

En quoi une politique éducative locale prenant en compte l'interculturalité en situation d'éducation fabrique-t-elle de nouveaux rapports pédagogiques? Le cas du plurilinguisme à Rillieux-La-Pape (69)

02/05/2017

Dossier Exploratoire de Recherche

Lucie LERBET – n° d'étudiant : 21609081

Directrice de recherche: Micheline Vincent

Master 1 Sciences de l'éducation (à distance) – Université de Rouen – année 2016-2017

Session 1

Attestation d'authenticité

Ce document rempli et signé par l'étudiant doit être inséré dans le DER après la page de garde.

Je, soussigné(e) : Lucie Lerbet.....

Étudiant(e) de : Sciences de l'éducation.....

Établissement : Université de Rouen.....

Certifie par la présente que le texte soumis ne comporte aucun passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Lyon..... le 2 mai 2017.....

Signature de l'étudiant(e)



Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires, sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié. Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les EPCSCP. La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Table des matières

Remerciements.....	1
Introduction.....	2
Chapitre 1. L’interculturalité en situation d’éducation : postures théoriques et enjeux	3
Partie 1 - Une politique éducative locale déclinée dans des situations d’éducation	3
A. Une conception élargie de la situation d’éducation	4
B. Une politique éducative à l’échelle d’un territoire : concertation et gouvernance.....	5
Partie 2 – Pluralisme culturel, multiculturalisme et interculturalité	7
A. Reconnaissance du pluralisme culturel et construction de l’identité	7
B. Les enjeux du multiculturalisme en France.....	9
C. Du fait multiculturel à la rencontre interculturelle.....	14
Partie 3 - L’éveil aux langues en contexte plurilingue : un projet éducatif	16
A. L’éducation, espace démocratique et citoyen	16
B. La langue, constitutive de l’identité individuelle et collective.....	17
C. L’éveil aux langues : rencontrer les langues pour construire le langage	18
Chapitre 2. Méthodologie : démarche et limites	22
Partie 1 - Une enquête dans le cadre d’un stage en analyse des politiques publiques	22
A. Faire le bilan du projet plurilinguisme	23
B. Description de la problématique du terrain	24
C. Cerner le champ problématique du DER	25
Partie 2 - L’entretien comme mode opératoire	26
A. Une grille d’entretien commune aux acteurs	27
B. Une pluralité d’acteurs avec leur lecture des enjeux.....	27
Partie 3 – Autres méthodes : Les observations et l’étude des éléments de communication et des médiations culturelles utilisés	29

A. L'observation participante	29
B. L'étude de la communication et des supports de médiation culturelle	32
Chapitre 3. L'interculturalité, une remise en question du modèle éducatif français?.....	34
Partie 1 – L'articulation d'enjeux pédagogiques et sociaux : quels effets sur les pratiques professionnelles ?.....	34
A. La posture et les compétences des acteurs	35
B. La pluridisciplinarité et le travail inter-structures	37
Partie 2 – La « pédagogisation » des rapports sociaux	38
A. L'extension du champ pédagogique au-delà de l'Ecole	39
B. La rencontre interculturelle comme pédagogie co-construite avec les parents.....	40
Partie 3 – Les langues et l'institution : un rapport ambivalent	42
A. Le français, de langue unique à langue commune	42
B. Le système scolaire français et l'éveil aux langues.....	44
Conclusion	46
BIBLIOGRAPHIE	48
Pluralisme culturel	48
L'éducation interculturelle.....	50
Plurilinguisme et éveil aux langues	52
Analyser l'action publique locale	53
SITOGRAFIE	55
ANNEXES	57
Liste des entretiens effectués	57
Grille d'entretien indicative	58
Résumé.....	59
Abstract.....	59

Remerciements

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire, Micheline Vincent, pour sa présence lorsque je l'ai sollicitée pour orienter mon travail et pour ses encouragements à poursuivre ma démarche, qui ont permis d'évacuer certains doutes et de recadrer ma posture. Je la remercie tout particulièrement pour ses conseils d'ordre méthodologique et plus globalement pour son suivi général de l'avancement de mon travail.

Je tiens également à remercier mon directeur de mémoire de sciences politiques, Julien Barrier, sans qui je n'aurais pas trouvé le stage qui m'a servi de terrain pour ce travail. Je le remercie également pour son écoute quant à mes inquiétudes sur l'articulation entre travail en sciences politiques et travail en sciences de l'éducation.

Je remercie chacune des personnes rencontrées durant ce stage, qu'il s'agisse des personnes interviewées dans le cadre de ce travail, comme de l'équipe de la Direction des politiques éducatives qui a su m'intégrer et me faire entrer dans la vie de la collectivité. Je les remercie pour leur accueil et leur bienveillance, ainsi que pour le temps qu'ils ont su m'accorder. Je remercie tout particulièrement mon tuteur de stage du Grand Projet de Ville pour la confiance qu'il m'a accordée et la grande liberté qu'il m'a laissée pour effectuer cette enquête, ainsi que pour les échanges constructifs. Je remercie également ma tutrice de stage de la Direction des politiques éducatives qui a grandement contribué à me permettre un travail autonome durant ces quatre mois.

Merci enfin aux personnes qui m'ont soutenue cette année et qui ont pris le temps d'échanger avec moi sur ces sujets, faisant sans aucun doute évoluer le regard que je porte sur les situations que j'ai étudiées.

Introduction

La prise en compte de l'interculturalité dans la sphère publique recèle une importante dimension de théorie politique, autour de la remise en question de l'Etat-nation dans le cadre démocratique du pluralisme. A ce titre, l'étude de cette question au sein des courants de pensée politique suggère une approche philosophique autour des finalités portées par les actions observées. La dimension de politique éducative consacre un ancrage empirique, affirmant la sociologie comme outil d'analyse de terrain.

Il ne s'agit pas ici d'enterrer la possibilité de s'inscrire dans un champ disciplinaire clair, mais plutôt d'affirmer l'intérêt de croiser la théorie politique avec le vécu par les acteurs des enjeux sociaux et cognitifs qui se logent dans les actions autour de la pluralité linguistique et culturelle. De fait, sur le terrain comme dans le travail analytique et les retours d'expérience, la prise en compte de l'interculturalité en situation d'éducation suppose un travail pluridisciplinaire, et même plutôt interdisciplinaire. Il s'agit d'ouvrir le champ des possibles, de l'action comme de la pensée. Cette démarche est probablement perceptible dans ce travail, qui se fonde sur une enquête réalisée en sciences politiques, tout en prenant le chemin d'une analyse en sciences de l'éducation.

Une entrée théorique sur le sujet permet d'éclairer les concepts mobilisés dans le cadre de cette étude. C'est par ce travail qu'il devient possible de saisir la complexité des enjeux de cette thématique. Nous revenons sur ces aspects dans le chapitre 1 de ce dossier. L'explicitation de la méthodologie de l'enquête, qui constitue le chapitre 2, permet de comprendre le cadre dans lequel elle a été réalisée, retraçant les outils qui ont été utilisés et la posture adoptée dans cette démarche de réflexion sur une politique éducative locale co-construite par de multiples acteurs. Enfin, nous proposons en chapitre 3 de tracer les premières pistes d'analyse qui dessinent les contours de la problématique travaillée durant cette enquête, autour de la remise en cause du système éducatif français.

Chapitre 1. L'interculturalité en situation d'éducation : postures théoriques et enjeux

Nous souhaitons, dans ce premier chapitre, explorer les bases théoriques de la réflexion sur l'interculturalité en situation d'éducation dans le contexte français. S'engager dans une démarche de prise en compte de l'interculturalité en contexte d'éducation constitue un acte qui peut être analysé en tant que politique éducative locale, dont la gouvernance par les différents acteurs pose question (partie 1). Il est nécessaire pour comprendre les enjeux politiques et sociaux d'évaluer la manière dont les sciences sociales ont travaillé la question du pluralisme culturel, autour notamment du multiculturalisme et des recherches portant sur l'interculturalité (partie 2). Notre travail portant sur la question de la mobilisation des langues des familles d'origine immigrée en contexte d'éducation, il s'agit également de revenir sur l'éveil aux langues, ses outils, méthodes et finalités dans le cadre de l'éducation interculturelle (partie 3).

Partie 1 - Une politique éducative locale déclinée dans des situations d'éducation

Si le versant politique de cette enquête ne constitue pas le cœur du travail présenté ici, il convient néanmoins d'exposer de manière synthétique les éléments de contexte propres aux politiques éducatives locales. En effet, la situation étudiée dans le cadre de cette étude s'est mise en place dans le cadre d'un projet éducatif sur le territoire d'une commune. Il est nécessaire de comprendre les enjeux et les formes des politiques éducatives locales, notamment dans les possibilités d'innovation qu'elles recèlent dans le rapport entre Ecole et environnement social et territorial. L'élargissement de la conception de l'éducation (A) conduit au niveau local à des situations de gouvernance éducative qui permettent la mise en place de politiques éducatives locales (B).

A. Une conception élargie de la situation d'éducation

Nous proposons de nous intéresser ici à une politique éducative mise en place à l'échelle d'une ville. Il paraît nécessaire, avant d'entrer dans des considérations plus précises sur ce qu'est une politique éducative, de définir le cadre dans lequel s'entend l'éducation, afin de prendre en compte les différentes structures qui composent le travail éducatif sur un territoire. Si les écoles ont une place significative dans cette étude, il ne s'agit pas d'étudier exclusivement une politique scolaire – du moins pas une politique scolaire qui serait déconnectée des autres acteurs éducatifs en jeu. En effet, à l'échelle d'un établissement scolaire, différents acteurs constituent la « communauté éducative », désignée par ces termes depuis les années 1990 comme regroupant notamment les élèves, les personnels enseignants et non-enseignants et les parents¹. Le partenariat entre familles, écoles et associations semble ainsi au cœur des débats sur la communauté éducative². La loi d'orientation sur l'éducation (dite loi Jospin) de 1989 institue le rôle central de la notion de projet qui suppose un travail au sein des équipes pédagogiques et tend à renforcer les moyens de la collaboration de l'école avec des partenaires extérieurs (entreprises, administrations, associations, collectivités territoriales).

Il faut donc ajouter à cette « communauté éducative » les collectivités territoriales, dont différents services peuvent être concernés par la mise en place d'activités éducatives dans les temps scolaires et extra-scolaires. La question du lien avec les associations d'éducation populaire est également au cœur de cette réflexion, par l'accompagnement à la scolarité et les animations qu'elles peuvent proposer. L'institutionnalisation du rôle des différents « éducateurs » a eu pour effet d'engager des processus de coordination entre ces acteurs, afin d'assurer la cohérence de leurs actions tout en affirmant les métiers et rôles de chacun. Ce travail est engagé sous le signe

¹ Voir le site de l'Education nationale :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/guide_pratique_directeurs_d_ecole/40/1/Guide_direction_ecole_2_fiche_la_communaute_educative_360401.pdf

² Voir notamment PITHON, Gérard, ASDIH, Carole, LARIVÉE, Serge J., *Construire une communauté éducative*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 2008, 260 pages. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/construire-une-communaute-educative-un-partenariat--9782804156992.htm>

de la coéducation par un partenariat qui permet aux différents « acteurs du système éducatif »³ de penser et de réaliser conjointement leur action.

Parler de situation d'éducation permet ensuite d'élargir notre propos à des acteurs éducatifs hors du cadre scolaire, c'est-à-dire à des personnes qui ont un rôle éducatif, bien que n'étant pas formellement rattachées aux institutions de l'Education nationale. C'est notamment le cas des crèches, municipales ou associatives, dont le projet d'établissement comprend nécessairement un projet éducatif, affirmant notamment les valeurs et finalités portées par la structure, que celle-ci décline dans des objectifs pédagogiques. D'autres structures petite enfance (Relai d'Assistants Maternels, Lieu d'accueil parent-enfant, etc.) sont également concernées. Il est également désormais reconnu que le personnel médical et soignant peut jouer un rôle éducatif, notamment dans le cadre de soins d'ordre psychologique ou psychiatrique⁴. Des centres de soins, notamment le Centre Médico-Psychologique, ainsi que la Protection Maternelle et Infantile, sont également concernés par la question éducative, notamment dans le soutien à la parentalité, bien que partant d'intention de travail sur des pathologies spécifiques.

B. Une politique éducative à l'échelle d'un territoire : concertation et gouvernance

Ainsi, différentes structures ont des missions éducatives. Dans le cadre d'une étude sur la mise en place d'une politique éducative locale, le territoire sur lequel elles agissent constitue le point commun des différentes structures étudiées. Concernant le cas étudié dans ce dossier, c'est dans le cadre de la coordination des différents acteurs par le Grand Projet de Ville⁵ qu'une politique éducative locale a pu se formaliser. En effet, si des démarches peuvent émerger individuellement dans les structures, la recherche d'une coordination entre les actions des

³ Parler d' « acteurs du système éducatif » semble être entré dans la rhétorique du ministère de l'Education nationale, qui affirme la nécessité d'un partenariat entre ces acteurs. Voir <http://www.education.gouv.fr/pid21/les-acteurs.html>

⁴ C'est notamment ce qu'analyse l'article PONSAR, Christian, VIBERT, Michel, « Soignants en situation d'éducation », *Enfances & Psy*, n°22, vol. 2, 2003, p. 125-129. Disponible à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2003-2-page-125.htm>

⁵ Ses missions et son rôle sont explicités dans la suite de ce dossier (*cf. supra*)

partenaires locaux de l'éducation pose des questions en termes de concertation et de mode de gouvernance. Cette notion de gouvernance désigne le « processus de coordination d'acteurs, de groupes sociaux et d'institutions, en vue d'atteindre des objectifs définis et discutés collectivement »⁶.

Différentes institutions et différents corps de métiers peuvent ainsi s'impliquer dans une démarche commune, qu'il s'agisse des structures petite enfance, des centres sociaux, des centres de soins (centre médico-psychologique), des associations de parents d'élèves, des structures de médiation culturelle, de travailleurs sociaux, etc. dans un cadre partenarial défini par les acteurs. De ce fait, les structures dans lesquelles peut se mettre en place une politique éducative locale relèvent potentiellement de différentes institutions. Au niveau politique et administratif, elles peuvent être liées aux services en charge des politiques sociales locales ; la politique de la Ville peut ainsi être une compétence intercommunale, quand les missions liées à l'éducation relèvent souvent de compétences communales, donc de services de la ville (en l'occurrence, la Direction des politiques éducatives). D'autres services de la ville peuvent également être impliqués dans des missions d'éducation (médiathèque, crèches municipales, etc.). Les écoles, en ce qui concerne le contenu pédagogique qu'elles mettent en place, relèvent hiérarchiquement de l'Education nationale. Les associations ont quant à elles leurs propres hiérarchies, bien que leur mode de financement puisse également influencer le mode de gouvernance notamment dans leur lien avec les autres acteurs locaux.

C'est dans le cadre de la politique de la ville, qui désigne l'ensemble des dispositifs de renforcement des moyens alloués à l'action publique dans les territoires dits « difficiles », que des formations spécifiques ont pu être organisées pour les professionnels exerçant sur ce terrain. Ces actions rentrent dans le cadre de la thématique éducation du contrat de ville. Derrière ce renforcement de l'action publique locale se joue la vision d'une politique décentralisée, adaptée au territoire et à ses enjeux propres. Concernant l'Education nationale, une telle catégorisation existe également, puisque sur ces territoires des dispositifs d'aide spécifique existent, au sein du Réseau d'Education prioritaire (REP et REP+), qui permet également de renforcer la coordination avec les acteurs du territoire. Ainsi, la situation que nous souhaitons étudier paraît emblématique

⁶ LE GALES, Patrick, « Gouvernance », in L. Boussaguët, S. Jacquot & P. Ravinet (Dir), *Dictionnaire des politiques publiques: 4^e édition précédée d'un nouvel avant-propos*, Paris: Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2014, p. 299-308.

d'un mouvement lié à la reconnaissance de territoires en difficulté sociale et économique, dans lesquels entre autres la présence d'une population d'origine immigrée depuis les années 1970 pose aujourd'hui la question de la prise en compte des différentes cultures d'origine. La reconnaissance de la difficulté vécue dans ces quartiers s'est institutionnalisée de différentes façons, dans un contexte de décentralisation qui donne à voir l'importance de l'échelle locale pour mettre en place des politiques appliquées aux territoires sur lesquels elles interviennent. Si la question du pluralisme culturel dépasse largement ces territoires, ceux-ci peuvent constituer des lieux d'expression des problématiques liées à la prise en compte de la diversité culturelle. Il convient alors de détailler les enjeux propres à ces questions.

