



**HAL**  
open science

# De la fleur des langues à l'autoportrait : questionner la conscience du plurilinguisme dans une classe de CE1

Aude de La Perrelle

► **To cite this version:**

Aude de La Perrelle. De la fleur des langues à l'autoportrait : questionner la conscience du plurilinguisme dans une classe de CE1. Education. 2017. dumas-03150785

**HAL Id: dumas-03150785**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03150785>**

Submitted on 24 Feb 2021

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

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

## Année universitaire 2016-2017

*Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

*Mention Premier degré*

De la fleur des langues à l'autoportrait :  
questionner la conscience du  
plurilinguisme dans une classe de CE1.

Présenté par Aude de la Perrelle

Mémoire de M2 encadré par Jean-Henry Caul-Futy

*« En reconnaissant et valorisant les langues et cultures habituellement dépréciées de certains élèves, l'école peut espérer aussi leur donner confiance en elle, et confiance en eux. »*  
(Candelier, 2001, in Troncy & al : 149).

Durant l'année scolaire 2016-2017, j'ai été professeure des écoles à mi-temps dans une classe de CE1 de l'école primaire Vaugelas à Annecy. Dans cet établissement aux élèves socialement et culturellement très divers, ma classe accueillait de 21 à 26 élèves de 7 ans avec lesquels j'ai décidé de mettre en place des séances d'Eveil aux langues.

En effet, dans le cadre de notre société contemporaine et de notre métier, il me semble que cette approche plurielle crée un environnement adapté à l'Education Civique et Morale telle que définie dans les programmes de 2016. Les objectifs de cette discipline ne peuvent nier l'existence de l'individu sans risque de demeurer en décalage avec la réalité de terrain (CNESCO 2015). Selon moi, le professeur doit donc mettre en place un enseignement inductif qui permet de concilier l'appartenance citoyenne et les affiliations "autres" de chaque élève. En appréhendant le thème de l'identité avec mes élèves, j'ai ainsi choisi de m'inscrire dans un double questionnement : celui de l'égalité entre citoyens et celui de la reconnaissance des droits des cultures dans les institutions politiques. Dans cette double dialectique, les pratiques de l'enseignant relèvent du bricolage, soit une adaptation intelligente aux situations complexes.

Après avoir exposé le thème de l'identité au sein de l'école française puis décrit la construction de l'Eveil aux langues, je présenterai les étapes de ma recherche. Je décrirai l'évolution de mon questionnement professionnel à partir de la mise en place du dispositif de « La Fleur des Langues ». C'est un outil pédagogique qui permet de recueillir une biographie langagière auprès d'élèves dont certains entrent doucement dans le monde de l'écrit. Ainsi, « *cette mise en mots de fragments d'identité plurilingue, singulière et inachevée développe chez l'enfant la conscience d'être un sujet en devenir par les langues* » (Molinié, 2014). Je l'ai ensuite complété par 'une carte d'identité' pour mener l'enfant vers une prise de conscience de son identité plurielle.

A l'heure actuelle, dans une classe ordinaire urbaine, cette identité plurielle est devenue une revendication ordinaire. De plus, comme le dit Van de Winkel : « *La question de l'Autre ne se résume donc plus à celui qui est au-delà d'un territoire géographique mais se complexifie par l'existence d'une multitude d'Autres existants sur un même territoire virtuel ou réel* ». En ce sens, l'identité devient un objet d'apprentissage nécessaire à la formation du citoyen contemporain.

<b>1. Petite histoire des débats citoyens autour des cultures</b>	<b>4</b>
<b>2. La réflexion scientifique sur le plurilinguisme</b>	<b>7</b>
<b>2.1. Le plurilinguisme contemporain</b>	<b>7</b>
2.1.1. La construction de sa définition comme objet d'étude	7
2.1.2. Le choix de l'approche linguistique pour questionner l'identité	8
2.1.3. La question de la vulnérabilité transculturelle	10
<b>2.2. Le rôle de l'école</b>	<b>13</b>
<b>2.3. Des apprentissages scolaires aux enjeux identitaires et sociaux</b>	<b>17</b>
<b>3. Le dispositif choisi : de la fleur des langues à l'autoportrait.</b>	<b>19</b>
<b>3.1. Son inscription dans les programmes de 2016</b>	<b>19</b>
<b>3.2. Le cadre de l'étude</b>	<b>20</b>
3.2.1. La classe	20
3.2.2. Les objectifs	20
3.2.3. Le choix d'une approche plurielle	22
<b>3.3. Le déroulement de l'étude</b>	<b>22</b>
3.3.1. Le recueil de données : la fleur des langues.	25
3.3.2. Le support de questionnement : le cartouche individualisé	29
<b>3.4. Les résultats de l'étude</b>	<b>30</b>
3.4.1. Les aménagements de la séquence	30
3.4.2. Les données linguistiques issues de la réalisation des autoportraits	31
3.4.3. Les représentations culturelles de l'identité des élèves	32
<b>3.5. Quels sont les apports de cette séquence pour ma classe ?</b>	<b>34</b>
3.5.1. Le pluriculturalisme en CE1	34
3.5.2. L'analyse des résultats	34
3.5.3. Du point de vue de l'enseignant	35

Bibliographie

Annexes

## 1. Petite histoire des débats citoyens autour des cultures

Dans le cadre du débat sur le modèle républicain des années 1990, deux courants de pensées s'opposent. D'une part, les intégrationnistes s'inscrivent dans la tradition française : prendre des gens divers et essayer de les faire vivre ensemble. Dans son 10<sup>ème</sup> rapport établi en 1991 et intitulé "*Pour un modèle français d'intégration*", le Haut Conseil à l'Intégration définit l'"intégration à la française" comme « *un processus spécifique par lequel la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents est suscitée et cela, tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelles, sociales et morales et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette complexité et de cette variété.* » D'autre part, les multiculturalistes veulent repenser les relations entre identifications particulières et citoyenneté nationale. Aujourd'hui, en Europe, quel que soit le modèle mis en avant, aucun droit collectif n'est accordé à des groupes particuliers. « *La démocratie demeure fondée sur l'égalité de chaque citoyen.* » (Schnapper, 2015)

Comme toute société nationale est multiculturelle, la tension entre fidélités particulières et citoyenneté s'inscrit dans toute démocratie. Pourtant, en France, les valeurs civiques et celles de la citoyenneté qui donnent le cadre du vivre ensemble s'affaiblissent comme l'illustrent violemment les attentats de janvier 2015. Depuis, les débats et les initiatives se multiplient pour promouvoir et défendre les valeurs de la République, dont la laïcité. La figure du citoyen s'affirme comme débat d'actualité et enjeu politique majeur : elle retrouve une dimension idéologique et polémique. Malgré tout, ces réflexions s'accompagnent nécessairement de la double question de l'égalité du citoyen et de la reconnaissance des droits des cultures dans les institutions politiques.

### La citoyenneté

Pour Aristote, ce qui caractérise un homme (et non une femme ou un esclave), c'est le fait d'appartenir à la *polis*, à la cité, d'être un citoyen. De nos jours, cette citoyenneté dispose de trois niveaux : l'égalité des droits et l'absence de discriminations en premier lieu, la capacité de participer aux décisions politiques et à la souveraineté nationale en second lieu et enfin, la citoyenneté sociale de Fichte. (Pennarun, 2008) Dans un pays d'immigration comme la France, il est nécessaire de distinguer nationalité et citoyenneté car si la première résulte du fait familial, la seconde est individuelle. Elle démontre une volonté de s'établir, de trouver des repères, de s'ancrer dans un territoire et de s'y intégrer. En ce sens, il est possible de penser

une citoyenneté fondée sur un contrat social auquel les résidents étrangers sont partie prenante (Costa-Lascoux, in Pennarun, 2008).

De plus, la citoyenneté n'est pas un acquis mais un apprentissage. En ce sens, il apparaît que l'école publique et laïque en est le lieu privilégié car elle met en œuvre les conditions du vivre-ensemble. Celui-ci nécessite l'instauration de règles « *expliquées, connues et respectées de tous. [Mais, l'école est aussi] un lieu dans lequel sont garantis les droits des enfants et des jeunes et où s'effectue l'apprentissage de la démocratie.* » (Conseil National des Droits de l'Homme, 2015). En ce sens, la loi d'orientation scolaire du 10 juillet 1989 a attribué à l'enfant une "citoyenneté scolaire". Dans le cadre actuel, l'enseignement civique et moral a pour objectif de préparer les enfants à être des citoyens dotés d'une réflexion autonome et volontaire. Ainsi, la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme estime que l'objet de cet enseignement « *doit être de faire connaître, comprendre et pratiquer, à tous les élèves, les valeurs (liberté, égalité, fraternité) et principes (indivisibilité, laïcité, démocratie, solidarité) de la République, qui sont la condition de la capacité à vivre ensemble.* »

Pourtant, un rapport du Conseil National d'Évaluation du Système sCOlaire de 2015 intitulé « *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française, un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage.* » dénonce les limites de cette nouvelle discipline dont les enseignements restent déductifs et lointains des apprenants. Ce constat s'inscrit dans le fonctionnement historique de l'École, en tant qu'institution des États-nations nés au XIX<sup>ème</sup> siècle. Celle-ci contribue au développement d'une identité nationale grâce à « *l'intégration culturelle et sociale des populations, notamment en imposant une langue de référence unique et standardisée. [...] Les « Écoles d'État » [sont chargées] d'une double mission : d'une part, intégrer et homogénéiser dans une culture commune les populations métissées et changeantes qui habitaient les territoires nationaux. Et, d'autre part, accentuer la différenciation culturelle et identitaire d'une nation donnée par rapport aux sociétés nationales « étrangères ».* » (Hutmacher ; 284-285, in Meirieu, 2000) Avec cette approche, l'école française se présente comme un lieu et un instrument d'intégration. Elle place ainsi l'individu face à un questionnement identitaire : comment concilier son appartenance citoyenne et ses affiliations 'autres' (familiales, religieuses, culturelles...).

Le lien entre la langue, l'État et la nation débute avec l'ordonnance de Villers-Cotterets qui en 1539 impose comme langue officielle du droit et de l'administration le français. Puis, la fondation de l'Académie en 1634 promeut le français des classes dominantes comme de bon usage. Enfin, le rapport présenté à la Convention Nationale en 1794 stipule : 'On peut

uniformiser le langage d'une grande nation'. Dès lors, ce sont les caractéristiques communes qui permettent aux citoyens de s'identifier comme membres d'une même nation. Parallèlement, un autre courant issu de la philosophie des Lumières promeut la volonté du vivre ensemble. (Noiriel, 1992, in Pennarun 2008). En novembre 2009, le gouvernement français exprime la volonté d'entamer un débat avec les citoyens sur le thème de l'identité nationale. Dès décembre 2009, un journaliste du *Monde* déclare que *"la discussion a été engagée sur une base dangereuse et condamnable en associant identité nationale et immigration."* L'étude menée à ce sujet par Jeannot, Tomc et Totozani en 2010 démontre que la langue est un marqueur déterminant de l'identité française. Elle a une importance comme langue officielle, dotée d'un code normé par l'orthographe. Pourtant, se dessine en filigrane l'existence d'une identité multiple et évolutive car on y retrouve l'évocation de la diversité de ses usages et de la cohabitation de langues régionales. Ainsi peut naître la notion d'*"identité plurielle, composée elle-même de connaissances langagières plurielles et non figées."* Néanmoins, cette représentation minoritaire ne peut pas étayer une véritable conscience du plurilinguisme. (Jeannot & al, 2011)

Comme elle est décrite précédemment, l'école prépare l'individu à vivre en société, en visant une culture commune, partagée et partageable, qui permettent aux élèves de devenir des pairs. Il existe également un autre objectif, celui de construire des êtres de même dignité, capables de penser par eux-mêmes. De plus, l'école s'avère être le lieu où l'élève combine de manière nouvelle les éléments de sa construction identitaire, notamment par confrontation aux autres. Poser la question de la construction identitaire à l'école implique de questionner les fins de l'instruction que Demougin et Sauvage (2010 ; 3) définissent ainsi : *« former l'élève pour produire une attention sociale, construire un sujet pensant et agissant, construire un élève rompu aux codes didactiques, construire un être de parole existant dans l'interlocution. »*

Dans cette institution en interaction avec les questions brûlantes de société, les pratiques enseignantes relèvent alors du « bricolage » dans sa définition anthropologique : une réponse intelligente donnée à une situation complexe. Du point de vue de l'apprenant, ce que l'école induit, c'est un jeu de positionnement transculturel car elle met en tension du coopératif (symbolique, culturellement partageable) et du conflictuelle (l'appropriation personnelle). L'élève acquiert alors un triple statut : dépositaire, critique (dimension expansionniste de la langue, culture légitimée) et interprète (dimension réflexive, créative, conflictuelle).

## 2. La réflexion scientifique sur le plurilinguisme

### 2.1. Le plurilinguisme contemporain

#### 2.1.1. La construction de sa définition comme objet d'étude

Le plurilinguisme se définit comme la reconnaissance de la diversité linguistique, fait précieux et banal dans notre société globalisée. En effet, dans le contexte mondial actuel, il n'est plus possible de « *réduire les langues à l'école à une nécessité socioéconomique, à un exercice intellectuel ou à un exercice d'intégration* ». (J. Aden et F. Leclaire ; 141, in Troncy & al, 2014) Choisir le paradigme plurilingue s'inscrit dans une volonté d'inclusion car l'accueil et la reconnaissance de toutes les langues et de toutes les cultures, soit maternelles, soit secondes y sont assurées.

