



HAL
open science

Enjeux de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Québec en situation plurilingue et interculturelle. Le curriculum comme plan d'action à l'école primaire internationale allemande Alexander von Humboldt

Maud Plessis

► To cite this version:

Maud Plessis. Enjeux de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Québec en situation plurilingue et interculturelle. Le curriculum comme plan d'action à l'école primaire internationale allemande Alexander von Humboldt. Linguistique. 2011. dumas-00691621

HAL Id: dumas-00691621

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00691621>

Submitted on 26 Apr 2012

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

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

Enjeux de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Québec en situation plurilingue et interculturelle

Le curriculum comme plan d'action à l'école
primaire internationale allemande
Alexander von Humboldt

Nom : PLESSIS

Prénom : Maud

UFR des Sciences du langage

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits - Master Sciences du langage

Spécialité Français langue étrangère

Sous la direction de Nathalie BLANC

Année universitaire 2010-2011

**Enjeux de l'enseignement du Français Langue Étrangère au
Québec en situation plurilingue et interculturelle**
Le curriculum comme plan d'action à l'école primaire internationale allemande
Alexander von Humboldt

Sommaire

Introduction	5
1. Présentation du contexte géopolitique de l'école Alexander von Humboldt	10
1.1 La présence allemande au Canada	10
1.1.1 Migration, peuplement et situation contemporaine	10
1.1.2. Le réseau des écoles allemandes à l'étranger	10
1.1.2.1. Les écoles de langue	11
1.1.2.2. Les écoles d'immersion	11
1.1.3 L'école Internationale Allemande Alexander Von Humboldt	12
1.2. Le Québec et Montréal	13
1.2.1. Un Québec francophone	13
1.2.2. Anglophones et francophones : les deux solitudes ou de vraies différences	15
1.2.3. L'école AvH au cœur des spécificités montréalaises	18
1.3. L'école québécoise	19
1.3.1. Organisation administrative de l'institution scolaire	19
1.3.2. Le renouveau pédagogique	20
1.3.1.1. Fondements et objectifs	21
1.3.1.2. La mise en place du Renouveau pédagogique	21
1.3.3. L'enseignement du français	22
2. Identification et définition du processus de remédiation du programme de FLE	25
2.1. La commande et le cahier des charges	25
2.1.1. Le français à l'école AvH	25
2.1.1.1. FLE et FLM, une concurrence ?	25
2.1.1.2. Les nouveaux arrivants	27
2.1.2. Les attentes de l'encadrement	28
2.1.3. Le public	29
2.1.4. Le cadre de l'action envisagée	30
2.2. Construction de l'état des lieux du programme de FLE	30
2.2.1. Recueil des données et méthodes privilégiées	31
2.3. Les particularités inhérentes au contexte de l'école AvH	35
2.3.1. Le macrocontexte	35
2.3.2. Contexte institutionnel	35
2.3.3. Contexte organisationnel	35
2.3.4. Contexte humain	36
2.3.5. Contexte pédagogique	36
2.3.6. Contexte logistique	36

2.4. Objectifs de l'intervention	37
2.4.1. Objectif général	37
2.4.2. Objectif opérationnel	37
3. Réponse à la problématique curriculaire	38
3.1. Le concept de curriculum selon Jonnaert, Ettayebi et Defise	38
3.1.1. Curriculum ou référentiel : une problématique	38
3.1.2. Les champs d'action de l'espace curriculaire	41
3.1.3. Les caractéristiques techniques d'un curriculum	42
3.2. La notion de compétence	44
3.2.1. La définition de compétence selon Jonnaert, Ettayebi et Defise	45
3.2.2. La notion de compétence dans les réformes curriculaire selon Legendre	47
3.2.3. La notion de compétence dans une perspective située	48
3.2.4. Les compétences transversales	50
3.2.4.1. L'interdisciplinarité	50
3.2.4.2. Les compétences du milieu scolaire	51
3.2.5. Les compétences langagières	51
3.3. Vers une adaptation à la commande de l'école AvH	52
3.3.1. Une réalisation dans l'optique du programme général de l'école primaire	52
3.3.2. Identification et exploitation des compétences en FLE	55
3.3.2. Mise en place d'un système hybride, entre objectifs et compétences	57
4. Mise en place d'un curriculum construit autour des savoirs et savoirs-faire langagiers du jeune public de l'école AvH	59
4.1. Plurilinguismes et école selon Danièle Moore	59
4.1.1. La cohabitation des langues à l'école AvH	59
4.1.1.1. Le multilinguisme institutionnel	60
4.1.1.2. Les répertoires plurilingues dans l'école	60
4.1.1.2.1. <i>Une vision arborescente et dynamique des répertoires plurilingues</i>	61
4.1.1.2.2. <i>Réseaux d'interactions et pratiques des langues</i>	63
4.1.2. La compétence plurilingue	64
4.1.2.1. Alternance des langues en classe de FLE	65
4.1.2.2. Le plurilinguisme en situation d'interaction	68
4.1.2.2.1. <i>Les stratégies de passage et leur gestion</i>	68
4.1.2.2.2. <i>Des stratégies typiquement plurilingues ?</i>	70
4.2. La problématique du développement de la compétence <i>Parler français</i> chez l'enfant	72
4.2.1. L'âge critique en question	72
4.2.2. Les stratégies d'apprentissage des élèves	73
4.2.2.1. Les stratégies en langue étrangère selon Gaonac'h appliquées au cours de FLE	74
4.2.2.2. Apprentissage explicite contre apprentissage implicite chez l'enfant	75
4.2.3. Le développement des compétences phonologiques	77
4.2.3.1. La discrimination des langues chez les élèves	78
4.2.3.2. La reproduction d'un modèle phonétique	81

4.2.3.2.1. <i>La correction phonétique</i>	81
4.2.3.2.2. <i>Le français standard et le français québécois</i>	82
4.3. Rédaction du curriculum dans une optique de développement des compétences langagières	82
4.3.1. La création d'un réseau de situations d'apprentissage	83
4.3.2. Les compétences orales	84
4.3.2.1. Communiquer efficacement	84
4.3.2.2. Comprendre des textes oraux	82
4.3.2.3. Produire du sens	85
4.3.2.4. Interagir	85
4.3.3. Les compétences écrites	86
4.3.3.1. La compréhension écrite	86
4.3.3.2. La production de textes et la maîtrise des composantes textuelles	87
5. Mise en place d'une réponse interculturelle en situation multiculturelle	89
5.1. Vers une définition plurielle du concept d'interculturalisme	89
5.1.1. De la problématique d'une définition unique	89
5.1.1.1. L'appartenance à une ou plusieurs cultures	89
5.1.1.2. L'interculturalisme, une vision dynamique des rencontres culturelles	91
5.1.1.2.1. <i>Selon Martine Abdallah-Preteuille</i>	91
5.1.1.2.2. <i>Selon Rodolphine Wamba</i>	91
5.1.1.3. Plurilinguisme et interculturalité, des enjeux contemporains	92
5.1.2. L'éducation interculturelle : concepts et orientations québécois	93
5.1.2.1. Les stigmates du pluralisme en pédagogie	93
5.1.2.2. Le concept d'interculturalisme au Québec	94
5.1.2.2.1. <i>L'interculturalisme pour définir les nouvelles normes d'une société</i>	94
5.1.2.2.2. <i>L'interculturalisme dans le Renouveau pédagogique québécois ?</i>	95
5.2. Pistes pour construire une relation entre les langues et les cultures en cours de FLE	96
5.2.1. Un état des lieux plurilingue et pluriculturel de l'école AvH	96
5.2.1.1. Une situation culturelle atypique au Québec	97
5.2.1.1.1. <i>L'hétérogénéité culturelle</i>	97
5.2.1.1.2. <i>Les mécanismes socio-cognitifs</i>	98
5.2.1.2. L'école et la classe, deux carrefours interculturels particuliers	98
5.2.2. L'intégration des cultures dans le cours de FLE	100
5.2.2.1. Aménager un espace d'échange entre les cultures de la classe de FLE	100
5.2.2.2. De la difficulté d'envisager les multiples cultures francophones	101
Conclusion	103
Remerciements	106
Bibliographie	107
Compléments bibliographiques	108
Tableau des annexes	109

Nos sociétés autrefois traditionnelles semblent vivre un processus irréversible, celui de l'échange effréné de données, d'un bout à l'autre de notre planète ; nous ne vivons plus dans l'attente de nouvelles, car celles-ci nous parviennent instantanément. En effet, nous communiquons sans arrêt, et, comme le faisait remarquer Wolton en 2005, « réussir à communiquer est la grande question de notre vie. [Nous] cherch[ons] tous à y répondre et personne ne peut s'en passer. Elle est au cœur des rapports personnels, familiaux, sociaux, politiques et, de plus en plus, de la mondialisation. » Or, communiquer à travers le monde entier implique nécessairement d'entrer en contact avec autrui, finalement, de *parler* à son interlocuteur. Mais nous le savons tous, pour pouvoir communiquer efficacement avec quelqu'un, il faut impérativement disposer d'une langue en commun, en d'autres mots, d'un vecteur d'échange des données. Comment communiquer avec quelqu'un si nous ne sommes pas capables de nous comprendre ?

Pour toutes ces raisons, il semblerait que beaucoup d'États, même ceux officiellement unilingues, se lancent dans le débat traitant de l'efficacité et du bienfondé de l'enseignement des langues étrangères. Alors qu'il y a quelques décennies encore, les politiques d'éducation de beaucoup de pays n'avaient pas comme but officiel de promouvoir les langues étrangères, la tendance s'inverse depuis quelques années. En effet, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECR), référentiel linguistique développé par tous les pays membres de la Communauté Européenne, offre à chaque État une description des compétences et connaissances langagières à acquérir au cours d'une vie et précise que cet apprentissage doit commencer dès la petite enfance :

L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre toute une vie durant, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes. (CECR p.11)

Bien que les recherches théoriques portant sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère ne fassent pas preuve de consensus¹ (Gaonac'h, 2006, p.29-30), sa mise en place est une réalité indiscutable dans nos sociétés modernes. Ainsi, les médias, les politiciens, mais aussi les linguistes et autres pédagogues n'ont de cesse de souligner la facilité apparente avec laquelle

¹ Sous quelles formes se présente exactement l'apprentissage précoce ? Cette forme d'apprentissage représente-t-elle un avantage linguistique réel ? Est-il, au niveau qualitatif, supérieur à un apprentissage plus traditionnel ?

les enfants peuvent s'approprier une nouvelle langue. En d'autres mots, nous sommes tous intimement persuadés d'avoir appris des erreurs du passé et nous nous voulons les chantres de ce dit progrès : les enfants seraient de vraies *éponges* à qui on pourrait très rapidement et facilement enseigner une nouvelle langue.²

Véritable phénomène culturel et médiatique, la notion d'apprentissage, mais aussi d'enseignement précoce des langues, est présente tant dans le CECR que dans les politiques d'éducation de nombreux pays. En 2007, à la suite de la parution des recherches du Conseil européen, la France s'est à son tour dotée d'un Programme de Langues étrangères pour l'école primaire³, qui stipule que « le CE1 constitue la première étape de ce parcours linguistique qui continuera au-delà de l'école. » De plus, le ministre français de l'éducation nationale, Luc Châtel, a annoncé en janvier 2011 vouloir installer « *dans les prochains jours un comité stratégique sur l'enseignement des langues, avec des membres de l'Education nationale (...), mais aussi des personnalités extérieures, pour [réfléchir] par exemple sur un apprentissage généralisé précoce de l'anglais (...) dès trois ans.* »⁴ Dans le même ordre d'idée, le Canada anglophone connaît actuellement un essor de l'intérêt pour les programmes d'immersion précoces en français. Depuis la création de ce programme en 1965 à Montréal (Gajo, 2001, p.23), la progression et le succès de ces filières ne se sont pas démentis. Les gouvernements provinciaux, fédéraux, mais avant tout, les parents, encouragent ce type d'enseignement du français, largement soutenu financièrement par la communauté et encensé par les études comparatives des résultats scolaires.⁵

En revanche, au Québec, certains impératifs politiques rendent presque impossible l'ouverture de programmes d'immersion dans une autre langue que le français. La Charte de la

² Journal électronique Le Figaro : <http://plus.lefigaro.fr/note/langlais-a-trois-ans-un-coup-de-pouce-dans-la-vie-20110126-383656> « J'enseigne l'anglais à des enfants de deux ans et à cet âge tout rentre ! », consulté le 28 janvier 2010.

³ FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Le BO. Bulletin officiel de l'éducation nationale. [en ligne depuis août 2007] Paris : CNDP Publications administratives, 2007. Disponible en format .pdf sur <<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>>, consulté le 30 novembre 2010.

⁴ Journal électronique Libération : <http://www.liberation.fr/societe/01012315413-chatel-propose-l-apprentissage-de-l-anglais-des-trois-ans>, consulté le 24 janvier 2010.

⁵ Statistique Canada : L'immersion en français trente ans plus tard. <<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/200406/6923-fra.htm>>, consulté le 3 décembre 2010.

langue française, dite *loi 101*, votée en 1977⁶, rend le Québec unilingue francophone et oblige *de facto* tous les enfants scolarisés dans cette province à apprendre le français⁷. Les Québécois ne peuvent recevoir leur éducation dans une école anglaise que si l'un des parents a lui-même eu accès à ce privilège. Ce dispositif a pour but de freiner *l'anglicisation* de la province, car la majorité des immigrants se tournait vers l'école anglaise, ce qui occasionnait une forte baisse du nombre de locuteurs francophones, notamment dans les grandes agglomérations urbaines comme Montréal. Depuis l'entrée en vigueur de cette loi, les nouveaux arrivants allophones n'ont pas d'alternative : ils sont obligés d'envoyer leurs enfants à l'école francophone. Pourtant, force est de constater que près de 36 ans après la mise en place de ce dispositif, les débats linguistiques restent houleux.

C'est dans ce contexte politico-linguistique compliqué que se sont développées des écoles indépendantes. En effet, la loi 101 ne peut s'appliquer qu'aux écoles recevant un soutien financier du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS) ; les autres, indépendantes, ne sont pas assujetties aux mêmes obligations d'ordre linguistique. Ainsi, suite à une demande insistante de la part de la communauté germanophone, l'École Allemande Alexander von Humboldt est créée à Montréal en 1980. Au départ limitée à des niveaux élémentaires, cette école germanophone permettait aux enfants d'expatriés de suivre le curriculum allemand et de leur garantir une continuité de l'éducation et de faciliter leur retour au pays. Au fil des ans, la demande de la communauté allemande n'a cessé de croître. L'école s'est installée en 1990 à Baie d'Urfé, une commune anglophone de l'île de Montréal. Face à un intérêt marqué du reste de la population québécoise, l'école a modifié son orientation en 2005⁸, pour s'ouvrir à toutes les communautés résidant au Québec. Or, si les dispositions linguistiques de la loi 101 ne s'appliquent pas à l'école AvH, cette dernière n'est pas totalement libre dans les options de langues qu'elle offre aux élèves. Conformément à l'entente passée entre l'État

⁶ <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.html>, consulté le 30 novembre 2010.

⁷ Ibid, Paragraphe 72 : L'enseignement se donne en français dans les classes maternelles, dans les écoles primaires et secondaires sous réserve des exceptions prévues au présent chapitre.

⁸ Pour cette raison, elle a été renommée École Internationale Allemande Alexander von Humboldt, (désormais AvH).

allemand et la province du Québec en 1980, l'école se doit d'accorder une place toute particulière au français.

Notre stage professionnel s'est déroulé de janvier 2010 à mai 2010 dans le cadre de cette structure d'enseignement immersif germanophone, qui est également notre employeur régulier. L'étude de terrain s'est effectuée au sein des classes élémentaires (de la première à la quatrième année), et s'est penchée sur le dispositif d'enseignement de Français Langue Étrangère (FLE). Le présent travail aura pour but de développer une réflexion et d'apporter des solutions à la commande initiale de l'établissement :

Proposition de remédiation du programme de FLE et création d'un curriculum pour les classes des niveaux élémentaires⁹

La remédiation aura pour but principal de développer un curriculum cohérent qui permette à l'école AvH de proposer à ses enseignants de FLE une direction à suivre, tout en satisfaisant les autorités allemandes et québécoises, la direction de l'établissement et les parents désireux d'offrir à leurs enfants une réelle éducation trilingue.

Pour ce faire, ce curriculum, duquel dépendra la réussite du stage professionnel, devra parvenir à offrir des réponses aux nombreuses questions théoriques qui jalonnent le parcours de sa création. La première interrogation qui se dégage de ce contexte sera sans nul doute celle de la forme à conférer au curriculum :

Quels sont les éléments à retenir pour élaborer un curriculum flexible et adapté au terrain, qui puisse définir le programme de FLE de l'école AvH, tout en proposant un plan d'action pédagogique et institutionnel permettant de mettre en œuvre des orientations et des finalités malgré les contraintes inhérentes au projet ?

Nous nous accorderons en ce qui concerne la définition du terme curriculum, qui n'a pas la même portée dans les pays anglo-saxons et francophones (Jonnaert, Ettayebi, Defise, 2009, p. 27-30), pour retenir celle en vigueur au Québec (Ibid, p.22). Nous l'utiliserons comme

⁹ Remediationsvorschlag des Programms Französisch als Fremdsprache (FF) und Herstellen eines Curriculums für die Grundschulklassen.

hyperonyme de référentiel, incluant la programmation des savoirs scolaires, mais se centrant aussi sur le développement des compétences langagières et sociales des élèves.¹⁰

De plus, les problématiques linguistiques et culturelles sont à la base même de l'élaboration d'un curriculum de FLE qui s'articulera autour d'un triptyque : un établissement germanophone au sein d'une communauté culturelle majoritairement anglophone, située dans une province majoritairement francophone. Nous nous proposerons donc de résoudre la problématique suivante :

Dans une structure scolaire atypique, dans quelle mesure l'élaboration d'un curriculum peut-elle, voire doit-elle prendre en compte les spécificités du public (les enfants et leurs parents) et du terrain (la classe, l'école, le quartier, la province, le pays) pour pouvoir proposer un plan d'action pédagogique ayant une dimension interculturelle cohérente ?

Dans le présent travail, nous nous fixerons comme objectif principal de répondre à ces problématiques de terrain en observant d'une part le contexte que représente l'école AvH et ses acteurs, et d'autre part en analysant les données des recherches en sciences du langage.

Dans un premier temps, nous tenterons de présenter succinctement le contexte géopolitique entourant l'implantation de l'école AvH, puis, à l'aide d'une recherche de terrain, nous chercherons à identifier les orientations du processus de remédiation.

Dans une troisième partie, nous nous questionnerons sur le bienfondé de la création d'un curriculum basé sur le développement des compétences, en observant les politiques scolaires en vigueur au Québec et dans d'autres pays.

Ensuite, nous nous pencherons sur ce qui sera le plus grand défi de notre travail, soit la rédaction d'un curriculum audacieux, permettant l'optimisation des compétences langagières des enfants.

Finalement, nous envisagerons en quoi le cours de FLE peut revêtir une dimension interculturelle, et quelles sont les stratégies à adopter pour maximiser l'ouverture culturelle des jeunes enfants.

¹⁰ MELS (2005). Le renouveau pédagogique : ce qui définit le « changement », Montréal : Publications ministérielles. Voir aussi chapitre 3. Réponse à la problématique curriculaire.

1. Présentation du contexte géopolitique de l'école Alexander von Humboldt

Afin de mieux comprendre les différents enjeux qui gravitent autour de notre commande de stage et de son cahier des charges, il apparaît extrêmement important de définir la situation interculturelle au cœur de laquelle se trouve l'école AvH. Dans ce chapitre, nous précisons en quoi cette dernière se trouve au beau milieu d'un carrefour culturel et linguistique, mêlant les pays germanophones, le Québec et le Canada.

1.1. La présence allemande au Canada

1.1.1. Migration, peuplement et situation contemporaine

Bien que méconnue, l'immigration allemande vers l'Amérique du Nord a été très importante dans l'histoire de sa colonisation. À titre d'exemple, à l'heure actuelle, 10,2 % (soit environ 3 millions) des Canadiens estiment avoir des origines allemandes.¹¹ Sans entrer dans de plus amples détails, il faut simplement savoir que cette colonisation — de même que pour l'ensemble des émigrants européens — s'est effectuée par vagues successives, chacune motivée par des raisons économiques, religieuses ou encore politiques. Au dernier recensement de 2006, *Statistique Canada* comptait 171 405 résidents canadiens nés en Allemagne¹², 450 570 Canadiens ayant l'allemand comme langue maternelle¹³, ainsi que 78 315 Montréalais d'origine allemande¹⁴.

1.1.2. Le réseau des écoles allemandes à l'étranger

Très prisées en Amérique du Nord, où il est de bon ton de chercher à se rapprocher de ses lointaines origines, les écoles européennes proposent de nombreux programmes de langues, qui s'adressent à différents publics. Le réseau des écoles allemandes à l'étranger compte ainsi sept établissements scolaires en Amérique du Nord, ainsi que de nombreuses écoles de langues.

¹¹ Site gouvernemental : http://www.canadainternational.gc.ca/germany-allemande/assets/pdfs/Canada_en_Allemagne-fra.pdf, consulté le 3 janvier 2011.

¹² Statistique Canada : <http://www40.statcan.gc.ca/l02/cst01/demo24a-fra.htm>, consulté le 3 janvier 2011.

¹³ Ibid : <http://www40.statcan.gc.ca/l02/cst01/demo11b-fra.htm>, consulté le 3 janvier 2011.

¹⁴ Ibid : <http://www40.statcan.gc.ca/l02/cst01/demo27e-fra.htm>, consulté le 3 janvier 2011.

1.1.2.1. Les écoles de langue

Les écoles de langue sont à distinguer très clairement des écoles d'immersion, car elles ont pour but principal d'offrir des cours de langue allemande à un public varié, allant de la petite enfance aux adultes, ainsi que l'approche d'une culture *a priori* exotique en Amérique du Nord. Ces écoles proposent des cours très diversifiés (école du samedi matin, cours du soir, etc.) et sont comparables au réseau des Instituts français à l'étranger. Au Québec, il existe quatre écoles de ce genre, trois dans la région métropolitaine de Montréal et une dans la ville de Québec.

1.1.2.2. Les écoles d'immersion

Les écoles d'immersion sont le pendant germanophone des écoles françaises à l'étranger, car elles ont la même structure qu'un établissement scolaire allemand et offrent des cours selon un programme d'études similaire à celui qu'on retrouve en Allemagne. Leur but est, quant à elles, la transmission d'une langue et d'une culture, en alliant la dispense de cours touchant aux domaines généraux de formation (mathématiques, physique, chimie, biologie, histoire, géographie, langues vivantes, éthique et culture religieuse, etc.).

Ces établissements germanophones sont soutenus par l'État fédéral allemand. En effet, une partie des enseignants occupe une fonction d'expatrié : ce sont des fonctionnaires détachés par le gouvernement fédéral allemand qui les rémunère et gère leurs besoins administratifs (sécurité sociale, paiement des impôts, etc.). Ils enseignent les mêmes matières que dans leur *Land* d'origine et sont tenus d'occuper des fonctions supplémentaires au sein de l'école dans laquelle ils sont affectés. En outre, les dépenses de fonctionnement de ces écoles (location des bâtiments, achat de matériel, rénovations, salaires des employés locaux, etc.) sont réglées en partie par le gouvernement allemand. Les besoins budgétaires excédents sont financés, de même que dans toutes les structures privées, par les levées de fonds ainsi que par le paiement des droits de scolarité. Le succès de ce type d'établissements ne se dément pas : ceux-ci restent particulièrement prisés dans les pays où la présence d'entreprises allemandes est importante, mais aussi dans les endroits où l'Allemagne bénéficie d'un haut prestige¹⁵, et où l'enseignement

¹⁵ Voir magazine *Der Spiegel*, 10 mars 2007, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/ausland/0,1518,470925,00.html>, cité le 30 janvier 2011. L'école allemande de Singapour : « *Entre temps, elle surfe sur la vague du succès - même les enfants britanniques et coréens potassent Goethe et Schiller.* »

public et privé ne parvient pas à rivaliser avec les standards européens¹⁶. Au Canada, cette tradition n'est pas réellement ancrée dans les mentalités, ainsi, il existe seulement deux écoles d'immersion, l'une se trouve à Toronto et l'autre dans la banlieue de Montréal.

1.1.3. L'école Internationale Allemande Alexander Von Humboldt

Comme nous l'avons succinctement mentionné dans notre introduction, l'école AvH a été fondée en 1980, sous l'impulsion du consulat général et de la population germanophone. Cet établissement fait partie des deux écoles d'immersion allemande au Canada et offre une scolarité « à l'allemande » dans un environnement entièrement germanophone. Elle ouvre ses portes dès la maternelle (*Kindergarten*) et propose un enseignement allant jusqu'au baccalauréat (*Abitur*), en douzième année. Contrairement au système québécois, les niveaux ne sont pas répartis en quatre blocs, mais en trois, comme ce qui se fait en Allemagne.¹⁷

Si l'école AvH est légalement autorisée à proposer un enseignement en allemand, elle doit toutefois respecter certaines obligations linguistiques pour pouvoir exister au Québec. Ainsi, l'école n'a pas de statut comparable aux autres écoles ; elle fonctionne telle une association qui vendrait de l'éducation. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la majorité des subventions vient directement d'Allemagne, étant donné que l'école AvH fait partie du réseau des écoles allemandes à travers le monde. Le conseil d'administration de l'école est responsable du budget, mais aussi du personnel et des contenus pédagogiques, et l'ambassade d'Allemagne, par l'entremise du consulat, veille toujours à l'application des décisions qui sont rendues. Le conseil d'administration décide du recrutement des enseignants dits « locaux », dont le statut diffère de celui des fonctionnaires de l'État allemand. Actuellement, l'école rémunère 23 enseignants locaux tandis que l'Allemagne emploie 8 expatriés.

Les contenus pédagogiques de l'école résultent d'une entente entre le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec (le MELS), le conseil d'administration et l'État allemand. L'institution doit faire la part belle aux obligations venant de toutes parts, ce qui entraîne dans la réalité bon nombre de compromis. L'enseignement du français est quant à lui un

¹⁶ Il existe notamment 35 écoles d'immersion allemandes en Asie et 21 en Afrique, dont 3 dans la ville du Caire.

¹⁷ Voir Annexes p. 1.

impératif indiscutable des ententes avec le gouvernement du Québec, même si l'école a pour particularité de se trouver dans un quartier huppé et majoritairement anglophone de l'île de Montréal.¹⁸ Afin de comprendre pleinement les réalités du terrain dans lequel notre stage s'est déroulé et de saisir les tenants et les aboutissants de notre problématique, il est important de se pencher sur les particularités culturelles du Québec et de Montréal.

1.2. Le Québec et Montréal

1.2.1. Un Québec francophone

À chaque pensée dédiée au monde francophone, il semble que nos cœurs de Français aient un sentiment particulier envers le peuple québécois. Qu'il s'agisse de Charles de Gaulle¹⁹, ou de Nicolas Sarkozy²⁰, tous les politiciens français semblent vouloir rapprocher nos deux cultures et conférer un statut fraternel à nos deux âmes. Néanmoins, cette proximité des discours politiques est très trompeuse car nombreux sont les francophones, des deux côtés de l'Atlantique, qui ignorent les réalités de la France et du Québec. N'oublions pas que parler une langue commune ne signifie pas obligatoirement connaître l'autre. Les expériences quotidiennes montrent plus que toute autre chose à quel point les stéréotypes vont bon train. Comment expliquer aux Québécois la différence entre la Bretagne et le pays des Ch'tis ? Comment faire comprendre aux Français que le Québec ne se résume pas à Céline Dion et aux caribous ?

Hormis le caractère comique de ces remarques, il existe de nombreux points importants à envisager si l'on veut mieux comprendre les réalités québécoises. Ainsi, l'héritage linguistique français s'explique avant tout par la colonisation de la Nouvelle-France. Lors de la fondation de la capitale québécoise, on dénombrait 28 locuteurs français (Eddie, 2008). Le Québec connut une phase d'expansion entre le XVI^e et le XVIII^e siècle, passant du statut de *Province de France*

¹⁸ Statistique Canada : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/tbt/Rp-fra.cfm?TABID=1&LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=773029&GK=0&GRP=1&PID=94818&PRID=0&PTYPE=88971,97154&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2006&THEME=70&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=&D1=0&D2=0&D3=0&D4=0&D5=0&D6=0>, sur 3460 personnes interrogées sur la langue d'usage à la maison, 2875 répondent l'anglais, contre 575 pour le français.

¹⁹ Discours à l'Hôtel de Ville de Montréal, 1967 : « la France entière sait, voit, entend ce qui se passe ici et je puis vous dire qu'il en vaudra mieux [...] »

²⁰ Discours à l'Assemblée nationale de Québec, 2008 : « L'histoire a fait de nous, Français et Québécois, des frères. Vous occupez une place privilégiée dans le coeur des Français. »

(1663-1700) à celui de *Pays à statut colonial* (1701-1763) avant d'être cédé en 1763 à la Couronne d'Angleterre sous le nom de *Province of Quebec* (Hamelin, 1976). C'est donc durant cette période que s'est jouée la survie de la langue française, passant de 28 locuteurs à 70 000 en 1763, 520 000 en 1834, 2 292 000 en 1931, 4 278 000 en 1961 pour parvenir à 5 917 000 aujourd'hui (Eddie (2008)). Ces chiffres impressionnants sont en partie dus à l'accroissement naturel, à l'assimilation des populations amérindiennes et avant tout à l'immigration.

Même en observant les statistiques précédentes, il apparaît difficile de s'imaginer quels sont les événements qui ont conféré au français le statut de langue première au Québec. En effet, par quels moyens une région appartenant au Royaume-Uni depuis 1763 et isolée de la France géographiquement a-t-elle pu conserver le français comme langue première ? Jusqu'au XIX^e siècle, il faut considérer la langue française comme « langue sans statut ». La domination anglaise et anglophone est présente avant tout dans les domaines économiques, garantissant les communications royales et le commerce des fourrures en anglais.

