Certaines n'étaient plus ou n'étaient pas encore des mères d'élèves. Ce dispositif avait été présenté, avant tout, comme « un cours de langue française assuré par une enseignante de l'école pour aider ses enfants ».

Le questionnement sur lequel je me suis appuyée pour élaborer la programmation et la progression de ce cours de langue spécifique, répondant aux attentes institutionnelles, pourrait se résumer ainsi : de quelle manière l'appropriation de la langue de l'école par les familles contribuerait-elle à la réussite de tous les élèves ?

En effet, même si la coéducation est devenue un élément central des politiques éducatives, il m'a fallu adopter une approche compréhensive pour concevoir la façon dont le lien avec les familles pouvait se construire.

Pour cela, je me suis tout d'abord inspirée de la définition de la coéducation de Schaming & Marquet (2017 : 78-79) qui l'ont caractérisée comme :

> *[. . .] un processus complexe, constitué d'interactions (Lesur, 2011) entre les acteurs de la sphère scolaire et ceux de la sphère familiale, relations ayant pour finalité la réussite de l'enfant-élève (Neyrand, 2011 ; Deslandes & Richard, 2004). [. . .]. Elle se construit autour de trois dimensions : une dimension informative, une dimension collaborative et une dimension sociale.*

Les propos de Périer (2005 : 22) au sujet de la relation aux familles complètent cette définition de l'alliance éducative :

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

C'est ainsi que je me suis attachée à comprendre les *malentendus,* les écarts qui existent (et persistent) entre ces deux acteurs principaux de la vie de l'élève : les enseignants et les parents.

Leur mise en évidence m'a amenée à effectuer des choix didactiques et pédagogiques que je préciserai dans la suite de cette contribution.

Ces *différends* (Périer, 2005) s'expriment, entre autres, au niveau :

— des codes de communication : les professionnels du monde éducatif ont tendance à utiliser des termes didactiques incompréhensibles pour certains parents ;

— des façons d'apprendre : ces parents ne perçoivent pas forcément de la même manière les difficultés scolaires de leurs enfants et tout particulièrement en maîtrise de la langue française. En outre, les avancées en matière d'éducation, à travers les processus d'apprentissage des élèves en faveur du socio-constructivisme,

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

viennent rendre encore plus délicates la compréhension des enjeux de l'école pour les parents qui en sont le plus éloignés (Deslandes & Lafortune, 2000) ;

— des pratiques littératiées (autour de l'écrit) : les enseignants communiquent communément par écrit avec les parents et ces habitudes ne sont pas forcément en adéquation avec les parents des réseaux d'éducation prioritaire.

En outre, afin de compléter cette analyse des relations aux familles, je me suis également intéressée aux études menées auprès d'élèves issus de l'immigration en difficulté scolaire. A ce propos, Cummins (2011) indique dans son rapport en faveur des élèves en difficulté au Conseil de l'Europe qu'il importe d'« optimiser l'accès à des textes imprimés et les dispositions comportementales en faveur de la littératie ». Ces recommandations corroborent les conclusions de recherches faites auprès d'élèves de l'éducation prioritaire qui soulignent leurs difficultés à créer du lien lors de la lecture de textes composites (Bautier & Rayou, 2013 ; Delarue-Breton & Bautier, 2015).

L'ensemble de ces éléments, autour de la relation aux familles à construire, m'ont donc servi de points d'appui pour la mise en place d'une pédagogie dite « innovante » autour de l'apprentissage de la langue française à destination de parents d'élèves issus de l'immigration.

A cet égard, la didactique des langues-cultures comme une discipline complexe (Puren, 2011) semble permettre d'apporter une réponse à ce contexte spécifique d'enseignement. Ainsi, avant même de traiter des contenus et de la mise en œuvre pédagogique, il a fallu fixer des objectifs à atteindre. Voici donc les deux sous-objectifs, découlant des observables de terrain et des conclusions scientifiques préalablement énoncées, qui m'ont amenée à répondre aux attentes plurielles et difficilement articulables du dispositif :

— faire évoluer les représentations des parents sur l'apprentissage d'une langue en travaillant tout particulièrement sur le lien oral-écrit ;

— faire évoluer les représentations des inscrits sur leur processus d'apprentissage (en allant progressivement vers l'approche collaborative et la perspective actionnelle, toujours dans l'idée d'une perspective transgénérationnelle).

