



HAL
open science

L'éveil aux langues du monde

Emily Morand, Céline Verrien, Sarah Ramjanally

► **To cite this version:**

Emily Morand, Céline Verrien, Sarah Ramjanally. L'éveil aux langues du monde. Education. 2012. dumas-00737403

HAL Id: dumas-00737403

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00737403>

Submitted on 1 Oct 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2011-2012

**Master Métiers de l'enseignement scolaire
Mémoire professionnel de deuxième année**

L'éveil aux langues du monde

Présenté par Emily Morand, Céline Verrien et Sarah Ramjanally

Discipline : philosophie et psychologie

Responsables du mémoire : Corinne Totereau et Jean-Henri Caul-Futy

REMERCIEMENTS

En préambule à ce mémoire, nous souhaitons adresser nos remerciements les plus sincères à Mme TOTEREAU et M. CAUL-FUTY, qui, en tant que Directeurs de mémoire, ont su nous écouter et nous aider tout au long de la réalisation de ce projet et sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION.....	5
PARTIE THEORIQUE.....	7
1 Pourquoi mettre en place une éducation interculturelle à l'école ?.....	7
1.1 D'un point de vue historique	8
1.2 D'un point de vue éducatif	9
2 Comment l'éducation interculturelle a-t-elle été mise en place dans le système éducatif français	10
2.1 De l'accueil des enfants de migrants à l'idée d'une éducation interculturelle	11
2.1.1 Les classes d'intégration et d'adaptation	11
2.1.2 L'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO)	12
2.2 L'éducation interculturelle en question : une approche interculturelle pour tous	13
3 L'éducation interculturelle à travers les langues.....	14
3.1 Historique de la mise en place de l'enseignement des langues à l'école primaire	14
3.2 Pourquoi un enseignement des langues à l'école primaire ?.....	14
3.3 L'éveil aux langues du monde.....	15
3.3.1 Le programme Evlang.....	15
3.3.2 L'éducation interculturelle dans les programmes 2002 et 2008.....	16
3.3.3 L'éducation interculturelle à travers l'éveil aux langues	17
PARTIE PRATIQUE : une séquence d'éveil aux langues au cycle 3	20
1 Le contexte de la classe.....	20
2 Réalisation d'une séquence au cycle 3	21
3 Recueil de données.....	23

PARTIE ANALYSE	27
1 Comment ne pas dériver vers un enseignement multiculturaliste ?	27
1.1 Analyse de la séance de calligraphie	27
1.1.1 Rappel des objectifs et des compétences.....	27
1.1.2 Déroulement de la séance.....	27
1.1.3 Difficultés rencontrées	29
1.1.4 Causes.....	30
1.1.5 Remédiation possible	31
1.2 Diversité linguistique dans une classe	32
1.2.1 Difficultés.....	32
1.2.2 Intérêts d'une richesse linguistique.....	33
2 La trace écrite est-elle nécessaire pour institutionnaliser les savoirs dans le cadre d'une éducation interculturelle?	34
2.1 Pour évaluer l'évolution des conceptions.....	34
2.2 Pour garder une trace de la réflexion.....	35
2.3 Pour structurer sa pensée	36
2.4 Pour institutionnaliser les savoirs	36
CONCLUSION	38
BIBLIOGRAPHIE	40

INTRODUCTION

Pour des raisons d'ordre économique, politique et social, les cultures sont amenées à interagir. D'un point de vue ethnologique, la culture est l'ensemble des connaissances, des savoir-faire, des représentations, des traditions et des coutumes, propres à une société humaine. Ce phénomène n'est pas figé, il évolue et se modifie avec le temps ainsi qu'en fonction des groupes humains. Les cultures sont obligatoirement amenées à entrer en contact et à se modifier. Pour comprendre cette réalité, l'étude de l'histoire des sociétés s'avère essentielle. C'est ainsi que l'éducation nationale a intégré l'éducation interculturelle dans les programmes à travers l'interdisciplinarité (histoire des arts, littérature, instruction civique et morale, etc.). Au fil des années, nous constatons que l'éducation interculturelle n'a pas toujours eu les mêmes visées. En effet, elle répond aux besoins économiques et politiques. Selon J. Kerzil et G. Vinsonneau, celle-ci constitue « *un ensemble d'actions mises en œuvre par un enseignant isolé ou, plus généralement, une école, dans le but d'établir des relations positives d'interaction, de coopération et de compréhension entre élèves de cultures différentes¹* ».

Par conséquent, dans une société plurielle linguistiquement et culturellement comme la nôtre, il est important de s'intéresser au rôle de l'éducation interculturelle à l'école. C'est pourquoi nous nous sommes interrogées sur la question suivante : comment sensibiliser les élèves à l'interculturel à travers l'éveil aux langues du monde à l'école primaire (CM1-CM2) ? Pour apporter des éléments de réponse, nous nous sommes inspirées du programme européen Evlang pour concevoir notre séquence.

Dans le BOEN 2008², l'apprentissage d'une langue a pour objectif de donner des outils linguistiques aux élèves et de connaître la culture du pays où la langue apprise est parlée. Les objectifs sont d'ordre communicatif et culturel. Si nous avons choisi l'éveil aux langues du monde, c'est d'une part pour ouvrir la réflexion sur les langues qui ne sont pas enseignées à l'école et d'autre part pour amener les élèves à raisonner sur les fonctions de la

¹ KERZIL, J., VINSONNEAU, G., *l'interculturel - Principes et réalités à l'école*, Pdic, Sides, 2004, p. 45.

² Le bulletin officiel de l'éducation nationale, hors-série n°3 19 juin 2008 « Horaire et programme de l'école primaire ». Disponible à l'adresse :

http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf

langue (sociale et linguistique). L'éveil aux langues du monde est basé sur le principe de l'observation raisonnée de ces langues à travers diverses activités, mais également sur le développement d'une attitude d'apprentissage face aux langues. La découverte de diverses langues permet aux élèves d'en comprendre le fonctionnement, de les comparer entre elles, de les comparer avec les langues connues et ainsi éveiller la curiosité (le programme Evlang à travers ses supports présente plus d'une cinquantaine de langues). Manipuler des langues, connues et peu connues, ouvre sur des réflexions métalinguistiques et métacommunicatives : réflexions essentielles pour l'apprentissage d'une langue.

PARTIE THEORIQUE

1 Pourquoi mettre en place une éducation interculturelle à l'école ?

Face à la diversité culturelle grandissante, nous avons assisté à la naissance du multiculturalisme. C'est un modèle de gestion de la diversité culturelle d'origine anglo-saxonne. Il est actuellement en place aux Etats-Unis, au Canada, en Suède ainsi qu'en Australie. Ce modèle est basé sur le principe que plusieurs cultures peuvent cohabiter au sein d'une même société, d'un même pays ou d'un même territoire. « Il donne la possibilité à chaque individu d'appartenir à une communauté autre que celle de l'Etat-nation.³ ». Cependant, il favorise la différenciation des communautés c'est-à-dire qu'il prône la création de lois spécifiques à chaque groupe. Ce système soutient des valeurs contraires à la devise française qui est partisane d'égalité. De plus, le modèle multiculturel insiste sur la notion d'identité de groupe. En effet, le groupe est plus important que l'individu et l'identité de ce dernier est déterminée par son appartenance à tel ou tel groupe⁴. Cela implique que chaque communauté vit dans un espace bien délimité qui lui est propre. Ce qui distingue d'ailleurs le multiculturalisme de l'interculturel est la notion de « culture rendue publique ». Le multiculturalisme rend visible les différentes cultures au sein de la sphère publique. Au contraire, l'interculturel a pour but d'enrichir les liens entre les individus en s'intéressant aux autres cultures sans pour autant mettre en avant les différences entre ces cultures.

L'interculturel est un des courants prenant en compte la diversité culturelle. D'origine francophone, il est le courant intermédiaire entre le courant universaliste et le courant multiculturaliste. Selon Martine Abdallah-Pretceille, ce mode de pensée tend à être centré sur l'individu, en opposition avec le multiculturalisme, qui lui, met l'accent sur le groupe d'appartenance. D'après elle, l'individu est un sujet « libre et responsable inscrit dans une communauté de semblables⁵ ». Il convient de souligner que cette approche privilégie les interactions entre individus même si leurs cultures sont différentes. De fait, le sujet est conscient de l'existence d'autres cultures mais ne doit pas considérer ceci comme une barrière à la communication et à l'interaction avec des individus qui n'auraient pas la même culture

³ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *L'éducation interculturelle*, Que sais-je ?, Paris, 2010, p.26

⁴ *Op.Cit.*

⁵ *Ibidem.* p.54.

que la sienne. Chaque individu est porteur de ses cultures dominantes avec lesquelles il est en interaction mais celles-ci ne sont pas figées. Il peut emprunter des caractéristiques à d'autres cultures que les siennes et ainsi les enrichir, les faire évoluer. Cette approche met en évidence l'importance de l'altérité c'est-à-dire la reconnaissance de l'autre. Les auteurs J. Kerzil et G. Vinsonneau affirment qu'une éducation interculturelle implique l'apprentissage de la « capacité à vivre ensemble⁶ » et des valeurs de la république.

1.1 D'un point de vue historique

L'éducation interculturelle se réfère à la fois à l'idéologie multiculturelle de l'UNESCO et de l'inter culturalisme, fondée sur le principe du relativisme anthropologique (courant de pensée plaçant l'Homme au centre du monde) dont la volonté première est de « condamner l'ethnocentrisme sous toutes ses formes et ce qui risque de conduire à la hiérarchisation des cultures⁷ ». L'ethnocentrisme⁸ est un terme qui désigne la tendance à se centrer uniquement sur sa propre culture et à rejeter toute culture étrangère à la sienne. Ce concept entraîne en général une dévalorisation des autres cultures, parfois même une haine contre celles-ci. L'ethnocentrisme peut être rapproché parfois du terme « racisme » mais sans la dimension biologique.

L'arrivée massive d'enfants de migrants dans les années 1970, oblige l'école à tenir compte des différentes cultures en présence. En corrélation avec une pédagogie de compensation, l'éducation interculturelle se veut de lutter contre l'exclusion.