Mais il est facile de voir que les Français sont le peuple vaincu. Les classes riches appartiennent pour la plupart à la race anglaise. Bien que le français soit la langue presque universellement parlée, la plupart des journaux, les affiches et jusqu'aux enseignes des marchands français sont en anglais. Les entreprises commerciales sont presque toutes en leurs mains (aux Anglais). (A. De Tocqueville, 1831, cité par Bouthillier et Meynaud, 1972)

Malgré cela, la tolérance de la couronne d'Angleterre explique en partie la survie de la langue française autour du fleuve Saint-Laurent. Le français est immédiatement toléré en Ontario et au Québec comme langue vernaculaire et avant toute chose comme langue de l'Église catholique (droit acquis lors du traité de Paris en 1863). C'est d'ailleurs cet élément qui va être déterminant : la population francophone est catholique et l'Église romaine soutient l'usage du français dans les offices religieux et les correspondances. Beaucoup de Québécois bénéficient également d'un enseignement public religieux. Ainsi, en 1850, on compte 2005 écoles francophones catholiques — mais aussi laïques — qui se chargent de l'alphabétisation de la province et garantissent la survie du français.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la langue française est restée longtemps sans statut au Québec, tolérée dans les usages privés, elle ne s'exprime pas dans la vie publique du Canada, qui a succédé à la colonie britannique. Les francophones commencent à se révolter dans les années soixante, emportés par le peu de cas qui était fait de leur communauté (en 1960, 65 % de la population montréalaise est francophone), mais aussi du fait de l'*anglicisation* massive des

nouveaux immigrants. Le quotidien *Le Devoir* publie en 1969 « une étude qui évoque la possibilité que Montréal devienne un jour une ville à majorité anglophone. » (*Conseil Supérieur de la langue française 2009*) Suite à ces événements, le Québec met en place, entre 1967 et 1977, une série de lois pour tenter de protéger l'utilisation du français. Les deux lois les plus importantes et qui sont toujours en vigueur sont les *lois 22* et *101*. La Loi sur la langue officielle (*Loi 22*) précise le 31 juillet 1974 :

1. Le français est la langue officielle du Québec²¹

Mais la loi qui a fondamentalement ancré le statut du français est la Charte de la langue française, plus connue sous le titre *Loi 101*, qui garantit les droits linguistiques fondamentaux au peuple québécois. Le français devient la langue de communication de l'administration, garanti à chaque Québécois l'utilisation du français dans chaque moment de sa vie et impose le français dans l'affichage public.

1.2.2. Anglophones et francophones : deux solitudes ou de vraies différences ?

Nous avons donc observé combien la lutte pour la survie de la langue française a été difficile au Québec. Comme de nombreux pays, le Canada est peuplé de nombreuses communautés culturelles, qu'elles soient autochtones, anglaises, françaises ou immigrantes. Cependant, la spécificité qui semble cristalliser les tensions depuis la fondation de l'État canadien est bel et bien celle du Canadien français contre le Canadien anglais et vice-versa. La métaphore consacrée — *les deux solitudes* — représente les tensions et les différences qui existaient, et qui existent, entre les Canadiens anglophones et francophones. Ce terme est apparu la première fois dans le livre de *Two Solitudes* (Hugh MacLennan, 1957) et symbolise l'héritage culturel double du Canada, à savoir ses deux langues officielles, accompagnées *de facto* par deux cultures différentes. Même s'il serait faux de penser que les francophones se trouvent tous au Québec — les îlots francophones sont disséminés dans tout le Canada, en particulier au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Manitoba²² —, notons que la problématique prend toute son ampleur dans un territoire où la langue majoritaire n'est pas l'anglais. Il faut toutefois

²¹ Université de Laval : <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/amnord/quebec-loi-1974.htm>, cité le 12-01-2011.

²² Statistique Canada : 232.975 francophones au N-B, soit environ 30 % de la population de la province, 488.815 Franco-Ontarien, et 43.955 Franco-Manitobains, soit respectivement 4 % de la population des provinces.

prendre conscience que le contexte historique, économique et social a beaucoup changé depuis la parution de cet ouvrage. Si les incompréhensions entre les deux groupes linguistiques majoritaires demeurent, on ne peut plus parler de deux solitudes et nous choisirons, par commodité, et pour éviter toute polémique, de parler de différences.²³ Cette remarque prend toute son importance dans notre contexte de stage, étant donné que nous nous trouvons dans un paysage linguistique et culturel où les deux groupes se retrouvent au quotidien. Nous nous pencherons sur cette problématique dans le paragraphe suivant.

Comme nous l'avons montré précédemment, l'histoire du Québec prouve combien la lutte pour la survie d'une autre culture et d'une autre langue a été longue et parsemée d'embûches. Les Québécois ont légiféré plus d'une fois et bien que les lois sur la langue officielle aient calmé les ardeurs des souverainistes, les spécificités culturelles se retrouvent à tous les étages de la vie quotidienne. N'oublions pas que par deux fois, le gouvernement du Québec a demandé aux citoyens s'ils voulaient se séparer du reste du Canada, avec à chaque fois pour résultat une courte victoire du non.²⁴ Ces événements politiques prouvent qu'il existe bel et bien une partie de la population qui estime que des différences irrémédiables entre eux et le reste du pays ne peuvent continuer. Plus récemment, fin 2006, le Québec a même obtenu de la part du premier ministre du Canada, Stephen Harper, la reconnaissance du Québec comme « nation à part entière dans un Canada uni »²⁵, ce qui démontre la place particulière qu'occupe la province. Pensons par exemple que ce statut de nation permet des entorses à la politique d'immigration canadienne, où le Québec est, à l'heure actuelle, la seule province autorisée à faire le premier tri dans le choix de ses immigrants.

²³ MÉLANÇON, R. (1999) *Éloge de la diversité*. In : Échanges culturels entre les deux solitudes. Québec : Presses de l'université de Laval « Il y a tant de contacts, d'échanges, de rencontres, de convergences inattendues, que deux « solitudes » si intimement mêlées l'une à l'autre ne sont pas seules du tout. »

²⁴ Au référendum de 1980, le non l'emporte à 59,56 % ; au référendum de 1995, le non l'emporte à 50,58 %, soit un total de 54 288 voix d'écart avec le oui.

²⁵ Le Devoir : <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/123888/le-quebec-une-nation-dans-un-canada-uni-le-plq-le-pq-et-l-adq-negocient-une-autre-motion>, cité le 27 février 2011.

À titre indicatif, nous montrerons ici quelques exemples illustrant ces particularités et observerons que, malgré le relatif *statu quo* entourant ces divergences, un seul incident peut réveiller d'anciennes tensions. Les travaux de Pierre Drouilly²⁶, sociologue à l'Université du Québec à Montréal, indiquent par exemple que le sentiment d'appartenance au Canada est beaucoup moins fort au Québec que dans les autres provinces, ce qui explique en partie les résultats des deux référendums sur l'indépendance. De plus, la question de l'application de la *loi 101* reste divisée entre le Québec et le reste du Canada. À la question de savoir si les répondants étaient d'accord avec le fait de respecter la *loi 101* sur le territoire du Québec, les résultats sont très tranchés selon leur origine. On lit que 90 % des Québécois pensent que oui, tandis que 74 % des Canadiens non francophones estiment que non, ce qui montre que les anglophones ne voient pas forcément l'utilité de ces mesures linguistiques. En outre, les résultats des élections fédérales de 2008 montrent à quel point les habitants de la Belle Province se distinguent de leurs voisins : le Québec est la seule province à élire régulièrement un parti censé protéger les intérêts des citoyens québécois au Parlement d'Ottawa. Quoique ces différences purement politiques soient relativement stables, un rien peut réveiller de vieilles rancœurs, comme le montre la polémique engendrée par le magazine anglophone d'informations générales, *MacLean's*, qui titrait son édition du mois d'octobre 2010, *The Most Corrupt Province in Canada*, en utilisant le bonhomme Carnaval de Québec en guise d'illustration.²⁷ Cet article a déclenché les foudres des habitants et des politiciens de la Belle Province, qui se sentaient montrés du doigt par le reste du pays et qui estimaient ces informations mensongères et qui plus est basées sur la méconnaissance de leur culture.

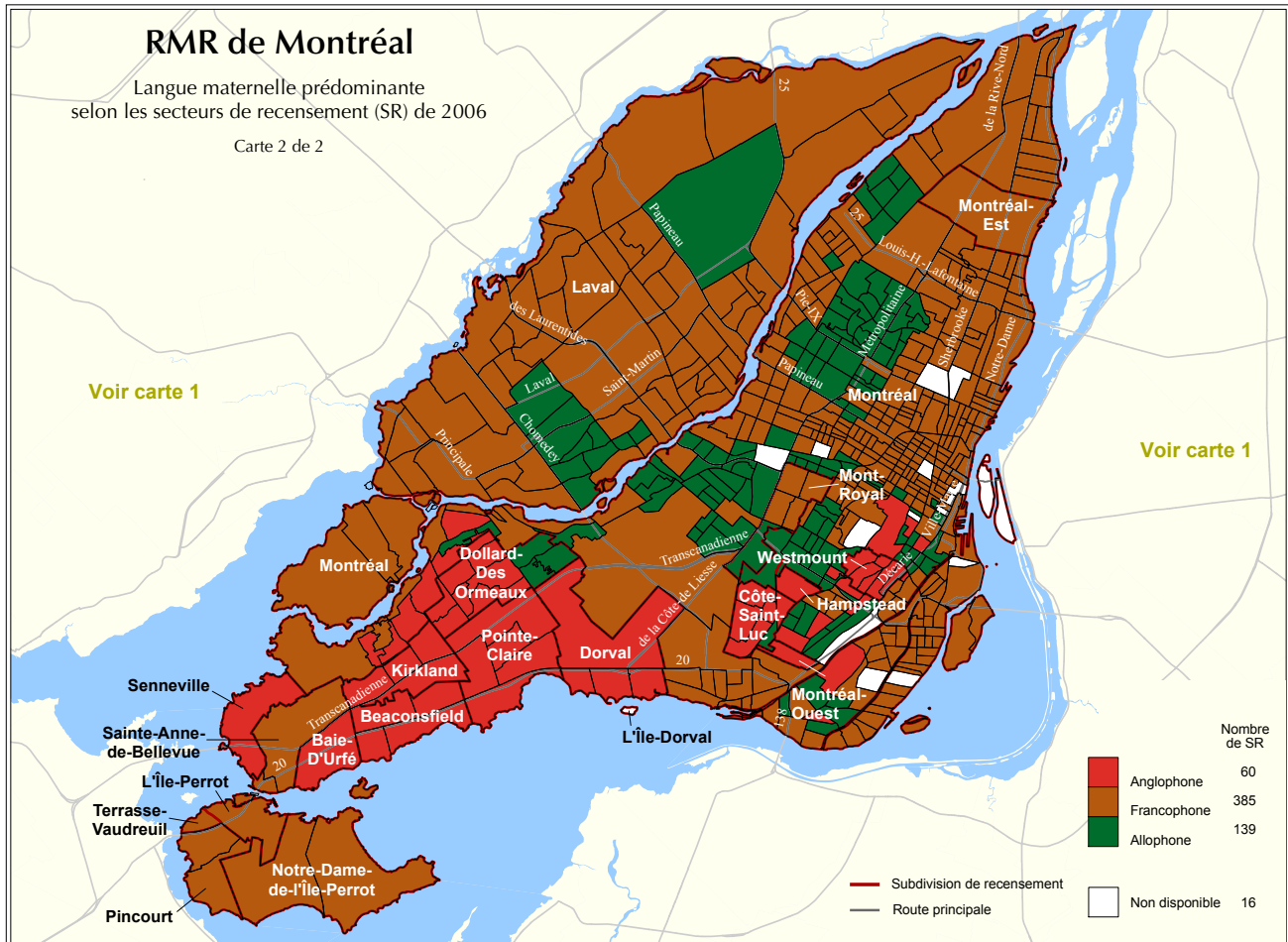
Ces différences entre anglophones et francophones sont particulièrement exacerbées dans les zones géographiques où les deux groupes culturels cohabitent. Dans le chapitre qui suit, nous nous rapprocherons des spécificités linguistiques de Montréal, et par conséquent des problématiques inhérentes à notre stage.

²⁶ Au Québec, 57 % des répondants se disent d'abord Québécois, alors qu'au Canada, à 64 % des répondants se disent d'abord Canadiens, selon des travaux pour le parti politique *Bloc Québécois*.

²⁷ Voir annexes p. 2.

1.2.3. L'école AvH au cœur des spécificités montréalaises

Après cet aparté historique et culturel, nous nous redirigeons vers la grande banlieue de Montréal, où les problématiques d'ordre linguistique touchent directement l'école AvH. Tout d'abord, l'analyse de la carte qui suit met en évidence la situation linguistique de l'île de Montréal et de Baie-d'Urfé.



Il faut bien comprendre que l'île de Montréal et la ville de Montréal sont deux unités territoriales distinctes : la ville de Montréal n'occupe qu'une partie de l'île, tandis que des municipalités indépendantes telles que Baie-d'Urfé ou Dorval appartiennent à l'île de Montréal. Cette carte établie d'après le dernier recensement canadien montre que, bien qu'une grande partie de la région montréalaise soit francophone, une zone géographique non négligeable reste majoritairement anglophone. On estime à l'heure actuelle que 90 % des anglophones du Québec vivent dans la grande région de Montréal, ce qui crée une minorité linguistique très importante

au Québec. Si la survie du français n'est presque jamais remise en question pour l'ensemble de la province, la question de la pérennité du français en banlieue de Montréal est toujours d'actualité²⁸. L'école AvH est donc située dans un cadre particulier, car elle se trouve au cœur d'une des villes québécoises ayant le plus grand pourcentage d'anglophones (74 %), alors même que cette ville fait figure d'exception dans le paysage linguistique québécois. Cette situation géographique atypique fait partie intégrante de notre problématique, car l'école AvH est le lieu d'une confrontation culturelle très importante entre germanophones, francophones et anglophones.

Dans la partie suivante, nous tenterons de comprendre en quoi l'accès aux écoles anglophones est un enjeu politique important au Québec, et montrerons pourquoi les écoles privées indépendantes telles que l'école AvH cristallisent le mécontentement de nombreux Québécois. Nous approcherons également l'institution scolaire québécoise telle qu'elle se présente dans les établissements publics et privés sous contrat, en observant les grands principes qui régissent son fonctionnement.

1.3. L'école québécoise

1.3.1. Organisation administrative de l'institution scolaire

L'institution scolaire québécoise est organisée indépendamment du reste du Canada. La province est divisée en commissions scolaires qui sont les instances responsables de la mise en place des programmes, du recrutement des enseignants, de la bonne tenue des bâtiments, etc. pour les écoles publiques, mais aussi privées, à partir du moment où elles touchent des

²⁸ Quotidien *Le Devoir* : *Le français à Montréal*, Martin Lavallée, le 26 mai 2009

« Les Québécois francophones se trouvent actuellement dans une sécurité trompeuse, qui fait en sorte qu'ils restent impassibles devant l'anglicisation croissante de la région métropolitaine. Alors que les combats des années 60-70 ont été l'occasion de grandes manifestations de la part des Québécois pour les droits et la vitalité de la langue française au Québec, particulièrement dans la région de Montréal, ces mêmes Québécois ont désormais jeté les armes en pensant que la victoire était acquise et que la préservation de la langue française était assurée. Or, il n'en est rien et il n'y a qu'à se promener dans les rues de Montréal et de certaines banlieues pour constater que la communauté anglophone de Montréal est en pleine expansion, alors que les francophones sont en perte de terrain, et ce, même dans des quartiers historiquement très francophones tels que le Plateau et Hochelaga-Maisonneuve. Cette expansion des anglophones est due à l'attrait qu'exerce cette riche minorité québécoise sur les immigrants et sur plusieurs Canadiens anglais, qui viennent étudier ou travailler dans les nombreuses institutions de cette communauté. Il est d'ailleurs à noter que ces institutions sont subventionnées par l'ensemble des Québécois selon un pourcentage beaucoup plus élevé que le taux de population de la minorité anglophone du Québec, ce qui fait que, sans le savoir, les Québécois francophones participent à l'expansion de l'anglais au Québec. [...] »

subventions de la part du gouvernement québécois. Ainsi, à Montréal, on compte trois commissions scolaires, dont une anglophone : (Montréal, Marguerite Bourgeoys, la Pointe de l'île). Ces commissions scolaires n'ont en revanche pas de pouvoir sur les établissements non subventionnés tels que l'école AvH ou d'autres écoles, en général confessionnelles. Dans la pratique, ces dernières ne sont pas tenues de respecter totalement les programmes de l'école québécoise et fonctionnent grâce à des ententes, qui sont dans les faits plus ou moins respectées.

L'école québécoise commence en grande section de maternelle, appelée pré-maternelle et se termine en onzième année, l'équivalent de la première en France.²⁹ L'ensemble des programmes est établi par le MELS, qui confie aux commissions scolaires la charge de les mettre en place et de faire respecter leurs contenus. Depuis quelque temps, la polémique concernant le *Renouveau pédagogique*, une réforme datant de 2005, ne cesse de faire les gros titres des journaux, s'attirant les foudres des parents, mais aussi de bon nombre d'enseignants.

1.3.2. Le nouveau pédagogique

Au moment de sa création, en 2006, le nouveau programme de l'école québécoise se voulait novateur et en rupture avec les méthodes passées. La volonté principale était de préparer les jeunes élèves à affronter les réalités de la vie quotidienne grâce à des apprentissages basés sur le concret. Le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports décrivait ainsi les objectifs :

Le nouveau pédagogique est un ensemble d'éléments qui transforment en profondeur l'école québécoise. Amorcé pour façonner l'école du XX^e siècle (...). L'élève reçoit une formation équilibrée et organisée autour de cinq domaines d'apprentissage : — langues (langue d'enseignement et langue seconde) — mathématique, science et technologie — univers social — développement personnel — arts. (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, 2005)

Le programme de formation veut faire en sorte que l'école québécoise aide les jeunes à réussir leur projet de vie personnelle, scolaire et professionnelle. Conçu dans l'optique d'une formation de base commune, le programme de formation repose sur le développement des compétences de l'élève, c'est-à-dire sur l'utilisation efficace de ses connaissances afin de réaliser des tâches et des activités réelles. En fait, il permet à l'école d'aider l'élève à faire face aux transformations de la société et l'amène à participer activement à son apprentissage. Le Programme de formation de l'école québécoise constitue l'outil quotidien de chaque enseignant et enseignante dans l'accomplissement de sa tâche. Il s'agit également d'un guide incontournable pour la direction, l'ensemble du personnel de l'école et son conseil d'établissement. (MELS, 2009)

²⁹ Voir annexe p.1.

1.3.2.1. Fondements et objectifs

Les fondements du nouveau pédagogique québécois se basent sur la notion d'approche située (APS) (Jonnaert, Ettayebi, Defise, 2009, p.61) au sein des curriculums. L'APS s'appuie sur le fait que l'acquisition scolaire est un processus dans lequel les compétences à développer doivent être mises en avant, tandis que l'apprentissage basé sur les connaissances (le fameux « par cœur ») doit complètement disparaître.

Dans cette perspective, le curriculum de formation inscrit ses programmes d'études dans une perspective de rupture avec les pratiques antérieures. Alors que traditionnellement les programmes d'études énumèrent des contenus disciplinaires décontextualisés, présentés ou non sous la forme d'objectifs, les objets d'apprentissage sont autres lorsque l'APS est prescrite au cœur du cadre organisateur curriculaire. Partant de classes de situations précisées dans les profils de sortie des formations, les programmes d'études présentent plutôt une série d'éléments *potentiellement utiles au traitement compétent* de ces situations. Les *logiques des objets d'apprentissage* ne sont donc plus exclusivement des logiques de contenus disciplinaires, mais bien les logiques de ressources variées et d'activités qui peuvent aider l'apprenant à développer des traitements compétents en situation [...] (Jonnaert, Ettayebi, Defise, 2009, p.89)

En d'autres termes, le nouveau pédagogique propose à l'ensemble des institutions pédagogiques québécoises d'aider les enfants à développer des savoirs-faire plutôt que des savoirs. Nous aborderons le concept de l'APS plus amplement dans le chapitre III, consacré à la problématique curriculaire, pour pouvoir expliquer comment et pourquoi cette notion est centrale dans la résolution de notre problématique de stage.

1.3.2.2. La mise en place du nouveau pédagogique

La période de mise en place de ce nouveau programme pour l'école québécoise s'est déroulée entre 2005 et 2006, en partant la première année avec des réformes au CP, puis la deuxième année en CE1, et ainsi de suite. Cette période d'adaptation a été synonyme de bouleversements intenses au Québec, car de nombreux nouveaux éléments (la disparition des apprentissages par cœur, celle des notes, etc.) ont choqué le grand public et défrayé la chronique des médias. Ainsi, le quotidien populaire *Le journal de Montréal* faisait cas, le 16 février 2010, d'*ados pas autonomes, peu cultivés et qui ne savent pas écrire en français...* Le quotidien précise même que [de nombreux] *élèves qui quitteront le secondaire en juin, après avoir goûté à la*

fameuse « réforme de l'éducation », sont loin d'être prêts pour l'[université] et obligent leurs profs à niveler par le bas.³⁰

Cette critique populaire, énormément relayée par la population, a poussé le MELS à revoir sa copie. Des aménagements ont été effectués en 2009, permettant de laisser les notes en pourcentage³¹ et offrant un bulletin de notes moins difficile à interpréter pour les parents. Néanmoins, les critiques relatives à la réforme pédagogique sont loin d'être éteintes et tout changement politique à la tête du Québec promet de remettre en question les acquis de ce renouveau. De plus, ajoutons que les insatisfactions cristallisées par cette réforme sont montrées du doigt par les syndicats de l'enseignement. En effet, la question de la formation des enseignants à ces nouvelles orientations reste ouverte puisqu'elle est longue et onéreuse. Les enseignants méconnaissent la réforme et manquent de moyens pour l'appliquer dans des classes souvent surchargées, où la lutte contre le décrochage scolaire est bien souvent la priorité immédiate des professeurs.³²

1.3.3. L'enseignement du français

La population concernée par l'enseignement du FLS s'est donc considérablement réduite depuis la promulgation de la Loi 101. Pour des précisions terminologiques, nous appliquerons ici et par la suite le terme FLS aux populations anglophones ou allophones qui apprennent le français au Québec, et ceci, dans des écoles subventionnées par l'État. N'oublions pas que l'école AvH est entièrement indépendante et n'est de facto pas soumise aux mêmes règles que les autres établissements québécois. Le terme de FLE (Français Langue Étrangère) n'est en réalité que très peu utilisé dans cette province, et on entendra plus souvent langue tierce pour désigner ce qu'on entend par FLE en Europe.

Les enfants admis à l'enseignement en langue anglaise se voient obligés d'apprendre le français dans des classes de FLS. Une série de lois complémentaires rend cet enseignement obligatoire à l'école dès la première année du primaire (Cours Préparatoire) et jusqu'à la fin de

³⁰ Le Journal de Montréal, le 16 février 2010 : <http://lejournaldemontreal.canoe.ca/actualites/education/archives/2010/02/20100216-043126.html>, cité le 6 février 2011.

³¹ Jusque-là, les notes étaient abolies et un système d'échelle de compétences allant de 1 à 5 avait été mis en place.

³² Au Québec, le taux de décrochage scolaire atteint 36 % chez les garçons et de 22 % chez les filles. Source : Radio Canada, <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/Politique/2009/09/09/002-decrochage.shtml>, cité le 10 février 2011.

l'école secondaire (Première). On retrouve le FLS à l'école principalement sous deux formes : l'immersion linguistique (disponible seulement dans certaines écoles) et les cours plus traditionnels à raison d'une heure de français par jour. Par ailleurs, les élèves du secondaire qui ne bénéficient pas de dérogation du MELS doivent obligatoirement réussir leur examen final en français pour pouvoir accéder à l'université au Québec, même s'il s'agit d'une université anglophone.

La *loi 101* a donc permis de réglementer de façon précise et stricte l'enseignement du FLS en distinguant deux grandes orientations : l'éducation linguistique des adultes et celle des écoliers. Chaque personne, peu importe son âge ou son origine, se voit offrir le droit à l'enseignement du français, droit garanti par la législation québécoise. Les deux volets de l'enseignement du FLS (adultes et écoliers) nous apparaissent importants, mais nous concentrerons à présent notre étude sur l'enseignement au niveau primaire. Dans les classes de l'école primaire québécoise anglophone, le FLS fait partie intégrante du curriculum et est considéré comme une matière principale, au même titre que l'anglais, les mathématiques et les sciences. Son enseignement est organisé selon un emploi du temps relativement précis (on compte en général une unité d'enseignement du français par jour), tandis que la mise en place de la réforme pédagogique bouleverse petit à petit la réalité de son enseignement. Tous les domaines gravitant autour de l'enseignement et de l'apprentissage du français ont été remis en question, désignant comme problématique le fait que certains enfants connaissaient beaucoup de notions grammaticales, sans pour autant savoir les utiliser efficacement.

Ces échecs relatifs ont invité les rédacteurs de la réforme à envisager un apprentissage basé sur des échelles de compétences.³³ On n'effectue plus un descriptif d'objectifs et de contenus que les enfants doivent connaître : on se tourne vers eux en montrant ce qu'ils sont capables de faire dans un moment et dans un contexte donnés. Ces échelles sont avant tout descriptives : elles montrent à quel stade d'apprentissage les enfants se trouvent par rapport à la résolution d'une tâche.³⁴ De plus, les évaluations scolaires sont directement liées à ces échelles de compétences car elles réutilisent les descriptions pour pouvoir évaluer à quel endroit de son processus d'apprentissage se trouve l'enfant. Ainsi, en pratique, si un enseignant veut évaluer la

³³ La définition exacte de la notion de compétence sera élaborée dans le chapitre III de ce travail.

³⁴ Voir annexe p.4.

compréhension d'un texte, il peut se reporter à cette grille et choisir les éléments de la compétence qui lui semblent pertinents. Alors, pour savoir à quel niveau se trouve l'élève dans la compétence « Comprendre un texte », il reprend les éléments de l'échelle et obtient un instantané du processus d'apprentissage de l'enfant.

L'analyse générale du contexte de l'implantation de l'école AvH montre bien les enchevêtrements culturels, historiques, juridiques et pédagogiques qui accompagnent notre problématique de stage. Le Québec est loin d'être cette province si unifiée et l'éducation se trouve au centre d'une polémique qui n'en finit pas. Afin de trouver les réponses à nos interrogations initiales, nous allons à présent nous pencher sur le processus de remédiation à identifier.

2. Identification et définition du processus de remédiation du programme de FLE

2.1. La commande et le cahier des charges

L'école AvH, notre employeur régulier, a fait écho aux demandes des parents d'élèves non francophones ainsi que des enseignants, intéressés par le développement du programme de Français Langue Étrangère dans les petites classes. La commande de stage a été définie début 2010 par la direction de l'école AvH, s'articulant autour de l'absence de référentiel pour les classes de FLE au primaire, mais aussi autour de la problématique de l'organisation des apprentissages. Cette dernière se définissait dans une optique d'ingénierie de formation :

Proposition de remédiation du programme de FLE et création d'un curriculum pour les classes des niveaux élémentaires

2.1.1. Le français à l'école AvH

Bien que l'école AvH fasse partie des écoles non subventionnées par le gouvernement du Québec, elle n'en reste pas moins soumise à des ententes spécifiques en ce qui concerne l'organisation générale du programme de français. En effet, suite à l'entente signée entre la représentation allemande et la province de Québec en 1980, l'école s'engage à privilégier l'enseignement du français comme langue étrangère dès la première année du primaire, tel que le font toutes les autres écoles. L'école AvH, grâce à son statut d'école indépendante, a de plus obtenu une réduction des heures hebdomadaires d'enseignement du français (4 fois 45 min contre 6 fois 60 min au Québec), avec la garantie que les élèves seraient capables d'obtenir le diplôme de l'école secondaire québécoise en français langue seconde (FLS).

2.1.1.1. FLE et FLM, une concurrence ?

Cependant, une problématique inhérente à la situation géographique de l'école est apparue au fil des ans. Rappelons-nous que l'école AvH est située dans un quartier majoritairement anglophone de l'île de Montréal et accueille une population germanophone à 30 %. Néanmoins, parmi la population de l'école, majoritairement germanophone et anglophone, s'est distingué un petit groupe d'élèves issus de milieux francophones pour lesquels

l'enseignement du français comme langue étrangère n'était pas pertinent. Les parents d'élèves francophones se sont alors organisés pour permettre l'ouverture d'une filière parallèle au cours de français régulier, baptisée alors Français Langue Maternelle (FLM). Depuis 2003, le cours de FLM s'est développé pour être proposé des classes 1 à 10 (c'est-à-dire de 6 à 16 ans) aux élèves qui parlent le français à la maison. Les classes de 7^e et 8^e, ainsi que de 9^e et 10^e années de FLM sont regroupées pour des raisons budgétaires. Dans la pratique, ces classes doubles sont assez hétérogènes et le contenu des cours s'avère être un compromis entre deux programmes de niveaux différents.

La « sélection » des élèves des classes de FLE s'effectue durant la dernière année de la maternelle, où les enseignants de français viennent plusieurs fois rencontrer les enfants et faire des activités avec eux pour déterminer qui est susceptible de suivre le programme de FLM. En pratique, on retrouve souvent des enfants dont les familles sont francophones (le père, la mère, voire les deux parlent français à la maison), ainsi que les familles allophones parlant traditionnellement français (notons par exemple une certaine proportion de Libanais et d'Égyptiens chrétiens). Certains cas spécifiques peuvent également apparaître : Philip P., germanophone scolarisé jusqu'en 3^{ème} année du primaire dans un établissement québécois francophone a intégré le cours de FLM à son arrivée, ou encore Leah v. B., qui parle tous les jours français avec sa voisine et pour laquelle le cours de FLE n'était pas satisfaisant.

