



HAL
open science

Valoriser la diversité linguistique et culturelle des élèves et de leur famille : mise en place d'actions d'éveil aux langues dans une classe de CM2

Anne-Françoise Deschamps Lelasseux

► To cite this version:

Anne-Françoise Deschamps Lelasseux. Valoriser la diversité linguistique et culturelle des élèves et de leur famille : mise en place d'actions d'éveil aux langues dans une classe de CM2. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01521119

HAL Id: dumas-01521119

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01521119>

Submitted on 11 May 2017

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.



**VALORISER LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE
DES ÉLÈVES ET DE LEUR FAMILLE :
Mise en place d'actions d'Éveil aux langues
dans une classe de CM2**

**DESCHAMPS
LELASSEUX
Anne-Françoise**

Sous la direction de Diana-Lee SIMON

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et didactique des langues
Section Français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 18 crédits
Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES) / Formation continue

Année universitaire 2016-2017



**VALORISER LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE
DES ÉLÈVES ET DE LEUR FAMILLE :
Mise en place d'actions d'Éveil aux langues
dans une classe de CM2**

**DESCHAMPS
LELASSEUX
Anne-Françoise**

Sous la direction de Diana-Lee SIMON

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et didactique des langues
Section Français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 18 crédits
Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES) / Formation continue

Année universitaire 2016-2017

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : DESCHAMPS LELASSEUX PRENOM : Anne-Françoise

DATE : 06/04/2017 SIGNATURE :



REMERCIEMENTS

Ce mémoire, fruit d'un travail mené tout en assumant mes fonctions d'enseignante en école élémentaire, a pu être réalisé grâce à l'attention, à la compréhension, à l'aide et aux encouragements de tous ceux qui m'ont entourée.

Je tiens tout particulièrement à remercier ma directrice de mémoire Diana-Lee Simon qui m'a accompagnée, conseillée et encouragée dans ce projet.

Je tiens également à remercier mes élèves, toujours dynamiques et enthousiastes, ainsi que les parents qui ont participé au projet.

Je remercie également ma famille qui m'a toujours soutenue. Merci à Franck, qui m'a encouragée, qui a su m'entourer malgré mon manque de disponibilité cette année. Et bien sûr, merci à Margaux et Justin, tellement enthousiastes et persévérants pour qui je me devais de mener ce projet à son terme !

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	6
SOMMAIRE.....	7
INTRODUCTION.....	10
I.Contexte et problématique	13
I.1.L'éducation en France : un cadre institutionnel favorable à la diversité.....	13
I.1.1.L'éducation : un droit pour tous	13
I.1.2.La scolarisation en France.....	14
I.1.2.1.Spécificités de la rentrée scolaire 2016 définies par la circulaire de rentrée 2016, circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016	14
I.1.2.2.Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.....	16
I.1.2.3.Les programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) de l'Éducation nationale de 2016 en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.....	19
I.1.2.4.Place des parents à l'école.....	22
I.1.3.Mission d'un professeur des écoles.....	23
I.2.Contexte éducatif de l'expérimentation.....	24
I.2.1.Contexte et publics accueillis	24
I.2.2.Équipe éducative.....	25
I.2.3.Projet d'école 2014 - 2017.....	25
I.2.4.La classe de CM2, objet de l'étude.....	26
I.2.4.1.Les élèves.....	26
I.2.4.2.Fonctionnement de la classe	27
I.2.5.Les partenaires de l'établissement et de la classe.....	28
I.2.5.1.Les parents d'élèves de la classe.....	28
I.2.5.2.L'école maternelle.....	29
I.2.5.3.Le collègue.....	30
I.2.5.4.La ville d'Échirolles.....	30
I.2.5.5.Le centre social.....	30
I.2.5.6.La bibliothèque.....	31
I.3.Du contexte institutionnel et éducatif à notre problématique.....	31
II.Cadre théorique.....	32
II.1.Politique linguistique de la France, pays multilingue et multiculturel.....	32
II.1.1.Statut de la langue française d'un point de vue historique.....	32
II.1.2.Dans les années 2000, la France se tourne timidement vers le plurilinguisme	33
II.2.Monolinguisme, bilinguisme, plurilinguisme, compétence plurilingue et pluriculturelle.....	35
II.2.1.Monolinguisme, bilinguisme : définitions.....	35
II.2.2.Les freins à la reconnaissance du bilinguisme	36
II.2.3.Du bilinguisme au plurilinguisme.....	37
II.2.4.Le plurilinguisme: handicap ou atout?.....	38
II.2.5.Compétence plurilingue et pluriculturelle.....	39
II.3.Identité et construction identitaire.....	40
II.3.1.L'identité.....	40
II.3.2.Liens entre langue, construction identitaire et identité culturelle.....	41
II.4.Prise en compte de la diversité linguistique en milieu scolaire.....	42

II.4.1.	Intégrer les langues et cultures à l'école.....	42
II.4.2.	Plurilinguisme scolaire et conflit de loyauté	43
II.4.3.	Enjeux d'un travail sur la pluralité langagière.....	44
II.4.4.	Les approches plurielles : présentation.....	46
II.4.4.1.	L'approche interculturelle	46
II.4.4.2.	La didactique intégrée des langues	46
II.4.4.3.	L'intercompréhension entre langues parentes.....	47
II.4.4.4.	L'éveil aux langues.....	47
II.5.	Réussite scolaire/Réussite éducative	49
II.5.1.	Définitions.....	49
II.5.2.	Évaluation de la réussite	49
II.6.	Climat scolaire.....	50
II.6.1.	Définition.....	50
II.6.2.	Effet du climat scolaire sur les apprentissages.....	51
II.7.	Place des parents à l'école.....	52
II.7.1.	Relation école/familles: quelles difficultés?.....	52
II.7.2.	Dialogue école/famille : un atout.....	54
III.	Dispositif.....	55
III.1.	Conception didactique du dispositif.....	55
III.1.1.	Choix de la démarche : la recherche-action.....	55
III.1.2.	Élaboration didactique du dispositif en fonction des principes théoriques convoqués.....	55
III.2.	Mise en œuvre du dispositif.....	60
III.2.1.	Réunion de classe de début d'année.....	61
III.2.2.	Séquence 1 : de la bibliographie langagière de Chaska à la biographie langagière de chacun des élèves de la classe	61
III.2.3.	Séquence 2 : de la fleur des langues à l'arbre polyglotte de la classe	62
III.2.4.	Séquence 3 : écriture de sa propre biographie langagière « Je m'appelle ».....	63
III.2.5.	Séquence 4 : géographie de la classe.....	64
III.2.6.	Séquence 5 : présentation d'un objet familial qui nous est cher.....	64
III.2.7.	Séquence 6 : notre recette familiale préférée.....	65
III.2.8.	Séquence 7 : joyeux anniversaire dans les langues de la classe	66
III.2.9.	Séquence 8 : invitation de parents pour lire en classe des livres en langue d'origine, et pour animer un atelier de calligraphie.....	67
III.2.10.	Séquence 9 : réalisation d'une carte de fin d'année écrite dans les langues écrites de la classe : arabe, portugais, espagnol, français	68
III.3.	Du dispositif à son évaluation	69
IV.	Évaluation du dispositif et perspectives.....	70
IV.1.	Bilan, retombées et analyse didactique des séquences	70
IV.1.1.	Bilan, retombées et analyse didactique de la séquence 1 : de la bibliographie langagière de Chaska à la biographie langagière de chacun des élèves de la classe .	71
IV.1.2.	Bilan, retombées et analyse didactique de la séquence 2 : de la fleur des langues à l'arbre polyglotte de la classe	73
IV.1.3.	Bilan, retombées et analyse didactique de la séquence 3 : écriture de sa propre biographie langagière « Je m'appelle ».....	75
IV.1.4.	Bilan, retombées et analyse didactique de la séquence 4 : géographie de la classe.....	76
IV.1.5.	Bilan, retombées et analyse didactique des séquences 5 et 6 : présentation d'un	

objet familial qui nous est cher et notre recette préférée.....	78
IV.1.6.Bilan, retombées et analyse didactique de la séquence 7 : joyeux anniversaire dans les langues de la classe	79
IV.1.7.Bilan, retombées et analyse didactique de la séquence 8 : invitation de parents pour lire en classe des livres en langue d'origine, et pour animer un atelier de calligraphie.....	79
IV.1.8.Bilan, retombées et analyse didactique de la séquence 9 : réalisation d'une carte de fin d'année écrite dans les langues écrites de la classe : arabe, portugais, espagnol, français	81
IV.2.Réactions des élèves à posteriori sous forme d'un ressenti sur le projet.....	82
IV.3.Réactions des parents.....	83
IV.4.Notre point de vue d'enseignant : retombées, perspectives.....	84
IV.5.Limites du projet.....	86
CONCLUSION.....	87
BIBLIOGRAPHIE.....	89
SIGLES UTILISES.....	94
ANNEXES.....	95

INTRODUCTION

Ce mémoire est le fruit d'une réflexion menée depuis le début de ma carrière d'enseignante à l'Éducation nationale au cours de laquelle j'ai toujours considéré l'élève dans sa pluralité, en cherchant à valoriser ses points forts, au service de la réussite éducative et de l'épanouissement individuel. Convaincue de l'intérêt de créer un réseau co-éducatif autour de l'élève, tisser des liens de respect et de confiance dans le cadre d'une relation tripartite enseignant - élève - famille représente pour moi une des clés indispensables au bon déroulement d'une scolarité.

Depuis quelques années, l'accueil dans ma classe d'Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) m'a énormément intéressée et m'a beaucoup questionnée. J'ai souhaité approfondir mes connaissances théoriques dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde pour accompagner au mieux ce public spécifique dans sa scolarité. C'est pourquoi, j'ai demandé un congé formation, qui m'a été accordé, pour faire un Master Sciences du Langage spécialité Français Langue Etrangère pour professionnels. Cette formation, suivie à l'Université Grenoble Alpes, m'a ouvert un champ de connaissances, et me conduit, dès à présent, à repenser certains aspects de mon enseignement.

Le cours relatif au plurilinguisme m'a sensibilisée aux notions de multilinguisme et de plurilinguisme, au statut inégal des langues et aux effets des politiques linguistiques sur l'identité ainsi que sur les apprentissages linguistiques. Le cours relatif au développement plurilingue de l'enfant à l'école qui présentait le cadrage théorique de référence sur les approches plurielles en contexte scolaire et des dispositifs innovants d'éveil aux langues m'a permis d'enrichir ma réflexion. Ces deux cours complémentaires m'ont conduit à analyser rétrospectivement mes pratiques professionnelles et à en faire un bilan critique. Il m'est apparu que j'ai peu tenu compte du plurilinguisme de mes élèves, étant axée essentiellement sur le français, et que je n'ai pas suffisamment valorisé la diversité culturelle de ma classe. Mon nouveau regard m'a permis de comprendre que tout en me souciant du français de scolarisation il était possible de valoriser la diversité linguistique et culturelle de ma classe et d'en faire une ressource pour l'engagement des élèves dans les

apprentissages.

Voici donc deux leviers qu'il conviendra d'exploiter pour renforcer l'estime de soi de chacun de mes élèves et de leur famille afin d'améliorer, toujours plus, le climat scolaire indispensable à la réussite éducative. Il s'agit donc pour moi, dans la perspective des directives institutionnelles définies par les nouveaux programmes de l'Éducation nationale (Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015) entrés en vigueur en septembre 2016 et répondant aux exigences du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, de repenser quelques aspects de ma démarche d'enseignement pour inclure ces diverses dimensions.

A partir de tous ces éléments, la problématique de mon mémoire est la suivante: **A l'école élémentaire, comment prendre en compte la diversité linguistique et culturelle des enfants et de leur famille pour améliorer le climat scolaire et favoriser la réussite des élèves en tenant compte des exigences institutionnelles ?**

J'émet les hypothèses suivantes :

- Considérer la pluralité linguistique et culturelle comme une richesse permettrait à chaque élève d'être reconnu en tant qu'être singulier et favoriserait l'intégration, le vivre ensemble et la réussite éducative.
- Mener des activités d'éveil aux langues autour des biographies langagières, impliquant les élèves mais aussi les familles, permettrait la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle de tous et l'ouverture à l'altérité.
- Cette reconnaissance de l'identité de chacun faciliterait le dialogue école/famille, contribuerait à l'amélioration du climat scolaire et favoriserait la réussite éducative.
- Ces activités d'éveil aux langues répondraient aux exigences institutionnelles en trouvant leur place dans trois domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « les langues pour penser et communiquer », « la formation de la personne et du citoyen » et « les représentations du monde et l'activité humaine » (Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015).

Pour répondre à cette problématique, il s'agira de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs spécifiques et ensuite, d'en évaluer les résultats. Ainsi conçu, ce projet a trait à une recherche-action, dont la visée principale est la transformation

de la réalité pédagogique pour réaliser un changement mélioratif (Gagné, Sprenger-Charolles, Lazure, & Ropé, 1989).

Dans une première partie de ce mémoire, nous présenterons le contexte de cette recherche-action ainsi que la problématique en lien avec le cadrage théorique. La deuxième portera sur la diversité linguistique et culturelle, l'intégration, l'inclusion et l'identité, la réussite éducative, le climat scolaire et la prise en compte de la diversité linguistique en milieu scolaire. Une troisième partie relatara le dispositif mis en place dans une classe de CM2 d'une école d'Échirolles. La dernière partie sera consacrée à l'évaluation du projet et aux perspectives à envisager dans mes pratiques futures.

I. Contexte et problématique

Dans un premier temps, nous nous intéresserons au cadre institutionnel qui régit l'éducation en France et nous montrerons en quoi le nouveau cadre officiel en vigueur à la rentrée scolaire 2016 est favorable à une ouverture à la pluralité linguistique et culturelle, à la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves et aux projets novateurs. Nous évoquerons ensuite le contexte éducatif dans lequel se déroulera notre expérimentation et pour finir nous verrons comment ces différents contextes ont contribué à l'émergence de notre problématique.

I.1. L'éducation en France : un cadre institutionnel favorable à la diversité

I.1.1. L'éducation : un droit pour tous

En France, l'instruction, obligatoire pour tout enfant français ou étranger âgé de six à seize ans, est régie par le code de l'éducation.

Le service public d'éducation défend les valeurs de la République : égalité des chances, lutte contre les inégalités sociales, inclusion scolaire de tous, mixité sociale, réussite de tous, respect de l'égalité des êtres humains, liberté de conscience et laïcité. L'article L 111-1, modifié par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 – art. 2, précise les dispositions générales liées au droit à l'éducation.

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves [...]. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative.

Ainsi, le droit à l'éducation, sous forme d'inclusion scolaire pour tous les élèves sans aucune distinction, est clairement affirmé, la mixité sociale devant être effective dans les établissements scolaires. Quelle que soit leur origine sociale ou géographique, tous les enfants doivent disposer des mêmes chances pour réussir. Cette réussite éducative pour tous passe par une coopération entre tous les acteurs

de la communauté éducative, et en particulier par un dialogue école – familles synonyme de collaboration éducative :

Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes [...], il favorise la coopération entre les élèves.

Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

[...] L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française.

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.

I.1.2. La scolarisation en France

La scolarisation obligatoire en France répond aux directives du Ministère de l'Éducation nationale. Notre problématique nous amène à nous intéresser aux textes relatifs aux priorités institutionnelles pour l'année 2016 - 2017 définies dans la circulaire de rentrée, au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, aux programmes de l'Éducation nationale et aux textes concernant la place des parents à l'école. Nous pouvons déjà souligner l'importance de la refondation de l'École dans la recherche de solutions à notre problématique.

I.1.2.1. Spécificités de la rentrée scolaire 2016 définies par la circulaire de rentrée 2016, circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016

La rentrée 2016 est marquée par des évolutions importantes puisque de nouveaux changements réglementaires interviennent avec l'entrée en vigueur des nouveaux programmes de la scolarité obligatoire conçus en cohérence avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, en fonction des nouveaux cycles¹. Dans le contexte du projet développé ici, nous nous intéresserons à la

1 Cycle 1, cycle des apprentissages premiers : école maternelle
Cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux : CP, CE1, CE2
Cycle 3, cycle de consolidation : CM1, CM2, 6e
Cycle 4, cycle des approfondissements : 5e, 4e, 3e

situation du cycle 3. Ces nouveaux programmes définissent les contributions essentielles des différents enseignements² à l'acquisition de chacun des cinq domaines³ du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

La circulaire de rentrée 2016 redéfinit l'ambition de cette refondation : « former chaque élève pour qu'il devienne un citoyen éclairé, instruit, éduqué, autonome, cultivé et porteur des valeurs de la République ». L'objectif de cette refondation est de rendre l'école plus juste, plus démocratique, plus égalitaire et plus solidaire. L'école doit ainsi se transformer au service de la qualité et de l'efficacité des apprentissages, elle doit être inclusive pour la réussite de tous et elle doit faire vivre les valeurs de la République. La circulaire rappelle que des difficultés sociales engendrent bien souvent des difficultés d'apprentissage et que dans le contexte économique et social actuel, l'école doit prendre en compte chaque enfant dans sa globalité (situation de pauvreté et de vulnérabilité, environnement social, difficultés) et agir pour lui permettre de réussir.

Une attention particulière est portée à la l'éducation contre le racisme et l'antisémitisme qui doit faire l'objet d'actions et de réflexions « visant à prévenir toute forme de discrimination ou de violence fondée sur l'origine ou l'appartenance religieuse, ainsi qu'à rappeler aux élèves le sens des valeurs de respect, de dignité et d'égalité ».

Une mention est par ailleurs portée à l'installation d'un « cadre de vie apaisé » qui mette en confiance tant les adultes, professionnels de l'éducation et parents, que les élèves ; un climat scolaire serein nécessaire à la réussite des élèves dans leurs apprentissages étant favorisé par le renforcement des relations entre l'école et les parents via la coéducation. Dans le cadre de notre projet, nous nous attacherons particulièrement à cette dimension qui se trouve au cœur d'une des hypothèses émises pour répondre à notre problématique.

2 Les différents enseignements du cycle 3 : Français, Langues vivantes (étrangères ou régionales), Arts plastiques, Éducation musicale, Histoire des arts, Éducation physique et sportive, Enseignement moral et civique, Histoire et géographie, Sciences et technologie, Mathématiques.

3 Les cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer

Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre

Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen

Domaine 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques

Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine

I.1.2.2. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Le décret n° 2015-372 du 31-3-2015 paru au J.O. du 2-4-2015 définit le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il s'agit d'une référence centrale pour le travail des enseignants car il définit les finalités de la scolarité obligatoire en identifiant les connaissances et les compétences devant être acquises.

Le socle commun doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches :

- il ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde;
- il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté;
- il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure;
- il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action;
- il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité;
- il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.

« Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune ». Le décret précise que cette acquisition implique de tenir compte, dans les processus d'apprentissage, du vécu et des représentations des élèves et de les mettre en perspective de manière à enrichir et à faire évoluer leur expérience du monde. L'objectif est de contribuer à la réussite éducative pour tous, en refusant exclusions et discriminations et en favorisant le développement des potentialités de chacun.

Notre projet au cycle trois est directement rattaché aux domaines 1, 3 et 5 du socle commun :

➤ **Domaine 1 : Les langues pour penser et communiquer**

Dans ce domaine, l'accent est mis sur la compréhension, l'expression et l'utilisation de la langue française, d'une langue étrangère ou régionale, des

langages mathématiques, scientifiques et informatiques et des langages des arts et du corps. L'objectif principal du français, la maîtrise de la langue française (langage oral, lecture, écriture), s'appuiera entre autres sur l'étude de la langue française. Les capacités d'expression et de communication des élèves sont bien sûr développées dans tous les enseignements. L'enseignement des langues étrangères ou régionales a pour objectif de comprendre et communiquer à l'écrit et à l'oral dans une autre langue. Il est intéressant de noter qu'il est suggéré, en étude de la langue, de comparer les systèmes linguistiques entre eux. La lecture d'albums ou de courts récits en édition bilingue est également encouragée, de même que l'apprentissage de chansons en langues étrangères ou régionales pour « développer les compétences d'écoute et d'assimilation du matériau sonore de la langue étudiée ». Les langages des arts et du corps sont quant à eux présentés comme propices à l'écriture créative et à la pratique théâtrale tant en français que dans la langue vivante étudiée. Dans notre projet, la considération de la pluralité linguistique des élèves dans des activités de comparaisons de langues dans l'enseignement du français entrera tout à fait dans ce domaine du socle commun. Il en est de même pour les activités d'éveil aux langues, impliquant les élèves et leurs familles pour permettre la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle de tous, qui seront proposées dans le dispositif didactique.