Partie 2 – Pluralisme culturel, multiculturalisme et interculturalité

La diversité culturelle des sociétés occidentales renouvelle la réflexion sur des enjeux de théorie politique pure liés notamment à l'Etat-nation qui constitue le socle de l'organisation politique dans plusieurs pays européens, au premier titre desquels la France. Se pose ainsi la question de la reconnaissance du pluralisme culturel en ce que celui-ci participe de la construction de l'identité individuelle et collective dans la sphère sociale (A). Le multiculturalisme comme modèle politique de prise en compte de la diversité culturelle dans la sphère publique met en cause la conception française de la nation ; il convient d'analyser finement ces enjeux (B). Enfin, le passage d'une réflexion politique sur le multiculturalisme à une approche en termes de rencontre interculturelle permet d'appréhender ces questions d'une manière peut-être moins politisée, dont il s'agit d'identifier les contours (C).

A. Reconnaissance du pluralisme culturel et construction de l'identité

Le pluralisme culturel est au cœur de majeurs enjeux des sociétés contemporaines. S'il a une telle importance, c'est notamment parce que derrière ce qu'on nomme « culture » se joue la

question de l'identité – ou plutôt des identités. Si la question culturelle est devenue si préoccupante, elle ne doit néanmoins pas conduire à essentialiser l'identité culturelle – ce qui s'observe par l'assignation d'identité ethnoculturelle aux groupes minoritaires, par diverses intentions, malveillantes comme bienveillantes. L'identité est néanmoins plurielle et propre à chaque individu. L'origine culturelle en compose une partie, mais l'identité de l'individu n'est pas réduite à son origine ethnoculturelle. Il s'agit alors de mesurer la manière dont celle-ci doit être prise en considération afin de ni la minimiser, ni l'essentialiser.

Des travaux notamment d'anthropologues ont mis en évidence l'importance de la dimension transnationale dans les parcours de migration, identifiant le rapport des populations issues de l'immigration avec leur culture et pays d'origine. Si les parcours migratoires sont pluriels et que le projet migratoire est souvent renégocié et repensé, les catégories conceptuelles de transnationalisme et de diaspora permettent de penser les questions d'identité culturelle au-delà de la stabilité des frontières, dans une perspective constructiviste qui admet la mouvance et l'évolution des identités⁷. Les communautés transnationales⁸ construisent des réseaux de sociabilité qui, dans le contexte postcolonial⁹ et postnational, renouvellent les questions de théorie politique autour de l'Etat-nation, qui repose sur une certaine unicité culturelle, construite bien que souvent présentée comme naturelle par la construction de récits nationaux¹⁰.

D'inspiration humaniste, la littérature qui examine le pluralisme culturel est essentiellement anglo-saxonne. Les ressorts conceptuels de sa construction sont d'inspiration libérale. L'affirmation des droits individuels constitue la racine des droits culturels. Néanmoins, l'enjeu réside dans la distinction entre sphère publique et sphère privée. La question de la reconnaissance du pluralisme culturel, développée notamment par Nancy Fraser¹¹, insiste sur la nécessité pour les individus de voir leur culture comme un élément légitime de leur identité

⁷ C'est notamment ce que montre BAROU, Jacques, « Nouvelles réalités migratoires et nouveaux concepts pour les analyser. L'exemple des notions de transnationalisme et de diaspora », *Écarts d'identité*, n°120, 2012, Disponible en ligne : http://www.revues-plurielles.org/_uploads/pdf/1358527080.pdf

⁸ Telles que mises en évidence par BRUNEAU, Michel, "Phénomène diasporique, transnationalisme, lieux et territoires", *CERISCOPE Frontières*, 2011, [en ligne], <http://ceriscope.sciences-po.fr/content/part4/phénomène-diasporique-transnationalisme-lieux-et-territoires>

⁹ Il faut noter l'importance de la « situation postcoloniale » dans la mise en relief de ces questions au croisement d'enjeux identitaires et politiques, nous renvoyons ici à BALANDIER, Georges, « Préface », in *La situation postcoloniale*, Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2007, 456 pages. Disponible à l'adresse : www.cairn.info/la-situation-postcoloniale--9782724610406-page-17.html

¹⁰ Nous évoquons plus loin le cas de la France.

¹¹ FRASER, Nancy, « Justice sociale, redistribution et reconnaissance », *Revue du MAUSS*, vol.1, n° 23, 2004, p. 152-164. Disponible à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2004-1-page-152.htm>

individuelle qui peut s'exprimer dans l'espace social.

B. Les enjeux du multiculturalisme en France

Le multiculturalisme constitue ainsi une lecture de la diversité culturelle et une prise de position spécifique sur la manière dont la société doit la reconnaître. Dans ce cadre, la vision française de la diversité culturelle doit être lue au prisme de son histoire politique. En effet, la construction de la nation en France s'est pensée dans une vision assimilationniste, constituant le cadre du sentiment national qui s'établit en dépassant – voire, en étouffant – les particularismes régionaux. Les politiques d'intégration lors des vagues d'immigration durant le XX^{ème} siècle notamment se sont alors inscrites dans la lignée de cette lecture de la nation. Dès lors, le fait d'être français se caractérise par la nécessité d'un oubli ou d'un renoncement à sa culture d'origine, pour embrasser pleinement la culture du pays d'accueil. Ainsi, Tariq Modood¹² constate que si la France est de fait multiculturelle, en conséquence de l'immigration notamment africaine et asiatique qui s'est renforcée ces dernières décennies, elle n'a jamais construit de politiques multiculturelles.

Les représentations et constructions politiques font du pluralisme culturel deux objets fortement dichotomiques, selon que l'on se situe d'un côté ou de l'autre de l'Atlantique. Ainsi, John Rex¹³ expose la manière dont les sciences sociales se sont emparées du concept de multiculturalisme en Europe, se distinguant des études produites en Amérique du Nord. Les Etats-Unis et le Canada semblent être depuis longtemps conscients de la diversité de leur population. Le « cas ouest-européen » constituerait une « spécificité », au sein de laquelle la France aurait également une position particulière, se distinguant notamment de la Suède, la Hollande ou la Grande-Bretagne, qui envisagent ces questions dans une perspective

¹² MODOOD, Tariq, *Multiculturalism: A civic idea*, Polity Press, 2007, cité par DOWNING, Joseph, *Multiculturalism in Lyon and Marseille: Convergence in the cultural recognition of difference*, European Institute Lunch- Time Seminar Series, London School of Economics, novembre 2012.

¹³ REX, John, « La réponse des sciences sociales en Europe au concept de multiculturalisme », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 19, n°3, 1995, pp.111-125. Cet article montre notamment la prise de conscience par le monde des sciences sociales de la spécificité de la question multiculturelle au début des années 1990

fondamentalement libérale. Catherine Audard¹⁴ reprend dans son article une distinction de Dominique Schnapper¹⁵ entre les sociétés coloniales comme les Etats-Unis et les sociétés européennes comme la France – qui constituent des pays postcoloniaux d’une part et des pays anciennement colonisateurs d’autre part. Il faut noter que les discours produits par les sciences sociales sur ce sujet ont eu un impact sur la construction du débat qui s’est imposé sur la sphère publique. A ce titre, ce qui était déjà analysé comme tel dans les années 1990¹⁶ semble s’être renforcé ces dernières décennies.

Ces différentes positions sont également liées à la sociologie politique de ces différents Etats. En effet, l’Europe de l’Ouest s’est construite sur les Etats-nations, qui constituent les concepts de base de la vie politique moderne. Le rapport entre minorités et majorité doit être appréhendé dans la perspective de cette vision politique spécifique. En effet, John Rex note que « les idéaux jacobin, républicain et égalitariste laissaient peu d’espace à l’idée même de minorité ou de culture ethnique ». ¹⁷ Le mode d’intégration issu de l’histoire républicaine française promeut une égalité essentielle des citoyens devant les lois qui ne semble pouvoir être assurée qu’au moyen d’un effacement le plus complet possible de l’appartenance culturelle préexistante. Cela montre que tout pluralisme (ethnoculturel ou autre) pose la question fondamentale de l’organisation sociale qu’il vise à mettre en place. Dans une perspective multiculturelle libérale, le pluralisme peut s’entendre comme une des articulations du modèle de la confrontation publique des opinions qui permettent de faire évoluer le débat démocratique – ce qui ne semble pas forcément être le cas de la pluralité culturelle dans certains pays très libéraux comme les Etats-Unis, où le multiculturalisme marque plutôt la suprématie des droits individuels sur les droits collectifs dans la sphère publique¹⁸. Ainsi, la prise en compte de la diversité des individus est au cœur de la constitution de la société et de son organisation. La diversité ethnoculturelle, si

¹⁴ AUDARD, Catherine, « Multiculturalisme et transformations de la citoyenneté », in *Archives de philosophie du droit : L’américanisation du droit*, tome 45, Paris, Dalloz, 2001, pp.227-243, p.229 disponible à l’adresse : <http://www.philosophie-droit.asso.fr/APDpourweb/9.pdf> [consulté le 8 avril 2017].

¹⁵ SCHNAPPER, Dominique, *La Relation à l’Autre. Au cœur de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, « NRF Essais », 1998

¹⁶ Voir notamment LORCERIE, Françoise, « Les sciences sociales au service de l’identité nationale. Le débat sur l’intégration en France au début des années 1990 », in DENIS-CONSTANT, Martin, *Cartes d’identité. Comment dit-on « nous » en politique ?*, Presses de Sciences po 1994, pp. 245-281.

¹⁷ REX, John, *op. cit.*, p.111

¹⁸ Cf. GAGNON, Alain, « Plaidoyer pour l’interculturalisme », *Possibles*, vol. 24, n° 4, 2000, pp. 11-25.

Disponible à l’adresse :

http://classiques.uqac.ca/contemporains/gagnon_alain_g/plaidoyer_interculturalisme/plaidoyer_interculturalisme.pdf

elle constitue un élément spécifique de la diversité des individus dans une société, est ainsi lue différemment en fonction du contexte sociopolitique et des fondements d'ordre philosophique des régimes politiques dans lesquelles elle peut être observée¹⁹. Dans une réflexion plus globale sur la modernité, et notamment dans le rapport entre l'individualisme et la démocratie dans l'espace postnational des pays occidentaux, la diversité culturelle participe ainsi de recompositions en termes de structuration sociale et de vie politique démocratique²⁰.

Ainsi, en France, la Troisième République a entériné la question de l'appartenance nationale par l'instruction primaire qui avait pour but d'unifier les citoyens en développant un patriotisme fondé sur la conscience d'une histoire commune, par le service militaire et notamment des dispositions administratives et économiques qui ont permis d'unifier le territoire à son centre. « L'imaginaire républicain »²¹ est ainsi porté par les institutions françaises et notamment par l'Ecole. Il faut noter que cette conception du citoyen unifié et neutre sur le plan culturel a des répercussions sur la manière dont les sciences sociales peuvent aujourd'hui aborder la question en contexte français. En effet, l'impossibilité légale de travailler de manière quantifiée sur les origines ethnoculturelles repose sur l'idée que les citoyens français ne doivent pas pouvoir être discriminés (au sens premier, c'est-à-dire, séparés, et donc identifiés puisque potentiellement classifiables) en fonction de leur origine ethnoculturelle. Partant du constat des discriminations ethniques qui existent en France, en ce qui concerne l'accès à l'éducation, à l'emploi et au logement, des sociologues cherchent malgré tout à étudier ce qui se joue derrière la question des origines. L'enquête *Trajectoires et Origines*²² a ainsi permis de mettre en évidence les discriminations qui ne portent pas sur des critères sociaux ou économiques, mais notamment sur les représentations de caractéristiques physiques « révélatrices » d'une ethnicité supposée. L'enquête a bénéficié d'une forme de dérogation, sous le contrôle strict du Cnis (Conseil national de l'information statistique) et de la CNIL (Commission nationale de l'informatique et des

¹⁹ Sur les liens entre le libéralisme et le pluralisme, nous renvoyons notamment à DIECKHOFF, Alain (éd.), *La Constellation des appartenances. Nationalisme, libéralisme et pluralisme*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004.

²⁰ Voir à ce sujet l'analyse de VIBERT, Stéphane, « La démocratie dans un espace 'postnational' ? Holisme, individualisme et modernité politique », *Anthropologie et Sociétés*, Volume 26, n°1, pp. 177-194, 2002

²¹ HAZAREESINGH, Sudhir, « L'imaginaire républicain en France, de la Révolution française à Charles de Gaulle. », *Revue historique* vol.3, n° 659, 2011, p. 637-654. Disponible en ligne :

www.cairn.info/revue-historique-2011-3-page-637.html

²² *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, sous la direction de Cris Beauchemin, Christelle Hamel et Patrick Simon, Grandes Enquêtes, 2016, 624 pages, Disponible en ligne sur le site de l'INED : <http://www.ined.fr/fr/publications/grandes-enquetes/trajectoires-et-origines/>

libertés). Cette enquête a notamment permis d'étudier les trajectoires des populations immigrées et de leurs descendants, en abordant la question des parcours familiaux de migration, incluant ainsi les « immigrés de la deuxième ou troisième génération ». Si l'on peut comprendre les objectifs éthiques des recommandations du Cnis et de la CNIL, il faut noter que fournir des études de ce type permet de penser les moyens d'une analyse corrélée de l'origine des individus avec d'autres données sociales pour fournir des indicateurs permettant par exemple de montrer leur insertion sociale et professionnelle. Cela peut certes produire des effets à double tranchant : différencier donc discriminer peut entraîner des pratiques discutables et avoir pour finalité la mise à l'écart ou la stigmatisation ; pour autant l'absence de connaissance objective de la situation des personnes immigrées ou issues de l'immigration peut également laisser la place à des interprétations erronées voire mal intentionnées. Néanmoins, ce débat paraît assez révélateur de la position française sur la diversité ethnoculturelle.

Dans le cadre du terrain étudié dans ce dossier dont la problématique est centrée sur la question du rapport aux langues, il s'agit ici de mettre en lumière les enjeux spécifiquement politiques du plurilinguisme dans le contexte français. En effet, les éléments que nous avons précédemment développés donnent à voir une tradition d'assimilation dans l'accueil des populations étrangères en France, le renoncement aux particularismes culturels (régionaux comme étrangers) constituant le socle de l'identité nationale. De ce fait, des chercheurs ont insisté sur cette particularité pour expliquer les réactions françaises vis-à-vis du concept de multiculturalisme²³. Cela a occasionné de vifs débats, remettant en question la vision de l'altérité en France et la possibilité d'une pluralité qui semble découler d'un système de pensée anglo-saxon. La problématique du vivre ensemble a ainsi été exprimée²⁴ et médiatisée au carrefour de constats sociétaux et d'une réflexion d'ordre philosophique, jusqu'à devenir parmi les sujets de société à la fois des plus communs mais aussi des plus discutés. Des travaux ont été menés dans une perspective historique également, pour essayer d'explicitier ce rapport spécifique que la

²³ Voir notamment REX, John, *op cit.* et ROMAN, Joël, « Un multiculturalisme à la française ? », *Esprit*, n°212 (6), juin 1995, pp.145-160.

²⁴ Plusieurs ouvrages concourent à modéliser cette réflexion dans les années 1990. Nous proposons ici de nous référer à certains d'entre eux qui mettent en évidence les enjeux du débat public de l'époque : TOURAINE, Alain, *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris, Fayard, 1997 et WIEVIORKA, Michel, *La France raciste*, Paris, Seuil, 1992 ; WIEVIORKA, Michel (dir.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte, coll. Poche/Essais, 1997, 334 pages.

France aurait construit vis-à-vis de la diversité²⁵. Dominique Schnapper²⁶ introduit ainsi l'apport des théories du multiculturalisme par l'analyse du rapport à l'altérité dans la constitution des liens sociaux, dans une approche réflexive autour des disciplines constitutives des sciences sociales.