Pourtant, ces dispositions ont montré leurs limites car il apparaît extrêmement difficile d'établir une frontière claire et distincte entre les enfants réellement francophones et les autres. Le directeur, Herr Dr. Klinkert, souligne notamment que le français a toujours été un point de litige important à l'école AvH, entre les parents francophones désireux d'avoir accès à un programme ambitieux pour leurs enfants et les parents allophones qui tentent à tout prix de faire entrer leurs enfants dans le programme de FLM afin, selon eux, d'améliorer singulièrement leurs compétences en français. Observons par ailleurs que les questionnaires distribués en début d'année ont montré que plus de 20 % des familles d'enfants participant au cours de FLM ne sont pas francophones. Dans la pratique, cela explique la présence d'élèves allophones dans le cours

de FLM³⁵, qui, pour pouvoir être viable économiquement et pédagogiquement, doit impérativement comporter au moins six élèves.

De plus, suite à la demande des parents, les manuels utilisés dans les classes de FLM sont les mêmes qu'en France et sont bien différents de ce qu'on retrouve au Québec. En revanche, pour les classes de FLE, les enseignants de français originaires d'Allemagne préfèrent utiliser des manuels scolaires édités en Allemagne.³⁶

2.1.1.2. Les nouveaux arrivants

Reste une dernière composante de l'état du français à l'école AvH que nous n'avons pas encore mentionnée : les nouveaux arrivants d'Allemagne ou d'autres pays qui n'ont jamais eu de français de toute leur scolarité. Ces nouveaux élèves doivent s'intégrer à des classes de FLE dans lesquelles les enfants ont un bagage linguistique et culturel beaucoup plus important qu'eux. De plus, la province du Québec exige de tous les écoliers de son territoire de réussir un examen de français à la fin de la onzième année, à moins que ces derniers n'aient eu moins de deux ans pour atteindre le niveau de base attendu par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS). Ces paradigmes ont incité les enseignants de français de l'école AvH à prendre des mesures concernant l'accueil et la prise en charge des nouveaux arrivants. Durant l'année scolaire 2008-2009, il a ainsi été décidé que les nouveaux élèves scolarisés à partir de la cinquième année³⁷ (CM2) disposeraient de deux ans pour rattraper le niveau de leurs camarades en FLE. Pour ce faire, ils seraient dispensés du cours régulier de FLE deux heures par semaine pour assister à un cours intensif de mise à niveau (financé par les parents d'élèves sur une base volontaire) et assisteraient deux heures par semaine au cours de FLE de leur classe pour pouvoir, dès que possible, y participer activement. Dans la pratique, ce dispositif est particulièrement efficace pour les enfants des classes 5 à 8, mais devient plus problématique dès lors que le niveau à rattraper est élevé. Les élèves arrivant en cours de neuvième ou dixième année ont en effet beaucoup plus de difficultés à atteindre le niveau requis par le MELS. En outre, le fait que ce

³⁵ Document publié par l'école, *Conditions pour entrer dans le programme de FLM*.

³⁶ Voir annexes p.4.

³⁷ Les niveaux atteints au primaire ne nécessitent pas, à première vue, de mise à niveau des enfants.

dispositif repose sur une base volontaire incite certains parents à ne pas vouloir y participer, prétextant qu'une prise en charge gratuite de leurs enfants devrait être offerte.

2.1.2. Les attentes de l'encadrement

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le programme de FLE de l'école AvH ne parvient pas à satisfaire l'ensemble des intervenants pédagogiques et des parents. En 2010, la direction de l'école AvH ainsi que le conseil d'administration se posait donc la question de savoir comment organiser le programme de FLE pour le rendre plus performant et combler les attentes de l'ensemble des parents, tout en évitant une ruée des allophones vers le programme de FLM. De plus, les professeurs de français ont formulé le désir d'avoir en leur possession un cadre pédagogique pertinent par rapport à la situation géographique et culturelle de l'école AvH, sorte de référentiel, à partir duquel ils pourraient établir leurs enseignements et organiser leurs classes.

Conscients de la difficulté de la tâche à réaliser, la direction a émis le souhait de refondre le programme de FLE des classes du primaire afin de créer un curriculum officiel adapté à la situation de l'école. Pour cela, cette dernière attend une analyse précise des besoins de l'école en matière d'enseignement du FLE au primaire, suivie d'une mise en place d'un curriculum des compétences qui satisfasse l'encadrement pédagogique, les parents, la province de Québec et l'Allemagne.

ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE DE L'ÉCOLE AVH

Attentes de l'encadrement de l'école AvH	
Objectifs de l'intervention	<ul style="list-style-type: none"> - Optimiser le programme de FLE - Satisfaire les intervenants pédagogiques ainsi que les parents d'enfants allophones
Recommandations sur les contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter le programme de l'école primaire - Observer les compétences langagières de français fixées par le Québec
Le calendrier	<ul style="list-style-type: none"> - La direction n'a pas fixé d'échéance

Produit final à livrer	<ul style="list-style-type: none"> - Curriculum de FLE pour les classes du primaire - Recommandations pour l'organisation des cours de FLE
------------------------	--

2.1.3. La population concernée : l'encadrement pédagogique

La population concernée par la commande et le cahier des charges se retrouve au niveau administratif de l'école AvH, qui validera les changements prescrits par l'analyse des besoins et dirigera la mise en place du nouveau curriculum. Remarquons que la commande devra également prendre en compte les enseignants de FLE du primaire, les consulter pour pouvoir les satisfaire au point de vue pratique et pédagogique. Enfin, les parents et les élèves allophones sont concernés, car ils représentent le groupe qui va vivre les changements de programme et d'organisation des cours au niveau primaire.

Direction de l'établissement
Herr Dr. Klinkert, Allemand, fonction d'expatrié, directeur de l'école AvH depuis 7 ans
Marianne L., Allemande, fonction d'expatriée, directrice du primaire jusqu'en juin 2010
Karin L., Allemande, fonction d'expatriée, directrice du primaire depuis août 2010
Le conseil d'administration (Vorstand) de l'école

Enseignants de FLE au primaire - Département de français
Marion D., 56 ans, Allemande, enseignante au primaire (1 ^e et 2 ^e année), travaille depuis 30 ans à l'école AvH
Audrey Z.-P., 45 ans, Suisse allemande, enseignante au primaire (1 ^e et 2 ^e année), travaille depuis 8 ans à l'école AvH
Brigitte A., 62 ans, enseignante de FLE au primaire et secondaire, directrice du département de français, travaille depuis 20 ans à l'école AvH

Les parents d'élèves non francophones du primaire
--

Les élèves non francophones du primaire
--

2.1.4. Le cadre de l'action envisagée

Le cadre de l'action est donc l'école AvH, au sein de l'école primaire, pour laquelle un nouveau curriculum de FLE devra être élaboré. Sa mise en place sera faite assez librement, la direction ne souhaitant pas s'immiscer de façon poussée dans les choix du département de français. Ne possédant pas d'excédent budgétaire à accorder à une telle mise en place, la direction de l'école s'attend de la part du stagiaire à un travail de concertation avec les enseignants, ainsi qu'à une recherche sur les curriculums du Québec et les nouvelles parutions scientifiques. Notons au passage qu'une formation des enseignants à l'utilisation du futur curriculum serait la bienvenue. Il s'agit donc d'une commande qui s'articulera autour de l'ingénierie de formation.

2.2. Construction de l'état des lieux du programme de FLE

Bien que notre employeur régulier soit l'école AvH et que notre connaissance de l'établissement et des classes de FLE soit relativement bonne, il semble toutefois important de se pencher sur les acteurs, les lieux ainsi que les décisions internes afin d'établir un diagnostic précis et le plus objectif possible. Ce même diagnostic a pour but l'analyse précise de l'état des lieux et de ses besoins avant le commencement du stage. En accord avec la direction et les parents d'élèves, une phase de recueil des données pertinentes à la création d'un curriculum a été décidée.

2.2.1. Recueil des données et méthodes privilégiées

La phase de recueil des données a été organisée dès la rentrée 2010, entre les mois de septembre et décembre. L'objectif principal de cette phase analytique est la définition des besoins et l'élaboration précise d'un diagnostic à partir duquel la phase de travail ingénierique pourra se mettre en place. En d'autres termes, le but de cette analyse était d'accumuler des informations sur l'établissement, l'encadrement pédagogique, les programmes existants, ainsi que sur les élèves et leurs parents.

Notre travail d'analyse de terrain s'est effectué en plusieurs étapes, chacune visant à observer dans son ensemble le cadre pédagogique, l'institution scolaire et administrative, mais aussi les interactions entre les élèves.

Tout d'abord, des entretiens avec la direction, l'équipe pédagogique, mais aussi avec les parents d'élèves ont été organisés et facilités par ma position d'enseignante au sein de l'établissement. De ces entretiens informels découle l'analyse du cahier des charges présentée précédemment dans ce chapitre. Grâce à une prise de notes, ces entretiens ont permis de cibler le cadre général de l'action envisagée, mais également d'esquisser les attentes de l'encadrement et des parents d'élèves en matière de langue française.

Ces résultats ne permettant pas d'orienter de façon précise la rédaction de notre curriculum, un travail de recherche complémentaire a été mis en place, afin de cerner exactement les besoins de l'école, et de dessiner clairement les objectifs de ce stage. Ce travail complémentaire a été organisé entre les mois d'octobre 2010 et mai 2011, avec une évaluation régulière des résultats obtenus. Ainsi, en septembre 2010, des questionnaires³⁸ ont été distribués dans toutes les classes de primaire, afin de toucher tous les parents d'élèves, notamment ceux avec lesquels je n'ai pas eu la chance de discuter. La mise en place d'un recueil de données peut apparaître a priori simple, mais l'observation des différents acteurs de l'école AvH montre à quel point les obstacles peuvent être nombreux et inattendus. Ainsi, si la réponse aux questionnaires a été relativement rapide de la part des parents, nous avons dû constater que ces documents n'avaient pas été distribués dans les classes de quatrième année de FLE. Les résultats n'incluent donc pas les réponses des parents de ce niveau. En outre, la question la plus problématique pour une école allemande est sans aucun doute celle du *Datenschutz* ; la protection des données privées. En effet, depuis la seconde guerre mondiale, les Allemands détiennent une législation très stricte en matière de protection des renseignements personnels. Cette idée de protection du domaine privé est très ancrée dans les mentalités et le fait de proposer des enregistrements des

³⁸ Voir annexes p. 5 à 7.

enfants a occasionné de nombreuses interrogations³⁹ des parents quant à la protection des documents produits lors de nos recherches. Après moult réunions d'explications avec la direction et les parents d'élèves, il a été décidé de distribuer un formulaire de consentement écrit en trois langues aux parents⁴⁰, dans le but d'expliquer la démarche scientifique qui accompagnera ces enregistrements.

Ces questionnaires ont pour but principal d'évaluer le statut du français dans la vie familiale, et de mieux comprendre les attentes des parents concernant le cours de FLE, tout en cernant les insatisfactions qui y sont reliées. Dans le but d'obtenir des résultats parlants, nous avons distribué ces questionnaires à l'ensemble des parents, même à ceux dont les enfants sont scolarisés dans le cursus de FLM. Les questions privilégiées ont été celles qui portaient sur le français et l'école, le français dans la famille, le français et les parents. Observons les différentes rubriques une à une :

- La satisfaction du cours de français :

Nous pouvons remarquer tout d'abord que l'insatisfaction n'est pas si grande que l'impression laissée auprès de la direction : ainsi, 53 % des parents dont les élèves participent actuellement au cours de FLE sont satisfaits, contre 55 % dans le cours de FLM. La seule différence notable est celle qui existe entre la proportion de parents très satisfaits et satisfaits : les parents de FLE sont dans l'ensemble moins enthousiastes que ceux de FLM. Si nous allons plus loin dans l'analyse, force est de constater que les raisons du mécontentement sont différentes dans les deux groupes. De ce fait, les propositions d'améliorations faites par les parents de FLE nous éclairent sur ce que ces derniers souhaiteraient voir dans les cours respectifs de leur progéniture. Les trois revendications qui reviennent le plus souvent sont le fait d'améliorer la communication dans les cours, offrir des activités extrascolaires en français, mais également

³⁹ Courriel reçu le 16 novembre 2010 : *Liebe Frau Plessis, da die phonetische Korrektur der allophonen Schueler mit deren Hoerfaehigkeit korreliert wuerde mich interessieren, ob die AVH ueber ein Sprachlabor verfuegt. Grundsaeztlich halte ich den Einsatz eines Sprachlabors in diesem Zusammenhang fuer optimal. Sollte es allerdings kein Sprachlabor geben, so wuerde mich interessieren, wie Sie die Ergebnisse der anonymen Aufnahmen in einen generellen Lernplan einarbeiten wollen. Mit freundlichem Gruss, M. B.*

Chère Madame Plessis, puisque la correction phonétique des enfants allophones est liée à leurs capacités auditives, je serais intéressé de savoir si l'école AvH possède un laboratoire de langues. En réalité, je trouve idéal l'utilisation d'un laboratoire de langue dans ce contexte. Mais en revanche, s'il n'y a pas de laboratoire de langue, j'aimerais savoir comment vous voulez utiliser les résultats des enregistrements anonymes dans un référentiel. Cordialement...

⁴⁰ Voir annexe p. 5.

l'ouverture d'un niveau de FLE supérieur à celui existant, qui différencierait les familles dont la vocation est de rester au Québec.

- La maîtrise du français dans la famille :

Selon leur propre estimation, le niveau des parents d'élèves de FLE en français semble assez hétérogène. Bien que la majorité le maîtrise suffisamment pour pouvoir aider leur enfant, quinze d'entre eux considèrent leur niveau comme bas. Remarquons toutefois que la grande majorité des parents est elle-même confrontée à la langue française au quotidien, de sorte qu'on ne peut pas parler de réelle méconnaissance. Notons en passant que la plupart ne parle jamais français avec leur enfant, ce qui explique en partie leur placement dans le cours de FLE.

- La valeur de la langue française dans la famille :

Même si l'impression dégagée par les rencontres avec la direction et l'équipe enseignante était plutôt que les parents avaient une opinion négative du français, les résultats des questionnaires ne semblent pas le confirmer. Ainsi, ils sont une très grande majorité à penser que l'apprentissage du français est important, surtout au Québec. De plus, une petite partie des répondants mentionne même le fait qu'il est extrêmement important pour leurs enfants d'apprendre le français. En outre, la possibilité d'avoir du plaisir dans l'apprentissage d'une langue est vraie pour beaucoup de parents, ce qui confirme le rôle à jouer par le cours de FLE.

De plus, des enregistrements audio et vidéo ont été mis en place peu à peu entre décembre 2010 et mars 2011. Ces enregistrements ont pour objectif de comprendre la nature des interactions au sein de la classe, en enregistrant les enfants entre eux, mais aussi dans leurs conversations avec les enseignants. Ceux-ci permettent d'analyser les compétences langagières et interculturelles des élèves, et de montrer quelles orientations s'offrent à nous dans la résolution de la problématique de stage. Suite à notre proposition d'enregistrer les groupes, des réactions mitigées de la part de nos collègues sont apparues. Nous avons donc pris la décision d'effectuer ces enregistrements uniquement dans nos classes de FLE régulières, la première et la troisième année du primaire. En tout, nous disposons de 5 enregistrements vidéos, effectués en février 2011 par deux stagiaires de l'université de Lyon, Camille Planès et Élodie Castellan, ainsi que d'une dizaine d'enregistrements audio, mis en place entre janvier et mai 2011. De ces enregistrements, nous n'avons conservé que ceux représentant un intérêt pour notre recherche

actuelle et n'avons pas exploité les autres. Ainsi, trois corpus se sont révélés particulièrement importants pour formuler une réponse à notre problématique de stage. En effet, dedans se retrouvaient tant des informations concernant les problématiques culturelles et linguistiques inhérentes aux classe de l'école AvH, que des informations concernant le potentiel langagier des jeunes enfants. Nous avons nommé et présenté ces corpus dans les annexes de ce travail afin de rendre compte de leur importance :

- Corpus **Tintin**, en classe de troisième année
- Corpus **Roule galette**, en classe de première année
- Corpus **Les trois filles d'Érik le Rouge**, en classe de première année

La retranscription de ces trois enregistrements⁴¹ a été effectuée avec les conventions utilisées par Danièle Moore (2006 : 15) :

.	pauses plus ou moins longues
:	allongement de syllabes
/	interruption
XXX	segment incompréhensible
MANger	emphatisation
M-A-I-S-O-N	lettres épelées
(manger ?)	transcription incertaine
olive	changement de langue
?	ton montant

Cependant, certains énoncés entendus en cours de FLE, hors de période d'enregistrement étaient parfois extrêmement intéressants pour notre travail. Nous les avons donc consignés par écrit immédiatement après le cours de français, afin de pouvoir les exploiter dans notre analyse future. Bien qu'indépendants de tout corpus, ces courts segments représentent des éléments importants car ils reflètent des instants du cours de FLE qui se reproduisent très régulièrement, mais qui ne peuvent pas toujours se retrouver lors des séances d'enregistrement.

À nos yeux, les enregistrements permettent de rendre compte de l'hétérogénéité des groupes ainsi que des types d'interactions effectués en cours. Pour ces raisons, nous reviendrons sur les résultats des enregistrements dans notre phase ingénierique, qui traitera en quatrième et

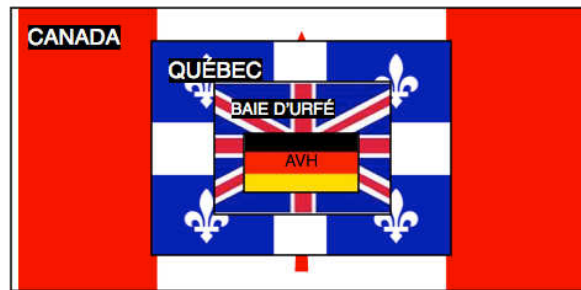
⁴¹ Voir p.10 à 23 des annexes.

cinquième partie de ce travail des savoirs et savoirs-faire langagiers des jeunes élèves. Nous nous attacherons alors à exploiter et analyser les enregistrements ainsi que les segments indépendants.

2.3.1. Les particularités inhérentes au contexte de l'école AvH

2.3.1. Le macrocontexte

Le macrocontexte, défini dans notre première partie, est celui d'un établissement scolaire germanophone situé dans un pays majoritairement anglophone, dans une province majoritairement francophone, et en même temps dans un quartier majoritairement anglophone de l'île de Montréal.

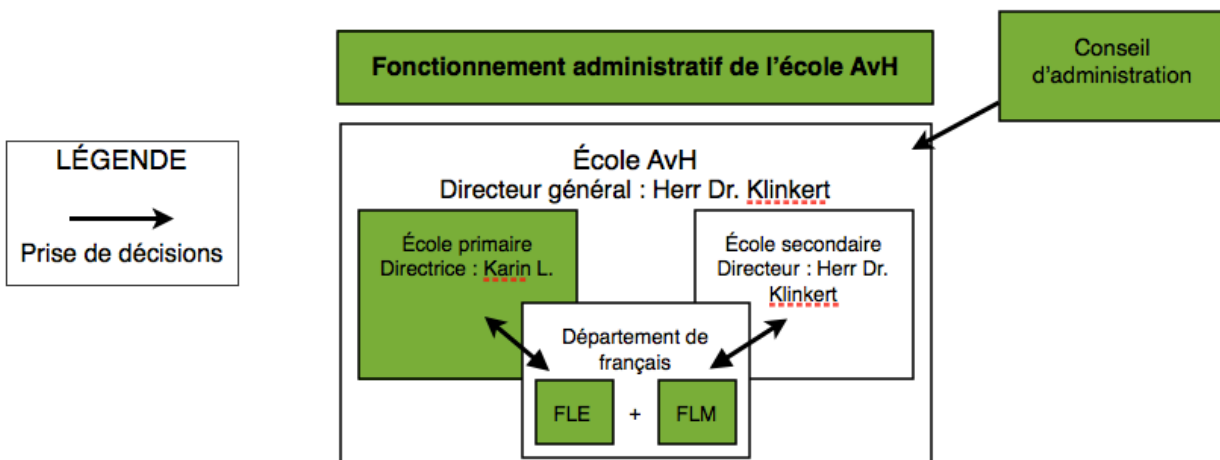


2.3.2. Contexte institutionnel

L'institution support est donc l'École internationale allemande Alexander Von Humboldt, située à Baie d'Urfé. Les initiateurs du projet de stage sont la direction, faisant suite aux demandes des parents d'élèves, ainsi que le département de français, soucieux d'optimiser le programme de FLE.

2.3.3. Contexte organisationnel

L'école fonctionne de la manière suivante :



2.3.4. Contexte humain

Les enseignants du département de français sont des partenaires privilégiés durant la réalisation de notre stage. Pour cela, les trois enseignantes de FLE au primaire et moi-même seront les actrices privilégiées du déroulement de l'intervention. Au niveau décisionnel, deux partenaires se distinguent : pour le volet financier, c'est le conseil d'administration qui décide, tandis que sur le plan pédagogique, on peut se référer à la direction de l'école primaire, et en plus haute instance à la direction générale. L'intervention telle qu'elle est planifiée s'adressera aux enfants participant aux cours de FLE, car ce sont eux qui vivront la phase de mise en place du travail ingénierique. N'oublions pas non plus les enseignants, qui disposeront, à la fin du stage, d'un curriculum clair vers lequel se tourner.

2.3.5. Contexte pédagogique

De même que nous l'avons mentionné auparavant, les contraintes pédagogiques sont relativement faibles, étant donné que l'école AvH a la possibilité de choisir elle-même le contenu de ses enseignements dans le cadre légal prévu par l'entente avec le gouvernement du Québec. Cependant, notons que les contenus du curriculum de FLE devront satisfaire l'équipe pédagogique du département de français, mais également atteindre le niveau de français attendu en Allemagne, ce qui, en toute logique, ne devrait pas être un problème étant donné le nombre d'heures allouées à son enseignement.

2.3.6. Contexte logistique

Il n'existe aucun budget offert pour la réalisation de l'intervention, seuls les équipements pédagogiques (manuels, CD, DVD, lecteurs, etc.) et les locaux sont mis à notre entière disposition. Étant donné qu'il s'agit d'un projet développé par le département de français, les contraintes de temps sont minimales et plutôt liées à l'inscription à l'université de Grenoble III. La direction attend le produit final, le curriculum de FLE, lorsque ce dernier sera entièrement terminé et validé par l'équipe pédagogique au complet.

2.4. Objectifs de l'intervention

2.4.1. Objectif général

L'objectif général de l'intervention sera la suivante :

- Répondre à la commande de l'établissement en créant un curriculum de français pour les classes du primaire en l'adaptant aux réalités du terrain et du public

2.4.2. Objectifs opérationnels

Les objectifs opérationnels qui découlent de l'objectif général seront les suivants :

- **Être capable d'analyser à bon escient les enjeux linguistiques et culturels qui sont liés à l'enseignement de FLE à l'école AvH ;**
- **Savoir dégager les problématiques pédagogiques liées à la création d'un curriculum au Québec ;**
- **Pouvoir analyser les pratiques langagières des enfants afin de cibler les besoins en matière curriculaire ;**
- **Prendre en compte les réalités interculturelles inhérentes à la position géographique et à l'origine culturelle des élèves de l'école AvH.**

3. Réponse à la problématique curriculaire

3.1. Le concept de curriculum selon Jonnaert, Ettayebi et Defise

Nous l'avons évoqué précédemment, la commande initiale se définissait par la création d'un curriculum de FLE pour les classes du primaire. Cependant, nous allons voir dans les pages qui suivent que le concept de référentiel est intimement lié à une réalité européenne, tandis que le terme curriculum lui est préféré en Amérique. Dans ce chapitre, nous tenterons donc d'expliquer pourquoi notre choix s'est orienté vers la notion de curriculum et quelles sont les composantes qui s'y rattachent.

3.1.1. Curriculum ou référentiel, une problématique

Nous sommes tous, à divers degrés, témoins des enjeux et controverses qui se dégagent des politiques éducatives en matière d'apprentissage des langues. Personne n'aura échappé aux vives discussions qui font rage au sein des pays de l'Union Européenne : les uns prônent l'importance culturelle de l'apprentissage des langues anciennes, les autres se questionnent quant à la prédominance de l'anglais dans l'enseignement des langues, les derniers se veulent défenseurs des langues régionales. En effet, l'efficacité et le bienfondé de l'enseignement des langues étrangères à l'école ont toujours été sujets à débat dans les politiques d'éducation de nombreux pays européens, et même nord-américains.

La volonté d'encadrer l'apprentissage des langues en créant des programmes pertinents a permis de mettre au point des cadres opérationnels dans toutes les sphères décisionnelles, qu'il s'agisse d'un continent (ex. le CECR), d'un État (ex. le Programme de langues étrangères pour l'école primaire en France), ou encore d'une institution. À chaque niveau, la décision de créer un cadre qui référence les objectifs à atteindre en matière de langue permet de préciser les grandes orientations d'un système éducatif ou d'une institution. Cependant, les dénominations de ces cadres varient selon les endroits et il est parfois difficile de comprendre les définitions qui s'y rattachent. Nous envisagerons dans ce chapitre la définition de Jonnaert, Ettayebi et Defise en matière de cadre opérationnel et montrerons quelle est la pertinence de ce choix pour la création d'un tel cadre à l'école AvH.

Afin de répondre à notre problématique de stage, nous nous sommes entre autres penchés sur la question suivante : pourquoi les Québécois utilisent-ils le terme *curriculum* pour désigner ce qui nous apparaît être un programme de langue ou encore un référentiel ? Cette question *a priori* anodine nous a conduit vers un cheminement plus complexe qu'il n'y paraissait au départ. En effet, « si le curriculum précise les grandes orientations d'un système éducatif, les programmes d'études ne sont qu'un moyen parmi d'autres pour assurer l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique et administratif visant la mise en œuvre de ces orientations et de ces finalités. » (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009) En d'autres termes, il existe selon ces auteurs une relation hiérarchique entre le curriculum et les programmes d'études : le curriculum inclut tant les programmes d'études que les référentiels. Cependant, penser que le curriculum se borne à définir les grandes orientations pédagogiques d'un État serait faux : à chaque échelle institutionnelle, il est possible d'en créer un.

C'est donc autour de ce postulat que s'articulera notre travail : un curriculum n'est pas à proprement parler un référentiel, il se situe à un niveau supérieur et inclut obligatoirement ce dernier. Reste à comprendre comment définir un curriculum et quels éléments pertinents de cette définition devront impérativement se retrouver dans notre travail. Actuellement, il n'existe pas de consensus au niveau de la définition du terme curriculum, car deux « visions curriculaires » s'affrontent : une européenne et l'autre anglo-saxonne. En tant qu'Européens, nous sommes plus habitués à utiliser le mot curriculum comme synonyme de programme d'études traitant de programmes scolaires, de savoirs et de contenus d'apprentissages. Ainsi, « dans les recherches francophones, le terme de curriculum était jusqu'à présent traduit ou utilisé comme équivalent de « méthode », « plan d'études » ou « programme », limitant ainsi la portée élargie et la richesse sémantique originelles du concept. » (Alvarado, 2010 : 109) Pour Jonnaert, Ettayebi et Defise, le curriculum « à l'européenne » se définit selon les critères suivants :

- il est centré sur les savoirs scolaires ;
- il vise la programmation des contenus d'enseignement ;
- il se superpose à d'autres notions : programmes d'études, programmes de formation, référentiel ou socles de compétences, etc.

Toujours selon ces auteurs, « le curriculum européen propose une organisation et une programmation des contenus d'apprentissage. Il est [avant toute chose] centré sur la transmission de contenus, qu'ils soient définis en termes de savoirs, de compétences ou d'objectifs dans les programmes d'études. » Bien que cette vision européenne tende à évoluer avec l'augmentation des interrogations concernant la transmission efficace de compétences langagières pour « incarner désormais un renouveau et une sorte de réconciliation de la didactique des langues avec les sciences de l'éducation » (Alvarado, 2010 : 109), elle reste toutefois marquée par les critères établis par Jonnaert, Ettayebi et Defise.

Selon ces derniers, le courant anglo-saxon se présente différemment : le terme de curriculum est en effet utilisé dans les pays anglophones depuis une centaine d'années. Cette vision montre que le curriculum d'un système éducatif dépasse largement un simple programme d'études. De plus, il a « le souci de la fonctionnalité des apprentissages et place les élèves au centre des apprentissages » (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009 p. 28) et le rapport aux expériences de vie des apprenants est très présent. En réalité, le but d'un curriculum « à l'anglo-saxonne » est d'insérer les contenus scolaires dits « traditionnels » autour d'expériences vécues qui ont du sens aux yeux des apprenants. Dans cette perspective, le curriculum dépasse largement la question de codification des savoirs, de l'écriture d'objectifs opérationnels ou de la définition de compétences dans un programme d'études. Les caractéristiques suivantes apparaissent :

- il est général et dépasse les programmes d'études qu'il inclut ;
- il est pragmatique et propose des situations qui font référence aux expériences de vie des apprenants et qui ont donc du sens pour eux : la notion de sens devient importante dans ce courant ;
- il a pour finalité le développement personnel et l'insertion sociale des apprenants ainsi que leur adhésion à des normes et des valeurs.