➤ **Domaine 3 : Formation de la personne et du citoyen**

Le développement de la confiance en soi et le respect d'autrui font bien évidemment partie de tous les enseignements. L'apprentissage des langues étrangères et régionales favorise entre autres le respect de l'autre et « ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés pour favoriser le vivre-ensemble ». A travers la réalisation de projets, l'enseignement moral et civique permet quant à lui une réflexion sur le sens de l'engagement et de l'initiative. Les notions « respect de l'autre » et « favoriser le vivre ensemble » se trouvent au cœur de notre problématique, telles des composantes du concept « amélioration du climat scolaire ». Des activités d'éveil aux langues autour des biographies langagières des élèves et de leur famille proposées dans notre

dispositif didactique seront ainsi directement rattachées à ce domaine du socle commun.

➤ **Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine**

Les élèves se repéreront dans le temps et dans l'espace dans les enseignements d'Histoire et de Géographie. Ceux-ci leur permettront de « penser le monde » et d'analyser leurs expériences spatiales et temporelles, les conduisant à prendre conscience de la « dimension historique et géographique de leur existence ». Ces enseignements participent ainsi à « la construction de l'élève en tant qu'habitant ». Ce domaine entraîne également une réflexion sur soi et sur les autres, favorise l'ouverture à l'altérité et participe à la construction de la citoyenneté. Pour mieux connaître le monde, pour se préparer à devenir un citoyen éclairé, l'élève devra chercher des réponses à ses questions en mobilisant des connaissances sur des sujets divers parmi lesquels « la diversité des modes de vie et des cultures, en lien avec l'apprentissage des langues ». La construction d'une culture humaniste passe donc aussi par l'enseignement des langues vivantes où les spécificités culturelles des pays sont abordées ouvrant les élèves à la diversité humaine « mise en regard avec leur propre culture ». Les différentes dimensions répertoriées ici s'inscrivent elles-aussi dans notre projet puisque la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves et de leurs familles est au centre de notre questionnement.

Le parcours scolaire de chaque élève doit permettre la validation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. C'est pour répondre à cet objectif que l'Éducation nationale s'est dotée de nouveaux programmes d'enseignement qui sont entrés en vigueur à la rentrée scolaire 2016.

I.1.2.3. Les programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) de l'Éducation nationale de 2016 en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Notre problématique nous amène à porter une attention particulière à l'enseignement des langues et au programme d'enseignement moral et civique parce qu'ils nous offrent des entrées possibles pour mener à bien notre recherche. En effet, dans le cadre de l'Éducation nationale, tout projet doit obligatoirement se rattacher aux programmes.

➤ Enseignement des langues

Dans le cadre de l'enseignement des langues, les programmes rappellent l'intérêt de développer les compétences des élèves en langues vivantes pour favoriser l'enrichissement culturel, l'ouverture au monde et construire la citoyenneté. La nouveauté fondamentale de ces programmes, précisée dans la circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 parue au B.O. n°39 du 22 octobre 2015 relative à la carte des langues vivantes, étrangères et régionales, est le double objectif fixé : « proposer une offre linguistique diversifiée, dès l'école primaire, et veiller à la cohérence et à la lisibilité des parcours linguistiques des élèves ». Le système éducatif doit désormais proposer « un enseignement de langues vivantes étrangères et régionales varié, garant du plurilinguisme et de la diversité culturelle sur le territoire ». Dès le CP, il est suggéré de proposer un choix de langues étrangères autres que l'anglais et les trois autres langues les plus enseignées (allemand, espagnol et italien). Ainsi, les langues suivantes peuvent être proposées : l'arabe, le chinois, le grec moderne, l'hébreu, le japonais, les langues scandinaves, le néerlandais, le polonais, le portugais, le russe et le turc.

Tout élève ayant suivi à l'école élémentaire un enseignement des langues vivantes autre que l'anglais aura la possibilité, à son entrée au collège, de poursuivre l'enseignement de cette langue en classe bilingue, la deuxième langue devant être l'anglais. Nous constatons que l'enseignement des langues s'ouvre à une certaine pluralité tout en visant un apprentissage formel qui se poursuivra au collège. La liberté pédagogique possible en élémentaire, puisqu'il n'y a qu'un enseignant face

aux élèves qui peut donc organiser son enseignement comme il l'entend dans la mesure où il reste dans les lignes des programmes, permet l'ouverture à la pluralité. En revanche, au collège, même si offrir la possibilité aux élèves d'apprendre une langue autre que l'anglais ou les trois langues les plus enseignées est une avancée considérable, nous pouvons nous poser la question de l'ouverture à la pluralité. En effet, l'offre linguistique s'élargit mais l'ouverture de la didactique des langues à la pluralité n'est pas mentionnée. L'apprentissage des langues en classe bilingue s'applique également aux élèves ayant suivi un enseignement de langues et cultures d'origine (ELCO) et attestant d'un niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). D'un point de vue organisationnel, une carte académique des langues sera élaborée et devra être accessible aux familles. Elle présentera les parcours linguistiques possibles du CP au lycée. Jusqu'à présent, ces langues n'étant pas valorisées, nous nous demandons si l'Éducation nationale disposera d'un contingent suffisant d'enseignants formés pour assurer ces cours. Par ailleurs, du fait de la politique éducative menée jusqu'à présent, certaines langues étant dévalorisées ou connotées négativement (arabe, turc, portugais par exemple), si un travail de revalorisation de l'image de ces langues n'est pas réalisé en amont, nous nous demandons si ces parcours linguistiques possibles attireront les familles. Par ailleurs, nous nous posons la question de la répartition de l'offre des parcours linguistiques possibles sur la carte académique des langues, et celle de la composition des classes. Il ne faudrait en aucun cas que ces classes soient des classes « ghetto » (ghetto de pauvres ou ghetto de riches), la mixité scolaire, par ailleurs inscrite dans le code de l'éducation, étant une des valeurs fortes de l'École de la République.

Les ELCO qui avaient été mis en place dans les années 1970 sur la base d'accords bilatéraux s'appuyant sur une directive européenne du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants issus de neuf pays (Algérie, Croatie, Espagne, Italie, Maroc, Portugal, Serbie, Tunisie et Turquie) vont donc évoluer. La brève publiée par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche le 6 juin 2016⁴ précise cette évolution.

4 Consultable: <http://www.education.gouv.fr/cid102888/-infographies-l-apprentissage-des-langues-vivantes-a-la-rentree-2016.html?menu=2>

Soit les ELCO disparaîtront pour être transformés en cours de langue vivante étrangère dispensés aux élèves sur le temps scolaire dans le cadre d'une politique linguistique cohérente et diversifiée mise en œuvre dans les cartes académiques des langues⁵ décrites précédemment, soit ils disparaîtront au plus tard en 2018 pour faire place aux enseignements internationaux de langues étrangères (EILE). Dans ce cas, il s'agira d'un cours de 1h30 facultatif à partir du CE1 qui s'ajoutera aux 24h de cours hebdomadaire. Par rapport aux ELCO, les EILE se caractérisent par des exigences renforcées dans le recrutement des enseignants et dans le contenu des enseignements : en effet, l'enseignement sera systématiquement inscrit dans le CECRL et l'apprentissage sera évalué ce qui n'était pas systématique pour les ELCO. Par ailleurs, les cours seront ouverts à tous les élèves volontaires de l'école. Dès la rentrée 2016, deux pays (le Portugal et le Maroc) se sont engagés dans les EILE. Les sept autres pays (l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, la Serbie, la Tunisie et la Turquie) discutent avec la France de la mise en place des nouveaux accords pour 2018. La base des négociations est la suivante : les enseignants seront mis à disposition par le pays partenaire mais la sélection des enseignants fera l'objet d'une coopération entre la France et chacun des pays concernés. Les enseignants devront maîtriser le français. Ils seront intégrés à l'équipe pédagogique et ils seront inspectés.

Enfin, tous les projets et actions menés en faveur des langues pourront être mis en valeur à l'occasion de la « Semaine des Langues »⁶. La première édition a eu lieu du 9 au 13 mai 2016. Elle concernait tous les élèves des écoles, collèges et lycées ainsi que leur famille et le grand public et avait pour thématique « Osons les langues ». Cet événement annoncé dans la circulaire de rentrée 2016 représente une bonne occasion pour « encourager la pratique des langues, valoriser le plurilinguisme et inciter à la mobilité et à l'ouverture internationale ».

5 Cf. article Enseignement de Langue et de Culture d'Origine mis à jour le 6 avril 2016. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>

6 Toutes les informations relatives à la première édition nationale de la Semaine des langues vivantes sont consultables : <http://eduscol.education.fr/cid93738/premiere-edition-nationale-de-la-semaine-des-langues.html>

➤ Enseignement moral et civique

Le programme d'enseignement moral et civique de la scolarité obligatoire est fixé par l'arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015, B.O.E.N. spécial n°6 du 25 juin 2015. Les grandes lignes de ce programme se basent sur les principes et les valeurs inscrits dans la Déclaration des Droits de l'Homme, dans la Convention internationale des Droits de l'Enfant et dans la Constitution de la Ve République. Les principes et les valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique s'inscrivent dans l'enseignement moral et civique mais aussi dans les autres enseignements et dans la vie scolaire en général, dans le cadre laïque de la République et de l'école. Cet enseignement doit favoriser l'autonomie, la coopération, l'estime de soi et la confiance en soi, l'aptitude à vivre ensemble ; il doit développer l'esprit critique et éviter toute discrimination et toute dévalorisation. Cet enseignement suppose l'interdisciplinarité et le travail de groupe. Il fait référence à quatre principes :

- principe d'autonomie : penser et agir avec autrui, argumenter, débattre, défendre ses opinions et ses choix
- principe de discipline : intégrer le bien-fondé des règles de vie individuelles et collectives et les respecter
- principe de la coexistence des libertés : reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie
- principe de la communauté des citoyens : construire du lien social

Cet enseignement s'appuie sur les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique : liberté, égalité, fraternité, laïcité, solidarité, esprit de justice, respect et absence de toutes formes de discriminations.

I.1.2.4. Place des parents à l'école

La circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013 relative à la relation école - parents recommande un renforcement de la coopération entre les parents et l'école dans les territoires. L'objectif visé, au cœur du projet de refondation de l'école, est la réussite de tous les élèves dans une école qui soit un lieu d'autonomie et d'épanouissement.

Pour atteindre cet objectif, un renforcement de la coopération avec les parents et en particulier avec ceux qui se trouvent les plus éloignés de l'institution scolaire représente un enjeu majeur, tous les parents étant préoccupés de la scolarité de leur(s) enfant(s). L'approfondissement du dialogue entre les parents et les équipes éducatives, dans un respect mutuel, favorise un climat scolaire serein et est déterminant dans la réussite de tous les élèves. Dans cette optique, la circulaire privilégie trois leviers d'action :

- rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents, déjà affirmés et précisés par les circulaires du Ministère de l'Éducation nationale n°2006-137 du 25 août 2006 relative au rôle et à la place des parents à l'école et n°2012-119 du 31 juillet 2012 relative à l'information des parents;
- construire de nouvelles modalités de coopération avec les parents pour une école plus accueillante dans une perspective de coéducation;
- développer des actions d'accompagnement à la parentalité à partir d'un diagnostic partagé avec l'ensemble des partenaires, dans le cadre des projets d'école et d'établissement et notamment des projets éducatifs territoriaux.

Notre projet s'intéressera en particulier au deuxième levier relatif à la construction de nouvelles modalités de coopération école-parents visant la coéducation.

1.1.3. Mission d'un professeur des écoles

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation paru au Bulletin Officiel du n° 30 du 25 juillet 2013 vise à :

- affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;
- reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice ;
- identifier les compétences professionnelles attendues.

Dans l'exercice de son métier, tout enseignant doit donc développer les compétences détaillées dans ce référentiel. Parmi celles-ci, certaines retiennent notre attention puisqu'elles se trouveront mobilisées dans notre projet.

Le professeur des écoles devra :

- faire partager les valeurs de la République en aidant, entre autres, les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.

- connaître les élèves et les processus d'apprentissage en tenant compte des dimensions cognitives, affectives et relationnelles de l'enseignement et de l'action éducative.
- prendre en compte la diversité des élèves en adaptant son enseignement et son action éducative.
- agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.
- maîtriser la langue française à des fins de communication.
- utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier en participant au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.
- coopérer avec les parents d'élèves en travaillant à la construction d'une relation de confiance avec les parents.
- s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
- construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.
- organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves, en installant une relation de confiance et de bienveillance, en favorisant la participation et l'implication de tous les élèves et en créant une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.

Dans le contexte de notre étude, nous nous appuyerons sur les missions du professeur des écoles qui correspondent par ailleurs à notre propre engagement.

I.2. Contexte éducatif de l'expérimentation

I.2.1. Contexte et publics accueillis

Dans le cadre de ce mémoire, il est important de définir notre terrain d'étude en présentant les caractéristiques du public accueilli ainsi que le territoire dans lequel il s'insère.

L'école élémentaire où s'effectuera notre recherche fait partie des quelques grosses écoles de l'Isère : en effet, elle accueille 350 élèves répartis dans 14 classes. Elle se situe dans le centre d'Échirolles, dans un quartier en évolution constante depuis une quinzaine d'années du fait d'une urbanisation croissante. Les logements sociaux jouxtent les logements en accession à la propriété. Il en résulte une relative mixité sociale. Ainsi, les familles représentées à l'école appartiennent aux classes moyennes et aux catégories populaires, certaines d'entre elles vivant dans la précarité sous le seuil de pauvreté. La plupart des enfants sont français. La moitié d'entre eux environ appartiennent à des familles issues de l'immigration originaires en particulier du Maghreb.

I.2.2. Équipe éducative

L'équipe éducative stable, très fortement féminisée est composée d'un directeur, de professeurs des écoles de classe ordinaire dont nous faisons partie, de professeurs des écoles spécialisés (enseignante de l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire - ULIS -, membres du Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté - RASED -, enseignante de l'Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants - UPE2A - le cas échéant) partageant leur temps de service entre plusieurs écoles, d'un musicien intervenant en milieu scolaire, d'Éducateurs Territoriaux des Activités Physiques et Sportives – ETAPS – et d'Auxiliaires de Vie Scolaire – AVS – intervenant dans les classes auprès d'élèves porteurs de handicaps disposant d'un Projet Personnalisé de Scolarisation – PPS - et pour lesquels un AVS a été attribué à temps partiel.

I.2.3. Projet d'école 2014 - 2017

Élément institutionnel, le projet d'école a pour rôle de répondre aux besoins particuliers des élèves dans le respect des objectifs et des programmes nationaux en facilitant la communication pédagogique entre les différents partenaires de la communauté éducative. La réflexion sur le projet d'école et les actions qui en résultent demandent d'analyser la réalité de l'école en fonction de quatre axes

indissociables et interdépendants :

- l'amélioration des résultats des élèves au regard des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en tenant compte de la progressivité des apprentissages
- l'éducation culturelle et artistique, sportive et humaniste contribuant à l'égalité de tous les élèves
- les réponses à la difficulté scolaire et aux besoins spécifiques en matière de prévention et de remédiation afin de réduire les inégalités
- la vie scolaire, faisant de la question éducative une préoccupation concertée de tous les partenaires de l'école (relations école-familles, communication, partenariats...)

Le projet d'école constitue un outil précieux à la construction d'une culture pédagogique partagée et à l'élaboration de finalités pédagogiques communes.

Dans le contexte de ce mémoire, les quatre axes du projet d'école 2014 - 2017⁷ de l'école seront mobilisés, à des degrés divers, en fonction des objectifs de travail retenus.

I.2.4. La classe de CM2, objet de l'étude

Nous mènerons notre étude dans la classe de CM2 dont nous sommes le professeur des écoles titulaire.

I.2.4.1. Les élèves

Cette classe de vingt-huit élèves est composée de douze filles et de seize garçons.

Parmi eux, une élève scolarisée au titre de l'ULIS⁸ est souvent en inclusion dans

⁷ Consultable en annexe 1.

⁸ ULIS : Unité Localisée d'Inclusion scolaire.

Les élèves scolarisés au titre des ULIS présentent des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladies invalidantes).

Ce sont les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui décident de l'orientation d'un élève vers une ULIS qui lui offre la possibilité de poursuivre en inclusion des apprentissages adaptés à ses potentialités et besoins et d'acquérir des compétences sociales et scolaires, même lorsque ses acquis sont très réduits. Les ULIS permettent la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation (PPS). Les élèves orientés en ULIS sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des

cette classe pour effectuer des apprentissages à un rythme proche de celui des autres élèves.

Un élève allophone nouvellement arrivé (EANA) fait également partie du groupe. Il a intégré la classe à la rentrée scolaire, en septembre, période à laquelle il est arrivé en France en provenance d'Algérie, son pays d'origine, dans le cadre du projet migratoire de ses parents. A six ans, âge auquel il a été scolarisé, il a été confronté à l'arabe algérien que certains de ses camarades de classe parlaient et à l'arabe littéraire qui était enseigné, alors qu'il ne comprenait aucune de ces deux langues, sa langue maternelle étant le kabyle. A l'âge de huit ans, dans le cadre de son cursus scolaire à Tizi Ouzou, il a suivi des cours de tamazight et de français. La branche maternelle de sa famille étant francophone, C. a également entendu parler français en famille. Il le comprend et le parle relativement bien. En revanche, son niveau de lecture est faible (niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - CECRL -) de même que son niveau d'écriture (niveau A1 du CECRL). Nous adapterons particulièrement notre enseignement pour cet élève qui bénéficie par ailleurs de l'intervention d'une enseignante de l'Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants - UPE2A -.

Une dizaine d'élèves sont bilingues, certains enfants parlant chez eux leur langue familiale qui n'est pas le français.

Nous pouvons ainsi noter qu'à l'image du public de cette école, cette classe de CM2 est porteuse d'une diversité linguistique et culturelle.

I.2.4.2. Fonctionnement de la classe

D'un point de vue didactique, cette classe est organisée en îlots de quatre élèves de niveaux hétérogènes. Ce fonctionnement associé à une démarche

mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements et dont le handicap ne permet pas d'envisager une scolarisation individuelle continue dans une classe ordinaire.

Chaque élève scolarisé au titre des ULIS bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de l'établissement scolaire où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves.

Caractéristiques des dispositifs ULIS consultables à <http://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html>

pédagogique qui développe des situations où les élèves devront entre autres s'exprimer et argumenter vise à rendre les élèves plus autonomes en construisant eux-mêmes leurs savoirs. Ce travail valorise les compétences de chacun, favorise l'entraide entre pairs ce qui permet de donner confiance aux élèves les plus fragiles et de lever certaines inhibitions.

Après une période de mise en route, les élèves de cette classe se sont emparés de ce mode de fonctionnement. Il en résulte un nombre important de prises de parole, une participation de tous les élèves et beaucoup d'entraide allant jusqu'à la mise en place de tutorats pour l'élève scolarisée au titre de l'ULIS et pour l'élève allophone.

En conseil d'élèves⁹, certains élèves rapportent que ce travail en îlots les a un peu désarçonnés au départ car il n'est pas toujours facile de pouvoir donner son point de vue face à certains élèves qui « pensent avoir toujours raison ». Tous s'accordent à dire que ce mode de fonctionnement leur a fait prendre conscience de l'importance du lien au sein du groupe qui leur permet d'apprendre ensemble en coopérant. Tous estiment avoir progressé, en particulier les élèves les plus fragiles. Tous sont conquis par le travail en îlots.