Dans le monde d'aujourd'hui, tous les hommes sont producteurs de cultures. En effet, les interactions entre des personnes d'ethnies différentes favorisent le métissage et contribuent à l'effervescence de nouvelles cultures, créant ainsi une société marquée par la pluralité. Le pluralisme culturel est la reconnaissance d'une diversité des cultures, qu'elles coexistent au sein d'un même territoire ou non. C'est l'antithèse de l'universalisme puisque ce dernier vise l'unification des hommes. L'école quant à elle, défend et transmet depuis la III^{ème} République des valeurs universelles telles que l'égalité des chances et de traitement. C'est pourquoi les règlements et les programmes de l'école sont les mêmes pour tous. Face à l'hétérogénéité

⁶ KERZIL, Jennifer, VINSONNEAU, Geneviève, *l'interculturel - Principes et réalités à l'école*, Pdic, Sides, 2004, p.15.

⁷ *Op.Cit.*, p.18.

⁸ « Définition de l'ethnocentrisme », <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Ethnocentrisme.htm>

sociale et culturelle des enfants, l'école doit trouver un moyen de pallier ces différences par le biais de l'éducation qu'elle transmet. C'est alors que l'éducation interculturelle s'impose comme un instrument promouvant l'égalité des chances et une insertion optimale dans la vie économique et sociale. L'objectif est de pallier les insuffisances du développement attribuées à l'environnement socioculturel.

Le besoin grandissant d'appartenir à un groupe et de le revendiquer s'immisce dans l'école. Ces processus ethniques en milieu scolaire représentent un vrai problème car ils vont à l'encontre des principes de l'école républicaine qui prétend former de futurs citoyens dans une perspective d'éducation universaliste. Dans un tel contexte, les enseignants deviennent soucieux de développer une éducation interculturelle : transmettre des valeurs démocratiques, sensibiliser les élèves à la diversité des cultures et développer leurs capacités à vivre ensemble dans l'optique d'éduquer à la citoyenneté. L'universalisme vise l'unité de tous. C'est l'antithèse du multiculturalisme. L'objectif de cette idéologie est d'atteindre une cohabitation sans problème entre tous les êtres humains. Celle-ci part du principe que les êtres humains peuvent porter des valeurs universelles.

1.2 D'un point de vue éducatif

L'école est un lieu ouvert sur le monde, préparant les enfants à vivre ensemble, dans l'acceptation des différences comme des ressemblances. La pédagogie interculturelle reprend « les bases d'une éducation humaniste⁹ ». Elle permet d'identifier et de dépasser les préjugés pour chercher à comprendre l'autre, dans son monde. Comprendre l'autre ne signifie pas tout accepter mais lui accorder de l'attention, favorisant les rapports d'estime et de reconnaissance mutuelle. Néanmoins, tout individu a tendance à décoder l'information à partir de son propre cadre de référence plutôt qu'en cherchant à comprendre le comportement dans son contexte. Il s'agit d'un apprentissage permanent sur nous-mêmes et dans le dialogue avec les autres. Découvrir la variété et la diversité ce n'est pas stéréotyper¹⁰. Les élèves doivent comprendre qu'ils ne se développent pas dans une culture déterminée. Pas de culturalisme, l'individu n'est pas considéré selon son appartenance.

⁹ D'après Henryane de Chaponay dans *Se former à l'interculturel, expériences et propositions*, éditions Charles Léopold Mayer, 1999, p.132.

¹⁰ Un stéréotype est une représentation caricaturale figée, une opinion toute faite acceptée et véhiculée sans réflexion, concernant un groupe humain.

Dans son mémoire intitulé « L'interculturalité à l'école : comment vivre et faire vivre la dimension interculturelle dans les apprentissages scolaires ? », Marie-Dominique Govin-Pajaniradja affirme que :

« l'interculturel dépasse le cadre de l'intégration des cultures étrangères puisque toute classe est porteuse d'une dynamique interculturelle que l'enseignant décidera ou non de faire vivre aux travers des apprentissages scolaires en y intégrant l'apprentissage de la diversité culturelle mais aussi et surtout de la découverte de l'autre. ¹¹ »

Dans les écoles qui comptent une très forte proportion d'élèves immigrés, bon nombre de professeurs se retrouvent démunis. Pour aider ces enseignants à faire face à ces nouvelles données multiculturelles, l'éducation nationale a dû repenser le contenu des enseignements et trouver un moyen efficace et approprié, d'intégrer ces enfants dans le système éducatif.

2 Comment l'éducation interculturelle a-t-elle été mise en place dans le système éducatif français

« Permettre à tous les enfants d'avoir accès à la connaissance rationnelle et construire une certaine unité sur la base de notion de citoyenneté ¹² ». Comme le démontre Jennifer Kerzil dans son article, l'école d'aujourd'hui défend les valeurs proches de celles de l'école de la III^{ème} République. Ces valeurs ont une visée universaliste car l'objectif est d'arriver à l'égalité et de former de futurs citoyens ayant conscience de leur rôle dans la société. L'école française ne reconnaît ni les groupes ni les communautés au sein de son institution afin de favoriser l'égalité dans son enseignement mais également dans le but de respecter la laïcité. Depuis les années 1970, l'école française doit faire face à un changement dans la population scolaire dû à l'entrée massive d'enfants de migrants dans le système scolaire. Afin de lutter contre l'exclusion et l'échec scolaire causés par la barrière de la langue et les différences culturelles, l'institution scolaire a mis en place différentes mesures. C'est alors qu'est entrée l'éducation interculturelle dans le système éducatif français. Le but étant de ne pas exclure les cultures d'origines des enfants de migrants et de valoriser la diversité

¹¹ Mémoire de GOVIN-PAJANIRADJA, Marie-Dominique, IUFM Montpellier, 2004-2005.

¹² J. Kerzil, « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes », dans la Revue de l'éducation, 2002.

culturelle au sein de l'école. Faire rentrer une éducation interculturelle dans le système éducatif place l'école sur un autre rang et modifie son rôle. Elle ne se contente plus de transmettre des valeurs républicaines mais devient un réel acteur social. Dans sa mission interculturelle, l'école vise l'ouverture à l'altérité et le respect des différences culturelles.

Les valeurs de l'école et l'organisation de son enseignement reflètent le courant politique et la société de son époque. C'est pour cela que l'éducation interculturelle évolue au fil des décennies. En effet, si dans les années 1970 l'éducation interculturelle avait pour premier objectif de lutter contre l'exclusion des enfants de migrants, aujourd'hui elle a plutôt pour mission de former les enfants à la culture européenne afin de favoriser leur intégration. Cette ouverture se fait principalement par le biais des langues vivantes étudiées à l'école.

Dans la partie qui suit, nous verrons l'évolution de l'éducation interculturelle dans le système éducatif français.

2.1 De l'accueil des enfants de migrants à l'idée d'une éducation interculturelle

Avant les années 1970, la pluralité culturelle des enfants scolarisés n'était pas reconnue par l'institution scolaire. Le rôle de l'école était de diffuser les valeurs républicaines et de former de futurs citoyens. Elle offrait donc le même enseignement pour tous sans tenir compte des différences sociales et culturelles des élèves. Avec l'arrivée inattendue et massive des enfants de migrants, l'école a dû s'adapter. En effet, le système scolaire ne pouvait plus faire face aux échecs scolaires de ces enfants et son enseignement ne correspondait plus au type de population qu'elle accueillait. C'est pourquoi elle a créé des classes spécifiques à l'accueil de ces enfants.

2.1.1 Les classes d'intégration et d'adaptation

Les CLasses d'INItiation pour les non-francophones (CLIN), les Cours de Rattrapage Intégré (CRI), les CLasses d'ADaptation au collège (CLAD) sont des classes mises en place pour l'accueil des primo-arrivants. Elles ont pour but d'enseigner le français aux enfants non-francophones (FLE : Français Langue Etrangère) et de les intégrer dans le système scolaire.

Les CLIN accueillent des enfants de 7 à 10 ans, les CLAD sont réservées aux enfants qui ont l'âge d'être au collège. Les CRI s'adressent aux enfants scolarisés dans des classes ordinaires de 6 à 12 ans qui n'ont pas une maîtrise suffisante de la langue.

Toutes ces classes d'intégration et d'adaptation ont été très critiquées car elles ciblaient seulement l'enseignement linguistique. L'enseignement dispensé ne tenait pas compte des différences culturelles et sociales des enfants. Pour remédier à ce fait, le système scolaire a mis en place l'enseignement des langues et cultures d'origine.

2.1.2 L'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO)

En 1973, l'intégration des enfants de migrants dans le système scolaire change d'orientation par les circulaires du 2 février et du 25 juillet 1973 : l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) est mis en place. Le cadre juridique d'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) résulte de négociations diplomatiques avec les pays concernés.

Cet enseignement a été mis en place progressivement dans le cadre d'accords bilatéraux conclus entre la France et certains pays d'émigration : Portugal (1973), Italie, Tunisie (1974), Maroc, Espagne (1975), Algérie (1981).

Cependant les CLIN, CLAD et CRI sont maintenus. Les ELCO¹³ ont été créés durant une période de crise économique. Le but des ELCO est d'intégrer les enfants de primo-arrivants dans le système éducatif français mais également de favoriser un éventuel retour au pays d'origine.

Les chercheurs du CERI (Centre d'Etudes et de Recherches Internationales de Sciences Politiques) ont mis en relation l'échec scolaire des enfants de migrants avec leur anxiété. En effet, ils ont constaté une certaine faiblesse psychologique chez ces enfants due à un manque de confiance en eux et à leur statut d'enfants de migrants. Leur culture n'étant pas valorisée, ces derniers se construisent une mauvaise image d'eux-mêmes et ne s'épanouissent pas au sein de l'école. C'est à travers les ELCO que nous pouvons parler véritablement d'éducation interculturelle. Cependant, l'intégration des enfants de migrants est prise comme

¹³ « Enseignement des langues et cultures d'origine » (ELCO), http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/elco/elco_presentation.htm

un problème à résoudre et non comme une richesse culturelle. Ces mesures, mises en place, ne favorisent pas les échanges entre les enfants francophones et non-francophones. Les ELCO sont vivement critiqués au milieu des années 1980 car ils sont jugés trop centrés sur l'intégration des enfants de migrants et ne proposent pas une éducation interculturelle pour tous les enfants scolarisés.