En établissant une programmation sur deux ans, la première année axée davantage sur le développement de compétences orales (compréhension orale et production orale) et la seconde orientée plutôt sur l'écrit, et plus particulièrement sur les pratiques littératiées, je visais une dynamique autour des manières d'apprendre. En effet, ces femmes souhaitaient s'approprier la langue en entrant directement dans l'écrit (dans la lignée de ce qu'elles transmettent à leur enfant en maternelle et en début de CP : entrer dans la lecture sans avoir accès au sens) sans avoir développé de véritables compétences orales. Au cours de la seconde année, j'avais donc pour ambition de faire évoluer leurs rapports à l'écrit à travers la pratique de la « lecture – plaisir » et le débat-interprétatif (autour de la découverte d'un roman). Pour cela, il me fallait, bien évidemment, prendre appui sur leurs compétences et leurs habitudes à entrer dans les apprentissages. En effet, au vu du contexte, il semble inadéquat d'aborder d'emblée la langue dans une perspective actionnelle. La perspective actionnelle amène l'apprenant à devenir un véritable acteur social. Or, dans le cas spécifique de ces mères d'élèves,

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

la relation au social demande à se construire, tout comme les échanges entre pairs pour co-construire les savoirs. Ainsi, le travail coopératif s'établit *via* le dispositif, sur la base d'un *continuum*. Autrement dit, la coéducation, l'alliance éducative, pourrait être pensée en termes de socialisation sur la base du co-culturel. Je me réfère ainsi aux travaux de Puren (2011) qui définit le co-culturel comme « une co-culture d'action commune » qui dépasserait la seule idée d'acceptation, de compréhension des différences ou d'ouverture à l'Autre, et qui viserait plus l'idée d'agir ensemble pour la réussite scolaire des enfants/élèves. Ainsi, ce dispositif serait co-construit par les apprenants, parents d'élèves, et le formateur, représentant institutionnel.

Pour conclure, ce dispositif dit « coéducatif » autour de l'apprentissage de la langue française à destination de parents d'élèves allophones, afin de véritablement être envisagé comme une pédagogie « innovante », doit pouvoir être conçu autour d'une socialisation langagière.

Il doit amener les parents visés, et plus particulièrement les mères d'élèves, à oser communiquer avec l'école et à échanger avec elle pour le bien-être de leur enfant et de leur famille sur la base d'« habitus » communs. C'est donc bien plus la posture professionnelle du formateur qui doit être interrogée tout comme les véritables objectifs de ce dispositif.

Enfin, ce sont bien les besoins des territoires en lien avec les profils des apprenants accueillis qui amènent les formateurs à s'approprier le dispositif de diverses manières (comme l'indique la synthèse de 2014). C'est pourquoi, l'approche sociodidactique serait une façon de répondre à cette problématique de terrain. En effet, elle souligne « la nécessité de plus en plus criante de considérer toute acquisition ou transmission linguistique dans le cadre de son contexte social et sociolinguistique » (Rispail (dir), 2017 :117), c'est bien en cela que réside la difficulté de mise en œuvre d'une telle initiative. Pour cela, le recours à des outils d'évaluation permettant de cibler et de rendre compte des profils sociolinguistiques accueillis demanderait à être favorisé afin de créer une véritable alliance éducative autour de la « dynamique école / enfant / famille » (Manigand, 1999 : 73), au niveau local, pour la réussite de tous les élèves et tout particulièrement les apprenants en grande difficulté scolaire.

Bibliographie

Adami, Hervé, *La formation linguistique des migrants,* Clé International, Paris, 2009.

Adami, Hervé (2012) « La formation linguistique des migrants adultes », *Revue Savoirs,* n° 29, L'Harmattan, p. 9-44.

Adami, Hervé ; Leclercq, Véronique, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation,* Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2012.

Akinci, Mehmet-Ali (2016) « Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées », *in* Hélot, Christine ; Erfurt Jürgen (éds), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert-Lucas, France, p. 473-486.

