



HAL
open science

Valoriser le capital linguistique hétérogène d'un groupe d'apprenants londoniens afin de sensibiliser ces citoyens aux contacts de langues dans une société transculturelle : recherche-action sur l'éveil aux langues et étude qualitative des résultats

Caroline Venaille

► **To cite this version:**

Caroline Venaille. Valoriser le capital linguistique hétérogène d'un groupe d'apprenants londoniens afin de sensibiliser ces citoyens aux contacts de langues dans une société transculturelle : recherche-action sur l'éveil aux langues et étude qualitative des résultats. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00725261

HAL Id: dumas-00725261

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00725261>

Submitted on 24 Aug 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.

Université Stendhal de Grenoble, UFR Sciences du langage – Département FLE

Mention « Sciences du Langage »

Spécialité « Didactique du Français parcours F.L.E. »

Orientation Recherche

**Valoriser le capital linguistique hétérogène
d'un groupe d'apprenants londoniens
afin de sensibiliser ces citoyens aux contacts de langues
dans une société transculturelle.**

Recherche-action sur l'éveil aux langues et étude qualitative des résultats

Mémoire présenté par Caroline Venaille

Réalisé dans le cadre d'un assistantat à Dormers Wells, école secondaire en banlieue londonienne.

Etudiante en Master 2 sous la direction de Madame Encarni Carrasco

Soutenance le 4 juin 2012 auprès de C. Degache.

Résumé :

Cette recherche-action aborde la complexité des divers répertoires langagiers présents dans la classe de français langue étrangère dans un établissement secondaire anglais où 41 langues sont représentées par les élèves. L'expérience tente de sensibiliser les apprenants aux contacts de langues afin d'encourager le transfert de compétences et la co-construction des apprentissages. L'objectif est de proposer plusieurs méthodes d'éveil aux langues afin que chacun puisse y trouver son intérêt et partager ses compétences. Les apprenants sont ainsi invités à exprimer leurs réflexions métalinguistiques. Si l'analyse qualitative se base sur les textes du CECR, l'étude est ancrée sur le territoire dans laquelle elle s'inscrit, à savoir Londres, considérée comme la sixième ville de France en nombre d'habitants de nationalité française. En Angleterre, l'enseignement est basé sur le libéralisme au sens individuel comme économique. Dans ce sens, nous avons souhaité mettre en avant le capital linguistique d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, sous-évalués par le système scolaire qui le considère comme un « semi-linguisme » à une période où le multiculturalisme est décrié par les politiques nationalistes. Cette étude montre la complexité des identités plurielles et composites et de l'importance du rôle de l'école dans la formation des « citoyens de demain » (Simon, 2009). Permettre à chacun de mettre en mots son identité dans un monde de plus en plus global doit être une préoccupation publique.

Mots clés : plurilinguisme, multilinguisme, multiculturalisme, valorisation, répertoires, contacts de langues, politique, éducation

Abstract :

This action research study focuses on the complex range of linguistic repertoire present in a French as a Foreign language class in a secondary school where 41 languages are spoken by pupils. The experiment aims to make pupils aware of the similarities between languages in order to encourage the transfer of skills and the co-building of their learning. The purpose is to suggest language awareness strategies which allow each student to find his or her own method in which to share language skills. Learners are invited to express their metalinguistic thinking. If the qualitative analysis is based on the CEFR, the following case study relates to the territory of London, which has the sixth highest population of French citizens in the world. In England, teaching is based on liberalism both in terms of economics and individual development. In this way, we wish to empower socio-economically disadvantaged students by recognising their linguistic capital. At a time when multiculturalism is widely criticised across Europe, the English National curriculum, and school system in general, does not consider students who do not speak the « Modern foreign languages » bilingual. Rather, these students are considered « semi-lingual ». This study demonstrates the complexity of plural and heterogeneous identity, and the role of the school in the development of the « citizens of tomorrow » (Simon, 2009). Providing students with the opportunity to articulate their linguistic identity must be an educational priority in today's global world.

Key words: plurilinguism, multilinguism, multiculturalism, repertoires, education.