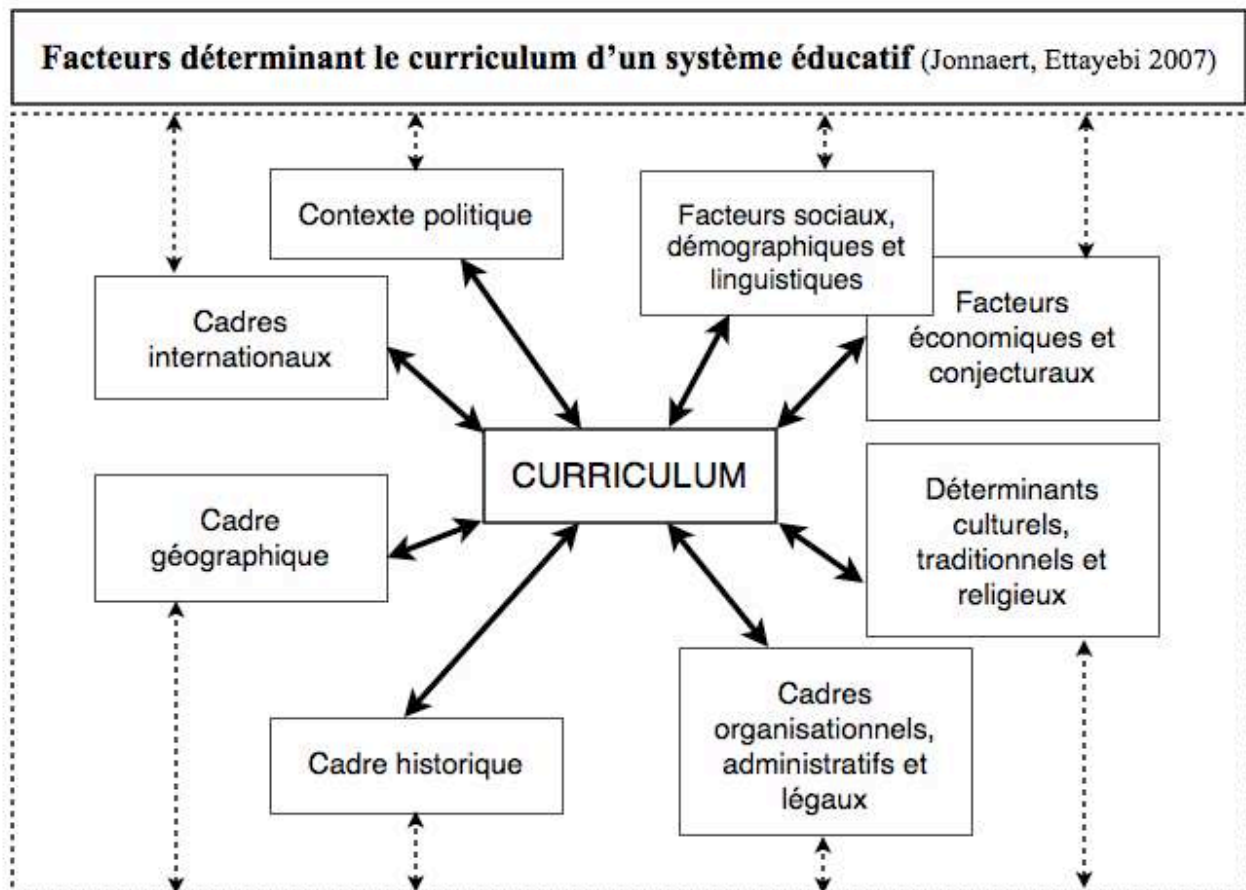
La différence fondamentale entre un référentiel et un curriculum apparaît donc clairement dans la définition anglo-saxonne : le curriculum se définit au-delà d'une simple référence des contenus et objectifs d'un programme, il tente de donner du sens et s'articule autour des besoins de l'apprenant. Afin de mieux comprendre cette perspective, nous allons à présent nous pencher sur les champs d'action que touche le curriculum pour mieux saisir comment ce dernier peut répondre efficacement à la commande de l'école AvH.

3.1.2. Les champs d'action de l'espace curriculaire

Après avoir clarifié les différences qui existent entre les notions de référentiel, programme et curriculum, il apparaît important de comprendre quels domaines sont directement touchés par l'élaboration d'un curriculum dans un établissement pédagogique. Nous retiendrons la définition de Jonnaert et Ettayebi (2007) pour justifier nos choix :

Un curriculum est un ensemble d'éléments à visée éducative qui, articulés entre eux, permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'actions pédagogiques et administratifs. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité.

Selon ces auteurs, le curriculum d'un système éducatif se doit d'être unifié ; il ne peut donc pas coexister plusieurs curriculums au sein un même système. Il doit être cadré et toucher différents facteurs :



Comme le montre le schéma, il existe un cadre élargi qui délimite les curriculums et les facteurs qui le déterminent, c'est ce qu'on appelle l'espace curriculaire. De plus, il y a une

relation d'interdépendance entre le curriculum et les facteurs extérieurs qui le déterminent. En suivant les flèches, on remarque que ces facteurs jouent un rôle dans l'élaboration et l'évolution d'un curriculum, tout en influençant l'espace curriculaire qui les unifie. De même, le curriculum influence ces facteurs, notamment dans le domaine éducatif : en effet, si le curriculum change certaines valeurs d'une société donnée, cette dernière évoluera et renouvellera à son tour son influence sur celui-ci. On peut en conclure que le curriculum agit sur ces cadres, contextes, déterminants et autres facteurs, ce sont donc des champs d'action du curriculum.

3.1.3. Les caractéristiques techniques d'un curriculum

Comprendre comment fonctionne et à quoi sert un curriculum ne se résume cependant pas à entrevoir ses champs d'action, aussi divers soient-ils. À l'échelle d'une structure aussi atypique que l'école AvH, on doit retenir quatre fonctions importantes d'un curriculum (Jonnaert, Ettayebi, 2007) :

- Opérationnaliser des plans d'actions pédagogiques et administratifs ;
- Assurer la cohérence du plan d'action pédagogique et didactique par rapport aux finalités et aux orientations prescrites ;
- Permettre le développement et la formation des personnes en rapport avec leur environnement social, historique, religieux, culturel, économique, géographique, linguistique et démographique ;
- Adapter le système éducatif autant par rapport à un projet sociétal local et actualisé en matière d'éducation, que par rapport à une ouverture de la société et de ses membres sur le monde.

En d'autres termes, un curriculum se doit de proposer un plan d'action pédagogique et didactique concret qui prend en compte l'ensemble des acteurs d'un système, tout en préparant les individus à affronter la société qui les entoure. Afin de mieux remplir les fonctions définies précédemment, un curriculum doit en outre présenter certaines caractéristiques telles que Jonnaert et Ettayebi les ont définies en 2007. Ainsi, selon ces auteurs, un curriculum se doit d'être :

- **unique**
- **consensuel**
- **univoque** dans les orientations qu'il définit
- **flexible**
- **cohérent**

Toujours selon Jonnaert et Ettayebi, il existe un moyen d'évaluer la pertinence d'un curriculum par rapport à son contexte et d'analyser ses forces et faiblesses. Pour ce faire, chacune des caractéristiques listées précédemment est traduite en « degrés » sur une échelle allant de 0 à 3 :

Analyse des caractéristiques d'un curriculum (Jonnaert, Ettayebi, 2007)				
	0	1	2	3
Degrés d'unicité du curriculum	absence d'unicité			curriculum unifié
Degré de participation	absence de participation	participation faible	participation moyenne	participation élargie des acteurs
Degré d'univocité	curriculum équivoque	univocité faible	univocité moyenne	curriculum non équivoque
Degré d'adaptabilité	curriculum rigide	faible adaptabilité	adaptabilité moyenne	curriculum flexible
Degré de cohérence interne	incohérence	faible cohérence	cohérence moyenne	curriculum cohérent
Degré de cohérence externe	curriculum totalement inadapté à son contexte	faible adaptation au contexte	adaptation moyenne au contexte	curriculum totalement adapté au contexte
Légende 3 = niveau élevé du degré d'analyse 0 = absence de ce degré dans un curriculum				

Le degré d'unicité permet d'analyser s'il existe un ou plusieurs curriculums pour un même système. De ce fait, il ne peut y avoir de degrés intermédiaires : soit il existe un seul curriculum, soit il en existe plus d'un, ce qui créerait des problèmes d'interprétation pour les acteurs du système en question.

Le degré de participation évalue l'investissement des différents acteurs d'un système dans le développement et la mise en place d'un nouveau curriculum.

Le degré d'univocité permet de vérifier si le curriculum ne multiplie pas les orientations à suivre et que ces dernières aillent toutes dans la même direction.

le degré d'adaptabilité évalue en quelle mesure le curriculum est flexible et peut s'adapter à l'évolution de la société dans laquelle il est ancré.

Le degré de cohérence observe deux éléments : si la cohérence interne assure une logique entre les différents éléments du curriculum, et si la cohérence externe est en adéquation avec les besoins sociétaux.

À la suite de l'évolution des recherches dans les domaines qui touchent l'apprentissage des langues, Isabel Alvarado fait remarquer que « le curriculum ainsi défini s'inscrit dans une démarche didactique classique et renvoie aux questions fondamentales qui balisent tout acte d'enseignement-apprentissage : la nature des contenus [...], mais également les préoccupations concernant le comment enseigner, comment apprendre, pour qui, pour quoi faire, etc. » Elle précise également que « le curriculum [...] peut offrir, à travers une vision élargie et non statique, de nouvelles perspectives théoriques et une nouvelle manière de conceptualiser les pratiques. » En d'autres termes, l'utilisation d'un curriculum permet d'offrir une structure cohérente à un système, mais aussi de lier l'ensemble des acteurs d'un système éducatif entre eux, tout en optimisant les différents degrés de ce même curriculum.

Nous nous sommes donc proposé de suivre ces recommandations pour établir notre curriculum de FLE pour les classes de primaire. Ainsi, ce dernier :

- est unique, il a été créé spécialement pour l'école AvH,
- est flexible, il peut s'adapter aux conceptions de chacune des enseignantes.
- a une cohérence interne,
- a une cohérence externe, il s'adapte tant aux demandes québécoises qu'europpéennes.⁴²

3.2. La notion de compétence

Bien qu'encore méconnue du public européen, la notion de compétence prend de plus en plus de place dans les recherches actuelles en matière de réformes curriculaires scolaires, et *de facto* dans l'enseignement des langues. Elle devient notamment incontournable dans les systèmes éducatifs francophones, où l'on retrouve depuis plus d'une dizaine d'années des listes de compétences à acquérir au cours de la scolarité. Qu'on observe les *Socles de compétences* belges, le *Plan d'étude cadre pour les études gymnasiales* suisse ou encore le *Renouveau pédagogique* et

⁴² Voir curriculum p. 26 à 28.

ses échelles de compétences au Québec, cette notion s'impose à nous et remet en question les formes de programmes scolaires que nous connaissons jusqu'à présent (Rey, Carette, Defrance, Kahn, 2006 : 7). Nous tenterons donc, dans ce chapitre, de présenter deux conceptions théoriques de la notion de compétence à partir desquelles s'articulera notre travail ; puis nous montrerons en quoi celle-ci est indispensable lors de l'élaboration de notre futur curriculum pour l'école AvH.

3.2.1. La définition de compétence selon Jonnaert, Ettayebi et Defise

Selon ces auteurs, la notion de compétence est analysée de façon très différente suivant le champ dans lequel elle est utilisée. Pour eux, les sciences de l'éducation ont été influencées par le monde de l'entreprise dans lequel il est important d'être capable de réaliser des choses et de résoudre efficacement des problèmes inhérents à l'entreprise. Ainsi, suivant ses capacités à réagir face à une situation complexe, on dira facilement d'un employé qu'il est compétent, voire même incompétent.

En revanche, dans les sciences de l'éducation, le problème se pose différemment, car le rôle de l'école est non pas de juger de la compétence d'un individu, mais plutôt de chercher à rendre ce dernier compétent (Rey, Carette, Defrance, Kahn, 2006 : 13) dans différents domaines de la société. Dans ce sens, la compétence scolaire est centrée autour de la réalisation efficace d'une tâche donnée par l'enseignant ou l'institution. Elle répond alors à cinq critères indissociables (Jonnaert, Ettayebi, Defise, 2009 : 63) :

- elle est toujours associée à une situation, une famille de situation ou un champ d'expériences
- son développement repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un collectif de personnes, d'une diversité de ressources
- elle n'est réellement construite que dans le cas d'un traitement achevé et socialement acceptable de la situation
- elle résulte du processus dynamique et constructif du traitement de la situation
- elle n'est pas prédictible [...], elle évolue et se distingue en fonction d'une personne ou d'un collectif de personnes

La compétence est donc à leurs yeux une notion toujours provisoire, qui se décline à l'infini et de façon hasardeuse grâce à son ancrage humain dans un contexte ou une situation, et plus largement dans une famille de situations. Chaque compétence observable correspond à une famille de situations dans lesquelles elle prend forme, se construit et s'adapte. Si nous prenons une compétence concrète telle que *parler français*, cette dernière s'inscrira alors dans un

contexte francophone et pourra se décliner infiniment dans une famille de situations où chaque situation permettant d'observer et de développer cette compétence sera unique.

Bien sûr, pour ces auteurs, la notion de compétence n'existe que grâce à une trame conceptuelle qui permet de lui donner du sens. Comment comprendre le terme *compétence* si on ne sait pas à quoi elle sert ou à quoi elle ressemble ? Ainsi se dégagent cinq cadres qui permettent à la personne (ou à un collectif de personnes), en situation et en action, de construire un traitement efficace de cette situation, pour pouvoir développer une ou plusieurs compétences telles que définies par Jonnaert, Ettayebi, Defise en 2009 :

- **Le cadre situationnel** précise une famille de situations ou bien la situation dans lesquelles la compétence peut se développer. On parle alors d'un ensemble de circonstances.
- **Le champ d'expériences** représente l'ensemble des connaissances et expériences antérieures des acteurs qui touchent à des situations plus ou moins isomorphes à la situation actuelle.
- **Le cadre de ressources** permet la mobilisation de ressources individuelles (cognitives, conatives et corporelles), de ressources spécifiques à la situation (les circonstances de la situation qui en facilitent le traitement) et de ressources externes à cette dernière (acquises hors du contexte situationnel).
- **Le cadre d'action** précise les catégories d'actions qui définissent les propriétés communes aux actions possibles dans la situation, ainsi que les actions contextualisées et le traitement des ressources liées à la situation.
- **Le cadre d'évaluation** compile la notion de traitement efficace d'une tâche et celle de critères permettant de vérifier en quelle mesure ce traitement est efficace.

Ces auteurs notent cependant la difficulté qui réside dans le fait de vouloir définir la notion de compétence grâce à ce cadre, car celle-ci n'est pas figée, elle est en mouvement perpétuel et se transforme selon les lieux, le temps et les actants d'une situation. Soulignons donc que la définition de Jonnaert, Ettayebi et Defise est basée sur le fait que la compétence n'est pas quelque chose de fixe que l'on peut observer en lisant une définition : au contraire, elle se décline et mue selon la trame conceptuelle définie précédemment.

En outre, de par sa description, cette définition de la compétence ne peut pas être unique. Afin d'adhérer à notre problématique de terrain, nous choisirons de nous pencher également sur la définition de Marie-Françoise Legendre, chercheuse à l'Université de Laval, au Québec, qui a tenté de définir la notion de compétence en l'insérant dans un contexte de changements curriculaires.

3.2.2. La notion de compétence dans les réformes curriculaires selon Legendre

Marie-Françoise Legendre estime, au même titre que Jonnaert, Ettayebi et Defise, que l'influence du monde de l'entreprise a été décisive dans l'introduction du terme de compétence dans le domaine des sciences de l'éducation. Elle note en ce sens qu'« on exige des personnes qu'elles soient capables de coopérer efficacement, de prendre des décisions, de faire preuve d'initiative et d'engager leur subjectivité dans l'interprétation des prescriptions. » Pour elle, « les notions de compétence et de compétitivité sont étroitement reliées [...] et la formation ne peut plus être envisagée uniquement en termes de connaissances et d'aptitudes requises pour occuper un emploi, les situations de travail étant [...] appréhendées comme des situations de résolution de problèmes. » (Legendre, 2008 : 29)

La notion de compétence, au sein des réformes curriculaires actuelles du Québec, revêt six significations indissociables (Legendre, 2008 : 32-39) :

- Elle ne se donne jamais à voir directement, on ne peut pas l'observer et ne peut par conséquent pas être réduite à la performance.
- Elle est indissociable de l'activité du sujet et de la singularité du contexte dans lequel elle s'exerce. Elle est donc instable et se construit au gré des situations et de l'objectif poursuivi.
- Elle est structurée de façon combinatoire et dynamique, car elle intègre et/ou combine plusieurs éléments, tels que des savoirs, savoirs-faire, comportements, pratiques, raisonnements, attitudes dans la mise en œuvre d'une réponse à un objectif.
- Elle a un caractère construit et évolutif, car les acteurs de la compétence développent une capacité à apprendre à partir de l'expérience.
- Elle comporte une dimension métacognitive. En d'autres termes, cette dimension implique la capacité de l'acteur ou des acteurs d'une situation à réfléchir sur une action et à s'en construire une représentation conceptuelle susceptible de guider les actions ultérieures.
- Elle comporte une dimension à la fois individuelle et collective, car elle peut être mise en place pour un individu seul ou en groupe.

D'après ses recherches, Marie-Françoise Legendre souligne la nécessité de prendre en compte ces six critères lors de l'élaboration d'une réforme curriculaire. En effet, à ses yeux, si l'école veut conserver « une fonction essentielle au regard de la qualification, il lui faut s'adapter elle aussi au sens nouveau qu'elle revêt. » En d'autres mots, si l'école veut préparer efficacement les individus aux nouvelles tâches que leur proposent et leur imposent les entreprises de demain, il est impératif de mettre en place un système éducatif faisant appel de façon intelligente à ces mêmes compétences. Dans un sens plus large, la question suivante se pose : la prise en compte des compétences est-elle au cœur des réformes curriculaires actuelles (pensons notamment au Québec) ou bien est-ce la volonté de réformer les systèmes qui entraîne irrémédiablement

l'utilisation des compétences dans un mouvement qui dépasse ces dernières ? La rédaction de notre curriculum s'inscrira dans une perspective québécoise, en situant la compétence comme élément fondamental de ce dernier :

En accord avec les prérogatives européennes et québécoises, ce curriculum s'articulera autour d'une notion fondamentale des sciences de l'éducation, celle de la compétence. Bien que cette notion nous apparaisse tout d'abord simple à comprendre, la compétence n'en est pas moins difficile à délimiter et à définir. Dans ce curriculum, nous nous accorderons pour dire que la compétence n'est pas un état, mais le résultat d'une construction de nature à la fois personnelle et sociale, combinant des apprentissages de divers ordres, tant théoriques qu'expérientiels. La compétence est donc le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé. (Curriculum p.31)

3.2.3. La notion de compétence dans une perspective située

Qu'il s'agisse de la définition de Jonnaert, Ettayebi et Defise ou encore celle de Legendre, force est de constater que la notion de compétence n'est pas aisée à délimiter. En effet, sitôt qu'on pense l'avoir définie, un nouvel élément apparaît et vient souligner le caractère évolutif de la compétence. Pensons simplement qu'elle n'est pas figée et qu'elle représente le processus suivant : devenir capable de réaliser une tâche, pour en être tout à fait capable. Cette perspective dynamique s'oppose cependant à la vision traditionnelle du curriculum anglo-saxon, car il est extrêmement difficile de prescrire de façon précise les processus dynamiques qui découleront d'une situation ou encore d'une tâche à accomplir.

On distingue actuellement deux grandes tendances dans la réalisation de curriculums dans les domaines scolaires : *l'organisation par objectifs* issue de *la pédagogie par objectifs* (PPO) et *l'approche située* (APS), travaillant à partir *des compétences énoncées*. L'approche par objectifs est celle qui nous est normalement la plus familière : elle est organisée par contenus disciplinaires et n'évoque pas obligatoirement les classes de situation grâce auxquelles ces objectifs pourront être réalisés. Pensons notamment aux programmes scolaires de l'Éducation nationale française, dont les contenus sont présentés de façon morcelée, divisés par matière et où l'utilisation du terme *objectifs* est indispensable⁴³. Dans ce cas de figure, il revient aux enseignants de créer et d'organiser ces situations de façon cohérente pour pouvoir atteindre les objectifs établis par l'institution où ils travaillent. En revanche, l'approche située privilégie une entrée par des situations qui permettront l'émergence de compétences dites énoncées par les

⁴³ Voir <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html>.

apprenants (Jonnaert, Ettayebi, Defise, 2009 : 72). Ces mêmes auteurs soulignent la grande différence qui existe entre l'APS et la PPO, qu'ils jugent trop éloignée du domaine des compétences :

L'observation de la construction d'une compétence par une personne en action en situation permet de se rendre compte que l'organisation des contenus par objectifs n'apporte, tout au plus, qu'une parcelle de ressources utiles au traitement compétent d'une situation, mais rien de plus. Qui plus est, les contenus de la PPO sont le plus souvent décontextualisés et dépourvus de signification pour l'apprenant. Le développement d'une compétence exige, [...] beaucoup plus qu'un savoir morcelé et décontextualisé comme unique ressource.

Cependant, cette différence entre l'APS et la PPO reste très complexe si on ne comprend pas les différences dans leur ensemble. Le tableau suivant permet d'établir un certain nombre de différences entre l'organisation des contenus par objectifs, telle que prônée par la PPO et une logique qui se dégage de l'APS.

APS versus PPO (Document rédigé par les chercheurs de l'ORÉ, l' <i>Observatoire des réformes en éducation à Montréal</i> , http://ore.uqam.ca)		
Paramètres de l'apprentissage	APS	PPO
1. Entrée :	par des classes de situations pertinentes par rapport aux formations	par les contenus disciplinaires décomposés et hiérarchisés en micro-unités
2. Processus :	un traitement compétent de situations basé sur les actions et les expériences de l'apprenant ; l'apprenant est actif et construit ses connaissances et développe ses compétences.	un comportement observable de l'apprenant basé sur la transmission de contenus disciplinaires par l'enseignant ; l'apprenant est passif et reproduit des contenus décontextualisés sans lien avec ses propres expériences.
3. Nature des contenus :	une pluralité de ressources contextualisées, ouvertes sur l'interdisciplinarité et signifiantes pour l'apprenant	un contenu monodisciplinaire morcelé enseigné pour lui-même et décontextualisé
4. Résultats :	des connaissances et des compétences construites par l'apprenant à travers ses propres activités et expériences en situation	des contenus disciplinaires transmis par l'enseignant, reproduits et restitués par l'apprenant
5. Profil de sortie :	des classes de situations à traiter avec compétence au terme de la formation	des contenus monodisciplinaires et décontextualisés à reproduire au terme de la formation
6. Référence épistémologique :	peut référer à différents paradigmes épistémologiques ; dans le cadre des réformes actuelles se réfèrent au constructivisme	se réfère exclusivement au behaviorisme

Retenons donc que deux grandes théories de développement curriculaire s'opposent : l'approche par objectifs et l'approche par compétences. Selon le tableau précédent, il existe un grand nombre de différences qui se déclinent en six catégories distinctes, qui ne laissent pas place à un système hybride, où certains fondamentaux de l'APS seraient retenus, tandis que d'autres, issus de la PPO, s'y ajouteraient. Dans cette perspective, nous devons préciser certains éléments afin de répondre à la problématique de stage fixée au début de notre expérience professionnelle au sein de l'école AvH.

Tout d'abord, notons que l'APS est celle retenue au Québec depuis la dernière réforme pédagogique de 2003 ; de plus, l'élaboration de ce concept s'est faite à Montréal, dans la perspective de ce même changement pédagogique. Ancrée en Amérique du Nord, elle reste donc relativement méconnue en Europe, où l'approche par objectifs domine toujours dans le monde de l'éducation. Pourtant, il serait faux de prétendre que la notion de compétence n'a pas fait son entrée dans les recherches et dans les textes officiels. Ainsi, bien que le CECR fasse des prédictions en termes d'objectifs, la notion de compétence est retenue et occupe tout un chapitre de ce cadre, faisant la distinction entre les compétences dites *générales* et *langagières*. Cet élément nous invite donc à apprécier de façon prudente les recherches du groupe de l'ORÉ, car force est de constater qu'il existe une grande perméabilité entre les deux systèmes d'organisation curriculaire. D'ailleurs, les distinctions et descriptions de compétences sont bien souvent identiques : dans le programme de l'école québécoise, on retient, à l'image du CECR, deux termes relatifs aux compétences reliées à l'apprentissage du français : les compétences *transversales* et *langagières*. Pour des raisons pratiques liées à la position géographique de l'école AvH, nous opterons pour les termes québécois lors de la formulation du curriculum de français langue étrangère. (Curriculum p.32)

3.2.4. Les compétences transversales

3.2.4.1 L'interdisciplinarité

L'APS nous invite, en tant qu'acteurs de la chaîne pédagogique, à remettre en question notre vision cloisonnée des savoirs, savoirs-faire et autres compétences reliées directement à l'apprentissage scolaire. En effet, il existe, selon cette perspective, des liens très étroits entre les

disciplines scolaires traditionnelles telles que nous les connaissons et les envisageons. Ces liens qui peuvent (ou non) être établis entre les matières représentent, de par la grande variabilité des situations qu'ils créent, la base des compétences transversales. Prenons par exemple les liens qui existent entre la biologie et le français : nous n'aurons, *a priori*, pas d'idée de situations communes aux deux disciplines car construire un nouveau lien représente un effort atypique à nos yeux. Pourtant, ces situations communes très simples existent, si nous pensons par exemple à des tâches telles que la création d'un dépliant en français sur les infections sexuellement transmissibles, ou encore l'organisation d'une visite du musée bilingue de la nature à Ottawa. Ces situations communes à deux ou plusieurs disciplines traditionnelles se déclinent en réalité à l'infini et ont toutes comme point de départ le fait de coopérer entre enseignants et élèves à tous les niveaux de l'institution scolaire. Le traitement de ces situations pratiques relève en ce sens de l'APS et d'un traitement transversal des compétences.

3.2.4.2. Les compétences du milieu scolaire

Il existe en outre une seconde sorte de compétences transversales, celles qui se développent communément dans toutes les matières de l'école, mais aussi à l'intérieur de l'établissement scolaire. Ainsi, le programme de l'école québécoise notait en 2005 :

[...] les seules compétences disciplinaires ne couvrent que partiellement l'ensemble des habiletés requises pour l'atteinte de cet objectif. Certaines se situent à l'intersection des compétences disciplinaires et ne peuvent être véritablement prises en compte que si un lieu d'intervention leur est associé. C'est ainsi qu'ont été définies les compétences transversales. Elles sont dites transversales en raison de leur caractère générique, en raison du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage et parce qu'elles doivent être promues par tout le personnel de l'école.

Comprenons donc que les compétences transversales sont des compétences communes à toutes les matières enseignées à l'école. Elles rejoignent également les travaux présentés dans le CECR car elles recoupent les notions de savoirs culturels, savoirs-être et savoirs-faire. Selon cette définition, nous retiendrons, dans l'élaboration de notre curriculum, quatre grands axes de compétences transversales⁴⁴, telles que définies par le programme général de l'école québécoise :

⁴⁴ Voir curriculum p.32

- les compétences d'ordre intellectuel
- les compétences d'ordre méthodologique
- les compétences d'ordre personnel et social
- les compétences de l'ordre de la communication

3.2.5. Les compétences langagières

Les compétences langagières se trouvent, quant à elles, dans une position plus proche des situations d'apprentissage liées à la langue française et à la communication en général. Elles représentent tous les processus d'apprentissage qui mènent à une amélioration de la pratique du français. Par conséquent, si nous observions le traitement de ces compétences grâce à l'approche par objectifs, nous nous retrouverions à établir une liste interminable d'objectifs grammaticaux, phonologiques, orthographiques, etc. Dans une perspective plus proche de l'APS, il serait possible de regrouper ces compétences dans des classes de situations plus générales, où se déclinaient à l'infini des situations propices à développer telle ou telle compétence reliée à la pratique du français.

Nous allons à présent nous pencher sur l'adaptabilité de la notion de compétence dans l'élaboration d'un curriculum adapté à notre terrain de notre stage, l'école AvH.

3.3. Vers une adaptation à la commande de l'école AvH

Nous l'avons montré précédemment, l'élaboration d'un curriculum de FLE pour les classes du primaire de l'école AvH ne peut se faire sans une étude approfondie du terrain et du contexte général de l'école, à laquelle s'ajoute l'utilisation de repères théoriques adaptables à la situation créée par le stage. Nous nous baserons donc sur les travaux de Jonnaert, Ettayebi et Defise, ainsi que sur ceux de Legendre pour présenter les grands axes de la réalisation d'un curriculum pour l'école primaire.

3.3.1. Une réalisation dans l'optique du programme général de l'école primaire

Nous avons longuement décrit les caractéristiques d'un curriculum anglo-saxon, mais une question très importante reste en suspens. En effet, quand on parle de curriculum, il s'agit bien

souvent d'une réforme en profondeur d'un système scolaire, à l'échelle d'un État, d'un pays ou d'une région. Comment pouvons-nous alors parler de curriculum, quand notre commande consiste à rédiger un référentiel pour le seul département de français de l'école primaire ? La solution est plus simple qu'il n'y paraît, car le fait est que l'école AvH possède une situation particulière en tous points. En effet, la création d'un curriculum est toujours possible dans l'optique d'un système éducatif fermé, *ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité*. (Jonnaert, Ettayebi, 2007, cité par Jonnaert, 2009) Cet élément nous invite donc à réfléchir sur la pertinence de l'utilisation du terme curriculum en ce qui concerne l'école AvH. Nous dirons simplement que la création d'un « programme » de FLE pour l'école AvH se positionne exactement dans la réalité atypique d'un établissement marqué par sa position géographique, sociale et culturelle, possédant ses propres règles et son libre arbitre en matière d'élaboration de programmes. En ce sens, élaborer un curriculum de FLE participe à la création de quelque chose de nouveau et de particulier à notre contexte de stage, et utiliser ce terme peut se justifier simplement par le contexte.