Au fil des décennies, l'éducation interculturelle va changer d'orientation et s'élargir sur des objectifs culturels plus divers et moins centrés sur les enfants de migrants.

2.2 L'éducation interculturelle en question : une approche interculturelle pour tous

Dans les années 1980, le nombre d'enfants de migrants a considérablement diminué, l'éducation interculturelle change d'orientation. A partir de 1980 jusque dans les années 2000, plusieurs notes de service seront publiées dans les BOEN afin de mettre en place une éducation interculturelle au profit de la sensibilisation aux problèmes du tiers-monde. Dans les années 1980-1990, les pays africains marquent l'actualité par leurs conflits politiques et leur difficulté à se développer économiquement. L'école veut donc placer l'élève dans une position de questionnement face à ces problèmes et démontrer qu'il n'y a pas de culture dominante. Ainsi, les élèves s'ouvrent au monde et se rendent compte de la diversité et de la richesse culturelle mondiale.

Dans cette perspective éducative, l'école forme de futurs citoyens conscients de la solidarité entre les nations et des problèmes qui existent dans les pays du tiers-monde. Des associations participent aux projets mis en place dans les écoles. Le Conseil de l'Europe joue un rôle important dans la mise en place de ce projet éducatif. Les valeurs transmises à travers ces programmes éducatifs sont proches de celles de la Charte de L'UNESCO.

3 L'éducation interculturelle à travers les langues

3.1 Historique de la mise en place de l'enseignement des langues à l'école primaire

Dans les années 1950, l'enseignement des langues est pratiqué de manière informelle et sous l'initiative de certains enseignants. Il est pratiqué de manière officielle en 1989 sous l'intitulé de « Enseignement Précoce des Langues Vivantes » (EPLV). Cet enseignement est dispensé par des professeurs de langues du secondaire à environ 25% des élèves du CM2. En 1993, le terme « précoce » est remplacé par « initiation » : EILV. Cette initiation s'étend aux élèves du CE1. L'enseignement des langues est axé sur l'oral (production et compréhension) mais également sur l'ouverture à d'autres cultures. En 1999, une circulaire est publiée pour définir l'importance des langues dans l'enseignement ; c'est alors que cet enseignement prend le nom d'ELVE (Enseignement des Langues Vivantes Etrangères). En 2002, l'enseignement des langues vivantes devient une discipline à part entière ; obligatoire au cycle 3. Le BO de 2002 stipule que l'enseignement des langues doit progressivement être enseigné à tous les cycles.

3.2 Pourquoi un enseignement des langues à l'école primaire ?

Nous avons vu dans les parties précédentes que l'école suit les valeurs défendues par l'UNESCO. Cet organisme met en avant la diversité culturelle, la diversité linguistique et l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge, comme l'atteste la déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle de 2001¹⁴. Le plurilinguisme est le fait qu'un individu sache parler plusieurs langues. Devenu un atout majeur pour évoluer dans la société actuelle, il représente alors un des objectifs des systèmes éducatifs. Dans cette perspective l'école joue un rôle d'ouverture sur le monde mais elle est également présente dans l'espace européen. Le plan d'action 2004-2006 de la commission européenne¹⁵ souligne

¹⁴ UNESCO. Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, 2 nov. 2001. Disponible à l'adresse : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

¹⁵ Commission des communautés européennes. Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006. Disponible à l'adresse : http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pdf

l'importance de l'apprentissage des langues à l'école primaire. Le conseil de l'Europe a mis en place dès les années 1990 le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) permettant d'uniformiser l'apprentissage des langues dans tous les pays européens. Le CECRL n'est pas un programme mais on constate que depuis 2002 il a une importance de plus en plus grande dans les BOEN.

Ces mesures mises en place se trouvent dans un contexte social précis. En effet, le mouvement migratoire et la construction de l'Europe sont autant de phénomènes sociaux qui démontrent que le rôle de l'école ne se contente pas de transmettre du savoir mais de former de futurs citoyens ouverts sur le monde. On note que le CECRL centre l'apprentissage sur des activités de communication langagières et sur des situations de la vie quotidienne. Ces dernières ont pour objectif une ouverture sur le mode de vie. L'apprentissage est donc ciblé sur la civilisation et sur la compréhension de l'autre. Le CECRL valorise le plurilinguisme qui joue un rôle important dans le marché du travail. A l'heure où les échanges mondiaux sont de plus en plus importants, il devient presque essentiel d'acquérir plusieurs langues. Mais le CECRL ne définit pas seulement le plurilinguisme comme un besoin mais également comme une ouverture à l'altérité, à l'enrichissement qu'apportent les échanges entre les cultures et à une meilleure compréhension des cultures.

3.3 L'éveil aux langues du monde

3.3.1 Le programme Eulang

Dans le milieu des années 1980, le programme Eulang s'est inspiré du programme anglais «*Bringing subject*» d'Eric Hawkins dont les objectifs étaient de combattre l'échec scolaire en langue, de favoriser les relations entre les groupes ethniques, de placer le langage dans ses dimensions cognitives et de mettre en évidence le lien entre les langues, la communication et la citoyenneté. Le fait de mettre en relation langue, communication et citoyenneté, permet aux enfants de comprendre les notions d'égalité et de diversité culturelle afin de les accepter. Le programme d'Eric Hawkins a inspiré des professeurs de plusieurs pays européens pour l'élaboration du programme Eulang créé au milieu des années 1980 puis développé jusqu'en 2001. Ce programme européen propose une initiation aux langues du monde. Le but est d'offrir une pédagogie interdisciplinaire (histoire, géographie, littérature,

etc.) à travers les langues et la culture, et de développer des compétences transversales comme la résolution de problèmes et le travail en groupe. Les objectifs de cette pédagogie ne sont pas linguistiques ; les élèves ne sont pas amenés à apprendre toutes ces langues mais à prendre conscience de la diversité linguistique et culturelle, et à poser une réflexion sur des questions métalinguistiques à travers l'observation et la manipulation des langues abordées. Comme nous vivons dans un espace multilingue et pluriculturel, axer l'enseignement des langues sur une seule langue contribue à enfermer les élèves dans un bi-ethnocentrisme entre la langue maternelle (L1) et la langue étudiée (L2).

Les objectifs du programme Evlang¹⁶ sont :

- *« Contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes*
- *Développer des représentations et des attitudes positives : ouverture à la diversité linguistique, culturelle et de motivation pour l'apprentissage des langues*
- *Développer des aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir faire)*
- *Développer une culture linguistique (= savoirs relatifs aux langues) : constituer un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre. »*

3.3.2 L'éducation interculturelle dans les programmes 2002 et 2008

Dans les programmes de 2002 en cycle 3¹⁷, nous constatons que l'éducation interculturelle se manifeste à travers les enseignements suivants : la culture humaniste (histoire, géographie, littérature et arts), l'éducation civique et les langues étrangères ou régionales. En ce qui concerne les contenus de l'éducation civique, il est important de souligner qu'un des objectifs principaux est d'élargir la réflexion des élèves sur les connaissances acquises dans les autres disciplines notamment les disciplines de la culture

¹⁶ Extrait de *L'éveil aux langues du monde à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Michel Candelier, ed. De Boeck, Bruxelles, 2003, p. 23.

¹⁷ Le bulletin officiel de l'éducation nationale de 2002, Hors-série n°1 du 14 février. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

humaniste où prédominent l'ouverture aux faits interculturels. Ces disciplines développent les compétences suivantes : participer à la vie collective, participer à un débat, comprendre et rédiger des règles de vie de classe. Elles ont pour objectif de faire réfléchir les élèves sur les points concrets de la vie d'écolier mais également d'ouvrir ces réflexions sur les autres collectivités comme la commune, la nation, l'Europe et le monde. Quant à l'apprentissage des langues étrangères et régionales, les compétences principales à acquérir, définies par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), sont : les connaissances linguistiques, l'observation réfléchie de la langue et les faits culturels. Elles ont pour objectif d'acquérir des compétences permettant l'usage d'une langue autre que le français, construire des connaissances linguistiques et connaître des modes de vie et des cultures du ou des pays où cette langue est parlée.

En 2008, les programmes¹⁸ ont changé, l'éducation interculturelle en cycle 3 se fait toujours à travers la culture humaniste et l'apprentissage des langues étrangères. En ce qui concerne les langues vivantes, il n'est plus stipulé si les langues régionales font partie de l'enseignement. Les compétences restent les mêmes que celles des programmes 2002. Cependant, l'enseignement est beaucoup moins centré sur l'observation réfléchie des langues puisque la langue étudiée est envisagée comme un savoir à apprendre. Les débats en éducation civique et morale ne sont plus intégrés dans les programmes et ne font plus partie des compétences à acquérir.

Entre les programmes 2002 et 2008, on constate que l'éducation interculturelle n'a pas beaucoup changé. Cependant, la suppression des débats ne permet plus le développement critique et l'élargissement de la réflexion sur les connaissances acquises dans les autres disciplines.

3.3.3 L'éducation interculturelle à travers l'éveil aux langues

D'après Michel Candelier, la langue est le moyen d'expression d'une culture et un moyen d'y accéder. C'est pourquoi le programme Evlang centre sa pédagogie sur la diversité des langues. Travailler l'interculturel à travers les langues du monde permet la construction de connaissances et l'ouverture à l'autre et le développement d'une attitude solidaire. Le

¹⁸ Le bulletin officiel de l'éducation nationale hors-série n°3 19 juin 2008 « Horaire et programme de l'école primaire ». Disponible à l'adresse : http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf

programme Evlang a une pédagogie qui s'appuie sur la diversité des supports. D'après les études faites tout au long de l'expérimentation de ce programme, les enseignants ont constaté que la diversité amenait à l'élaboration de savoirs et savoir-faire. En effet, les élèves à travers ces expériences sont amenés à éprouver du plaisir dans la découverte ; cette découverte active favorise le savoir-être.