En France, le centre de didactique des langues au sein du laboratoire du Lidilem à Grenoble considère la question du plurilinguisme dès les années 1980. A cette époque, cette approche va à l'encontre de la notion de '*semi-linguisme*' de Skutnab-Kangas qui comprend le bilinguisme comme un état du '*ni...ni*'. En ce sens, le plurilinguisme n'existe que si la maîtrise des langues est parfaite. Ce courant considère que le bilinguisme non abouti est source de handicaps linguistiques et sociaux. Comme le bilinguisme idéal est impossible, seul un idéal monolingue est envisageable. Adoptant cette perspective, la France a mis en œuvre un politique d'assimilation linguistique. Contre ce postulat, le Lidilem conçoit comme une nécessité de reconnaître le statut social de la langue quel que soit son degré de valorisation dans la société. (Billiez, 2011).

A l'échelle de l'individu, l'usage des langues s'effectue selon des modes diversifiés en fonction des besoins communicatifs ou discursifs, eux-mêmes variables. Le plurilinguisme se définit comme le répertoire individuel non statique des langues, activées ou non en fonction des moments. C'est un répertoire pluriel et malléable, '*latent*' ou '*dormant*' (Cavalli, 2005 in Billiez, 2011). Des alternances codiques s'observent également par incrustation d'une langue dans l'autre. On est alors en présence de '*parler bilingue*'. Ces situations de jonglage entre les ressources langagières sont créatrices de langue et de sens. Ainsi, dans nos sociétés plurielles et complexes, l'éducation langagière et sociale des enfants questionne non seulement la sociolinguistique et la didactique mais aussi les psychologies transculturelles.

Grâce à sa capacité d'identifier le caractère changeant des usages linguistiques selon les situations, l'apprenant plurilingue dispose d'atouts cognitifs, culturels et affectifs. Pourtant, il existe un grand paradoxe entre l'investissement de ces élèves qui devraient les conduire à des

parcours de réussite et l'observation d'une population d'élèves aux plus grands risques de difficulté scolaire, d'échec et d'orientation vers des filières peu prestigieuses. A cela s'ajoute une vulnérabilité spécifique liée au risque transculturel car la construction identitaire de ces élèves est mise à mal et leur estime de soi, d'autant blessée.

Nous avons donc choisi de nous intéresser à la question de la valorisation des langues en contexte scolaire. Comment celles-ci favorisent-elles la construction identitaire de l'élève, être "même" et "unique" ?

### **2.1.2. Le choix de l'approche linguistique pour questionner l'identité**

L'identité se définit comme le « *principe selon lequel une chose ne peut être elle-même et son contraire* » (CNRTL, 2012). Pourtant, Drouin-Hans (2006) nous précise que l'identité définit la stabilité l'être et se nourrit de flux continus d'informations, extérieurs à l'individu. L'altérité, ce qui est autre, se conçoit à deux niveaux, étranger à soi-même et étranger aux autres. Elle s'apparente d'une part, à un système de différences - ce qui dans un premier temps, est incompréhensible par manque de connexions entre soi et l'autre - et d'autre part, à un schéma d'interprétation - ce qui se déploie dans un ailleurs (autres espaces/ temporalités/ mondes). Face à l'altérité, l'identité en présence vacille et se recompose par ajustement. Cette expérience apparaît simultanément comme destructrice et structurante car elle éloigne de la solitude et de l'étrangeté à soi-même.

Avec l'essor de la psychanalyse la temporalité de l'enfance se modifie : l'enfant demeure présent dans l'adulte. Dès les premières années, la constitution du Moi correspond à un mécanisme pris dans « *le schéma de l'altérité* », conféré par une identification spectaculaire et par les mots de l'adulte. Comme le décrit le 'modèle écologique' de Bronfenbrenner (1980), l'enfant se développe au sein d'un emboîtement de systèmes en interaction, des microsystèmes (famille, école, grands-parents, clubs...) au macrosystème de la société dans laquelle il vit. (Crahay, 1999) C'est pourquoi, Lévinas préconise de « *Penser soi-même comme un autre* ». Cette position d'accommodement perpétuel permet de conserver l'attitude de l'explorateur et ainsi, de renoncer à toute colonisation ou conquête. Par ce processus de décentrement, défini par Laplantine comme « *le processus par lequel ce qui est étrange et étranger devient familier alors que ce qui est familier devient peu à peu étrange et étranger* », l'altérité demeure constamment une notion relative ; elle ne l'est que par rapport à un référent. (Vulbeau, 2006)

Dans ce sens, Winnicott souligne l'importance pour l'enfant de son environnement ; il cite la langue et la culture. Celles-ci déterminent les contenus émotionnels et perceptuels de l'enfant. En conséquence, intrinsèquement liés à leurs manifestations corporelles, ces contenus conditionnent la pensée rationnelle. (J. Aden et F. Leclaire, in Troncy & al, 2014) Les langues sont appréhendées dans un paradigme de la structuration : « *état dynamique de transformation et de construction de la conscience de soi dans son rapport au monde.* » (Aden, 2008). Émergeant du langage sensori-moteur, elles sont des moyens de se relier au monde.

Bien que les langues ne résument pas l'identité, elles s'inscrivent donc dans un processus de construction de l'individu. Elles en constituent les matrices et facilitent le développement de la conscience réflexive. Ainsi, elles rendent possible l'émergence de la pensée et le partage des affects toutes en étant les médiatrices de l'action et de la relation humaine.

De plus, l'identité d'un individu est d'autant plus forte qu'elle est le reflet de la réalité affective et collective de celui-ci. C'est pourquoi la transmission d'une langue pour des parents est un choix déterminant l'identification du sujet et de ses besoins de communication. En effet, l'apprentissage d'une langue est une reconstruction permanente de la réalité du monde qui ne peut se faire que dans l'intersubjectivité expérimentée. L'accès à sa connaissance vient du couplage « action/ perception » qui, lié à l'affect, va peu à peu faire émerger le verbal. Le développement du langage est donc indissociable du développement physiologique et de la relation affective. C'est pourquoi Bottineau (2011, in Troncy & al, 2014) considèrent les langues en tant que « *systèmes autopoïétiques autonomes qui ne cessent de se transformer au contact les unes des autres et des systèmes incorporés.* »

Passant par ce langage, l'autonomisation de l'individu est concomitante à sa capacité d'entrer dans les apprentissages et dans l'aire de la symbolisation. Cette étape s'incarne souvent par l'entrée à l'école qui joue un rôle dans l'individuation de l'enfant. Les langues font donc l'objet d'un double enjeu de transmission parentale et collective. Cette réalité linguistique complexe questionne les relations entre la (les) langue(s) parentale(s) et celle(s) collective(s), dans les espaces fréquentés par l'enfant. Ces espaces doivent avoir des frontières poreuses qui offrent une cohérence linguistique. Il s'avère primordial de faire vivre la langue de première socialisation et ainsi de s'appuyer sur le socle du développement langagier et identitaire de l'enfant car refuser une langue entraîne des doutes identitaires qui peuvent être source de violence. (Moro, 2013)

### 2.1.3. La question de la vulnérabilité transculturelle

La notion de vulnérabilité transculturelle naît des courants de pensée de l'ethnopsychiatrie (Devereux) et du culturalisme (Mead) à la fin des années 1960. Dans toutes les sociétés traditionnelles, il y a intrication entre le corps et l'esprit, *la psyché*. L'impact de la culture a donc des répercussions cliniques. Altounian évoque l'effet de « *l'effondrement de l'altérité sur la langue et la pensée* ». Pour cette auteure, la langue est un « *fait social* » : « *la persécution d'une langue minoritaire par une société se reflètera dans le rapport à la langue majoritaire* ». (Rezzoug et Moro, 2011)

Nous proposons tout d'abord une définition de l'identité culturelle avant d'expliquer son impact dans le monde scolaire en France, de nos jours.

A la question de la synonymie entre identité collective comme collection d'individus et identité culturelle, nous nous appuyons sur la définition de Meyerson en 1908 : « *Si la réalité se présente comme l'élaboration de l'esprit humain confronté avec ses caractéristiques propres à un environnement physique et social, ce dernier est, dans ces manifestations culturelles, le résultat d'un processus d'externalisation. Ce processus se définit comme l'ensemble des activités par lesquelles les hommes produisent des œuvres qui créent et véhiculent l'identité culturelle des groupes tout en assurant leur existence et leur survie cognitive.* ». En réponse, les agents sociaux de ces groupes connaissent leur réalité grâce aux représentations collectives. Celles-ci font de l'appartenance au groupe un présupposé fondateur et en définissent les limites. Elles ordonnent ainsi le monde. Dans cette logique, les représentations de l'étranger renvoient avant tout à l'identité du groupe qui les produit. (Zarate, 2010)

Ainsi simplificatrice, l'identité culturelle élude les différences internes tout en renforçant celles externes. Là est son succès, là est son danger. En effet, « *être étranger n'est pas une mauvaise chose quand on arrive sur des terres généreuses et hospitalières mais peut s'avérer terrible si l'on est vu comme un ennemi potentiel, un visiteur indésirable* ». (Frigerio, Xufré, 2006) A la distinction sociale s'ajoute donc l'altérité 'ethnique'. La différence s'installe comme synonyme de stigmaté, empreint de suspicion. En découle une invisibilité non-voulue ou une non-reconnaissance qui constituent une source de souffrance pour ceux qui appartiennent à la catégorie de 'l'étranger'.

Depuis 2008, année européenne du dialogue interculturel, les études européennes associent l'essor des migrations et l'évolution de la composition des écoles. Les élèves ont des parcours de vie plus diversifiés, notamment en termes de parcours migratoires à l'échelle internationale. En conséquence, des difficultés d'intercompréhension entre les élèves ainsi qu'entre les élèves et les professeurs apparaissent.

En France, les études posent les paramètres suivants de réflexion. D'une part, les enfants scolarisés issus de l'immigration sont plus nombreux à vivre dans des conditions socioéconomiques précaires. D'autre part, leurs résultats scolaires sont inférieurs à ceux des autres. De plus, les talents de ces enfants sont inutilisés et deviennent des désavantages sociaux, culturels et économiques pour l'ensemble de la société. Ces constats laissent à penser que la volonté de modifier l'autre a conduit à des impasses.

Cette situation s'explique car la France valorise la pluralité linguistique à condition que celle-ci ne remette pas en cause le monolinguisme de l'identité nationale. Les langues en question sont maintenues dans un statut de langues étrangères. Cet espace sociopolitique est marqué par une politique monolingue d'unification linguistique. L'intégration, tout comme la mobilité linguistique, appartient à une logique assimilationniste forte. (ex : Référentiel Français Langue d'Intégration, 2011) (Moro, 2013). Pour Bédard et Maurais (1983), « *tout espace assimilationniste est excluant.* » A cela s'ajoute une tradition linguistique normative forte. Cette posture nourrit une représentation fictive et idéalisée de la langue française, qui s'apparente alors à un système théorique figé. Toute variation est fautive, à faire disparaître. Ce point de vue produit des représentations et des attentes idéalisées, rendant en théorie impossible l'appropriation linguistique. Moro (2011) parle encore de « *pluralité linguistique inégalitaire* ». Cet état décrit des situations où les langues inégalement reconnues coexistent, se mélangent, se transmettent, dans un espace sociolinguistique institutionnellement institué comme monolingue.

Dans cette logique, l'école suppose une transformation des enfants pour s'adapter aux contraintes d'apprentissage. C'est un processus violent de séparation du milieu d'origine. Le français est la langue de scolarisation, vecteur de mobilité sociale ; il s'oppose à la(les) langue(s) du répertoire familial, d'appartenance. Comme le précise Bourdieu (1982), « *si les normes partagées entre la famille et l'école fondent le travail d'éducation langagière, celui-ci peut s'accomplir dans une complémentarité de leurs rôles respectifs.* ». Pour les enfants dont les langues ont une faible valeur sur le marché linguistique, ce n'est pas le cas. Les risques

augmentent car ils se doublent d'un effacement des attaches, des appartenances et de la langue maternelle. Le développement langagier de ces enfants plurilingues est ainsi considéré par les enseignants et parfois, par les élèves eux-mêmes, comme inachevé dans chacune des langues de leur répertoire, voire comme un frein aux apprentissages.

En ce sens, l'institution scolaire crée un environnement d'insécurité linguistique. Celui-ci définit les rapports conflictuels entre des langues socialement dotées de statut et de reconnaissance inégalitaires. Ces situations sont diglossiques car elles opposent une langue aux autres ; elles réduisent la pluralité à une dualité entre les langues de la majorité et des minorités. Ainsi, naît l'idée de l'appropriation de la langue socialement légitime, unique cible de réussite et d'intégration dans une « *logique de mobilité linguistique radicale* » (Veltman, 1997). Soucieux de conformité sociale, certains locuteurs interrompent le processus de transmission des langues dévalorisées.