La seconde remarque qu'il nous convient de faire lorsque nous tentons d'élaborer un curriculum qui convienne à l'ensemble des acteurs de l'école primaire est le fait qu'il faille impérativement aboutir à un consensus de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Bien qu'il soit tentant de proposer un projet indépendant qui ne soit pas relié au reste du projet de l'école primaire, nous avons dû observer les différents éléments du programme général. Par chance, les orientations de l'école primaire sont reliées au programme du Land de Thuringe en Allemagne, qui ne possède pas de directives en la matière, (le français n'étant pas enseigné au niveau élémentaire). Dans ce cas de figure, nous avons choisi de nous inspirer largement du programme de français de l'école québécoise⁴⁵, en adaptant certains éléments que nous développerons dans les chapitres suivants. Cette option a par ailleurs été retenue lors de réunions avec les enseignantes du primaire, Marion D., Audrey Z. et Brigitte A., ces dernières insistant sur le fait de proposer un curriculum général, ouvert et adaptable par chaque enseignante à chaque type de groupes rencontrés. La volonté d'établir un curriculum pour les classes de FLE devait également,

⁴⁵ Voir Curriculum, annexes p. 26 à 28.

selon ces dernières, laisser la porte ouverte à la liberté pédagogique de chacune d'entre elles, de crainte « *que les parents viennent faire des réclamations au niveau des éléments qui n'auraient pas été vus en cours.* » En d'autres termes, il existerait le risque que ce nouveau curriculum puisse accroître la surveillance des parents sur les « contenus » scolaires appréhendés en classe et créer des tensions dans le contexte scolaire.

De plus, certains éléments, tels que l'évaluation des compétences et/ou connaissances des enfants ne sont pas entièrement négociables au sein de l'école. Si les critères d'évaluation restent libres à chaque enseignant(e), et n'ont malheureusement pas pu être envisagés avec l'aide des professeurs⁴⁶ car l'utilisation du système de notation allemand est obligatoire. Il fonctionne comme une échelle de compétence et son utilisation est laissée libre à chaque professeur : les notes répondent à des critères très généraux, tels qu'établis par l'établissement⁴⁷ :

1	Très bien	= un résultat (une performance) qui satisfait de façon particulièrement marquée les exigences
2	Bien	= un résultat qui satisfait les exigences
3	Satisfaisant	= un résultat qui satisfait en général les exigences
4	Suffisant (passable)	= un résultat qui montre des lacunes mais qui satisfait quand-même l'ensemble des exigences
5	Médiocre	= Un résultat qui ne satisfait pas aux exigences, mais qui montre que les savoirs de base sont acquis et que les lacunes peuvent encore être comblées
6	Insuffisant	= Un résultat qui ne satisfait pas aux exigences et pour lequel les savoirs de base ne sont pas reconnaissables. Il semble que les lacunes ne pourront pas être comblées dans un avenir immédiat

Ce système d'évaluation correspond à une réalité allemande très intéressante : le contrôle des compétences des élèves ne doit pas se résumer à sanctionner des savoirs ou savoirs-faire de façon sommative ; il doit être très général et se baser sur une possible amélioration de l'élève. Ces dispositions en matière d'évaluation doivent impérativement être prises en compte par l'ensemble des collègues de l'école car elles sont prescrites directement dans le projet d'établissement. De plus, les enseignantes de FLE du primaire insistent sur l'importance que doit

⁴⁶ L'ensemble des réunions prévues à cet effet n'ont pas permis la création d'un consensus.

⁴⁷ Voir Leistungsbewertung, Leistungsnachweise und Täuschungshandlungen, (*Évaluation des résultats, justification des résultats et les règles à suivre en cas de tricherie*).

revêtir la liberté pédagogique en matière d'évaluation et ne souhaitent pas se trouver dans l'obligation de répondre à des critères définis auparavant. En outre, la création de notre curriculum doit dépendre des textes en vigueur au sein de l'école primaire AvH, ce qui ne laisse pas une entière liberté dans la formulation des compétences. Ainsi, les textes officiels de l'école AvH précisent qu'il faut différencier l'évaluation de l'oral et l'écrit à partir de la 3^e année du primaire, tandis que l'évaluation des enfants du premier cycle est avant tout axée sur le travail et la bonne volonté de ces derniers :

Classes	Critères d'évaluation
première et deuxième	<ul style="list-style-type: none"> - participation - qualité du travail en classe - compréhension
troisième et quatrième	<ul style="list-style-type: none"> - oral - écrit

Par conséquent, nous avons choisi de ne pas présenter de modalités d'évaluation dans le futur curriculum des classes de FLE de l'école primaire. Cette réalité du terrain enlève donc la possibilité d'insérer un élément important de la vision anglo-saxonne du curriculum, à savoir les critères d'évaluation. Tentons à présent de cerner quelles seront les orientations de notre curriculum pour apporter une réponse adéquate à notre commande initiale.

3.3.2. Identification et exploitation des compétences en FLE

Étant donné que nous nous sommes donné comme objectif de suivre le plus possible l'approche située grâce aux compétences, il est, dans un premier temps, important de définir et d'identifier quelles sont les compétences qui formeront le squelette du futur curriculum. En effet, si nous voulons obtenir un travail qui fasse la part belle aux situations d'apprentissage basées sur la réalisation des tâches dans le cadre d'un processus compétent, nous devons nous pencher sur la définition des compétences dans le cadre des cours de FLE au primaire. Ainsi, il serait naturel de penser qu'il n'existe qu'une seule compétence en la matière, par exemple : *maîtriser le français*. Pourtant, envisager de créer un écrit qui présente des situations d'apprentissage propices au développement de cette « supra-compétence » implique impérativement de la

compartimenter en plusieurs autres compétences qui permettront d'objectiver la création du curriculum. Cette division permettra en effet aux enseignantes de mieux se situer par rapport aux contenus qu'elles souhaitent apporter dans leur travail, et de diviser l'apprentissage de la langue française en plusieurs étapes.

Remarquons tout d'abord que le CECR et le programme de l'école québécoise n'envisagent pas exactement de la même façon ce compartimentage : alors que le premier différencie l'expression orale de l'expression écrite⁴⁸, le programme de l'école québécoise, quant à lui, ne fait pas de différence entre l'écrit et l'oral, car toute production de texte⁴⁹ représente une seule et même compétence à développer. Pensons également aux prescriptions de l'école au niveau de l'évaluation semestrielle, qui différencie très nettement l'oral de l'écrit à partir de la troisième année du primaire. Afin de correspondre le plus possible aux impératifs du cadre d'action, qui sépare les compétences orales et écrites dans l'évaluation, nous avons choisi de privilégier une approche plus « européenne » et de créer des situations d'apprentissages reliées à l'oral, puis d'autres reliées à l'écrit (Curriculum p.40 et 44). Bien qu'il soit illusoire de penser qu'une telle compartimentation soit possible dans toutes les situations d'apprentissage, notons toutefois que cette base permettra avant toute chose aux enseignantes de trouver des situations nouvelles et d'orienter leurs pratiques d'évaluation.

De plus, ces grandes lignes du curriculum devront être précisées par d'autres descriptifs de compétences et de situations qui composent les deux grands axes, à savoir l'oral et l'écrit. Pour cela, nous nous sommes tournée vers le programme de l'école québécoise, qui parvient à définir chaque compétence sous plusieurs perspectives. Nous préciserons nos orientations dans notre chapitre suivant, consacré aux compétences langagières des enfants de l'école AvH.

3.3.3. Mise en place d'un système hybride, entre objectifs et compétences

Ce schéma complexe dans lequel s'emboîtent différents éléments inhérents à la création d'un curriculum dans un contexte si spécifique montre qu'un tel travail ne peut entièrement s'orienter vers l'Allemagne (et *de facto* vers l'Europe) ni vers le Québec. Il est donc impératif

⁴⁸ CECR p. 15, Chapitre 2

⁴⁹ Programme de l'école québécoise p. 101

d'envisager la création d'un modèle hybride, dans lequel cohabitent plusieurs éléments issus de ces deux cultures pédagogiques. À ce titre, nous avons fait la somme des impératifs relatifs au contexte scolaire, puis observé à quels niveaux se situait notre liberté d'action au niveau général du contenu :

Impératifs	Zones de liberté pédagogique
<ul style="list-style-type: none"> - différencier entre l'écrit et l'oral dès la troisième année - donner satisfaction aux acteurs pédagogiques - donner satisfaction aux parents - préparer les enfants à évoluer dans un contexte francophone d'Amérique du Nord 	<ul style="list-style-type: none"> - envisager une approche par compétences - choisir les éléments qui constitueront les compétences écrites et orales - choisir les situations d'apprentissages pertinentes avec le contexte - prendre en compte les dimensions interculturelles de l'école

Ce tableau montre qu'il existe une zone très grande dans laquelle se situe la liberté pédagogique : tandis que le contexte implique des impératifs généraux, les contenus du curriculum sont laissés relativement libres, et contraints de satisfaire les parents d'élèves.

Afin de nous situer dans le cadre d'une APS, nous avons fait le choix de présenter un curriculum par compétences, qui présente des situations d'apprentissage pertinentes dans lesquelles peuvent se développer des compétences en relation avec la maîtrise du français. Cependant, l'appréhension du curriculum par compétences est apparu très complexe aux enseignantes de FLE et à la direction, arguant que les textes officiels de l'école comprenaient toujours des objectifs généraux à atteindre. Pour cette raison, nous avons décidé de retenir une approche mixte, permettant d'aborder les compétences, tout en précisant quels pouvaient être les objectifs potentiels (la compétence n'est en effet pas prédictible) à atteindre. Bien que cet élément implique un éloignement des recherches vers lesquelles nous avons orienté notre recherche, nous pouvons toutefois affirmer qu'ils n'entrent pas en contradiction les uns avec les autres. En effet, nous disposerons d'un curriculum par compétences auquel seront ajoutés un certain nombre d'objectifs potentiels à atteindre.

La création d'un curriculum implique donc un bouleversement des idées sur les référentiels que l'on peut élaborer pour un établissement scolaire. Il pose directement la question du bienfondé de l'utilisation de listes d'objectifs à atteindre pour présenter des situations d'apprentissage qui permettront aux élèves de développer leur faculté à communiquer efficacement en français.

C'est pourquoi nous nous proposons d'établir un curriculum hybride, dans lequel cohabitent compétences et objectifs⁵⁰ :

- **Notre curriculum précise et définit le concept de compétence, p.32**
- **Il présente des situations d'apprentissages pertinentes pour le développement de compétences spécifiques et transversales, p.33 à 43**
- **Il formule des objectifs à atteindre en fin de cycle du primaire, p.40 à 43**

Reste maintenant à comprendre quels sont les besoins des élèves du primaire l'école AvH en matière langagière pour créer les composantes des compétences écrites et orales.

⁵⁰ Voir tableaux curriculum p. 41 à 46

4. Mise en place d'un curriculum construit autour des savoirs et savoirs-faire langagiers du jeune public de l'école AvH

Comme nous l'avons montré lors de la définition de notre contexte, l'une des grandes interrogations des parents venait du fait que les enfants savaient beaucoup de choses théoriques, sans pourtant être en mesure de communiquer en français. Nous nous attacherons donc, dans cette partie, à définir les capacités des enfants scolarisés à l'école AvH, mais aussi leurs besoins, afin de proposer un curriculum qui sache offrir des solutions novatrices et pertinentes dans l'organisation des cours de FLE. Les enregistrements et les descriptions de pratiques de classe présentés dans le chapitre qui suit sont le fruit d'un travail individuel car il a été impossible de les effectuer dans d'autres classes. Ils ne sauraient se montrer exhaustifs et ne font qu'illustrer et refléter une image inhérente à certains cours de FLE de l'école AvH.

4.1. Plurilinguismes et école selon Danièle Moore

Moore a souligné que le fait « d'adopter les valeurs canadiennes de valorisation d'un bilinguisme en anglais et en français, [permettait aux] parents de s'adapter et s'intégrer dans leur nouvel environnement. Cette adaptation ne s'effectu[ait] pourtant pas au détriment de la langue familiale, dont la connaissance et la pratique s'inscriv[aient] comme des atouts supplémentaires de leur bagage social. » (2006, p.81) La situation particulière de l'école AvH, telle que nous l'avons décrite dans notre première partie, reflète également cette affirmation. En effet, nous nous trouvons, dans l'immense majorité des cas, dans des situations familiales plurilingues, où l'anglais, le français cohabitent avec l'allemand de l'école, et parfois même une quatrième langue. Nous allons à présent observer en quelle mesure l'observation des répertoires plurilingues particuliers à l'école AvH permet de créer un diagnostic précis des besoins du public ciblé par notre processus de remédiation.

4.1.1. La cohabitation des langues à l'école AvH

Les questionnaires distribués en début d'année scolaire aux parents nous montrent qu'il existe une diversité incroyable de langues parlées au sein de l'école AvH, mais aussi dans les

familles. À titre d'exemple, on a répertorié 12 langues parlées pour la classe de première année de FLE et ses 19 enfants, sachant qu'ils maîtrisent tous l'allemand et l'anglais.⁵¹ Pour mieux saisir ce phénomène, nous observerons tout d'abord les cas de multilinguismes liés à l'école, puis nous observerons les compétences plurilingues des élèves en contexte.

4.1.1.1. Le multilinguisme institutionnel

Nous l'avons déjà évoqué, l'école AvH est officiellement trilingue et la communication officielle (courriels aux parents, affichage, communiqués de presse, publicité, etc.) s'effectue obligatoirement dans les trois langues. Nous nommerons cette situation, où plusieurs langues cohabitent, le multilinguisme institutionnel car il concerne tout ce qui est prescrit par le règlement de l'établissement. Les situations de communication qui découlent de ce multilinguisme sont en revanche beaucoup plus intéressantes car ce sont elles qui créent les interactions entre les élèves. Ces interactions mettent en évidence ce que Moore considère comme le répertoire plurilingue des individus.

4.1.1.2. Les répertoires plurilingues dans l'école

Les personnes qui disposent d'un capital linguistique plurilingue et pluriculturel utilisent les langues et les ressources culturelles à leur disposition pour des besoins de communication précis et différenciés, dans des contextes sociaux spécifiques. (Moore, 2006 : 98)

Moore souligne donc que les personnes qui parlent plusieurs langues sont capables de mettre ces dernières à leur disposition selon les besoins définis par le contexte de communication. Ces derniers peuvent, tour à tour, « choisir de recourir à l'une ou à l'autre, de les alterner, voire même de les convoquer simultanément dans la production d'énoncés mixtes bilingues ou plurilingues parfaitement régularisés, à la fois en termes de la grammaire de production qui permet leur émergence, et de leur validité sociale dans le groupe. » (Moore, 2006 : 102) Nous allons tenter de nous interroger pour savoir en quelle mesure les répertoires plurilingues qui sont à la disposition des jeunes enfants de l'école AvH peuvent leur permettre de mieux maîtriser le FLE.

⁵¹ À savoir, l'allemand, le français, l'anglais, le roumain, l'islandais, le polonais, le grec, l'arabe, le wolof, l'espagnol, le japonais, le slovène.

4.1.1.2.1. *Une vision arborescente et dynamique des répertoires plurilingues*

Les visiteurs qui entrent à l'école AvH me posent souvent la question suivante : Pourquoi les élèves ne parlent-ils pas allemand entre eux ? Cette question est si pertinente que, jusqu'à présent, personne n'a réussi à comprendre pourquoi une simple visite donnait immédiatement la sensation que les élèves parlaient tous anglais entre eux. Il existe en réalité non pas un facteur qui explique la prédominance de l'anglais dans les situations informelles, mais plutôt un faisceau de facteurs, qui, mis bout à bout, peuvent en partie expliquer cette situation. Nous avons notamment souligné le fait que le public de l'école AvH, de par la situation géographique de cette dernière, parle majoritairement anglais à la maison, d'où une situation de déséquilibre par rapport aux autres langues. Les enfants qui ne parlent pas anglais à la maison vont très rapidement « se mettre à l'anglais » pour pouvoir communiquer et jouer avec la majorité des enfants de leur classe.

Voici deux extraits d'entrevues entre Élodie Castellan, stagiaire à l'école AvH au mois de mars 2011 et Alexander, puis Annie, Jane et Ariane. Alex est un enfant allemand de neuf ans, scolarisé suite à un déplacement professionnel de ses parents. Ariane et Annie sont toutes deux francophones, tandis que Jane est anglophone. Elles sont toutes trois résidentes permanentes du Québec :

E : Tu parles quelle langue à la maison ?

Alex : Allemand

E : Et à l'école ?

Alex (hésitant) : Allemand . parfois . et anglais aussi.

E : Avec qui tu parles allemand ?

Alex : Avec Tim et

E : Et avec qui tu parles anglais ?

Alex : Avec eux . et avec XXX . et avec XXX

E : Avec les copains .. les amis ? With your friends ?

Alex : Oui . c'est ça

+++

Annie : En fait . mon papa il vient de l'Afrique et ma mère de l'Ukraine.

E : Et à la maison . tu parles en .. quelle langue ?

Annie : En ukrainien et en français

E : Et toi ?

Jane : Oui, à la maison je parle anglais et je fais mes devoirs en français.

E : Et là entre vous vous parlez quelle langue ?

Jane : Et aussi je fais les devoirs en allemand.

E : D'accord. Et avec les copains / les amis à l'école tu parles en quelle langue ?

Annie : (répond pour Jane) Anglais

Jane : Euh, si c'est dans la classe de français je parle français . si c'est dans la classe de allemand je parle allemand .. et quand c'est quand XXX je parle anglais.

E : D'accord. [...] Et toi ?

Ariane : Mon père vient de .. de .. du Québec et ma mère de l'Autriche et j'parle souvent français à la maison.
 E : D'accord ... Et tu parles autrichien aussi . ou ?
 Ariane : Ouais (sourire)
 E : Et à l'école tu parles quelle langue ?
 Ariane : Allemand et français
 E : Et avec les copines tu parles quelle langue ?
 Ariane : Allemand
 E : Ah ouais ?
 Ariane : Et des fois français
 E : Oui parce que tout à l'heure je vous entendais travailler toutes les trois vous travailliez toutes en français
 Ariane : (pas de réponse)
 E : C'est parce que l'enseignante était française ? C'est pour ça ?
 Ariane : Ouais
 E : Si c'était une enseignante allemande vous parleriez quelle langue ?
 Ariane : Allemand
 E : Et anglais . c'est quand alors qu'on parle anglais ?
 Ariane : On parle jamais anglais.
 E : Et les copains alors qui parlent anglais . vous parlez avec eux ?
 Ariane : Ouais
 E : Vous parlez avec eux en quelle langue alors ?
 Ariane : Français
 E : Et les garçons derrière ... Vous parlez en quelle langue avec eux ?
 Annie et Ariane : ANGLAIS

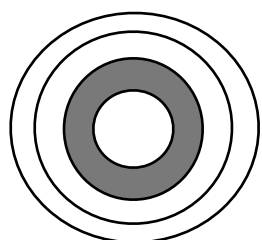
Ces deux extraits nous montrent que les enfants parlent tous l'anglais, qui, par le grand nombre de ses locuteurs, crée bon nombre de situations de communication en anglais au sein de l'activité scolaire. Ces entrevues illustrent également la complexité des échanges qui ont lieu dans l'école AvH, tant selon l'origine linguistique des enfants, que selon la situation de communication qui s'offrent à eux. Ainsi, Alex n'a pas forcément conscience qu'il parle plus anglais qu'allemand et doit être guidé par son interlocutrice pour voir que l'anglais est la langue de conversation avec la majorité de ses amis. Il en va de même pour deux francophones, Ariane et Annie, qui n'ont pas du tout conscience quelles utilisent l'anglais avec certains de leurs camarades.

Les lieux de communication, tels que la classe ou la cour de récréation semblent jouer un rôle tout aussi important que la nature des interlocuteurs, qu'ils soient enseignants ou amis ; c'est ce que Moore (2006 : 100) appelle *la vision arborescente et dynamique des répertoires plurilingues*. Pour elle, « les choix d'activation d'une langue ou d'une autre dépendent de son interprétation de la situation, des interlocuteurs, des objectifs de communication, des valeurs emblématiques accordées aux différentes langues à différents moments. » L'allemand jouit par exemple d'un statut particulier car il est présent dans tous les échanges formels au sein de la

classe durant la journée : les enfants sont conscients qu'ils doivent parler allemand pendant la classe, et qu'ils peuvent s'adapter à cette consigne si elle venait à changer. En général, les enfants qui parlent allemand entre eux lors d'échanges informels sont issus de familles germanophones. Il en va de même pour le français : dans les cours de français, elle devient langue d'interaction et n'est langue de discussions informelles que si les deux locuteurs parlent français aussi à la maison.

4.1.1.2.2. Réseaux d'interactions et pratiques des langues

Afin de comprendre mieux les raisons d'un choix de langue dans les interactions, Christine Deprez a développé une théorie selon laquelle les réseaux de communication et les pratiques de langues pourraient être représentés par des cercles (ou réseaux) concentriques représentant un domaine d'interaction particulier (1999 : 82-83), et surtout des groupes d'interlocuteurs :



- Cercle 1, celui de la famille,
- Cercle 2, celui de l'activité professionnelle (ou scolaire pour les enfants),
- Cercle 3, celui du pays de résidence,
- Cercle 4, celui du pays d'origine.

Cependant, force est de constater que ce schéma n'est qu'en partie vrai pour le cas de l'école AvH car trois langues cohabitent au sein du même cercle. Celui-ci doit alors être modifié afin de mieux correspondre à la situation particulière de l'école, qui représente une *marge* (Moore, 2006, p.60) à l'intérieur des réseaux de communication traditionnels. En l'occurrence, nous nous proposons de diviser le cercle 2 de la sorte, afin de percevoir les réelles utilisations des unes et des autres langues :

	Discussions formelles à l'école	Discussions informelles
utilisation de l'anglais pour les anglophones	Parfois, lorsque l'allemand ne suffit pas	Toujours
utilisation de l'anglais pour les autres	Rarement	Le plus souvent
utilisation de l'allemand pour les germanophones	Toujours	Seulement si l'interlocuteur est lui-même germanophone
utilisation de l'allemand pour les autres	Toujours	Rarement, si l'interlocuteur ne parle pas anglais
utilisation du français pour les francophones	Dans le cours de FLM	Seulement si l'interlocuteur est lui-même francophone
utilisation du français pour les autres	Dans le cours de FLE	Rarement, si l'interlocuteur ne parle ni anglais ni allemand

Si ce tableau montre que le français n'est pas la langue la plus parlée à l'école AvH, il n'en reste pas moins que la maîtrise des autres idiomes peut jouer un rôle très intéressant dans les processus d'apprentissage du français. En effet, Moore note que les langues en général jouent des rôles importants comme support de l'apprentissage de nouvelles langues car elles permettent de mettre en perspective certains éléments qui ne sont pas (ou difficilement) disponibles pour un locuteur monolingue.

4.1.2. La compétence plurilingue en cours de FLE

Nous l'avons évoqué précédemment, la compétence plurilingue telle que décrite par Moore permet d'appréhender différemment l'apprentissage des langues chez les individus. Elle souligne six points décisifs qui ont tous trait à la compétence plurilingue chez les individus (Moore, 2006 : 177) :

- Comparer les normes bi-/plurilingues aux normes monolingues correspond à une vision étroite de la compétence en plusieurs langues ;
- Cette vision ne permet pas de rendre compte de la *dynamique originale* de la construction de la compétence bi-/plurilingue ;
- Le choix d'utiliser une langue ou l'autre peut revêtir des charges identitaires importantes et représente un lieu de *restructuration* de la compétence ;
- Le bi-/plurilinguisme dispose d'un éventail de compétences qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues ;
- Les compétences de l'individu bi-/plurilingue sont complémentaires, elles ne se recouvrent pas nécessairement d'une langue à l'autre ;

- Le bi-/plurilingue dispose d'un capital linguistique et culturel qu'il gère en fonction des situations et de ses interlocuteurs.

Nous allons à présent tenter d'observer pourquoi les compétences plurilingues telles que décrites précédemment doivent être prises en compte lors de la création d'un curriculum pour les classes de FLE de l'école AvH.

4.1.2.1. Alternance des langues en classe de FLE

Les phénomènes d'alternance des langues chez les plurilingues relèvent ainsi distinctement d'un mode de communication bilingue, et la compétence de communication inclut aussi la capacité à faire varier son répertoire langagier le long d'un continuum qui s'étend entre des usages monolingues dans chacune des langues en contact, en passant par toutes les étapes intermédiaires de panache des langues du répertoire langagier du locuteur. (Moore, 2006 : 156)

Selon Moore, il existerait donc des particularités communicatives chez les sujets plurilingues qui conférerait à leur communication des marques particulières. Ainsi, si on observe le déroulement des cours de FLE des première et troisième années du primaire, on remarque un certain nombre de qualités inhérentes au plurilinguisme des élèves. Nous nous trouvons dans ce que Moore désigne les *marques transcodiques (aussi appelées code-switching)*, soient les traces discursives, perçues et traitées comme telles, de la présence d'une autre langue dans le répertoire verbal. Citant Oesch-Serra et Py (1996 : 4), elle estime que « ces marques permettent d'accéder à la compétence globale de second niveau, qui permet aux bilingues d'assurer la gestion globale de leurs possibilités communicatives, de manières complémentaires, dans leurs langues. » Sans toutefois entrer dans les détails, nous allons à présent donner un aperçu des marques transcodiques que l'on peut retrouver lors du cours de FLE, à l'aide d'enregistrements effectués en cours, comme notre démarche méthodologique le décrit dans le chapitre 2 de ce travail. Cependant, certaines phrases ne sont pas issues de corpus car elles ont été formulées pendant un cours non enregistré, et notées pour leur pertinence particulière en vue de formuler une réponse à la problématique de stage. Notons néanmoins que les conversations enfantines sont en général exprimées avec de très courtes phrases, ce qui ne permet pas une analyse d'énoncés étoffés comme nous le retrouverions pour les adultes. Pour classer ces marques, nous utiliserons et adapterons le schéma proposé par Lüdi et Py en 1986 dans leur ouvrage *Être bilingue* (2003, p.

145)⁵². Ainsi, le code switching *entre deux tours de parole* existe continuellement dans les classes de FLE de l'école AvH car les enfants utilisent très régulièrement l'allemand ou l'anglais pour demander des précisions, bien qu'ils tentent de garder la communication en langue française. Voici plusieurs exemples concrets issus du même corpus, enregistré en troisième année, lors d'une séance⁵³ basée sur le livre *Tintin et le temple du soleil*. Le premier extrait traite des fientes de mouettes qui tombent sur les frères Dupondt :

Victor : madame Plessis .. est-ce que je peux . hum . allemand
E : ça dépend ce que tu veux dire
V : ist es mit dem . hum . ah-ah ? (*est-ce que c'est avec le . hum . caca ?*)
E : c'est ouais avec le .. la fiente d'oiseau
Es : oooooooooo:

On remarque ici que Victor, n'ayant pas le mot français pour dire caca, demande en français à pouvoir exprimer ce mot en allemand. À ce moment, sa phrase est énoncée en allemand malgré le fait que les règles de la classe veulent que les élèves demandent simplement le mot qui leur manque.

En second lieu, nous pouvons remarquer certaines marques transcodiques *à l'intérieur d'un même tour de parole, entre deux phrases*. De tous les corpus dont nous disposons, aucun enregistrement n'a permis de mettre à jour un tel exemple. Il faut simplement concevoir que lors d'une même prise de parole, issue du même locuteur, certaines phrases sont exprimées dans la langue de base et d'autres dans la langue enchâssée. Reprenant l'extrait précédent, nous pourrions avoir un exemple de ce type :

Victor : madame Plessis .. est-ce que je peux . hum . allemand
E : ça dépend ce que tu veux dire
V : *je veux parler du capitaine Haddock* . ist es mit dem . hum . ah-ah ? . *c'est ça que je voulais savoir*
E : c'est ouais avec le .. la fiente d'oiseau
Es : oooooooooo: (*Corpus Tintin*)

Les formes de code-switching se retrouvent aussi *à l'intérieur d'une même phrase* entre deux propositions de sens distincts, et également dans deux propositions distinctes (voir les phrases soulignées) :

William : mais moi c'est clean
E : c'est clean ? c'est PROPRE

⁵² Voir annexes p.7

⁵³ Voir annexes p.8

Lachlan : there is no dirt .. et moi et moi ?

William : c'est le ligne . c'est le dirt doesn't go et better

E : d'accord regarde William .. William je comprends .. William Alexander et Lachlan . après le cours vous changerez . d'accord ?
(*Corpus Tintin*)

On remarque que dans le même énoncé, dans deux unités de sens différents, les enfants passent indifféremment d'une langue à l'autre. Lachlan décrit l'état de ses souliers en anglais et se reprend en français au moment de faire signe au professeur de FLE qu'il veut être l'assassin du jeu. William, de son côté, mélange encore plus les énoncés et propositions car si sa première phrase est entièrement articulée en français, la seconde comporte des éléments des deux langues. Aux marques transcodiques entre deux propositions s'ajoutent alors des marques à l'intérieur d'une même proposition ; c'est ce que Lüdi et Py appellent des *constituants 'purs'* : les mots de la langue de base et de la langue enchâssée sont combinés.

Un autre élément intéressant de code switching se rapproche des constituants dits purs, ce sont *les constituants mixtes*, qui correspondent aux unités lexicales d'une autre langue enchâssées dans une structure grammaticale de la langue de base. En d'autres termes, on retrouve des unités lexicales ou des mots d'une autre langue à l'intérieur la langue de base ou encore des mots étrangers dans une structure de la langue de base. Voici quatre exemples isolés relevés en cours de FLE de première et de troisième année, et qui font partie des segments indépendants présentés dans notre méthode de recherche. Ces quatre éléments montrent la présence d'autres langues dans les énoncés formulés en français :

Leon : madame . madame . ich habe das l'échelle gezogen (*j'ai retourné l'échelle -au jeu de mémoire*)

*

Aimee : madame madame last weekend j'ai go to XXX et j'ai win the first place

*

Lachlan : j'ai pas (structure anglaise : *I don't*)

*

Jan-Olaf : Est-ce que je le peux dire en allemand ? (structure espagnole : *yo lo puedo decir en aleman*)

Nous devons également souligner le fait que les cours de FLE pour les enfants ne permettent pas toujours d'avoir des énoncés d'une grande longueur. Bien souvent, les enfants comprennent assez bien ce que dit l'enseignant, mais s'expriment par des mots isolés dans leur

langue première qui leur permettent de créer du sens en français, et ce, selon la situation. Voici quelques exemples de mots isolés utilisés dans le cours de FLE :

E : et là il veut . il veut faire quoi avec la sorcière ?