« La culture d'autrui est un miroir permettant de se contempler afin de mieux se comprendre »

Ryszard Kapuscinski, *Autoportrait d'un reporter*, 2005

« Ne voyez-vous pas que le véritable but du Novlangue est de restreindre les limites de la pensée

? A la fin, nous rendrons littéralement impossible le crime par la pensée car il n'y aura plus de mots pour l'exprimer. Tous les concepts nécessaires seront exprimés chacun exactement par un seul mot dont le sens sera rigoureusement délimité. Toutes les significations subsidiaires seront supprimées et oubliées. Déjà, dans la onzième édition, nous ne sommes pas loin de ce résultat.

Mais le processus continuera encore longtemps après que vous et moi serons morts. Chaque année, de moins en moins de mots, et le champ de la conscience de plus en plus restreint. »

Georges Orwell, *1984*, 1948



Classe de langue à Dormers Wells, photo de présentation sur le site internet de l'école¹

Remerciements :

Aux élèves de Dormers Wells pour leur participation et leur enthousiasme.

À l'équipe pédagogique de Dormers Wells et particulièrement au département des langues pour sa confiance.

À Encarni Carrasco pour son suivi, son enthousiasme, son soutien et ses conseils réguliers.

¹ www.dormers-wells.ealing.sch.uk

TABLE DES MATIERES

Résumé	2
Remerciements	4
Sommaire	5
Note terminologique	6
1. INTRODUCTION : Tension entre la politique éducative linguistique du Conseil de l'Europe et annonces politiques nationalistes	7
1.1 Des discours politiques fustigeant le multiculturalisme, à l'encontre des principes humanistes du Conseil de l'Europe	9
1.2. Dormers Wells, un établissement secondaire marqué par sa diversité ethnique	12
1.3. La Grande-Bretagne et les politiques européennes : pourquoi apprendre une langue lorsque l'on parle la <i>Lingua franca</i> ?	14
1.4. Définition : capital plurilingue dans une société transculturelle	16
1.5. Introduction de la problématique étudiée et présentation des hypothèses	19
2. ETAT DE L'ART : Apprendre les langues, une matière facultative dans une société transculturelle	22
2.1. Les besoins de la société britannique : un pays qui doit sa croissance à la migration et à un marché global	23
2.2. L'école comme lieu de hiérarchisation des plurilinguismes : le français, pour entrer dans les universités anglaises prisées	27
2.3. Panorama des politiques éducatives successives relatives au plurilinguisme et pluriculturalisme	30
2.4. Méconnaissance de mécanismes grammaticaux dans la langue de scolarisation anglaise	32
3. ETUDE EXPERIMENTALE : l'impact d'une biographie langagière auprès d'un public plurilingue	36
3.1. Principes de notre recherche-action	37
3.2. Mise en place d'une expérimentation et évaluation	40
3.3. Choix pédagogiques pour chacun des ateliers mis en place	43
4. ANALYSE QUALITATIVE DES RESULTATS : sensibiliser l'apprenant à son potentiel plurilingue dans une ville transculturelle	52
4.1. Monographies de chaque élève ayant participé aux ateliers	52
4.2. Résultats de l'évaluation des ateliers, du plus important au moins important selon les élèves	63
4.3. Appréhender la diversité en classe	70
5. PERSPECTIVES DIDACTIQUES EN CLASSE : apprendre à transférer ses compétences	85
5.1. Superviser l'apprentissage plutôt que le conduire et sensibiliser aux transferts des savoirs, savoir-être et des savoir-faire	86
5.2. Établir un programme en utilisant les langues comme une matière transversale	87
5.3. Impliquer le « hors école » dans l'école	88
5.4. Encourager la curiosité et ouvrir à l'altérité en se décentrant	91
6. Conclusion	96
ANNEXES	99
Bibliographie	180
Table des matières	188

Note préalable relative à la terminologie propre au système éducatif anglais et à Dormers Wells High School (DW)

Entrée en établissement secondaire (collège et lycée) en **Year 7** (équivalent de la 6^{ème}) jusqu'en **Year 13** (équivalent de la Terminale).