La problématique identitaire provient de l'interprétation de ce modèle de mobilité sociolinguistique univoque qui s'accompagne du renoncement aux langues qui font de soi un autre. Par ailleurs, les critères d'évaluation de cet apprentissage sont fondés sur le refus de toute trace d'étrangeté. « *L'interlangue devient un interlecte stigmatisant* ». (Prudent, 1981) Apprendre le français devient tout à la fois indispensable et impossible. Cette minorisation sociale de la langue favorise « *l'autodénigrement* » (Ninyoles, 1969), des « *sentiments de honte et de culpabilité à la norme* » (Lafont, 1971), « *d'insécurité linguistique* » (Labov, 1976). Ces enfants plurilingues vivent donc une double peine : rupture familiale et rupture scolaire. Dans ce cas, la scolarisation entraîne un appauvrissement culturel et une perte d'estime de soi. Il devient alors difficile pour ces élèves d'habiter ce nouveau monde et d'entrer dans les apprentissages. L'école devient un lieu de souffrance et de doute car pour ces élèves, ils perdent leurs rêves et leurs illusions de réussite individuelle et collective. Cette vulnérabilité augmente à la deuxième génération. Dans cette perspective, l'école crée de la ségrégation sociale et culturelle. Comment peut-on se construire avec une image négative de soi, notamment de celle la plus liée à l'affect ?

La reconnaissance des langues contribue à instaurer un autre rapport à l'institution et à soi. Pour Marie-Rose Moro (2011), « *comprendre ceux qui ont traversé plusieurs mondes et ont acquis plusieurs langues est une nécessité.* » La langue d'intégration est une langue dans et à travers laquelle il s'agit de s'intégrer mais aussi, qui est elle-même à intégrer dans un déjà-là

en reconstruction (Castellotti, 2006). Il est donc nécessaire de créer des liens en valorisant des répertoires et des expériences imparfaites, asymétriques, en cours de construction. Le travail sur ces relations s'effectue à travers le dire mais aussi à travers l'agir par des pratiques d'observation, de conceptualisation, de ressemblances, de dissemblances entre les langues. Le second niveau de travail, suite à l'analyse sur et entre les langues, est celui de la « déconflictualisation » des relations : passer du clivage à la pluralité.

Par ailleurs, les pratiques interlectales s'inscrivent dans une compétence plurilingue en cours de construction. Les zones floues d'interférences, de contacts, d'alternances codiques, de mélanges, d'emprunts doivent être distinguées pour être peu à peu appréhendées comme des zones d'inventivité plurilingues, de créativité... Cela permet de transformer la vulnérabilité transculturelle en métissage créatif et moderne afin de réduire les risques à trois niveaux : celui de la compréhension linguistique, celui des représentations culturelles des familles et celui des manières de penser et de faire. (Moro, 2013)

## **2.2. Le rôle de l'école**

Réfléchir aux missions du plurilinguisme de l'école questionne le rôle politique de cette institution, rôle appartenant au « *domaine de processus de l'accord [qui existe] dans toute société démocratique dont les frontières sont poreuses* ». Cette définition d'Habermas éloigne toute nécessité de culturalisme ou de nationalisme pour la construction de la nation. Pourtant, celle-ci s'accompagne d'un sentiment de communauté basé sur une complémentarité psychosocio-politique.

S'opposant à cette tendance forte, si le politique se distingue du culturel, sa responsabilité, notamment dans la sphère éducative, se définit par un devoir de protection notamment des minoritaires. Taylor parle d' « *institutionnalisation du droit à l'identité culturelle* ». Selon ce point de vue, l'Etat possède un devoir d'intervention afin de contrôler les effets sociaux et psychosociaux défavorables issus de la domination des majoritaires. A minima, il garantit la protection de la dignité et du respect de tous les citoyens. En ce sens, l'Etat via ses institutions conçoit le cadre de la relation entre majorité et minorité.

### **2.2.1. Adopter une démarche plurielle**

Dans le contexte d'une société mondialisée, l'école doit préserver et promouvoir la diversité, notamment celle linguistique car tout locuteur y est potentiellement plurilingue (Beacco et

Byram 2007). Moro souhaite y « *tricoter les identités ensemble grâce à l'éducation au non-racisme, à la présentation de la démocratie en contexte pluraliste et à l'éducation interculturelle* ». Cette dernière se pense ici comme « *un ensemble cohérent d'actions conduites par des agents scolaires pour corriger l'inégalité symbolique entre les élèves, pour réduire la saillance ethnique dans les établissements et pour faire émerger une culture démocratique.* » (Latour) Elles représentent un défi pour la profession d'enseignant. (Moro, 2013)

En Europe, les approches plurielles apparaissent comme une nécessité pour tout projet qui s'inscrit dans la perspective de la compétence linguistique et culturelle prônée par le CECR. Le Conseil de l'Europe (2001) définit une approche plurielle ainsi : « *une approche plurielle met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu s'étend, il ne classe pas ses langues et ses cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent.* » Elle présente un cadre qui permet la mise en relation des langues et des cultures - familiales, scolaires et étrangères - dans un processus d'ouverture et d'intégration.

Dans cette optique, toute approche plurielle crée des dispositifs didactiques dont les objectifs sont tout à la fois de :

- mettre en cohérence les apprentissages morcelés en les fédérant autour de l'axe langagier
- enrichir les contenus disciplinaires par la diversification des points de vue sur les concepts étudiés dans les disciplines non linguistiques
- mettre en débat et en question les représentations linguistiques, culturelles ou sociales sur les savoirs en jeu dans les apprentissages scolaires.

Les thèmes sont choisis pour mettre en relation et exploiter simultanément cette diversité.

Une approche plurielle exploite également le principe d'économie d'apprentissage grâce à une mise en réseau et au transfert des connaissances. Elle s'appuie sur la parenté linguistique et vise à l'exploitation systématique des pré-acquis des apprenants ainsi qu'à leur sensibilisation aux langues (Meissner, 2004). Pour cela, l'enseignant a recours intentionnellement à la mise en place d'échanges de type métalinguistique - sur et à propos de la langue - entre les partenaires de l'activité pédagogique. L'apprenant acquiert donc une conscience de la langue et une capacité à expliciter les faits langagiers.

Ces conceptualisations multiples du savoir dans les "*classes de situation*" (Vergnaud, 1996) naissent de situations co-construites, à la fois homogènes en termes de ressources, de conceptions et de savoirs et hétérogènes quant à leurs agencements conceptuels et aux problèmes proposés. L'enseignant endosse le rôle de garant de la "*mémoire didactique partagée*" (Brousseau et Centeno, 1991) : il rappelle les pré-acquis, les reconsidère, les modifie constamment selon un schéma spiralaire. En ce sens, grâce à la construction simultanée de répertoires individuel et collectif, les connaissances ainsi acquises forment un "*système transitoire et commun de références*" (Brousseau et Centeno, 1991). Ces va-et-vient entre les disciplines et les savoirs langagiers partagés nous semblent pouvoir contribuer à faire de l'approche plurielle des langues et du langage, l'outil d'articulation indispensable au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants. Cette double compétence se traduit par la capacité à construire et à élargir un répertoire linguistique et culturel pluriel tout en gérant la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité. Cette compétence est conçue comme « *hétéroclite et complexe mais, cohérente et unique* ». (Coste, Moore, Zarate, 1997 ; 221 , in Troncy, 2014)

Parmi les approches plurielles, nous avons choisi de nous intéresser à l'Eveil aux langues, approche adaptée au contexte de l'école.

## **2.2.2. L'Eveil aux langues**

### *2.2.2.1 Historique*

Dès les années 1970, le Groupe Charlielle, formé de didacticiens en langues étrangères et de psycholinguistes écrivent : « Mais on aura aussi pour but d'apprendre aux enfants à réfléchir, de façon très active, dans le plaisir et la détente autant que possible. Réfléchir sur le langue étrangère et sur la langue maternelle, sur l'activité de langage et ce qu'elle signifie au sein de l'activité humaine globale. » Pourtant, il faut attendre une décennie pour voir la naissance de l'Eveil aux Langues à Grenoble et en Suisse Romande. Il s'inspire du concept d'« Awareness of language », d'Eric Hawkins formalisé dans un ouvrage de 1984. (Domp martin-Normand, 2011)

A Grenoble, les recherches suivent deux axes, sous la direction de Louise Dabène :

- l'étude des problèmes linguistiques liés à la présence des enfants migrants. Ainsi Louise Dabène met en évidence l'ambiguïté et la fragilité du statut de ces langues, mal insérées institutionnellement et pédagogiquement dans le contexte scolaire.

- l'analyse du rôle de la réflexion métalinguistique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Michel Candelier parle de « propédeutique multilingue et multiculturel ».

En 1995, dans l'ouvrage *Notions en question*, du Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français, Danièle Moore atteste de l'importance de cette démarche en sein de la didactique des langues. Puis, un projet européen de grande envergure mobilise des chercheurs de 1997 à 2003, le projet européen EVLANG qui se conclut par le rapport de Michel Candelier. Parallèlement, les dispositifs accompagnés de leur matériel pédagogique EOLE et ELODIL se diffusent respectivement en Suisse et au Canada. Aujourd'hui, le Conseil de l'Europe propose le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles, qui répertorie et met à disposition les outils et supports. (Troncy, 2014)

#### 2.2.2.2 Définition

Appartenant à la famille des approches plurielles, l'Eveil aux langues propose à l'élève de rencontrer une grande diversité de langues, de divers statuts, à propos desquelles il effectue des activités de découverte afin de :

- structurer les apprentissages langagiers (construction d'aptitudes et d'attitudes préparant à l'apprentissage ultérieur des langues.

- d'accueillir la diversité des langues : langues de l'école et langues utilisées en dehors. Il existe un écart plus ou moins grand entre celles-ci et la langue de scolarisation. Dans un contexte migratoire, l'écart tend à augmenter.

- de légitimer les langues minorées.

La question linguistique s'éloigne des notions de performance ou de compétence. La maîtrise parfaite de la langue n'est plus l'objectif. L'objet d'étude devient le répertoire pluriel des individus dans leur dynamisme et leur mouvance, bagage de ressources partielles, plurielles et composites. 'Parler' signifie alors « *placer les enfants en contact raisonné avec le monde du langage dans sa diversité et dans ses fonctions.* » L. Dabène

La réflexion métalinguistique crée les appuis pour les apprentissages langagiers, tant en langue étrangère qu'en langue de scolarisation. La comparaison entre les langues produit des effets de contraste qui permettent de développer les capacités de discrimination, d'observation et d'analyse des phénomènes linguistiques, oraux ou écrits. Ces compétences renforcent en contrepartie la maîtrise du français [...] (Candelier, in Troncy, 2014)

L'Eveil aux langues est une démarche intégrée avec un triple objectif : cognitif, social et affectif. Il développe :

- des attitudes. C'est une propédeutique à l'apprentissage aux langues étrangères. Elle émane d'une demande sociale et permet l'instauration de savoirs et de savoir-faire.

- des attitudes et des représentations sociales. C'est un outil de développement dans le groupe social. Inclusif, il permet d'étudier le rapport au groupe et à la différence culturelle et linguistiques (y compris langues minorés, régionales, de migrants..). Il participe à l'éducation au vivre ensemble.

- des attitudes et des représentations affectives. C'est un accompagnement de la littératie qui participe à l'essor des habiletés orales et écrites de la langue de l'école. Elle favorise le développement et l'émancipation des sujets. (Billiez, 2011).

Dans l'Eveil aux langues, l'objectif communicatif n'est que secondaire mais il demeure important d'articuler cette approche aux enseignements des langues à visée communicative. (Kervan, 2014)

Par ailleurs, l'Eveil aux langues favorise l'apprentissage des langues dès le préscolaire et redonne une place à la langue maternelle. Cette évolution permet de questionner le statut des langues à l'école afin de réfuter leur hiérarchie dans la société et de reconnaître l'importance du mode d'apprentissage lié à la langue maternelle. Parler s'impose comme « *un échange de mots, de sentiments et d'histoire* ». (Moro, 2013)

Bien que l'Eveil aux langues s'intègre facilement dans le cursus, il souffre toujours d'un manque de reconnaissance institutionnelle. Pourtant, on évolue du « Language Awareness » (pédagogie majoritaire) à l'« Awakening to languages » (psycholinguistique majoritaire).

### **2.3. Des apprentissages scolaires aux enjeux identitaires et sociaux**

Au-delà des frontières, l'Europe est « le territoire des traductions ». Le reconnaître participerait à créer une philosophie du monde, des êtres et de leurs constructions identitaires. En France, l'adoption du plurilinguisme nécessite une prise de conscience sociale et politique et une volonté de porter un regard critique quant aux langues et aux identités. La langue devient un outil concret pour conduire l'apprenant à adopter une position d'ouverture sur le monde et à construire une conscience de l'altérité. Candelier conçoit la didactique des langues comme un véritable projet social, capable d'incarner et de faire vivre en retour des valeurs humaines, sociales et citoyennes. Celle-ci participe à l'exercice de la citoyenneté démocratique car elle développe les trois compétences clés d'Audigier (2000) : les

connaissances sur le monde actuel, l'acceptation positive des différences et de la diversité et la capacité à intervenir dans le débat public. Ainsi, la France jouirait de la chance d'accueillir des enfants, « traducteurs des langues du monde, passeurs, inventeurs d'imaginaires métissés et multiples. »

Les visées des approches plurielles sont de mettre en œuvre deux types de mécanismes appelés, 'le global social' et 'le global individuel'. Ceux-ci n'interviennent pas au même niveau. Si l'un agit sur le plan de la cohésion sociale, grâce aux buts que les enseignements des langues doivent atteindre (le plurilinguisme). L'autre, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle unique, sert de point de départ à la détermination des moyens que cet enseignement doit mettre en œuvre pour aider chacun à enrichir et à diversifier ses compétences.