I.2.5. Les partenaires de l'établissement et de la classe

I.2.5.1. Les parents d'élèves de la classe

La répartition sociale des familles des élèves de cette classe en fonction de la nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles -

9 Définition du Conseil d'élèves repéré à

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/00/9/ress_emc_conseil_eleves_464009.pdf:

« Le conseil d'élèves est une instance de concertation et de décision qui réunit régulièrement tous les élèves d'une classe et leur enseignant pour traiter démocratiquement des questions et des problèmes rencontrés dans le cadre scolaire, et pour élaborer des projets pédagogiques et éducatifs. Il peut donc remplir différentes fonctions :

- il accueille des propositions de travaux à mener (de recherche, sorties, projets) concernant un groupe d'élèves ou la classe entière (conseil de coopérative/coopération) :

- c'est un outil de régulation dans lequel sont co-élaborées les règles de fonctionnement de la classe (conseil de vie de classe). Ces règles sont amenées à évoluer grâce à la pratique et au vécu ; elles ne sont jamais figées. Il permet d'identifier et de résoudre des problèmes rencontrés dans la classe, en lien avec le travail des élèves, ou dans l'établissement, de trouver des solutions, de proposer des réparations ».

PCS 2003¹⁰ – est représentative de celle de l'ensemble des enfants de l'école :

Professions et Catégories Socioprofessionnelles - PCS - du chef de famille	Nombre de familles de la classe par PCS
Artisans - Commerçants – Chefs d'entreprise	1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	2
Professions intermédiaires (enseignement, santé, travail social, techniciens ...)	11
Employés	5
Ouvriers	6
Autres personnes sans activité professionnelle	3

Structure sociale de la classe

Nous pouvons ainsi noter qu'à l'image du public de cette école, cette classe de CM2 est porteuse d'une diversité sociale, sa diversité linguistique et culturelle ayant déjà été évoquée.

Cet aspect est particulièrement important pour nous puisque la prise en compte de cette diversité fait partie de notre problématique.

I.2.5.2. L'école maternelle

Les élèves de deux écoles maternelles poursuivent leur scolarité à l'école élémentaire. Les trois établissements sont contigus et deux classes de maternelle se situent dans les locaux de l'école élémentaire à proximité de la classe de CM2. Des projets entre l'élémentaire et la maternelle voient régulièrement le jour. Dans le cadre de notre mémoire, un partenariat avec l'école maternelle présenterait un grand intérêt.

¹⁰ Les P.C.S. sont un outil construit par l'I.N.S.E.E. pour tenter de regrouper les actifs français dans des catégories dont les membres présentent une certaine homogénéité sociale, c'est-à-dire le même genre de comportements (par exemple vis-à-vis de la fécondité, des opinions politiques, des pratiques de loisirs, etc...). Pour constituer ces groupes, l'I.N.S.E.E prend en compte un certain nombre de critères socio-professionnels : le statut des actifs (salarié / travailleur indépendant / employeur), leur métier, leur qualification, leur place dans la hiérarchie professionnelle (avoir ou non des personnes sous ses ordres), l'activité de l'entreprise où travaille la personne. Il y a 6 PCS : les exploitants agricoles, les artisans, commerçants et chefs d'entreprise, les cadres et professions intellectuelles supérieures, les professions intermédiaires, les employés et les ouvriers. Le revenu n'est pas un des critères retenus par l'I.N.S.E.E. pour constituer les PCS, même si, indirectement, on retrouve des individus ayant des revenus comparables dans la même PCS.

I.2.5.3. Le collège

L'école et le collège de secteur sont distants de 1 km. Les relations entre les enseignants de CM2 et les professionnels du collège sont effectives depuis de nombreuses années. A la rentrée scolaire 2014, elles ont été institutionnalisées du fait de l'entrée en vigueur du conseil école-collège, celui-ci ayant pour objectif de renforcer la continuité pédagogique entre le premier et le second degré. Avec l'entrée en vigueur des nouveaux programmes de l'Éducation nationale à la rentrée 2016, les classes de CM1, CM2 et 6e faisant désormais partie du même cycle, le conseil école - collège ne se limite plus à assurer la liaison entre le CM2 et la 6e. Son objectif initial, renforcer la continuité pédagogique entre le premier et le second degré, prend alors tout son sens. Notre projet concernant une classe de CM2, le collège fera partie de nos partenaires.

I.2.5.4. La ville d'Échirolles

La mairie d'Échirolles et l'association EVADE (Echirolles Vacances Animation Développement Educatif) gèrent le temps périscolaire : la garderie du matin de 7h50 à 8h35, la pause méridienne de 12h45 à 13h35, l'accueil du soir de 16h à 17h30 et l'accueil du mercredi de 11h45 à 12h30. Lors de l'accueil du soir, des ateliers thématiques de découverte aussi bien sportifs que culturels sont proposés ainsi que des ateliers « j'apprends à travailler seul ». Ils sont ouverts à tous les élèves. La tarification se fait au trimestre en fonction du quotient familial, le coût variant de 6 € à 9 € le trimestre.

I.2.5.5. Le centre social

Le centre social du quartier est un partenaire de l'école et de la classe. En effet, il propose, à des élèves ciblés par les enseignants, un accompagnement à la scolarité mené par des bénévoles. Ce centre social pourrait également avoir une place dans notre projet.

I.2.5.6. La bibliothèque

La bibliothèque municipale de secteur propose des projets aux enseignants, mais répond également aux projets spécifiques des classes. Dans ce cadre, nous la solliciterons : les bibliothécaires seront des partenaires importants.

I.3. Du contexte institutionnel et éducatif à notre problématique

Le contexte institutionnel et éducatif étant posé, dans la partie suivante nous présenterons le cadre théorique sur lequel nous nous appuierons pour répondre à notre problématique : **A l'école élémentaire, comment prendre en compte la diversité linguistique et culturelle des enfants et de leur famille pour améliorer le climat scolaire et favoriser la réussite des élèves en tenant compte des exigences institutionnelles ?**

II. Cadre théorique

Les principes théoriques exposés dans cette partie serviront de base à la conception didactique d'un dispositif qui répondra à notre problématique. Nous évoquerons la politique linguistique de la France, pays multilingue et multiculturel, puis nous définirons les notions de monolinguisme, bilinguisme, plurilinguisme et celle de compétence plurilingue et pluriculturelle. Nous aborderons également les concepts d'intégration, d'inclusion et d'identité et nous mettrons en évidence les conditions de la réussite éducative en lien avec le climat scolaire. Enfin, nous relaterons les apports de la recherche dans la prise en compte de la diversité linguistique en milieu scolaire.

II.1. Politique linguistique de la France, pays multilingue et multiculturel

II.1.1. Statut de la langue française d'un point de vue historique

La France est depuis des siècles un territoire multilingue où cohabitent langues régionales, dialectes, patois et langues des migrants. Dans ce contexte, une idéologie monolingue a servi la construction de la France en tant qu'État-nation, l'unité du pays reposant sur l'unité de la langue, le français. Comme l'écrit Pierre Escudé dans son article, « un État fort doit avoir une langue forte, unie, normalisée, n'admettant pas la variante, la diversité, la fragmentation. C'est dans cette idéologie de politique linguistique que le savoir savant puis scolaire transmet en France sur la longue durée » (Escudé, 2013, p. 47). En 1539, en signant l'ordonnance de Villers-Cotterêts, François 1^{er}, roi de France, fait du français la langue officielle du droit et de l'administration, en remplacement du latin et des autres langues du pays. Après avoir été imposé au peuple à partir de la Révolution française de 1789, le français deviendra la seule langue de l'école dès 1850, avec la loi Falloux qui sera reprise ultérieurement par Jules Ferry. Petit à petit, les populations se sont emparées du français en s'appuyant « sur des croisements avec des langues qu'elles parlaient précédemment et qu'elles ont continué à parler parallèlement » (Blanchet, 2013, p. 40). Le français, jusqu'alors langue de l'élite, essentiellement écrite, est de ce fait

devenu « une langue effectivement « vivante » socialisée, donc variable et variée ». (Blanchet, 2013, p. 40). Ainsi, il n'existe pas de français standard, cette langue comme toutes les autres étant renouvelée en fonction de pratiques sociales et de nombreuses variables (âge, sexe, milieu socio-économique et politique, cursus scolaire, région...). Plus récemment, en 1992, un autre texte majeur, jalonne la politique linguistique de la France : une nouvelle disposition est introduite dans la Constitution française « la langue de la République est le français ».

II.1.2. Dans les années 2000, la France se tourne timidement vers le plurilinguisme

Dans les années 2000, cette revendication d'être un pays monolingue a cependant été remise en question par le Conseil de l'Europe. Cette organisation intergouvernementale siégeant à Strasbourg et regroupant aujourd'hui quarante-sept États membres dont les vingt-huit États membres de l'Union européenne a été fondée en 1949. Elle apparaît comme l'organisation des États attachés à la démocratie libérale et au pluralisme politique. Elle a pour objectifs la défense des droits de l'Homme, et la démocratie parlementaire, la défense de la prééminence du droit, la recherche de solutions aux problèmes de société et la stabilité démocratique en Europe. Elle vise également à mettre en valeur l'identité culturelle de l'Europe et sa diversité en favorisant « la prise de conscience de l'identité européenne fondée sur des valeurs partagées et transcendant les différences de culture ». Dans ce contexte, en respectant le multilinguisme des sociétés et le plurilinguisme des individus, dans les années 1970, le Conseil de l'Europe engage une réflexion sur l'enseignement - apprentissage des langues. Elle aboutira à la publication en 2001 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) qui vise à promouvoir l'apprentissage des langues tout en développant le plurilinguisme.

Du contexte monolingue dans lequel elle s'efforçait de se maintenir, la France s'est alors tournée, mais timidement, vers le plurilinguisme qui devait être reconnu, accepté et même développé. Une réforme des politiques éducatives a été engagée, le CECRL servant de cadre idéologique et juridique à la refonte des apprentissages

linguistiques en France. Cette réforme intègre « entre autres, les réalités du plurilinguisme et de l'interculturalité » (Escudé, 2013, p. 47). En effet, du fait de son histoire (colonisations, migrations anciennes et actuelles), la France est un pays multilingue où une part non négligeable de la population dispose de compétences plurilingues et pluriculturelles. D'un passé très ancien jusqu'à nos jours, la France a connu différentes vagues migratoires (italienne, espagnole, portugaise, africaine, balkanique...) conduisant à l'implantation sur le territoire français des langues de l'immigration. Aujourd'hui, en France, de nombreux individus utilisent quotidiennement une langue voire même plusieurs langues autres que le français pour communiquer. En 2003, dans une publication de l'INSEE, Burricand et Filhon rapportent les résultats d'une étude menée en 1999.

Les langues étrangères utilisées en famille résultent principalement des mouvements migratoires des personnes elles-mêmes ou de leurs proches. La proportion d'adultes étrangers a évolué tout au long du siècle, et depuis la seconde guerre mondiale, la part d'étrangers résidant en Île-de-France a crû continûment. Ainsi, en 1999, la région regroupe près de 19 % de la population métropolitaine et près de 40 % des étrangers. Les divers courants migratoires ont apporté de nouvelles langues : espagnol et italien pour les courants anciens, portugais et arabe plus récemment. De fait, la part d'adultes ayant reçu de leurs parents une langue étrangère dans leur enfance a progressé en Île-de-France avec l'essor des migrations [...]

Parmi les résidents en Île-de-France en 1999, trois adultes sur dix déclarent que leurs parents leur parlaient, dans leur petite enfance, une autre langue que le français, qu'elle soit étrangère ou régionale. Plus d'un sur dix n'a pas du tout été élevé en français. Parmi les adultes ayant entendu de leurs parents une langue étrangère dans leur enfance, 32 % ne parlent que le français à leurs enfants et 55 % plusieurs langues. A cause de son usage professionnel, l'anglais devance le portugais et l'arabe comme langue étrangère la plus pratiquée en Île-de-France.

A l'échelle de la planète, cette situation n'a rien d'exceptionnel. « Plus de la moitié de l'humanité est plurilingue. Le plurilinguisme n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité » (Lüdi et Py, 2003, p. 1).

En 2014, du fait du déterminisme du Conseil de l'Europe et de militants d'une politique linguistique globale pour l'éducation, nous notons la volonté « d'œuvrer à la reconnaissance de la diversité des langues du territoire et de promouvoir les habiletés plurilingues des élèves français, notamment par l'introduction des langues dès le plus jeune âge » (Goï, 2014, p. 34). Dans ce sens, une avancée fondamentale en matière de politique linguistique est l'adoption à l'Assemblée nationale de la Charte des langues régionales en 2014. D'un point de vue collectif et individuel,

l'enseignement de ces langues présente plusieurs intérêts : il permet l'ouverture à l'altérité, la reconnaissance, la transmission et la vitalité des langues régionales. Cependant, nous pointons un paradoxe : les langues étrangères et les langues régionales actuellement enseignées dans les écoles françaises sont peu parlées par les enfants et par leur environnement contrairement aux langues de la migration qui elles sont très employées, or ces dernières ne sont pas enseignées ou elles le sont extrêmement peu.

Dans le cadre de notre étude, la politique linguistique menée en France, pays multilingue et multiculturel, tient une place particulièrement importante parce qu'elle explique pourquoi le français est survalorisé, comme s'il s'agissait de la seule et unique langue utilisée par la population, or il n'en est rien.

II.2. Monolinguisme, bilinguisme, plurilinguisme, compétence plurilingue et pluriculturelle

La problématique de ce mémoire touchant à la prise en compte de la diversité linguistique des élèves et de leur famille, il nous paraît pertinent de définir les notions de monolinguisme, bilinguisme et plurilinguisme et de les mettre en lien avec la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle.

II.2.1. Monolinguisme, bilinguisme : définitions

En 1935, Bloomfield qui considérait qu'une personne bilingue devait maîtriser deux langues de manière parfaite et équilibrée, donna une première définition du bilinguisme que l'on pourrait qualifier de « maximaliste » :

Le cas extrême dans [la] connaissance d'une langue étrangère survient lorsque le locuteur est si compétent qu'on ne peut le distinguer des locuteurs autour de lui pour qui cette langue est leur langue maternelle. [...] Lorsque cette connaissance parfaite d'une langue étrangère ne s'accompagne pas d'une perte de la langue maternelle, nous aboutissons au bilinguisme, connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles¹¹.

Cette définition, résultant d'une conception monolingue du bilinguisme, considérant ce dernier comme une addition de deux monolinguismes est encore

11 Bloomfield, L. (1935). *Language*, trad. *Le langage*, Payot, 1970. London: Allen and Unwin, p. 57.

aujourd'hui partagée par le grand public et correspond d'ailleurs à l'actuelle définition du dictionnaire *Le Petit Robert* « bilingue : qui parle, possède parfaitement deux langues ». En 1984, Grosjean, confronté aux usages effectifs des langues par les locuteurs dans la vie de tous les jours, remet en question cette définition et en proposa une autre :

Un des nombreux mythes qui entourent le bilinguisme est que le bilingue a une maîtrise équivalente (et souvent parfaite) de ses deux langues. En fait, une personne de ce genre est l'exception ; est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et (elle) le reste tant que ce besoin se fait sentir.

Cet auteur, n'aborde plus le bilinguisme selon une conception monolingue du langage qui induit une définition restrictive du bilinguisme, mais dans une vision plus ouverte, il considère le bilinguisme d'un point de vue fonctionnel. Selon lui, une personne devient bilingue par nécessité pour communiquer régulièrement avec son environnement. C'est donc pour Grosjean, l'utilisation de deux langues qui définit le bilinguisme d'un individu, indépendamment du niveau de compétence atteint dans chaque langue. Par ailleurs, l'état de bilinguisme n'est pas immuable puisqu'il est amené à évoluer en fonction des besoins, pouvant même disparaître faute de nécessité.

II.2.2. Les freins à la reconnaissance du bilinguisme

« Se dégager peu à peu de l'emprise de cet « idéal monolingue » pesant lourdement sur la définition de bilingue, beaucoup plus prégnante en France que dans d'autres pays voisins du fait de l'instauration au cours de l'histoire d'une politique d'assimilation linguistique, a réclamé, même pour les chercheurs du domaine un long cheminement » (Billiez, 2011, p. 146). Cette citation récente révèle qu'il a été difficile en France de faire évoluer les représentations du bilinguisme. La grande majorité de la population considère encore qu'une personne bilingue doit maîtriser parfaitement deux langues, ce point de vue étant même partagé par la majorité des enseignants encore trop peu formés.

En 1982, Grosjean souligne que dans un pays d'idéologie monolingue tel que la France, certains bilinguismes sont dévalorisés voire même pas du tout reconnus.

Si du point de vue du linguiste, toutes les langues se valent, ce n'est pas le cas du point de vue de l'individu, celui-ci valorisant certaines langues au dépend d'autres. Il est vrai qu'un locuteur dont le répertoire verbal est composé de deux langues dominantes et valorisées telles que l'anglais, l'allemand, le français, l'espagnol ou l'italien par exemple est très rapidement qualifié de « bilingue », alors qu'il n'en est pas de même pour un locuteur disposant dans son répertoire verbal de langues minorées ou socialement dévalorisées, d'autant plus si ce ne sont que des langues orales.

II.2.3. Du bilinguisme au plurilinguisme

Face à la prééminence de l'idéologie monolingue, qui entraîne une non reconnaissance des compétences langagières des locuteurs disposant de plus d'une langue dans leur répertoire verbal, les chercheurs ont introduit « la notion de plurilinguisme, mieux à même de rendre compte de la dynamique des usages et des compétences linguistiques (Moore 2006) de ces types de locuteurs. » (Billiez, 2011, p. 147).

Dans le dictionnaire *Le Petit Robert*, la définition d'une personne plurilingue « qui utilise plusieurs langues » est très ouverte puisqu'elle ne comporte pas de « précision de quantité, de forme ou de durée d'utilisation, pas plus que de niveau de maîtrise » (Castellotti et Moore, 2006, p. 55). Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq (2003, p. 195) donne une définition plus scientifique du plurilinguisme :

On appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels.[...] La compétence plurilingue n'est pas seulement un faisceau de compétences de communications égales, et surtout pas parfaites ni uniformes [...]. Le niveau et la nature de la compétence de l'individu changent d'une variété à une autre en fonction de sa participation aux activités sociales et de la distribution des domaines, des fonctions communicatives et des aptitudes, selon les normes et les besoins situationnels et intentionnels. [...]

D'après Billiez (2007), les chercheurs se sont aisément emparés de cette terminologie. En effet, le changement d'adjectif (plurilingue versus bilingue) permettait « d'insister sur le fait que les ressources des répertoires étant plurilingues,

elles [étaient] forcément partielles, hétérogènes tout en formant un tout pour l'individu ». En revanche, les sujets plurilingues, toujours victimes de la conception ancienne selon laquelle le bilinguisme ne serait que parfait, ne se reconnaissent toujours pas comme plurilingues. Ils se considèrent « comme des êtres singuliers marqués du sceau de l'incomplétude alors qu'ils sont dotés de ressources et d'atouts liés à leur vie » (Billiez, 2007, p. 90).

D'après Coste, Moore et Zarate (2009), la compétence plurilingue étant liée à la capacité langagière innée dont est doté l'Homme, nous pouvons en déduire que toute personne est potentiellement plurilingue. De ce fait, « toutes les formes d'éducation devraient viser le développement harmonieux de la compétence plurilingue d'un individu, au même titre que le développement de ses compétences physiques, cognitives, professionnelles et créatives ».

II.2.4. Le plurilinguisme: handicap ou atout?

Dans une conception ancienne du bilinguisme correspondant à la définition de Bloomfield, la personne bilingue était l'exception. La notion de « semilinguisme » apparut, désignant les personnes qui ne maîtrisaient ni la langue d'origine ni la langue du pays d'accueil. Dans cette conception, le bilinguisme apparaît comme source « de handicaps linguistiques voire sociaux » Billiez (2007, p. 88).