- **Year 10** – 3^{ème}
- **Year 11** – Seconde. Examens du GCSE en fin d'année

GCSE = General Certificate of Secondary Education – correspond au Brevet des collèges français avec une importance beaucoup plus grande. Les élèves choisissent de passer environ dix matières où ils doivent obtenir au moins la note « C » (sur une échelle descendante de A* - dit A star - à F). C'est le sésame pour postuler à certains postes de travail.

Après cet examen, les élèves approfondissent environ quatre à cinq matières.

- **Year 12** : Equivalent de la Première française.

Examens dit de **AS** en fin d'année.

- **Year 13** : Equivalent de la Terminale française

Examen dit de **A-level**, en fin d'année. Ce qui correspond au Baccalauréat français avec moins de matières. Il est considéré comme une préparation à la sélection universitaire.

Deux termes sont également compliqués à traduire en français :

- Dans le système éducatif, les langues enseignées et valorisées particulièrement par le programme sont dites « **Modern foreign language** » (« langues modernes »). A DW, ce terme comprend le français, l'espagnol et l'allemand. Le somali, l'arabe, le punjabi et l'ourdou n'en font pas partie. Elles sont d'ailleurs enseignées après les cours, « after school club », considérées comme « Home language ».
- À la notion de « langue maternelle » (« mother tongue »), nous préférons celle, en anglais, de « **Home language** » (« langue de la maison ») employée par l'école.

Dans les couloirs de l'école DW, les murs sont décorés avec les travaux des élèves. Il y a les dessins d'art plastiques représentant des lettres en sanscrit sur fond bigarré ou des cartes de géographie qui indiquent les différentes langues et cultures d'Inde. Il y a des photos d'une soirée internationale où les élèves sont habillés en tenues traditionnelles ou des photos de la production Bollywood de l'école. Au-dessus d'une fresque représentant les rues londoniennes aux magasins multiculturels, les récits en somali des enfants nouvellement arrivés sont affichés. A côté, un compte-rendu d'un match de football en roumain. Mais une fois franchi le seuil de la classe de « langue moderne²», la décoration se conforme au programme officiel : les auxiliaires « être » et « avoir » sont affichés en français et en espagnol alors que les couleurs bleues, rouges, et blanches et jaunes des drapeaux de ces pays dominant. Pourquoi oublier la diversité et l'identité de l'école et la richesse culturelle et linguistique des élèves qui la composent en salle de langue ?

1. Tension entre la politique éducative linguistique du Conseil de l'Europe et annonces de politiques nationalistes

Dans le cadre de la politique éducative du Conseil de l'Europe, les 47 pays membres s'accordent à octroyer une place privilégiée au plurilinguisme et au pluriculturalisme, suivant les recommandations du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe, de Beacco-Byram (2007 : 7) :

« Les politiques éducatives linguistiques devraient, en conséquences, favoriser l'apprentissage de plusieurs langues pour tout au long de sa vie de sorte que les Européens deviennent effectivement des citoyens plurilingues et interculturels capables de communiquer avec les autres Européens dans tous les domaines. »

Pourtant, les politiques éducatives des pays concernés n'encouragent pas toujours ce principe humaniste. La mise en œuvre de la politique plurilinguistique dans l'esprit du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR, 2001) se heurte ainsi aux systèmes éducatifs de plusieurs pays européens qui ne sont pas, comme en Angleterre³, des :

² De l'appellation anglaise « Modern language » comprenant le français, l'espagnol et l'allemand.

³ En Grande-Bretagne, le système éducatif est géré par chaque région. L'Angleterre et le Pays de Galles s'accordent en termes de décisions relatives à l'école mais l'Ecosse et l'Irlande diffèrent sur ces thèmes. Cependant, il n'existe pas de terme qui englobe les Gallois et les Anglais. Pour simplifier la terminologie employée, nous privilégierons

« lieux historiquement et institutionnellement ouverts au plurilinguisme et aux plurilinguistiques⁴ » (Coste, Moore et Zarate : 1997 et 1998 : 31-32).