Plus particulièrement, l'Eveil aux langues permet de créer des liens entre les expériences culturelles et linguistiques, de les comparer, de se questionner, de rechercher un sens partagé. On aboutit alors à la prise de conscience de la diversité de perception du réel dans l'action sociale par les êtres humains. Ce qui prime dans l'Eveil aux langues, c'est le chemin qu'il faut parcourir pour qu'émerge ensemble le sens partagé. Quelques soient les cultures, ce qui est commun, ce sont les perceptions sensorielles. L'Eveil aux langues crée ainsi les conditions de décentration pour que les cultures s'ouvrent les unes aux autres pour produire une culture tierce. Il permet la création d'espace intermédiaire entre les langues et entre les mondes encourageant l'émergence des savoirs parentaux et l'expression des conflits. Ainsi, il contribue à penser la prévention du risque transculturel. (Moro, 2013)

L'Eveil aux langues se présente également comme une opération de légitimation et d'intégration des langues des enfants migrants. (J. Aden et F. Leclaire, in Troncy, 2014) Il change le regard de l'enseignant sur les enfants allophones et sur leurs parents. De plus, il influe sur la représentation de l'école qu'avaient les parents et sur le ressenti des enfants quant au lien entre l'école et la maison en leur permettant de mieux gérer leur conflit de loyauté. Le nouveau savoir ne discrédite pas celui des parents. Le parent demeure un locuteur compétent. Les auteurs rappellent que dans l'approche systémique, les constructions du réel sont liées à des formes de vie culturelles (Gergen, 2005), elles-mêmes rattachées à des significations et à des valeurs partagées qui transforment le discours et les acquis. Les relations entre les

individus comme lieux de construction du monde dominant l'individu isolé. En conséquence, toute vérité naît d'une forme de vie partagée à l'intérieur d'un groupe (Gergen, 2006).

L'Eveil aux langues permet aussi à l'élève d'exister dans la classe avec son histoire. Il fournit les contenus pour travailler ensemble sur le plan identitaire (biographie, paysage, répertoire) quel que soit le niveau de fréquentation de la langue : vernaculaire, régionales, dialectiques, de contact... Pour favoriser l' « apprenance », il est indispensable d'ancrer les apprentissages dans les histoires de vie car c'est le seul moyen de trouver des réponses authentiques, fondement même du désir d'apprendre (Aden, 2011, in Tronçy 2014). Comme toutes les langues sont légitimées et accueillies à l'école, l'apprenant intervient au sein d'un groupe de pairs pour se narrer. Dans un lieu de sécurité linguistique, l'élève a donc l'opportunité de construire, de composer et de recomposer l'identité. L'approche plurielle revêt une fonction de médiation, contribuant à la remise en route des processus cognitifs et à une modification positive de l'image de soi. (Rezzoug, Moro, Billiez, 2011) Ce point est important car l'insécurité linguistique est une des causes des difficultés communicationnelles et scolaires.

### **3. Le dispositif choisi : de la fleur des langues à l'autoportrait.**

#### **3.1. Son inscription dans les programmes de 2016**

Dans le volet 1 des programmes du cycle 2 parus au Bulletin Officiel du 24/11/2015, la première phrase est la suivante : « *apprendre à l'école, c'est interroger le monde.* » L'idée d'une grande diversité des élèves, attribuée à la variété de contextes familiaux mais aussi scolaires, y est également présente. La langue y est définie comme « *un moyen pour donner plus de sens aux apprentissages puisqu'elle construit du lien entre les différents enseignements et permet d'intégrer dans le langage des expériences vécues.* » De plus, « *le travail sur la langue et celui sur la culture sont indissociables.* ». Celui-ci consiste à s'exercer, réfléchir aux processus et aux stratégies mises en œuvre dans la langue. En s'appuyant sur les connaissances préalables des élèves, l'enseignement reçu à l'école leur permet d'acquérir une réelle conscience métalinguistique.

Le volet 2 propose pour le **domaine 1, 'des langages pour penser et communiquer'** :

« *En français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles avec le français, sur les mots, les ordres des mots, la prononciation. La rencontre avec la littérature est aussi un moyen de donner toute leur place aux apprentissages culturels, en utilisant la*

langue étrangère ou régionale aussi bien que le français (albums bilingues...).» J’inscris ma séquence dans le programme d’enseignement moral et civique paru au Journal Officiel du 21/06/2015. Je la situe dans le domaine ‘ *La sensibilité : Soi et les autres*’, plus précisément dans le second point ‘ *S’estimer et être capable d’écoute et d’empathie*’.

Compétence visée	Objets d’enseignement	Pratique de classe
2/b- Accepter les différences.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le respect des pairs et des adultes. Les atteintes à la personne d'autrui [...]</li> <li>- Le respect des différences, interconnaissance, tolérance.</li> <li>- La conscience de la diversité des croyances et des convictions.</li> </ul>	Prendre conscience de ses pratiques linguistiques et de celles des autres à travers des activités d’Eveil aux langues.

Dans ce tableau, le lien entre les tâches réalisées en classe et les objets d’enseignement du programme se comprend ainsi : « *une forme de retour sur soi, de moyen d’investigation par les élèves de leur propre culture. Il s’agit d’inciter l’élève à aller à la recherche de sa propre identité collective en l’interrogeant. Il s’agit de reconstituer un « nous » pour faire vivre un « je » d’apprenant autonome.* » (Molinié, 2014)

### 3.2. Le cadre de l’étude

#### 3.2.1. La classe

L’étude porte sur une classe de CE1 de vingt-deux élèves, composée de onze filles et de onze garçons. Tous nés en 2009, ils présentent une forte hétérogénéité tant socio-économique que culturelle bien que l’école soit en centre-ville d’Annecy (74). Je suppose ainsi la présence d’une diversité linguistique et culturelle.

#### 3.2.2. Les objectifs

Autrement appelés ‘ *intentions pédagogiques*’ par Hameline (1979), les objectifs du dispositif rationalisent l’action pédagogique. ‘ *Ce sont les outils de pensée qui contribuent [...] à rendre intelligibles ce que l’on fabrique.*’ Ils favorisent la mise en place d’un enseignement explicite, le déroulement d’activités identifiables par des comportements observables et les conditions mêmes de la tâche. Ainsi, leur définition s’associe au niveau d’exigences attendu. Pour cette étude, je les définis selon plusieurs axes tels qu’ils sont décrits dans le tableau suivant : (Bajoit, 2010 :96, Alexandre, 2015)

Objectifs	Didactiques : transmission des savoirs savants	Comportementaux : attitudes et capacités individuelles	Ethiques : transmission d'attitudes structurelles
<b>CLASSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire émerger la richesse linguistique et culturelle</li> <li>• Questionner 'l'identité' singulière et plurielle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir un climat caractérisé par la tolérance et le respect</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer un « esprit de classe » par une meilleure inter-connaissance entre les élèves</li> </ul>
<b>ELEVE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer un lien entre les modalités scolaires et non scolaires d'acquisition et de transmission linguistique et culturel</li> <li>• Développer la conscience linguistique et culturelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoriser l'identité</li> <li>• S'ouvrir à l'altérité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre le respect de la différence</li> </ul>

Pour Astolfi, définir des objectifs signifie avant tout définir des '*obstacles franchissables*' précis et qui sont attribués à un seul objectif. Leur dépassement met en place un mécanisme d'apprentissage et valide la compétence nouvelle de l'apprenant. (Alexandre, 2015)

Obstacles	Didactiques	Comportementaux	Ethiques
<b>CLASSE</b>	Accepter la compétence plurilingue : comprendre les diverses formes de fréquentation d'une langue et admettre l'existence de compétence malgré les divers niveaux de maîtrise.	Oser parler/ écrire les langues pratiquées sans appréhension du jugement de l'autre.	Bouleverser la hiérarchie du groupe.
<b>ELEVE</b>	Rendre poreuse la frontière entre les savoirs de l'école et ceux du « dehors ».	Surmonter le regard d'autrui : les compétences linguistiques transcendent celles socio-culturellement acquises.	Faire des liens entre les univers de chacun et aussi, entre le sien et celui des autres.

### **3.2.3. Le choix d'une approche plurielle**

Les approches plurielles, en valorisant le déjà-là et en faisant un tremplin pour la construction de nouvelles compétences, favorisent les reconfigurations linguistiques et identitaires. Elles permettent aussi un rappel biographique qui fait fonction d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire, de retour en arrière pour comprendre son présent langagier, de construction de soi autour de la thématique des langues. (Perrégaux, 2002, in Troncy 2014)

### **3.3. Le déroulement de l'étude**

L'étude se déroule sur plusieurs mois, en deux temps. Dès le mois de septembre, je propose la première partie de la séquence sur la biographie langagière qui aboutit à la construction de la fleur des langues. Puis, en janvier, je questionne la conscience pluriculturelle et plurilingue de mes élèves en leur proposant de réaliser leur autoportrait suivant la seconde partie de la séquence présentée dans le tableau des deux prochaines pages. La problématique de l'étude est la suivante : la conscience pluriculturelle et plurilingue est-elle identifiée et intégrée à leur conscience de soi ou demeure-t-elle intermittente et cloisonnée à des univers autres que celui scolaire ?

**Séquence : La fleur des langues**

Titre et objectif de la séance	Durée	Objectifs opérationnels	Compétences	Activités et contenus	Supports Matériels	Rôle de l'enseignant	Modalités de travail
<b>Sollicitation</b> "Discussion à visée philosophique" Autour de l'album <i>La famille totem</i>	1h	Écouter la lecture d'un livre Réfléchir ensemble S'accorder sur la notion de différence	Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte. Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes. Participer à des échanges dans des situations diversifiées S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.	Qu'est-ce qu'une langue ? - Recueil des représentations Lecture du livre - Qu'est-ce qu'un totem ? - De quoi ce livre peut bien parler ? Solliciter les enfants sur la lecture des phrases en langues étrangères Inducteurs : verbes, calligraphies... <b>Mots-clés : communiquer, échanger, différence, cheminement</b> -Que pensez-vous de cette famille ? - Pourquoi l'auteur a donné ce nom de « famille » à tous ces personnages ? - Qu'est-ce qui fait que tous ces personnages, qui parlent des langues différentes, peuvent vivre ensemble en paix ? - Et dans la classe, comment mieux vivre ensemble ? Synthèse Mise en commun au tableau Définition de la langue comme système de signes (oraux et/ ou écrits) utilisé par un groupe d'individus pour s'exprimer et communiquer <b>Synthèse</b> - présentation des prolongements	A. SERRRES, L. CORVAISIER, <i>La famille Totem</i> , Rue du monde, 2002 Affiches A2 pour recueillir la parole des enfants Mots étiquettes des verbes de l'album Montage sur les langues écrites : diversité des calligraphies de l'album	Accompagne	Collectif.
<b>Biographie langagière</b> <b>Etude de texte</b>	40'	Comprendre finement un texte. Connaître son potentiel langagier. Appréhender la diversité des langues.	Lire à voix haute. Comprendre un texte. Proposer des mots. Copier de manière experte.	Lecture du texte Compréhension du texte à partir de l'élaboration d'une catégorisation : code couleur Questionnement sur la <b>définition de la langue et sur ses divers niveaux de maîtrise</b> : parlée, comprise, entendue, écrite Exercice 2 à partir de sa propre expérience	Fiche 1 : Texte simplifié de la Biographie de Chaska Tableau avec code couleur	Accompagne	Collectif
<b>Dessin de la "Fleur"</b>	15'	Représenter sa biographie langagière. Prendre conscience des différences et de la richesse de chacun.	Réaliser des productions plastiques pour raconter, témoigner.	<b>Consigne</b> <b>Chacun va dessiner une fleur.</b> 1- Vous devez reprendre le nom des langues que vous avez écrits dans votre exercice et les écrire dans les pétales. Inom/ pétale. 2- Vous coloriez ensuite le pétale de la couleur correspondante à celle du tableau.	Feuille A4 crayons de couleurs	Lâcher prise apparent	Individuel