Nathan : DEAD

E : il veut ...

Ès : kill KILL

Gianna : touter .. touter

E : il veut TUer Karaba (Séquence isolée)

E : qu'est-ce qui se passe .. qu'est-ce qu'on va faire jeudi ?

Stephanie : sleepover

E : plus fort

S : SLEEPOVER

E : C'est quoi ça . un sleepover ?

Ès : (rires)

E : c'est quoi ça . Viviana

V : XXX

E : bah oui mais en français

Nathan : dormir . la . la ...

E : oui, dormir à l /

N : à l'école

E : oui .. SUPER (Corpus lecture *Le trésor d'Érik le Rouge*)

Ces deux extraits nous montrent que les enfants ont une grande capacité à comprendre leurs interlocuteurs en français, mais ne parviennent par toujours à produire eux-même des phrases dans la langue cible, le français. De plus, le terme *sleepover*, très utilisé au Québec, correspond à une réalité Nord-américaine (dormir à l'école), de sorte que même les élèves ayant des contacts répétés avec le français (comme Nathan dans les deux extraits) ne connaissent pas de terme équivalents.

Afin de comprendre quelles peuvent être les stratégies d'apprentissage du FLE inhérentes à une situation de plurilinguisme des enfants du primaire, nous allons observer les recherches de Moore sur le contexte scolaire.

4.1.2.2. Le plurilinguisme en situation d'interaction

4.1.2.2.1. *Les stratégies de passage et leur gestion*

Les enregistrements effectués en classe de FLE suggèrent qu'il est complexe de distinguer les stratégies de l'enseignant de celles des apprenants car « celles-ci se construisent, se tissent, s'entremêlent au fil de l'interaction. » (Moore, 2006 : 164-165) S'appuyant sur les travaux de Bourguignon, Py et Ragot datant de 1994, Moore estime qu'on peut malgré tout distinguer deux modes essentiels de transmissions des compétences linguistiques :

- *les transmissions initiatives*, où l'enseignant conserve l'initiative de la transmission ;

E : oui tu aimes bien chanter ? et toi Katja ma belle est-ce que tu aimes bien chanter ?

Katja : oui

E : oui . tu aimes chanter . Viviana est-ce que tu aimes bien chanter ? oui ? et toi . Pavlos ?

Pavlos : XXX

E : J'AIME chanter . et toi Stephanie est-ce que tu aimes chanter ?

Stephanie : oui /

E : super Emilia est-ce que tu aimes chanter ? moi j'adO:re la galette (Corpus Roule Galette)

Ici, l'enseignante veut obtenir une réponse des élèves et mène en quelque sorte la discussion. Elle sollicite les enfants par des questions fermées et des regards. Ils répondent selon les directives de cette dernière par oui ou non, ce qui permet à l'enseignante de voir s'ils ont compris le sujet de la transmission (ici la chanson).

- *les transmissions réactives*, où l'enseignant répond à une sollicitation implicite ou explicite de la part de l'apprenant. Une des stratégies dont dispose l'apprenant pour solliciter l'aide de l'enseignant, le changement de langue représente un moyen efficace pour focaliser l'attention du maître sur son besoin ponctuel dans son effort de production :

Pavlos : boire

E : tu veux bOIRE

Leon : est-ce que je peux boire ?

E : oui Leon tu peux boire

És : est-ce que je peux boire ? boire ? boire ?

E : oui oui . Milosz comment ça va ?

Milosz : ça va bien

(Shinji lève la main)

E : suPE:R oui Shinji

Shinji : XXX

E : tu veux pas aller aux toilettes ?

Shinji : BOI:RE

E : (amusée) ah tu veux boire OUI tu peux boire . Lukas ?

Lukas : est-ce que je peux boire ?

E : oui tu peux boire

És : est-ce que je peux boire ? boire ? boire ? est-ce que je peux boire ?

E : tous ceux qui veulent boire . ALLEZ-Y

(bruits de chaises, rires)

És : est-ce que je peux boire ? est-ce que je peux boire ?

[...]

E : oui ?

Emilia : kannst du das aufmachen ?

E : est-ce que

Emilia : est-ce que

E : tu peux

Emilia : tu peux

E : ouvrir

Emilia : ou . ouvrir ?

E : oui j'peux ouvrir

(Corpus Roule Galette)

Nous remarquons dans les deux étapes de cet enregistrement que ce sont les élèves qui sollicitent l'enseignante par leurs demandes. Dans ces extraits, nous pouvons relever deux types de transmissions : celles qui se font par gestes (quand Shinji lève la main) et celles qui s'effectuent par des questions directes. Sans toutefois enlever aux gestes communicationnels⁵⁴ leur importance, nous ne pouvons pas réellement les interpréter, car la majorité des corpus de notre travail de recherche sont effectués sans images. Si nous revenons aux questions directes, nous pouvons remarquer que ces dernières peuvent s'effectuer dans la langue cible (en l'occurrence le français : *est-ce que je peux boire*), mais aussi dans une des langues de base de l'élève (à l'école AvH principalement l'anglais ou l'allemand : *kannst du das aufmachen*). Le professeur doit alors prendre, dans la mesure du possible⁵⁵, une décision : il peut choisir ou non de réagir aux initiatives des élèves exprimées en langue étrangère. Le fait de refuser à l'apprenant de recourir à une autre langue a pour risque d'entraîner, dans le pire des cas, l'abandon et dans le meilleur des cas, une reformulation (Moore, 2006 : 165). La situation du cours de FLE à l'école AvH est différente car tous les enseignants maîtrisent l'anglais et l'allemand, ce qui facilite la mise en place de *séquences de réparation négociées et co-construites* (Moore, 2006 : 165). Par exemple, lorsque Emilia demande à l'enseignante de lui ouvrir sa gourde, celle-ci montre qu'elle a compris en reformulant en français, étape par étape, la même phrase : « *Kannst du das aufmachen ?* » devient « *Est-ce que / tu peux / ouvrir ?* ».

4.1.2.2.2. Des stratégies plurilingues ?

La question relative aux stratégies d'apprentissages typiquement plurilingues reste ouverte car elle nécessite de distinguer et d'identifier plusieurs éléments. En effet, quels sont les stratégies d'apprentissage du français qui relèvent purement du plurilinguisme à l'école AvH et

⁵⁴ Voir Blanc N., Griggs P. (2010) : Reformulations et apprentissages dans le contexte plurisémiotique d'une classe de langue étrangère, Presses universitaires de Besançon, p.192 : *Nous avons ensuite distingué parmi ces éléments ceux que nous qualifions de communicationnels et ceux que nous qualifions de non communicationnels, [...] Il nous semble primordial en effet d'opérer cette distinction dans le contexte d'enseignement/apprentissage que nous étudions dans la mesure où les activités mimo-gestuelles et paralinguistiques sont souvent mises en scène par l'enseignant de sorte que les élèves les perçoivent comme pertinentes dans le cadre de l'activité d'apprentissage.*

⁵⁵ Il existe parfois des situations d'apprentissage où l'enseignant ne maîtrise pas la langue des élèves, ce qui rend la communication plus difficile entre les acteurs de la classe. Pensons par exemple au cas cité par Lyster R., Collins L., Ballinger L. (2009) Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*. Vol. 18, No. 3-4, Août-Novembre 2009, p.369 : *The French teacher was a francophone with minimal knowledge of English. She had taught at the school for seven years.*

quelles sont celles qui touchent à d'autres domaines ? En d'autres termes, comment savoir si le développement des compétences langagières découle du fait que les enfants maîtrisent au moins deux langues en sus du français ou bien si d'autres éléments tels que le milieu social, l'exposition à la langue française, la démarche de la famille quant à l'apprentissage des langues, etc. jouent un rôle important ? Dans le cadre de notre commande de stage, répondre à cette question épineuse s'avère extrêmement complexe car chaque élève, chaque classe, chaque enseignant est différent et les interactions plurilingues qui se créent et se nouent apportent continuellement de nouveaux éléments qui viennent alimenter notre problématique initiale. Nous pouvons cependant penser que les stratégies plurilingues entretiennent un rapport étroit avec l'ensemble du répertoire langagier des enfants. À défaut d'avoir su nous-même résoudre cette problématique, nous nous contenterons de retenir les conclusions Gajo et Mondada (2000 : 146-150) dans le domaine :

- on retrouve [pour les stratégies d'apprentissage] comme pour les stratégies de communication, l'idée de problématique ;
- le recours à la L1 peut figurer parmi les stratégies d'apprentissage de la L2 ;
- les observables linguistiques ne nous permettent d'accéder qu'à certaines stratégies ;
- l'utilisation d'une stratégie dépend de sa tâche, et par conséquent du contexte ; son efficacité ne se mesurera ainsi pas de façon absolue, mais plutôt en termes d'adéquation contextuelle.

Nous retiendrons donc que les stratégies plurilingues existent bel et bien, mais qu'elles sont fonction du cadre pédagogique, des élèves, de l'enseignant, ainsi que des interactions et compétences qui s'y rattachent. par exemple, deux enfants issus du même milieu familial - et parlant donc les mêmes langues dans le même contexte social - n'auront pas, au même âge, développé les mêmes stratégies d'apprentissage du français par rapport aux langues qu'ils parlent car celles-ci n'ont pu être façonnées de manière identique chez ces deux individus. On distinguera des éléments décisifs dans ce développement des stratégies plurilingues : l'enseignant, le rapport qui se tisse avec lui, les camarades, la personnalité de l'enfant, etc. jouent notamment un rôle et permettent, ou non, de mettre en relation le fait de parler plusieurs langues avec une démarche d'acquisition langagière.

4.2. La problématique du développement de la compétence *Parler français* chez l'enfant

En vue de la création du curriculum, et suite aux demandes répétées des parents, nous allons tenter de comprendre quels sont les éléments qui contribuent au développement de la compétence *parler français* chez l'enfant. En effet, nous avons relevé, lors de l'analyse des questionnaires distribués en début d'année⁵⁶, que beaucoup de parents souhaitent voir leur jeune enfant être capable de converser en français, plutôt que d'accumuler des connaissances théoriques. Cette partie de notre travail s'efforcera de faire le point sur l'état des choses, et tentera d'orienter notre réponse à la problématique initiale vers des pistes déjà établies par des chercheurs.

4.2.1. L'âge critique en question

Il existe un certain consensus concernant le fait que les enfants apprennent plus facilement que les adultes de nouvelles langues. De plus, lors d'un colloque traitant de l'apprentissage des langues à l'école et de la diversité des pratiques⁵⁷, Dominique Lasalle ajoute que « tout le monde s'accorde à dire que les jeunes enfants sont plus vifs, évolués, précoces que ceux des générations précédentes » et pose la question de savoir si « on ne devrait pas songer à ouvrir le plus tôt possible leurs esprits à d'autres cultures et à d'autres langues. » Ces deux points de vue très largement répandus doivent à présent être observés en contexte afin de comprendre quels mécanismes se cachent derrière l'apprentissage du français chez les enfants de l'école AvH.

Gaonac'h estime par exemple qu'il existe un âge chez l'enfant à partir duquel l'acquisition d'une nouvelle langue ne peut plus se faire dans les mêmes conditions que celle d'une langue maternelle. S'appuyant notamment sur les travaux de Bornstein, Lennerberg, Chomsky et Penfield, il affirme également qu'« il se produit, entre 7 ans et la puberté, une chute importante de la capacité à acquérir une compétence linguistique correspondant à celle d'une

⁵⁶ Voir chapitre 2, Analyse des résultats des questionnaires.

⁵⁷ Lasalle, D. (Dir.) (2005) L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques. Paris : L'Harmattan. Introduction, p.13.

langue maternelle. » (Gaonac'h 2009 : 19) Ce sont ces deux éléments importants qu'il nous faut retenir : à partir d'un certain âge, l'enfant ne peut plus apprendre une nouvelle langue de façon intuitive, et il ne maîtrisera pas cette langue de manière égale à celle(s) déjà parlée(s). C'est ce que l'on nomme *l'âge critique*, ou encore *l'âge sensible*. Bien que les théories innéistes d'acquisition des langues s'opposent aux théories de Guberina⁵⁸, Gaonac'h souligne l'importance de relativiser les données concernant l'âge critique car, bien que les recherches décrivent toutes un mécanisme cognitif entraînant une baisse de la perméabilité aux langues, l'apprentissage reste toutefois possible à n'importe quel âge.

Cependant, nous l'avons mentionné plus tôt, la majorité des parents souhaite voir l'enseignement du français se diriger vers des pratiques communicatives et privilégier les interactions uniquement en langue française. Il nous faut donc revenir au contexte linguistique de l'apprentissage du français à l'école AvH : en effet, les jeunes enfants se trouvent dans une situation d'immersion en langue allemande, avec comme langue de communication principale l'anglais. Peut-on alors concevoir l'enseignement du français comme une langue seconde alors qu'elle n'est que la troisième (voire quatrième) langue des enfants du cours de FLE ? L'objectif de ce chapitre sera donc d'établir un lien entre certains postulats théoriques et les compétences linguistiques des élèves de l'école AvH, afin de penser le nouveau curriculum.

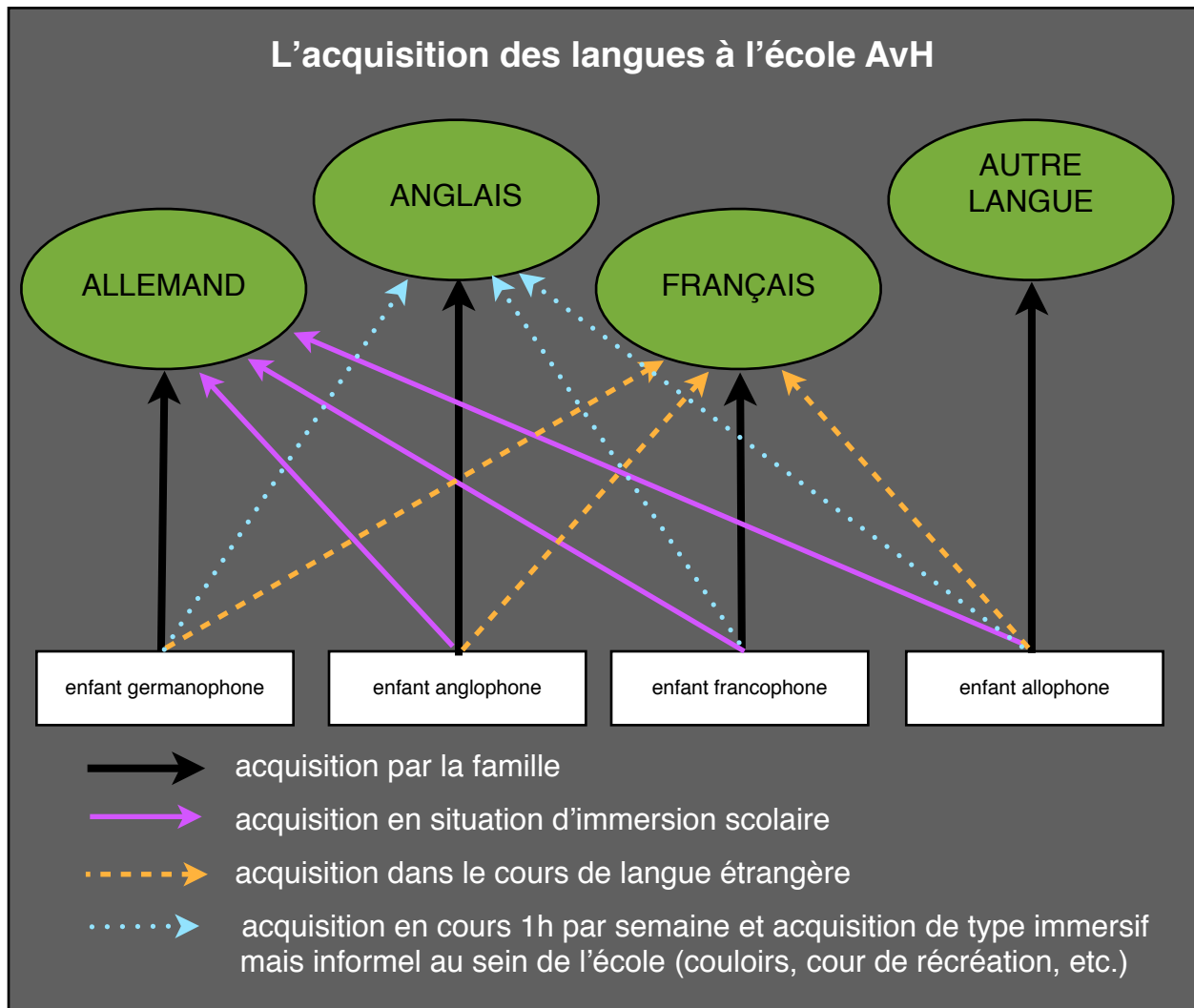
4.2.2. Les stratégies d'apprentissage des élèves

Comme nous l'avons suggéré précédemment, les stratégies d'apprentissage des jeunes élèves dépendent largement de l'âge à partir duquel ils sont exposé à une langue étrangère, mais aussi du contexte dans lequel l'acquisition devra avoir lieu. Nous allons à présent observer les mécanismes d'acquisition d'une langue étrangère en contexte.

⁵⁸ Voir Gaonac'h D. (2006) *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Hachette éducation : Paris, p.26-29. Les garants des théories innéistes prétendent qu'il existe une capacité innée (préprogrammée) de l'enfant à apprendre les langues, qui disparaît avec le temps, tandis que Guberina met l'accent sur le fait que la maturation cognitive peut constituer un inconvénient pour certaines acquisitions linguistiques et qu'il existe donc différentes façons d'apprendre une langue à différents âges. Les deux courants précisent qu'il existe une *période critique* chez l'Homme, sans pour autant utiliser le même cadre théorique.

4.2.2.1. Les stratégies en langue étrangère selon Gaonac'h appliquées au cours de FLE

Selon Gaonac'h, il existe différentes stratégies d'acquisition des langues étrangères, non seulement selon l'âge auquel l'apprenant est exposé à la langue, mais aussi suivant la forme d'apprentissage qui est proposée. Si nous appliquons cette remarque au contexte spécifique de l'école AvH, il se crée alors un schéma complexe dans lequel s'imbriquent toutes les langues parlées par les enfants, résultat typique d'une situation plurilingue :



Si nous tentons d'analyser ce schéma, nous pouvons immédiatement remarquer que chaque origine linguistique familiale implique un apprentissage spécifique des autres langues. Hormis les francophones (et autres enfants élevés dans un contexte plurilingue francophone),

tous les élèves de l'école AvH apprennent le français comme une langue étrangère car l'immersion allemande et la prédominance de l'anglais ne permettent pas de l'envisager comme une langue seconde. Les stratégies d'apprentissage par imitation de la langue maternelle (Gaonac'h, 2006 : 81) ne sont bien souvent possibles que dans le cadre d'une longue et précoce exposition à la langue seconde (dans le cas de l'école AvH, l'allemand et l'anglais). Qu'en est-il alors de la langue française ? Quelles stratégies doit-on choisir d'intégrer dans notre curriculum afin d'optimiser le développement des compétences des apprenants en français ? Nous allons à présent tenter de donner des pistes en observant les deux types d'apprentissages définis par Gaonac'h.

4.2.2.2. Apprentissage explicite contre apprentissage implicite chez l'enfant

Bien que les notions d'implicite et d'explicite nous semblent familières, nous nous entendrons ici pour définir ces deux termes plus précisément. Blanc et Griggs (2010 : 188) soulignent qu'il existe une distinction « entre, d'un côté, le savoir implicite acquis de manière incidente et, d'un autre côté, le savoir explicite appris de façon intentionnelle ». Pour Gaonac'h, l'apprentissage explicite implique avant toute chose une référence aux règles qui régissent le fonctionnement de la langue. Dans le cas des élèves du primaire de l'école AvH, nous ne disposons malheureusement pas d'enregistrements pertinents qui permettent d'illustrer cet exemple. Nous nous permettrons donc d'utiliser un exemple issu d'un segment isolé entendu lors d'un cours de la troisième année :

É : nous marche
E : quelle est la conjugaison des verbes en -er avec nous ?
És : O.N.S
E : alors qu'est-ce qu'on doit dire . nous march ...
É : nous marchons

Bien que succinct, cet exemple montre comment l'utilisation des règles dans le cadre du cours de FLE peut amener les élèves à systématiser le fonctionnement de la langue. L'acquisition implicite, telle que défini par Blanc et Griggs, est supposée mettre en œuvre des processus inconscients de structuration des phénomènes langagiers ; qui seront favorisés par la communication naturelle et qui permettent la maîtrise implicite des structures syntaxiques :

E : Leon est-ce que toi tu aimes les trois brigands ?
Leon : oui ..
E : j'aime ..
Leon : j'aime ..
E : les trois brigands ..
Leon : les trois brigands ..
E : qui aime le livre les trois brigands ?
(les élèves lèvent la main et poussent des cris)
E : Lukas ?
Lukas : j'aime . le livre les . trois brigands

Ici, nous voyons que l'enseignante recourt à des procédés didactiques de répétition, où, par imitation de ses paroles, l'élève parvient à formuler une phrase grammaticalement correcte qui respecte le cadre communicationnel défini par l'enseignante. De plus, si nous revenons aux questionnaires remplis par les parents en début d'année, mais aussi aux conversations informelles menées avec ces derniers, force est de constater que la majorité souhaite voir les enseignants privilégier une acquisition implicite du français, de même qu'elle se fait pour l'allemand en situation d'immersion.

Cependant, et ceci bien que les requêtes des parents doivent être prises en compte le plus largement possible, nous devons nous interroger sur les avantages et les inconvénients de privilégier l'implicite, l'explicite, ou bien les deux pour la rédaction du curriculum de FLE des classes du primaire. Gaonac'h souligne le fait que les recherches actuelles montrent presque toutes la supériorité de l'apprentissage explicite (2006 : 93), mais toujours dans des cadres bien définis : uniquement chez l'adulte, dans des situations d'apprentissages courts, en laboratoire. Dans un même temps, il explique que « les enfants sont supérieurs aux adultes dans le cas où l'on utilise un enseignement implicite, [...] ils aboutissent à de meilleures performances finales parce que beaucoup d'éléments du langage sont difficiles à apprendre explicitement. » (Gaonac'h 2006 : 93) De plus, la durée d'exposition semble jouer un rôle très important : à raison de 4 cours de 45 min par semaine depuis l'âge de 6 ans, les élèves du primaire de l'école AvH auront suivi au total 432 heures (60 min) de français à l'âge de 10 ans. Observant l'ensemble de ces facteurs, nous prenons la liberté de penser qu'il serait judicieux d'opter au maximum pour un enseignement implicite des langues, notamment au premier cycle, c'est-à-dire avant l'arrivée de l'âge critique. Les enfants, en particulier dans une situation plurilingue, sont en effet capables d'apprendre certaines structures du français en contexte, par mimétisme et reproduction, si

toutefois la situation de communication le permet. Les élèves du deuxième cycle (9-10 ans) possèdent toujours cette faculté, qu'il serait intéressant de combiner avec certaines notions explicites pour permettre aux futurs adultes de connaître le fonctionnement de la langue française. Selon ce modèle, nous pourrions envisager ce que Gaonac'h (2006 : 142) appelle *l'aménagement d'une progression explicite* de l'enseignement des langues, aménagement évolutif et progressifs des enseignements, allant de l'implicite dans les petites classes vers l'explicite chez les adolescents :

Les données que nous avons présentées [...] nous conduisent à considérer que l'apprentissage est plus rapide et plus efficace à terme si des aménagements cohérents sont mis en œuvre dans les matériaux de langue auxquels les apprenants sont exposés. (Gaonac'h, 2006 :142)

Cette opinion n'étant cependant pas partagée par l'ensemble des enseignantes de FLE de l'école AvH, nous serons dans l'obligation de ne pas mentionner l'importance des apprentissages implicites et de la communication chez le jeune enfant au sein de notre curriculum. Au présent travail fera suite une proposition de formation aux enseignantes, qui permettra peut-être de revoir certaines méthodes d'enseignement basées sur l'explicite dès le plus jeune âge.

Nous allons à présent nous intéresser à la question des compétences phonétiques en cours de FLE, afin de montrer comment envisager certaines situations d'apprentissage liées à la prononciation et à la compréhension du français à l'intérieur de notre futur curriculum.

4.2.3. Le développement des compétences phonologiques

Parmi les éléments qui reviennent très souvent lorsqu'on observe le développement langagier des enfants, nous avons cité la facilité à reproduire des structures implicites de la langue apprise. De plus, beaucoup de chercheurs s'accordent sur le fait que les enfants ont une certaine aisance à répéter des phonèmes et des suites phonémiques de cette dernière. Ainsi, Hamers et Blanc (1983 : 106) précisent « qu'au moins certains aspects du comportement langagier, telle la phonologie, s'acquièrent mieux et plus facilement par de jeunes enfants. » Cette affirmation doit pourtant être nuancée, au vu des récentes études, qui montrent que les jeunes enfants éprouvent parfois certaines difficultés à reproduire des sons du langage, tant dans leur langue maternelle que dans la langue apprise. Ainsi, Troubetzkoy⁵⁹ (cité par

⁵⁹ Troubetzkoy N.S. 1947. Principes de phonologie. Paris : Klincksieck.

Gaonac'h, 2006 : 151) estime que même chez les jeunes enfants se produit le phénomène du *crible phonologique* :

Le cerveau filtre une partie des informations acoustiques, à travers une activité cérébrale fondée sur des structures construites à partir de l'expérience de la langue maternelle : il y a une tendance à prendre en compte, pour traiter les informations d'une langue étrangère, les seules oppositions pertinentes pour la langue maternelle. (Dans : Gaonac'h, 2006 : 151)

Tandis que chez certains jeunes anglophones, la prononciation du [ʁ] semble parfois problématique, nous avons également relevé certaines apparitions du crible phonologique chez les enfants germanophones de la classe de FLE :

huit [ʁit] prononcé [wit]

Dans la chanson de Kirikou, la prononciation de *c'est mon ami s'*effectue sans liaison.

Il semble donc important d'envisager le développement des compétences phonologiques comme un élément important de la création de notre curriculum. Pour ce faire, nous allons en premier lieu observer les manifestations des compétences phonologiques chez les enfants scolarisés en classe de FLE à l'école AvH.

4.2.3.1. La discrimination des langues chez les élèves

Nous l'avons longuement observé précédemment, les enfants de l'école AvH vivent sans conteste dans une situation plurilingue complexe, où s'articulent un grand nombre de langues dans l'école, mais aussi au sein de la classe de FLE — douze en première année —. Notre démarche d'étude de terrain nous a amené à envisager un point très important pour la création du futur curriculum, à savoir à quel point la faculté de discrimination des langues peut aider à l'enseignement du français. En effet, ces derniers semblaient avoir une capacité incroyable à reconnaître les langues et les spécificités phonétiques liées à l'une ou à l'autre, élément qui devra être pris en compte lors de la rédaction du curriculum. Afin d'illustrer ce point de vue, nous allons présenter trois exemples qui montrent la capacité des enfants de l'école AvH à distinguer l'allemand, l'anglais et le français.

Voici un extrait du long métrage *Les 12 travaux d'Astérix* présenté à la classe de deuxième année au complet, que nous n'avons malheureusement pas pu filmer. Lors de la deuxième épreuve, Astérix doit combattre un guerrier allemand affublé d'un fort accent :

Judoka allemand : **Ach ja** j'ai appris en faisant un voyage un très grand voyage très très loin. Vous voulez essayer, **ja** ?

Astérix : **Ja**, euh euh, oui, pardon

Judoka allemand : C'est très simple, vous vous servez de la force de l'adversaire pour le vaincre. Plus l'adversaire il est fort, mieux ça marche !

Astérix : Très simple, très simple, vous dites très fort !

Judoka allemand : **Nein, nein**, je vous assure, [...] **ja, ja**, très bien, **gut, gut**. Là, plus fort !

Astérix : Comme ça ?

Judoka allemand : **Ja, ja**, comme ça, **sehr gut** ! (Extrait du film *Les douze travaux d'Astérix*)

Immédiatement, les enfants, francophones ou non, ont repéré les mots allemands dans les énoncés en français et ont commencé à rire à chaque fois que le guerrier prononçait un petit mot allemand (*ja, nein*). Puis, à la fin du combat, lorsque celui-ci déclare *sehr gut* (très bien), les enfants se sont mis à hurler *Deutsch ! Deutsch !* (allemand ! allemand !) et ne parvenaient plus à se calmer, visiblement étonnés d'entendre des mots allemands dans un film qu'ils associent toujours au cours de français.