C'est ainsi notamment que Michel Wieviorka a publié de nombreux travaux sur le concept de multiculturalisme, mettant notamment en évidence l'importance de se nourrir d'expérimentations pour faire vivre le concept en-dehors du cadre théorique qui a permis d'exprimer les enjeux qui le sous-tendent. Il insiste également sur le fait que le bien fondé de cette réflexion ne doit pas occulter les paradoxes qu'elle peut faire advenir. Il est ainsi nécessaire d'explicitier les tensions qui constituent ces développements théoriques afin de garantir une approche globale des enjeux, et pour repérer les effets prétendument négatifs du multiculturalisme afin de chercher à les éviter. Ainsi, Michel Wieviorka précise que :

« L'esprit multiculturaliste réside, précisément, dans cette articulation démocratique de deux principes pourtant difficiles à concilier, la reconnaissance (des particularismes culturels) et le respect (des valeurs universelles). Et, si la critique est souvent vive, c'est d'abord pour le soupçonner de faire le lit du communautarisme, c'est-à-dire de la négation des valeurs universelles à partir de dérives ou de conceptions outrées des droits associés au principe de reconnaissance »²⁷

Ainsi, en insistant sur l'articulation entre particularisme et universalisme, Michel Wieviorka rappelle que le multiculturalisme n'est pas le communautarisme, et que « l'esprit multiculturaliste » doit veiller à ne pas devenir un moyen soit de créer soit d'accentuer le communautarisme. Les travaux sur l'interculturalité visent notamment à prendre en compte ce danger, en proposant une lecture dynamique des manières dont les cultures se rencontrent, critiquant l'approche multiculturaliste pour ce qu'elle a de statique et de « juxtaposition » des cultures.

²⁵ Voir à ce sujet TODOROV, Tzvetan, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Le Seuil, 1989.

²⁶ SCHNAPPER Dominique, *op. cit.*

²⁷ WIEVIORKA, Michel, « Le multiculturalisme : un concept à reconstruire », issu du colloque « Le multiculturalisme a-t-il un avenir ? », Université Paris I Panthéon-Sorbonne, février 2010. Disponible en ligne : http://www.raison-publique.fr/IMG/pdf/Wieviorka_multiculturalisme.pdf

C. Du fait multiculturel à la rencontre interculturelle

Le concept d'interculturalisme²⁸, pour désigner une intention spécifique dans une situation d'interculturalité, permet d'envisager les rapports humains en contexte pluriculturel. Sortant de considérations théoriques, parler d'interculturalité permet d'adresser les questions liées à la rencontre entre les cultures. Il s'agit de concevoir les cultures dans la manière qu'ont les acteurs de les appréhender et de les faire interagir. Une telle conception s'inscrit dans une lecture constructiviste des cultures qui ne sont pas des objets hétéro-institués, mais bien un ensemble de manières, de pratiques, de valeurs, de représentations que les individus s'approprient et font évoluer. Ici encore, il ne s'agit pas d'essentialiser les cultures, mais de les voir comme un élément de l'identité d'individus qui participent eux-mêmes à la définition de ces cultures. L'interculturalisme suggère ainsi de concevoir les cultures dans une logique de dialogue, permettant de dépasser la juxtaposition de cultures qui pourrait résulter d'une tolérance peut-être superficielle. Plutôt que d'opposer cette vision à la réflexion sur le multiculturalisme, nous proposons plutôt de voir dans cette conception qui consacre le lien entre les cultures la véritable « reconnaissance » sur laquelle repose une partie des développements du multiculturalisme, qui recouvre des réalités assez variables. Dans cette conception, l'autre n'est pas simplement toléré, mais il est reconnu pour ce qu'il est et ses compétences notamment linguistiques sont valorisées dans l'espace public. Ainsi, dans un esprit de respect, qui constitue le socle sur lequel se crée la rencontre interculturelle, la reconnaissance mutuelle de l'autre dans la multitude d'identités qui le constituent est rendue possible.

Dès lors, il devient possible de valoriser le lien entre les cultures, dans différentes situations de rencontre interculturelle. Cette diversité des situations dans lesquelles ce champ de recherche s'est développé renseigne sur les croisements pluridisciplinaires qui peuvent être effectués. C'est dans ce cadre théorique notamment que s'est développée une réflexion autour de l'interculturalité dans les relations de soins. Ainsi, Alexandra Nacu montre la manière dont le discours culturel est mobilisé dans les relations soignants-soignés, avec ce qu'il permet en termes de renforcement de l'autorité ou encore le caractère explicatif qui peut lui être attribué²⁹. De

²⁸ Voir notamment GAGNON, Alain, *op. cit.*

²⁹ NACU, Alexandra, « À quoi sert le culturalisme ? Pratiques médicales et catégorisations des femmes « migrantes » dans trois maternités franciliennes », *Sociologie du Travail*, Volume 53, p. 109-130

nombreux travaux de recherches (mémoires de fin d'études, etc.) effectués par des soignants eux-mêmes renseignent du sentiment de cohérence de cette réflexion avec le vécu quotidien. Deux disciplines paraissent s'être spécifiquement emparées de ce cadre de recherche, avec le management interculturel – qui traite de ce qui relève du culturel dans le monde de l'entreprise – et l'éducation interculturelle, qui vise notamment à valoriser le lien entre les cultures dans les relations pédagogiques et à permettre de les adapter en prenant en compte la présence d'une population d'origine immigrée.

En France, la recherche sur l'éducation interculturelle trouve ses prémises notamment dans les travaux de Claude Clanet, qui a dirigé l'un des premiers livres français sur le sujet, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*³⁰. La psychologie interculturelle marque assez fortement le début de la recherche en inscrivant la réflexion dans ce cadre disciplinaire. Les travaux de Jacques Demorgon³¹ marquent également les recherches françaises sur la pédagogie interculturelle, à partir initialement de travaux effectués dans le cadre de l'OFAJ (Office franco-allemand de la jeunesse). S'interroger sur la pédagogie interculturelle suppose d'étudier attentivement la manière dont l'interculturalité implique un rapport pédagogique spécifique. Il s'agit là encore d'étudier l'interculturel par les relations pédagogiques entretenues en situation d'éducation. Un travail de synthèse a été fourni par Martine Abdallah-Pretceille³² qui a notamment publié des travaux sur la formation des enseignants à l'interculturalité, mettant en évidence la nécessité d'interroger les pratiques et représentations des enseignants qui travaillent en contexte de diversité culturelle, tout en rejetant une vision essentialiste des cultures³³.

Pour conclure cette partie, nous retenons que le débat sur le pluralisme culturel repose fondamentalement sur la nécessité d'une articulation entre des particularismes, sur la base de l'universalisme des Droits de l'Homme dans une perspective libérale (au sens politique du terme). C'est donc dans ce cadre philosophique et éthique que doit s'envisager une réflexion

³⁰ CLANET, Claude, (dir.) *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1985, cité par RAFONI, Béatrice, « La recherche interculturelle. État des lieux en France », *Questions de communication* [En ligne], n°4, 2003. Disponible à l'adresse : <https://questionsdecommunication.revues.org/4510>

³¹ DEMORGON, Jacques, *L'exploration interculturelle : pour une pédagogie internationale*, Paris, Armand Colin, 1989, 328 pages

³² ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *L'éducation interculturelle* (4^e ed.), Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2013, 128 pages

³³ Cf. ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, « Quelques points d'appui pour une formation des enseignants dans une perspective interculturelle », in. OUELLET, F. (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988

autour de la prise en compte de la diversité linguistique en situation d'éducation.

Partie 3 - L'éveil aux langues en contexte plurilingue : un projet éducatif

L'éveil aux langues est étudié dans ce cadre comme un projet éducatif spécifique en contexte plurilingue. Cette étude repose sur une conception de l'éducation comme espace démocratique et citoyen (A). La langue et son apprentissage doivent être appréhendés soigneusement, en ce que la langue est constitutive de l'identité individuelle et collective (B). C'est dans ce cadre que l'éveil aux langues vise à faire rencontrer les langues pour construire le langage de manière cohérente et fluide (C).

A. L'éducation, espace démocratique et citoyen

L'éducation constitue dans ce cadre un espace primordial d'acquisition des valeurs de la démocratie et de la citoyenneté. L'Ecole fait partie de ce qui structure l'espace public, au sens habermassien³⁴ d'espace ouvert entre l'Etat et la société civile et dans lequel peut se former un débat démocratique duquel émerge une opinion publique. La caractérisation de l'éducation comme espace démocratique primordial s'entend ainsi dans une perspective ambitieuse, radicale et critique vis-à-vis des sociétés contemporaines. En effet, dans le cadre problématique de cette recherche, l'éducation dans son ensemble – au-delà de l'Ecole – est considérée en tant qu'espace public au sens habermassien, constitutif du rôle démocratique des espaces et temps éducatifs.

Nous inscrivons également cette recherche dans une perspective castoriadienne³⁵, faisant de la pédagogie un élément de la posture de praxis qui à la fois vise et permet l'autonomisation individuelle et collective. En ce sens, l'éducation prend ici un sens très fort, en ce qu'elle est à la base d'un mouvement d'émancipation vis-à-vis d'une hétéronomie instituée dans les différents

³⁴ Nous renvoyons notamment à HABERMAS, Jürgen, *Droit et démocratie. Entre faits et normes*, traduit de l'allemand par Rainer Rochlitz et Christian Bouchindhomme, Paris, Gallimard, nrf essais, 1997, 554 p.

³⁵ Cf. CASTORIADIS, Cornelius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975, 503 pages.

champs de la vie sociale. Nous nous appuyons en ce sens sur ce que nous avons étudié concernant les liens théoriques qui peuvent être établis entre la pensée castoriadienne de l'autonomie et la prise en compte de la pluralité culturelle dans les sociétés qui visent à penser la modernité³⁶.

Les questions d'appartenance et de reconnaissance qui structurent la réflexion sur le pluralisme culturel constituent des renouvellements dans la réflexion sur le rôle politique des vecteurs sociaux de la culture, telle que l'Ecole. A ce titre, il faut noter que la pensée sur l'éducation interculturelle s'est construite dans la perspective d'une remise en question de la pédagogie de manière plus générale, cette problématique permettant de réinterroger des impensés pédagogiques.

L'angle d'approche de la question multiculturelle par les langues propose une manière réconciliée d'envisager la diversité culturelle³⁷, tout en s'appliquant à travailler un élément primordial de l'apprentissage scolaire et social, la langue, qui est constitutive de l'identité individuelle et collective.

B. La langue, constitutive de l'identité individuelle et collective

Les travaux de psychologie de l'éducation qui prêtent attention à la construction du langage dans le développement cognitif de l'enfant s'appuient notamment sur l'œuvre de Vygotski³⁸, élaborée durant la première moitié du 20^{ème} siècle mais découverte par le public occidental à partir des années 1960. Il met en évidence le rôle de l'environnement sur le développement cognitif, dans une perspective socioconstructiviste. Cette théorie sert de base aux études sur l'importance de l'apprentissage des langues dans le développement primaire des capacités cognitives.

³⁶ Nous nous référons spécifiquement au mémoire de recherche d'Histoire de la pensée politique réalisé l'année précédente à l'ENS de Lyon : LERBET, Lucie, *Les conditions de possibilité d'une modernité multiculturelle en France dans la perspective de l'analyse castoriadienne de l'autonomie*, mémoire de M2 Histoire de la pensée politique, sous la direction de Michel Senellart, Lyon, ENS, 2016, 156 pages

³⁷ Nous entendons par là l'idée mise en avant par les défenseurs de cette démarche qui semble moins polémique que les actions interreligieuses par exemple.

³⁸ Voir notamment VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage* (1934) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de PIAGET, Jean, Collection « Terrains », Éditions Sociales, Paris, 1985 ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.

La complexité de la langue dans son rapport à l'identité nécessite une approche pluridisciplinaire, permettant de saisir les différents enjeux qui sous-tendent cette problématique. La langue (ou les langues) dans ce qu'elle(s) constitue(nt) l'accès à la structuration du langage joue(nt) un rôle primordial dans le développement primaire des capacités cognitives. La langue constitue également la base de l'appartenance au groupe, étudiée ici d'un point de vue anthropologique. Des travaux montrent en effet l'importance de la langue en situation de migration. La langue constitue dans les pratiques migratoires un élément d'identité majeur, dont la transmission marque la continuité du lien au groupe d'origine en structurant les rapports de filiation et le maintien du lien au pays des parents³⁹.

Ainsi, la langue est pleinement constitutive du développement de l'identité individuelle et collective. Dans le contexte mondialisé et postcolonial, le plurilinguisme peut servir de base au développement de compétences interculturelles, en se fondant sur une diversité linguistique reconnue dans sa capacité à faire dialoguer les langues. L'enjeu du plurilinguisme, tant sur le plan cognitif (par le développement des capacités métacognitives) que sur le plan social (par le développement de liens intercommunautaires), réside dans cette dimension de dialogue. Dans la perspective des actions d'éveil aux langues, la reconnaissance des langues parlées en contexte familial lutte donc contre le repli sur les identités communautaires, en visant à faire dialoguer les langues et les cultures dans une logique intercommunautaire.

C. L'éveil aux langues : rencontrer les langues pour construire le langage

Ces tensions fortement chargées d'enjeux politiques ne doivent pas masquer les enjeux cognitifs liés à l'acquisition du langage, évoqués précédemment. Il est nécessaire de prendre la mesure de ces enjeux cognitifs, afin de comprendre le cadre dans lequel les actions d'éveil aux langues et de prise en compte du plurilinguisme se sont développées.

³⁹ Cf. CONDON, Stéphanie, RÉGNARD, Corinne, « Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France », *Hommes et migrations* [En ligne], n° 1288, 2010. Disponible à l'adresse : <http://hommesmigrations.revues.org/854>

De récentes études⁴⁰ se sont attachées à montrer que le bilinguisme précoce produisait des effets positifs à plusieurs niveaux, cognitif, identitaire et professionnel. En effet, la sociolinguistique questionne le rapport aux langues en situation d'éducation dans une perspective nouvelle, faisant évoluer la connaissance sur le sujet. Ces travaux étudient notamment les enjeux cognitifs de la structuration du langage dans les familles en situation de plurilinguisme. La prise en compte de la pluralité des langues parlées et la valorisation de la ou des langue(s) familiale(s) semblent ainsi favoriser le développement des capacités cognitives. En effet, un appauvrissement des capacités d'expression dans la langue maternelle entraîne des difficultés de structuration du langage qui ont des répercussions visibles sur les capacités d'expression dans la langue utilisée dans le pays d'accueil. Parallèlement, une meilleure maîtrise de la langue familiale induit de meilleures capacités langagières qui peuvent être mises à profit dans l'apprentissage d'autres langues, notamment dans le cadre scolaire. Ces travaux démontrent que les effets positifs du bilinguisme existent, et ce, quelle que soit l'intensité du bilinguisme, c'est-à-dire même s'il n'y a pas une maîtrise similaire des deux langues. Le bilinguisme améliore les capacités métacognitives, en introduisant la possibilité d'une réflexion sur le langage de manière précoce, relativement à des enfants en situation monolingue. Les effets du bilinguisme dépassent ainsi le strict cadre de la compétence multilingue⁴¹. Ces arguments s'opposent ainsi à l'idée qui faisait consensus avant les années 1990 et qui affirmait que l'environnement plurilingue perturbe l'enfant et qu'il vaut mieux se tenir à communiquer avec lui dans une seule langue, privilégiant ainsi la langue de scolarisation, même lorsque celle-ci n'est pas maîtrisée par la famille.

La prise en compte du contexte de pluralité des langues dans lequel évoluent les enfants en situation de migration individuelle ou familiale (incluant donc les descendants d'immigrants) constitue en effet un enjeu pour le développement des capacités cognitives, contribuant à l'épanouissement de l'enfant dans son environnement scolaire, social, affectif et relationnel. Dès

⁴⁰ Sans viser l'exhaustivité, nous citons ici quelques travaux qui non seulement ont pu faire avancer le monde de la recherche, mais semblent également être mobilisés par les professionnels engagés dans des démarches de prise en compte du plurilinguisme :

HELOT, Christine, 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.

MORO, Marie-Rose, *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école. Entretiens avec Joanna et Denis Peiron*, Bayard, 2012, 180 pages.