Dans les années 1970, l'éducation interculturelle était axée sur l'intégration des enfants de migrants dans le système éducatif, elle offrait donc une éducation peu diversifiée et restreignait le public. En orientant l'éducation interculturelle vers l'éveil aux langues du monde, le programme Evlang offre une éducation plus générale et interdisciplinaire. Ainsi, cette perspective pédagogique vise l'égalité de traitement de tous les élèves et démontre la richesse linguistique et culturelle de pays peu connus ou connus passivement. L'éveil aux langues du monde respecte l'égalité des langues et des cultures.

L'école primaire offre un enseignement des langues axé sur une seule langue. Cet enseignement enferme les conceptions des élèves dans une double culture, ce qui ne permet pas une ouverture complète sur les diversités linguistique et culturelle. L'autre inconvénient que rencontre cet enseignement est la formation des professeurs. En effet, il est très difficile de former les professeurs des écoles à un niveau de langue suffisant pour l'enseigner à l'école primaire. Pour réduire les coûts de formation, l'enseignement des langues se réduit de plus en plus à l'anglais. Le programme Evlang offre une solution alternative ou complémentaire à cet enseignement des langues en école primaire.

Notre séquence mise en place durant le stage dans la classe de CM1-CM2 repose essentiellement sur l'éveil aux langues du monde. Nous avons choisi d'ouvrir notre enseignement aux langues du monde car nous avons conscience que la société dans laquelle nous vivons est une société plurielle linguistiquement et culturellement. De plus, nous savons que les échanges entre les pays européens vont s'intensifier et prendre de plus en plus d'importance dans les années à venir. Il est donc important de transmettre aux enfants une culture centrée sur la pluralité. À travers cette éducation interculturelle, nous voulons transmettre les valeurs citoyennes dans le contexte européen et mondial. Grâce à l'étude des langues du monde, nous amenons les élèves à travailler sur la diversité linguistique, l'acceptation positive de la diversité culturelle, la prise de conscience de l'importance de s'ouvrir à l'altérité et enfin avoir un regard critique sur leur propre culture. En ce qui concerne

le dernier point, le fait de porter un autre regard sur sa culture permet un détachement et une plus grande liberté face aux pratiques de celle-ci. Notre séquence sur les langues du monde offre une découverte active des diversités linguistique et culturelle grâce à la diversité des supports employés.

PARTIE PRATIQUE : une séquence d'éveil aux langues au cycle 3

1 Le contexte de la classe

Le stage en responsabilité nous a permis d'expérimenter la séquence dans deux classes différentes et de façon simultanée. L'une des écoles (classe B) se situe dans un quartier à l'extrême nord d'Annecy. Ce quartier comprend une ZUP ainsi que de nombreux complexes sportifs. Elle est au cœur de cette Zone à Urbanisation Prioritaire. La classe suivie est une classe de CM2 comprenant 26 élèves. Le contexte est assez particulier puisque certains élèves grandissent dans des familles qui rencontrent des problèmes sociaux-économiques, qu'une part assez importante d'élèves n'a pas pour langue maternelle le français et que certains élèves rencontrent également de grosses difficultés scolaires.

La seconde école (classe A) est située dans une zone urbaine d'Annecy au milieu d'un quartier résidentiel dont la population est plutôt aisée et un lotissement d'immeubles dont la population est plus modeste. Nous avons effectué notre stage dans une classe à double-niveaux composée de 15 élèves de CM1 et 8 élèves de CM2. Les origines sociales et ethniques des élèves étaient hétérogènes. Il est important de prendre en note l'organisation de la classe car les tables, disposées en îlots, favorisaient le travail en groupe et la communication entre les élèves. Nous avons remarqué que le professeur titulaire privilégiait le travail en groupe et en autonomie. L'organisation spatiale nous a permis de constater que les élèves de la classe étaient très soudés et très enthousiastes quand ils s'agissait d'effectuer des travaux de recherche en groupe. Le climat, qui s'en dégageait, était serein et les élèves très autonomes.

2 Réalisation d'une séquence au cycle 3

Pour réaliser cette séquence nous nous sommes appuyées sur l'ouvrage : *Les langues du monde au quotidien au cycle 3*¹⁹. Nous avons adapté les séances en fonction de nos attentes et de nos classes, car en l'état, elles demandaient beaucoup de temps. Notre séquence est basée sur le travail de groupe (développement de l'autonomie et socialisation des élèves) mais également sur l'éveil aux langues du monde. Nous avons fait ce choix afin d'éveiller la curiosité des élèves sur les différents aspects physiques des langues rencontrées. Le fait d'aborder différentes langues permet une plus grande ouverture sur différentes cultures et de ne pas enfermer les élèves dans un bi-ethnocentrisme (langue maternelle et langue étudiée). Notre séquence est essentiellement basée sur la pratique car l'expérimentation permet un meilleur ancrage dans la culture et de vivre les langues abordées. L'aspect pratique favorise la mémorisation, une meilleure compréhension et rend plus vivant l'aspect théorique. Durant cette séquence, nous avons diversifié les activités et les supports afin d'aborder tous les aspects d'une langue (oral/écrit). Les études du programme Evlang ont démontré que les matériaux utilisés durant cette séquence encouragent la réflexion et participent à l'apprentissage. Aussi nous avons pris l'initiative de proposer la séquence qui suit.

L'éveil aux langues du monde

Classe : CM1-CM2

Discipline : Instruction civique et morale

Objectifs de la séquence :

- Découvrir les différences culturelles
- Se défaire des stéréotypes.

<i>Séance</i>	<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	<i>Compétences visée(s)</i>	<i>Déroulement</i>
1. A quoi sert le langage	- Faire émerger les représentations des élèves sur le	- Communiquer et travailler en équipe - Savoir définir ce	Séance de découverte : travail sur les fonctions du langage Activité: les élèves doivent deviner en groupe

¹⁹ *Les langues du monde au quotidien au cycle 3*, coordonné par Martine Kervran et dirigé par Françoise Pétreault, ed. Scerén, CRDP de Bretagne, avril 2006

	<p>langage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'importance du langage et son côté universel 	<p>qu'est le langage</p>	<p>quelle est la fonction du langage qui correspond à l'image de la BD donnée par l'enseignant (annexe 6)</p> <p>MEC²⁰ et discussion à propos du langage, sa définition et son importance</p>
<p>2. Les langues</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faire preuve de curiosité pour les langues - Avoir conscience de la diversité culturelle des langues - Valoriser la richesse des contacts linguistiques avec d'autres langues que le français - Dresser une carte linguistique de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Etre capable de citer des langues - Savoir que l'on peut parler la même langue dans plusieurs pays (français) - Savoir qu'il peut exister différentes langues dans un même pays - Savoir que l'on peut avoir une préférence mais elles ont toutes la même valeur. 	<p>Activité : Questionnaire sur les langues (annexe 2, photos 1 et 2)</p> <p>Les élèves s'interrogent par groupes de 2 sur les connaissances qu'ils ont des langues MEC sur les réponses du questionnaire/possibilité de dire quelques mots dans une langue étrangère</p>
<p>3. Etude des différentes écritures étrangères</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre qu'une même idée peut être transcrite différemment selon la langue (article, position, ordre, nombre de mots, accent). 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre des indices sur une page de couverture de conte, - Observer et analyser la formation de mots et d'énoncés en langues non familières 	<p>Activité : étude du titre <i>Le petit chaperon rouge</i> dans différentes langues étrangères dans le but de prendre conscience des différences et des points communs (annexes 7 et 8)</p>
<p>4. Calligraphie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginer une écriture permettant d'écrire <i>Le Petit Chaperon rouge</i>. - Mise en 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire preuve de créativité 	<p>Activité d'arts visuels : réaliser à sa manière l'écriture du titre <i>Le petit chaperon rouge</i> en inventant une nouvelle écriture</p> <p>Réinvestissement des notions vues dans les séances précédentes.</p>

²⁰ MEC est l'acronyme de mise en commun. Elle consiste à rassembler les résultats des élèves, après avoir procédé à des recherches, dans le but de confronter les idées et d'arriver à trouver des éléments de réponse.

	situation et ancrage dans la culture des autres		
5. Ecoute du conte dans différentes langues	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser un texte en fonction de sa structure chronologique et des éléments-clés de l'histoire ; - Identifier et repérer des éléments linguistiques dans le texte, à l'oral et à l'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trier les cartes-récits pour organiser le conte dans sa chronologie (en allemand, finnois, et italien). - Repérer les personnages principaux, dans le début de l'histoire, à l'aide de textes écrits et de l'enregistrement. - Trouver des stratégies dans un groupe 	<p>Activité : exercices à partir de l'écoute de différentes versions du conte <i>Le petit chaperon rouge</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre dans l'ordre les différentes parties du conte écrit et vérification par l'écoute (annexe 10). - MEC - Recherche des personnages ou de mots connus sur les différentes versions écrites du conte (annexe 11). - MEC
6. Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluer lors d'une discussion conduite par l'enseignant l'évolution des conceptions des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Participer à un échange - Prendre conscience de l'universalité des cultures et de leurs richesses 	Discussion avec les élèves guidée par des questions de l'enseignant dans le but d'évaluer l'évolution des conceptions des élèves

3 Recueil de données

Nous avons choisi de réaliser une première séance basée sur la définition de la notion de langage. Le but était d'introduire le concept de langue par l'utilité même de celle-ci. Nous estimions important que les élèves prennent conscience des fonctions du langage et donc des langues pour s'ouvrir aux autres et vivre ensemble. C'est pour cela que nous avons mis en place une activité dont l'objectif était de retrouver chaque fonction du langage induite par l'image de la BD distribuée. Il convient donc de définir les deux notions. En effet, le langage est la faculté humaine d'expression de la pensée par la parole ou l'écriture et la langue en est l'instrument. La langue est l'ensemble des signes oraux et écrits permettant à un groupe donné de communiquer. C'est aussi une manière propre à un groupe de s'exprimer. Cette séance

nous a permis en fait d'effectuer une sorte d'évaluation diagnostique pour mieux cibler leurs conceptions au tout début de la séquence.

Nous allons désormais recenser les résultats de chaque séance.