À titre d'exemple, nous citerons les quatre projets de recherche en didactique des langues citées par le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP, 2010), qui ont été développés avec une approche plurielle, parfois interdisciplinaire. Nous relèverons notamment le projet suisse-romand *Eole* (Education et Ouverture aux Langues à l'École), dirigé par J-F. de Pietro ou le programme français *Evlang* (Eveil aux Langues à l'école primaire) conduit par M. Candelier (2003). Ces expérimentations tendent à valoriser les langues maternelles d'élèves qui ne sont pas toujours enseignées à l'école. L'intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée des langues apprises se basent sur cette même idée d'encourager les compétences préalables des apprenants. D'après l'analyse de M. Bertucci (2007) à propos de l'échec du programme *Evlang*, ces initiatives ne peuvent pas se développer sans un appui politique solide. A. Feunteun et D-L. Simon (2009) s'accordent sur l'échec de l'application des approches plurielles dues à un manque de volonté des pouvoirs publics d'aller dans ce sens. L'éducation étant un thème éminemment politique, les principes humanistes de la politique européenne doivent être nuancés par le regain des tendances nationalistes avec des discours électoralistes toujours plus virulents envers l'Autre. Dans ce sens, il nous paraît primordial de comparer les objectifs théoriques avec la réalité des salles de classe. Nous rejoignons l'idée de J.B. Thompson (1990 : 40) :

« Les premiers pas dans la création de nouvelles formes de rapport sociaux, et des formes alternatives de vie sociale et politique, résident dans la compréhension des limites instituées des manières de parler, penser et agir qui caractérisent nos sociétés contemporaines. »

Après avoir dressé l'état de l'art sociolinguistique en rapport avec le plurilinguisme et pluriculturalisme d'élèves vivant en Angleterre (2), nous mènerons une recherche- action (3) pour

donc le cadre de notre étude en « Angleterre » plutôt qu'en « Grande Bretagne », même si certaines études citées mentionnent le secteur du travail britannique.

⁴ Ce point fait l'objet des réflexions fondatrices de la conception des compétences plurilingues et pluriculturelles avancées dans le CÉCR.

favoriser les réflexions métacognitives (4) des apprenants et valoriser ainsi leur plurilinguisme (5).

Dans un premier temps, nous nuancerons les principes humanistes du Conseil de l'Europe par la prise en compte des discours nationalistes qui prédominent à l'échelle nationale (1.1). Dans un second temps, nous décrirons l'école dans laquelle nous effectuons notre recherche-action (1.2). Puis, nous aborderons les limites de la politique linguistique d'un pays comme l'Angleterre parlant la *lingua franca*. L'apprentissage des langues n'y est donc pas une priorité (1.3). Enfin, avant d'introduire le plan, nous définirons les termes de notre problématique de recherche (1.4).

1.1.Des discours politiques fustigeant le multiculturalisme, à l'encontre des principes humanistes du Conseil de l'Europe

« L'analyse du camp politique est étroitement lié au thème du langage et du pouvoir symbolique. Le champ politique est en effet entre autres choses, le lieu par excellence où les agents cherchent à former et transformer les visions du monde et à agir là sur le monde lui-même : le lieu par excellence où les mots sont des actions et où il en va du caractère symbolique du pouvoir. » J.B. Thompson sur P. Bourdieu (1990 : 44)

L'Encyclopédie de Diderot et D'Alembert (1771) définit la Nation comme une :

« quantité considérable de peuples qui habitent une certaine étendue du pays, renfermé dans de certaines limites et qui obéit au même gouvernement ».

Aucune mention n'est faite d'une culture, d'une histoire, d'une langue ou d'une religion communes. Cette approche humaniste n'est pas étrangère à celle du Conseil de l'Europe (1946), qui prône la défense de chaque culture représentée en Europe. Le terme « humaniste » y est entendu au sens moderne, c'est-à-dire comme un mouvement de pensée idéaliste et optimiste où l'homme est placé au-dessus de tout : il évolue en se protégeant de tout obstacle au développement intellectuel. Mais sans un appui politique des pays membres, cette politique est vaine comme le montre la direction prise par le récent rapport pour une évolution du baccalauréat proposé par Luc Chatel (2011), ministre de l'Education. Ce document s'appuie sur des critères purement quantitatifs, selon le nombre d'inscrits à l'épreuve de langues plutôt que le nombre de locuteurs d'une langue maternelle autre que le français. Le choix des 57 langues vivantes évaluées