Bautier, Elisabeth ; Rayou, Patrick (2013) « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Revue Éducation et didactique*, n° 7-2, Presses Universitaires de Rennes, p. 29-46.

Conseil de l'Europe (2017), *Migrants adultes : Intégration et Éducation. Extraits de conventions, de recommandations, de résolutions et de rapports*, France.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

Cummins, Jim, *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*, Conseil de L'Europe, Strasbourg, 2011.

Delarue-Breton, Catherine ; Bautier, Elisabeth (2015) « Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée », *Revue Le français aujourd'hui*, n° 190, Armand Colin, p. 51-60.

Deslandes, Rollande ; Lafortune, Louise (2000) « Le triangle élève-école-famille dans le cadre du renouvellement des programmes d'études à l'école », *in* Pallascio, Richard ; Beaudry, Nicole (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement ?*, Presses de l'Université du Québec, Québec, p. 55-68.

Dolz, Joaquim (2019) « La règle du sept de la sociodidactique des langues », *in* El Barkani, Bouchra ; Meksem, Zahir (dir.), *Plaidoyer pour la variation. Mélanges en hommages à Marielle Rispail*, EME Éditions, Belgique, p. 21-49.

Étienne, Sophie ; Leclercq Véronique (2014), « Les aspects sociopolitiques et institutionnels de la formation des populations peu scolarisées et peu qualifiées », *Revue Savoirs et Formation Recherches et Pratiques*, n° 4, Fédération AEFTI, Montreuil.

Manigand, Alain (1993) « La problématique de l'enfant d'origine étrangère : nécessité de changer d'approche », *Revue française de pédagogie*, n° 104, Institut national de recherche pédagogique, p. 41-53.

Manigand, Alain (1999) « Le silence des enfants turcs à l'école », *Revue Psychologie & Éducation*, n° 37, Association Française des Psychologues de l'Éducation Nationale, p. 57-73.

MEN (2008) « Relations école-famille. Opération expérimentale « Ouvrir l'École aux Parents pour Réussir l'Intégration », n° 2008-102, [En ligne], `https://www.education.gouv.fr/bo/2008/31/MENE0800648C.htm.`

MEN (2010) « Relations école-famille. Reconduction et extension de l'opération « Ouvrir l'École aux Parents pour Réussir l'Intégration », n° 2010-038, [En ligne], `https://www.education.gouv.fr/bo/2010/38/mene1023678c.htm.`

MEN (2012) « Relations école-famille. Opération « Ouvrir l'École aux Parents pour Réussir l'Intégration », n° 2012-081, [En ligne], `https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo22/MENE1222040C.htm.`

MEN (2014) « Relations école-famille. Dispositif « Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants », n° 2014-165, [En ligne], `https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo47/MENE1428228C.htm.`

MEN (2017) « Relations école-famille. Dispositif Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants au titre de l'année 2017 », n° 2017-060, [En ligne], `http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\_officiel.html?cid\_bo=115286.`

Moro, Marie Rose, *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Bayard, Montrouge, 2012

Périer, Pierre, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, PUR, Rennes, 2005.

Puren, Christian (2011) « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », publication exclusive pour le site www.christianpuren, consulté le 30/06/19.

Rispail, Marielle (dir.), *ABCdaire de sociodidactique*, Publications de l'Université de Saint-Étienne, Saint-Étienne, 2017.

Schaming, Claire ; Marquet, Pascal (2017) « L'Espace Numérique de Travail et la relation école / famille : quelle place dans une relation de coéducation ? », *Revue Frantice.net [En ligne]*, n° 14, IFIC et Université de Limoges, p. 75-90.

Vatz-Laaroussi, Michèle & *al.*, *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire*, Université de Sherbrooke, Québec, 2005.

Vatz-Laaroussi, Michèle ; Kanouté, Fasal (2013) « Les collaborations familles immigrantes-école-communauté : défis et enjeux », Centre d'études ethniques des universités montréalaises [En ligne], p. 1-5.

Vigner, Gérard, *Enseigner le français comme langue seconde*, Clé International, Paris, 2001.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621