Séance n° 1 : Définir les fonctions du langage (annexes 1 et 7)

Nous avons remarqué dans les deux classes des difficultés de la part des élèves à définir la notion de langage. Ils pensaient plutôt aux moyens techniques de communication, or nous voulions les amener à parler du langage des signes et des pictogrammes. De plus, une des fonctions du langage a été tout particulièrement difficile à définir pour eux, celle qui consiste à « construire la pensée ». En effet, nous pensons que les difficultés rencontrées semblent normales étant donné le côté abstrait de la définition et le choix du support inadapté. Nous même, nous nous sommes interrogées sur cette fonction du langage. La BD choisie nous semble désormais inappropriée puisqu'elle s'avère trop compliquée pour les élèves, sans avoir effectué un travail au préalable. Malgré tout, ils ont trouvé les autres fonctions et de bonnes idées sont apparues telles que : « le langage sert à communiquer, s'exprimer, se comprendre, écouter, transférer nos pensées et notre imagination, vivre ensemble, etc. »

Séance n° 2 : Questionnaire sur les langues (annexe 2)

Selon nous, cette séance a donné envie aux élèves de s'intéresser à d'autres langues que celles qu'ils connaissent déjà. Nous avons senti un enthousiasme particulier pendant les enquêtes et lorsque nous leur avons demandé quelles autres langues ils souhaiteraient apprendre. De plus, cela a permis une prise de conscience de la diversité culturelle existante dans la classe. Les élèves ont été impressionnés par ceux qui parlaient une autre langue que le français. Cela a donné l'occasion, à ces derniers, de s'exprimer et de faire partager leur culture. Selon nos ressentis, cette séance a suscité chez les élèves de la curiosité, de la motivation et une ouverture aux autres.

Séance n° 3 : Comparaison de différentes écritures (annexes 3 et 7)

Lors de la séance concernant l'écriture, nous avons ressenti de la part des élèves, une appréhension face à l'échec, générant des remarques telles que « mais on ne sait pas parler chinois » ou encore « comment on fait ? ». Cependant, malgré leurs angoisses, ils ont surmonté leurs difficultés et réalisé l'activité. Certains ont même réussi brillamment. Cette

activité a permis aux élèves de prendre conscience que l'on peut dans certains cas comprendre une autre langue par déduction. De plus, ils ont réalisé que certaines langues se ressemblent malgré leur diversité.

Séance n° 4 : Arts visuels (annexe 4)

L'activité consistait à créer une langue pour écrire le titre « Le petit chaperon rouge ». Au sein des deux classes, certains élèves sont partis totalement dans l'invention, d'autres se sont servis de lettres existantes, mises à disposition. Quelques élèves ont souhaité écrire dans leur langue maternelle, ce qui nous a posé problème. C'est pourquoi nous le développerons dans la troisième partie.

Séance n° 5 : Ecoute d'autres langues (annexe 5)

Cette séance avait pour but d'écouter d'autres langues, voir les effets produits, prendre conscience de la difficulté de compréhension et essayer de reconnaître des mots. L'écoute du conte dans différentes langues a généré quelques rires mais aucune moquerie, aucune remarque négative, ni jugement. Les rires proviennent selon nous du fait que nous n'avons pas l'oreille adaptée aux autres langues et donc par conséquent la différence sonore peut susciter un décalage avec les intonations voire même une gêne. Cependant malgré cette étape, les élèves ont réellement essayé de comprendre ou de reconnaître certains mots. Ils ont tenté de trouver des repères, des mots qui ressemblent à ceux que l'on connaît dans la langue française ou toute autre langue connue. En effet, un élève a retrouvé un mot dans une langue grâce à la ressemblance avec le mot italien, que lui, connaissait.

Séance n° 6 : Séance d'évaluation par le biais de questions orales (annexes 6 et 7)

Cette séance consistait en une discussion guidée par des questions de l'enseignant. Nous nous sommes aperçues que pour les élèves la langue anglaise est très importante puisqu'elle est parlée dans de nombreux pays du monde et permet par conséquent aux hommes de se comprendre dans presque tous les pays. Pour eux l'intérêt d'apprendre l'anglais à l'école dans tous les pays du monde est très clair. Par conséquent, comprendre que l'aspect universel du langage rassemble tous les hommes reste encore difficile pour les élèves. Cependant, les notions de langage et de langue sont bien comprises et la relation qui existe entre les deux semble mieux perçue. De plus, les intérêts de savoir parler d'autres langues que la sienne sont nombreux pour les élèves. Pour eux, les langues sont utiles pour travailler, pour

voyager, pour l'art et même juste pour le plaisir, par curiosité. Les métiers qu'ils nous ont cités sont nombreux : footballeur, hôtesse de l'air, journaliste, docteur, professeur des écoles ; cela prouve qu'ils ont conscience que dans le monde du travail, la maîtrise des langues devient essentielle.

Après avoir regardé l'ensemble des résultats de la séquence, nous nous apercevons avec le recul qu'il est difficile d'évaluer l'évolution des conceptions dans un enseignement interculturel. Nous pensons en réalité que l'évaluation que nous avons effectuée n'était vraiment pas adaptée pour se rendre compte de l'évolution. Nous constatons que la définition de la notion de langage est beaucoup plus claire et maîtrisée pour les élèves. De plus, l'utilité de découvrir d'autres langues est pour eux essentielle. Cependant, cela reste un recueil de conceptions collectives et non individuelles. Nous ne pouvons pas attester de l'évolution de chaque élève, d'autant plus que l'évaluation diagnostique réalisée en séance 1 n'était pas non plus assez efficace pour recueillir leurs conceptions initiales. Le support n'était pas adapté pour une évaluation diagnostique car les élèves n'avaient pas les connaissances suffisantes pour réaliser l'activité. Ce support aurait dû être utilisé dans le cadre d'une évaluation formative. Nous pensons donc que le choix des évaluations serait à revoir pour évaluer réellement l'évolution de leurs conceptions même si nous avons pu estimer une progression.

PARTIE ANALYSE

1 Comment ne pas dériver vers un enseignement multiculturaliste ?

1.1 Analyse de la séance de calligraphie

1.1.1 Rappel des objectifs et des compétences

Objectifs spécifiques :

- Imaginer une écriture permettant d'écrire *Le Petit Chaperon rouge*.
- Mise en situation et ancrage dans la culture des autres

Compétences visées :

- Faire preuve de créativité
- Utilisation d'une technique : la peinture
- Se respecter, respecter les autres et les règles de la vie collective
- S'ouvrir aux autres

1.1.2 Déroulement de la séance

Nous avons donné comme consigne aux élèves de créer leur propre écriture et langue pour représenter un titre possible du « Petit Chaperon Rouge », en s'appuyant sur ce que nous avons vu dans la séance précédente qui consistait à comparer les titres du « Petit Chaperon Rouge » écrits dans différentes langues. Nous avons fait un réinvestissement des connaissances acquises dans la séance précédente.

Cette séance de calligraphie s'inscrit dans une séance d'arts visuels ; nous avons donc privilégié l'aptitude à l'expression et le goût de la création. Nous avons utilisé comme technique d'arts visuels la peinture. Ils ont aussi interprété de manière personnelle des personnages du « Petit Chaperon Rouge » ; ce qui d'un point de vue culturel nous a permis de constater qu'ils avaient des connaissances dans le domaine littéraire. À la fin de la séance,

nous avons demandé aux élèves de commenter leur production afin d'évaluer l'aptitude de l'élève à décrire leurs productions en utilisant le vocabulaire propre à cette activité.

Pour cette séance nous avons privilégié le travail de groupe dans le but de développer la socialisation des élèves. Cela suppose que les élèves trouvent la bonne attitude sociale, et apprennent à organiser le travail en commun, ce qui induit de planifier les étapes et de rechercher sa place dans le groupe. La confrontation est essentielle dans cette organisation ; les élèves doivent interagir pour argumenter et échanger des points de vue sur leurs conceptions. Cette confrontation permet d'opérationnaliser le conflit socio-cognitif. Cette pédagogie du travail de groupe est basée sur les idées de Philippe Meirieu²¹. De plus le BOEN du 20 février 2008 inscrit le « vivre ensemble » dans le chapitre « devenir élève ». Le travail de groupe constitue donc une approche clef dans l'enseignement à l'école primaire. En effet, la démarche de recherche par groupe a permis de sensibiliser les élèves au fait qu'une langue appartient et se construit au sein d'un groupe social.

Nous avons voulu faire travailler les élèves sur la formation de l'écriture d'une langue car auparavant nous avons observé l'écriture du titre *Le Petit Chaperon Rouge*, en diverses langues. En inventant une langue, nous permettons aux élèves d'établir une réelle réflexion sur l'écriture tout en expérimentant en pratique.

Avant de se lancer dans la production, lors de la passation de consigne, nous avons mis en avant la démarche de recherche. En effet, nous n'avions pas comme objectif une production instinctive et spontanée, nous voulions que les élèves discutent entre eux sur les aspects qui caractérisent l'écriture d'une langue. De plus, nous avons comme objectif un ancrage dans la culture à travers l'écriture d'une langue. Il était donc crucial que les élèves s'interrogent sur les aspects de l'écriture d'une langue avant de se lancer dans la production finale. C'est ainsi que le réinvestissement de ce qui avait été vu dans la séance précédente devient déterminant. Les élèves ont dû s'interroger sur le sens de l'écriture, l'alphabet (lettres ou idéogrammes), l'ordre des mots et le nombre de mots utilisés (réflexion métalinguistique). Toute cette démarche doit être justifiée et argumentée durant la phase orale de description des productions. Durant la phase de recherche, les élèves ont été amenés à faire des essais dans leur cahier de brouillon et à consulter un diaporama mis à leur disposition où figurent plusieurs langues du monde. Pour rappeler ce qui avait été vu dans la séance précédente, nous avons affiché les couvertures des livres du « Petit Chaperon Rouge » en différentes langues.

²¹ MEIRIEU, Philippe. *Itinéraire des pédagogies de groupe. Tome 1, apprendre en groupe*. Lyon. 2001.