par l'examen pourrait être réduit de moitié – au nombre de 24, au motif que 66,7% d'entre-elles sont choisis par « une minorité » c'est-à-dire moins de 200 candidats au bac général. Ce qui constitue, selon les mots du ministre une « source de coût et de complexité ». Le rapport ajoute que seules 11 langues ont été choisies par plus de 1000 candidats des filières générales. Cette base statistique va à l'encontre des recommandations du Conseil de l'Europe. Les pays devaient encourager la valorisation des langues maternelles sur le plan académique. Outrée par ces mesures, Marie-Rose Moro (2012) estime que cela s'inscrit dans la continuité de la politique éducative française :

« Sous la III^{ème} République il y a eu l'idée que l'école arrachait l'enfant à sa langue maternelle pour lui offrir le savoir universel. On est toujours dans cette idée même si on sait que les enfants bilingues réussissent mieux. »

Z. Sternhell (2010), professeur d'Histoire, rappelle que l'association « langue » et « Nation » s'est développée avec l'idée de puissance de l'Etat-nation. À l'origine de cette définition, Johann Gottfried von Herder (18^{ème}) caractérise la Nation comme :

« un phénomène naturel, organisme vivant doté d'une âme et d'un génie propre qui s'expriment dans la langue »

Aujourd'hui, en contexte de crise économique, cette définition semble prédominer. La peur engendre un repli sur soi repris par les discours politiques nationalistes et les médias, deux espaces d'exposition discursive. Cette définition de l'identité nationale crée différentes catégories de citoyens, comme nous en avait averti George Orwell dans *1984*.

En octobre 2010, Angela Merkel émet des critiques quant au multiculturalisme allemand.

« Multikulti ist absolut gescheitert. »⁵

Le président du parti allemand d'Union Chrétienne Sociale (Christlich-Soziale Union - CSU), Horst Seehofer, complète cette phrase par des propos plus virulents :

« Wir als Union treten für die deutsche Leitkultur und gegen Multikulti ein – Multikulti ist tot. »⁶

⁵ « Le multiculturalisme est un échec total. » Elle explique par la suite de son discours qu'il a conduit à la ghettoïsation des migrants.

Cette désillusion face au multiculturalisme n'est pas isolée. Cinq mois plus tard, le 5 février 2011, c'est au tour de David Cameron, alors premier ministre britannique, de relever l'échec du multiculturalisme en Grande-Bretagne.

« Under the doctrine of state multiculturalism, we have encouraged different cultures to live separate lives, apart from each other and apart from the mainstream. We've failed to provide a vision of society to which they feel they want to belong. We've even tolerated these segregated communities behaving in ways that run completely counter to our values. »⁷

Comme ses homologues, cinq jours plus tard, le 10 février 2011, Nicolas Sarkozy, président français, renchérit sur ce thème lors d'une émission diffusée sur TF1 sur l'échec du multiculturalisme :

« Oui, c'est un échec. Dans toutes nos démocraties, on s'est trop préoccupé de l'identité de celui qui arrivait et pas assez de l'identité du pays qui accueillait. Nous ne voulons pas d'une société dans laquelle les communautés coexistent les unes à côtés des autres. Si on vient en France, on accepte de se fondre dans une seule communauté, la communauté nationale. Si on n'accepte pas cela, on ne vient pas en France. Si on accepte tout le monde, notre système d'immigration explose. »⁸

Ces propos, repris par la presse internationale, interpellent. Ils proviennent de pays aux politiques d'immigration et d'intégration – ou d'assimilation – très différentes. Dans un éditorial, *The Independent*, quotidien britannique de centre gauche, estime que l'éducation a un rôle éminent à jouer en ce sens :

« Germany now joins France, Belgium, the Netherlands and – so far, to a lesser extent, Britain – in questioning the multicultural approach adopted by governments for many years. If integration is now to be the focus, however, the effort will have to be two-sided. As well as requiring migrants to do more,

⁶ Traduction de l'allemand au français : « On défend une culture de référence allemande et on désapprouve multikulti – multikulti est mort. »

⁷ « Le multiculturalisme a conduit à ce que des communautés vivent isolées les unes des autres. Ces sociétés parallèles ne se développent pas selon nos valeurs. Nous ne leur avons pas donné une vision de ce que sont les valeurs de notre société. » Retranscrit par *The Guardian* : www.guardian.co.uk/commentisfree/andrewbrown/2011/feb/08/cameron-multiculturalism-islam-values.