Notre deuxième exemple est issu du cours de FLE de première année, faisant suite à la lecture de l'album *Le trésor d'Érik le Rouge*. L'un des personnages, un pirate, parle avec un accent anglais (il ne prononce pas les [ʁ]). Lors d'une séance de lecture datée du 25 mai 2011, nous avons lu la phrase pointée en rouge avec un accent anglais :



[el sɔ̃ vɪemã le ply
fo:it le tiwa fij de:ik
lə .u:z]

Immédiatement, l'hilarité s'est propagée dans la classe, les élèves criant *English english !* De plus, une interférence linguistique inattendue s'est produite : dans l'énoncé *Elles sont vraiment les plus fortes*, le mot *fortes* prononcé à l'anglaise, ressemble au mot *fart*, qui signifie *péter*. L'immense majorité des élèves continuait de rire sans que nous ne sachions pourquoi, et c'est à ce moment que la jeune Lili, suisse allemande s'écrie :

Aber Mme Plessis, das heißt, dass er gepupst hat ! (*Mais Mme Plessis, ça veut dire qu'il a péter !*)

Cet exemple montre lui aussi l'extrême facilité des enfants de passer d'une langue à l'autre en créant des liens inattendus entre les langues. (Pensons également à l'animal *phoque*, très proche du mot vulgaire anglais *fuck* et qui provoque chaque année l'hilarité des enfants.) À la différence du cas précédent, où les mots allemands étaient reconnus tels quels, ce sont ici des caractéristiques phonétiques d'un locuteur non francophone qui alertent les enfants. Les jeunes élèves semblent donc être en mesure de reconnaître les langues entre elles grâce aux caractéristiques phonétiques singulières aux unes ou aux autres. Ainsi, l'anglais est non seulement reconnaissable grâce à la prononciation du *r*, mais aussi grâce à ce que Christelle Dodane (2000 : 240) nomme la différence prosodique. Pour elle, l'anglais et le français sont deux langues « prosodiquement très différentes » ; l'anglais est « une langue très musicale, caractérisée par de fortes variations de hauteurs et couvrant une large tessiture. Il utilise principalement les variations de hauteur et d'intensité. » Or, elle précise également (Dodane, 2000 : 229) que la prosodie est la première chose que le jeune enfant parvient à maîtriser dans sa langue maternelle, et que les registres sonores d'une langues sont l'élément principal qui nous permettent, sans pourtant être musicien, de reconnaître différents idiomes.

En dernier lieu, afin de montrer que les enfants possèdent non seulement une très bonne capacité à discriminer les accents, reconnaître les marques transcodiques, mais aussi une excellente faculté à repérer d'autres langues à l'écrit, nous allons présenter un dernier exemple issu de notre cours de troisième année, lors d'une séance de lecture du livre *Le temple du soleil* :

Dans cet extrait de la page 24, Tintin prononce une phrase en anglais, *All right !*, que les enfants ont tout de suite reconnue et interprétée comme telle.



Si cet élément souligne lui aussi la grande capacité des élèves à reconnaître les langues entre elles, il reste la question de savoir quel modèle phonétique offrir aux enfants et quelles orientations privilégier au sein de notre curriculum.

4.2.3.2. La reproduction d'un modèle phonétique

Nous l'avons souligné plusieurs fois, la performance d'un locuteur non natif dans une langue étrangère se reconnaît tant par la justesse grammaticale que par la prononciation proche des natifs. Cependant, si nous avons retenu que la majorité des enfants, par des processus implicites (mimétisme, reproduction, etc.) pouvaient reconnaître inconsciemment les caractéristiques de la langue française et prononcer d'une façon très juste, qu'en est-il du modèle à apporter ?

4.2.3.2.1. *La correction phonétique*

Suite à l'étude du terrain et à nos enregistrements, nous avons remarqué, tel que Gaonac'h et Dodane le décrivent, que la fossilisation d'ordre phonétique n'existait que très peu chez les jeunes élèves de l'école AvH. La plupart des élèves parvient sans difficulté à prononcer de façon satisfaisante les mots ainsi que la musique des phrases. Les erreurs qui reviennent le plus sont la prononciation de la semi-voyelle [ɥ] ainsi que pour de rares cas (un seul en troisième année), l'impossibilité de prononcer le son [ɣ]. La prosodie, quant à elle, semble être reproduite spontanément et correspondre aux modèles proposés par les enseignantes. Pour ces raisons, nous ne proposerons pas de cadre précis afin d'améliorer la correction phonétique des enfants et nous appuierons, au primaire, sur les possibilités qu'offre l'acquisition implicite chez l'enfant.

4.2.3.2.2. *Le français standard et le français québécois*

S'il est une question qui fait rage au sein de l'école AvH, c'est celle de savoir quel modèle phonétique proposer aux enfants du cours de FLE. Les questionnaires nous ont montré que certains sont très fiers de voir leur bambin apprendre le français « de France »⁶⁰, tandis que d'autres pensent qu'il serait plus judicieux pour les enfants d'apprendre le français tel qu'il est parlé au Québec. Pour des raisons pratiques, cette question ne sera pas non plus être abordée dans notre futur curriculum car l'école ne disposant pas d'enseignant originaire du Québec, il s'avère quasiment impossible de proposer un modèle québécois.

Nous avons jusqu'à présent observé sous différents angles la situation linguistique plurilingue de l'école primaire AvH, analysé les avantages et les inconvénients de parler plusieurs langues au niveau du cours de FLE, étudié quels ressorts sous-tendaient l'acquisition implicite ou l'apprentissage explicite du français puis montré que la reproduction phonétique s'effectuait très facilement chez les jeunes élèves. Nous souhaitons à présent nous pencher sur l'élaboration à proprement parler du curriculum, en prenant en compte les éléments définis jusqu'à présent.

4.3. Rédaction du curriculum dans une optique de développement des compétences langagières

Lors de notre chapitre consacré à la rédaction à proprement parler du curriculum, nous avons souligné l'importance d'effectuer une présentation hybride, où l'approche située et l'approche par objectifs se combinent pour former un texte complet, faisant la part belle au développement des compétences chez l'enfant. Nous allons à présent entrevoir, en combinant nos résultats de terrain, les théories développées par Moore, Gaonac'h ainsi que les recommandations du MELS, comment présenter les compétences langagières à l'intérieur de notre curriculum et quelles pistes offrir aux enseignants de FLE du primaire pour le déroulement de leurs cours.

⁶⁰ On peut lire dans l'un des questionnaires, écrit en lettres majuscules : *NO QUEBECOIS !!!!!!!*

4.3.1. La création d'un réseau de situations d'apprentissage

Nous avons pris le parti de rédiger un curriculum axé sur des situations de communication les plus authentiques possibles, qui permettront aux enfants de se mouvoir dans la réalité du Québec, mais aussi de tous les pays francophones. Pour cela, nous avons développé une démarche selon laquelle l'enseignement implicite du français dans les petites classes devait petit à petit faire place à des activités basées sur l'explicite. De plus, nous avons souligné la nécessité de proposer des réseaux de situations qui permettent le développement optimum des compétences langagières des enfants. Ces réseaux de situations devront toutes être basées sur des réalisations concrètes de tâches reliées aux compétences langagières que nous imaginons voir se développer. Ainsi, nous nous proposerons pour chaque compétence un exemple de thématique de laquelle découlera un réseau de situations concrètes.⁶¹ Voici un exemple de réseau de situations reliées à la compétence *comprendre un texte oral* qui, par une nouvelle dynamique, créent de nouvelles compétences langagières (écrire, interagir, etc.) qui viennent mettre en contexte l'utilisation de la langue française :

<p style="text-align: center;">Créer une BD en français ex : Tintin et le temple du soleil</p> <ul style="list-style-type: none">- Lecture de certains passages de la bande dessinée (ou le livre en entier)- Faire un jeu de questions-réponses avec un partenaire- Décrire les personnages (Tintin, le capitaine Haddock, Les Dupondt, Zorrino, le professeur Tournesol, etc.)- Regarder des extraits du film sans le son pour améliorer la compréhension par l'observation- Apprentissage du vocabulaire, mais aussi des expressions du film- Visionnage du film- Lecture de la BD- Création d'une BD par groupes de 4

Curriculum p.41

Nous allons à présent nous pencher sur l'ensemble des compétences que nous avons choisi de définir et qui permettent de segmenter la macro-compétence *Maîtriser la langue française*. Afin de respecter le contexte scolaire de l'établissement AvH, à mi-chemin entre prérogatives allemandes et québécoises, nous choisirons de séparer les compétences orales des compétences écrites, bien que ces dernières soient très souvent reliées entre elles.

⁶¹ Voir curriculum p. 17 à 22

4.3.2. Les domaines de compétences orales du cours de FLE

Nous avons pris le parti de conférer une valeur très spéciale aux compétences orales en français, sans pour autant nous attarder sur la prononciation pure de la langue française. Les raisons qui motivent ce choix sont non seulement d'ordre officiel (les parents souhaitent avant tout voir leur enfant parler français), mais aussi personnel. Il nous semble en effet extrêmement important, au regard du contexte plurilingue très riche de l'école AvH, d'encourager la communication orale le plus possible au primaire, afin d'optimiser l'apprentissage implicite avant l'arrivée de l'âge critique chez l'ensemble des enfants d'une classe. Pour permettre plus de lisibilité dans notre curriculum et faciliter son utilisation, nous avons scindé les compétences orales en trois sous-catégories avec l'objectif initial, offrant toutes des propositions concrètes de ce qui peut être fait dans le cours de FLE.

4.3.2.1. Communiquer efficacement en français⁶²

Dès notre introduction, nous avons mentionné que notre objectif principal, lors de la rédaction du curriculum, serait de privilégier toutes les voies qui nous mèneraient vers une optimisation des compétences de communication en français. La communication efficace, telle qu'elle est comprise dans notre travail, correspond à une faculté de transmission d'un message cohérent en langue étrangère, pouvant être reçu et interprété aisément par un locuteur natif. Cette compétence communicative, que Hamers et Blanc (1983 : 449) envisagent comme synonyme de compétence langagière, peut être, selon nous, divisée en trois parties qui, combinées les unes avec les autres, permettent de développer cette dernière.

4.3.2.2. Comprendre des textes oraux

Comprendre les messages oraux dans une situation de communication naturelle s'avère être un véritable enjeu pour les enfants non francophones de l'école AvH. Notre curriculum envisage les composantes de cette compétence de la manière suivante :

Cette compétence est liée au mécanisme d'analyse de l'information transmise oralement. Les enfants développent cette compétence par de nombreux procédés qui les invitent à établir des

⁶² Voir curriculum p.40.

connexions entre leur langue maternelle et le français. Afin de construire cette compétence avec succès, les enseignants du primaire disposent de matériel visuel et audio adapté aux besoins des enfants. (Curriculum p.40)

4.3.2.3. Produire du sens

Produire du sens dépend selon nous directement de la faculté à articuler un message cohérent, compréhensible par l'ensemble des interlocuteurs. Comme le montre la plupart de nos enregistrements⁶³, les enfants de première année éprouvent encore beaucoup de difficultés à produire un message de façon autonome, tandis que les élèves de troisième année commencent à articuler des énoncés sensés :

Cette compétence concerne la production orale des élèves. Elle se situe au niveau de la prise de parole individuelle ou collective en cours de français, et représente le processus de construction du sens dans la langue française chez les élèves. (Curriculum p.41)

Nous insisterons sur le fait que la compétence décrite dans ce chapitre est indépendante de la correction grammaticale et des influences des autres langues parlées par les élèves. Produire du sens est avant tout axé sur la formulation d'un message cohérent, et ceci quelle que soit sa forme ou sa justesse grammaticale.

4.3.2.4. Interagir

Interagir est le dernier point qui concerne le développement des compétences orales dans les classes de FLE au primaire. En effet, si le fait de produire du sens est un premier pas vers une pratique communicative de la langue française, le but principal du cours de français est l'interaction entre les apprenants. Cette compétence est celle qui permet aux enfants de conférer du sens à ce qu'ils apprennent car c'est elle qui permet de participer, mais aussi de créer des activités en langue française :

Le cours de français doit être l'occasion de communiquer les uns avec les autres. Interagir est donc une compétence qui s'ajoute aux deux aptitudes présentées auparavant. Pour interagir, les enfants doivent être en mesure de comprendre les autres, mais aussi de produire du sens pour pouvoir être compris par les autres. (Curriculum p.42)

⁶³ Voir annexes p. 10 à 23.

Les enregistrements montrent que cette composante est quasi inexistante dans le cours de première année, c'est pourquoi le curriculum présente des pistes à suivre afin d'élaborer des tâches où la compétence Interagir pourra être mise en place.

4.3.3. Les domaines de compétences écrites du cours de FLE

Danièle Moore estime (2003 : 118) que « l'entrée à l'école [primaire] marque une étape fondamentale dans le développement des compétences littéraciées (écrites). » Bien que l'accent des cours de FLE du primaire soit mis avant tout sur l'oral, le développement des compétences écrites reste très important car il permet aux enfants d'alterner les types d'exercices tout en créant du sens à leur tour. Nous avons choisi de suivre les compétences telles que définies par le MELS, à savoir la production de textes variés et la compréhension écrite, tout en laissant libre cours aux enseignantes de choisir les activités qu'elles désirent.

4.3.3.1. La compréhension écrite

Si les élèves du premier cycle accèdent principalement à la lecture par le biais de l'oral (la lecture de leur enseignante), les élèves du deuxième cycle commencent à lire des petits textes puis des histoires au complet. C'est donc un mécanisme de compréhension écrite qui se met en place progressivement et qui doit impérativement être présenté tel quel dans notre curriculum. L'une des premières étapes à privilégier est l'apprentissage progressif des phonèmes du français, tout en établissant des liens avec les autres langues dont l'enseignement se tourne lui aussi vers l'écrit. Bien que non présentée dans le corpus, l'étude en cours de l'histoire de Kirikou nous a montré que les enfants de première année sont déjà capables de comprendre visuellement les phonèmes simples représentés par deux graphèmes différents en anglais, en allemand et en français : [u] u (*all.*), oo (*ang.*), ou (*fr.*). Pour ces raisons, nous recommanderons un apprentissage phonémique progressif des graphèmes afin de permettre aux enfants de reconnaître les mots qu'ils connaissent déjà à l'oral.

En outre, le rôle de l'image dans la compréhension écrite est extrêmement important pour les jeunes enfants : ces dernières permettent de situer l'action qui entoure la phrase, le paragraphe ou l'histoire qu'ils sont en train de lire. Ainsi, nous prenons le parti de recommander

dans ce dernier la lecture de documents authentiques, idéalement accompagnés d'illustrations permettant aux jeunes élèves de saisir le sens global d'un énoncé grâce aux stratégies qu'ils ont déjà développées dans le cours d'allemand.

4.3.3.2. La production de textes et la maîtrise des composantes textuelles

Penser que les enfants ne sont pas capables de produire des textes en langue française dès le primaire n'est pas vrai en ce qui concerne les élèves de l'école AvH, si l'on en croit les productions libres ramassées au cours de l'année :



Si on observe rapidement les trois dessins, nous pouvons remarquer que les enfants cherchent à reproduire un nom qu'ils entendent tous les jours, mais ne voient jamais, c'est à dire le mien : *Madame Plessis*. Avec les graphèmes qu'ils connaissent de l'allemand et de l'anglais, et guidés par leur filtre linguistique, ils tentent de reproduire mon nom tel qu'ils le perçoivent. Nous avons ici 3 variantes : *Plesi*, *Plise* et *Palesse*. Le premier dessin reste cependant le plus intéressant : il a été réalisé par Connie, 6 ans, une élève assez discrète du cours de FLE de première année. Tel que décrit précédemment, il combine l'image et le texte pour transmettre un message sensé : Madame Plessis, Connie, Kirikou un bébé, j'aime Kirikou, Kirikou est petit et maman c'est grand. On reconnaît ici le filtre oral, mais aussi écrit de l'allemand car le phonème [ʒ] n'existant pas, elle utilise son pendant sourd [ʃ], orthographié *sch* en allemand. De plus, le filtre écrit allemand joue un rôle encore plus grand si on observe le respect de l'utilisation des majuscules

pour tous les substantifs. On pourra remarquer une inversion du mot *petit*, écrit phonétiquement [ty pø], probablement le résultat d'une confusion entre l'énoncé *tu peux* et le mot *petit*. Ces exemples montrent qu'il est possible d'aider les enfants à développer leurs compétences écrites, pour peu qu'on encourage ces derniers à le faire. Pour ces raisons, nous avons choisi de proposer deux orientations pour chaque cycle du primaire :

La reproduction au premier cycle : L'élève est en phase de découverte du français écrit. Il connaît l'alphabet et les graphèmes simples du français pour former des mots courts. Il peut recopier des phrases suivant un modèle oral ou écrit déjà connu.

La création au deuxième cycle : L'élève connaît l'alphabet et les graphèmes complexes du français (eau, oin, etc.). Il est capable d'écrire des phrases courtes et simples qui constituent un texte doté de sens. (p.44)

En dernier lieu, nous souhaiterions souligner un élément important pour les enseignants non germanophones, à savoir l'utilisation impérative de l'un des alphabets cursifs allemands⁶⁴ pour les classes du premier cycle. Celui-ci étant souvent différent de l'alphabet québécois ou français, il faut toujours songer à reproduire les exercices proposés par les livres francophones.

Dans ce chapitre, nous avons cherché à montrer la grande richesse qui réside dans le plurilinguisme pratiqué au sein de l'école AvH. Nos recherches de terrain, alliées à celles effectuées par des chercheurs nous ont amenés à privilégier trois composantes indispensables au développement langagier des enfants de l'école primaire :

- la **transmission implicite de la langue doit être privilégiée jusqu'à la fin du premier cycle pour laisser place à des enseignements de plus en plus explicites à partir du deuxième cycle ;**
- la **communication orale doit être le fer de lance de notre démarche langagière en cours, tandis que l'écrit fait peu à peu son apparition ;**
- les **compétences plurilingues doivent être réinvesties pour créer des passerelles entre les langues et développer les compétences en langue français.**

Après nous être consacrés au développement des compétences langagières, force est de constater qu'un élément inhérent à la situation multiculturelle de l'école n'a pu trouver de réponse dans ce chapitre. En effet, alors que tant de langues se côtoient et participent à la construction d'un répertoire communicatif, comment oublier que ces langues ont toutes une origine et véhiculent bon nombre de valeurs culturelles ? Nous allons donc, pour permettre de clore notre problématique initiale, nous pencher sur la transmission de valeurs interculturelles dans le cours de FLE.

⁶⁴ Voir annexes p.8.

5. Mise en place d'une réponse interculturelle en situation multiculturelle

L'école AvH est le cœur d'un système où se rencontrent des individus de tous âges, toutes origines géographiques, mais qui partagent tout de même un bien commun : le fait d'être plurilingue. Cependant, même si nous ne l'avons évoqué que succinctement, « l'apprentissage d'une langue étrangère ne signifie pas seulement pour l'enfant l'acquisition ludique d'une compétence linguistique, c'est également un moyen d'apprendre à connaître une autre culture. » (Montandon, 2010) Comment pouvons-nous alors envisager la création d'un curriculum de français pour les classes du primaire sans prendre en compte les valeurs culturelles qui se côtoient quotidiennement ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre dans le présent chapitre.

5.1. Vers une définition plurielle du concept d'interculturalisme

Il semble fort ardu d'éviter les lieux communs lorsqu'on envisage de parler de la multitude des cultures et des enjeux qui entourent leurs rencontres et leurs confrontations. En effet, à l'heure des échanges internationaux effrénés, motivés par toute une série de rouages complexes ; bien qu'étranger à nous, à nos valeurs, nos comportements, l'Autre fait partie intégrante de la vie de chacun. Il ne passe pas un jour sans que nous nous confrontions aux cultures de l'Autre, ou devrait-on dire des Autres, et ces nouvelles rencontres créent de nouvelles situations, porteuses de questionnements fondamentaux. Afin de mieux étayer notre raisonnement théorique et tenter de répondre à notre problématique initiale, nous avons choisi de suivre les orientations développées par Abdallah-Preteille ainsi que Porcher pour définir ce qu'est l'interculturel.

5.1.1. De la problématique d'une définition unique

5.1.1.1. L'appartenance à une ou plusieurs cultures

Martine Abdallah-Preteille (1999 : 9) note à juste titre que la notion d'interculturel est intimement liée à celle des cultures, qui possèdent deux fonctions principales, une fonction *ontologique* et une fonction *instrumentale*. La fonction ontologique des cultures se réfère plus communément aux sociétés traditionnelles, elle permet à l'humain de se signifier à lui-même et

aux autres, tandis que la fonction instrumentale est celle qui facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes. C'est par ailleurs cette deuxième vision que nous retiendrons dans le présent travail car c'est elle qui nous permettra d'entrevoir les cultures en constante évolution, dont la définition ne peut s'établir qu'en observant leur évolution et leur dynamisme :

Plus que d'attributs, les cultures se développent à partir de phénomènes psychologiques, sociologiques, langagiers et communicationnels. L'essentiel n'est pas de savoir si les cultures portent ou non l'index de la réalité, si elles sont ou non en adéquation avec le réel, mais de comprendre la dynamique et la nébuleuse dont elles se nourrissent. *Abdallah-P (1999 : 10)*

Aujourd'hui, il est en effet impossible d'entrevoir les cultures comme des éléments fixés dans le temps et l'espace, tant celles-ci sont difficiles à saisir et à définir. Retenons simplement que les cultures s'expriment dans la diversité de leurs apparitions et que l'élément central qui doit nous intéresser est non pas de savoir ce qu'elles sont, mais plutôt ce qu'elles représentent pour les individus. Ces représentations véhiculent en effet des images, impliquent des comportements et modifient notre rapport à l'Autre : nous sommes guidés par notre propre appartenance à une ou plusieurs cultures et produisons des comportements en fonction de ces données. N'oublions pas que la multiplicité des cultures se manifeste partout, dans l'espace public ou privé, dans les rencontres qui se créent, dans les comportements que nous adoptons, dans les attitudes que nous prenons.

Cependant, ce sentiment d'appartenance est beaucoup plus complexe aujourd'hui car nous sommes des produits des échanges inter-mondiaux effrénés, et nous pouvons nous réclamer de plusieurs cultures, tout en continuant à méconnaître les autres. Ce sont ces questions importantes que touchent le multiculturalisme et l'interculturalisme, expressions des rencontres entre différentes cultures.

5.1.1.2. L'interculturalisme, une vision dynamique des rencontres culturelles

Pour chacun d'entre nous, la notion de multiculturalisme semble beaucoup plus familière que celle d'interculturalisme. Pourtant, la définition du multiculturalisme est loin de faire consensus, car la vision qu'on en a dépend largement de notre origine. Entrevoir le multiculturalisme a une portée différente en Europe et au Canada, où l'État doit donner la

possibilité à chaque individu d'appartenir à une communauté autre que celle de l'État-Nation. Cette définition s'oppose notamment à celle de la France, car le Canada envisage le multiculturalisme comme un droit fondamental, reflet de l'expression de la multiplicité des cultures sur un même territoire, alors que la France cherche plutôt à assimiler les nouvelles cultures présentes sur son territoire. Le multiculturalisme canadien n'est donc rien d'autre que la libre expression des communautés culturelles qui forment un seul pays.

5.1.1.2.1. *Selon Martine Abdallah-Preteuille*

La notion d'interculturalisme reste à nos yeux une notion extrêmement proche du multiculturalisme car les pratiques terminologiques restent encore mal stabilisées dans les domaines de la recherche Abdallah-Preteuille (1999 : 45). Cette dernière note que la notion d'interculturalisme s'est imposée dès les années 1970⁶⁵, dans les milieux associatifs, puis a été reprise, sans que sa définition ait toutefois fait preuve de consensus. Celle-ci propose une approche terminologique du terme en renvoyant à ses origines linguistiques :

Le préfixe « inter » du terme « interculturel » indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le pluri-, le multiculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche.

Pour elle, l'interculturalisme relève des échanges qui se créent lors de contacts entre des individus ou des groupes.

5.1.1.2.2. *Selon Martine Rodolphine Wamba*

Cette définition est reprise et complétée par Rodolphine Wamba en 2010, qui estime que l'interculturalisme, qu'elle nomme *interculturalité* peut se définir comme « l'ensemble des enjeux déclenchés lors de la rencontre communicationnelle d'acteurs sociaux appartenant à des univers linguistiques et/ou culturels différents. Il s'agit donc [...] d'une démarche commune et constructive, dans un groupe hétérogène ou d'origines culturelles différentes [...] »

⁶⁵ Voir également Wamba R.-S., *L'intercompréhension : une conscience métacommunicative pour une plus grande valorisation de l'interculturel*. Dans : Blanchet, P., Martinez, P. (Dir.) (2010), *Pratiques innovantes du plurilinguisme: Emergence et prise en compte en situations francophones*. Paris : Édition des archives contemporaines, p.194 : « La notion d'interculturel [...] a été un thème très à la mode dans les années 70 et 80, dans le cadre de la didactique du FLE. »

Dans notre travail, nous retiendrons donc les deux définitions présentées dans ce chapitre : l'interculturalité (ou interculturalisme) représente une dynamique d'échanges basée sur la rencontre entre plusieurs personnes d'origine différente et renvoie *de facto* à des principes d'action.

5.1.1.3. Plurilinguisme et interculturalisme, des enjeux contemporains

Imaginons simplement une rencontre de l'ordre de l'interculturel, entre deux personnes ou plus issues de cultures différentes, ne parlant pas la même langue, mais devant absolument communiquer. Les problèmes liés à cette confrontation vont très vite être très présents car, au delà des représentations culturelles que nous évoquions tantôt, chercher à entre en contact avec une personne issue d'une autre culture est intimement lié au fait de parler sa langue ou une langue que celui-ci connaît. En d'autres mots, les faits interculturels sont intimement liés aux faits plurilingues car chaque rencontre entre deux personnes inclut nécessairement un processus de communication, qu'il soit gestuel ou langagier.

Sur le plan langagier se dégageront ainsi de nombreuses dynamiques propres à l'interculturalisme, car le langage transporte et transmet un certain nombre de représentations, de valeurs, tout en permettant d'entrer en contact avec l'autre. Ces dynamiques entraînent avec elles un certain nombre de questionnements qui nous rappellent que la communication interculturelle, c'est à dire entre les cultures, est l'un des grands enjeux de notre époque. Pouvoir, mais aussi savoir communiquer efficacement lors de rencontres interculturelles est devenu indispensable et nous incite à nous questionner sur un certain nombre de pratiques, comme le décrivent Moore et Castellotti (2008 : 12) :

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle⁶⁶ [...] est au centre d'une configuration qui rassemble, imbrique et articule la sphère des pratiques ordinaires et celles des politiques linguistiques et éducatives, du point de vue de l'analyse, pour imaginer, du point de vue de l'action, des usages didactiques qui prennent sens dans des organisations curriculaires à géométrie variable.

Ces deux chercheuses montrent bien à quel point les enjeux *plurilingues, pluriculturels*, et nous nous permettrons d'ajouter *interculturels*, sont reliés aux pratiques didactiques décrites

⁶⁶ Nous interpréterons ici le terme pluriculturel comme la capacité, le savoir-faire et le savoir-être développées par un individu lors de situations interculturelles.

ou préconisées dans les curriculums. Cet élément nous invite à tourner notre réflexion vers le lien qui existe entre l'interculturalisme et l'éducation, afin de reconnaître le bienfondé de l'utilisation de cette notion dans la création du curriculum de FLE pour les classes de primaire.

5.1.2. L'éducation à l'interculturel : concepts et orientations québécois

Le champ de réflexions et d'actions de l'interculturel en éducation est vaste, puisque toute éducation s'inscrit dans une culture, voire dans plusieurs cultures. La pertinence de l'acte éducatif et pédagogique par rapport à un public culturellement hétérogène est une question centrale. Les réponses ne s'inscrivent pas toutes dans le même paradigme et renvoient à une définition de l'homme que la société et l'école veulent former. Entre une école atomisée par trop d'homogénéité, l'éducation interculturelle se présente comme une alternative. Elle relève, en ce sens, d'une philosophie de l'éducation. *Abdallah-Preteille (1999 : 80)*

Abdallah-Preteille mentionne ici deux éléments pertinents en ce qui concerne notre problématique interculturelle. En effet, cette dernière souligne que l'école, en tant que « machine éducative », doit enseigner des contenus et des compétences aux enfants, et ceci en fonction des orientations choisies par les autorités du lieu dans lequel elle se trouve. Le point le plus important étant que les enfants, d'origines multiples, ne partagent peut-être pas la même culture que celle enseignée en classe. Afin de mieux comprendre ce paradigme, nous allons nous pencher sur les réalités du pluralisme en pédagogie.

5.1.2.1. Les stigmates du pluralisme en pédagogie

Comme notre imaginaire collectif le reconnaît, les situations plurilingues et interculturelles en milieu scolaire n'ont pas toujours été considérées comme un facteur d'enrichissement. Pensons aux essais tristement célèbres de la République française d'éradiquer les langues régionales en France, ou encore à sa volonté d'assimiler les écoliers des territoires colonisés. Au Québec, on pourra encore mentionner les tentatives d'assimilation forcées des Amérindiens, soutenues par une classe politique dévouée aux principes de l'Église. Ce point de vue s'est pourtant modifié au fil des décennies, pour voir apparaître un mouvement inverse, celui de la volonté d'un renforcement du dialogue entre les peuples, de l'intercommunication, des rencontres entre les peuples.

Abdallah-Preteuille (1999 : 81-82) précise en ce sens que l'hétérogénéité « a été et est encore considérée comme un handicap. [...] En posant l'hétérogénéité comme la norme, et l'homogénéité comme une figure de coercition (par négation du divers ou par autoritarisme), l'éducation interculturelle engage une véritable révolution copernicienne. [...] » Selon elle, « l'éducation interculturelle est encore entourée d'un halo sémantique, qui s'explique par les incertitudes, les doutes, les résistances, les difficultés à penser l'éducation dans une société marquée par la pluralité et encore ancrée dans une forte tradition d'homogénéisation. »

Nous reprendrons cette réflexion au compte de notre travail car il s'il nous semble très important de pointer du doigt les déficits en matière d'éducation à l'Autre, il est encore plus judicieux d'observer le changement qui s'est produit dans les sociétés occidentales ces dernières années. Ainsi, le Québec jouit, au sein du Canada, d'une position très particulière car le dialogue interculturel à l'anglo-saxonne, tel qu'il est vécu dans le reste du pays, pose aujourd'hui question à l'ensemble de la société franco-américaine.