<b>Biographie langagière</b> <b>Mise en commun</b> <b>Synthèse</b>	10'	Connaître son potentiel langagier et celui des autres. Appréhender la diversité des langues de la classe.	Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes. Participer à des échanges dans des situations diversifiées. S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.	Au tableau, reprise des niveaux de fréquentation des langues par Chaska. Synthèse sur les langues parlées, comprises, rencontrées oralement et à l'écrit.	Fiche 2 (définition) Affiche des définitions	Institutionnalise Collectif	Groupe Collectif
<b>Construction "Fleur"</b>	45'	Représenter sa biographie langagière. Prendre conscience des différences et de la richesse de chacun.	Réaliser des productions plastiques pour raconter, témoigner.	<b>Consigne</b> <b>Chacun va construire sa fleur des langues.</b> 1- Vous devez écrire un nom de langue par pétale. 2- Sur le pétale rouge, vous écrivez la langue connue. Vous pouvez avoir plusieurs pétales rouges 3- Sur le pétale violet, vous écrivez la langue comprise. Vous pouvez avoir plusieurs pétales violets. 4- Sur le pétale bleu, vous écrivez la langue connue. Vous pouvez avoir plusieurs pétales bleus 5- Sur le pétale jaune, vous écrivez la langue comprise. Vous pouvez avoir plusieurs pétales jaunes.	Pétales découpés dans chacune des quatre couleurs Feutres/ stylos noirs	Accompagne Individuel	Individuel
<b>Assemblage de la "Fleur"</b>	20'	Représenter sa biographie langagière. Prendre conscience des différences et de la richesse de chacun.	Réaliser des productions plastiques pour raconter, témoigner.	<b>Consigne</b> Chacun assemble sa fleur comme il le souhaite avec une attache parisienne. Réalisation du bouquet de la classe	Attaches tiges	Accompagne Individuel	Individuel
<b>Synthèse</b>	15'	Se rendre compte de la diversité des langues de la classe.	Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation 2D et 3D. Se sentir membre d'un groupe.	Observation des fleurs - Définition de la <b>Biographie langagière</b> Une biographie langagière est l'histoire de la vie d'une personne qui va surtout porter sur les langues que parle la personne ou qui sont présentes autour de lui, et qui font partie de son identité. Mise en commun...Identité de classe	Fiche 2 (définition) Affiche des définitions Bouquet des langues	Institutionnalise Collectif	Collectif
<b>Construction de sa "carte/ autportrait"</b>		Réfléchir à ce qui nous rapproche et ce qui nous différencie des autres S'interroger sur ce qui nous constitue en tant qu'individu Prendre conscience de la complexité et de la diversité de chacun	Repérer les éléments distinctifs qui permettent de construire des catégories Enrichir les catégories	Lecture de l'album "Les Langues de chat" <b>Consigne :</b> Quels sont les points communs et les différences entre les personnages principaux ? Activité 1 : Associer les personnages et leurs planches de caractéristiques / Relever les choix opérés pour leur reconnaissance Activité 2 : Jeu des devinettes	Album : Vergari L. et Semerano M. <i>Les langues de chat</i> , ed. Dulala, 2013. Portraits A4 de Léon et d'Olivia A2 5 enveloppes de personnages et cartes associées	Accompagne Collectif (consignes) Groupes de 4 ou 5 pour les activités	Collectif (consignes) Groupes de 4 ou 5 pour les activités

<p><b>Construction de sa "carte / autoportrait"</b></p>	<p>Représenter son portrait</p>	<p>Réaliser des productions plastiques pour se décrire</p>	<p><u>Activité 3</u> : Observer l'autoportrait du professeur des écoles (choix de présentation et de contenus)          Mise en forme des catégories exploitables par les élèves : goûts, activités, langues, relations...  <u>Activité 4</u> : Construire son portrait</p>	<p>Autoportrait 'exemple'          24 Cartons A5          24 Feuilles A4 à découper          Phrases 'Je vais à l'école Vangelas' en différentes langues</p>	<p>Accompagne</p>	<p>Collectif          Individuel</p>
<p><b>Prolongement pluridisciplinaire</b></p>		<p><u>Activité 3</u> : Observer l'autoportrait du professeur des écoles (choix de présentation et de contenus)          Mise en forme des catégories exploitables par les élèves : goûts, activités, langues, relations...  <u>Activité 4</u> : Construire son portrait</p> <p><b>Musique</b> : Les voix du monde Compignes d'ici et d'ailleurs. Module 2 de <i>Les Langues du monde au quotidien, cycle 2</i>          Projet de répertoire des compignes du monde</p> <p><b>Géographie</b> : Planisphère des langues</p> <p><b>Lecture</b> : Albums en réseau autour de l'identité multiple          - AGOPIAN Annie, Alfred, Le trou, éd. Rouergue, 2010          - DESARTHE Agnès Desarthe, Je veux être un cheval, ed. Ecole des Loisirs (L), 2006          - EL-FATHI Mickaël, Mo-Mo, ed. Mòus, 2014          - FOSSETTE Danièle, L'arbre à grands-pères, éd. Flammarion, 1997          - GRAY Nigel, Jane Roy, adaptation française : Sylvia Gelhert Un ballon pour grand-père (Première édition anglaise, 1988), Centurion Jeunesse, 1988          - HUSLER-VOGT Silia, Félix Reichlin, traduction française : Martine Besse, Arzu - (1er édition allemande, 1990) Lausanne, Editions LEP, 1993          - LAGARDETTE Marine, Petit Oursin, ed. Père Castor Flammarion, 2002          - MURAIL Marie-Aude, Le hollandais sans peine, éd. Ecole Des Loisirs, 2010          - SATURNO Carolé, Enfants d'ici, parents d'ailleurs Histoire et mémoire de l'exode rural et de l'immigration, ed. Gallimard 2006</p>	<p><u>Activité 3</u> : Observer l'autoportrait du professeur des écoles (choix de présentation et de contenus)          Mise en forme des catégories exploitables par les élèves : goûts, activités, langues, relations...  <u>Activité 4</u> : Construire son portrait</p>	<p>Autoportrait 'exemple'          24 Cartons A5          24 Feuilles A4 à découper          Phrases 'Je vais à l'école Vangelas' en différentes langues</p>	<p>Accompagne</p>	<p>Collectif          Individuel</p>
<p><b>Réinvestissement Prolongement</b>          Jeu du Bingo</p>	<p>Mémoriser les compétences de l'autre          Mettre en place des stratégies de jeu          Se rendre compte de l'ouverture aux langues</p>	<p>Rappel de la consigne entre les élèves          Lecture commune des cases          Jeu par 6          Celui qui sait répondre signe dans la case (étiquettes)          Celui qui a un ou plusieurs dans toutes les cases a gagné.  <i>rq : Si manque de réponse, échange de mt-groupe</i></p> <p>Mise en commun          Portrait de la classe          Trois catégories : <b>Connaissance d'autres langues, réceptivité et ouverture à d'autres langues, désir d'apprendre une autre langue</b>  <i>rq : Point de départ pour séquence langue à venir</i></p>	<p><u>Activité 3</u> : Observer l'autoportrait du professeur des écoles (choix de présentation et de contenus)          Mise en forme des catégories exploitables par les élèves : goûts, activités, langues, relations...  <u>Activité 4</u> : Construire son portrait</p>	<p>Autoportrait 'exemple'          24 Cartons A5          24 Feuilles A4 à découper          Phrases 'Je vais à l'école Vangelas' en différentes langues</p>	<p>Accompagne</p>	<p>Collectif          (consigne)          Groupe          Collectif          (consigne)</p>

Liste de mots clés : Education civique et morale – Cycle 2, CE1 – Pluriculturalisme et plurilinguisme – Eveil aux langues - Biographie langagière – Identité – Altérité

### Résumés

Dans un contexte de remise en cause des valeurs civiques en France, ce mémoire s'intéresse à la double question de l'égalité du citoyen et de la reconnaissance des droits des cultures dans l'institution scolaire. S'appuyant sur l'Eveil aux Langues tel que le définit Michel Candelier, l'étude a pour objectifs de développer une conscience pluriculturelle et plurilingue chez des élèves de CE1, d'observer les liens entre celle-ci et leur conscience de soi et donc, d'appréhender la porosité entre les univers scolaires et familiaux. Je leur propose donc de recueillir leur biographie langagière grâce au dispositif de la fleur des langues que je réinterroge par la suite grâce à la conception d'une carte d'identité imagée. Une majorité des élèves expriment leur appartenance multiple, y associant un sentiment de valorisation de leur identité plurielle. De plus, à travers le climat de classe serein et les résultats soignés des activités lors de ces séances, il me semble que les objectifs sont atteints. Néanmoins, la prise de conscience de ses pratiques linguistiques est une compétence qui se construit sur le temps long car elle nécessite une posture réflexive non maîtrisée en cycle 2.

This thesis is concerned with the dual issue of equal opportunities for citizens and recognition of cultural rights in educational institutions, within the context of the reconsideration of civic values in France. Drawing on language awareness as defined by Michel Candelier, the aim of the study is to develop multicultural and multilingual awareness with pupils in CE1 (primary 3, 7 – 8 year olds) and to observe links between this and their self-awareness and thus grasp the porosity between educational and family environments.

I therefore recommend obtaining their language biography by means of the 'language flower' system, which I re-examine at a later stage by creating a picture identity card. The majority of pupils express their multiple backgrounds, associating a sense of value with their plural identity. Moreover, by means of a calm class atmosphere and the accurate results of the activities during the sessions, it would appear that the aims are achieved. Nevertheless, awareness of linguistic practices is a skill which is built over a long period of time, requiring a reflective approach, not yet learned in stage 2.

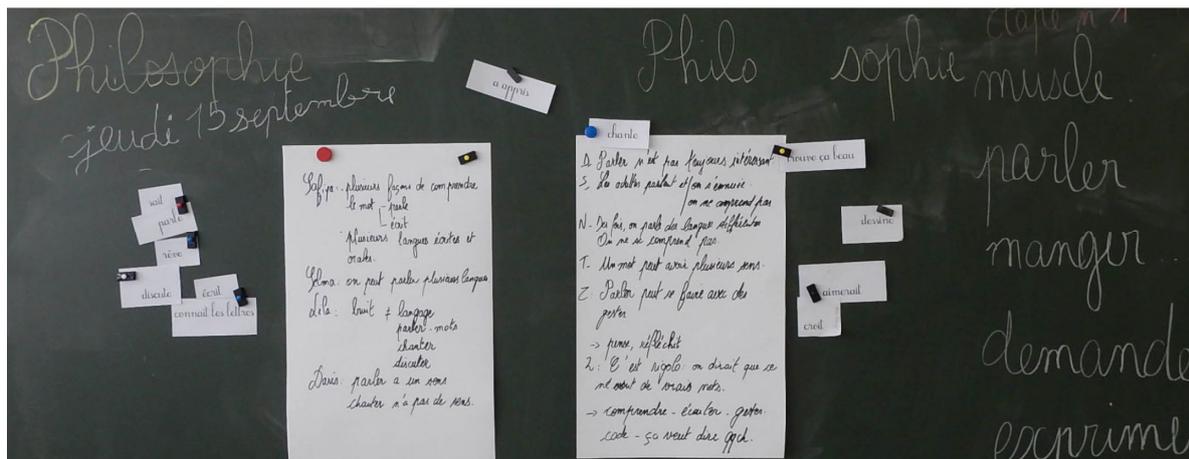
### 3.3.1. Le recueil de données : la fleur des langues.

Le choix de recueillir une biographie langagière auprès de mes élèves s'appuie sur la conviction exprimée par Edgar Morin selon laquelle avoir « *vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la régénérer et la ré-méditer. Si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau commencement* ». Préconisée en didactique des langues, la biographie langagière permet de « *mettre en mots des fragments d'identité plurilingue, singulière et inachevée.* » Elle développe chez le locuteur '*la conscience d'être un sujet en devenir par les langues, par le langage*'. (Molinié, 2014) Ainsi, grâce à la fleur des langues, outil adapté à une classe de CE1 où la place de l'écrit est encore peu importante, il me semble possible de questionner l'identité de chacun tout en observant son inscription par le groupe des autres semblables.

#### 3.3.1.1. Les choix didactiques du dispositif philosophique.

Je choisis de débiter ma séquence par une discussion à visée philosophique afin d'évaluer les représentations que mes élèves ont du langage. Cette pratique permet de questionner un sujet, de chercher des idées et de les confronter afin de s'étonner ensemble et donc, de développer une pensée réflexive. Pour Pouyau (2012), cette compétence revêt un double intérêt : exprimer une pensée personnelle et se forger un esprit critique. La prise de distance née de l'explicitation favorise le cheminement conceptuel pour mieux comprendre le monde. Parallèlement, penser avec les autres demande d'argumenter, de nuancer... Cette capacité entre dans la construction de l'estime de soi et du respect des autres. Par conséquent, cela me semble être un dispositif idéal pour la question suivante : comment l'activité langagière contribue à développer chez le locuteur la conscience d'être un sujet en devenir ? Mon choix didactique se porte sur la discussion à visée philosophique telle qu'elle est définie par M. Tozzi. Celle-ci s'appuie sur trois temps : questionner, conceptualiser, argumenter. La ritualisation (bougie allumée, classe assise en cercle, attribution des rôles) et la régularité de ces moments sont importantes pour l'appropriation du dispositif. Les activités sont variées, soutenues par des inducteurs également diversifiés (images, textes, extraits sonores ou vidéos). La première séance fait émerger les idées et problématise la discussion grâce à son titre qui prend la forme d'une question : 'Qu'est-ce qu'une langue ?'.

Voici le tableau à la fin de cette première discussion à visée philosophique de l'année.