⁸ Retranscrit par Le Figaro www.lefigaro.fr/flash-actu/2011/02/10/97001-20110210FILWWW00731-sarkozy-le-multiculturalisme-un-echec.php

governments and the indigenous population will have to try harder, too. And this will take funds – for language tuition, better schooling and homes – at a time when money is in very short supply.»⁹

Nous réalisons notre expérience de valorisation du plurilinguisme dans ce climat politique qui stigmatise le multiculturalisme comme source de « problèmes ». L'établissement dans lequel s'inscrit cette recherche-action est caractérisé par son multiculturalisme.

1.2. Dormers Wells, un établissement secondaire marqué par sa diversité ethnique

D'octobre 2010 à mai 2012, nous avons été assistante de français dans un établissement secondaire, en banlieue de Londres. Cet établissement accueille plus de 900 élèves de 11 à 19 ans dont la moitié d'entre eux est reconnue par le système éducatif anglais comme « élèves en difficultés ». L'école publique Dormers Wells High School est située à quinze kilomètres de Londres, dans une zone défavorisée du Middlesex.

La ville de Southall est réputée pour ses nombreuses communautés : indienne, pakistanaise et somalienne. Grâce à leur environnement social, l'ensemble des élèves vit dans une atmosphère multilingue. À l'école, la langue commune reste l'anglais même si 41 langues dites « *home languages* » - langues maternelles - différentes sont répertoriées. Pour 68% des enfants, l'anglais est leur seconde langue apprise lors de leur arrivée en Angleterre. Dès qu'ils sont scolarisés, ils assistent à des cours d'anglais, langue de scolarisation, pour nouveaux arrivants, dits « *Induction lessons* ». Au sein de l'école, les élèves se permettent rarement de parler une autre langue. La majorité d'entre eux parlent une voire plusieurs autres langues chez eux. L'anglais prend souvent une place de plus en plus importante dans le quotidien de la famille. Souvent, les fratries parlent anglais entre elles alors qu'elles communiquent avec leurs parents en utilisant une ou plusieurs

⁹ « L'Allemagne se joint désormais à la France, à la Belgique, aux Pays-Bas et - dans une moindre mesure - à la Grande-Bretagne, en remettant en question l'approche multiculturelle suivie par le gouvernement depuis de nombreuses années. Si l'intégration doit désormais occuper le devant de la scène, la bonne volonté devra exister des deux côtés. On ne peut pas seulement demander aux immigrés d'en faire plus. Les gouvernements et les populations locales doivent également faire plus d'efforts. Mais on a besoin pour cela de moyens financiers - pour des cours de langue, une meilleure éducation et des logements décentes - et ce à une époque où l'argent se fait rare. »

Traduit de l'anglais par l'équipe rédactionnelle de la revue de presse en ligne *Eurotopic* :

<http://www.eurotopics.net/fr/home/presseschau/archiv/article/ARTICLE77598-L-Allemagne-se-joint-a-ses-voisins>

Version originale sur le site du journal *The Independent* :

<http://www.independent.co.uk/opinion/leading-articles/leading-article-integration-has-two-sides-2109449.html>

langues différentes. Ces élèves, dont ceux qui ont participé à notre corpus, sont donc plurilingues. Ils parlent quotidiennement plusieurs langues, utilisant une variété de répertoire. Certains élèves ont un parcours migratoire qui les a amenés à être scolarisés dans plusieurs pays d'Europe avant d'arriver en Angleterre (Portugal, France, Allemagne, Pays-Bas...). En fonction de leur histoire migratoire, certains enfants maîtrisent les langues des pays où ils ont habité, d'autres les ont oubliées et ne sont pas dans un environnement familial qui stimule et valorise ces capacités langagières. Au fil de leurs déplacements géographiques, certaines familles ont créé leur propre vision du monde, agglomérat de plusieurs langues. Dans ce sens, nous privilégierons le terme de « *home language* », adopté par l'école, à celui de « langue maternelle », qui nous paraît trop restrictif, comme a pu le considérer le linguiste brésilien Cleo Altenhofen (2007).