Lorsque les chercheurs décidèrent d'étudier les pratiques bilingues puis plurilingues à partir de données recueillies au sein de situations de vie réelles (dans des familles, dans des groupes de pairs adolescents), se détournant d'une analyse ne reposant que sur le degré de validation de compétences, le bilinguisme n'a plus été ressenti de la même manière. En effet, les chercheurs ont mis en lumière des échanges complexes qui les conduisirent d'ailleurs à élaborer de nouvelles notions parmi lesquelles nous pouvons citer « le parler bilingue », « l'alternance codique », « le répertoire verbal »... Les chercheurs ont découvert que les deux langues ne sont pas employées de manière rigide et cloisonnée mais qu'au contraire, elles sont utilisées de manière variable pour répondre à des « besoins communicatifs et discursifs » (Billiez, 2007, p. 89). Les locuteurs passent alors du statut de

« baragouineur » à celui de « jongleur » avec des « ressources langagières [ce] qui apporte un supplément de sens et qui se révèle donc tout à fait fonctionnel et stratégique dans l'interaction. » (Billiez, 2007, p. 89). Ce maniement des deux langues n'est ainsi plus du tout considéré comme un handicap, mais plutôt comme une manière fine de gérer les interactions en utilisant de façon variable les ressources du répertoire verbal. Cette notion de répertoire verbal a été définie par le sociolinguiste John Gumperz (1961). Dans le cours du CNED « plurilinguismes et identités », Cyril Trimaille rapporte cette définition :

On doit cette notion de répertoire verbal au sociolinguiste John Gumperz, à la suite de qui on peut la définir comme l'ensemble des ressources dont dispose un locuteur pour interagir et communiquer dans les diverses situations de communication auxquelles il participe. Ce répertoire verbal est donc constitué de toutes les langues et variétés de langues qu'est capable d'utiliser un locuteur (en production et/ou en réception, et à quelque degré que ce soit), ainsi que, lorsqu'il est monolingue, de tous les registres et styles qu'il peut utiliser. L. Dabene (1994) propose de reformuler la notion en « répertoire communicatif » afin d'y intégrer les dimensions non verbales de la communication.

II.2.5. Compétence plurilingue et pluriculturelle

Ainsi, de nombreux individus peuvent être qualifiés de plurilingues. Par ailleurs, riches d'expériences plurielles d'ordre linguistique et culturel, ces personnes disposent de compétences plurilingues et pluriculturelles en référence à la définition de Coste, Moore et Zarate (1998, p. 5) :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

Ces apports théoriques « bilinguisme », « plurilinguisme », « compétence plurilingue et pluriculturelle », occupent une place de choix dans notre problématique. Ainsi, le plurilinguisme des élèves et de leurs familles ne sera plus déprécié parce qu'imparfait, mais au contraire, il sera considéré et exploité comme une richesse extraordinaire.

II.3. Identité et construction identitaire

Les notions d'identité et de construction identitaire méritent d'être définies pour que nous puissions les mobiliser dans la réflexion que nous menons dans le cadre de notre mémoire en contexte scolaire.

II.3.1. L'identité

La notion d'identité, multidimensionnelle, relève de plusieurs disciplines scientifiques qui considèrent l'Homme sous différents aspects : l'être isolé (psychologie génétique, psychanalyse...) ou l'entité faisant partie d'un tout qui le détermine partiellement « (psychosociologie, psychologie sociale, ethnologie et anthropologie, sociologie mais aussi histoire, urbanisme et sociolinguistique) » (Trimaille, 2009, p. 45).

Le sociologue Kaufmann (2004) estime que le terme populaire « identité » s'est trouvé vulgarisé au XXe siècle avec le développement de l'identité administrative (les papiers d'identité). Pour la première fois, en 1972, une définition rigoureuse de la notion d'identité est proposée par E. Erikson : elle est le fruit de l'interaction entre des mécanismes psychologiques, des facteurs internes et des facteurs externes tels que le contexte et les relations sociales. Pour le sociologue Lipiansky, « l'identité se propose ainsi, au niveau même de sa définition, dans le paradoxe d'être à la fois semblable et différent, unique et pareil aux autres » (Lipiansky, 1992, p. 7). Certaines composantes identitaires, les assignations identitaires, sont données : ce sont les traits objectifs de l'identité que l'individu ne choisit pas (taille, couleur des yeux, mais aussi prénom, nom...). Mais, comme l'écrit Kaufmann (2004, p. 89), elles peuvent être l'objet d'une appropriation, d'une reconstruction ou d'un rejet et elles peuvent donc devenir subjectives :

L'identité, concept attrape-tout, a bénéficié toutefois d'une définition consensuelle minimaliste, s'appuyant sur deux points essentiels. Primo, elle est une construction subjective. Secundo, elle ne peut cependant ignorer le donné, l'objectif, le naturel, qui constituent une assignation inéluctable.

L'identité peut être appréhendée à deux niveaux : au niveau personnel et au niveau social.

L'identité personnelle n'est pas figée. Elle se construit, se reconstruit par étapes tout au long de la vie, avec des phases primordiales au cours de l'enfance et de l'adolescence, à partir de représentations, d'images de soi. Pierre Tap, psychologue social, recense six composantes de l'identité personnelle (Tap, 1998, p. 65-68) : la conscience et le besoin de continuité (ex : appartenir à une famille), la cohérence, l'unicité (ressentir sa différence), la diversité (un même individu ayant plusieurs rôles : enseignant, frère, père...), la réalisation de soi par l'action et l'estime de soi.

L'identité sociale influence l'identité personnelle. Elle a été définie par le psychologue social, H. Tajfel en 1978 comme la « partie du concept de soi d'une personne, qui est déterminée par sa conscience d'appartenance à un groupe (ou plusieurs groupes), en lien avec les valeurs et la signification émotionnelle propre à cette (ces) appartenance(s) » (Tajfel, 1978, p. 63). Par la suite, J-C. Deschamps (1999) énonce qu'on acquiert une identité sociale qui se doit d'être positive, en appartenant à différents groupes. Cela est possible si le fait d'appartenir à un groupe permet de se comparer positivement à d'autres groupes, engendrant ainsi de la discrimination à l'égard de ces autres groupes.

A travers cette rapide présentation, nous voyons que l'identité est à la fois complexe et en perpétuelle évolution et que l'on ne peut pas réduire un individu à une seule dimension identitaire ; ainsi, l'identité linguistique des sujets est également considérée comme plurielle. En outre, nous comprenons la place essentielle qu'occupe l'identité dans le cadre de notre étude en milieu scolaire ; l'école ayant entre autres objectifs, la socialisation, la construction et l'épanouissement personnel des élèves.

II.3.2. Liens entre langue, construction identitaire et identité culturelle

Les appartenances identitaires des individus pourvus de compétences plurilingues et pluriculturelles devraient être considérées « sous le signe du pluriel » (Billiez, 2007, p. 90). Or, il n'en est rien. La société ne conçoit pas encore que ces

personnes puissent être définies autrement que de manière « mono ». Ainsi, dans son ouvrage « Les identités meurtrières », Amin Maalouf (1998), qui a quitté le Liban en 1976 pour s'installer en France, déclare se sentir aussi bien français que libanais, puisqu'il est à « la lisière de deux pays, de deux ou trois langues et de plusieurs traditions culturelles ». Pour lui, l'identité « ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées », elle est unique pour chaque individu, composée de ses multiples appartenances. L'auteur rapporte que sa proposition de définition de l'identité, unique et composée « de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre » est accueillie par le public avec réserves : « Vous avez eu raison de parler ainsi, mais au fin fond de vous-même, qu'est-ce que vous vous sentez ? » (Maalouf, 1998, p. 10).

Dans notre contexte, une classe multilingue et multiculturelle, le lien fort entre les trois dimensions (langue, construction identitaire et identité culturelle) sera particulièrement présent.

II.4. Prise en compte de la diversité linguistique en milieu scolaire

II.4.1. Intégrer les langues et cultures à l'école

Dans un entretien réalisé par Céline Calmejane-Gauzins (2014), avec Chantal Lamarre, celle-ci cite l'exemple de ces jeunes français nés de parents immigrés dont la couleur de la peau par exemple peut faire penser qu'ils ne sont pas français. Cette désignation, prend alors la forme d'une stigmatisation qui les amène à intégrer qu'ils ne sont pas français mais plutôt maghrébins ou musulmans... et qui les amène à se sentir rejetés et non reconnus comme français dans la société française. Chantal Lamarre affirme qu' « il ne peut pas y avoir de véritables possibilités d'intégration sans une reconnaissance de l'identité des personnes et de la complexité de cette identité » (Calmejane-Gauzins, 2014, p. 81). Elle préconise de changer de regard sur des « supposés handicaps » que présente une partie de la population (langues,

cultures différentes) pour les transformer en atouts qui pourraient très certainement devenir « des possibilités de rebondir, d'enrichir l'école, la pédagogie, l'interculturalité » (Calmejane-Gauzins, 2014, p. 82).

A l'école, on attend de l'élève qu'il fasse siennes la langue et la culture scolaire par un processus d'acculturation. Cuq (2003, p. 12) en donne la définition suivante :

L'acculturation est le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite. Ce qu'on acquiert, on finit par oublier qu'on l'a acquis : c'est la célèbre amnésie des apprentissages (Bourdieu). L'enseignement vise presque toujours (sans succès total) à établir une culture, une croyance à des valeurs culturelles qu'il considère comme légitimes.

Des études de terrain permettent à Lambert, Maire-Sandoz et Simon (2011, p. 175) de soutenir que pour une acculturation dans les conditions les plus favorables, « le terreau du fondement identitaire linguistique et culturel est le nécessaire fertilisant pour l'élaboration des connaissances en langue de l'école, et les connaissances en général, nécessitant une ouverture des acteurs de l'institution scolaire eux-mêmes à la diversité linguistique et culturelle ». L'accueil se doit donc d'être réciproque : pour que l'enfant puisse s'approprier au mieux la langue et la culture scolaire, sa ou ses langues et cultures de première socialisation devront être valorisées. Cette valorisation permet en effet à l'élève d'avoir une image positive de ses langues et ainsi de les mobiliser pour les apprentissages. Des démarches en ce sens, permettant d'accueillir dans sa ou ses langues, chacun riche de ses différentes cultures, favoriseraient le lien social et l'ouverture à l'altérité. C'est ce sur quoi nous nous appuierons pour élaborer notre dispositif.

II.4.2. Plurilinguisme scolaire et conflit de loyauté

La scolarisation, dans un pays d'immigration où la langue n'est pas celle de la culture d'origine peut entraîner d'éventuels conflits de loyauté pouvant aller jusqu'à entraver la réussite des élèves concernés. Ces conflits de loyauté peuvent survenir lorsqu'il n'y a pas de place faite à la langue d'origine de l'élève. Dans ce cas, ce dernier peut éprouver un « sentiment de déloyauté » (Goï, 2011, p. 4) à l'égard de sa

langue première qui devient alors un frein à l'apprentissage de la langue seconde ou langue de scolarisation. Il en est de même à l'égard des valeurs culturelles et des normes, qui, en situation d'immigration, peuvent être très éloignées des codes culturels intégrés jusqu'alors. L'opposition entre des modèles culturels différents peut « devenir source de conflits identitaires » (Goï, 2011, p. 4), la personne étant tiraillée entre deux cultures. Le concept d'« entre-deux » développé par Sibony (1991) généralise la notion de différence. Pour Sibony, les différences ne sont pas des frontières beaucoup trop rigides entre l'un et l'autre, mais des espaces ouverts entre l'un et l'autre. L'« entre-deux » est pour l'auteur une dynamique, l'un cherchant à découvrir l'autre à travers sa propre altérité.

Les enfants d'origine étrangère sont perpétuellement « entre-deux ». Pour Sibony, l'un des « entre-deux » fondamentaux pour chaque Homme est son rapport à son origine, c'est à dire son rapport à l'espace entre ce qu'il est ici et maintenant et ce qu'il a été ou ce qu'il sera. Pour Sibony, l'origine n'est pas uniquement derrière l'être humain, elle est également devant lui, les notions d'origine rejoignant ainsi les notions d'identité : l'identité est un « entre-deux », l'Homme se trouvant toujours entre deux identités et non pas enfermé dans une identité inébranlable. Ainsi, les enfants migrants se trouvent d'emblée confrontés à l'« entre-deux », déstabilisant leur construction identitaire. Cécile Goï (2011, p. 5) souligne alors l'importance de l'enseignant pour conduire les élèves vers l'investissement de l'« entre-deux » comme un terrain « autorisant le voyage vers l'altérité » et non comme « une impasse où l'on ne pourra rien s'autoriser ». Plus particulièrement, l'investissement de l'« entre-deux » langues devrait permettre à chaque élève de se construire son propre continuum biographique cohérent.

Dans le cadre de ce mémoire, nous serons particulièrement sensible à cet aspect et nous tenterons de conduire les élèves vers l'investissement de l'« entre-deux » comme un espace permettant la découverte de l'autre et de soi-même.

II.4.3. Enjeux d'un travail sur la pluralité langagière

Actuellement, l'école se veut inclusive : elle vise à prendre en compte la singularité des parcours des élèves au sein de dispositifs collectifs répondant à des

objectifs précis et communs où la diversité est prise en compte et exploitée. Cette refondation de l'école s'appuie sur le principe suivant : « pour la réussite scolaire comme pour le développement individuel et la cohésion sociale, une préparation à la vie dans des sociétés marquées par la pluralité linguistique et culturelle passe par une éducation langagière qui soit elle-même inclusive et ouverte sur cette pluralité » (Coste, 2013).

La prise en compte de la diversité, touchant aux questions de différences, de mêmeté et d'altérité, entraîne des tensions importantes : « l'institution doit s'efforcer de reconnaître chacun dans sa singularité sans l'assigner à une altérité attribuée. Les langues, par ce qu'elles portent de poids symbolique et identitaire, participent de ces tensions entre tentation (illusion?) de l'indifférence aux différences et stigmatisation » (Goï, 2014, p. 35).

De nombreuses études montrent qu'une condition indispensable à l'acquisition d'une langue seconde est la bonne maîtrise de la langue première (cf. Perregaux, (1994), cité dans Maire Sandoz, (2014)). Ainsi, devrait se trouver aboli, le temps où les enseignants conseillaient aux parents de parler français à la maison, pour faciliter la réussite scolaire de leurs enfants. Par ailleurs, Goï (2014, p. 35) souligne que « l'apprentissage formalisé des langues dont le poids symbolique est fort, constitue ainsi un levier puissant dans l'appropriation du sens des apprentissages et pour l'engagement dans des dynamiques de réussite ».

D'un point de vue cognitif, une didactique des langues réflexive sur les langues des élèves et les autres langues permet le développement d'une compétence plurilingue forte de capacités métalinguistiques. Ainsi, en mettant l'accent sur les ressemblances, les différences, les particularités des langues convoquées, dont la langue de scolarisation, certains paradigmes sont mis en lumière. De même, après son accueil, l'utilisation de la langue de l'autre comme appui favorise les apprentissages (Auger, 2014). Les jeux avec les langues et les variations des langues permettent aux locuteurs de conserver leur intégrité et de développer des compétences plurilingues « sans sentir qu'une part d'eux-mêmes est mise à l'écart » (Auger, 2014, p. 128). Différents projets relevant des « approches plurielles » correspondant à une réalité discursive de locuteurs plurilingues s'inscrivent dans ces présupposés. Ils nous intéresseront particulièrement pour la

mise en place d'expérimentations dans le cadre de notre étude.

II.4.4. Les approches plurielles : présentation

Dans un premier temps, donnons la définition des « approches plurielles » selon Michel Candelier (2008, p. 67) :

Par définition, on appellera *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément.

Selon Michel Candelier, les approches plurielles sont au nombre de quatre :

- Deux approches datant d'une cinquantaine d'années sont anciennes au niveau de leurs principes :
 - l'approche interculturelle
 - la didactique intégrée des langues enseignées
- Deux approches, plus récentes d'une dizaine d'années dans la didactique francophone, sont moins connues chez les enseignants :
 - l'intercompréhension entre langues parentes
 - l'éveil aux langues

II.4.4.1. L'approche interculturelle

L'approche interculturelle se base sur un travail réflexif développant des postures d'ouverture, d'acceptation, de tolérance, de bienveillance et les capacités d'analyse et d'interprétation des différences. Elle vise l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

II.4.4.2. La didactique intégrée des langues

La didactique intégrée des langues enseignées vise à l'établissement de liens entre un nombre restreint de langues, objets d'apprentissage, dans un cursus scolaire. L'objectif est de s'appuyer sur la langue maternelle ou langue de scolarisation pour faciliter l'accès à une première langue étrangère puis, s'appuyer sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une deuxième langue étrangère, etc... Il s'agit donc de développer des compétences communicatives, langagières et

culturelles dans chacune des langues du cursus exclusivement.

II.4.4.3. L'intercompréhension entre langues parentes

L'intercompréhension entre langues parentes propose un travail sur les langues voisines : il s'agit de tirer parti des atouts les plus pertinents de l'appartenance à une même famille, tels ceux relatifs à la compréhension par exemple, et de chercher à les « cultiver » (Candelier, 2003a, p. 20) systématiquement. La visée principale de cette approche est communicative. Cependant, en s'appuyant sur les connaissances développées dans une langue pour servir la compréhension d'une autre langue, l'apprenant développe des aptitudes métalinguistiques.

II.4.4.4. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues trouve son origine dans les années 1980, en Grande-Bretagne, sous l'impulsion d'Eric Hawkins qui souhaitait apporter une réponse aux difficultés d'intégration des enfants migrants qui se trouvaient par ailleurs en échec scolaire. L'éveil aux langues, en légitimant la culture d'origine et en valorisant les savoirs familiaux, modifie positivement l'image de soi. De ce fait, l'enfant retrouve une certaine confiance qui lui permet d'entrer dans les apprentissages et d'envisager son intégration de manière plus favorable. L'éveil aux langues, en rendant possibles des ponts entre les langues des familles et les langues de l'école, permet alors à des enfants en souffrance de faire des liens entre leur histoire, leurs racines, leurs parents « tout en leur permettant de se projeter dans un avenir ici sans renoncer totalement à un passé là-bas » (Evenou, 2014, p. 159). L'éveil aux langues met toutes les langues sur un pied d'égalité et permet des échanges équilibrés entre les différentes cultures. « En développant des attitudes ouvertes à l'altérité, l'éveil aux langues constitue une excellente éducation à la tolérance, à la citoyenneté, au vivre ensemble, à la cohésion sociale » (Evenou, 2014, p. 159).

L'approche éveil aux langues a été reprise dans plusieurs pays avec différents programmes :

- en Europe avec le programme EVLANG
- en Suisse avec le programme EOLE (Éducation et Ouverture aux Langues à l'École)
- au Canada, en Colombie Britannique et au Québec avec le programme ÉLODIL (Eveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique).

En 1997, les auteurs du programme européen EVLANG ont ainsi défini l'éveil aux langues (Candelier, 2003b, p. 20) :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise.

Les buts de l'approche Eveil aux langues sont les suivants (Candelier, 2003b) :

- développer des représentations positives chez les élèves en les ouvrant à la diversité linguistique et culturelle et favoriser des attitudes positives telles que de la motivation pour l'apprentissage des langues.
- développer des aptitudes de savoir-faire, d'ordre métalinguistique, métacommunicatif et cognitif.
- développer une culture langagière de référence favorisant la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel nous vivons.

De manière plus globale, Candelier et Macaire ont défini les finalités de l'approche EVLANG (1998, cité dans Candelier, 2003b) de la façon suivante : « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes ».

Cette présentation des approches plurielles est importante dans le cadre de notre étude puisqu'elles seront à l'origine d'activités proposées en classe.

II.5. Réussite scolaire/Réussite éducative

La problématique de ce mémoire pose l'hypothèse que considérer la pluralité linguistique et culturelle des élèves favoriserait la réussite éducative. Nous devons donc définir la « réussite » et la manière de l'évaluer.

II.5.1. Définitions

Dans les années 1990, la notion d'échec scolaire est remplacée par celle, plus valorisante, de « réussite éducative ». Cependant, cette dernière est « floue et elle induit celle d'échec éducatif. La question qui se pose est de savoir en quoi la réussite éducative intègre ou dépasse la notion de réussite scolaire » (Périer, 2013). En effet, « si l'intention est bien de favoriser la réussite (scolaire) de tous les élèves, certaines des mesures qui l'accompagnent nécessitent des clés au-delà du cadre scolaire » (Feyfant, 2014, p. 4). C'est ce que nous retrouvons dans la définition du concept de réussite éducative faite par Glasman (2007, p. 76) :

Comme état, on pourrait avancer que la réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui. Comme processus, la réussite éducative est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou par des professionnels pour permettre à l'enfant ou à l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni.