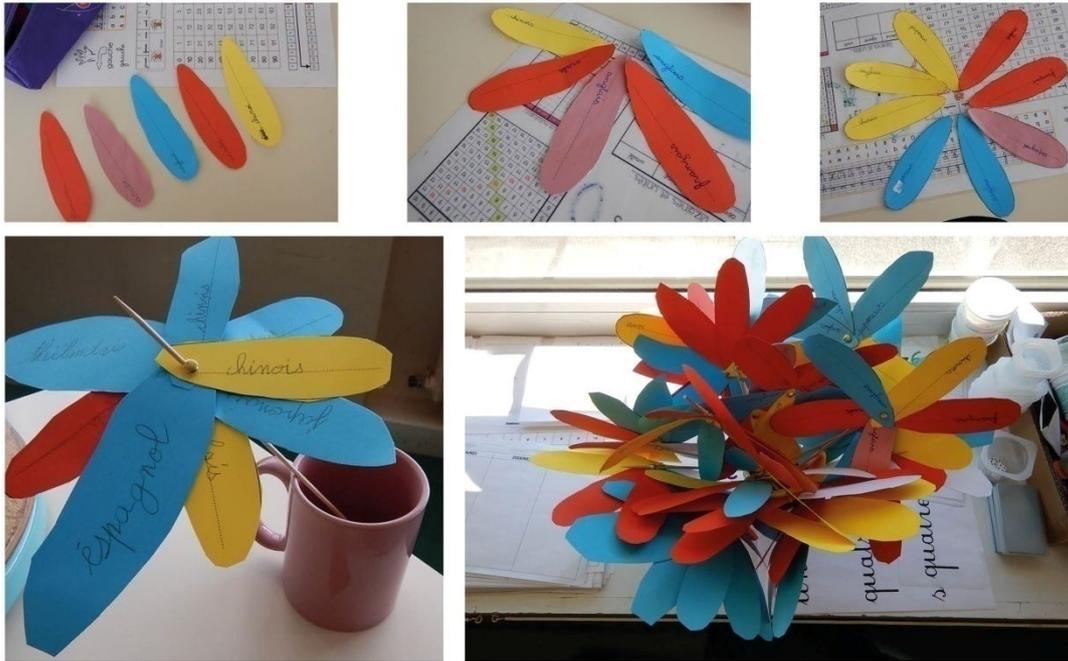


A droite, les mots notés à la craie représentent les premières idées des élèves avant la lecture de l'album *La famille Totem*. Puis, j'ai écrit leurs remarques sur des feuilles blanches au fur et à mesure de leurs échanges. J'ai ensuite proposé comme inducteurs des étiquettes avec les verbes associés à la langue et extraits de l'album pour enrichir ce temps de réflexion. J'ai effectué une nouvelle lecture et pour terminer, j'ai distribué un montage des calligraphies variées existants dans l'album...

### 3.3.1.2. La construction de la fleur des langues

La seconde séance a pour objectif de travailler une ou deux perspective(s) spécifique(s). Je choisis de questionner les rencontres individuelles de la langue en m'appuyant sur un texte. Cette séance s'inspire d'un travail mené par le laboratoire de didactique des langues de Grenoble, le Lidilem, sur les biographies langagières. L'écrit proposé aux élèves décrit la fréquentation des langues par une petite péruvienne de 7 ans qui s'appelle Chaska. A travers ce récit, les élèves s'approprient la pratique de la langue : connue, comprise, rencontrée à l'oral ou à l'écrit. Ce choix incite ensuite l'enfant à questionner ses pratiques. (cf. annexe 1)

Les différentes étapes de la construction du « bouquet » de la classe s'observent sur les photographies suivantes depuis de la constitution d'une corolle à la matérialisation de la fleur. Toutes sont ensuite réunies dans un pot. Les appartenances linguistiques de chacun deviennent perceptibles visuellement pour l'ensemble des élèves.



D'un point de vue linguistique, la première partie de la séquence nous a permis d'obtenir les résultats suivants.

	Langue(s) parlé(es)	Langue(s) compris(es)	Langue(s) entendu(es)	Langue(s) vu(es)
N.	<b>Espagnol</b> , Marocain Arabe, Français		Anglais, Bosniaque	Arabe
Ne.	Français, <b>Bosniaque</b>		Anglais, Italien	Arabe
S.	Français, <b>Arabe</b>	Algérien	Chinois, Anglais	Japonais
N.	Français, <b>Arabe</b>		Anglais, Chinois	Arabe
No.	<b>Français, un peu Chinois, Anglais</b>		Italien, Anglais, Espagnol Chinois, Français	Chinois
E.	<b>Français</b> , Albanais		Anglais	Anglais
J.	Français, <b>Chinois</b>		Anglais	Arabe
T.	<b>Français</b>		Japonais, Anglais, Chinois	Chinois
L.	<b>Français</b>	Anglais d'Amérique	Portugais, Italien, Espagnol, Anglais, Chinois, Japonais	Anglais, Espagnol
M.	<b>Français</b> , Arabe	Anglais	Anglais	Chinois
D.	Français, <b>Kurde</b>	Kurde	Italien, Anglais, Chinois Thailandais	Arabe, Japonais
A.	Français, Bosniaque	Anglais		Arabe
Z.	<b>Français</b> , Thaïlandais, Anglais		Japonais, Serbe, Italien, Arabe	Japonais
B.	Français, <b>Arabe</b>		Arabe, Chinois	Rom ou Italien ?
Tom.	<b>Français</b> , Portugais	Portugais	Turc, Arabe	Portugais
C.	<b>Français</b>		Anglais, Japonais	Chinois
E.	Français, <b>Albanais</b>	Anglais, Serbe	Italien	Albanais, Serbe
An.	<b>Français</b>		Thaïlandais, Italien, Japonais Espagnol, <b>Anglais</b> , Chinois	Anglais, Chinois
L.	<b>Français</b> , Arabe	Espagnol	Anglais, Japonais	Japonais, Anglais, Chinois
Ar.	Français, <b>Albanais</b>	absent	absent	absent
Se.	Français, <b>Arabe</b>	Arabe	Anglais	Chinois
K.	Français, <b>Arabe</b>	Turc	Anglais	Anglais, Arabe

Dans cette classe, il y a donc dix langues parlées, deux comprises et quatre supplémentaires entendues ou vues écrites. Dès le début de l'année scolaire, les élèves ont fréquenté seize langues avec des niveaux variés de compétences.

### **3.3.2. Le support de questionnement : le cartouche individualisé**

La seconde partie de la séquence porte sur la conception et la réalisation d'un cartouche individuel, constitué des caractéristiques de l'élève. Cette étape s'appuie sur le principe suivant : la narration se trouve au cœur de la question identitaire. Ainsi, le philosophe P. Ricoeur (1985) écrit : « *Sans le recours de la narration, le problème de l'identité personnelle est en effet voué à une antinomie sans solution. [...] Le dilemme disparaît si, à l'identité comprise au sens d'un même (idem), on substitue l'identité comprise au sens d'un soi-même (ipsé) ; la différence entre idem et ipsé n'est autre que la différence entre une identité substantielle ou formelle et l'identité narrative. [...] L'identité narrative, constitutive de l'ipséité, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie* »

J'essaie de déceler à travers les portraits la place du pluriculturalisme et du plurilinguisme dans les œuvres des élèves.

J'ai pour hypothèses :

- Les langues sont des composantes identitaires explicites
- Les langues sont des composantes identitaires non explicitées pour diverses raisons
- Les langues non mentionnées ne sont pas considérées comme composantes importantes de l'identité pour l'élève.

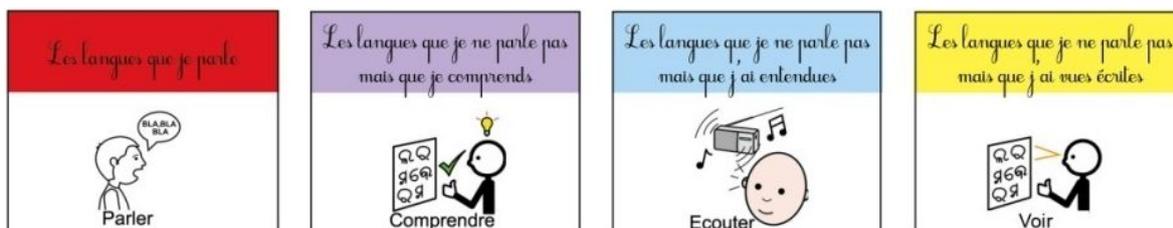
Pour les tester, je propose le dispositif suivant. Après avoir relu l'album 'Langues de Chat', nous débutons la séance en décrivant les deux personnages principaux : Olivia et Léon. Nous recherchons leurs ressemblances et leurs différences. Sur la partie droite du tableau, je leur propose un résumé de l'album construit par un des groupes de la classe lors d'une séance précédente. Puis, l'activité a pour objectif d'associer un personnage de l'histoire à sa fiche de caractéristiques. Cette recherche est menée rapidement avec des résultats consensuels entre les groupes. Nous listons les caractéristiques qui ont permis de reconnaître chaque acteur du récit : langue, goûts alimentaires, relations humaines privilégiées... Pour réaliser leur autoportrait, les outils de réalisation sont simples : feuille de couleur, miroir, crayon de bois... (cf. annexe 2)

Le cartouche individualisé est réalisé en deux temps : une première séance autour de l'autoportrait dessiné et une seconde adossée à deux tableaux mentionnant cinq caractéristiques d'eux-mêmes : activité, relation, langue, aliment, autre. Ces dernières sont exprimées par des mots dans le premier puis dessinées dans le second. Le critère de réussite est d'être reconnu par l'observateur du cartouche.

### 3.4. Les résultats de l'étude

#### 3.4.1. Les aménagements de la séquence

Au cours de cette séquence, j'ai fait évoluer à plusieurs reprises mes séances en fonction des difficultés rencontrées par les élèves. Ainsi, à la fin de l'étude du texte sur Chaska (séance 2), les élèves ont mis beaucoup de temps à comprendre le texte puis à réaliser la tâche associée. Ils n'ont pas eu la possibilité de s'appropriier les idées et donc, les objectifs de la séance. Les travaux obtenus ne transmettent pas la richesse culturelle de la classe. (cf. annexe 2).



Le lendemain, je propose de reprendre le contenu de l'exercice de manière collective. Nous illustrons ensemble la biographie langagière de Chaska au tableau (séance 3).



Le bouquet construit, nous concevons les autoportraits sous forme de cartes d'identité. Lors de la première séance dédiée (séance 5), je relance de manière plus ou moins insistante avec les inducteurs en fonction de ce que j'observe. Les résultats ne me satisfont pas. Les élèves se focalisent sur la nécessité de se dessiner d'après l'image perçue dans le miroir. Plusieurs comportements s'observent : certains essaient de reproduire ce qu'ils voient, d'autres plus circonspects quant au résultat soit abandonnent, soit s'échappent vers des modes de représentations stéréotypés ou simplistes. La plupart ne s'appuient pas sur les cartes du jeu pour réfléchir à leurs caractéristiques autres que celles physiques. J'en conclus alors que les élèves demeurent assez éloignés de la consigne. A la suite de cette séance, j'échange avec une collègue et je décide de leur proposer un support complémentaire qui répond à la consigne : ' Se présenter sans se représenter'. Je conçois deux tableaux dans lesquels ils expriment cinq de leurs caractéristiques : activités préférées, relations affectives, monde des langues, plat aimé et autres. Dans un premier temps, ils mettent en mots ces attributs et dans un second temps, ils les dessinent dans un cadre contraint.

### 3.4.2. Les données linguistiques issues de la réalisation des autoportraits

A la fin de la deuxième séance, j'ai ramassé les cartouches pour en retranscrire les informations dans le tableau ci-dessous. Celui-ci complète les données recueillies lors de l'élaboration de la fleur des langues.

	Langue(s) parlé(es)	Langue(s) compris(es)	Langue(s) entendu(es)	Langue(s) vu(es) écrite(s)	Mention d'une ou plusieurs langues
N.	<b>Espagnol</b> , Marocain Arabe, Français		Anglais, Bosniaque	Arabe	<b>Espagne'</b> (pays où réside encore sa grand-mère)
Ne.	Français, <b>Bosniaque</b>		Anglais, Italien	Arabe	drapeau de la <b>Bosnie</b>
S.	Français, <b>Arabe</b>	Algérien	Chinois, Anglais	Japonais	je vais à l'école Vaugelas' en écriture arabe
N.	Français, <b>Arabe</b>		Anglais, Chinois	Arabe	palais perse stéréotypé
No.	<b>Français, un peu Chinois, Anglais</b>		Italien, Anglais, Espagnol Chinois, Français	Chinois	chiffres calligraphiés en <b>chinois</b> , hello, bonjour
E.	<b>Français</b> , Albanais		Anglais	Anglais	drapeau de la <b>France</b>
J.	Français, <b>Chinois</b>		Anglais	Arabe	drapeau de la <b>Chine</b>
T.	<b>Français</b>		Japonais, Anglais, Chinois	Chinois	drapeau de la <b>France</b>
L.	<b>Français</b>	Anglais d'Amérique	Portugais, Italien, Espagnol, Anglais, Chinois, Japonais	Anglais, Espagnol	drapeau de la <b>France</b>
M.	<b>Français</b> , Arabe	Anglais	Anglais	Chinois	drapeau de la <b>France</b>
D.	Français, <b>Kurde</b>	Kurde	Italien, Anglais, Chinois Thaïlandais	Arabe, Japonais	drapeau de la Turquie, 'je vais à l'école' en kurde
A.	Français, Bosniaque	Anglais		Arabe	drapeau autre

Z.	<b>Français</b> , Thaïlandais, Anglais		Japonais, Serbe, Italien, Arabe	Japonais	drapeau de la <b>France</b>
B.	Français, <b>Arabe</b>		Arabe, Chinois, Meyelt ?	Rom ou Italien ?	drapeau de l' <b>Algérie</b>
Tom.	<b>Français</b> , Portugais	Portugais	Turc, Arabe	Portugais	drapeau de la <b>France</b>
C.	<b>Français</b>		Anglais, Japonais	Chinois	drapeau de la <b>France</b>
E.	Français, <b>Albanais</b>	Anglais, Serbe	Italien	Albanais, Serbe	drapeau de l' <b>Albanie</b>
An.	<b>Français</b>		Thaïlandais, Italien Espagnol, <b>Anglais</b> , Chinois Japonais	Anglais, Chinois	hamburger, langues française et anglaise représentées par l'alphabet latin
L.	<b>Français</b> , Arabe	Espagnol	Anglais, Japonais	Japonais, Anglais, Chinois	drapeau de la <b>France</b>
Ar.	Français, <b>Albanais</b>				drapeau de l' <b>Albanie</b>
Se.	Français, <b>Arabe</b>	Arabe	Anglais	Chinois	drapeau de l' <b>Algérie</b>
K.	Français, <b>Arabe</b>	Turc	Anglais	Anglais, Arabe	drapeau de l' <b>Algérie</b> , signature en calligraphie arabe

Sur les 22 élèves de la classe, 8 soit 36% mentionnent exclusivement le français et, 14 soit 64% expriment la connaissance d'une autre langue. Pour tous les élèves sauf un, les langues proposées appartiennent aux colonnes des langues parlées ou comprises.