Depuis trois ans, l'établissement reçoit le prix de la diversité « *Cultural Diversity Diamond Award* » qui prend en compte chaque année les progrès réalisés pour valoriser la diversité culturelle dans les domaines suivants :

- diversité ethnique de l'école.
- organisation de compétitions sportives, sorties, spectacles, (...).
- programme.
- implication des parents d'élèves dans la vie de l'école (*Parent carer Involvement*).
- projets spécifiques en lien avec les origines des élèves.
- diversité du personnel et des dirigeants (*Staff and governors*).

Le plurilinguisme des élèves de DW n'est pas représentatif de la société britannique où la tendance linguistique est inversée. Selon l'Eurobaromètre (2006)¹⁰ concernant les Européens et les langues, 62% de la population britannique avoue ne parler que l'anglais et seulement 18% affirme parler deux langues. Les méthodes utilisées et les critères académiques d'examens linguistiques nationaux correspondent donc davantage à la norme monolingue britannique – malgré la présence de langues régionales, tels le gallois ou l'écossais – qu'au public plurilingue observé dans cette école. Notons toutefois le taux de réussite très bas à l'examen du GCSE en langue : 51% à l'établissement de DW versus 97% dans les écoles privées du même quartier¹¹. Un tel résultat paraît excessivement bas dans une école où les deux tiers des élèves parlent

¹⁰ Les Européens et les langues. Eurobaromètre 63.4. La vague : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf

¹¹ Pourcentage d'élèves ayant eu des résultats compris entre A* et C.

quotidiennement une autre langue que l'anglais chez eux. Car ces résultats font références à l'épreuve optionnelle de langue passée en candidat libre pour les langues peu parlées dans cette école, option difficile, ces élèves maîtrisant l'oral mais pas l'écrit de leur langue maternelle¹². Si l'école propose aux élèves de financer leur inscription aux examens, elle ne finance pas de cours particuliers. Dans la communauté polonaise par exemple, de nombreux élèves étudient leur langue maternelle le samedi matin dans des écoles privées. Les langues dites modernes (espagnol, français) sont, dans cette école, enseignées trois heures et demie par semaine pour les élèves inscrits en Year 11 (année du GCSE).

1.3. La Grande-Bretagne et les politiques européennes : pourquoi apprendre une langue lorsque l'on parle la *lingua franca* ?

« Celui qui ne connaît pas de langues étrangères ne connaît pas la sienne. »
Goethe¹³ (1821)

Selon Norman Davies (2011), professeur à la London School of Economics, l'école du siècle dernier apprenait aux élèves que « *le soleil ne se couche jamais sur l'empire britannique* ». Or, l'anglais comme langue de scolarisation est un vestige de l'époque coloniale dans de nombreux pays du Commonwealth. À cette période, l'importance d'une Nation se mesurait en effet à l'étendue de son Empire. Toutefois, l'anglais est la langue maternelle de seulement 6% de la population mondiale. Même si l'anglais est la langue officielle, celle des relations diplomatiques et des affaires, 75% de la population mondiale ne parle pas cette langue (CLIT, 2011).¹⁴ La culture anglo-saxonne en provenance des Etats-Unis domine actuellement le monde entier. Parler anglais donne accès au rêve américain, attisée par la musique, le cinéma, les séries... L'accès à cette langue est donc très connoté dans le monde actuel.