⁴¹ L'association Dulala, qui a accompagné le projet plurilinguisme sur le territoire étudié, a notamment publié sur sa chaîne Youtube une vidéo de Marie-Rose Moro explicitant ces bénéfices. Là encore, au-delà de l'aspect strictement scientifique de ces apports, il faut noter que cet outil est mis à la disposition de tous, gratuitement et facilement accessible, ce qui permet aux professionnels de s'emparer de cette thématique en en saisissant les enjeux théoriques. Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=GR-Ewr-wacY>

lors, la prise en compte de la diversité des langues en situation d'éducation s'entend comme un moyen de favoriser la réussite des enfants dans leur vie scolaire et extrascolaire. Il est nécessaire pour cela de dépasser l'opposition dichotomique entre langue de l'école (langue du pays d'accueil) et langue de la maison (langue maternelle), pour permettre à chacun de trouver sa place dans la société. La séparation entre ces deux espaces ne doit pas induire une opposition fondamentalement violente. Il paraît en effet possible de respecter la distinction entre ces espaces tout en valorisant les apprentissages familiaux en termes de langage, dans l'objectif de l'apprentissage de la langue française, qui demeure la langue commune de la société française.

Il est alors apparu nécessaire que les structures en charge de missions éducatives trouvent les moyens de répondre aux inquiétudes des familles qui s'interrogent parfois sur ce qu'il « faut » faire pour leurs enfants, afin d'améliorer les rapports qui permettent la coéducation. Les mondes sociaux de la maison et des espaces d'éducation extra-familiaux (l'école, la crèche, le périscolaire, etc.) peuvent ainsi mieux communiquer et se comprendre, afin d'assurer le soutien affectif et social nécessaire pour la réussite des outils didactiques d'apprentissage des langues.

C'est ainsi que se sont développées les activités d'éveil aux langues, visant notamment à faire entendre des langues généralement peu mobilisées en contexte scolaire, en raison d'une logique de hiérarchie des langues en fonction de leur valeur marchande et de leur légitimité supposée. Ces activités se situent dans la lignée des programmes européens d'éveil aux langues développés depuis les années 1990⁴² à la suite des travaux de Eric Hawkins⁴³ et proposent une série d'outils originaux venant alimenter les ressources déjà disponibles à ce sujet. Les professionnels du territoire ont ainsi été formés à la Boite à Histoires (que nous décrivons plus loin), au Kamishibai⁴⁴, à la fleur de langues⁴⁵, à l'arbre des bonjours⁴⁶, ainsi qu'à d'autres

⁴² Voir par exemple le projet ELODIL <http://www.elodil.com/historique.html>

⁴³ HAWKINS, Eric, « Awareness of language in the curriculum (réflexion sur le langage dans le programme scolaire) », in LUC, Christiane, *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris, INRP, 1990

⁴⁴ Voici la présentation proposée par le site de l'association Dulala : <http://www.dulala.fr/le-kamishibai-plurilingue-de-dulala/>

⁴⁵ La fleur des langues est proposée par le projet Elodil :

http://www.elodil.com/files/modules_primaire/Fleur%20des%20langues.Mai2006.pdf

⁴⁶ Celui-ci a notamment été mis en place dans une crèche municipale. Des parents ont été sollicités pour écrire sur des « feuilles » constituant un arbre, « bonjour » dans leur langue maternelle, ou toute autre langue qu'ils souhaitaient faire partager.

activités qui ont pu être adaptées par les professionnels eux-mêmes⁴⁷. Il faut noter que, tant sur le versant théorique que pratique, de nombreuses ressources sont disponibles en ligne.

La prise en compte de la diversité culturelle par la société relève ainsi d'une pluralité de représentations, qui varient en fonction des individus et groupes concernés. Il semble que les enjeux politiques et idéologiques qui y sont liés induisent des biais dans le positionnement que les acteurs peuvent avoir. C'est ainsi que nous analysons les actions d'éveil aux langues, notamment en ce qui concerne la manière dont les enjeux cognitifs liés à la structuration du langage peuvent être masqués par les enjeux politiques et sociaux qui influent les positionnements politiques locaux. La distinction entre ces deux types d'enjeux ne doit néanmoins pas occulter la manière dont ils se lient dans le processus d'individuation.

Les questions de coordination des acteurs et de cohérence de l'action au niveau local révèlent la double difficulté de la prise en compte de la diversité linguistique, qui nécessite une ouverture d'une part entre les cultures au sens anthropologique et d'autre part, l'articulation entre des cultures professionnelles sensiblement variées.

⁴⁷ Voir à ce sujet le site de l'enseignant qui a porté ces projets dans une école du territoire. Sur ce site se trouve la description du projet dans cette école : <http://jl.vidalenc.free.fr/projets/projet%20d%27%E9veil%20aux%20langues-GS.pdf>

Chapitre 2. Méthodologie : démarche et limites

Nous souhaitons revenir dans ce chapitre sur les éléments constitutifs de la méthodologie empruntée dans ce travail de recherche, en insistant sur les spécificités de l'enquête entreprise. En effet, celle-ci prend forme au sein d'un stage en analyse des politiques publiques, qui nous permet un accès privilégié mais ambigu au terrain (partie 1). L'entretien constitue l'outil méthodologique privilégié pour « remonter le fil » sociohistorique de cette enquête et pour analyser les représentations que les acteurs ont de ces actions (partie 2). L'étude d'éléments d'observations et de sources écrites et matérielles alimente également cette enquête ; s'ils sont secondaires, ces outils permettent une mise en perspective des témoignages recueillis lors des entretiens (partie 3).

Partie 1 - Une enquête dans le cadre d'un stage en analyse des politiques publiques

Afin de prendre en compte les biais éventuels liés à notre position vis-à-vis du terrain étudié, il est nécessaire de noter que cette enquête a été effectuée dans le cadre d'un stage de fin d'étude en analyse de politiques publiques. Une des missions de ce stage était de faire le bilan du « projet plurilinguisme » (A) mené à l'échelle de la collectivité territoriale, une ville qui constitue notre terrain (B). Il est alors nécessaire de préciser le champ problématique du DER (C), notamment relativement à cette mission demandée dans le stage et au mémoire de sciences politiques qui propose également d'analyser ce terrain.

A. Faire le bilan du projet plurilinguisme

La mission concernant le bilan du projet plurilinguisme dans le cadre de ce stage était exprimée ainsi dans l'offre de stage proposée : « Le Grand Projet de Ville a initié une démarche autour des notions d'éveil aux langues et de plurilinguisme. Accompagné par l'association DULALA, l'objet de cette démarche a été de poser les bases théoriques et de permettre aux professionnels de partager une culture commune autour des questions de plurilinguisme. Les structures petite enfance, médiathèque, associatives, scolaires ont pu bénéficier d'un accompagnement pédagogique et technique. La mission consistera à faire le bilan de cet accompagnement, de répertorier les démarches dans les structures, et de rendre compte des effets de cet accompagnement sur les pratiques professionnelles. »

Cette mission s'inscrit ainsi dans une perspective de bilan permettant de mettre en évidence les modifications en termes de représentations, de pratiques et d'outils utilisés par les professionnels, afin notamment d'évaluer l'accompagnement de l'association DULALA, rendu possible par des financements alloués dans le cadre de la politique de la Ville. Ce travail constitue également un enjeu politique, puisqu'il s'agit de démontrer l'intérêt de ce projet à l'équipe municipale composée d'élus dont la sensibilité à ce projet peut être délicate.

Cette mission constitue donc notre « porte d'entrée » pour cette étude. L'intérêt et la difficulté résident dans la temporalité propre à ce stage, qui arrive en aval de temps forts sur cette thématique afin d'enquêter de manière sociohistorique et empirique sur les ressorts sociaux et pédagogiques des actions menées dans le cadre de ce projet. La dimension d'évaluation *a posteriori* rend difficile l'accès au terrain en termes d'observation. Pour autant, la prise en compte des discours des enquêtés doit être mise en perspective par des temps d'observation et par l'étude des documents écrits qui relatent des activités qui ont pu avoir lieu. En effet, il ne s'agit pas d'étudier uniquement les évolutions en termes de représentations, mais également d'introduire une réflexion sur les pratiques et la possibilité d'une « culture commune » aux professionnels des différentes structures étudiées sur cette thématique.

Ainsi, notre positionnement en tant que chercheur doit s'ajuster entre une extériorité qui permet de prendre du recul sur les discours au regard des actions et une intériorisation du terrain et de ses acteurs. Le temps court du stage (quatre mois) nécessite de travailler les relations interpersonnelles et d'avoir une connaissance fine des acteurs afin de comprendre la manière dont

s'est construite cette politique éducative locale. La situation de stage au sein du service en charge de la politique de la Ville facilite l'accès au terrain et aux acteurs notamment par la nécessité de répertorier les actions. De fait, les acteurs comme les habitants sollicités ont répondu favorablement aux demandes d'entretien et d'observation. Le grand intérêt des personnes sollicitées pour cette démarche fait partie des éléments à analyser pour resituer les discours des enquêtés dans le cadre situationnel de recueil des témoignages. En effet, la situation constitue une signification en soi qu'il convient de garder à l'esprit.

B. Description de la problématique du terrain

Cette recherche prend une ville pour terrain. Il s'agit d'une ville d'environ 30 000 habitants, située dans la métropole lyonnaise. La ville est constituée de territoires assez disparates, fruit de fusions de communes et de la création d'une ville nouvelle dans les années 1970. Aujourd'hui, les quartiers de cette ville nouvelle sont identifiés comme des quartiers prioritaires bénéficiant des dispositifs de la politique de la Ville. Le Grand Projet de Ville (GPV) est chargé de mettre en place les politiques permettant un travail à la fois social et urbain visant à revaloriser ces quartiers, ce qui passe entre autres par un appui aux initiatives locales.

Des personnes travaillant dans différentes structures (écoles, crèches, médiathèque, associations, centre de loisirs, etc.) ont fait le constat de la diversité linguistique présente sur le territoire. A cela se conjugue chez ces personnes l'intuition de la richesse de cette pluralité linguistique et culturelle sur le territoire dont le potentiel devrait être exploité⁴⁸. Ces acteurs affirment l'importance d'une action sociale qui corresponde à la population et qui reconnaisse sa spécificité pour pouvoir la valoriser afin de lui permettre de trouver sa place. Par ailleurs, des difficultés sont ressenties dans certaines familles ; des parents issus de l'immigration ne savent pas comment prendre en compte cette question des langues et s'interrogent sur la « bonne » langue à transmettre à leur enfant. Ces situations se traduisent par des tentatives parfois « bricolées », ainsi que des renoncements, etc. L'intériorisation du discours qui fut celui de l'Education nationale sur la nécessité pour les enfants de baigner dans la langue française pour

⁴⁸ Vocabulaire employé par les enquêtés, professionnels comme parents.

pleinement réussir leur parcours éducatif a contribué à la construction de représentations négatives sur les langues d'origine. Pour les acteurs du territoire, une question apparaît notamment : comment répondre à ces craintes ? Il apparaît nécessaire de pouvoir identifier un discours clair sur la question. Dans le cadre d'une démarche d'accompagnement à la parentalité, ces questions se posent dans les termes de la coéducation. Il s'agit alors de trouver les moyens d'accompagner les parents dans leurs démarches et leurs projets éducatifs. Il s'agit véritablement pour les acteurs locaux d'une politique de prévention qui doit s'inscrire dans une volonté de long terme d'innovation sociale et qui repose nécessairement sur un consensus partagé par les acteurs concernant les finalités et les moyens d'action.

C. Cerner le champ problématique du DER

Cette enquête sert de multiples objectifs, institutionnels comme universitaires. Pour cerner la problématique spécifique de ce Dossier Exploratoire de Recherche, il est nécessaire d'identifier ces différents objectifs. Ainsi, cette enquête est rendue possible par une mission dans le cadre d'un stage, trouvé par le biais d'un réseau académique suite à une demande de terrain de recherche qui permettrait d'effectuer à la fois un mémoire de recherche en analyse de politiques publiques, qui vise à étudier la co-construction d'une politique éducative locale, et ce Dossier Exploratoire de Recherche en sciences de l'éducation. Il ne s'agit pas d'opposer la posture nécessaire en sciences politiques et celle propre aux sciences de l'éducation, ni de les confondre, mais bien de trouver la manière dont ces points d'entrée s'articulent et s'enrichissent. La situation en elle-même donne à voir l'enchevêtrement des dimensions pédagogiques et politiques, dont le dialogue est le garant de la réussite. A ce titre, Francine Best étudie les activités d'éveil au prisme d'une lecture croisée entre pédagogique et politique⁴⁹. En effet, il paraît pertinent de concevoir les croisements entre le pédagogique et le politique, ne serait-ce que parce que les orientations pédagogiques doivent être appuyées par une ligne politique et institutionnelle claire pour être mises en place, notamment dans le cadre de politiques éducatives qui demeurent fortement

⁴⁹ BEST, Francine, « Croisement(s) du pédagogique et du politique : le cas des activités d'éveil », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°4, vol. 39, 2006, p. 47-61. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2006-4-page-47.htm>

centralisées dans le cadre de l'école. Les activités d'éveil s'inscrivent dans le cadre des idées de la « rénovation pédagogique » et on peut lire l'évolution de ces activités à l'école par une entrée politique.

Il s'agit néanmoins bien ici de définir la spécificité de la démarche empruntée pour ce travail en sciences de l'éducation. Si les outils sociologiques que nous employons, détaillés dans la partie suivante, supposent une méthode empirique, nous adoptons néanmoins une posture philosophique qui s'exprime par une démarche hypothético-déductive. Nous formulons à ce titre l'hypothèse suivante : la prise en compte de l'interculturalité en situation d'éducation peut fabriquer de nouveaux rapports pédagogiques. D'une part, ceux-ci induisent une vision sociale renouvelée des rapports aux communautés culturelles (notamment parmi les communautés perçues comme « subordonnées »). D'autre part, ils peuvent remettre en question des postures classiques chez les éducateurs, laissant entrevoir la possibilité pour l'éducation interculturelle d'induire des remises en cause plus générales du système éducatif, dans une démarche (co)constructiviste et partenariale. Ainsi, les questions fondamentales soulevées par cette étude sont d'ordre philosophique, bien que la méthode soit résolument sociologique.

Partie 2 - L'entretien comme mode opératoire

L'entretien est vite apparu comme le moyen le plus évident, notamment pour retracer de manière sociohistorique les éléments constitutifs de la politique éducative locale qui s'est mise en place sur le territoire. En outre, faisant le choix d'étudier les représentations que les acteurs ont de leur pratique et du sens qu'ils leur donnent, l'entretien semble en conséquence être l'outil sociologique privilégié. Une vingtaine d'entretiens ont ainsi été menés dans le cadre de cette étude. Si la grille d'entretien est construite selon la même trame en fonction des différents acteurs étudiés (A), ces entretiens révèlent une pluralité d'acteurs avec des lectures variées des enjeux en question (B).

A. Une grille d'entretien commune aux acteurs

En effet, nous avons fait le choix de conserver dans les grandes lignes une grille d'entretien commune aux différents acteurs⁵⁰. La grille d'entretien « type » fournie en annexes⁵¹ a été affinée au cours de l'enquête et était néanmoins précisée en fonction des acteurs interrogés, spécifiquement en ce qui concerne les relations interpersonnelles qui lient les enquêtés. Cette grille générale permet de comprendre les différents points généralement abordés durant les entretiens. Nous affirmons par cette méthodologie l'ancrage sociohistorique de notre enquête, qui vise une mise en récit des actions étudiées. L'entretien semi-directif, incluant des éléments biographiques, permet de comprendre les motivations et les finalités éprouvées par les acteurs.

Ces entretiens ont été enregistrés afin de pouvoir revenir sur les passages clés par la suite. Pour une partie d'entre eux, ils ont été partiellement retranscrits. Pour les autres, nous avons pour le moment basé notre travail sur une prise de notes avec possibilité de reprendre les enregistrements si besoin d'approfondir ou de se référer aux paroles exactes employées par les enquêtés.