Nous avons voulu privilégier la démarche de recherche plutôt que le résultat final. Les essais des élèves ainsi que leurs productions ont été photographiés. (annexe 4)

Durant la séance, nous avons constaté que les élèves comptaient le nombre de mots ou de lettres avec leurs doigts, qu'ils s'interrogeaient sur le sens de l'écriture et sur la forme. Ce questionnement est visible sur les essais photographiés. L'expérience de l'invention d'une écriture amène de réelles interrogations tout au long de la pratique. Les élèves ont été sensibles aux aspects physiques de l'écriture d'une langue. La démarche d'investigation a été prise très au sérieux par les élèves car les discussions entre eux portaient essentiellement sur les interrogations de ce qui fait l'écriture d'une langue. Certains élèves ont demandé s'ils pouvaient inventer des phrases pour compléter leur titre, mais comme l'objectif était de représenter le titre de l'ouvrage il a fallu rappeler la consigne.

Les représentations étaient très hétéroclites. Nous avons constaté que dans les représentations des écritures, des groupes avaient choisi de représenter une écriture avec des images alors que d'autres avaient inventé un alphabet. Néanmoins, quelques élèves se sont inspirés des alphabets déjà existants en les combinant ou en les rapprochant du français. Enfin, le sens de lecture pouvait être différent d'un groupe à l'autre.

1.1.3 Difficultés rencontrées

Lors de cette séance, une des stagiaires a rencontré quelques difficultés. En effet, lorsque l'activité d'arts visuels s'est mise en route, de nombreux élèves d'origine étrangère ont souhaité écrire le titre du *Petit Chaperon rouge* dans leur langue maternelle. Bien sûr tous les élèves n'ont pas manifesté cette envie mais ces quelques élèves ont tout de même engendré une perturbation au sein de l'activité. Le problème aurait pu être réglé rapidement mais il fut aggravé par le fait qu'elle avait modifié la consigne et accepté que ces élèves en question écrivent le titre dans la langue désirée. En modifiant la consigne, l'objectif de départ n'a pas été respecté car il était question de créer une nouvelle langue avec tous ses aspects métalinguistiques (nombre de mots, sens de l'écriture et forme) pour que les élèves se sentent tous égaux face à l'activité. De la même manière, l'objectif artistique n'a pas été atteint puisque les arts visuels visent la création, l'invention de quelque chose de nouveau et non la copie de quelque chose de maîtrisé par les élèves. Notre séance repose sur une découverte des langues existantes et l'invention d'une nouvelle langue. Concilier la langue comme système de règles et de contraintes, avec la créativité artistique rend cet exercice difficile. Dans cette

séance, nous avons choisi de ne pas nous intéresser à la langue comme un outil de communication, mais plutôt de nous consacrer à sa forme et à sa réalisation.

En adaptant la consigne pour les élèves d'origine étrangère, la jeune enseignante stagiaire les a inconsciemment valorisés. Selon elle, il n'était pas grave qu'ils écrivent dans leur langue puisque cela pouvait permettre aux élèves de voir une écriture étrangère réalisée par leurs propres camarades, ce qui permettait d'être plus concret. Elle a pensé sur le moment que cela pouvait permettre à ces élèves de montrer leur culture et de l'exprimer alors qu'ils n'en ont pas l'occasion. Cependant, ce n'était pas le bon moment puisqu'ils avaient déjà eu l'opportunité de le faire en séance 2, lors de la mise en commun du questionnaire. En effet, nous avons permis aux élèves connaissant des mots dans une langue étrangère de s'exprimer face aux autres. La stagiaire a créé sans le vouloir des conflits entre les élèves au sein du groupe puisque les élèves d'origine française se sont sentis dévalorisés face à l'activité. En effet, ne sachant pas écrire dans d'autres langues, ils avaient l'impression de ne pas être à la hauteur pour réaliser l'activité. Il y eu alors des réflexions du genre « mais on ne sait pas parler turc nous ! ». Par conséquent, elle a réalisé, en cours d'activité, l'erreur qu'elle avait commise, c'est-à-dire : creuser des inégalités entre les élèves. Nous avons pris conscience après discussion que sans le vouloir elle n'avait pas proposé un enseignement interculturel mais plutôt multiculturel. En effet, en valorisant les enfants d'origine étrangère, elle a séparé les enfants en fonction de leur culture au lieu de les unir.

1.1.4 Causes

Après avoir rencontré ces difficultés, nous nous sommes interrogées sur les causes de ce qui s'était produit. La diversité des origines des élèves est-elle en cause? Le passage de la consigne a-t-il participé aux problèmes rencontrés ? Ou l'objectif interculturel était-il mal compris ? Après réflexion, nous pensons que la diversité des origines n'est pas en cause mais que la consigne aurait dû être explicitée de manière plus claire aux élèves. Le fait d'autoriser l'écriture dans une langue existante était une erreur, la consigne aurait dû être plus ferme et non aménageable. La future enseignante n'aurait pas dû contourner les difficultés mais en revanche expliquer aux élèves pourquoi il était important d'inventer une langue pour cette séance. De plus, l'enseignante stagiaire a pris conscience que l'objectif de la séance n'était pas assez clair pour elle. Cela a engendré une difficulté de compréhension chez les élèves et par conséquent a modifié l'activité et ses intérêts. Selon elle et à ce moment-là de la séquence,

faire de l'interculturel à l'école consistait à s'intéresser à la culture des autres, ce qui était propice lors de cette activité. Les élèves d'origine étrangère ne se sont pas intéressés à d'autres cultures mais sont restés centrés sur leur propre culture, ce qui n'était pas l'objectif attendu. Elle a donc inconsciemment favorisé une forme d'ethnocentrisme. Avec le recul, elle a pris conscience qu'elle n'avait pas obtenu le résultat escompté et que l'objectif interculturel n'avait pas été atteint bien que certains élèves aient respecté la consigne de départ. Elle avoue aussi avoir voulu faire plaisir aux élèves ce qui n'est pas un objectif pédagogique.

1.1.5 Remédiation possible

Dans ce genre d'activité, si la consigne est mal formulée, les élèves peuvent être tentés de déjouer la difficulté de l'exercice. (demande de certains élèves d'utiliser une langue étrangère connue). Plusieurs raisons peuvent expliquer cette intention : le manque de créativité, la difficulté de l'exercice qui demandait un vrai travail de réflexion métalinguistique et la volonté de partager sa propre culture. Cette situation s'est présentée dans une des classes. Voici comment nous y avons fait face :

A : « Est-ce que je peux écrire en portugais ? »

PE : « Tu peux me rappeler la consigne ? »

A : « Il faut inventer une langue pour représenter le titre du « Petit Chaperon Rouge ». »

PE : « Alors, est-ce qu'écrire en portugais c'est inventer une langue ? »

A : « Non. »

L'élève qui voulait écrire en portugais était d'origine brésilienne. Elle voulait peut-être détourner la difficulté de l'exercice ou bien valoriser sa culture d'origine. Si nous avions laissé cette élève faire l'exercice à son idée, lors de la mise en commun orale, des élèves auraient pu s'interroger sur la légitimité de sa production. Les élèves ayant une autre culture d'origine auraient pu demander pourquoi ils n'avaient pas le droit de faire comme elle. Une consigne passée à l'ensemble de la classe doit être appliquée par tous. Il ne doit pas y avoir de différenciation. De plus, si le but de l'élève était de valoriser sa culture d'origine alors elle était hors contexte. Car en faisant inventer une langue, nous voulions éviter la valorisation des cultures d'origine de certains élèves pour mettre tous les élèves en position d'égalité et de liberté par rapport à toute appartenance, face à l'exercice demandé. Cette liberté est à la fois un élément de l'interculturel, elle est aussi la condition de l'expérience artistique de création.

Nous avons pris conscience qu'il est important de maîtriser les notions d'interculturel et de multiculturel afin de ne pas les confondre. Si la stagiaire a rencontré de telles difficultés c'est entre autre parce que les élèves avaient des origines multiples. Ainsi, la diversité linguistique des élèves est-elle un contexte plus favorable ou non à une approche interculturelle ?

1.2 Diversité linguistique dans une classe

La France propose un système scolaire qui transmet les valeurs de la république, basée sur « l'égalité des chances ». Elle accueille tous les enfants quelles que soient leurs origines, leurs appartenances, leurs conditions et mode de vie, pour acquérir « une culture commune ». L'hétérogénéité des élèves n'est pas sans incidence sur les apprentissages. Dans la séquence que nous avons testée, la diversité culturelle des élèves a rendu certaines séances compliquées mais en contrepartie, elle a su les enrichir.

1.2.1 Difficultés

Dans un premier temps, les difficultés occasionnées peuvent être ressenties chez l'enseignant. Celui-ci doit faire preuve de neutralité. Il ne doit à aucun moment valoriser les uns au détriment des autres, comme cela s'est passé durant la séance de calligraphie décrite précédemment, même si cela part d'une bonne intention. Un des risques majeurs est d'entrer dans un enseignement multiculturel, en rassemblant les élèves qui partagent une même culture. Le projet d'un enseignement interculturel se caractérise par des relations réciproques positives et par la capacité des élèves à coopérer et comprendre les différences de cultures.

De plus, il faut éviter d'utiliser les élèves comme un moyen d'intégrer une culture à l'école mais plutôt dans l'optique de révéler la diversité de la société dans laquelle ils vivent, sans se contenter de reconnaître la pluralité des groupes. Nous ne devons à aucun moment stigmatiser une culture. Le but de l'interculturel est de s'ouvrir aux autres et non de connaître parfaitement une culture particulière. De même, s'intéresser à la diversité culturelle des élèves doit permettre la compréhension de l'autre, l'échange et l'acceptation d'autrui. C'est aussi un tremplin visant à s'ouvrir à d'autres cultures inconnues de la classe. La séance 2 a permis de s'intéresser aux autres et de faire verbaliser les élèves sur ce qu'ils connaissent ou vivent. Ils

ont eu l'occasion de parler de ce qui les touche plus particulièrement afin de les rendre par la suite disponibles pour s'ouvrir et se décentrer.

Néanmoins si les séances qui visent la sensibilisation aux cultures ne se déroulent pas dans le respect et l'équité, de nombreux conflits peuvent naître entre les élèves, par jalousie, par sentiment d'infériorité ou encore par manque de compréhension. Cela se traduit chez les enfants par des manques de motivation ou encore des plaintes telles que « C'est pas juste, je sais pas écrire dans d'autres langues ! », etc.