II.5.2. Évaluation de la réussite

L'évaluation de la réussite pose le problème de sa mesure : quelles idées met-on derrière « réussir », quand mesure-t-on et de quelle manière ? La réussite scolaire peut se mesurer à travers des résultats scolaires (tests, évaluations, niveau de scolarité atteint...). En revanche, comment mesurer la réussite éducative, si ce n'est sur la base de critères, de valeurs et de normes dont la légitimité serait discutable ? Perrenoud, en 2002, mettait en garde contre toute tentative de définir ce que serait la réussite éducative : « Tenter de la mesurer mettrait en évidence la diversité des conceptions de la vie et donc de l'éducation qui coexistent dans une

société pluraliste » (Feyfant, 2014, p. 7).

Dans le cadre de notre mémoire, ces notions de réussite des élèves sont importantes puisqu'elles concernent directement notre problématique.

II.6. Climat scolaire

Une des hypothèses émise dans ce mémoire est que la reconnaissance de l'identité de chacun contribuerait à l'amélioration du climat scolaire. Il nous faut donc définir le « climat scolaire » et son impact sur les apprentissages.

II.6.1. Définition

En 2012, à la demande du conseil scientifique de la DGESCO¹², un groupe international¹³ de chercheurs et d'experts, sous la responsabilité d'Eric Debarbieux¹⁴, a travaillé sur le climat scolaire. Bien qu'il n'existe pas de « définition univoque et consensuelle » (Debarbieux et al., 2012, p. 2) du « climat scolaire », le rapport qui a résulté de l'étude « Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration » a adopté les propositions de définition du National School Climate Center¹⁵ : « le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Pour autant il ne s'agit pas d'une simple perception individuelle. Cette notion de « climat » [...] repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école » (Debarbieux et al., 2012, p. 2). Plutôt que cette définition, le groupe s'accorde à dire qu'il est plus important de prendre en compte les facteurs explicatifs influant sur le climat scolaire, parmi lesquels nous pouvons citer :

- les relations : relations positives entre tous, valorisation de la diversité, collaboration, investissement des professionnels, implication des parents

12 DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire.

13 Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R.

14 Eric Debarbieux est professeur de Sciences de l'Education à l'Université Paris-Est Créteil et président de l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole.

15 Le National School Climate Center (NSCC) a été cofondé par son actuel président, Jonathan Cohen qui est enseignant adjoint en psychologie et éducation au Teachers College à Columbia University, psychologue clinicien et psychanalyste.

dans les décisions...

- l'enseignement : qualité de l'enseignement, pédagogie différenciée, apprentissage social, émotionnel et éthique...
- le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire : enthousiasme des enseignants et des élèves...
- la participation : les élèves devraient se sentir engagés dans les activités scolaires avec leurs pairs et les enseignants
- l'attention portée par l'institution scolaire à la famille : respect de l'environnement des élèves et de leur culture familiale
- la sécurité : sécurité physique, émotionnelle...
- l'environnement physique : propreté, adéquation de l'espace et du matériel, esthétisme, offres extra-scolaires...

II.6.2. Effet du climat scolaire sur les apprentissages

Au niveau international, il a été établi que le climat scolaire influençait la réussite des élèves. Un climat scolaire favorable aurait un effet positif sur la motivation dans les apprentissages, sur la cohésion du groupe, sur le respect et sur la confiance mutuelle. De plus, Astor¹⁶ et Benbenishty¹⁷ affirment qu'un climat scolaire de qualité atténuerait « l'impact négatif du contexte socio-économique dans la réussite scolaire » (Debardieux et al., 2012, p. 5). Par ailleurs, le sentiment d'appartenance aurait une grande importance dans la réussite des élèves : ils apprendraient mieux, avec une plus grande motivation, s'ils se sentaient valorisés, s'ils s'investissaient et si leurs enseignants étaient fortement investis dans la communauté scolaire. Dans le même sens, toutes les études de l'OCDE¹⁸ rappellent que les résultats scolaires, le bien-être et le développement personnel des élèves

16 Ron Avi Astor est professeur à l'USC School of Social Work (école de formation aux métiers du travail social) et à l'USC Rossier School of Education (école de formation aux métiers de l'enseignement) qui dépendent de l'université de Los Angeles, Californie. Son travail consiste à étudier le rôle du contexte physique, socio-organisationnel et culturel des écoles dans les différents types de violences en milieu scolaire.

17 Professeur à l'Université de Bar Ilan en Israël, Rami Benbenishty est reconnu pour son travail sur la violence chez les jeunes, les comportements à risques, l'implication des parents à l'école...

18 La mission de l'OCDE (l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques) est de promouvoir les politiques qui amélioreront le bien-être économique et social partout dans le monde.

dépendent de la qualité du climat scolaire.

Dans notre étude, nous veillerons donc à favoriser un climat scolaire de qualité en faveur des apprentissages.

II.7. Place des parents à l'école

Les paragraphes relatifs à la réussite et au climat scolaire ont, entre autres, mis en évidence l'importance de la place des parents à l'école.

Dans les années 1980, la notion de construction d'une relation parents/école s'est imposée. Les parents d'élèves se sont ainsi vus élevés au rang de partenaires, de co-éducateurs. Plus récemment, dans le rapport au Premier ministre pour l'année 2011 « Les défis de l'intégration à l'école », le Haut Conseil à l'intégration affirme que l'intégration sociale par l'école « sera d'autant mieux assurée qu'elle se construira dans une communauté de confiance », cette dernière comprenant les membres de l'institution scolaire et les parents d'élèves. Pour cela, les parents doivent être « préparés à la rencontre avec l'école ». L'école primaire, maillon essentiel à l'intégration représente « l'outil d'éducation dont la portée dépasse l'élève pour aller vers la famille ». Par ailleurs, la « loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école » du 8 juillet 2013 et son rapport annexé prévoient de redynamiser le dialogue entre l'école et les parents :

La promotion de la « coéducation » est un des principaux leviers de la refondation de l'école. Elle doit trouver une expression claire dans le système éducatif et se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative dans l'intérêt de la réussite de tous les enfants. Il convient de reconnaître aux parents la place qui leur revient au sein de la communauté éducative. Il s'agit de veiller à ce que tous les parents soient véritablement associés aux projets éducatifs d'école ou d'établissement. Des actions seront conduites au niveau des établissements pour renforcer les partenariats avec les parents et leurs associations. Il s'agit aussi d'accorder une attention particulière aux parents les plus éloignés de l'institution scolaire, par des dispositifs innovants et adaptés.

II.7.1. Relation école/familles: quelles difficultés?

Désormais, l'école accorde une place aux parents, les reconnaît et leur attribue une responsabilité éducative dans la scolarité de leur enfant. Ainsi, la qualité des relations familles/école est considérée comme un facteur déterminant voire

même comme une condition de la réussite des élèves. Cependant, comme le souligne Périer (2014) dans son article « Les relations entre les familles et l'école : processus et enjeux », « force est de constater la présence régulière des parents les plus familiers de l'institution scolaire et dont les enfants connaissent des scolarités de réussite et, inversement, l'absence ou la distance de ceux-là mêmes dont les enfants rencontrent plus de difficultés et que la coopération avec l'école pourrait probablement aider ». Cet auteur souligne un partenariat inégal entre les familles. En effet, si toutes sont conscientes des enjeux de scolarité, certaines d'entre elles « ne possèdent pas les compétences et ressources adaptées à ce que l'institution reconnaît et attend » (Périer, 2014). Ainsi, si les membres des catégories socio-professionnelles supérieures et moyennes, partageant les normes et les codes de l'institution scolaire, se mobilisent en visant la réussite voire même l'excellence scolaire et sont reconnus par l'institution, d'autres parents issus des classes populaires ou immigrées, présentant des comportements éloignés « des attentes de rôle assigné au parent d'élève » (Périer, 2014) sont invisibles. Ces derniers méconnaissant les codes, le métalangage de l'Éducation nationale et les conceptions éducatives prônées, « sont face à une injonction paradoxale car [ils] ne peuvent ni participer de façon efficace ni se tenir en retrait, au risque d'apparaître comme des parents défailants ou non-partenaires. La dissymétrie des rapports entre ces parents et l'école peut, dans bien des cas, être une source de tensions et de conflits [...] » (Périer, 2014). Dans son enquête réalisée en 2014 et intitulée « L'état des relations école/parents. Entre méfiance, défiance et bienveillance », Georges Fotinos évoque d'ailleurs ces « contestataires agressifs » (Fotinos, 2014, p. 81) qui remettent en question l'autorité des enseignants et des directeurs, qui sont source de conflits et qui contribuent à la dégradation du climat scolaire pouvant entraîner l'échec de leurs propres enfants et de l'école. Pour Philippe Meirieu¹⁹, qui a contribué au débat dans l'enquête précitée, « le fossé avec les parents semble bien s'agrandir et, plus particulièrement, avec les parents des milieux populaires qui, tout à la fois, ignorent les codes de l'École et sont les premières victimes de l'échec de la démocratisation... ».

Face à ces constats, il convient de réagir. L'école se doit de faire réussir tous

¹⁹ Philippe Meirieu, retraité, était Professeur des sciences de l'éducation à Université Lumière-Lyon 2.

les élèves quels qu'ils soient. Pour Meirieu, dans sa contribution précitée, « il s'agit d'assumer la mission proprement pédagogique de l'école, sa rupture avec l'univers familial et la possibilité donnée à toutes et tous d'accéder à des savoirs rigoureux, à l'argumentation rationnelle et à la possibilité de la confrontation sereine avec les autres pour construire le bien commun. Mais il s'agit d'assumer cette mission, non pas contre les parents, mais avec eux ». En conclusion de son enquête, Fotinos fait des propositions d'actions « pour atténuer si ce n'est enrayer cette « dérive » de deux mondes : l'École et la Famille » (Fotinos, 2014, p. 75). Elles visent toutes la reconnaissance réciproque de l'autre par le biais de projets construits ensemble.

Fort de ces éléments, dans le cadre de notre recherche, avec notre double posture d'étudiant/enseignant, nous nous attacherons à prendre particulièrement en considération cette dimension qui se trouve au cœur de notre problématique.

II.7.2. Dialogue école/famille : un atout

Comme nous l'avons vu, il est très important d'encourager le dialogue entre l'école et les familles en intégrant particulièrement les parents les plus éloignés de l'école. En effet, les enfants issus de ces familles peuvent se trouver partagés entre deux mondes qui participent à leur éducation mais qui ne sont pas mis au même niveau. Dans ce cas, peut apparaître un conflit de loyauté, l'enfant se trouvant tiraillé entre son désir d'intégration à l'école et son respect de la culture familiale qui peut être ressentie comme illégitime par l'ensemble de sa famille. Nous voyons donc l'importance de tisser des liens entre les savoirs familiaux et les savoirs scolaires communs, tous contribuant à l'éducation, à la culture et à la construction identitaire de l'enfant. La « reconnaissance des langues et cultures d'origine dans l'institution scolaire contribue à la cohésion sociale et favorise l'adhérence aux valeurs républicaines et à la langue française » (Evenou, 2014, p. 164).

III. Dispositif

Le contexte de l'étude et le cadre théorique étant posés, dans cette partie, nous présenterons la conception didactique du dispositif ainsi que sa mise en œuvre.

III.1. Conception didactique du dispositif

III.1.1. Choix de la démarche : la recherche-action

En immersion dans une classe du fait de notre statut de professeur des écoles titulaire en école élémentaire, la démarche de recherche-action semblait tout à fait indiquée pour répondre à notre problématique. Gagné, Sprenger-Charolles, Lazure et Ropé (1989, cité dans Mangenot, 2006) caractérisent ainsi la recherche-action : « Que ce soit pour régler un problème particulier, réaliser un changement mélioratif dans la réalité, relier la théorie et la pratique ou « réguler » l'action, la recherche-action poursuit un objectif central [...] : la transformation de la réalité pédagogique». Pour ces mêmes auteurs :

La démarche d'intervention pédagogique, centrale de la recherche-action, comprend un certain nombre d'étapes obligatoires qui permettent de la distinguer d'une intervention quotidienne ou d'un simple changement opéré dans l'enseignement. Ces quatre étapes essentielles peuvent fonctionner soit linéairement, soit en interaction (en boucle ou spirale) :

1. identification et formulation du problème à régler ou de l'objectif poursuivi,
2. élaboration de propositions d'interventions pédagogiques,
3. mise à l'épreuve des propositions (essai en classe),
4. évaluation des résultats.

III.1.2. Élaboration didactique du dispositif en fonction des principes théoriques convoqués

Dans notre cas, la problématique a émergé de l'analyse de notre expérience dans un contexte scolaire que nous connaissons bien. Les propositions d'interventions pédagogiques ont été mises en place dès la rentrée scolaire, en septembre 2016.

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, l'école a entre autres objectifs, la socialisation, la construction et l'épanouissement personnel des élèves.

Par ailleurs, l'existence d'un lien fort entre langue, construction identitaire et identité culturelle ayant été démontrée dans la partie précitée, nous devons appréhender l'identité des élèves tant au niveau personnel qu'au niveau social. Dans ce sens, dans un premier temps, il nous paraît donc important de mettre en évidence le caractère multilingue et multiculturel de cette classe de CM2. Nous proposerons ainsi des activités révélant le bilinguisme ou le plurilinguisme de certains élèves. Il s'agit en particulier d'activités portant sur les biographies langagières²⁰ des élèves et qui concerneront les trois premières séquences de notre action « de la biographie langagière de Chaska à la biographie langagière de chacun des élèves de la classe », « de la fleur des langues à l'arbre polyglotte de la classe », « écriture de sa propre biographie langagière « Je m'appelle » ». Des activités mettant en évidence le pluriculturalisme des élèves et le multiculturalisme de la classe seront ensuite mises en œuvre. Il s'agit des séquences intitulées « géographie de la classe », « présentation d'un objet familial qui nous est cher », « notre recette familiale préférée ». Ces six premières séquences permettront ainsi d'accueillir dans sa ou ses langues, chacun riche de ses différentes cultures, favorisant le lien social et l'ouverture à l'altérité. L'un des objectifs visés par ces séquences étant par ailleurs de permettre aux élèves d'investir l'« entre-deux » comme un espace permettant la découverte de l'autre et d'eux-mêmes et la construction de leur propre continuum biographique cohérent.

Dans la partie théorique, nous avons également mis en lumière les enjeux d'un travail sur la pluralité langagière, en convoquant par exemple les approches plurielles définies par Candelier. C'est sur ces points théoriques que s'appuient trois séquences de notre dispositif : « joyeux anniversaire dans les langues de la classe », « atelier calligraphie » et « réalisation d'une carte de fin d'année écrite dans les langues écrites de la classe ».

Nous avons également évoqué dans la partie théorique, l'importance de la

20 Définition de « biographie langagière » donnée par Cuq (2003, p. 36) dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* :

Ce concept est dû à René Richterich (1977). La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun.

bonne relation école famille dans la réussite éducative des élèves. Il apparaît en effet, comme énoncé par Périer et Meirieu, qu'il est important de toucher les familles les plus éloignées de l'école. Des propositions d'interventions pédagogiques seront ainsi élaborées en particulier de manière directe avec la séquence 9 « invitation des parents pour lire en classe des livres en langue d'origine et pour animer un atelier de calligraphie ». Par ailleurs, de manière indirecte, les parents seront sollicités en aidant leur enfant dans la réalisation de tâches telles que la réalisation de l'arbre généalogique de la famille avec mention des pays d'origine des ascendants, la traduction en français de livres en langue d'origine, la graphie en langue d'origine nécessaire à l'élaboration de cartes de fin d'année.

Toutes les séquences présenteront des activités visant à se centrer sur soi-même puis à se décentrer pour s'ouvrir à l'altérité. Elles auront la particularité de s'adresser à tous les élèves de la classe, d'impliquer toutes les familles. En plus de ces séquences, nous nous saisisons des multiples opportunités liées à la vie de la classe susceptibles de nourrir notre projet.

Par ailleurs, dans ce contexte scolaire, toutes ces séquences s'inscriront dans le cadre institutionnel en convoquant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) de l'Éducation nationale de 2016. Les séquences seront directement rattachées aux domaines 1, 3 et 5 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, à savoir les langues pour penser et communiquer, la formation de la personne et du citoyen et les représentations du monde et l'activité humaine. Les compétences travaillées dans ces séquences toucheront aux éléments des programmes du cycle 3 suivants : le français, l'enseignement des langues et l'enseignement moral et civique. Même si chaque séquence présente des spécificités qui lui sont propres, un certain nombre de compétences transversales seront sollicitées dans toutes nos séquences.

Parmi toutes les compétences travaillées, que l'on verra listées de manière exhaustive en fonction des séquences dans les annexes de ce mémoire, nous pouvons mentionner les compétences principales que nous retrouverons tout au long de notre action²¹ :

21 L'ensemble des compétences est consultable dans les programmes édités par le Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages*

Compétences principales travaillées dans toutes les séquences
FRANCAIS
Langage oral
Écouter pour comprendre un propos
- Maintien d'une attention orientée en fonction du but
Parler en prenant en compte son auditoire
- Pour tenir un propos élaboré et continu relevant d'un genre de l'oral
Participer à des échanges dans des situations de communication diversifiées
Mobilisation d'actes langagiers qui engagent celui qui parle.
- Organisation du propos
- Construction et mobilisation de moyens d'expression : lexique spécifique...
EMC : ENSEIGNEMENT MORAL et CIVIQUE
La sensibilité : soi et les autres
Respecter autrui et accepter les différences
- Respect des autres dans leur diversité
- Respect des différences, tolérance
Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres
Respecter tous les autres
- La notion de discrimination
L'engagement : agir individuellement et collectivement
S'engager dans la réalisation d'un projet collectif :
- Projet de classe autour du multiculturalisme de la classe
LVE : LANGUE VIVANTE ETRANGERE
Découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale
- Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves
- Mobiliser ses connaissances culturelles pour décrire ou raconter des personnages réels

fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf

D'autres compétences fondamentales méritent d'être mentionnées même si elles ne sont sollicitées que dans certaines séquences faisant la part belle à l'écriture ou à la lecture.

Compétences principales travaillées dans quelques séquences
FRANCAIS
Lecture et compréhension de l'écrit
<p>Comprendre des documents et les interpréter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en œuvre d'une démarche de compréhension : identification et hiérarchisation des informations importantes, mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites (inférences) - Mobilisation des connaissances lexicales - Identification, construction de caractéristiques et de spécificités de formes d'expression et de représentation (image, tableau) - Apprentissage explicite de la mise en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports (texte, image, tableau) - Identification de la portée des informations contenues dans le ou les documents <p>Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées - Repérage de ses difficultés, tentatives pour les expliquer - Maintien d'une attitude active et réflexive : vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture), adaptation de la lecture à ses objectifs, demande d'aide, mise en œuvre de stratégies pour résoudre ses difficultés ...
Écriture
<p>Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture</p> <p>Mise en œuvre guidée d'une démarche de production de textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convoquer un univers de référence : soi, ses langues et son rapport à celles-ci, sa culture... - Convoquer un matériau linguistique : en lien avec les notions de plurilinguisme et multiculturalisme travaillées en EMC (monolingue, bilingue, plurilingue, langue familiale, langue(s) maternelle(s), langue de scolarisation, langue orale) - Trouver et organiser des idées

- Élaborer des phrases

Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser

- En lien avec la lecture et l'étude de la langue, mobilisation des connaissances portant sur la ponctuation (utilité, usage, participation au sens du texte) et sur la syntaxe (la phrase comme unité de sens)
- Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accords, ponctuation, organisation du discours ...)
- Mobilisation des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe

III.2. Mise en œuvre du dispositif

Notre dispositif s'échelonne sur six mois selon le calendrier suivant :

Date	Action ou séquence
Septembre	Réunion de classe : parents/enseignants
	Séquence 1 : de la bibliographie langagière de Chaska à la biographie langagière de chacun des élèves de la classe
Octobre	Séquence 2 : de la fleur des langues à l'arbre polyglotte de la classe
	Séquence 3 : écriture de sa propre biographie langagière « Je m'appelle »
	Séquence 4 : géographie de la classe. A partir de la réalisation individuelle de son arbre généalogique avec mention des pays d'origine des ascendants, élaboration du planisphère des origines de la classe
Novembre	Séquence 5 : présentation d'un objet familial qui nous est cher
	Séquence 6 : notre recette familiale préférée
	Séquence 7 : « joyeux anniversaire » dans les langues de la classe
Décembre	Séquence 8 : invitation de parents pour lire en classe des livres en langue d'origine, et pour animer un atelier de calligraphie
	Séquence 9 : réalisation d'une carte de fin d'année écrite dans les langues écrites de la classe : arabe, portugais, espagnol, français
Février	Recueil par écrit du ressenti des élèves
Mars	Entretien avec les familles
	Bilan

III.2.1. Réunion de classe de début d'année

Lors de notre réunion de classe de début d'année, nous avons très rapidement évoqué notre projet en mentionnant simplement que nous mènerions cette année un projet de classe autour des langues et des cultures des élèves et que les parents seraient sollicités à certains moments. Nous leur en dirions plus en cours d'année. Nous sommes volontairement restée très discrète sur notre projet pour ne pas livrer d'informations qui auraient pu influencer sur notre recherche.