B. Une pluralité d'acteurs avec leur lecture des enjeux

Les entretiens ont d'abord été effectués avec les personnes composant le Comité Technique plurilinguisme (instance de coordination qui réunit environ tous les deux mois les personnes engagées dans des actions liées au projet dans différentes structures). Dans un premier temps, les responsables de crèches ont été interrogés, puis les directeurs d'école et les enseignants. Parallèlement, des entretiens ont été conduits avec la pédopsychiatre du CMP, l'animatrice de la pause-lecture dont nous détaillons les activités plus loin dans le dossier et l'agent de la médiathèque qui suit cette activité. Des entretiens avec des personnes clés ont été prévus en aval de la première vague d'entretiens qui avait permis de remonter le fil historique et

⁵⁰ Les seuls acteurs pour lesquels des changements majeurs ont été explicités étant les familles interrogées ; en effet, il apparaît évident qu'interroger les habitants nécessite une grille d'entretien quelque peu spécifique, relativement aux entretiens avec des professionnels.

⁵¹ Voir annexe n°2

logique vers ces personnes. En effet, nous les avons certes identifiées dès le début (au moins pour une partie d'entre elles), mais il était important d'effectuer ces entretiens en ayant une connaissance préalable des actions dont il est question. Si les entretiens ont généralement duré entre 1h et 1h30, ces derniers ont été pour certains significativement plus longs (entre 2h et 3h), abordant non seulement des éléments « historiques » et descriptifs du projet mais aussi des éléments de fond sur l'engagement dans la problématique, les enjeux et les perspectives envisagées. Enfin, des rencontres ont été organisées avec des parents ayant d'une manière ou d'une autre rencontré ces actions, en y participant activement pour la plupart⁵². Des acteurs multiples ont ainsi été interrogés, avec l'idée de pouvoir discerner les motivations personnelles et collectives pour la réalisation de ces actions. De futurs entretiens devraient avoir lieu, avec l'Inspectrice de l'Education Nationale, fortement sensibilisée à ces enjeux, et potentiellement avec l'élue en charge des affaires liées à l'éducation. Ces entretiens devraient se réaliser au cours du mois de mai.

La participation à un séminaire consacré au plurilinguisme en situation d'éducation (séminaire ELSE), lors d'une séance consacrée au cas de cette commune, dans laquelle différents partenaires du territoire sont intervenus, a laissé différentes personnes s'exprimer sur les actions, ce qui permet d'en croiser les lectures. En effet, conjointement à ces entretiens, notre travail se fonde aussi sur une étude approfondie des relations qui lient ces acteurs, avec les échanges formels lors du Comité Technique plurilinguisme (également appelé Comité de suivi des langues, selon les acteurs) ou d'autres instances de réunion, et les échanges informels, qui permettent d'expliquer la mise en place des différents projets dans les structures et la mise en réseau. Dans le cadre du stage, un travail global d'observation participante a été effectué dans les services de la collectivité territoriale. Différentes activités ont également fait l'objet d'observations plus précises, que nous détaillons dans la suite de ce dossier.

⁵² Pour plus de détails, voir en annexes la liste des entretiens effectués.

Partie 3 – Autres méthodes : Les observations et l'étude des éléments de communication et des médiations culturelles utilisés

Si l'entretien semi-directif constitue l'outil méthodologique principal de cette étude, d'autres méthodes ont aussi été employées. Ainsi, nous avons eu recours à des moments d'observation participante (A) et à une étude de sources écrites communicationnelles et des outils de médiation (B).

A. L'observation participante

Dans une démarche fondée sur un travail par entretiens, l'observation permet de prendre du recul sur les mots employés par les acteurs pour exprimer leurs ressentis sur une situation. Ainsi, observer permet de mesurer les comportements des acteurs dans un contexte d'interaction, où les personnes sont « en situation ». L'observation permet ainsi de saisir une partie de l'action et de ses effets. L'intérêt de croiser les observations et les entretiens réside dans ce que cela permet d'évaluer le décalage entre les représentations et les pratiques effectives. Dans une perspective parallèle, l'observation est un moyen de prendre contact avec des acteurs et notamment avec des habitants, pour pouvoir accéder à un entretien, dans lequel peuvent être abordés les éléments observés préalablement. C'est donc véritablement dans un dialogue avec les entretiens, qui constituent la matière majeure de l'enquête, que les observations participantes effectuées sont pensées.

Trois observations ont été effectuées, dont une sur plusieurs séances :

- L'observation de la « pause-lecture » proposée par la médiathèque dans une Maison pour tous au cœur du quartier le plus populaire de la ville. 6 séances ont été observées, de février à avril 2017. Un entretien de groupe avec les parents accompagnant les enfants pendant cette animation, ainsi qu'un entretien avec l'animatrice et un entretien avec l'agent de la médiathèque qui assure une fonction d'appui à l'animatrice pendant ces séances permettent de produire un travail global sur cette activité et les représentations qu'en ont les acteurs.

La pause lecture est une activité proposée par la ville le mercredi après-midi, gratuitement. Elle est implantée dans un quartier éloigné géographiquement de la médiathèque. Suite à une étude qui avait été réalisée, ce quartier fréquente assez peu la médiathèque. Il s'agit donc de permettre à ces habitants de nouer un lien avec les services proposés par la médiathèque, afin de favoriser leur fréquentation. La diversité linguistique est un thème privilégié de cette activité, pour laquelle l'animatrice est particulièrement formée, puisqu'elle a déjà travaillé avec l'association qui a accompagné la démarche sur le territoire. Les parents doivent accompagner leurs enfants lors de ces séances et sont invités à participer activement. Les séances se déroulent généralement dans une ambiance décontractée et de partage. En général, l'animatrice ne cherche pas un thème *a priori*, mais part plutôt d'un livre, en extrapolant alors une activité à partir d'éléments présents dans un livre qu'elle lit initialement aux enfants. Un entretien réalisé avec l'animatrice a permis d'obtenir des précisions sur la composition d'une séance.

« La base c'est le livre, même si je veux faire des activités autour, mais il faut que je parte de ça parce que je travaille pour une médiathèque donc forcément c'est le livre. [...] Les enfants sont invités à participer, ils sont au cœur de l'activité. En général comme ils sont petits, j'essaie de faire en sorte qu'il y ait quelque chose à toucher. Ils sont un peu trop petits pour faire que de l'oral. »

Puis, au milieu de la séance, sont prévues 10-15 minutes de lecture individuelle, *« les enfants ont à disposition des livres choisis spécialement pour la pause lecture, soit parce qu'ils sont plurilingues soit parce que les histoires viennent de culture différente et ils ont été choisis spécialement »*.

Puis il y a un rassemblement autour d'une langue, l'animatrice dit *« choisir une langue, de préférence pas majoritaire et pas reconnue socialement, donc de préférence pas en anglais »* ou pas en allemand, voire pas en espagnol.

Elle lit alors une histoire d'un pays où la langue est parlée, en introduisant la dimension culturelle. Puis généralement elle propose une comptine dans cette langue, apprise par l'ensemble du groupe, avec une dimension ludique, une gestuelle spécifique, etc.

- L'observation d'une fin de journée festive dans une crèche associative, autour de la culture d'origine (sénégalaise) de plusieurs parents ayant leurs enfants dans cette crèche, qui a permis plusieurs échanges informels qui ont nourri la réflexion et

certaines entretiens. Un entretien avec un parent de cette crèche (qui n'était pas acteur de ce temps festif, mais néanmoins participant) ainsi qu'avec la responsable de la crèche permettent là aussi d'envisager une analyse plus globale de ces temps festifs proposés par cette crèche, très impliquée par ailleurs dans des activités d'éveil aux langues, puisque des parents s'étaient mobilisés l'année précédente pour fabriquer une Boîte à Histoires.

- L'observation d'une activité Boîte à Histoires dans une école maternelle du même quartier que la pause-lecture. Cela a été rendu possible par une enseignante supplémentaire qui enseigne dans différentes écoles de la ville et avec qui un entretien avait été effectué en amont. La connaissance des activités proposées par le quartier et par l'école, du fait d'un entretien avec le directeur de l'école maternelle a permis de resituer cette activité dans son contexte. Un entretien avec le parent participant à cette activité a permis ensuite d'interpréter également la façon dont ce moment a pu être vécu et les significations qu'il a portées pour cette personne.

La Boîte à Histoires est un outil développé par l'association Dulala. Dans les journées de formation, des ateliers spécifiques ont permis à des professionnels de s'emparer de ces outils. Différents démarches de fabrication de Boîte à Histoires ont été initiées dans des structures, parfois par les parents eux-mêmes. Ceux-ci peuvent être invités à venir présenter l'histoire aux enfants sur des temps consacrés à cela, dans leur langue d'origine.

Il s'agit de représenter par des objets symboliques (par exemple un tissu bleu pour une rivière, un caillou pour un enfant, des branches pour la forêt, etc.) des éléments d'une histoire connue par les enfants et les parents (Hansel et Gretel, Le petit chaperon rouge, etc.) et de raconter cette histoire aux enfants rassemblés en groupe autour du conteur, qui peut être un professionnel ou un parent, qui sort les éléments de la Boîte à Histoires au fur et à mesure de son récit et anime ces objets. Le fait de représenter matériellement et de répéter certains mots en désignant les objets permet de s'approprier des mots lorsque l'histoire est racontée dans une langue qui n'est pas maîtrisée par les enfants. Dans les écoles⁵³, l'histoire est d'abord travaillée avec l'enseignante en français, de sorte à ce que les enfants soient déjà familiers avec l'histoire

⁵³ Voir la chaîne Youtube de Dulala sur laquelle se trouve une vidéo précisant la façon dont la Boîte à Histoires peut être utilisée en école maternelle : <https://www.youtube.com/watch?v=JDMOIXJbRIw>

lorsqu'un parent la raconte en langue étrangère. Dans une crèche, une Boîte à Histoires a été créée par plusieurs parents qui maîtrisaient des langues différentes. Ils l'ont ensuite présentée à plusieurs reprises, notamment à la fête de fin d'année, ouverte au public. La responsable de cette crèche précise qu' « à travers cette BAH, non seulement tu valorises le parent, mais en plus de ça tu permets aux enfants d'entendre leur propre langue au sein de la structure »⁵⁴.

L'observation de ces activités est mise en regard avec les travaux qui étudient ces activités d'éveil aux langues, notamment ceux proposés par l'association qui a formé les professionnels du territoire, puisqu'il s'agit des mêmes outils à analyser⁵⁵. Ces travaux ne portent pas sur ce territoire mais constituent un élément de comparaison pertinent.

Ces observations ont pour le moment été limitées à des moments consacrés à des activités liées à la diversité linguistique et culturelle. Il serait notamment intéressant de chercher à confronter les discours recueillis lors des entretiens effectués avec les responsables de crèche à des observations de « journées-types »⁵⁶, puisque plusieurs responsables témoignent de changements de posture chez les professionnelles. Nous envisageons à ce stade d'effectuer une ou deux observations en crèche (municipale et/ou associative) d'une durée au moins d'un jour voire deux, pour étudier l'appropriation de ces codes par les professionnelles (notamment dans les temps d'échange avec les parents). Ces observations seraient effectuées en-dehors d'activités d'éveil aux langues, afin d'évaluer cette supposée imprégnation de la thématique par les professionnelles en-dehors des temps consacrés à l'éveil à la diversité linguistique.

B. L'étude de la communication et des supports de médiation culturelle

Enfin, deux autres types d'éléments sont pris en compte dans le cadre de cette étude. Les supports de médiation culturelle paraissent facilement identifiables ; il s'agit notamment des

⁵⁴ E3

⁵⁵ BEZAULT, Elsa, CANDELIER, Michel, « Former aux concepts et à la pratique de l'éveil aux langues pour l'animation périscolaire. L'expérience de l'association dulala », *Migrations Société*, n°162, vol.6, 2015, p. 85-100.

⁵⁶ Nous signifions par là des observations sur des temps plus longs, hors d'activités estampillées « éveil aux langues » ou « diversité linguistique et/ou culturelle ».

Boîtes à Histoire, Kamishibai, Arbres à bonjours, livres plurilingues ou en langues étrangères, etc. Ce matériel est souvent produit par les acteurs. La réflexion de la collectivité sur la possibilité d'une mutualisation de ces ressources a donné la légitimité de pouvoir les étudier et les identifier. Interroger les acteurs sur la manière dont ces objets ont été constitués permet également d'aborder l'historicité des actions mises en place.

L'étude de la communication (interne et externe) de ces actions est apparue pertinente, au moins pour trois raisons : ces éléments permettent d'alimenter le travail sur la répertoire des actions sur la commune ; ils permettent également d'évaluer la manière dont les acteurs se positionnent par rapport à leurs actions ; ces éléments constituent la matière rendue publique des actions proposées par les structures.

Nous avons conclu de ce travail qu'une communication assez superficielle avait été faite de ces actions, notamment du fait de la complexité et de la sensibilité des enjeux qu'elles soulèvent – et qui rend difficile une communication efficace et claire sur le sujet, au risque de créer des incompréhensions voire des malaises. En ce qui concerne la communication interne, outre des comptes-rendus de réunions (Comité Technique) et de journées de formation, assez peu de choses sont produites pour rendre compte aux autres structures du travail effectué par chacun. Pourtant, une demande de mutualisation renforcée des expériences et des pratiques semble émerger. Il faut noter qu'il y a quelques années, l'enseignant porteur de ces actions avait construit un site internet sur lequel des ressources théoriques et pratiques étaient mises à disposition – y compris les résultats d'une recherche qu'il avait menée sur le territoire. Exceptée cette initiative, la coordination des constats opérés sur le territoire ainsi que des recherches et actions effectuées semble délicate à mettre en place, faute notamment de temps qui y soit véritablement consacré.

Ces précisions méthodologiques permettent de comprendre le cadre dans lequel a été effectuée cette enquête. Des pistes d'analyse se dessinent à l'issue de cette étude, que nous proposons d'explorer succinctement. Elles mériteraient une plus longue analyse et constituent à ce stade des éléments exploratoires d'analyse.

Chapitre 3. L'interculturalité, une remise en question du modèle éducatif français?

Dans ce dernier mouvement, nous proposons de revenir sur différents éléments que la situation présentement étudiée donne à voir. Sans en fournir des explications systématiques, nous proposons d'explicitier certains phénomènes et les enjeux présents dans ces actions, en dressant des pistes d'analyse, à différents stades d'élaboration. Ainsi, l'articulation des enjeux pédagogiques et sociaux produit des effets sur les pratiques professionnelles (partie 1), que nous analysons dans le contexte de pédagogisation des rapports sociaux, qui explique notamment l'extension de la sphère pédagogique (partie 2). Enfin, nous proposons d'entrevoir les rapports entre langue et institution, qui véhiculent la difficulté d'un travail pluriculturel (partie 3).

Partie 1 – L'articulation d'enjeux pédagogiques et sociaux : quels effets sur les pratiques professionnelles ?

Comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre, cette démarche suppose la prise en compte d'enjeux pédagogiques et d'enjeux sociaux. En effet, il s'agit bien de prendre en compte à la fois le rôle pédagogique et social des activités éducatives, qui dans leur intention pédagogique visent le bien-être de l'enfant, et donc son épanouissement dans la société. La nécessité d'articuler ces enjeux suppose une posture réflexive de la part des acteurs, qui remettent en cause les pratiques classiques de leur profession. Il nous paraît judicieux de revenir sur la posture de ces acteurs et leurs compétences (A). La pluridisciplinarité requise dans ces démarches ainsi que le travail entre les différentes structures, apparaissent comme des éléments qui peuvent influencer les pratiques des professionnels et qui supposent une adaptabilité de leur part (B), tout en signifiant leur implication dans ce projet.

A. La posture et les compétences des acteurs

Les entretiens révèlent l'importance de la posture des acteurs et de la manière dont ils appréhendent leur métier et leur rapport à l'institution (qu'elle soit scolaire, hospitalière, municipale, associative, etc.). Si cette dernière est fondamentale pour la pérennisation des actions, les motivations des acteurs dépendent avant tout d'intuitions et d'intentions personnelles. En effet, nous retrouvons dans différents entretiens la mobilisation d'affinités personnelles avec la question de la diversité linguistique et culturelle pour expliquer l'entrée dans l'action⁵⁷. L'idée semble généralement répandue que l'avantage de traiter de la diversité culturelle par une entrée linguistique est dû à l'universalité de la problématique du langage, qui « parle » à chacun, et qui montre qu'en fin de compte, « on a tous une histoire avec le langage ». C'est notamment ce que révèlent les personnes qui se sont investies dans les formations proposées par l'association qui accompagne le projet. Une agent de crèche dit à ce sujet que « *des formations comme celles-là, on sait qu'on va nous demander d'apporter notre expérience personnelle* »⁵⁸, voire intime.

Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte quant à la capacité des acteurs à se mobiliser sur ces sujets. Le parcours professionnel compte fortement, au-delà des affinités personnelles avec la problématique. Ainsi, le bagage théorique sur le sujet a un impact sur la perception que les acteurs ont de leur légitimité à s'engager dans ces projets et à transmettre les connaissances qu'ils ont pu acquérir durant les formations. C'est ainsi qu'une enseignante explique que « *oui [elle a] donné les outils, mais [elle n'a] pas fait la théorie en expliquant bien [à ses collègues] que c'était important* »⁵⁹. L'enquêtee attribue cela à son caractère personnel qui explique la difficulté pour elle de se positionner comme un relai d'apports théoriques sur le sujet. Pour mettre en place ces activités, il est nécessaire d'avoir une intention pédagogique claire. Si les outils sont fournis « clé en main », la question de la transmission des finalités théoriques semble parfois être de l'ordre d'un impensé.

L'aisance avec la présentation orale et l'animation est également pointée du doigt comme un facteur pouvant expliquer les difficultés rencontrées par les professionnels ; ce point est

⁵⁷ Ces thèmes ont notamment été évoqués de manière spontanée dans les entretiens suivants : E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E10, E12, E13, E14, E15, E17, E18, E19, E20.

⁵⁸ E18

⁵⁹ E6

notamment confirmé par l'agent de crèche⁶⁰. De même, la maîtrise d'une langue étrangère semble pouvoir favoriser la mise en place d'activités d'éveil aux langues, permettant par cette langue d'ouvrir la porte aux autres. Cependant, bien que cela soit un facteur aidant en termes pratiques ainsi que par la valorisation de la compétence linguistique de la personne, il ne semble pas que ce soit l'explication majeure. Pour autant, l'impression d'un manque de maîtrise peut rendre difficile cette démarche, qui consiste à travailler avec des langues connues de certains enfants, mais parfois inconnues des professionnels. A ce titre, une responsable de crèche précise que « *c'est la chose qui est la plus compliquée dans la présentation. Je pense qu'on a toutes du mal à dépasser notre incompétence, enfin ce qu'on pense être une incompétence*⁶¹ ».

Les différents parcours révèlent aussi l'importance du temps long de la maturation de la problématique interculturelle, vécue au quotidien par les acteurs sans forcément être exprimée dès le départ. Certains professionnels⁶², travaillant depuis 20 voire 30 ans sur le territoire et aujourd'hui porteurs des actions sur le plurilinguisme, reconnaissent qu'ils n'avaient pas forcément conscience de ce qui se joue derrière la diversité linguistique du territoire. Pour autant, les formations ont rencontré un succès, notamment chez les professionnels de terrain en crèche et en école maternelle, avec la sensibilisation et formation des ATSEM. A ce titre, une responsable de crèche explique que « *DULALA [l'association qui est intervenue lors des formations], on s'est rajouté dessus parce que c'était une proposition qui était faite, mais dès qu'on en a parlé à l'équipe, ça a tout de suite fait écho à des situations qu'on vit au quotidien* »⁶³. Ainsi, si l'institutionnalisation des différentes démarches et réflexions engagées autour des langues a donné lieu à un « projet plurilinguisme » pour le territoire, la posture des acteurs explique leur engagement. Les entretiens et observations font état de connaissances pratiques acquises et d'une bonne sensibilisation ; pour autant, les connaissances plus théoriques sur les aspects psychologiques liés à l'acquisition du langage chez l'enfant paraissent moins maîtrisées. De plus, les professionnels qui disposent d'une expertise sur un aspect de la question ne sont pas nécessairement identifiés comme des interlocuteurs ressources par les autres acteurs, en-dehors des prises de parole spontanées dans les réunions de groupe. C'est notamment le cas de la pédopsychiatre du CMP, dont les connaissances théoriques et les expériences pratiques sur le

⁶⁰ E18

⁶¹ E1

⁶² E3; E7; E15; E17; E20

⁶³ E1

sujet pourraient enrichir les réflexions des autres professionnels. Cela fait émerger une difficulté plus générale, liée à la nécessité d'une approche pluridisciplinaire et interprofessionnelle de la question.

B. La pluridisciplinarité et le travail inter-structures

Les connaissances interpersonnelles entre les acteurs des différentes structures – notamment ceux présents sur le territoire depuis longtemps – expliquent en partie la manière dont ces démarches isolées ont pu se mettre en réseau. Ainsi, la pluridisciplinarité et le travail inter-structures se sont imposés de fait dans cette démarche. Pour autant, la fluidité que permettent ces relations fondées sur une connaissance antérieure des acteurs ne doit pas masquer les difficultés qui pèsent sur les acteurs plus isolés. Ainsi, une responsable de crèche note que si son équipe ne la suivait pas, elle ne pourrait pas mettre en place ces actions. Elle évoque le cas d'une crèche où une seule professionnelle a été formée, en concluant que « *c'est plus difficile à porter si tu es toute seule* »⁶⁴. Il ne faut donc pas mésestimer l'importance des acteurs « ressources » qui disposent d'une expertise sur le sujet et sur le territoire, ainsi que d'un réseau local qui permet de déployer les moyens d'une politique éducative locale.

Les formations ont également joué un rôle significatif quant à la mise en place d'une culture commune sur le territoire, répondant notamment à l'objectif de clarification du message à adresser aux parents sur la transmission de la (des) langue(s) maternelle(s) à leurs enfants. Ces formations, généralement proposées à différents corps de métier (sauf la récente formation des ATSEM), ont cherché à initié un travail mêlant les apports de différentes disciplines et de différentes professions ou environnements de travail. Néanmoins, il faut relever qu'en-dehors de ces temps de formation, le travail interprofessions a du mal à se concrétiser à moins de s'effectuer couramment au sein de la structure (c'est-à-dire si celle-ci intègre dans son fonctionnement de base ce travail interprofession, interdisciplinaire, comme c'est le cas au CMP). Les échanges inter-structures sont rares en-dehors du Comité Technique plurilinguisme. Si ces personnes ont pu se côtoyer lors des formations suivies, peu d'échanges ont eu lieu et peu perdurent, si ce n'est

⁶⁴ E3

donc au niveau des responsables qui assistent au Comité Technique. Il est alors délicat d'évaluer la mise en relation des acteurs ; il semble que les responsables soient engagés dans ce processus, alors que les professionnels sur le terrain n'ont pas forcément la capacité de le faire. Il devient alors difficile d'évaluer le travail effectué par les professionnels sur le terrain, a fortiori dans les structures où les responsables sont moins investis.

Cette rapide analyse de la mobilisation des professionnels autour des enjeux soulevés par la question nous renseigne sur les spécificités inhérentes en termes de pédagogie et de travail d'équipe dans ce genre de démarche. Il apparaît en effet que de telles activités reposent sur la capacité des professionnels à proposer des pratiques innovantes – ou du moins à les renouveler par des formations adaptées – et à adopter une posture réflexive qui les engage notamment dans des relations inter-structures et dans la prise en compte de manières de penser ou de faire qui ne sont pas issues de leur corps de métier. Il n'en demeure pas moins que des connaissances abouties ont été constituées à ce sujet sur le territoire dont la circulation interne pourrait être renforcée voire systématisée.

Partie 2 – La « pédagogisation » des rapports sociaux

La « pédagogisation » des rapports sociaux⁶⁵, c'est-à-dire le fait que les postures pédagogiques envahissent la sphère sociale en-dehors du champ éducatif *stricto sensu*, constitue un élément du contexte dans lequel nous proposons d'analyser la situation observée dans cette enquête. En effet, celle-ci révèle une extension du champ pédagogique (A). La rencontre interculturelle se constitue ainsi comme une pédagogie au-delà de l'École (B).

⁶⁵ Voir par exemple l'article de Nicolas Guirimand sur la pédagogisation en contexte de soins, GUIRIMAND, Nicolas, « De la "pédagogisation" des soins des malades chroniques aux dispositifs d'éducation thérapeutique », *Le Télémaque*, vol. 1, n°47, 2015, p.59-70. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-1-page-59.htm>

A. L'extension du champ pédagogique au-delà de l'École

Cette situation donne à voir l'extension du champ pédagogique à des corps de métier qui n'étaient pas classiquement considérés comme des éducateurs de l'enfant. En effet, si les parents sont les « premiers éducateurs de leur enfant », de nombreux professionnels endossent également le rôle d'éducateur, notamment les travailleurs du social et de l'animation. Les missions exercées par des associations locales, dans l'accompagnement scolaire par exemple, sont également reconnues dans leur dimension pédagogique.

Les professionnels ont également une posture pédagogique dans leur rapport aux parents, qui peuvent ainsi être accompagnés par les professionnels dans leur travail éducatif. Cela suppose que les professionnels endossent un rôle de pédagogue non à l'égard uniquement des enfants, mais des familles – sans forcément se positionner comme des experts, mais dans une démarche d'accompagnement à la parentalité. A ce sujet, une enquêtée, responsable de crèche observe que les activités mises en œuvre dans le cadre de ce projet :

« Ça facilite le lien avec l'équipe professionnelle aussi, des personnes qui pouvaient être fermées [...] le fait qu'on leur ouvre grand la porte [...] ça casse une barrière, ça ouvre une porte ; après le parent et l'équipe travaillent ensemble, on est dans la coéducation, on est plus dans un rôle de professionnels et de parents, mais on est dans la coéducation. C'est une des clés du travail de la famille... En crèche on n'accueille pas que l'enfant, il faut penser qu'on accueille une famille entière »⁶⁶.

Parmi les premières actions qui se sont mises en place sur notre terrain de recherche, une association avait proposé des groupes de parole autour de la question des langues d'origine, en lien avec l'enseignant qui s'est spécifiquement mobilisé sur cette problématique⁶⁷. Là aussi, un travail pédagogique est engagé au-delà du rapport à l'enfant, dans une perspective d'accompagnement à la parentalité.

Les centres sociaux de la ville « sont largement partie prenante dans toutes ces actions autour du plurilinguisme, de la parentalité »⁶⁸, d'après la responsable d'une crèche gérée par le centre social. Ils avaient engagé un travail avec les ateliers sociolinguistiques qu'ils mènent,

⁶⁶ E3

⁶⁷ E7

⁶⁸ E3

autour de l'apprentissage du français, mais ces ateliers ne permettent pas forcément dans une posture favorable à la prise en compte de la diversité linguistique. Il paraît ainsi parfois difficile de lier des actions qui s'engagent dans des démarches initialement distinctes. Néanmoins, les centres sociaux assument également ce rôle pédagogique, notamment dans les crèches qu'ils gèrent.

Là encore se pose la question de l'articulation de cultures professionnelles qui paraissent difficilement conciliables mais dont les enjeux montrent bien la nécessité d'une coordination pour la mise en place d'une action pertinente. En filigrane se pose la question de l'ouverture de l'école, notamment dans son rapport avec la municipalité, qui s'est structurée autour de personnes issues du monde de l'animation⁶⁹ et qui aujourd'hui s'engagent pour la formation d'autres corps de métier, en particulier les ATSEM et les vacataires des centres de loisir. Les conditions de possibilité d'une telle coordination reposent évidemment sur l'affirmation et le respect par tous des rôles éducatifs de chacun.

B. La rencontre interculturelle comme pédagogie co-construite avec les parents

L'un des enjeux majeurs d'une telle démarche est qu'elle suppose un travail pédagogique dans lequel les parents sont inclus. En effet, ceux-ci ont leur place dans les activités, en tant qu'acteurs. Dans les objectifs pédagogiques de l'éveil aux langues se trouve la valorisation des compétences des enfants et des parents. Ces objectifs sont pensés dans le cadre de la coéducation et de la co-construction des savoirs (qui s'est développée dans différentes disciplines, telles que la sociologie, la psychologie, les sciences politiques, etc.). Les entretiens avec les responsables des crèches insistent sur cet aspect, arguant que « *du coup on est dans la relation de confiance et de partage* »⁷⁰, qui est nécessaire au travail partenarial.

Ce travail co-construit avec les parents permet et nécessite tout à la fois d'ouvrir l'École. Cela est rendu difficile, par l'impression que les parents ont de ne pas avoir leur « place » à

⁶⁹ E20

⁷⁰ E1

l'école. Cette impression est vécue conjointement au désengagement de certains professeurs, dans les grandes agglomérations, et spécifiquement dans les quartiers populaires (zone REP +), dans lesquels les professeurs connaissent parfois très peu le quartier dans lequel ils travaillent⁷¹. Certains n'ont ainsi pas conscience du rôle social de l'école sur un territoire. Sur le plan symbolique, on remarque des ruptures dans l'espace, qui créent peu de lien entre parents et professeurs ou directeurs, ce qui est accentué par les mesures du plan Vigipirate qui rendent plus difficile l'entrée des parents dans la sphère spatiale de l'école, et symboliquement dans la sphère scolaire elle-même.

Pour autant, Carole Asdih note que « l'inscription dans un territoire et dans des rapports symboliques et sociaux entre acteurs et partenaires de l'école contribue à la construction du rapport à l'école et à ses valeurs par les publics »⁷². Ainsi, le rôle social joué par l'école véhicule un travail pédagogique en lui-même puisqu'il permet de créer des liens et d'explicitier les valeurs portées par l'école, ce qui constitue la base sur laquelle peut se développer un dialogue interculturel. Carole Asdih explique également que « la participation des parents aux ressources existantes, tels les dispositifs et rencontres proposés par l'école, leur engagement dans les relations avec les enseignants constituerait une forme de capital social » rendu possible par les formes de socialisation proposées par le travail partenarial. Il semble en effet que la valorisation des parents par leur participation à ces activités soit un des fondements des finalités décrites par les professionnels eux-mêmes. Cette valorisation apparaît comme un élément probant de la réussite du travail engagé – d'autant que les conséquences éducatives sur les enfants sont moins visibles que l'impact sur les parents, sauf dans les cas de blocage presque pathologique dû à la barrière de la langue ou au vécu de l'illégitimité de la langue de la maison dans l'espace scolaire et pour lesquels le simple fait d'entendre la langue de la maison à l'école a pu débloquent la situation.

La difficulté fondamentale, en-dehors des spécificités pratiques de ces activités, semble résider dans le rapport entre les langues et l'institution – au sens large d'institution sociale comme au sens plus restreint d'institution scolaire. Nous proposons dans la suite de ce chapitre

⁷¹ E17

⁷² ASDIH, Carole, « Chapitre 8. Savoirs, attitudes, compétences et gestes professionnels des enseignants dans le développement de partenariats avec les parents en Réseau d'Éducation Prioritaire », in PITHON, Gérard *et al.*, *Construire une communauté éducative*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2008, p. 147-169, page 166. Disponible à l'adresse :

<http://www.cairn.info/construire-une-communaute-educative-un-partenariat--9782804156992-page-147.htm>

d'étudier en quoi la prise en compte du pluralisme linguistique des familles par l'institution peut soulever des ambivalences.

Partie 3 – Les langues et l'institution : un rapport ambivalent

Ainsi, nous entendons le terme d'institution dans un sens assez large, tel notamment que le conçoit Cornelius Castoriadis⁷³, que nous avons cité dans notre premier chapitre. L'institution véhicule en elle l'ensemble de normes, de lois, de valeurs, qui sont porteuses de « significations imaginaires sociales », au fondement de la société. Ainsi, elle joue un rôle social et politique primordial dans la constitution de ce qu'est une société. C'est un sens à la fois large et fort de l'institution que nous proposons ici, se rapportant aux représentations que les individus ont de leur société et donnant sens à cette dernière, dans une perspective constructiviste. L'institution scolaire peut être analysée dans cette perspective qui la lie au rôle et à la signification sociale qui fondent son existence. La langue constitue également une forme d'institution sociale, et par là elle véhicule un ensemble d'éléments culturels propres à chaque société, d'où les tensions qui peuvent survenir entre ces deux formes d'institution sociale.