Enfin, l'enseignant peut avoir des préjugés ou encore faire émerger des stéréotypes de manière volontaire ou non. Faire émerger des stéréotypes favorise leur remise en cause. Pour ne pas risquer de s'éloigner du sujet, les séances doivent donc être bien réfléchies. Il convient notamment d'utiliser des supports riches et variés permettant à l'enseignant de ne pas se laisser dépasser et de garder ses objectifs en tête. Les élèves seront ainsi incités à s'interroger sur les dispositifs proposés. L'enseignant doit également s'assurer du bon déroulement des séances dans le plus grand respect.

1.2.2 Intérêts d'une richesse linguistique.

La diversité des cultures au sein de la classe favorise l'entrée dans les apprentissages. L'enseignant part de l'expérience des élèves, du concret et du présent pour pouvoir attirer leur attention. Ces derniers, motivés par la fierté et la curiosité, échangent avec d'autres camarades afin de montrer et de comparer ce qui les rassemble et les différencie sur le plan culturel. Grâce à leurs interactions dans la classe, les élèves constatent que même les enfants peuvent parler plusieurs langues et que cette capacité n'est pas réservée aux adultes. Au cours des deux premières séances, les élèves ont découvert que de nombreux camarades pouvaient parler ou écrire d'autres langues que le français. Cette expérience leur a permis de prendre conscience du panel de cultures qu'offre la classe et que des élèves proches d'eux parlent différentes langues. La classe apparaît comme « un échantillon » de la société dans laquelle nous vivons. Nous pouvons également avoir plusieurs origines. Les élèves sont mis face à la réalité : plusieurs sociétés interagissent. Il n'existe pas une culture mais des cultures qui favorisent le métissage tout en échappant au contact immédiat des rapports intercommunautaires par des règles propres qui en font un espace public qui protège les enfants.

Lors des différentes séances, les élèves ont pu être confrontés à de nombreuses langues, même inconnues telles que le finnois, avec leurs points communs et leurs différences. Ils ont pris conscience de la diversité des langues qui existent dans le monde en plus du français et de l'anglais. Toutefois, toutes ces langues ont pour vocation de communiquer et nous pouvons le faire de plusieurs façons comme ils en ont fait l'expérience dans les séances 3 et 5 avec l'étude du *Petit Chaperon rouge*.

Cette séquence a facilité l'intégration par la compréhension de l'autre. La différence culturelle n'est plus ressentie comme un obstacle. Elle enrichit l'imagination et la créativité des élèves, enclins dans la coopération, mise en application dans la séance d'arts visuels. Ces élèves, imprégnés d'un métissage des cultures, partagent la même école avec les mêmes droits et devoirs. Cette réalité les pousse dans un rapport égalitaire entre les cultures.

2 La trace écrite est-elle nécessaire pour institutionnaliser les savoirs dans le cadre d'une éducation interculturelle?

Lors de la conception de la séquence nous nous sommes interrogées sur la légitimité et la mise en place des traces écrites dans le cadre d'une éducation interculturelle. C'est pourquoi nous avons choisi de les analyser. La trace écrite est un outil indispensable pour l'appropriation des savoirs. Lors de notre séquence, nous avons donc dû proposer différents exercices permettant la réalisation de traces écrites variées.

2.1 Pour évaluer l'évolution des conceptions

Comme nous l'avons dit dans le recueil de données, l'organisation de la séance 1 a posé problème. Le support aurait dû n'être utilisé qu'après avoir recueilli les conceptions initiales des élèves sur le langage. Cette étape aurait impliqué davantage les élèves dans les apprentissages interculturels. De plus, cela nous aurait permis de faire une évaluation diagnostique à laquelle nous aurions pu confronter l'évaluation formative et ainsi observer l'évolution de leurs conceptions. En effet, lorsque l'exercice est précédé d'une réflexion individuelle mise en mots par écrit, cela permet de rendre les enfants plus actifs et d'intégrer au mieux la notion qui sera travaillée.

Cependant, la séance que nous avons conçue s'est déroulée autrement. Nous avons posé deux questions aux élèves : « qu'est-ce que le langage ? », puis « à quoi ça sert ? ». Les éléments de réponse ont été recueillis collectivement et notés au tableau (annexes 1 et 7). Par conséquent, nous n'avons obtenu que les conceptions d'un échantillon de la classe et non de tous les élèves. En d'autres termes, nous ne sommes pas certaines que les élèves se soient approprié les notions abordées concernant les fonctions du langage. Cette séance se voulait diagnostique mais n'a pas eu le résultat escompté.

Par ailleurs, à la fin de la séance 6, nous avons proposé aux élèves de rédiger une courte synthèse de ce qu'ils avaient retenu de toute la séquence. Il faut préciser que cette synthèse a été rédigée après la discussion guidée par l'enseignant dans le but que les élèves se remémorent les notions abordées auparavant. Cette synthèse avait pour but d'évaluer l'évolution des conceptions des élèves par rapport à la première séance. Bien que le résultat ait été biaisé par un recueil initial incomplet, nous avons pu évaluer ce que les élèves avaient retenu de leur pratique. Les principales idées retenues par les élèves sont : des langues différentes peuvent dire la même chose, elles peuvent se ressembler, certaines n'ont pas besoin de déterminant et les mots ne sont pas toujours dans le même ordre, etc.

Enfin, nous avons privilégié le travail en groupe pour répondre aux compétences à développer dans un enseignement interculturel concernant la socialisation. Néanmoins, dans le cadre des évaluations, il aurait été plus judicieux de favoriser une trace écrite individuelle.

2.2 Pour garder une trace de la réflexion

Notre séquence privilégiait des exercices de comparaison et de manipulation des langues. Ainsi nous avons offert des outils variés tels que des tableaux, une BD, des extraits de texte, un exercice de classification, ainsi qu'un questionnaire (Annexes 1, 2 et 3). Ces outils nous ont permis de garder des traces diverses de la réflexion du travail d'investigation effectué par les élèves. Ils permettent aux élèves de garder en mémoire les expérimentations et les manipulations faites en classe. C'est également un outil de réinvestissement qui favorise l'ancrage des méthodes et des notions travaillées. De plus, cela aurait pu servir d'outil méthodologique pour aider dans la réalisation d'un nouveau travail tel que la séance d'arts visuels proposée en séance 4. Dans une autre discipline, ces écrits peuvent avoir une fonction

formative dans le sens où les élèves ont la possibilité de revenir sur leurs erreurs afin de ne pas les reproduire.

En complément de ces écrits, pendant la séance de calligraphie, deux traces écrites ont été élaborées. La première constitue une mise au brouillon des idées de réalisation au sein du groupe. Le but était de confronter les idées jusqu'à arriver à un commun accord. La deuxième représente la mise en œuvre du projet et avait pour but de mettre en application les particularités de la construction d'une langue étudiées en amont.

2.3 Pour structurer sa pensée

« La pensée ne devient précise que lorsqu'elle trouve le mot. Je ne suis conscient de ce que je pense que lorsque je suis capable de le formuler, de l'explicitier dans des mots. » Hegel

La première trace qui occupait cette fonction consistait en séance 5 à écrire au tableau les démarches retenues par les élèves lors du classement des extraits du conte et du repérage des personnages-clefs. Cela a permis de mettre en mots la démarche à adopter afin d'y parvenir et de s'assurer que tous les élèves aient compris (annexe 4, photo 1)

La synthèse proposée en séance 6, expliquée ci-dessus, remplissait également cette fonction. En effet, l'élève cherche les mots pour formuler ce qu'il a découvert et compris. En structurant son écrit et en le mettant en forme, il prend conscience de ses apprentissages. C'est donc une aide à la métacognition. De plus, selon Henri Philibert, la trace écrite individuelle constitue « *un outil de communication de l'élève avec lui-même*²² ». C'est-à-dire qu'elle l'aide à réfléchir et à construire son propre raisonnement.

2.4 Pour institutionnaliser les savoirs

Nous avons utilisé à deux reprises les écrits dits d'institutionnalisation : en fin de séance 1 et en fin de séance 2 (annexe 1, photo 4 et annexe 2, photo 6). Ils permettent de remettre en mots ce que les élèves d'une classe ont appris et peuvent s'enrichir tout au long de l'année. Il est important que ces écrits soient construits avec les élèves en groupe-classe afin

²² PHILIBERT, Henri. La trace écrite à l'école. Pédagogie pratique. Fiche info n°13, © Fichespédagogiques.com

qu'ils s'approprient les savoirs à retenir. Ils peuvent servir aussi bien pour réactiver un savoir que pour favoriser sa mémorisation. L'enseignant peut choisir de privilégier la copie ou non par les élèves sachant qu'elle est indispensable pour l'entrée en 6^{ème}. En outre, lors de la copie les élèves s'approprient plus rapidement les savoirs et de manière plus certaine qu'en collant simplement une feuille.

Les traces d'institutionnalisation, conçues avec nos élèves lors de notre séquence, étaient de petits textes construits par l'enseignante stagiaire en collaboration avec les élèves qui reprenaient l'essentiel de ce qui avait été vu dans la séance. Elles étaient copiées au tableau et ensuite recopiées individuellement par les élèves. Effectivement, la trace écrite collective est de la responsabilité du professeur des écoles car d'un point de vue éthique, il est responsable des valeurs que transmet la séquence interculturelle.

Cependant, avec le recul nous avons réalisé que l'utilisation d'une affiche aurait été plus judicieuse, dans la mesure où nous aurions pu la faire évoluer au fil de la séquence. De plus, cela aurait permis aux élèves d'avoir un affichage dans la classe reprenant les points importants de la séquence.

Les traces écrites comportent de nombreuses fonctions à l'école. En effet, elles sont un outil de conceptualisation et de réinvestissement, une aide à la mémorisation et à la métacognition ainsi qu'un support pour des apprentissages langagiers. Nous remarquons d'ailleurs qu'il existe de nombreuses sortes de traces écrites, mais aussi qu'une même trace peut avoir plusieurs fonctions. À partir de notre expérience, nous pensons que l'élève a besoin d'écrire pour réfléchir, apprendre et se souvenir. Par ailleurs, elle permet après une activité ludique ou un exercice de manipulation, de faire prendre conscience, à l'élève, des connaissances qu'il vient de travailler. Il est essentiel qu'il comprenne en quoi l'exercice était important. La rédaction de la trace écrite est une phase qui donne du sens aux apprentissages. C'est pourquoi il est important d'en expliquer les enjeux aux élèves.