### 3.4.3. Les représentations culturelles de l'identité des élèves

L'analyse des cartouches conduit aux observations suivantes.

Lors de la première séance, la majorité des productions de cette séance ne sont pas significatrice en termes d'identité plurielle. Les élèves ont passé beaucoup de temps à se dessiner. Certaines réalisations reprennent de forts stéréotypes de genre comme une coiffure exubérante ou des yeux en amande, très maquillés. Pour quelques élèves, des caractéristiques intéressantes apparaissent autour de leur autoportrait. Leur disposition ne propose pas de classement.



Dessin de L.



Dessin de A.



Dessin de An.

Lors de la seconde séance, les réponses à la consigne se diversifient (cf. annexe 3).

Les élèves utilisent le drapeau pour exprimer leur appartenance linguistique et culturelle. C'est le cas pour le français, l'albanais, la chinois ou encore le turc. Il s'accompagne parfois de l'écriture associée, à l'instar de l'alphabet latin pour le français.



No. dessine les chiffres en calligraphie chinoise et écrit «Hello» et «Bonjour» avant de tout effacer pour un signe abstrait. N. (ci-dessous) propose un cartouche sur lequel 'Je suis à l'école Vaugelas' se lit en calligraphie arabe. La représentation de la langue arabe s'avère la plus diversifiée : écriture du prénom ou d'une phrase, dessin d'un palais aux caractéristiques orientales...



### **3.5. Quels sont les apports de cette séquence pour ma classe ?**

#### **3.5.1. Le pluriculturalisme en CE1**

Cette étude s'articule autour de la problématique suivante : la conscience pluriculturelle et plurilingue est-elle identifiée et intégrée à la conscience de soi des élèves ou demeure-t-elle intermittente et cloisonnée à des univers autres que celui scolaire ?

En menant cette séquence articulée autour d'activités d'Eveil aux langues sur un temps long, j'ai choisi de travailler la compétence : « prendre conscience de ses pratiques linguistiques et de celles des autres ». Du point de vue des élèves, les objectifs sont les suivants : créer un lien entre les univers scolaires et familiaux, valoriser l'identité dans toutes ses dimensions et apprendre à respecter les différences culturelles au sein de la classe.

J'ai donc posé trois hypothèses mettant en lien les compétences plurilingues et les composantes identitaires des élèves :

- Les langues, composantes identitaires explicites
- Les langues, composantes identitaires non explicitées pour diverses raisons
- Les langues non mentionnées et non considérées comme composantes identitaires.

#### **3.5.2. L'analyse des résultats**

Ces séances se sont déroulées dans une atmosphère de classe détendue ; mes élèves sont demandeurs des séances d'Eveil aux langues depuis le début de l'année. Tous ont présenté une motivation importante à la réalisation soignée de leur tâche quel que soit leur niveau de compétence graphique. Deux d'entre eux (T. et K.) affirment ne pas aimer dessiner et ont des difficultés à écrire. La seconde séance a donné à tous l'opportunité d'évoluer dans un cadre plus rassurant car la consigne était moins ouverte. Les élèves sont alors allés à la recherche de traces, de calligraphies et se sont sollicités entre eux pour préciser leur choix de représentation.

Une majorité d'enfants (64%) expriment leur appartenance multiple. Ces élèves y associent un sentiment de valorisation de leur pluriculturalisme. Je note plusieurs formes de fierté. Deux albanais mettent en avant leur nationalité en se rassemblant pour mieux dessiner leur drapeau. D'autres montrent un attachement à l'histoire familiale. D. souhaite écrire en kurde comme son père mais nous ne parvenons pas à trouver rapidement une traduction de cette langue. Plusieurs écrivent en arabe sur leur cartouche avec le modèle mis à disposition. D'autres enfants appartiennent à des familles 'mondialisées', de classe socio-culturelle aisée. Par

exemple, N. est né en Italie, a grandi en Indonésie et visite toujours son père à Hong-Kong. Dans un premier temps, il écrit en chinois, en anglais et en français sur son cartouche.

A l'opposé, deux enfants des pays de l'Est, E. et Ane., dessinent le drapeau français tout comme T., un garçon de famille portugaise. Ces trois enfants sont suivis par la professeure du Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté. Souvent en demande d'attention affective, ils semblent préférer prêter allégeance à l'école en ne mentionnant pas leurs origines culturelles.

Quelles que soient les appartenances, les élèves semblent attacher plus d'importance au lien affectif lié à la langue plus qu'à un apprentissage dans le cadre scolaire. La langue doit être vécue par l'enfant pour que celui-ci en restitue le lien lors d'un apprentissage institutionnel.

A travers le climat de classe observé et les résultats soignés des activités des élèves lors de ces séances, il me semble que l'objectif de valorisation des identités associé à celui de l'atténuation des frontières entre l'école et la famille ainsi que celui d'apprentissage du respect des différences culturelles au sein du groupe sont atteints. La prise de conscience de ses pratiques linguistiques est une compétence qui nécessite plusieurs séquences, notamment en cycle 2 où la posture réflexive est en cours de construction dans de nombreuses disciplines. A ce jour, je ne peux pas affirmer que mes élèves sont conscients de leur plurilinguisme compris comme les diverses formes de fréquentation d'une langue et l'existence de compétences quel que soit leur niveau de maîtrise.

### **3.5.3. Du point de vue de l'enseignant**

#### *3.5.3.1. Une séquence citoyenne et humaine*

Du point de vue de l'enseignement apporté à l'élève, les activités langagières que je mène dans cette classe contribue au développement du sujet plurilingue et pluriculturel dont la compétence a été définie dès 1997 par Coste, Moore, Zarate dans le cadre européen de référence. " *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, plusieurs langues, et a, 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.* » (Coste, 2011)

Ainsi, il m'apparaît important d'expliciter dans la classe la diversité culturelle et la variété des compétences, ici mises en exergue dans le domaine des langues. Cette richesse partagée porte à la connaissance de tous les éléments de valorisation des individus, dont certains sont parfois en difficulté scolaire. Celle-ci s'accompagne souvent d'une position de relégation dans le groupe. Lors des activités d'Eveil aux langues, j'observe des variations dans les prises de paroles. Les plus à l'aise s'expriment comme à l'accoutumée. D'autres qui ne parlent jamais osent car ils ont envie de partager leurs savoirs en langues. Les 'petits parleurs' y trouvent également leur place. Surmontant le regard d'autrui, les compétences linguistiques transcendent celles socio-culturellement acquises et autorisent à bouleverser la hiérarchie du groupe.

Depuis ces temps d'apprentissage, mes élèves me sollicitent fréquemment pour m'apporter des indices de notre univers pluriculturel et plurilingue. Selon moi, ces attitudes sont des indices de la construction d'un espace de confiance réciproque par l'accueil de l'autre. Celui-ci peut conduire à l'inversion momentanée des statuts. Ce n'est plus l'enseignant qui détient tous les savoirs. Il a besoin de l'aide des élèves pour enrichir les connaissances de la classe.

### *3.5.3.2. Prolonger cette séquence par une ouverture culturelle dans le domaine de l'art ?*

La conception de ma séquence s'est appuyée sur des activités issues de la didactique des langues. Comme je l'ai mentionné précédemment, le réajustement de la conduite de mes séances a orienté les élèves à travers des consignes plus fermées que celles initiales. En ce sens, elle tend à manquer d'espaces de créativité. Je me positionne donc insuffisamment dans la démarche que préconise D. Delas (4 ; in Molinié 2006) : « *Car pour qu'il y ait autobiographie langagière, il faut qu'il y ait un sujet de l'énonciation confronté d'une part à une réflexion sur sa pratique actuelle et son passé langagier mais aussi et surtout, invité à entrer dans un processus de créativité. [...] L'apprenant [...] en récrivant, en brouillant, en retravaillant son texte, parvient à « subjectiver » le langage jusqu'à en devenir sujet.* » Cette dimension me rappelle ce que le philosophe A. Kerlan soumet comme un impératif éducatif, celui de mener les élèves à vivre des expériences esthétiques pour être sujet du monde. Pour ces auteurs, l'élève vit un moment, l'analyse et le recompose et reproduit cette démarche plusieurs fois afin de se l'approprier. Ce processus favorise ainsi la relation de l'individu au monde et par la mise en commun de ces expériences, l'accès au collectif. Il est donc intéressant de proposer des prolongements dans les domaines artistiques. Je pense à la musique qui pourrait proposer un univers riche dans lequel chacun puisse apporter un élément

culturel et linguistique. C'est pourquoi je développe un projet avec l'artiste Servio Marin, compositeur franco-argentin. Nous espérons organiser une performance musicale suite à trois jours de résidence artistique à l'école autour des langues et de la musique.

## BIBLIOGRAPHIE

ALEXANDRE Danielle, *Anthologie des textes clés en pédagogie*, ed. ESF, 2015, 152 p

BILLIEZ Jacqueline, Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : oui mais comment ? in *L'Autre, L'enfant plurilingue à l'école*, ed. La pensée sauvage, 2011/2 (Volume 12), p.145-152

Conseil National d'Evaluation du Système sCOlaire (CNESCO), « *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française, un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage.* », janvier 2015, 8 pages

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 196 pages, [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), consulté le 09/01/2016

CRAHAY Marcel, *Psychologie de l'éducation*, ed. Puf, 1999, 364p.

DEMOUGIN Françoise et SAUVAGE Jérémie, « Construction identitaire à l'école », *Tréma* [En ligne], 33 34 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, Consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://trema.revues.org/2518> © ÉLODiL , *Dis-moi ta (tes) langue(s) et je te dirai qui tu es*, Août 2010, 36 p

DOMPMARTIN-NORMAND Chantal, *Eveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social*, in *L'Autre, L'enfant plurilingue à l'école*, ed. La pensée sauvage, 2011/2 (Volume 12), p.145-152

DROUIN -HANS Anne-Marie, « Identité. », *Le Télémaque* 1/2006 (n° 29) , p. 17-26  
URL : [www.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-17.htm](http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-17.htm). consulté le 27/12/2015

FRIGERIO Graciela , XUFRE Michel , « Éducation : le site de l'étranger. », *Le Télémaque* 1/2006 (n° 29) , p. 79-90  
URL : [www.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-79.htm](http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-79.htm). consulté le 27/12/2015

JEANNOT Céline, TOMC Sandra et TOTOZANI Marine, « Retour sur le débat autour de l'identité nationale en France : quelles places pour quelle(s) langue(s) ? », *Lidil* [En ligne], 44 | 2011, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://lidil.revues.org/3139>

KERVAN Martine coord., *Les langues du monde au quotidien au cycle 2*, édition Sceren, Rennes, CRDP de Bretagne, 2006.

MEIRIEU Philippe, *Ecole et parents*, ed. Plon, 2000, 289 pages

MOLINIE Muriel, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. France. 2006, Le français dans le monde. Recherches et applications. <halshs-01224908>

MORO Marie-Rose, *Grandir en situation transculturelle*, ed Fabert, 2013, 59p.

POUYAU Isabelle, *Préparer et animer des ateliers philo*, ed. Retz, 2012, 207p

RICOEUR Paul, *Temps et récit*, vol. 3 "Le temps raconté", Éd. 1985, p. 442

SANDOZ Marie-Odile, Un arbre polyglotte, in *Diversité*, n°153, juin 2008, 4p

SIMON Diana-Lee Simon, MAIRE SANDOZ Marie-Odile, « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2008/3 (n° 151), p. 265-276.

MURAIL Marie-Aude, *Le hollandais sans peine*, éd. Ecole Des Loisirs, 2010,

PENNARUN Sophie, *La place du lien de citoyenneté dans la démocratie sous l'angle du droit*, [www2.ac-toulouse.fr/philosophie/forma/pennarun.htm](http://www2.ac-toulouse.fr/philosophie/forma/pennarun.htm), consulté le 19/12/2016

REZZOUG Dalila, MORO Marie-Rose, Oser la transmission de la langue maternelle, in *L'Autre, L'enfant plurilingue à l'école*, ed. La pensée sauvage, 2011/2 (Volume 12), p.153-161

SCHNAPPER Dominique, Quelle politique multiculturelle ? , in *Le débat*, Le multiculturalisme comme réalité et comme politique, septembre-octobre 2015, n°186, p111 à 121p.