III.2.2. Séquence 1 : de la bibliographie langagière de Chaska à la biographie langagière de chacun des élèves de la classe

Pour introduire la première séquence de notre action²² qui constitue une amorce dans notre travail, nous avons indiqué aux élèves que nous commençons un travail sur les langues qui s'échelonne sur un semestre environ.

La séquence proposée est tirée d'une activité d'Éveil aux langues publiée en 1998 dans le cadre du projet Socrates/Lingua²³.

Description et déroulement

Dans un premier temps, la fiche élève « biographie langagière de Chaska » a été distribuée. Un premier travail a consisté à s'approprier par le biais d'un code couleur les différents statuts possibles des langues : les langues que l'on parle, les langues que l'on comprend mais que l'on ne parle pas, les langues que l'on a déjà entendues et enfin les langues que l'on a déjà vues écrites.

À partir du code des couleurs, colorie avec la bonne couleur les langues de Chaska.

LES LANGUES	LES COULEURS
Les langues que JE PARLE	ROUGE
Les langues que je ne parle pas mais que JE COMPRENDS	VIOLET
Les langues que je ne parle pas mais que J'AI ENTENDUES	BLEU
Les langues que je ne parle pas mais que J'AI VUES ÉCRITES	JAUNE

²² Le descriptif de la séquence 1 et des productions d'élèves sont consultables en annexe 2.

²³ Ce descriptif est consultable en annexe 3.

A l'issue de cette activité relativement aisée en CM2, les élèves devaient déterminer, dans le cadre d'un travail de groupe, quelles étaient les compétences langagières de Chaska dont la biographie langagière était décrite dans la bulle du document élève.

La mise en commun des travaux a permis l'apport du lexique indispensable à un travail sur les langues. Ainsi, ont pu être abordées et définies les notions de compétences langagières, de biographie langagière, de monolinguisme, de bilinguisme et de plurilinguisme.

Dans la dernière tâche proposée, les élèves devaient compléter individuellement leur propre biographie langagière. Ces écoliers étant invités à collaborer dans les nombreuses activités qui leurs sont proposées, sauf avis contraire de l'enseignant, cette étape du travail a engendré un grand nombre de communications.

Une mise en scène plastique proposée dans la séquence 2 « de la fleur des langues à l'arbre polyglotte de la classe » permettra de rendre visibles les biographies langagières de ces élèves.

III.2.3. Séquence 2 : de la fleur des langues à l'arbre polyglotte de la classe

Cette deuxième séquence²⁴ s'inspire de l'article « Un arbre polyglotte » écrit par MO. Maire-Sandoz en 2008. Elle fait suite à la séquence précédente.

Description et déroulement

Dans ce cadre, chaque élève devait réaliser la fleur représentant sa biographie langagière. Chaque pétale présentait une de ses langues, la couleur des pétales correspondait au statut de chacune des langues, le code couleur étant le même que dans la première séquence. Chaque fleur a ensuite été collée sur l'arbre polyglotte collectif.

C'est à ce stade du dispositif qu'il a été annoncé aux élèves que cette année,

²⁴ Le descriptif de la séquence 2 et des productions d'élèves sont consultables en annexe 4.

le projet de cette classe consisterait en un travail autour des langues et des cultures de la classe.

De manière à rendre visible ce travail auprès des parents (mais aussi comme une bonne occasion de donner du sens à la compétence du socle commun « écriture »), un travail d'écriture sur les biographies langagières sera proposé dans la séquence suivante.

III.2.4. Séquence 3 : écriture de sa propre biographie langagière « Je m'appelle »

Cette séquence²⁵ a pour objectif de mettre en mots les découvertes des élèves sur leur propre histoire langagière et sur leur rapport aux langues. Elle nécessitera l'emploi du lexique nouvellement introduit (monolingue, bilingue, plurilingue), mais aussi l'apport de nouvelles notions relevant de notre appartenance aux langues. C'est ainsi que seront introduites les notions de langue(s) maternelle(s), langue familiale et langue de scolarisation.

Description et déroulement

Dans cette production intitulée « Je m'appelle », les élèves devaient se présenter en précisant leur lieu de naissance, les villes ou pays où ils avaient déjà vécu, la ou les langue(s) parlée(s) et leur point de vue sur leur(s) langue(s). En ouverture, ils pouvaient décrire leur(s) passion(s), et leur(s) rêve(s). Dans ce travail de production d'écrits, la différenciation pédagogique est primordiale, le rapport à l'écriture des élèves étant très variable. C'est pourquoi, comme indiqué dans le descriptif de la séquence, certains élèves pouvaient écrire librement tandis que d'autres disposaient d'un texte lacunaire. C., qui parle français mais qui ne l'écrit pas encore, a réalisé cette tâche sous forme de « dictée à l'enseignant » (ce qu'il a dicté a été retranscrit en corrigeant les fautes).

Après la correction de ce premier jet, un atelier de réécriture destiné à éliminer les fautes repérées a été proposé.

²⁵ Le descriptif de la séquence 3 et les productions d'élèves sont consultables en annexe 5.

Une fois le deuxième jet corrigé, dans le cadre d'un travail avec le numérique, les élèves ont été invités à mettre en forme leur production numériquement. Chaque production associée à la photo de l'élève correspondant a ensuite été affichée dans le cadre d'un travail en arts visuels.

III.2.5. Séquence 4 : géographie de la classe

Cette séquence²⁶ est tirée d'une activité proposée sur le site photo de classe²⁷. Il s'agit d'une nouvelle proposition destinée à mieux se connaître soi-même pour ensuite s'ouvrir aux autres.

Description et déroulement

Dans cette séquence, les élèves devaient compléter leur arbre généalogique en mentionnant les membres de leur famille et leur origine. Après avoir repéré sur une mappemonde les différents continents, les océans, quelques pays, la place de la France dans le monde et quelques régions, les élèves devaient positionner sur le planisphère des post-its matérialisant leurs origines familiales. Une trace écrite individuelle sous forme de carte des origines « La géographie de la classe : nos origines familiales et culturelles » a ensuite été élaborée individuellement et conservée par chaque élève.

Jusqu'à présent, les séquences proposées ont permis de mettre en évidence les origines langagières et géographiques des élèves. Les trois séquences suivantes auront pour objectif d'aborder la dimension culturelle de notre projet.

III.2.6. Séquence 5 : présentation d'un objet familial qui nous est cher

Inspirée également d'une activité issue du site photo de classe²⁸, pour cette

26 Le descriptif de la séquence 4 et les productions d'élèves sont consultables en annexe 6.

27 Site repéré à <http://www.photo-de-classe.org/#/accueil>

28 Site repéré à <http://www.photo-de-classe.org/#/accueil>

séquence²⁹ il a été demandé aux élèves de choisir un objet qui leur était cher et de l'apporter en classe accompagné de sa fiche d'identité renseignée avec l'aide des parents.

Description et déroulement

Cette séquence a nécessité de nombreuses séances puisque les élèves ont dû réaliser différentes tâches assez complexes.

Le jeu décrit dans la première séance a permis de présenter son objet à la classe : (nom, région ou pays d'origine, matière, histoire de l'objet dans la famille, et la raison de ce choix). Le langage oral était alors à l'honneur.

Dans un deuxième temps, chaque élève a été photographié en tenant dans une main son objet et en pointant de l'autre, sur le planisphère situé en arrière-plan, le pays d'origine de l'objet.

Dans un troisième temps, chaque élève a dû rédiger un petit texte présentant son objet. Ensuite, chacun a enregistré sa présentation orale avec un dictaphone. Un montage numérique photo/son pour chaque élève a ensuite été réalisé ; il a ensuite été posté sur le site internet de l'école à la rubrique « CM2 Les objets qui nous sont chers³⁰ ». Les travaux des élèves étaient ainsi rendus visibles au monde (aux parents en particulier), la démarche franchissait ainsi une nouvelle étape.

III.2.7. Séquence 6 : notre recette familiale préférée

Dans le même état d'esprit que précédemment, dans cette séquence³¹ chaque élève a dû choisir sa recette familiale préférée. L'objectif était ensuite de la présenter à la classe puis au monde via le site internet de l'école sous forme d'interviews réalisées en binôme pour montrer le caractère multiculturel de cette classe. Des binômes hétérogènes de part le niveau en français ont été constitués.

Description et déroulement

Après un travail collectif portant sur les principes de l'interview et sur l'élaboration d'un cahier des charges, les élèves, au sein de chaque binôme,

²⁹ Le descriptif de la séquence 5 et les productions d'élèves sont consultables en annexe 7.

³⁰ Consultable en suivant ce lien : <http://www.ac-grenoble.fr/ecoles/g3/spip.php?article4123>

³¹ Le descriptif de la séquence 6 et les productions d'élèves sont consultables en annexe 8.

devaient s'organiser pour concevoir leur propre interview.

D'après le cahier des charges, les éléments suivants devaient apparaître :

- une introduction : bonjour...
- une amorce : quelle est votre recette... ?
- une description: quels sont les principaux ingrédients ?
- l'origine de la recette
- la raison du choix de cette recette
- une conclusion : merci, au revoir...

Dès que le travail préparatoire réalisé à l'écrit a été terminé, le travail de mise en scène de l'interview a commencé. Lorsque les binômes s'estimaient prêts, ils étaient filmés. Les interviews ont ensuite été postées sur le site internet de l'école à la rubrique « CM2 Notre recette préférée³² ». A ce stade, les élèves pouvaient découvrir leur prestation ainsi que celles de leurs camarades.

III.2.8. Séquence 7 : joyeux anniversaire dans les langues de la classe

A l'occasion des anniversaires fêtés en classe, dans le cadre de notre projet, l'habitude a été prise de chanter la célèbre chanson « Joyeux anniversaire... » dans les langues de la classe. Toujours dans un souci de visibilité, les différentes versions ont été enregistrées puis elles ont été publiées sur le site de l'école à la rubrique « CM2 Joyeux anniversaire dans les langues de notre classe³³ ». Cette chanson a ainsi été interprétée par un seul élève en anglais, en italien, en espagnol (deux versions), en portugais et en kabyle, par plusieurs élèves en arabe algérien et en arabe tunisien et par toute la classe en français. Ce sont, cette fois-ci, des compétences du domaine de l'enseignement artistique en éducation musicale qui étaient également travaillées.

32 Consultable en suivant ce lien : <http://www.ac-grenoble.fr/ecoles/g3/spip.php?article4128>

33 Consultable en suivant ce lien : <http://www.ac-grenoble.fr/ecoles/g3/spip.php?article4125>

III.2.9. Séquence 8 : invitation de parents pour lire en classe des livres en langue d'origine, et pour animer un atelier de calligraphie

De par notre problématique, il apparaissait fondamental d'impliquer directement les parents d'élèves dans nos actions. C'est pourquoi nous avons imaginé de proposer à des parents d'élèves bilingues ou plurilingues de venir dans la classe lire des livres en langue d'origine et de les traduire si possible en français. Suite à l'envoi d'une fiche projet³⁴ à la bibliothèque municipale de secteur, les bibliothécaires ont sélectionné une dizaine d'albums de littérature jeunesse en langue d'origine (espagnol, portugais, arabe, kabyle, berbère et turc).

Description et déroulement

Il a été demandé³⁵ aux parents d'enfants bilingues ou plurilingues s'ils accepteraient de traduire et/ou de venir dans la classe pour lire ces livres aux élèves. Sur neuf familles sollicitées, une seule a refusé. Cependant, du fait du hasard, parmi les huit autres familles, seules les personnes arabophones étaient disponibles à la date proposée, le mercredi 14 décembre, les autres parents se proposant d'intervenir en janvier. Nous avons donc décidé de concevoir cet événement en deux temps : avant les vacances de Noël, la rencontre serait organisée autour des livres en langue arabe et en janvier, un deuxième événement serait envisagé autour des livres en langues latines. Un mot de confirmation³⁶ a donc été transmis aux familles concernées pour le 14 décembre.

La rencontre s'est déroulée en deux temps : un premier temps a été consacré à la lecture d'albums en langue d'origine et dans un deuxième temps, un atelier calligraphie sur le thème « bonne fin d'année et bonne année » a été proposé. Le matin, avant l'entrée en classe, une petite entrevue avec les trois mamans présentes (la quatrième allant arriver en retard vers 9h30) a permis de faire un petit point sur nos attendus.

Pour la lecture d'albums, les élèves ont été répartis en trois groupes de neuf, chaque maman présente étant invitée à lire son livre à un groupe. Toutes les vingt minutes, les enfants changeaient d'adulte pour aller à la découverte d'un nouvel

³⁴ La fiche projet est consultable en annexe 9.

³⁵ Le mot adressé aux parents est consultable en annexe 10.

³⁶ Le mot adressé aux parents est consultable en annexe 11.

album présenté par une autre adulte³⁷.

Du fait de la date de la rencontre située à la veille des vacances de Noël, un atelier calligraphie a été imaginé : les élèves seraient initiés à la graphie en alphabet arabe en traçant des « bonne fin d'année », « joyeuses fêtes » et autres « bonne année », sans oublier l'écriture de leur prénom³⁸. Cela permettrait de disposer par la suite de modèles pour réaliser des cartes de vœux ou des cartes de fin d'année.

La quatrième intervenante étant arrivée, les élèves ont été dispatchés en quatre groupes³⁹. A l'issue de la séance, chacun fut invité à ranger très soigneusement ses tracés qui serviraient de modèle à la réalisation de la carte de fin d'année écrite dans les langues écrites de la classe lors de la prochaine séquence.

Cette séance s'est terminée de manière conviviale par le partage de gâteaux confectionnés par deux élèves qui avaient d'elles-mêmes suggéré cette idée.

III.2.10. Séquence 9 : réalisation d'une carte de fin d'année écrite dans les langues écrites de la classe : arabe, portugais, espagnol, français

Comme évoqué précédemment, l'atelier calligraphie précédent servira de prétexte à l'élaboration d'une carte dans les langues écrites de la classe.

Description et déroulement

Il a été proposé aux élèves d'écrire une carte de fin d'année sur du carton à gratter⁴⁰ qui a la particularité de donner un bel effet. Pour enrichir les productions, il a été demandé aux enfants d'origine espagnole, portugaise et italienne d'apporter les traductions de « bonne fin d'année », « joyeuses fêtes » et « bonne année » dans leur langue.

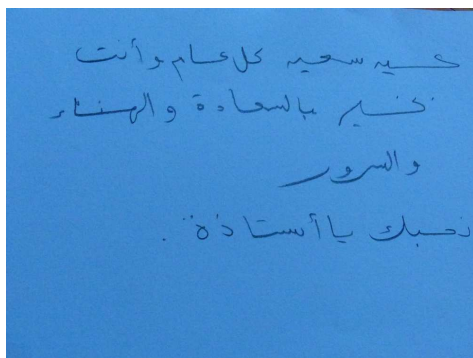
37 Les albums présentés sont consultable en annexe 12.

38 Des modèles d'écriture en arabe sont consultables en annexe 14.

39 Des photos de l'atelier calligraphie sont visibles en annexe 15..

40 Des exemples de réalisations sont visibles en annexe 16.

Les modèles graphiques ont été affichés au tableau :



Modèles d'écriture en langue arabe, espagnole, portugaise et française

Ensuite, librement, chaque élève a réalisé sa propre carte, riche des différentes langues de la classe. Certaines cartes ont été photographiées pour illustrer l'encart « vœux 2017 » sur le site de l'école à la rubrique « [CM2 Joyeuses fêtes et bonne année 2017⁴¹](#) ».

III.3. Du dispositif à son évaluation

Deux mois après ces actions menées auprès des élèves, ceux-ci seront questionnés individuellement par écrit et un entretien auprès des familles sera réalisé. L'analyse de ces données ainsi que l'analyse didactiques des séquences permettront d'évaluer notre dispositif conçu pour répondre à notre problématique.

41 Consultable en suivant ce lien : <http://www.ac-grenoble.fr/ecoles/g3/spip.php?article4149>

IV. Évaluation du dispositif et perspectives

Cette dernière partie sera consacrée à l'évaluation du projet et aux perspectives à envisager dans nos pratiques futures.

Nous envisagerons l'évaluation du projet selon quatre axes :

- le bilan, les retombées et l'analyse didactique des séquences du dispositif
- les réactions des élèves à posteriori sous forme d'un ressenti sur le projet
- les réactions des parents
- notre propre point de vue d'enseignant.

IV.1. Bilan, retombées et analyse didactique des séquences

Les éléments qui nourriront cette partie sont issus :

- de nos observations au cours des séquences.
- des notes prises à d'autres moments de la vie de la classe lorsque les propos avaient un lien avec le projet.
- du recueil à l'écrit des réactions des élèves à posteriori : deux mois après le déroulement des séquences, les élèves ont eu pour consigne d'évoquer sous forme de production écrite leur ressenti sur le projet « Partageons nos langues et cultures familiales ». Il a été précisé que pour ces écrits très personnels, les élèves ne devaient pas pratiquer l'autocensure⁴², que tout pouvait être écrit, que ces écrits resteraient en notre possession et ne seraient pas diffusés à l'école. Ces traces écrites sont consultables en annexe 18 ; il s'agit d'un premier jet qui n'a pas été corrigé. Seul, quelques propos de C. l'élève allophone de la classe, nous ont été livrés sous forme de dictée à l'adulte⁴³.
- du recueil des réactions des parents lors des séquences ou à posteriori lors de rencontres informelles ou encore lors d'un entretien réalisé avec trois des mamans qui ont participé à la séquence « lecture de livres en langue arabe et atelier calligraphie ».
- de notre point de vue d'enseignant.

⁴² Cette notion, complexe pour des enfants de dix ans, avait été abordée précédemment, en classe, dans un autre contexte.

⁴³ Ces propos ont été notés très rapidement en rouge sur la feuille de C.

IV.1.1. Bilan, retombées et analyse didactique de la séquence 1 : de la bibliographie langagière de Chaska à la biographie langagière de chacun des élèves de la classe

Dans ce travail, ce qui a le plus surpris les élèves c'est la diversité des langues à laquelle était confrontée Chaska et le fait que dans un même pays, deux enfants puissent apprendre des langues différentes.

Nous ne sommes pas intervenue mais nous avons porté une écoute attentive aux échanges. Ceux-ci étaient principalement de deux ordres.

Tout d'abord, quelle ne fut pas la surprise de quelques élèves de découvrir que certains de leurs camarades étaient bilingues alors qu'eux-mêmes n'avaient mentionné que « français » dans la rubrique « la ou les langues que je parle ». Une élève que manifestement cette situation déranga puisqu'elle ne se trouvait pas, cette fois-ci, en situation de « leader » trouva la parade. Après consultation de ses proches camarades, il fut déterminé par un petit groupe que oui, il était possible d'inscrire « anglais » à côté de « français » puisque c'était bien une langue que l'on parlait. Cependant, un élève eut un doute et nous interrogea « Maîtresse, on peut écrire « anglais » pour les langues qu'on parle ? ». Pour toute réponse, nous décidâmes de citer Grosjean pour qui, comme nous l'avons vu au chapitre II.2.1., c'est l'utilisation de deux langues qui définit le bilinguisme d'un individu, indépendamment du niveau de compétence atteint dans chaque langue. D'un commun accord, certains élèves affichèrent un bilinguisme « français-anglais », l'anglais étant pour tous les élèves de cette classe une langue vivante étrangère apprise dans le cadre scolaire. Dans le même état d'esprit, certains élèves cherchèrent toutes les langues qu'ils avaient vues écrites ou qu'ils avaient entendues de manière à pouvoir remplir « dignement » leur feuille, la peur de la page quasi blanche étant palpable.