5.1.2.2. Le concept d'interculturalisme au Québec

Sans reprendre l'ensemble des données existant sur les particularités de la Belle province, nous aimerions présenter rapidement les concepts qui sous-tendent la vision de l'interculturel au Québec. La société québécoise, faisant partie du Canada, respecte la Charte des droits et libertés du pays, qui offre une vision multiculturelle de la société en stipulant notamment que les libertés fondamentales telles que le droit de culte et de réunion doivent être garantis.⁶⁷ Cette vision anglo-saxonne de la cohabitation des cultures est cependant remise en question dans plusieurs domaines car les problèmes inhérents à la diversité culturelle existent au quotidien.

5.1.2.2.1. *L'interculturalisme pour définir les nouvelles normes d'une société*

Ainsi, le gouvernement du Québec a demandé en 2008 l'élaboration d'un rapport faisant état des pratiques culturelles qui existaient dans la province et qui proposerait des pistes de médiation lors de conflits entre les communautés. Ce rapport, *Fonder l'avenir : le temps de la*

⁶⁷ Charte canadienne des droits et libertés, paragraphe I, alinéa 2

*conciliation*⁶⁸, mieux connu comme *le rapport Bouchard-Taylor*, propose la fondation d'une société basée sur l'interculturalisme, et établit cinq orientations à suivre dans cette perspective :

L'interculturalisme québécois :

- a. Institue le français comme langue commune des rapports interculturels ;
 - b. Cultive une orientation pluraliste et soucieuse de la protection des droits ;
 - c. Préserve la tension créatrice entre diversité, continuité du noyau francophone et lien social ;
 - d. Met un accent particulier sur l'intégration ;
 - e. Préconise la pratique des interactions.
- (Bouchard, Taylor, 2008 : 44)

La direction interculturelle qu'envisagent ces auteurs est donc celle de l'intégration de chaque individu dans une société plurielle, ayant comme point de ralliement l'attachement à la langue et à la culture francophone. De plus, si les auteurs de ce rapport décrivent les changements subis par la société québécoises, ces derniers proposent également d'instaurer un modèle social fondé sur le dialogue entre les cultures qui soit fixé par les textes législatifs :

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, il nous semblerait utile que l'État du Québec adopte un texte officiel (loi, énoncé de politique ou déclaration) qui définisse l'interculturalisme dans une perspective large. Ce texte constituerait ainsi une composante importante du projet de société et servirait de cadre de référence à la conception de politiques et de programmes. En assurant la cohérence de la démarche gouvernementale, il fournirait à tous les acteurs collectifs un repère commun officiel.

(Bouchard, Taylor, 2008 : 45)

Dans l'attente d'un texte officiel concernant l'interculturel et la société québécoise, le MELS s'est déjà penché sur ce sujet lors de la refonte de son curriculum scolaire. Ainsi, l'existence des pratiques interculturelles est reconnue et celles-ci sont même encouragées dans le *Renouveau pédagogique*.

5.1.2.2.2. *L'interculturalisme dans le Renouveau pédagogique ?*

Le *Renouveau pédagogique* s'est construit autour d'une refonte complète des programmes, privilégiant l'approche par compétences à celles par objectifs. Ce mouvement pédagogique a pointé les lacunes des élèves en ce qui concerne les compétences transversales et a proposé de nouvelles pratiques d'enseignement. Cependant, malgré ces profonds changements, les pratiques liées à l'interculturel ne sont décrites que dans un seul cas, celui de l'accueil des nouveaux immigrants :

⁶⁸ Bouchard, G., Taylor, C. (2008), *Fonder l'avenir : Le temps de la conciliation*. Québec : Bibliothèques et archives nationales du Québec

Le programme de français, accueil, s'inscrit dans la foulée des orientations énoncées dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, laquelle politique prévoit un service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour l'élève immigrant nouvellement arrivé dans le système scolaire. (QEP : 110)

Ajoutons que la notion d'échanges culturels revient dans les classes régulières (c'est à dire avec le français comme langue d'enseignement), qui sont envisagées comme un carrefour culturel où les livres utilisés « témoignent des connaissances actuelles dans tous les domaines et [...] sont porteurs du patrimoine québécois et francophone ainsi que de la richesse d'autres cultures. » (Programme de formation de l'école Québécoise : 72)

De même, la compétence transversale *Structurer son identité* ne mentionne pas explicitement les pratiques interculturelles pour la création d'une identité personnelle. Elle insiste beaucoup plus sur le fait de construire une identité personnelle en tant qu'individu, grâce à la découverte du monde, des autres et aux échanges qui en découlent. Si cet élément s'approche très fortement de ce que nous avons désigné comme étant des réalités interculturelles, nous devons mentionner le fait que l'utilisation de ce terme n'est pas institutionnalisé dans les textes et ne revêt donc pas de valeur officielle. Il faut donc constater que malgré les recommandations du rapport Bouchard-Taylor, l'école québécoise n'a pas encore modifié ses pratiques en ce qui concerne l'interculturalisme. Afin de savoir comment intégrer des notions interculturelles dans notre curriculum, nous devons nous pencher sur les situations d'apprentissage d'ordre interculturel en cours de FLE et proposer un réseau de situations pouvant mettre en œuvre de tels échanges.

5.2. Pistes pour construire une relation entre les langues et les cultures en cours de FLE

Nous nous sommes donné comme piste de recherche de terrain l'interrogation quant au bienfondé d'utiliser la notion d'interculturalisme au sein de la classe de FLE au primaire. Comme nous l'avons vu précédemment, la vision de l'interculturalisme ne fait aucunement consensus dans le domaine des sciences sociales, et la distinction d'avec les autres notions relatives aux échanges culturels est bien souvent floue et sujette à controverses. Afin de

poursuivre, nous déciderons de privilégier l'approche de Wamba, pour qui l'interculturalisme représente le faisceau d'enjeux nés de la rencontre communicationnelle de plusieurs cultures.

5.2.1. Un état des lieux plurilingue et pluriculturel de l'école AvH

Positionnée au seuil d'un carrefour linguistique, l'école AvH vit au quotidien le plurilinguisme dans ses murs, mais aussi dans son entourage géographique immédiat. Cependant, entrevoir la pratiques des langues sans envisager son ancrage dans une réalité culturelle plurielle relèverait d'une réflexion incomplète. En effet, Moore (2006 : 210) souligne que de « nombreux travaux, à la fois sur les constructions du plurilinguisme, et ceux sur les constructions curriculaires des compétences plurilingues ont largement contribué à abandonner une vision parcellaire de la compétence linguistique. » À ses yeux, le déplacement des perspectives plurilingues vers des réalités culturelles et linguistiques plurielles s'oriente automatiquement vers une remise en question des pratiques d'action pédagogiques. Le fait d'envisager une situation plurilingue comme moteur d'échanges culturels correspond donc bien à la définition de l'interculturalisme que nous avons présentée dans le paragraphe précédent. Nous allons à présent tenter de questionner les pratiques de l'école primaire AvH pour offrir un éventail de situations interculturelles pertinentes au cours de FLE.

5.2.1.1. Une situation culturelle atypique au Québec

Nous l'avons martelé à de maintes reprises, l'école AvH se situe dans un environnement linguistique et culturel multiple, mais aussi extrêmement complexe, où les réalités interculturelles s'imbriquent, se nouent et se confrontent au quotidien, et ce à tous les niveaux de l'établissement scolaire. Les enfants, les parents, mais aussi l'encadrement pédagogique et administratif sont confrontés à des réseaux de situations qui sont le fruit des contacts entre les langues et les cultures. Les échanges créés par cette situation interculturelle de l'école AvH incluent obligatoirement le recours à ce que nous nommerons des compétences plurilingues et interculturelles. Ces compétences plurielles désignent les stratégies mise en œuvre par chaque *interactant* pour entrer en contact avec l'Autre, de développer des stratégies de communication,

mais aussi de compréhension afin d'optimiser ses rapports, ainsi que le développement de ces mêmes stratégies en situation d'interaction.

5.2.1.1.1. *L'hétérogénéité culturelle*

Le fait que l'immersion allemande soit la règle n'inclut pourtant pas forcément qu'il s'agisse ni de la culture ni de la langue de ralliement de la majorité des acteurs. En effet, le statut de l'anglais comme langue de conversation informelle véhicule un certain nombre de réalités et de valeurs culturelles nord-américaines, tandis que le français, langue unique de la province du Québec offre un cadre francophone, régi par des règles officielles dessine un cadre pratique intéressant. Les confrontations des cultures se situent donc à divers niveaux et s'expriment différemment selon l'origine culturelle et linguistique des enfants, ce qui crée à nos yeux le contexte hétérogène de l'école AvH. « En conséquence, il faut admettre que la communication en contexte hétérogène ne se pose pas de la même façon qu'en contexte hétérogène. » (Abdallah-Preteuille⁶⁹, 2006 : 20) Pour cette dernière, la communication en milieu hétérogène est complexe car la polysémie ne devient non plus un accident, mais la norme.

5.2.1.1.2. *Les mécanismes sociaux-cognitifs*

Les mécanismes sociaux-cognitifs représentent l'ensemble des préjugés, stéréotypes, et autres catégorisations pouvant se rencontrer lors de situations interculturelles. Ceux-ci ne sont pas épargnés à l'école AvH, où les échanges, même chez les enfants, peuvent parfois être emprunts de préjugés tant à leur égard qu'à celui des autres. Ainsi, la question de la nudité revient souvent car elle est appréhendée de façon différente suivant les repères culturels que les enfants ont reçus à la maison. Un exemple relevé en classe de FLE pourra illustrer ces propos : suite au visionnage du film *La gloire de mon père* en troisième année, des enfants anglophones nous ont demandé plusieurs fois pourquoi les français étaient exhibitionnistes, tandis que les enfants d'origine allemande tentaient de leur expliquer que montrer son corps ne relevait pas d'un problème particulier. Aussi anodin que cet exemple puisse paraître, ce genre de situations

⁶⁹ Dans : *Intercultural Communication and Education*. (2006) Berne : Peter Lang

montre comment les jeunes enfants véhiculent des valeurs héritées de leur entourage culturel et souligne l'importance d'éduquer et de sensibiliser à la question interculturelle.

5.2.1.2. L'école et l'enfant, deux carrefours interculturels particuliers

Nous nous permettrons ici de citer de nouveau l'extrait présenté dans le chapitre 3, où Annie et Ariane décrivent leurs origines culturelles :

Annie : En fait . mon papa il vient de l'Afrique et ma mère de l'Ukraine.

E : Et à la maison . tu parles en .. quelle langue ?

Annie : En ukrainien et en français

[...]

Ariane : Mon père vient de .. de .. du Québec et ma mère de l'Autriche et j'parle souvent français à la maison.

E : D'accord ... Et tu parles autrichien aussi . ou ?

Ariane : Ouais (sourire)

E : Et à l'école tu parles quelle langue ?

Ariane : Allemand et français

E : Et avec les copines tu parles quelle langue ?

Ariane : Allemand

E : Ah ouais ?

Ariane : Et des fois français

[...]

E : Et anglais . c'est quand alors qu'on parle anglais ?

Ariane : On parle jamais anglais.

E : Et les copains alors qui parlent anglais . vous parlez avec eux ?

Ariane : Ouais

E : Vous parlez avec eux en quelle langue alors ?

Ariane : Français

E : Et les garçons derrière ... Vous parlez en quelle langue avec eux ?

Annie et Ariane : ANGLAIS

Nous avons déjà analysé les pratiques langagières de ces petites filles, sans évoquer toutefois la valeur interculturelle de leurs paroles. Ainsi, chacune d'elle vit à la maison des réalités langagières et culturelles différentes, tandis que ces réalités sont différentes dans l'école et dans la classe. Annie parle l'ukrainien à la maison, mais ne l'utilise jamais à l'école, Ariane parle deux langues enseignées à l'école, mais précise sa différence culturelle au niveau de la langue allemande car elle se voit comme Autrichienne. Ces dynamiques nous invitent à remettre en question la compétence plurilingue comme seul vecteur de communication. Nous avons en effet déjà précisé qu'elles se trouvaient dans une situation de plurilinguisme, mais, allant plus loin dans notre observation, nous nous nous rendons compte qu'elles intègrent plus que ces deux langues :

Le bilingue, et tout particulièrement le migrant, est donc un lieu de rencontre entre deux cultures, c'est-à-dire de façon simplifiée, de deux schéma de catégorisation. Nous utiliserons le terme de biculturalisme. (Lüdi, Py, 2003 : 63)

Nous pensons donc que les rencontres interculturelles se produisent non seulement au sein de l'établissement, mais aussi à l'intérieur même des enfants, qui intègrent parfois plus encore que le biculturalisme, phénomène que nous nommerons à présent le *pluriculturalisme individuel*. À nos yeux, chaque enfant scolarisé à l'école AvH négocie l'utilisation de ses compétences interculturelle selon la situation qu'il vit. Il peut choisir de faire appel à ses compétences interculturelles acquises dans un contexte extérieur (l'école, la classe, le quartier), mais aussi aux compétences interculturelles internes, résultat d'une éducation familiale pluriculturelle. Néanmoins, la question de l'utilisation de ces ressources interculturelles ouvre d'autres pistes pour encadrer les pratiques interculturelles dans notre curriculum.

5.2.2. L'intégration des cultures dans le cours de FLE

L'apport des cultures présentes dans notre contexte doivent alors être entrevues comme une grande source de richesses, ainsi que comme un point de départ pour mieux apprendre le français, tant dans sa dimension linguistique que culturelle. Ce postulat nous est extrêmement cher car nous restons persuadés que la rencontre avec l'autre, la connaissance de sa culture et de ses valeurs permet de mettre en place une série de situations d'apprentissages basées sur la collaboration et l'échange.

5.2.2.1. Aménager un espace d'échange entre les cultures de la classe de FLE

La question demeure cependant de savoir comment utiliser ce terreau fertile pour optimiser l'apprentissage du français. Si nous résumons l'avancée de nos recherches et observations pratiques, il semble indéniable que la maîtrise de plusieurs langues facilite l'apprentissage du français en tant que langue étrangère. À partir des travaux publiés ces dernières années, nous partons également du postulat que les rencontres interculturelles internes et externes vécues par les enfants sont autant de bases qui permettent de mieux connaître la/les culture/s francophone/s. Quels mécanismes pouvons-nous alors mettre en place pour éduquer au

savoir-être et savoir-faire interculturel, tout en gardant à l'esprit le fait que le but ultime du cours de FLE reste l'apprentissage du français ?

La notion d'échanges interculturels nous semble être un élément indiscutable de l'organisation du cours de FLE. Ainsi que l'envisage Patrick Dahlet⁷⁰ (2010 : 40), « les identités plurilingues constituent une dynamique d'appel et d'attraction intersubjectives et communautaires. Elles cumulent les possibilités [...] Lieux de croisements, de mélanges et de métissages, elles peuvent [...] incarner un avenir du « faire ensemble » et potentiellement du « faire ensemble ». » En ce sens, le cours de FLE pourrait être le théâtre d'échanges basés sur les différences culturelles. Afin d'encourager les enseignantes à utiliser le potentiel que la situation plurielle de la classe offre en termes pédagogiques, nous proposons de créer une compétence transversale particulière au contexte scolaire de l'école AvH. Nous nommerons cette compétence sociale : *Se confronter avec succès à des situations interculturelles*. Voici un descriptif de la compétence telle que nous envisageons son développement au sein du cours de FLE, mais aussi dans d'autres domaines de la vie scolaire :

Comme nous l'avons souligné au début de ce curriculum, la notion d'interculturel revêt une dimension particulièrement importante pour l'école AvH. En effet, la particularité du contexte de son implantation (une école d'immersion germanophone dans un quartier anglophone d'une province francophone), mais aussi de son public (des enfants originaires d'une trentaine de pays différents⁷¹) invite la communauté scolaire à découvrir et à comprendre l'autre. Par son aspect « étranger », le cours de FLE est prédisposé à s'investir dans le domaine car prendre conscience des relations qui existent entre la culture d'origine et la culture cible permet de développer une véritable conscience interculturelle.

Curriculum p.11

5.2.2.2. De la difficulté d'envisager les multiples cultures francophones

Pour clore notre chapitre sur la présence de l'interculturel dans le cours de FLE, nous devons de nous interroger sur le bienfondé de l'apprentissage des valeurs québécoises, telles que les décrit le rapport Bouchard-Taylor. En effet, nous avons envisagé l'incroyable nombre de possibilités offertes par le situation plurilingue et pluriculturelle de l'école AvH, nous éloignant en même temps des enjeux culturels représentés par le cours de FLE dans une école si

⁷⁰ Dans : Martinez, P., Moore, D., Späeth V. (Coord.) (2008), *Plurilinguismes et enseignement : Identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions, pp 40-42 : *Les identités plurilingues*.

⁷¹ À titre d'exemple : origine culturelle des élèves de 1^{ère} et de 3^{ème} année, 2010-2011 : Allemagne, Autriche, Canada, Égypte, Liban, Pologne, Portugal, République Tchèque, Royaume Uni, Russie, Rwanda, Ukraine, Islande, Japon, Grèce, Suisse, Sénégal, Roumanie.

particulière. S'il est vrai que beaucoup de parents souhaitent voir leur enfant parler un français compréhensible dans le monde entier, cela ne peut en rien modifier le contexte politique et linguistique inhérent au Québec. L'école québécoise, telle que présentée dans le *Renouveau pédagogique*, se veut le véhicule des valeurs francophones en Amérique du nord, et n'envisage en aucun cas le français comme langue étrangère puisqu'aux yeux de la société, le français est la seule langue officielle. Ce paradigme nous invite à justifier de nouveau l'appellation français langue étrangère (FLE) dans notre curriculum : nous partons du principe que le français ne représente que la troisième langue pour l'ensemble des jeunes élèves du primaire. De plus, l'enseignement des matières générales n'est pas réalisé en langue française, et les enfants, dans leur grande majorité, ne côtoient pas de réalité francophone.

Pourtant, nous ne pouvons envisager d'offrir un curriculum de FLE qui nie les réalités sociales de la province dans laquelle est implantée l'école. IL FAUT transmettre des valeurs culturelles franco-québécoises si nous voulons aider les enfants à se retrouver dans des situations interculturelles potentiellement quotidiennes face à des Québécois. Nous n'oublions pas non plus les familles d'expatriés allemands, qui, restant plusieurs années, ne peuvent envisager un retour en Europe sans en connaître un peu plus sur la France. Ajoutons à cela qu'il existe un intérêt grandissant du public pour les différents pays de la francophonie, fortement représentés au Québec (Haïti, les pays de l'ouest Africain, etc.) Nous pensons donc qu'il est impératif, tout en laissant la liberté pédagogique de chaque enseignante s'exercer, de proposer des situations d'apprentissage où la francophonie sera représentée dans son ensemble, mais aussi de préparer les enfants à vivre au Québec en français.

Notre curriculum retiendra donc deux éléments importants dans la formation interculturelles des jeunes enfants de l'école AvH :

- **L'intégration d'une compétence transversale spécifique au contexte pluriel : *Se confronter avec succès à des situations interculturelles.***
- **La distillation d'éléments francophones et québécois dans chaque partie du cours de FLE, qu'elle soit culturelle, langagière ou sociale.**

Conclusion

Observant tantôt l'école Alexander von Humboldt dans la perspective de son contexte géographique, tantôt dans la perspective plurielle qu'elle représente, nous avons tenté de faire le tour des enjeux qui gravitent autour de la création d'un curriculum pour une telle structure. Pour cela, nous avons cherché à comprendre les mécanismes qui régissaient le fonctionnement de cet établissement, afin d'élaborer des propositions en adéquation avec la commande initiale et le cahier des charges :

Proposition de remédiation du programme de FLE et création d'un curriculum pour les classes des niveaux élémentaires

Nous attaquant de plein fouet à certaines problématiques de terrain, résultats directs de la formulation de la commande par l'établissement scolaire, nous avons dégagé deux axes autours desquels argumenter notre réponse sous forme de curriculum.

Ainsi, nous avons tout d'abord cherché à comprendre quelle forme devait revêtir ce curriculum, et quels éléments y intégrer afin de satisfaire les acteurs de cette problématique, soit la direction de l'école, les parents, les enseignants, mais aussi la province du Québec, contrôle ultime des décisions prises par les écoles indépendantes. Suite aux réformes pédagogiques en vigueur dans la Belle province, nous avons décidé d'opter pour une approche hybride, entre l'approche située, l'APS, et l'approche par objectifs. Ceci nous permet de formuler les apprentissages présents dans le curriculum comme des processus dynamiques, dépendants des échanges effectués par les enfants entre eux, mais aussi avec l'enseignant, et ceci dans un contexte défini à l'avance. Cette orientation *a priori* novatrice a pour grand avantage de correspondre parfaitement avec les attentes ministérielles du Québec, mais aussi de percevoir les apprentissages comme des dynamiques indépendantes, où la notion de prédictibilité ne rentre pas toujours en compte. De plus, elle offre la possibilité à chaque enseignante du primaire de dégager les situations d'apprentissages qu'elles jugent pertinentes pour leur groupe d'élèves, tout en offrant des pistes de réseaux de situations pouvant mettre en œuvre des processus d'apprentissage.

En outre, nous avons analysé de près les interactions pouvant se dérouler dans le cours de FLE dans le but de dégager des situations susceptibles de voir se développer des compétences langagières. Pour mieux contrer les effets de l'arrivée de l'âge critique chez les enfants, nous avons proposé de mettre l'accent sur l'acquisition orale au premier cycle, qui devra laisser place, au fur et à mesure, à des apprentissages plus explicites au deuxième cycle. Répondant aux demandes des parents, mais aussi à une nécessité propre au Québec, nous avons souhaité développer plus particulièrement les situations d'apprentissage basées sur l'oral. Dans cet état d'esprit, nous avons retenu trois compétences à acquérir ou à améliorer durant les quatre années du primaire : *Comprendre, Produire du sens, Interagir*. Ces trois compétences devront à l'avenir faire l'objet d'une attention particulière chez les enseignantes afin d'encourager les enfants à parler français. De plus, nous pensons qu'il est utile de faire usage du répertoire langagier des élèves en établissant des passerelles entre les langues, qui permettront aux enfants de mieux développer leurs compétences en langue française. Ajoutons que le domaine de l'écrit ne doit pas être en reste puisque nous l'avons montré, les jeunes élèves possèdent les capacités cognitives requises pour apprendre simultanément deux ou trois langues, pourvu que cet élément soit pris en compte. Nous avons donc opté pour la mise en pratique de deux compétences reliés à l'écrit : la *Compréhension* et la *Production*.

Néanmoins, le deuxième axe autour duquel s'articulait notre problématique rejoignait en certains points celui des compétences purement langagières, si l'on en croit Moore, qui voit une interdépendance très forte entre le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Nous nous sommes alors attachés à définir ce que nous entendions par *interculturalisme* et *interculturalité*. Ces deux termes représentent à nos yeux une seule et même réalité, celle des enjeux générés par les rencontres de différentes cultures, aussi bien chez un seul et même individu, que dans des situations d'échanges entre deux ou plusieurs personnes. Ainsi, nous proposons de mettre en place une compétence transversale unique et adaptée à l'école AvH, *Se confronter avec succès à des situations interculturelles*. Pour l'enfant, apprendre à maîtriser cette compétence reviendra à se positionner en tant qu'acteur culturel à l'intérieur d'une classe hétérogène, où la diversité des cultures contribue à envisager l'apprentissage du français. De plus, notre curriculum propose une

série de situations d'apprentissages reliées au paysage francophone en général et au Québec en particulier. Ces éléments sont disséminés à travers le curriculum et sont présents dans chaque domaine d'apprentissage de la langue, garante de la transmission de ces valeurs culturelles.

Bien que ce travail s'achève autour de la formulation d'une réponse pratique à une problématique double, il nous semble voir encore de nombreuses pistes à creuser pour encourager et améliorer l'enseignement du Français Langue Étrangère à l'école AvH. En effet, la question de l'évaluation reste largement en suspens car elle est déjà définie dans les textes officiels et la liberté pédagogique de la notation reste l'un des grands incontournables de l'enseignement allemand. De plus, il nous faut bien rappeler que la création d'un curriculum ne s'envisage que comme le début d'une action pédagogique à plus ample portée. Le plus important reste encore à faire : former les enseignantes à de nouvelles pratiques, répondre aux questions des parents quant à la formulation par compétences, mettre en place ce curriculum au sein même des classes du primaire, etc.

Enfin, nous devons nous rappeler que nous nous trouvons dans un monde en mouvement, où les « modes » qui régissent l'éducation et ses grands principes ne cessent de changer, alternant remises en question des théories existantes et la création de nouveaux principes pédagogiques et didactiques. Dans cette optique, une chose nous apparaît clairement : ce curriculum représente une proposition intimement reliée à son époque et au lieu de son élaboration, et que ses apports, bien que bénéfiques sur l'instant, ne seront que temporaires.

En revanche, les perspectives ouvertes par notre travail sont multiples : celui-ci souligne en effet le potentiel qui se dégage des interactions enfantines dans un contexte scolaire plurilingue et interculturel. Notre analyse permet également de s'interroger sur les pratiques de classe à aménager dans le futur et dans d'autres contextes, car il présente les enjeux qui gravitent autour de la communication avec l'Autre. Si communiquer tôt, et ceci de façon efficace est devenu un bagage indispensable à la réalisation de soi et de l'Autre dans notre société, nous devons continuer à nous interroger sur l'enseignement des langues à l'école.

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement Nathalie Blanc pour son soutien indéfectible et son encadrement tant professionnel qu'amical lors de la rédaction de ce mémoire. Ich bedanke mich auch bei l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école Alexander von Humboldt, ainsi que Christian von Hesberg pour ses conseils avisés.

Une pensée toute particulière a mis Argentinos, an meine treuen Freunde, à ma famille, que ya saben, wie schwer war the last year pour moi.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (1999), *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF
- Alvarado, I. (2010), *Repenser les programmes et la programmation : la perspective du curriculum en didactique des langues*. Dans : Synergies Chili n°6 - pp 107-119
- Blanc, N., Griggs, P. (2010), *Reformulations et apprentissages dans le contexte plurisémiotique d'une classe de langue étrangère*. Dans : Rabatel, A (ed.). *Reformulations en contextes polysémiotiques*, Presses Universitaires de Besançon
- Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (2000), Didier
- Conseil supérieur de la langue française (2008), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie*. Québec : Fides
- Deprez, Ch. (1999), *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier
- Dervin, F., Suomela-Salmi (éds) (2008), *Intercultural communication and education*. Berne : Peter Lang
- Gajo, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Évreux : Didier
- Gaonac'h D. (2006), *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette éducation
- Guimbretière, É. (Dir.) (2000), *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*. Rouen : Dyalangues
- Hamers, J.F., Blanc, M. (1983), *Bilingualité et bilinguisme*. Paris : Pierre Mardaga Ed
- Jonnaert, Ph., Ettayebi M., Defise R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck
- Legendre, M-F., (2008) *La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ?*, Dans : *Compétences et contenus*, pp 27-50, Bruxelles : De Boeck
- Lüdi, G. et Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang
- Martinez, P., Moore, D., Spaëth, V. (2008). *Plurilinguismes et enseignement : Identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions
- Mélançon, R. (1999) *Éloge de la diversité*. Dans : *Échanges culturels entre les deux solitudes*. Québec : Presses de l'université de Laval
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. (2006), *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck
- Wamba, R-S. *L'intercompréhension : une conscience métacognitive pour une plus grande valorisation de l'interculturel*. pp 193-196 Dans : Blanchet, P., Martinez, P. (eds) (2010), *Pratiques innovantes du plurilinguisme: Emergence et prise en compte en situations francophones*. Paris : Édition des archives contemporaines
- Wolton, D. (2005), *Il faut sauver la communication*. Paris : Flammarion

Compléments bibliographiques

- Quebec Education Programm (2007). *Français langue seconde : programmes de base et enrichi*. Montréal : Publications ministérielles
- Bach, G. et Holzter G. (2006), *Pourquoi apprendre des langues ? Orientations pragmatiques et pédagogiques*. Frankfurt am Main : Peter Lang Verlag
- Boutiller, G. et Meynaud, J. (1972), *Le choc des langues au Québec 1760- 1970*. Montréal, P.U.Q.
- Chevrier, M. (2010), *Par delà l'école-machine. Critiques humanistes et modernes de la réforme pédagogique au Québec*. Québec : Éditions MultiMonde
- Cormon, F. (1992), *L'enseignement des langues. Théorie et exercices pratiques*. Lyon : Chronique Sociale
- Deyrich, M.-C. (2007), *Enseigner les langues à l'école*. Paris : Ellipses
- Eddie, C. (2008). *La langue française au Québec : 400 ans : quelques repères*. Québec : Secrétariat à la politique linguistique, Conseil supérieur de la langue française
- Figari, G. (1994), *Évaluer : quel référentiel ?* De Boeck-Université
- Fitouri C. (1983), *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Germain C. (1993), *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Montréal : CEC
- Groux, D. (1996), *L'enseignement précoce des langues : Des enjeux à la pratique*. Lyon : Chronique Sociale
- Hamelin, J. (1976). *Histoire du Québec*. Montréal : Éditions France-Amérique
- Klein, W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin
- Le Boterf, G, (2008). *Repenser la compétence : pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris : Eyrolles : Éditions d'Organisation.
- Léger, V. (2000). *Référentiel des compétences en français*. Boucherville : Graphicor
- Martinez, P. (2002). *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve et Larose
- Masciotra, D. & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck.
- MELS (2005). *Le renouveau pédagogique : ce qui définit le « changement »*, Montréal : Publications ministérielles.
- Porcher, L. et Groux, D. (1998), *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : Presses Universitaires de France
- Simonpoli, J.-F. (1991), *La conversation enfantine*. Paris : Hachette Éducation
- Tarakdjian, E. (1997). *Un référentiel de grammaire*. Rimouski : Les éditions l'Artichaut
- Veltcheff, C., Hilton, S.(2003), *L'évaluation en FLE*, Paris : Hachette.