SERRES & CORVAISIER, *La famille Totem*, ed. Rue du monde, 2002

TRONCY Christel (dir.). DE PIETRO Jean-François, GOLETTO Livia et KERVAN Martine (collab.), *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures - Autour de Michel Candelier*, éd. PUR 2014, 514p

VERGARI Luana et SEMERANO Massimo, *Les langues de chat*, ed. Dulala, 2013

VULBEAU Alain, « Alternation, altération et métissage : les jeux de l'altérité et de l'identité. », *Le Télémaque* 1/2006 (n° 29) , p. 57-68

URL : [www.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-57.htm](http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-57.htm). consulté le 27/12/2015

ZARATE Geneviève, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Didier 2010, 128p

## **SITOGRAFIE**

[www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1\\_849870/-accueil](http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_849870/-accueil), *Vivre la diversité linguistique et culturelle en classe. Vidéo*, consulté le 01/12/2016

[www.dunelanguelautre.org](http://www.dunelanguelautre.org), consulté le 16/12/2016

[www.educasources.education.fr/selection-detail-458097.html](http://www.educasources.education.fr/selection-detail-458097.html), consulté le 19/12/2016

[www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=599FE053DC43EF986DEB052DC0F15332.tpdila15v\\_3?cidTexte=JORFTEXT000030858812&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000030857484](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=599FE053DC43EF986DEB052DC0F15332.tpdila15v_3?cidTexte=JORFTEXT000030858812&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000030857484), consulté le 19/12/2016

## Annexe 1 : Fiche élève de la séance 2

Fiche inspirée d'une étude intitulée «Eveil aux langues, projet Socrates-Lingua 42 137- CP-1-97-1-FR-Lingua-LD»

1 - A partir du code couleur affiché au tableau, colorie les phrases encadrées dans le texte.



Source : <https://fr.pinterest.com/pin/358951032782145812/activity>, 26/08/2016

Bonjour,

je m'appelle Chaska.

Avec mes parents, je parle quechua et avec mes frères et soeurs ou à l'école, je parle aussi souvent espagnol.

Quand je vais voir mon grand-père il me parle en aymara, je comprends cette langue mais je lui réponds en quechua ou en espagnol.

C'est le quechua et l'espagnol que j'apprends à lire et à écrire à l'école.

Au marché, j'ai entendu parler anglais, français, japonais par des gens en vacances. Je ne parle pas ces langues.

Dans les rues, j'ai vu écrit de l'anglais sur les publicités.

Fiche complétée par Na.

**Ma biographie langagière**

A partir du code couleur affiché au tableau, colorie les phrases encadrées dans le texte.

Bonjour,  
je m'appelle Chaska.  
Avec mes parents, je parle quechua et avec mes frères et soeurs ou à l'école, je parle aussi souvent espagnol.  
Quand je vais voir mon grand-père il me parle en aymara, je comprends cette langue mais je lui réponds en quechua ou en espagnol.  
C'est le quechua et l'espagnol que j'apprends à lire et à écrire à l'école.  
Au marché, j'ai entendu parler anglais, français, japonais par des gens en vacances. Je ne parle pas ces langues.  
Dans les rues, j'ai vu écrit de l'anglais sur les publicités.

2 - A toi maintenant !  
Ecris les langues que tu parles, que tu comprends, que tu as entendues et que tu as vues écrites.  
Colorie ensuite les phrases encadrées avec la bonne couleur, selon le code découvert avec Chaska.

La/ les langue(s) que je parle :

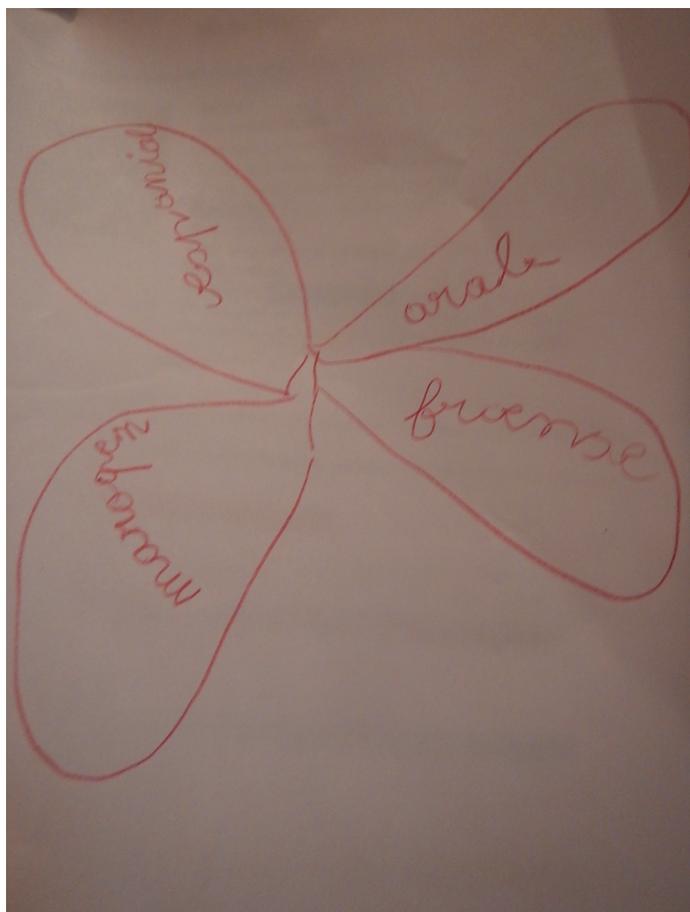
Je m'appelle Na maraquéen espagnol arabe-français

La/ les langue(s) que je ne parle pas mais que je comprends :

l'anglais

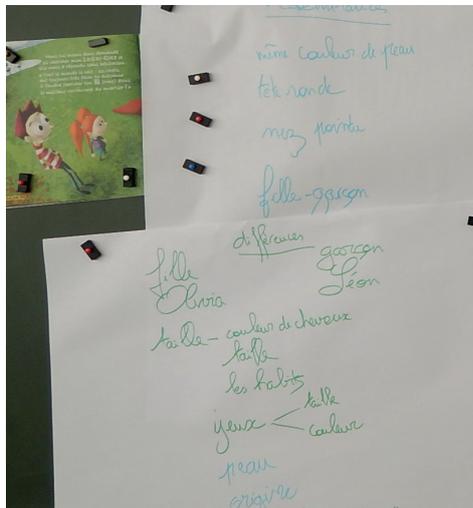
La/ les langues que je ne parle pas mais que j'ai entendue(s) :

La/ les langues que je ne parle pas mais que j'ai vue(s) écrite(s) :

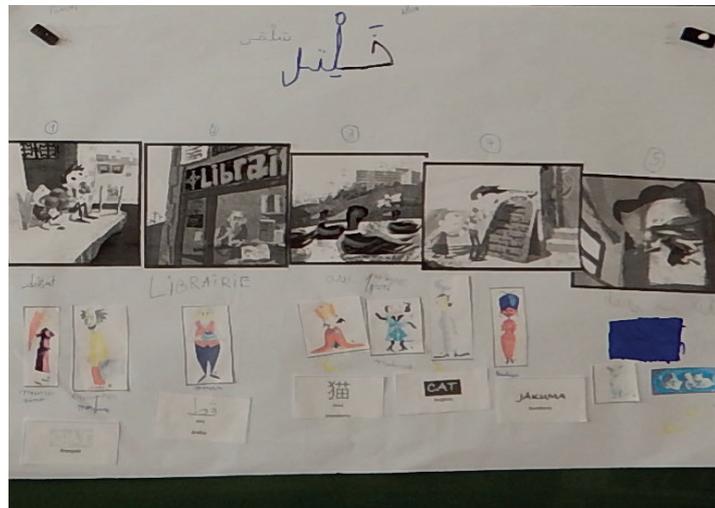


## Annexe 2 : Dispositifs de la séance 5

### 1- Recherche sur ce qui peut caractériser une identité



Synthèse des ressemblances et des différences entre les personnages principaux



Résumé de l'album 'Langues de chat' construit par un des groupes de la classe lors d'une séance précédente.

### 2- Correction de l'association des cartes des personnages et de leur carte de caractéristiques



### 3- Réalisation de l'autoportrait

Les outils de réalisation sont simples : feuille de couleur, miroir, crayon de bois...



### Annexe 3 : Comparaison de certaines réalisations - séances 5 et 6



**A gauche**, la production à la fin de la première séance. Aucune mention des langues n'y figure.

**En-dessous**, son cartouche sur lequel est inscrit l'alphabet latin et est dessiné le drapeau français.

MOI	Ce que j'aime faire	Les personnes que j'aime	Mon monde des langues	Ce que j'aime manger	Et... (petit secret)
			ABC DEFGHIJ KLMNOPQRS TUVWXYZ 		



**A gauche**, la production à la fin de la première séance. L'autoportrait lui a demandé beaucoup de concentration. Les autres caractéristiques sont plus anecdotiques.

**En-dessous**, son cartouche sur lequel étaient dessinés les chiffres en calligraphie chinoise ainsi qu'écrit «Hello» et «Bonjour». Ils ont été gommés pour un signe abstrait.

MOI	Ce que j'aime faire	Les personnes que j'aime	Mon monde des langues	Ce que j'aime manger	Et... (petit secret)
			 Hello Bonjour		

MOI	Ce que j'aime faire	Les personnes que j'aime	Mon monde des langues	Ce que j'aime manger	Et... (petit secret)

Critère de réussite : on doit pouvoir te reconnaître sans lire ton prénom.



**A gauche**, la production à la fin de la première séance. L'autoportrait lui a pris du temps. Les autres caractéristiques sont plus anecdotiques mais elle les réutilise le lendemain. **Au-dessus**, son cartouche sur lequel est dessiné le drapeau français.



Ce que j'aime faire	Les personnes que j'aime	Mon monde des langues	Ce que j'aime manger

on doit pouvoir te reconnaître sans lire ton prénom.

A gauche, la production à la fin de la première séance. Aucune mention des langues n'y figure.

En-dessous, son cartouche sur lequel est dessiné le drapeau chinois.



MOI	Ce que j'aime faire	Les personnes que j'aime	Mon monde des langues	Ce que j'aime manger	Et... (petit secret)

Critère de réussite : on doit pouvoir te reconnaître sans lire ton prénom.

A gauche, la production à la fin de la première séance. Aucune mention des langues n'y figure mais les caractéristiques ont été perçus par l'élève comme une priorité.

Puis, son cartouche sur lequel 'Je suis à l'école Vaugelas' est écrit en calligraphie arabe.

MOI	Ce que j'aime faire	Les personnes que j'aime	Mon monde des langues	Ce que j'aime manger	Et... (petit secret)
		<i>Abirone tomney</i>			

MOI	Ce que j'aime faire	Les personnes que j'aime	Mon monde des langues	Ce que j'aime manger

Deux cartouches d'élèves albanophones reconnaissables au drapeau dessiné.

MOI	Ce que j'aime faire	Les personnes que j'aime	Mon monde des langues	Ce que j'aime manger	Et... (petit secret)

Un cartouche sur lequel l'élève souhaitait écrire 'Je suis à l'école Vaugelas' en kurde ; nous n'avons pas trouvé la traduction sur internet. Il a dessiné le drapeau turc en attendant de poursuivre plus tard.

## Année universitaire 2016-2017

### **Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*** **Mention Premier degré**

**Titre du mémoire :** De la fleur des langues à l'autoportrait : questionner la conscience du plurilinguisme dans une classe de CE1.

**Auteur :** Aude de la Perrelle

#### Résumé :

Dans un contexte de remise en cause des valeurs civiques en France, ce mémoire s'intéresse à la double question de l'égalité du citoyen et de la reconnaissance des droits des cultures dans l'institution scolaire. S'appuyant sur l'Eveil aux Langues tel que le définit Michel Candelier, l'étude a pour objectifs de développer une conscience pluriculturelle et plurilingue chez des élèves de CE1, d'observer les liens entre celle-ci et leur conscience de soi et donc, d'appréhender la porosité entre les univers scolaires et familiaux. Je leur propose donc de recueillir leur biographie langagière grâce au dispositif de la fleur des langues que je réinterroge par la suite grâce à la conception d'une carte d'identité imagée. Une majorité des élèves expriment leur appartenance multiple, y associant un sentiment de valorisation de leur identité plurielle. De plus, à travers le climat de classe serein et les résultats soignés des activités lors de ces séances, il me semble que les objectifs sont atteints. Néanmoins, la prise de conscience de ses pratiques linguistiques est une compétence qui se construit sur le temps long car elle nécessite une posture réflexive non maîtrisée en cycle 2.

**Mots clés :** Education civique et morale – Cycle 2, CE1 – Pluriculturalisme et plurilinguisme – Eveil aux langues - Biographie langagière – Identité – Altérité

#### Summary :

This thesis is concerned with the dual issue of equal opportunities for citizens and recognition of cultural rights in educational institutions, within the context of the reconsideration of civic values in France. Drawing on language awareness as defined by Michel Candelier, the aim of the study is to develop multicultural and multilingual awareness with pupils in CE1 (primary 3, 7 – 8 year olds) and to observe links between this and their self-awareness and thus grasp the porosity between educational and family environments.

I therefore recommend obtaining their language biography by means of the 'language flower' system, which I re-examine at a later stage by creating a picture identity card. The majority of pupils express their multiple backgrounds, associating a sense of value with their plural identity. Moreover, by means of a calm class atmosphere and the accurate results of the activities during the sessions, it would appear that the aims are achieved. Nevertheless, awareness of linguistic practices is a skill which is built over a long period of time, requiring a reflective approach, not yet learned in stage 2.

**Key words :** cultural rights - civic values – primary 3, 7 – 8 year olds – multiculturalism and plurilinguism – language biography – plural identity