La nature des échanges porta également sur l'étonnement face aux langues mentionnées par certains élèves jusqu'alors inconnues du plus grand nombre, parmi lesquelles le tamazight et le wolof.

De manière plus individuelle, notre attention se porta particulièrement sur C. l'élève allophone arrivé d'Algérie en début d'année scolaire. Notre aide consista

simplement à écrire pour cet élève les noms des multiples langues qu'il parlait, à savoir : le kabyle, l'arabe algérien, l'arabe littéraire, le tamazight et le français.

Il nous a paru intéressant de noter que ces jeunes élèves ne semblaient pas sous l'emprise d'un idéal monolingue bien français pesant sur la définition du bilinguisme puisque certains d'entre eux n'avaient pas hésité à se considérer bilingue « français-anglais ».

En revanche, il fallut discuter avec C. pour qu'il accepte de noter le tamazight dans la liste des langues qu'il parlait. Nous avons connaissance de cet élément car il était noté dans son dossier scolaire algérien. C. ne jugeait pas utile de le mentionner pour plusieurs raisons : il n'aimait pas cette langue, il la trouvait difficile et il se mettait des freins car il trouvait qu'il ne la maîtrisait pas très bien. Nous nous sommes permis d'insister car nous soupçonnions que cet élève, qui rencontrait des difficultés du fait de son arrivée récente en France, profiterait pleinement de la reconnaissance et du regard bienveillant de ses pairs qui verraient en lui le seul élève plurilingue de la classe.

Lors du bilan de cette séquence, les langues de la classe furent listées : anglais, arabe algérien, arabe marocain, arabe tunisien, arabe littéraire, espagnol, italien, japonais, kabyle, macédonien, portugais, tamazight et wolof. L'ensemble des élèves fut étonné du nombre important de langues présentes dans leur classe.

Cette énumération engendra des discussions, des débats et des explications apportées par des élèves ou par l'enseignant le cas échéant.

Tout d'abord, de nombreux élèves découvrirent que l'arabe n'était pas une seule et unique langue et ils furent surpris d'apprendre que les différentes variétés d'arabe étaient très différentes les unes des autres.

Par ailleurs, la présence de plusieurs langues officielles sur un même territoire (cas de l'Algérie par exemple) en étonna plus d'un, la référence pour ces enfants étant bien naturellement l'hexagone et son monolinguisme.

Le cas du wolof permit de mettre en perspective les notions de langue écrite versus langue orale, autres notions jusqu'alors ignorées de la plupart des élèves.

Le cas posé par un élève généra un débat : H. avait inscrit qu'il parlait français et

arabe algérien. Cependant, lors de la discussion, un doute s'empara de lui. Était-il vraiment bilingue car il ne connaissait que deux ou trois mots d'arabe algérien ? Les élèves furent perplexes. Nous rappelâmes la définition de Grosjean, et l'ensemble de la classe s'accorda à dire que connaître deux ou trois mots ne suffisait pas pour utiliser une langue ; donc H. ne pouvait pas écrire qu'il parlait l'arabe algérien.

Ce verdict relança le débat sur l'anglais : les élèves pouvaient-ils dire qu'ils étaient bilingues « français-anglais », dans la mesure où ils n'étaient que des débutants dans cette langue ? La conclusion du débat fut que ces élèves seraient bientôt bilingues « français-anglais ».

Lors des échanges, les élèves ont été très intéressés de découvrir les langues parlées ou comprises dans leur classe. Nous n'avons pas ressenti de jugements de valeur portés sur l'une ou l'autre de ces langues, ni de dévalorisation d'une langue par rapport à une langue comme pouvait le mentionner Grosjean en 1982 quand il évoquait les freins à la reconnaissance du bilinguisme. Mais il est vrai que nous avons particulièrement insisté sur la richesse que constituait ce multilinguisme et nous avons le sentiment que ces élèves se sont probablement approprié notre message.

IV.1.2. Bilan, retombées et analyse didactique de la séquence 2 : de la fleur des langues à l'arbre polyglotte de la classe

Comme nous l'avons indiqué précédemment, les élèves ayant cherché à se trouver un maximum de langues, toutes les fleurs étaient très fournies en pétales colorés. Lors du positionnement des fleurs sur l'arbre polyglotte, chaque élève était très fier d'exposer à la classe sa biographie langagière, en particulier C., le seul à disposer d'une fleur riche de cinq pétales rouges. La curiosité des autres élèves entraîna un flot de questions relatif à la place des langues en Algérie. C., répondit sans se faire prier. C'était la première fois qu'il était autant mis à l'honneur dans cette classe. Nous le perçûmes fier et heureux.

Nous espérons ainsi que cet élève échappera à la définition de Billiez qui constata en 2007 que les sujets plurilingues se considèrent « comme des êtres

singuliers marqués du sceau de l'incomplétude alors qu'ils sont dotés de ressources et d'atouts liés à leur vie » (Billiez, 2007, p. 90).



L'arbre polyglotte de la classe

Cette mise en scène plastique a permis de rendre visible la dimension multilingue de cette classe.

L'arbre polyglotte a permis aux élèves de prendre conscience de la pluralité langagière de leur classe et du bilinguisme voire du plurilinguisme de certains enfants⁴⁴. En effet, dans cette classe de vingt-huit élèves, onze sont bilingues et un est plurilingue (cinq langues). C. a d'ailleurs fait écrire dans son texte « Mon ressenti sur le projet » : « J'ai découvert que je parlais plus de langues que les autres. » (sourire) ; ce sourire étant révélateur de la fierté qui l'anime encore à posteriori.

Cette production plastique, l'arbre polyglotte, a trouvé sa place sur la porte d'entrée de la classe.

A ce stade du dispositif, la perspective annoncée d'un projet de classe autour

44 Le tableau récapitulatif des langues des élèves est consultable en annexe 4.

des langues et des cultures de la classe a été accueillie avec beaucoup d'enthousiasme par les élèves qui, il est vrai, adhèrent toujours à toutes nos propositions !

IV.1.3. Bilan, retombées et analyse didactique de la séquence 3 : écriture de sa propre biographie langagière « Je m'appelle »

Dans cette séquence, il s'agissait pour nous de suivre les recommandations de Cécile Goï qui soulignait l'importance de conduire les élèves vers l'investissement de l'« entre-deux » comme un terrain « autorisant le voyage vers l'altérité» (Cécile Goï, 2011, p. 5) et non comme « une impasse où l'on ne pourra rien s'autoriser » (Cécile Goï, 2011, p. 5). Plus particulièrement, l'investissement de l'« entre-deux » langues devrait permettre à chaque élève de se construire son propre continuum biographique cohérent.

Cette séquence a remporté un grand succès aussi bien sur le fond que sur la forme. En effet, se positionner sur leur rapport très personnel à leur(s) langue(s) a beaucoup intéressé les élèves.

Ils se sont approprié très facilement la notion de langue maternelle, certains enfants bilingues ayant choisi de considérer qu'ils avaient deux langues maternelles, d'autres une seule. Seul C., plurilingue, ne s'est pas prononcé sur cette question. Nous ne savons pas si c'est parce qu'il n'a pas bien compris cette notion, s'il n'a pas su donner son avis du fait d'un défaut de lexique ou s'il n'a pas voulu donner son avis.

Par ailleurs, la mise en forme des productions avec un traitement de texte, en choisissant la police, la taille et la couleur des caractères a beaucoup plu. Du point de vue de l'enseignant, cette séquence présentait un grand intérêt puisqu'elle s'inscrivait pleinement dans les programmes scolaires en touchant à la fois à l'Enseignement moral et civique, au français et au numérique. De plus, elle touchait à quatre des cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture à savoir, les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen et les représentations du monde et l'activité humaine.

Les enfants ont été très fiers de présenter à leurs parents leur texte imprimé en couleur⁴⁵. Lors de l'accrochage des textes qui se trouvaient ainsi lisibles par tous, les enfants ont parfois été étonnés des différences mais aussi des ressemblances qui existaient entre eux. Il nous semble que cela leur a permis de réfléchir à leur identité, notion définie ainsi par Lipiansky : « l'identité se propose ainsi, au niveau même de sa définition, dans le paradoxe d'être à la fois semblable et différent, unique et pareil aux autres » (Lipiansky, 1992, p. 7).

Ils ont dit attendre impatiemment le moment où tous les travaux qui seraient réalisés dans le cadre du projet autour des langues et des cultures de la classe seraient terminés et feraient l'objet d'un accrochage dans le cadre d'une exposition.

IV.1.4. Bilan, retombées et analyse didactique de la séquence 4 : géographie de la classe

Les élèves ont révélé qu'ils avaient aimé faire ce travail car ils avaient appris des choses sur leur famille. Ils ont aussi apprécié de montrer à leurs camarades d'où leur famille était originaire, même si leur origine n'était que française. Visuellement, la trace écrite finale était très parlante :



Carte des origines familiales et culturelles des enfants de la classe

⁴⁵ Les textes sont visibles en annexe 5.

Elève	Origines familiales
L.	France Algérie Maroc Espagne
N.	France Tunisie Algérie
I.	France Italie Maroc
H.	France Algérie
H.	France Maroc
E.	France Italie Espagne
H.	France Bénin
C.	Algérie Maroc
S.	France Algérie
M.	France Italie
M.	France
M.	France
L.	France Italie
M.	France Algérie
N.	France Italie États-Unis
D.	France Tunisie
L.	France Luxembourg
A.	France Sénégal Mali Espagne
L.	France Portugal
K.	France Algérie Angleterre
R.	France Tunisie Algérie
O.	France Tunisie
M.	France Italie
E.	France Macédoine
D.	France
N.	France
N.	France Cameroun
L.	France Algérie

Tableau récapitulatif des origines familiales des élèves sur quatre générations

Seuls quatre élèves ont des ascendants originaires d'un seul pays, la France. Tous les autres ont parmi leurs ascendants des personnes originaires d'autres pays parmi lesquels :

- Afrique : Algérie, Bénin, Cameroun, Mali, Maroc, Sénégal, Tunisie
- Europe : Espagne, France, Italie, Luxembourg, Macédoine, Portugal
- États-Unis

Ce travail ainsi que celui fait précédemment sur les langues familiales,

peuvent être corrélés à la publication de Burricand et Filhon en 2003 qui rapportent que « les langues étrangères utilisées en famille résultent principalement des mouvements migratoires des personnes elles-mêmes ou de leurs proches ».

IV.1.5. Bilan, retombées et analyse didactique des séquences 5 et 6 : présentation d'un objet familial qui nous est cher et notre recette préférée

Ces séquences ont été particulièrement riches tant au niveau culturel par la découverte d'objets et de recettes d'origines diverses qu'au niveau de la communication. Cependant, E., un élève d'origine macédonienne, contrairement à ses camarades ne s'est pas investi dans la proposition de la séquence 5. Il n'a pas apporté d'objet familial mais a participé avec beaucoup d'enthousiasme aux différents jeux proposés avec les objets. Nous avons d'ailleurs relevé dans son texte écrit à posteriori « Mon ressenti sur le projet de classe », « J'ai aimé parler de ma langue. Mais je n'ai pas aimé quand on me demandait de parler de ma famille. [...] Je n'ai pas aimé quand on devait ramener un objet. J'ai aimé quand on a parlé de notre recette ».

Nous constatons à travers cet exemple, que l'intégration des langues et cultures à l'école n'est pas toujours simple. Même si nous avons vu dans les études de terrain relatées par Lambert, Maire-Sandoz et Simon en 2011, que pour une acculturation dans les conditions les plus favorables, l'accueil se devait d'être réciproque, la valorisation des langues et cultures de première socialisation rencontre parfois des obstacles. Nous cherchions à ce que tous les élèves aient une image positive de leurs langues et de leurs cultures, mais dans ce cas précis cet objectif n'est pas complètement atteint.

Lorsque les élèves ont découvert les productions de leurs camarades ils ont pu constater la richesse culturelle de leur classe. La publication des travaux sur le site de l'école⁴⁶, qu'ils se sont empressés de montrer à leurs parents, a été plébiscitée par les familles. Ces effets positifs vont dans le sens des conclusions de

⁴⁶ La rubrique « Les objets qui nous sont chers » est consultable en suivant ce lien: <http://www.ac-grenoble.fr/ecoles/g3/spip.php?article4123>

La rubrique « Notre recette préférée » est consultable en suivant ce lien : <http://www.ac-grenoble.fr/ecoles/g3/spip.php?article4128>

Lambert, Maire-Sandoz et Simon pour qui des démarches permettant d'accueillir chacun, riche de ses différentes cultures, dans sa ou ses langues, favoriseraient le lien social et l'ouverture à l'altérité.

IV.1.6. Bilan, retombées et analyse didactique de la séquence 7 : joyeux anniversaire dans les langues de la classe

C'est avec beaucoup de plaisir que les enfants entonnent ces chansons à l'occasion des anniversaires mais aussi dans la cour de récréation, pour jouer. C'est à ce propos que M. a écrit dans son texte bilan du projet: « C'est amusant parce que pour ceux qui connaissent leur langue, c'est facile de prononcer, mais pour ceux qui ne connaissent pas, ce n'est pas facile ».

C., qui a fait écouter les chansons à ses parents, a écrit en bilan : « J'ai montré sur internet à mes parents. Ils m'ont dit « Tu sais chanter ! ». Pour cet élève qui découvre les enseignements artistiques depuis qu'il est scolarisé en France, ce compliment familial le met en avant et confirme la validation d'une compétence scolaire en éducation musicale « chanter et interpréter ».

IV.1.7. Bilan, retombées et analyse didactique de la séquence 8 : invitation de parents pour lire en classe des livres en langue d'origine, et pour animer un atelier de calligraphie

Ce moment de partages de lectures fut passionnant. Les mamans présentes avaient soigneusement préparé leur intervention. Elles expliquèrent le système d'écriture de la langue arabe, firent le parallèle avec l'histoire en français, donnèrent également des explications d'ordre culturel et bien entendu, elles lurent en arabe. Nous étions alors au cœur d'une séquence construite ensemble, les mamans apportant du contenu que l'enseignant ne pouvait donner.

Les élèves, quant à eux, étaient absorbés par leurs intervenantes ! Les photos disponibles en annexe 13 en sont la preuve ! Ils posèrent des questions ; les échanges furent très riches.

Cette séance fut formidable.

Cependant, la première phrase du texte « Mon ressenti sur le projet de classe » de M. a été « Je n'ai pas aimé quand les mamans qui sont venus⁴⁷ dans notre classe pour nous lire des livres en arabe. Mais j'ai bien aimé quand le papa de L. et la maman de L. quand ils⁴⁸ sont venus nous lire des livres en espagnol et en portugais⁴⁹. [...] Pour revenir au fet⁵⁰ des mamans qui sont venues nous lire des livres en arabe je n'aime pas parce que je trouve APRES SES⁵¹ MON POINT DE VUE⁵². Je trouve que la langue arabe est vulger⁵³ ». La teneur de ces mots ne nous a pas surpris dans la mesure où cette élève avait déjà tenu, à plusieurs reprises, dans la cour de l'école, des propos racistes. Cependant, nous avions le secret espoir que notre projet permettrait de lutter contre ce racisme. Or, il n'en est rien. Il faut cependant noter que ce cas est isolé dans cette classe et que, par ailleurs, cette élève adhère au projet car elle écrit également : « Pour moi, le projet de nos langues et cultures n'apporte qu'une chose : c'est que nous pouvons partagé⁵⁴ nos différences et nos cultures car pour moi, chacun a le droit d'avoir sa propre origine et sa propre religion ». Peut-être est-elle dans l'investissement de son « entre-deux » ?

Pour conclure cette séance, l'idée de l'organisation d'un goûter a été à l'initiative d'élèves de la classe. Cette proposition prouve à quel point ce projet les touche et révèle un bon état d'esprit et une bonne ambiance de classe. Il est difficile de dire si ce bon climat scolaire est lié à l'effet « Éveil aux langues » de notre projet ou si cette classe est d'elle-même particulièrement sympathique. Quoiqu'il en soit, nous nous félicitons de cet état de fait, le climat scolaire influençant la réussite des élèves en ayant un effet positif sur la motivation dans les apprentissages, sur la cohésion du groupe, sur le respect et sur la confiance mutuelle. Astor et Benbenishty affirment même qu'un climat scolaire de qualité atténuerait « l'impact négatif du contexte socio-économique dans la réussite scolaire » (Debardieux et al., 2012, p.5).

47 Transcription fidèle au texte de l'élève sans correction.

48 Transcription fidèle au texte de l'élève sans correction.

49 Cette séquence du même type que la séquence 8 a eu lieu fin janvier 2017. Cette fois-ci des parents sont venus lire des livres en espagnol et en portugais. L'atelier calligraphie a tourné autour des notions suivantes : enfant monolingue, bilingue, plurilingue ; classe multilingue et multiculturelle. Des remarques touchant à l'intercompréhension entre langues parentes ont été formulées spontanément par les élèves.

50 Transcription fidèle au texte de l'élève sans correction.

51 Transcription fidèle au texte de l'élève sans correction.

52 Transcription fidèle du choix des caractères employés.

53 Transcription fidèle au texte de l'élève sans correction.

54 Transcription fidèle au texte de l'élève sans correction.

Les mamans partirent ravies en nous remerciant d'avoir organisé cette rencontre. L'une d'elles nous dit : « C'est magnifique ce que vous faites ! ». Cette remarque nous toucha énormément car elle émanait d'une famille relativement éloignée de l'école et de ses codes avec qui les relations école-famille avaient été conflictuelles antérieurement, lorsque les enfants étaient scolarisés dans un autre établissement⁵⁵. Nous voyons ici l'importance décrite par les chercheurs dont Périer, Fotinos et Evenou, du dialogue école-famille en intégrant particulièrement les parents les plus éloignés de l'école ; l'enjeu étant en effet de désamorcer un éventuel conflit de loyauté qui pourrait survenir chez l'enfant.

L'école se doit de faire réussir tous les élèves quels qu'ils soient. Pour Meirieu « il s'agit d'assumer cette mission, non pas contre les parents, mais avec eux ! ». A travers cette séquence, qui visait la reconnaissance réciproque de l'autre par le biais de projets construits ensemble, nous estimons avoir atteint l'objectif « d'atténuer si ce n'est [d']enrayer cette « dérive » de deux mondes, l'école et la famille » (Fotimos, 2014, p. 75).

IV.1.8. Bilan, retombées et analyse didactique de la séquence 9 : réalisation d'une carte de fin d'année écrite dans les langues écrites de la classe : arabe, portugais, espagnol, français

Lorsque les modèles d'écriture⁵⁶ ont été affichés, les élèves ont spontanément réagi pour dire qu'ils remarquaient des ressemblances évidentes entre le français, l'espagnol et le portugais. Nous avons ainsi pu aborder la notion de familles de langues. Dans ce cas précis, l'origine latine des trois langues en présence permettait d'expliquer les similitudes entre ces langues.

D'eux-mêmes, les élèves ont ainsi développé des aptitudes métalinguistiques en s'appuyant sur les connaissances développées en français pour servir la compréhension d'autres langues à savoir le portugais et l'espagnol. Ils faisaient d'eux-mêmes de l'intercompréhension entre langues parentes.

55 Cette information nous fut livrée lors d'une rencontre avec la famille en début d'année scolaire. Elle fut par ailleurs confirmée par la lecture du livret scolaire des années précédentes.

56 Consultables en annexe 17.

IV.2. Réactions des élèves à posteriori sous forme d'un ressenti sur le projet

L'Éveil aux langues, moteur de notre projet, met toutes les langues sur un pied d'égalité et permet des échanges équilibrés entre les différentes cultures.

Rappelons les buts de l'approche Eveil aux langues définis par Candelier (Candelier, 2003b):

- développer des représentations positives chez les élèves en les ouvrant à la diversité linguistique et culturelle et favoriser des attitudes positives telles que de la motivation pour l'apprentissage des langues
- développer des aptitudes de savoir-faire, d'ordre métalinguistique, métacommunicatif et cognitif
- développer une culture langagière de référence favorisant la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel nous vivons

De manière plus globale, Candelier et Macaire ont défini les finalités de l'approche EVLANG (1998, cité dans Candelier, 2003b) de la façon suivante : « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes ».