Ce détour théorique nous permet de comprendre les enjeux du rapport entre langues et institution. En effet, dans le contexte étudié, un élément essentiel réside dans l'illégitimité supposée de certaines langues (celles des pays anciennement colonisés, notamment l'arabe, langue qui porte actuellement une connotation spécifique due au contexte géopolitique) dans la sphère publique et spécifiquement à l'école. La place de la langue française est questionnée, avec pour objectif de la définir comme langue commune de la nation (A). Nous verrons enfin que le fait multiculturel et plurilingue remet en question le système scolaire français de multiples façons, que nous nous proposons d'exposer succinctement (B).

A. Le français, de langue unique à langue commune

⁷³ CASTORIADIS, Cornelius, *op. cit.*

Le contexte spécifique d'émergence de ces actions est localement dû au travail effectué avec un public allophone. Ce travail peut prendre un certain temps aux enseignants en UPE2A (Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants), qui proposent des temps de travail en petit groupe et sous forme ludique à ces enfants, mais il aboutit généralement à de très bons résultats. Par comparaison, ce travail a permis de cerner la problématique spécifique des enfants nés en France mais ayant grandi dans une famille dont la langue n'est pas le français, et pour lesquels peuvent survenir des blocages lors de l'entrée à l'école, quand bien même ils auraient une maîtrise au moins partielle des deux langues⁷⁴. Il semble que soit vécue une incompréhension de la part de l'enfant, qui peut être la conséquence de représentations négatives du bilinguisme, véhiculées un temps par l'Ecole, et intériorisées désormais dans certaines familles en prise avec des inquiétudes auxquelles elles ne peuvent pas forcément trouver de réponse. Dans ces cas où le rapport à la langue devient traumatique, les parents peuvent être amenés à accompagner leur enfant dans la classe pour un temps d'adaptation durant lequel la langue familiale peut être utilisée pour créer un lien entre deux univers que l'enfant n'arrive pas à lier au point de ne pas pouvoir surmonter l'absurdité et la panique qui caractérisent alors la situation. La pédopsychiatre du CMP utilise quant à elle des mots de la langue familiale de certains enfants, que lui apprennent la famille, pour montrer à l'enfant que sa langue est autorisée dans l'espace public⁷⁵.

Au-delà de ces cas traumatiques, les professionnels interrogés affirment l'objectif de la prise en compte de la pluralité linguistique de ces enfants, notamment dans le cadre de l'apprentissage de la langue française. Faire du plurilinguisme des enfants une ressource pour inciter à l'apprentissage du français dans le respect de la pluralité des langues semble ainsi être la ligne d'horizon vers laquelle les professionnels se dirigent dans le cadre de ce projet. Les professionnels du corps enseignant ont néanmoins conscience de la difficulté qui se dresse devant eux. En effet, si l'Education nationale a reconnu l'importance de la diversité linguistique dans le développement cognitif, elle ne donne pas forcément les moyens techniques et didactiques nécessaires à des équipes enseignantes dont le quotidien surchargé ne permet pas un travail de long terme dans cette direction. L'Education nationale fournit finalement assez peu de méthodes pour prendre en compte la diversité linguistique des enfants dans l'apprentissage prévu à l'Ecole. Ainsi, les professionnels qui mettent en place des activités dans cette direction sont souvent sur

⁷⁴ Plusieurs cas ont ainsi été décrits par des enseignants et un parent, cf. E6, E10, E17, E19.

⁷⁵ E5

des postes assez particuliers, maître supplémentaire, maître en UPE2A, maître des RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté). Une enseignante reconnaît que la spécificité de cette problématique, vécue dans les quartiers « difficiles », ne permet pas forcément une prise de conscience généralisée de son importance :

« S'il y avait un projecteur qui était mis sur le plurilinguisme, ça porterait ses fruits, mais en même temps je sais pas, ça concerne quoi ? que les écoles qui sont... [rires étouffés] en milieu défavorisé comme ça, en ZUP... Parce qu'autrement, les enfants qui parlent bien anglais, allemand et français, ils sont bien valorisés, ils ont pas besoin de ça »⁷⁶.

Les formations ont dans ce cadre un rôle important à jouer, puisque les professionnels sont confrontés à des questions absentes de leur formation initiale. A ce titre, cette même enseignante note que « le fait d'avoir eu les formations, ça fait qu'après on est un peu plus sensible et on sait rebondir sur ça »⁷⁷. En effet, les professionnels ressentent ce besoin de savoir dans quel objectif se situe leur action. Dès lors, il devient possible pour eux d'affirmer que leur action ne vise pas à amoindrir l'apprentissage du français, mais bien plutôt à le renforcer en ancrant la langue française dans le contexte de la pluralité linguistique qui constitue la réalité vécue par une majorité des enfants de ces écoles.

B. Le système scolaire français et l'éveil aux langues

Nous souhaitons nous interroger ici sur les différentes manières par lesquelles le fait multiculturel et plurilingue trouble le système scolaire français, dans le cadre de l'enquête de terrain que nous avons menée. En effet, les outils d'éveil aux langues donnent à voir une mise en cause plus large de la pédagogie en France. Au-delà du dépassement de l'adage « à l'école on parle français », qui disparaît progressivement, du moins dans les territoires où la population est majoritairement plurilingue, l'éveil aux langues suppose de se décentrer par rapport aux méthodes classiques d'enseignement de la langue en France – nous faisons bien ici la distinction entre éveil aux langues et apprentissage d'une langue étrangère. Trois éléments retiennent notre

⁷⁶ E6

⁷⁷ E6

attention dans les apports qu'ils constituent vis-à-vis du système scolaire classique : l'oralité, l'apprentissage par bricolage et la co-construction de l'éducation.

Si l'éveil aux langues inclut la découverte des différents alphabets et de l'écriture de certaines langues, les outils les plus utilisés reposent sur l'oralité, et même une oralité qui se dessaisit du livre pour s'appuyer sur des éléments matériels de représentation, avec la Boîte à Histoires. Cela s'inscrit également dans la prise en compte de la maîtrise de langues qui reposent parfois sur l'oralité, comme c'est le cas de certaines langues d'Afrique subsaharienne. De manière plus générale, cette entrée par l'oralité permet de valoriser les connaissances des enfants qui, bien souvent, ne maîtrisent pas l'écrit d'une langue qu'ils ne rencontrent que dans le cadre familial.

L'apprentissage « par bricolage » constitue également une rupture avec l'apprentissage traditionnel des langues. En effet, les activités reposent sur des connaissances imparfaites de la part des professionnels qui cherchent à éveiller la curiosité des enfants justement par ce travail bricolé. Il faut noter à ce titre que les enfants qui assistent à la pause-lecture que nous avons décrite plus haut semblent apprécier tout particulièrement de découvrir des alphabets inconnus, dont ils ne comprennent pas les signes mais qu'ils s'approprient par exemple en cherchant à écrire leur prénom avec les lettres d'une autre langue⁷⁸.

La co-construction de l'éducation est une thématique que nous avons étudiée à plusieurs reprises dans ce dossier. Elle semble être le défi essentiel d'une telle démarche, qui ne peut se réaliser de manière isolée, mais suppose un travail dont la construction doit être pensée dès le départ avec les différents partenaires de l'éducation, incluant les parents. Cela suppose en termes pratiques de s'accorder le temps de la sensibilisation, de la réflexion, de la mise en commun et de la mise en pratique. Cela requiert plus généralement une large ouverture et une adaptation qui doit nécessairement accompagner toute démarche interculturelle.

⁷⁸ Nous nous référons ici à une observation effectuée durant une séance où l'animatrice avait fait écrire par chaque enfant les lettres de son prénom à l'aide de l'alphabet coréen, dont la langue était inconnue de tous les participants. Tout en ayant conscience de la superficialité du travail effectué, cette découverte était l'occasion pour chacun de « bricoler » avec une langue inconnue et d'engager des réflexions sur les langues maîtrisées (sur l'alphabet, les lettres, les prononciations, la composition des mots) et des comparaisons.

Conclusion

Dans un contexte postcolonial, la prise en compte de la diversité culturelle par la société et les possibilités de son expression dans l'espace public relèvent de réflexions de théorie politique. L'articulation des particularismes culturels dans le cadre de l'universalisme des droits de l'Homme signe la possibilité d'un pluralisme comme reconnaissance de l'Autre. Il semble néanmoins que les contextes nationaux présentent des spécificités dues notamment à leur histoire qui peut expliquer leur position sur les visages de cette prise en compte. A ce titre, la pensée multiculturaliste se heurte en France à une tradition assimilationniste qui structure aujourd'hui encore les débats sur l'identité nationale et l'intégration des personnes issues de l'immigration individuelle ou familiale. L'éducation interculturelle vise à apporter des réponses à la question de la pédagogie en contexte interculturel. Elle s'est constituée dans le cadre de cette réflexion sur le pluralisme culturel des sociétés contemporaines, en insistant sur la dimension de dialogue interculturel et intercommunautaire.

Notre recherche s'inscrit dans une réflexion profonde sur le politique au sens fort et l'éducation au sens large. Nous prenons pour étude de cas la situation d'une commune qui a construit de manière partenariale une politique éducative locale visant à favoriser la prise en compte du plurilinguisme des familles dans le cadre éducatif (écoles, crèches, associations, accompagnement social ou par le soin, etc.). Notre enquête révèle que ce projet de prise en compte du plurilinguisme suppose des postures pédagogiques innovantes. Ainsi, l'articulation entre enjeux pédagogiques et enjeux politiques entraîne une modification des pratiques professionnelles et notamment du travail partenarial. La nécessité d'une pluridisciplinarité constitue une difficulté majeure et un enjeu fondamental de ce projet. Celui-ci s'inscrit dans un contexte de pédagogisation des rapports sociaux, l'extension de la sphère pédagogique entraînant des manières de faire différentes, dans les liens interprofessionnels et dans le rapport aux familles. Enfin, le travail autour de la diversité linguistique fait apparaître une ambivalence dans le rapport des institutions aux langues, la langue française constituant une norme sociale instituée. Dans ce cadre, l'éveil aux langues nécessite de penser et de fabriquer de nouveaux outils didactiques et de nouvelles méthodes pédagogiques.

Nous avons noté tout au long de ce dossier l'importance des formations professionnelles dans la mise en place de ces actions. En effet, celles-ci jouent un poids prépondérant, l'absence de formation initiale sur ces sujets se remarquant au sein des différents corps de métier parti prenante au projet. Il serait intéressant dans ce cadre d'étudier le poids des formations dans leur capacité à produire des dynamiques innovantes à l'échelle locale, notamment dans le travail inter-catégoriel dans les quartiers dits « difficiles ». Plus généralement, nous souhaiterions approfondir ce travail par des observations plus poussées, afin de mettre à distance les discours pour enquêter sur les pratiques. En effet, à ce stade de l'enquête, le travail fourni permet plutôt d'analyser les représentations que les acteurs ont de leur participation à ces projets. Nous tenons également à signaler ici que les pistes d'analyse évoquées dans ce dossier ne reflètent pas forcément la totalité des discours recueillis, dont la diversité mériterait d'être analysée plus finement dans la continuité de ce dossier exploratoire de recherche. Néanmoins, il semble que l'étude de ce cas particulier permette de dessiner les traits d'une problématique autour de la fabrique de nouveaux rapports pédagogiques par l'ouverture à l'éducation interculturelle.

BIBLIOGRAPHIE

Pluralisme culturel

- *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, sous la direction de Cris Beauchemin, Christelle Hamel et Patrick Simon, Grandes Enquêtes, 2016, 624 pages, Disponible en ligne sur le site de l'INED : <http://www.ined.fr/fr/publications/grandes-enquetes/trajectoires-et-origines/>
- AUDARD, Catherine, « Multiculturalisme et transformations de la citoyenneté », in *Archives de philosophie du droit : L'américanisation du droit*, tome 45, Paris, Dalloz, 2001, pp.227-243, p.229 disponible à l'adresse : <http://www.philosophie-droit.asso.fr/APDpourweb/9.pdf> [consulté le 8 avril 2017].
- BALANDIER, Georges, « Préface », in *La situation postcoloniale*, Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2007, 456 pages, paragraphe 18. Disponible à l'adresse : www.cairn.info/la-situation-postcoloniale--9782724610406-page-17.html
- BANTING, Keith, et KYMLICKA, Will, « Immigration, Multiculturalism, and the Welfare State », *Ethics & International Affairs*, vol. 20, n° 3, 2006, pp. 281-304.
- BAROU, Jacques, « Integration of immigrants in France : a historical perspective », *Identities. Global Studies in Culture and Power*, n°21, vol. 6, 2014, pp.642-657.
- BAROU, Jacques, « Nouvelles réalités migratoires et nouveaux concepts pour les analyser. L'exemple des notions de transnationalisme et de diaspora », *Écart d'identité*, n°120, 2012, Disponible en ligne : <http://www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/1358527080.pdf>
- BENICHOU, Meidad. *Le multiculturalisme*, Bréal, 2010.
- BRUNEAU, Michel, "Phénomène diasporique, transnationalisme, lieux et territoires", *CERISCOPE Frontières*, 2011, [en ligne], <http://ceriscope.sciences-po.fr/content/part4/phénomène-diasporique-transnationalisme-lieux-et-territoires>
- CASTORIADIS, Cornelius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975, 503 pages.
- DIECKHOFF, Alain (éd.), *La Constellation des appartenances. Nationalisme, libéralisme et pluralisme*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004.

- DOWNING, Joseph, *Multiculturalism in Lyon and Marseille: Convergence in the cultural recognition of difference*, European Institute Lunch- Time Seminar Series, London School of Economics, novembre 2012.
- DOYTCHEVA, Milena, *Le multiculturalisme*, La Découverte, 2011, 128 pages.
- FISTETTI, Francesco, *Théories du multiculturalisme. Un parcours entre philosophie et sciences sociales*, La Découverte, « textes à l'appui », 2009, 227 pages.
- FRASER, Nancy, « Justice sociale, redistribution et reconnaissance », *Revue du MAUSS*, vol.1, n° 23, 2004, p. 152-164. Disponible à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2004-1-page-152.htm>
- GAGNON, Alain, « Plaidoyer pour l'interculturalisme », *Possibles*, vol. 24, n° 4, 2000, pp. 11-25.
Disponible à l'adresse : http://classiques.uqac.ca/contemporains/gagnon_alain_g/plaidoyer_interculturalisme/plaidoyer_interculturalisme.pdf
- HABERMAS, Jürgen, *Droit et démocratie. Entre faits et normes*, traduit de l'allemand par Rainer Rochlitz et Christian Bouchindhomme, Paris, Gallimard, nrf essais, 1997, 554 p.
- HAZAREESINGH, Sudhir, « L'imaginaire républicain en France, de la Révolution française à Charles de Gaulle. », *Revue historique* vol.3, n° 659, 2011, p. 637-654. Disponible en ligne : www.cairn.info/revue-historique-2011-3-page-637.html
- LERBET, Lucie, *Les conditions de possibilité d'une modernité multiculturelle en France dans la perspective de l'analyse castoriadienne de l'autonomie*, mémoire de M2 Histoire de la pensée politique, sous la direction de Michel Senellart, Lyon, ENS, 2016, 156 pages
- LORCERIE, Françoise, « Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990 », in DENIS-CONSTANT, Martin, *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?*, Presses de Sciences po 1994, pp. 245-281.
- MARTINIELLO, Marco. *Penser l'ethnicité. Identité, culture et relations sociales*, Presses Universitaires de Liège, 2013.
- MODOOD, Tariq, *Multiculturalism: A civic idea*, Polity Press, 2007
- NACU, Alexandra, « À quoi sert le culturalisme ? Pratiques médicales et catégorisations des femmes « migrantes » dans trois maternités franciliennes », *Sociologie du Travail*, Volume 53, p. 109-130
- REX, John, « La réponse des sciences sociales en Europe au concept de multiculturalisme », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 19, n°3, 1995, pp.111-125.
- ROMAN, Joël, « Un multiculturalisme à la française ? », *Esprit*, n°212 (6), juin 1995, pp.145-160.