CONCLUSION

Si l'éducation interculturelle a évolué au fil des décennies et n'a plus ciblé seulement les enfants de migrants, c'est d'une part pour répondre à des besoins d'ordre idéologique, politique et économique et d'autre part pour mettre fin à la discrimination positive²³ envers les enfants issus de l'immigration et respecter les égalités de traitement et d'enseignement, valeurs essentielles dans l'école de la République. De plus, le rôle de l'éducation interculturelle est d'unir toutes les communautés et de permettre une meilleure acceptation et compréhension de l'altérité.

L'éducation interculturelle transmet les valeurs de l'UNESCO : valeurs à visée universaliste condamnant l'ethnocentrisme et plaçant l'homme au centre du monde. Dans une société pluriculturelle, l'étude des langues étrangères devient un tremplin sur l'ouverture à l'autre car mieux comprendre la langue de l'autre permet d'en saisir sa culture. Par ailleurs, en étudiant les langues dans leur évolution historique, nous constatons qu'elles sont le reflet de la culture mais également le reflet de l'histoire. En effet, les points communs qui existent entre certaines langues sont le reflet des interactions entre les nations. Nous pouvons citer en exemple la langue anglaise : celle-ci possède de nombreuses expressions et mots empruntés au français, résultat d'une histoire commune entre ces deux pays durant la Renaissance. Le français était parlé à la cour anglaise, fruit d'alliances établies jusqu'à la Guerre de Cent Ans. La comparaison des langues permet de comprendre l'évolution et de trouver des points communs avec notre propre langue. C'est pourquoi nous avons axé notre séquence sur les fondements du programme Eulang. Ces études comparatives favorisent un questionnement d'ordre philosophique sur le rôle du langage et des langues.

La diversité des supports proposés par le programme Eulang éveille la curiosité des élèves et favorise leur implication dans les activités que nous avons expérimentées. D'un point de vue didactique et social, le travail en groupe était très intéressant. Nous avons vu naître parmi les élèves de réelles questions philosophiques sur le rôle social de la langue et des réflexions métalinguistiques sur leurs ressemblances. Les comparaisons des élèves

²³ La « discrimination positive » est un problème propre aux « sociétés polyethniques ». C'est un principe qui vise à instituer des inégalités pour promouvoir l'égalité, en accordant à certains un traitement préférentiel. <http://www.eleves.ens.fr/pollens/seminaire/seances/discrimination/synthesediscrimination.htm>

portaient sur le français et les autres langues mais également sur les langues étrangères entre elles. Le fait de les comparer entre elles, en ne faisant plus intervenir la langue française, démontre un véritable détachement de sa propre culture. Ce détachement est le reflet d'une liberté : preuve d'une réussite dans la transmission de notre enseignement interculturel et la construction d'une attitude pour l'apprentissage des langues.

Ce programme, bien qu'il soit méconnu des écoles²⁴, offre une perspective pluridisciplinaire et développe l'attitude nécessaire à l'apprentissage de langues étrangères en leur donnant du sens. La langue n'apparaît plus comme une compétence à maîtriser dans le monde du travail, mais comme source de réflexion et d'enrichissement. La conception de ce mémoire nous a permis de réfléchir sur l'intérêt d'un enseignement interculturel à l'école. Les discussions qui en ont découlé nous ont apporté un enrichissement mutuel. De plus, cela nous a permis de nous projeter dans une posture de professeur des écoles. Selon nos impressions, les élèves ont éprouvé beaucoup de motivation tout au long de la séquence, ce qui nous pousse à penser qu'il aurait été intéressant d'intégrer cette séquence dans un projet. En plus de développer une attitude envers l'apprentissage des langues, celui-ci favoriserait l'éducation à la citoyenneté. Enfin, il proposerait une réponse à la lutte contre le racisme puisque nous avons remarqué qu'à cet âge les élèves avaient moins de préjugés que les adultes et qu'il était par conséquent plus facile de les amener à s'ouvrir au monde. Selon le rapport Bourdieu-Gros : « La langue étrangère constitue le moyen privilégié d'accéder à l'altérité, c'est-à-dire essentiellement à une autre culture²⁵. ». Cet enseignement nous invite à réfléchir sur un « savoir penser la différence²⁶ ».

²⁴ D'après M. Candellier sur le site : <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

²⁵ « Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums », <http://eduscol.education.fr/cid46537/les-competences-interculturelles%C2%A0-definition-place-dans-les-curriculums.html>

²⁶ *Op.Cit.*

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *L'éducation interculturelle, Que sais-je ?*. Paris, 2010.
- ALBERT, Odile. *Se former à l'interculturel, expériences et propositions*. CDTM, dph, éditions Charles Léopold Mayer, 1999.
- CANDELIER, Michel. *L'éveil aux langues du monde à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*. ed. De Boeck, Bruxelles, 2003.
- CHILARD, Anne-Sophie, LEMAITRE, Pascal. *Questions philo pour les 7-11 ans*. bayard jeunesse, Paris, 2011, p. 70-71.
- CLEMENT, Elisabeth, et al. *Philosophie de A à Z*. Hatier éducation, mai 2011.
- KERVRAN Martine (coord.). *Les langues du monde au quotidien au cycle 3*. ed. Scerén, CRDP de Bretagne, avril 2006. (Formatrice IUFM)
- KERZIL, Jennifer, VINSONNEAU, Geneviève. *L'interculturel - Principes et réalités à l'école*. Pdic, Sides, 2004.
- MEIRIEU, Philippe. *Itinéraire des pédagogies de groupe. Tome 1, apprendre en groupe*. Lyon. 2001.

Sitographie :

- CANDELIER, Michel. Séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives » Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

- CATROUX, Michèle. La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire : observation en CE1 et CE2. Les Cahiers de l'Acedle, Volume 6, numéro 1, 2009. Disponible à l'adresse :
http://acedle.org/IMG/pdf/Catroux_Cahiers-Acedle_6-1.pdf

- CANSAV, CAREP. Enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO). Disponible à l'adresse : http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/elco/elco_presentation.htm

- Commission des communautés européennes. Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006. Disponible à l'adresse :
http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pdf

- Culture. Disponible à l'adresse : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Culture>

- Définition de la culture. Disponible à l'adresse :
<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Culture.htm>

- Définition du langage. Disponible à l'adresse :
<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/langage/>

- Définition de l'ethnocentrisme. Disponible à l'adresse :
<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Ethnocentrisme.htm>

- Définition de l'universalisme. Disponible à l'adresse :
<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Universalisme.htm>

- Définition du multiculturalisme. Disponible à l'adresse :
<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Multiculturalisme.htm>

- GOVIN-PAJANIRADJA, Marie-Dominique. L'interculturel à l'école : Comment vivre et faire vivre la dimension interculturelle dans les apprentissages scolaires ?.

- IUFM Montpellier, 2004-2005, disponible à l'adresse : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2005/a/1/05a1024/05a1024.pdf>
- IEN Soissons 2. La trace écrite dans les apprentissages. Animation pédagogique de 2010-2011. Disponible à l'adresse : http://soissons1.ia02.ac-amiens.fr/soissons/IMG/pdf/La_trace_ecrite_dans_les_apprentissages.pdf
 - Langue. Disponible à l'adresse : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Langue>
 - MAGA, Haydée. Les grands principes de la pédagogie interculturelle. Disponible à l'adresse : http://www.franccparler.org/dossiers/interculturel_former.htm#principes
 - Ministère de l'éducation nationale. Le bulletin officiel Hors-série n°1 du 14 février 2002. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>
 - Ministère de l'éducation nationale. Le bulletin officiel hors-série n°3 19 juin 2008 « Horaire et programme de l'école primaire ». Disponible à l'adresse : http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf
 - PAJEAN M. Traces écrites et apprentissages. Disponible à l'adresse : http://educ73.ac-grenoble.fr/nectar/nectar_enseignant/docs_pedas/bcu93_traces_ecrites/index.php
 - PHILIBERT, Henri. La trace écrite à l'école. Pédagogie pratique. Fiche info n°13, © Fichespédagogiques.com
 - UNESCO. Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, 2 nov. 2001. Disponible à l'adresse : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
 - Universalisme/communautarisme. Disponible à l'adresse : <http://brises.org/notion.php/universalisme->

[communautarisme/Republique/particularisme/discrimination-positive/notId/108/notBranch/108/](#)

- Universalisme républicain. Disponible à l'adresse : http://fr.wikipedia.org/wiki/Universalisme_r%C3%A9publicain
- ZARATE, Geneviève. Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid46537/les-competences-interculturelles%C2%A0-definition-place-dans-les-curriculums.html>
- GOULLIER, Francis. (Inspecteur Général de l'Education Nationale). Qu'entend-on par "Plurilinguisme" ?. Disponible à l'adresse : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article40>



MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) :

**Céline Verrien, ,
Emily Morand
Sarah Ramjanally**

RESPONSABLE DU MÉMOIRE :

**Corinne Totereau,
Jean-Henry Caul-Futy**

TITRE : L'éveil aux langues du monde

RÉSUMÉ :

Comment sensibiliser les élèves à l'interculturel à travers l'éveil aux langues du monde à l'école primaire ? Après un rappel historique sur la naissance de l'éducation interculturelle, nous vous invitons à découvrir une séquence d'éveil aux langues que nous avons réalisé lors du stage effectué dans le cadre du master MES (Métiers de l'Enseignement Scolaire), dans une classe de CM1-CM2. Au cours de la séquence, les élèves ont été confrontés à des dispositifs variés et ont participé à des échanges sur les rapports qu'entretiennent les langues entre elles. Nos objectifs étaient d'ouvrir à l'altérité, de comprendre le rôle de la langue et de se former à une attitude d'apprentissage des langues vivantes. Cependant, comment ne pas dériver vers un enseignement multiculturaliste ? La trace écrite est-elle nécessaire pour institutionnaliser les savoirs dans le cadre d'une éducation interculturelle?

MOTS CLÉS :

Education interculturelle, cycle 3, éveil aux langues du monde, instruction civique et morale, culture, ethnocentrisme, multiculturalisme.