L'analyse des écrits des élèves⁵⁷ a révélé des textes très favorables au projet (les rares retours négatifs ont été analysés précédemment). Le nombre de phrases commençant par « J'ai aimé » est impressionnant. Par ailleurs, la qualité des propos rapportés, la variété des sujets évoqués et la longueur des textes écrits⁵⁸ sont révélateurs de l'intérêt qu'ont porté les élèves à ce projet.

Par exemple, C. a fait écrire « J'ai écrit son prénom [en arabe] à E. parce qu'il a oublié sa feuille [sur laquelle son prénom avait été écrit par une maman]» (fier, sourire). Pour la première fois, C. faisait état d'une compétence qu'il détenait : il savait, lui, écrire les prénoms en arabe, sans modèle, contrairement à ses camarades. Pour une fois, il pouvait aider dans le cadre scolaire, alors que d'habitude c'était lui qui était aidé, E. étant son tuteur !

⁵⁷ Écrits consultables en annexe 18.

⁵⁸ En tant qu'enseignante de la classe, nous pouvons affirmer qu'aucune production d'écrit n'a jusqu'alors suscité un si grand nombre d'idées intéressantes et fort à propos, en CM2 !

A l'issue des travaux d'écriture, un élève a demandé s'il pouvait écrire son prénom en arabe (sur sa feuille). Cette idée a été reprise par seize autres élèves. Nous considérons ce fait comme un acte d'appropriation des valeurs tolérance et respect de l'autre.

Beaucoup d'élèves ont relevé le caractère multilingue et multiculturel de leur classe. A travers les textes, en tant qu'enseignant, nous constatons que les apports théoriques « monolinguisme », « bilinguisme », « plurilinguisme », « multiculturalisme » ont bien été intégrés.

Par ailleurs, les activités menées dans le cadre de notre projet interrogent l'identité. C'est ainsi que A. a écrit « J'ai aussi beaucoup aimé quand j'ai appris que j'étais bilingue, veut dire deux langues⁵⁹. Moi je parle le wolof et le français ».

L'analyse des bilans écrits des élèves nous permet de nous rallier à la citation d'Evenou : « En développant des attitudes ouvertes à l'altérité, l'Éveil aux langues constitue une excellente éducation à la tolérance, à la citoyenneté, au vivre ensemble, à la cohésion sociale » (Evenou, 2014, p. 159).

IV.3. Réactions des parents

Nous avons choisi de recueillir les réactions des parents qui étaient intervenus dans la classe pour lire des livres en arabe, au cours d'un entretien semi-directif. Trois mères d'élèves sur quatre ont pu se libérer pour participer à cette rencontre. Une grille d'entretien⁶⁰ a servi de base à cet échange.

Les parents ont beaucoup aimé « participer à l'expérience », « ça [leur] a fait plaisir ». Ils ont noté l'intérêt porté par les élèves à la séance qu'ils ont menée : « Les enfants avaient l'air intéressés. Il faisaient des gros yeux, ils posaient des questions ». Par ailleurs, ils ont relevé le bénéfice d'une telle action sur leur propre enfant : « Il était trop content. Le fait que je sois présente... C'était vraiment génial pour lui et pour moi ». Au cours de cet entretien, il est apparu que les parents avaient apprécié le fait de venir dans la classe pour apporter quelque chose, pour être acteur « On a servi à quelque chose », « Si on est utile, c'est très bien ! ».

59 Transcription fidèle au texte de l'élève sans correction.

60 Consultable en annexe 19.

L'intérêt d'un tel projet « langues et cultures familiales à l'école » sur le vivre ensemble et sur l'ouverture à l'altérité a également été évoqué, même si nous avons pu ressentir que, pour ces parents, l'éducation devait être la base du vivre ensemble : « ça ne leur donne pas la base , l'éducation, tout ça, mais par contre ils se sont ouverts à une autre culture », « ça va faciliter beaucoup de choses ».

Ces parents ont donc plébiscité ce projet et ont exprimé le souhait de revenir si nous le souhaitions.

IV.4. Notre point de vue d'enseignant : retombées, perspectives

En tant qu'enseignant, nous pouvons affirmer que ce projet aura été le projet de la classe pour toute l'année scolaire. Il aura trouvé sa place en tenant compte des exigences institutionnelles dictées par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et par les programmes de l'Éducation nationale. Il aura touché toutes les disciplines, certaines n'ayant pas été citées précédemment mais ayant cependant été impactées.

Ainsi, dans le cadre des enseignements artistiques, les activités menées en musique se sont appuyées sur ce projet : les chansons et activités rythmiques et instrumentales proposées étaient toutes en lien avec les langues et cultures de la classe. Une rencontre musicale prévue en juin, permettra de présenter notre travail à trois autres classes de la commune.

Dans un même souci d'ouverture vers l'extérieur, nous avons inscrit cette classe de CM2 au projet départemental « vélo-citoyen ». Ce projet, destiné aux enfants des écoles élémentaires du département, développe les valeurs de laïcité, de solidarité et de citoyenneté. Réalisé dans le cadre des programmes scolaires à l'attention des élèves de cycle 3, il impacte :

- des apprentissages en Enseignement moral civique par la rencontre et le débat citoyen
- des apprentissages en français, en mathématiques, en sciences et technologies lors des différentes étapes du projet

- des apprentissages en Éducation physique et sportive par la pratique citoyenne du vélo

D'un point de vue du déroulement, chaque classe participante rejoint une autre classe à vélo sur une journée pour présenter un travail abouti sur un thème de citoyenneté (exposition, ateliers, chants, scénettes ...) qui donnera lieu à un échange entre les deux classes. Dans notre cas, le projet citoyen est le projet de classe « partageons nos langues et cultures familiales ». Chaque rencontre est l'occasion d'un apport de connaissances, d'une réflexion et d'un échange sur la citoyenneté. Ainsi, une chaîne se forme de jour en jour pour constituer un parcours. Le recueil des messages citoyens de toutes les classes participantes donnera lieu à l'édition d'un passeport du jeune citoyen qui sera distribué à chaque participant à l'issue de la manifestation.

Notre projet « langues et cultures d'origine » aura par ailleurs été accompagné d'initiatives prises par les élèves en lien avec le thème. C'est ainsi que des enfants ont suggéré de faire des exposés sur les pays d'origine de leurs ascendants. Cette idée a été accueillie avec enthousiasme par tous si bien que plusieurs binômes ont spontanément travaillé chez eux à l'élaboration d'exposés sur divers pays du monde. A travers de telles initiatives, nous pouvons affirmer que les élèves se sont véritablement approprié ce projet de classe.

Au fil de ce projet, nous avons constaté que les élèves avaient pris conscience de leur identité linguistique et culturelle et qu'ils en étaient fiers. Nous avons ressenti cette fierté aussi bien à titre individuel qu'à titre collectif. En effet, si chacun exprimait sa fierté d'être ce qu'il était, tous évoquaient la richesse d'appartenir à cette classe multilingue et multiculturelle.

En tant qu'enseignante, nous avons constaté un bon état d'esprit entre tous et une bonne ambiance de classe. Nous nous demandons si c'est la conséquence du projet mené autour des langues et des cultures, si c'est lié au « travail en îlots », si c'est le fait d'une cohorte exceptionnelle ou si c'est dû à la conjonction de ces trois facteurs.

IV.5. Limites du projet

Si le bilan de ce projet nous semble très positif, nous avons cependant repéré ses limites.

La première, déjà évoquée précédemment, concerne l'impact que pourrait avoir un tel projet sur le climat scolaire. En effet, deux problèmes sont soulevés : celui de la mesure du climat scolaire et celui de l'impact d'un seul élément sur le climat scolaire. Il est bien évident que dans notre contexte, un nombre considérable de facteurs aussi bien internes qu'externes à l'école peuvent intervenir. Nous ne pouvons donc pas tirer de conclusions quant à l'impact de ce projet sur le climat scolaire.

Une autre limite repérée concerne la mesure de la réussite des élèves. En effet, cet aspect n'a pas été pris en compte car il aurait demandé, entre autres, de clarifier ce que nous entendions par « réussir », et de déterminer le moment et la manière d'évaluer. Si nous considérons les résultats aux évaluations, de manière générale ils sont particulièrement bons. Cependant, nous ne pouvons rien conclure quant aux raisons de cet état de fait. Est-ce lié à l'effet cohorte, à la dynamique du « travail en îlots », au projet de classe? Dans le cadre de ce mémoire, il ne nous est pas possible de répondre. Nous pouvons simplement affirmer que nous avons veillé à favoriser un climat scolaire de qualité en faveur des apprentissages.

CONCLUSION

Notre retour à l'Université en 2015-2016 nous a conduit à repenser quelques aspects de notre démarche d'enseignement dans un contexte scolaire où le multiculturalisme, le multilinguisme et la mixité sociale sont une réalité.

Le projet mené autour des langues et cultures des élèves a pu être mené en tenant compte des exigences institutionnelles définies par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et par les programmes de 2016.

Parmi les hypothèses émises pour répondre à notre problématique plusieurs ont été validées. Ainsi, dans notre étude, nous constatons que considérer la pluralité linguistique et culturelle comme une richesse permet à chaque élève d'être reconnu en tant qu'être singulier et favorise le vivre ensemble et l'intégration. Cet effet sur l'intégration a pu être mis en lumière en particulier par l'accueil dans la classe d'un élève allophone nouvellement arrivé. Par ailleurs, nous confirmons que mener des activités d'Éveil aux langues autour des biographies langagières, impliquant les élèves mais aussi les familles, permet la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle de tous et l'ouverture à l'altérité. Enfin, nous validons l'hypothèse selon laquelle la reconnaissance de l'identité de chacun faciliter le dialogue école/famille.

En revanche, nous n'avons pas pu démontrer l'effet de la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle sur le climat scolaire et sur la réussite éducative.

Notre expérimentation, que nous avons initialement prévue sur une durée de six mois, s'est transformée en un projet de classe annuel qui s'est auto-enrichi au fil du temps, les élèves s'appropriant complètement le projet en proposant eux-mêmes des actions. L'implication des familles à divers stades du dispositif a indéniablement facilité le lien avec certaines d'entre-elles et a permis un dialogue et un climat de confiance parents-enseignant-élève. En tant qu'enseignante, ce point est pour nous capital car nous savons qu'un des freins à la réussite éducative est le dysfonctionnement dans la relation parents-enseignant-élève.

A titre professionnel, à l'avenir, nous continuerons de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle des élèves. Nous ne serons alors plus dans la

recherche-action, mais dans une réelle transformation de notre réalité pédagogique. Pour cela, nous devons encore chercher de nouvelles idées d'enrichissement du dispositif car nous connaissons nos faiblesses : la routine nous lasse ! A nous d'être inventive pour faire vivre ce projet. Dans cet état d'esprit, nous envisageons de passer le flambeau, dans un premier temps à des collègues déjà demandeurs, dans le but de partager, de s'enrichir mutuellement et de ne pas s'essouffler en solitaire !

BIBLIOGRAPHIE

Auger, N. (2014). L'école face à la variation et à la variété des langues. *Diversité n° 176*, 127-132.

Billiez, J. (2007). Être plurilingue, handicap ou atout ? *Écarts d'identité*, 111, 88-90.

Billiez, J. (2011). Accueillir les langues des enfants de migrants à l'école : oui mais comment ? *L'autre*, 12(2), 145-152.

Blanchet, P. (2014). La « maîtrise de la langue » confrontée aux pratiques sociolinguistiques. Regards sociodidactique sur la face glottophobe d'une nation glottomaniaque. *Diversité n° 176*, 39-47.

Blanchet, P. & Chardenet, P. (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées* (2ème ed. mise à jour et complétée). Paris : Archives contemporaines.

Bloomfield, L. (1935). *Language*, trad. *Le langage*, Payot, 1970. London: Allen and Unwin.

Burricand, C. & Filhon, A. (2003). *La transmission et la pratique des langues étrangères en Ile-de-France*. Repéré sur le site de l'INSEE http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=20&ref_id=6727

Calmejane-Gauzins, C. (2014). Entretien avec Chantal Lamarre « Il ne peut pas y avoir de véritables possibilités d'intégration sans une reconnaissance de l'identité des personnes ». *Diversité n° 176*, 81-85.

Candelier, M. (2003a). *Janua Linguarum – La porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz, Autriche : Centre Européen pour les langues vivantes.

Candelier, M. (dir.), (2003b). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'ACEDLE*, 5 (1), 67.

Candelier, M. & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s). Dans J. Simonin, & S. Wharton (dir), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (p. 179-221). Lyon, ENS Editions.

Castellotti, V. & Moore, D. (2006). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège, dans M. MOLINIE (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde, recherches et applications*, 39, 54-68.

Coste, D. (dir), (2013). *Les Langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Fermelmont, Belgique : E.M.E.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle, dans Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 7, 8-67.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. (version révisée). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Cuq, JP. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Debardieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Deschamps, J. C. (1999). Identité et rapports de pouvoir dans les relations entre groupes. Dans *Conférence présentée au colloque Themes and Debates in Social and Organizational Psychology*, (tome 7). Lisbonne : ISCTE. (Vol. 7).

Escudé, P. (2013). Quelles orientations de politique des langues? Regards historiques et textes officiels. Dans D. Coste (dir.), *Les Langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. 45-81. Fermelmont, Belgique : E.M.E.

Evenou, G. (2014). L'éducation à la diversité linguistique. Un atout pour la cohésion sociale. *Diversité n° 176*, 158-164.

Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire ?* Lyon : Institut français de l'éducation-ENS de Lyon.

Fotinos, G. (2014). *L'état des relations école/parents. Entre méfiance, défiance et bienveillance*. CASDEN. Repéré à <http://www.casden.fr/Avec-vous-au-quotidien/Decouvrir-et-enseigner/Etudes-et-sondages/L-etat-des-relations-ecole-parents>

Glasman, D. (2007). "Il n'y a pas que la réussite scolaire !". Le sens du programme de "réussite éducative". *Informations sociales n° 141*, 74-85.

Goï, C. (2011). Réflexivité et plurilinguisme : de l'outil d'apprentissage à la cohérence du continuum biographique. Observations d'interactions entre jeunes plurilingues en milieu scolaire. Dans E. Huver & M. Molinié (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 4, 117-130. <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article70>

Goï, C. (2014). Les langues à l'école, les langues et l'école. Tentation monolingue versus réalités plurilingues. *Diversité n° 176*, 33-38.

Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues, *Tranel*, 7.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

Kaufmann, JC. (2004), *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris : Hachette Littérature.

Lambert, P., Maire-Sandoz, MO. & Simon, DL. (2011). Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s. *L'autre*, 12(2), 169-175.

Lipiansky, EM. (1992). *Identité et communication. L'expérience groupale*. Paris : PUF.

Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.

Maire-Sandoz, MO. (2014). « Je ne parle qu'une seule langue, le français et l'arabe ». De la transmission de représentations monolingues vers une compétence plurilingue. *Diversité n° 176*, 138-143.

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset & Fasquelle.

Mangenot, F. (2006). Cours : *Méthodologie du mémoire professionnel*. Master mention Sciences du langage spécialité Fle, 2e année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3.

Périer, P. (2013). Réussite éducative et/ou réussite scolaire? *Diversité n° 172*, 113-118.

Périer, P. (2014). *Les relations entre les familles et l'école : processus et enjeux*. Lyon : Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative. Repéré à <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/participation-place-des-parents/les-relations-entre-les-familles-et-lecole-processus-et-enjeux>

Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, JF. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école, vol. 1 et 2*. Neuchâtel : CIIP.

Sibony, D. (1991), *Entre-deux, L'origine en partage*. Paris : Seuil.

Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. Dans S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (tome 1, 272-302). Paris, France : Larousse.

Tap, P. (1998). Marquer sa différence. Dans JC. Ruano-Borbalan (dir.), *L'identité. L'individu, le groupe, la société*, 65-68. Paris, France : Editions sciences humaines.

Trimaille, C.(2009). Fascicule de cours : *Plurilinguismes et identités*. Master mention Sciences du langage spécialité Fle, 1ère année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3.

Haut conseil à l'intégration. (2011). *Les défis de l'intégration à l'école. Recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*. France: la documentation française. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000053/index.shtml>

Ministère Éducation nationale, Jeunesse et Sports. (1990). *Le projet d'école*. Circulaire n° 90-039 du 15 février 1990. Bulletin Officiel n°9 du 11 mars 1990. Repéré à circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_870.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* . Arrêté du 1-7-2013 - J.O. Du 18-7-2013. Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires* . Circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013. Bulletin Officiel n°38 du 17 octobre 2013. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=74338

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales. La carte des langues vivantes*. Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 Bulletin Officiel n°39 du 22 octobre 2015. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94580

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Programme d'enseignement moral et civique. École élémentaire et collège* Bulletin Officiel spécial n°6 du 25 juin 2015. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Circulaire de rentrée 2016*. Circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016. Bulletin Officiel n°15 du 14 avril 2016. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720

Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *[Infographies] L'apprentissage des langues vivantes à la rentrée 2016. Des enseignements de langue et de culture d'origine (Elco) aux enseignements internationaux de langues étrangères (Eile)*. Brève du 6 juin 2016. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid102888/-infographies-l-apprentissage-des-langues-vivantes-a-la-rentree-2016.html?menu=2>

Code de l'éducation (2016). Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=68C727787435B044E436EFAA852E7BB6.tpdila17v_1?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20160901

Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.(2013). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&categorieLien=id>

Chiffres et données clés sur la langue française. Repéré à <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Actualites/Chiffres-et-donnees-cles-sur-la-langue-francaise-20152>

Les institutions européennes. Repéré à <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/union-europeenne/ue-citoyennete/definition/qu-est-ce-que-conseil-europe.html>

Conseil de l'Europe. Repéré à http://www.coe.int/T/F/Com/Dossiers/Presidences-sessions-CM/sessions/nov-2001/f_coe.asp

Site photo de classe. Repéré à <http://www.photo-de-classe.org/#/accueil>

SIGLES UTILISES

AVS :	Auxiliaires de Vie Scolaire
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
EANA :	Élève Allophone Nouvellement Arrivé
EILE :	Enseignements Internationaux de Langues Étrangères
ELCO :	Enseignement de Langues et Cultures d'Origine
ELODIL :	Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique
EMC :	Enseignement Moral et Civique
EOLE :	Éducation et Ouverture aux Langues à l'École
ETAPS :	Éducateurs Territoriaux des Activités Physiques et Sportives
EVADE :	Échirrolles Vacances Animation Développement Éducatif
INSEE :	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
LVE :	Langue Vivante Étrangère
PCS :	Professions et Catégories Socioprofessionnelles
PPS :	Projet Personnalisé de Scolarisation
RASED :	Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté
ULIS :	Unité Localisée d'Inclusion Scolaire
UPE2A :	Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

ANNEXES

Les annexes de ce mémoire ne sont pas diffusées pour des raisons de confidentialité.

MOTS-CLÉS : Éveil aux langues, École élémentaire, Plurilinguisme, Multiculturalisme, Réseau co-éducatif

RÉSUMÉ

Ce mémoire est le fruit d'une réflexion dont l'objet est de déterminer comment prendre en compte la diversité linguistique et culturelle d'élèves de CM2 et de leur famille pour favoriser un bon climat scolaire et la réussite des élèves en tenant compte des exigences institutionnelles, à savoir, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et les programmes de l'Éducation nationale.

Après une présentation du contexte institutionnel qui régit l'éducation en France et le contexte éducatif dans lequel se déroule l'expérimentation, le cadre théorique qui servira de base à la conception didactique du dispositif est exposé. La politique linguistique de la France est évoquée. Les notions de plurilinguisme, de compétence plurilingue et pluriculturelle sont définies. Les concepts d'intégration, d'inclusion et d'identité sont abordés et les conditions de la réussite éducative sont mises en lien avec le climat scolaire. Enfin, les apports de la recherche dans la prise en compte de la diversité linguistique en milieu scolaire sont rapportés. La conception et la mise en œuvre d'un dispositif didactique proposant des séquences d'Éveil aux langues sont présentées. Le projet est ensuite évalué et des perspectives sont envisagées.