- TAYLOR Charles, *Multiculturalisme. Différence et démocratie* (1992), Paris, Flammarion, « Champs », 1994.
- TODOROV, Tzvetan, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Le Seuil, 1989.
- TOURAINE, Alain, *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris, Fayard, 1997.
- SCHNAPPER Dominique, *La Relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, 1998.
- VIBERT, Stéphane, « La démocratie dans un espace 'postnational' ? Holisme, individualisme et modernité politique », *Anthropologie et Sociétés*, Volume 26, n°1, pp. 177-194, 2002.
- WIEVIORKA, Michel, *La France raciste*, Paris, Seuil, 1992.
- WIEVIORKA, Michel (dir.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte, coll. Poche/Essais, 1997, 334 pages.
- WIEVIORKA, Michel, « Le multiculturalisme : un concept à reconstruire », issu du colloque « Le multiculturalisme a-t-il un avenir ? », Université Paris I Panthéon-Sorbonne, février 2010. Disponible en ligne : http://www.raison-publique.fr/IMG/pdf/Wieviorka_multiculturalisme.pdf
- WUHL, Simon, « Communauté », in BARREYRE, Jean-Yves, et BOUQUET, Brigitte, *Nouveau dictionnaire de l'action sociale*, Bayard, Octobre 2006. Disponible à l'adresse : <http://www.simonwuhl.org/21.html>

L'éducation interculturelle

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, « Quelques points d'appui pour une formation des enseignants dans une perspective interculturelle », in. OUELLET, F. (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, « L'école face au défi pluraliste », in CAMILLERI, C. et COHEN-EMERIQUE, M. (dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 1989
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *L'éducation interculturelle* (4è ed.), Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2013, 128 pages
- ASDIH, Carole, « Chapitre 8. Savoirs, attitudes, compétences et gestes professionnels des enseignants dans le développement de partenariats avec les parents en Réseau d'Éducation Prioritaire », in PITHON, Gérard *et al.*, *Construire une communauté éducative*, De Boeck

Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2008, p. 147-169, page 166. Disponible à l'adresse :

<http://www.cairn.info/construire-une-communaute-educative-un-partenariat--9782804156992-page-147.htm>

- BANKS JAMES, A., *Multiethnic education : Theory and Practice* (3è ed.), Boston, Allyn & Bacon, 1993

- CLANET, Claude, (dir.) *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1985

- DEMORGON, Jacques, *L'exploration interculturelle : pour une pédagogie internationale*, Paris, Armand Colin, 1989, 328 pages

- DEMORGON, Jacques et LIPIANSKY, Edmond Marc, *Guide de l'interculturel en formation*, RETZ, 1999, 349 pages

- DEMORGON, Jacques, *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*, Economica, Paris, 2015

- LIPIANSKY E.M., 1996, « La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ? », *Textes de travail de l'Office franco-allemand de la jeunesse*, n°14, disponible en ligne : <http://www.ofaj.org/paed/arbeitstexte.html#14>

- GUIRIMAND, Nicolas, « De la “pédagogisation” des soins des malades chroniques aux dispositifs d'éducation thérapeutique », *Le Télémaque*, vol. 1, n°47, 2015, p.59-70. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-1-page-59.htm>

- PITHON, Gérard, ASDIH, Carole, LARIVEE, Serge J., *Construire une communauté éducative*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 2008, 260 pages. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/construire-une-communaute-educative-un-partenariat--9782804156992.htm>

- PONSAR, Christian, VIBERT, Michel, « Soignants en situation d'éducation », *Enfances & Psy*, n°22, vol. 2, 2003, p. 125-129. Disponible à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2003-2-page-125.htm>

- RAFONI, Béatrice, « La recherche interculturelle. État des lieux en France », *Questions de communication* [En ligne], n°4, 2003. Disponible à l'adresse : <https://questionsdecommunication.revues.org/4510>

- RINAUDA, Christian, « L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 14, n° 3, 1998, pp. 27-43. Disponible à l'adresse : http://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1998_num_14_3_1642

- LAFORGUE, Denis, « Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Education Nationale », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 2004

- VAN ZANTEN, Agnès, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2012

Plurilinguisme et éveil aux langues

- AUGER, Nathalie, « Vers une prise en compte du plurilinguisme / plurinormalisme à l'Ecole française ? », Présentation lors du Congrès International des Linguistes, Genève, 20-27 juillet 2013, disponible en ligne :

https://www.cil19.org/uploads/documents/Vers_une_prise_en_compte_du_plurilinguisme_plurinormalisme_a_Ecole_francaise.pdf

- BEACCO J. –C., BYRAM M., 2007, « De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe », Disponible en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf.

- BEST, Francine, « Croisement(s) du pédagogique et du politique : le cas des activités d'éveil », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°4, vol. 39, 2006, p. 47-61.

- BEZAULT, Elsa, CANDELIER, Michel, « Former aux concepts et à la pratique de l'éveil aux langues pour l'animation périscolaire. L'expérience de l'association dulala », *Migrations Société*, n°162, vol.6, 2015, p. 85-100.

- BOURDIEU, Pierre, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982

- CANDELIER, Michel, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, « Pratiques pédagogiques », 2003, 384 pages

- CONDON, Stéphanie, RÉGNARD, Corinne, « Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France », *Hommes et migrations* [En ligne], n° 1288, 2010. Disponible à l'adresse : <http://hommesmigrations.revues.org/854>

- DELPY, Françoise, « Les langues étrangères dès l'école maternelle ? », *Spirale*, n°36, 2005, p. 139-148

- GOÏ Cécile, 2012, « Faire réussir la scolarité d'un élève en contexte de diversité linguistique et culturelle : quelles ambitions ? Quels principes ? Quelles expériences ? », in Klein C. (dir.), *Le Français comme langue de scolarisation – Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Revue Cap sur le Français de la scolarisation, N°1, Paris, Scéren-CNDP, pp 67 à 70.

- GOÏ, Cécile, 2014, « Les langues à l'école, les langues et l'école. Tentation monolingue versus réalités plurilingues », in *Langues des élèves, langue(s) de l'école*, Diversité N°176, 2ème trimestre 2014, p. 33 à 38
- HAWKINS, Eric, « Awareness of language in the curriculum (réflexion sur le langage dans le programme scolaire) », in Christiane Luc, *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, 1990, Paris : INRP.
- HAWKINS, Eric, « La réflexion sur le langage comme "matière-pont" dans le programme scolaire », *Repères*, n°6, 1992, p. 41-56.
- HELOT, Christine, 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- LUC, Christiane, *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris, INRP, 1990
- LUCCHINI S., « L'enseignement des langues d'origine à quelles conditions ? » in BERTUCCI ET CORBLIN, *Enseigner les langues d'origine*, Le Français Aujourd'hui, N°158, 2007, pp 9-20.
- MAIRE-SANDOZ M.-O., SIMON D.-L., LAMBERT P., « Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s », in revue *L'autre*, Volume 12, n° 2, 2011, « L'enfant plurilingue à l'école », Paris, La Pensée sauvage
- MORO, Marie-Rose, *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école. Entretiens avec Joanna et Denis Peiron*, Bayard, 2012, 180 pages.
- VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage* (1934) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de PIAGET, Jean « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski », Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985 ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997

Analyser l'action publique locale

- BOUSSAGUET, Laurie, JACQUOT, Sophie, RAVINET, Pauline, *Dictionnaire des politiques publiques*, 4^e éd., Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), « Références », 2014, 772 pages. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/dictionnaire-des-politiques-publiques--9782724615500.htm>; notamment l'article sur la gouvernance : LE GALES, Patrick, « Gouvernance », in L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Dir), *Dictionnaire des politiques publiques: 4^e édition précédée d'un nouvel avant-propos*, Paris: Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2014, p. 299-308.

- GILLY, Jean-Pierre, et PERRAT, Jacques, « La dynamique institutionnelle des territoires : entre gouvernance locale et régulation globale », Cahiers du GRES, n°5, 2003, pp. 3-15. Disponible à l'adresse : <https://core.ac.uk/download/files/153/6268063.pdf>
- GUSFIELD, Joseph, « La culture des problèmes publics », in *L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*, Paris, Economica, 2009
- LAFERTE, Gilles, « L'homme politique, l'industriel et les universitaires. Alliance à la croisée du régionalisme dans l'entre-deux-guerres », *Politix*, n°67, 2004, p. 45-69.
- LE GALES, Patrick, « Du gouvernement des villes à la gouvernance urbaine », *Revue française de sciences politiques*, 1995, n°45, p. 57-95. Disponible à l'adresse : http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1995_num_45_1_403502
- MULLER, Béatrice, « Les nouveaux modes de régulation de l'action publique », *Pensée Plurielle*, 2005, n° 10, p. 159-177. Disponible à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2005-2-page-159.htm>
- MULLER, Pierre, « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs », *Revue française de science politique*, 2005, vol. 53, 1, p. 155-187
- VIEILLE-MARCHISET, Gilles, « La politique de la Ville : les enjeux d'une action publique conjointe », *Interrogations*, n°4, juin 2007. Disponible à l'adresse : <http://www.revue-interrogations.org/La-Politique-de-la-Ville-les>

SITOGRAPHIE

Association Dulala

- Chaîne Youtube de Dulala, 9 octobre 2015, « Quels sont les avantages du bilinguisme ? », vidéo de Marie-Rose Moro, <https://www.youtube.com/watch?v=GR-Ewr-wacY> [consulté le 29 avril 2017]
- DULALA (D'Une Langue A L'Autre) : Langues, Education, Diversité, « Le Kamishibaï plurilingue », <http://www.dulala.fr/le-kamishibai-plurilingue-de-dulala/> [consulté le 29 avril 2017]
- Chaîne Youtube de Dulala, 10 mai 2016, « Donner le goût des langues et des histoires en maternelle : la boîte à histoires », <https://www.youtube.com/watch?v=JDMOixJbRIw> [consulté le 29 avril 2017]

Education nationale

- Eduscol, septembre 2014, « La communauté éducative », http://cache.media.eduscol.education.fr/file/guide_pratique_directeurs_d_ecole/40/1/Guide_direction_ecole_2_fiche_la_communaute_educative_360401.pdf [consulté le 20 avril 2017]
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Les acteurs du système éducatif », <http://www.education.gouv.fr/pid21/les-acteurs.html> [consulté le 20 avril 2017]

Enseignant local “ressource” pour ces activités

- Description du projet éveil aux langues dans l'école, <http://jl.vidalenc.free.fr/projets/projet%20d%27%E9veil%20aux%20langues-GS.pdf> [consulté le 29 avril 2017]

Projet ELODIL

- Eveil au langage et ouverture à la diversité linguistique, 2006, « Historique de l'éveil aux langues et du projet Elodil », <http://www.elodil.com/historique.html> [consulté le 29 avril 2017]
- Eveil au langage et ouverture à la diversité linguistique, mai 2006, « La fleur des langues », http://www.elodil.com/files/modules_primaire/Fleur%20des%20langues.Mai2006.pdf [consulté le 29 avril 2017]

ANNEXES

Liste des entretiens effectués

E1	24.02.2017	Responsable EAJE municipal 1
E2	28.02.2017	Responsable EAJE municipal 2
E3	02.03.2017	Responsable EAJE associatif
E4	08.03.2017	Animatrice pause-lecture MPT Allagniers (Médiathèque)
E5	09.03.2017	Pédopsychiatre CMP enfants
E6	09.03.2017	Maître supplémentaire Ecoles élémentaires
E7	13.03.2017	Directrice association locale
E8	15.03.2017	5 parents de la pause lecture (entretien de groupe)
E9	16.03.2017	Directrice Ecole Elémentaire 1
E10	20.03.2017	Enseignante UPE2A Ecole la Velette
E11	23.03.2017	Directrice Ecole Maternelle 1
E12	24.03.2017	Parent EAJE associatif
E13	05.04.2017	Directeur Ecole Maternelle 2
E14	05.04.2017	Ancien parent école 1
E15	12.04.2017	Agent médiathèque espace enfants
E16	19.04.2017	Ancien agent de développement territorial en charge du projet - GPV
E17	20.04.2017	Ancien enseignant à Rillieux
E18	20.04.2017	Agent de crèche municipale
E19	25.04.2017	Ancien parent école 1
E20	27.04.2017	Chef du service Enfance et éducation (ville)

Des échanges plus courts :

- échanges avec parents EAJE associatif (animation « Voyage » au Sénégal, 27.03)
- échanges avec parent Ecole les Alagniers maternelle B (lecture en arabe de la Boîte à histoire, Hansel et Gretel) (07.04)

Grille d'entretien indicative

Le plurilinguisme à Rillieux

I – Trajectoire personnelle et professionnelle

- Etudes/formation
- Parcours professionnel
- Ancienneté dans la structure / Ancienneté dans ce type de métier
- "Trajectoire de vie" (famille, logement, lieux, éventuellement rapport aux langues)
- Rencontre avec la question des langues (quand/comment ; lien avec d'autres expériences pro ou perso)

II – Structure

- Forme juridique ?
- Structuration concrète
- Activités de la structure (plurilinguisme, mais pas seulement : cadre général d'action)
- Description du poste / des activités de la personne

III – Actions en faveur du plurilinguisme

- Description de ces actions
- Historique de ces actions / origine
- Motivation pour ces actions ? Personnelle, institutionnelle ? Individuelle, collective ?
- « Apprendre à apprendre », transmission des formations DULALA
- Finalités de ces actions (sociales, politiques, cognitives, pédagogiques ?)

IV – Lien avec les partenaires

- Partenaires institutionnels, associatifs ?
- Coopération ? Co-organisation d'actions ?
- Lien formel, informel ?
- Avec qui ? (interpersonnel), quelle connaissance des autres actions ? Comment est venue cette connaissance ?
- Partage d'outils, de connaissances, de compétences ? Echanges sur les finalités de l'action ?
- Des appuis techniques extérieurs ?
- Comité technique plurilinguisme ?
- Rôle du GPV ? Appui ? A développer ?

V – Rapport à l'usager / aux habitants

- Rapport aux habitants : direct/indirect ?
- Rapport direct aux enfants ? aux parents ?
- Rapport individuel/collectif ? Question des communautés est appréhendée par la structure ? De quelle façon, avec quelle posture, démarche ?
- L'habitant : un usager, un participant, un co-constructeur de l'action ?
- Evolution depuis la mise en place des actions de plurilinguisme ?

Résumé

La diversité culturelle des sociétés contemporaines entraîne un renouveau dans la réflexion politique sur le pluralisme. La question de la prise en compte de la diversité culturelle par la société se décline dans différentes disciplines et champs de recherche. Les travaux sur l'éducation interculturelle questionnent les rapports pédagogiques en contexte d'interculturalité, dans une posture de dialogue et de liens intercommunautaires. Au niveau local, des politiques éducatives co-construites par des partenaires liés à des institutions différentes – Etat, ville, Education nationale, associations – s'interrogent sur les moyens d'une action concertée sur les territoires, notamment en éducation prioritaire. Le cas de Rillieux-La-Pape, qui a mis en place une politique éducative locale prenant en compte le plurilinguisme des familles à et autour de l'école, nous renseigne sur les nouveaux rapports pédagogiques qui se construisent dans cette situation. Les pratiques et les représentations des professionnels sont bouleversées. La valorisation des langues familiales suppose en outre une prise en compte élargie du rôle pédagogique des acteurs, sur fond de pédagogisation des rapports sociaux. Le rapport entre les langues et les institutions scolaire et sociale apparaît ambivalent – à ce titre, l'interculturalité paraît être un vecteur du changement des rôles pédagogiques des professionnels, ainsi que des parents.

Abstract

Cultural diversity in contemporary societies leads to a renewal in politics, considering the question of pluralism. The consideration of this diversity by society is a question studied in many academic disciplines and areas of research. Works on intercultural education aim to question educational relationships in intercultural context, in a position of dialogue and intercommunity relations. On the local level, co-constructed educational policies by partners operating in various institutions – state, city, National Education, association – examine the ways of a concerted action on territories, especially in priority education areas. The case of Rillieux-La-Pape, where a local educative policy has been implemented, informs us on the new educational relations that are constructed in this situation which upsets the practices and representations that professionals have. Promoting familial languages implies to take into account in a large perspective the educational role of partners, in a context of “educationalisation” of social relations. The connection between languages and social or school institutions appears to be ambivalent. As such, interculturality seems to be a vehicle for change in educational roles of professionals, as of parents.