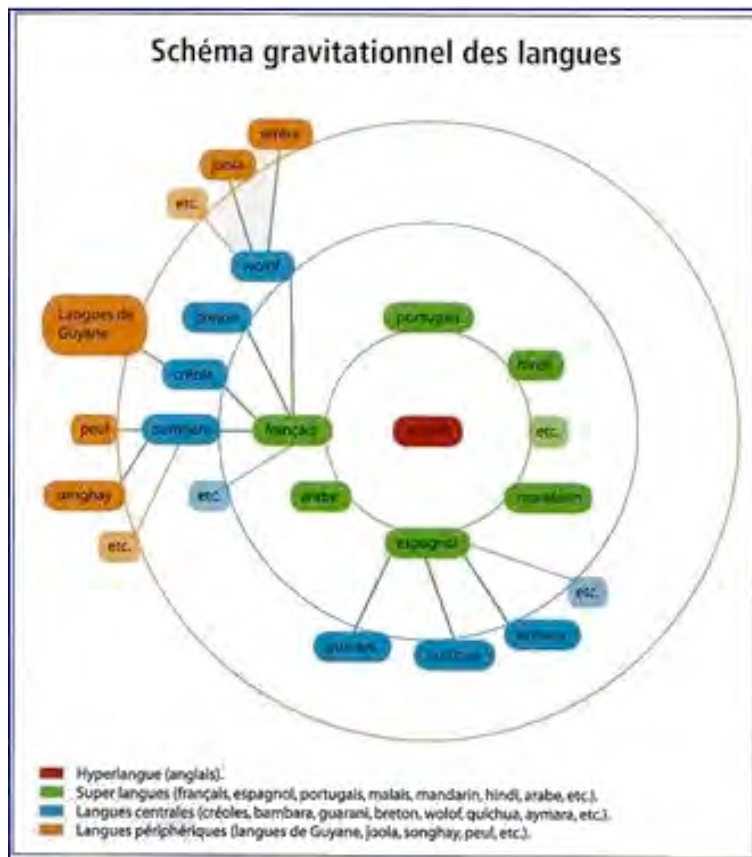
Une langue centrale constitue l'objectif principal langagier des citoyens du monde car elle représente une communication à l'échelle internationale. L-J Clavet parle d'écologie linguistique en utilisant une métaphore économique, emprunté à Bourdieu (1982). Pour beaucoup de

¹² En 2011, 40% des élèves ayant choisi l'urdu, 85,7% de ceux ayant choisis le panjabi et 100% de ceux ayant optés pour l'arabe, le bengali, le perse, le portugais, l'allemand et le polonais.

¹³ « Wer fremde Sprachen nicht kennt weiss nichts von seiner eigenen », (Goethe, *Maximen und Reflexionen*, II, 23).

¹⁴ Selon le Clit, The National Center for Languages. http://www.cilt.org.uk/making_the_case.aspx

« citoyens du monde », la langue à savoir parler est l'anglais, comme langue hyper centrale - ou langue globale – ou une langue super centrale comme le français, l'espagnol ou l'arabe. Aux deux niveaux, hyper et super, les langues ont une influence internationale. Le niveau hyper central se différencie pour son utilisation comme *lingua franca* ou langue des affaires. Ses locuteurs se caractérisent par un monolinguisme alors qu'il est préférable pour les locuteurs de la langue super centrale d'apprendre la langue hyper centrale. La représentation de l'anglais est ainsi intrinsèquement liée au fait de parler une langue globale, commune à tous.



Pourtant, au niveau international, ce schéma suit une logique opposée. Selon le modèle linguistique gravitationnel de L.-J. Calvet (2002), la compétence linguistique de l'individu évolue de manière circulaire suivant les situations de communication auxquelles il s'expose. Au cœur du schéma apparaît la communication familiale décrite comme grégaire, intime. Puis intervient la communication de voisinage, la communication formelle et la communication publique à l'échelle nationale ou internationale. Le Cadre commun de référence des langues

(2000) admet également cette distinction en quatre domaines d'usage : privé, social, éducationnel et professionnel.

D'après ce schéma de communication internationale, l'individu, « citoyen de demain », parlant déjà l'anglais dans son cercle familial et pouvant communiquer en toute circonstance sera moins motivé pour apprendre une langue étrangère. Il modifiera son registre linguistique en fonction de la situation de communication. En l'absence de situation nécessitant l'usage d'une langue autre que l'anglais, il ne ressent pas nécessairement le besoin d'apprendre une autre langue.

Ce modèle montre que les forces du marché tendent à se concentrer sur l'apprentissage de l'anglais, au détriment des autres langues. Or, ce phénomène limiterait les potentialités de la personne. C'est donc au sein des établissements scolaires qu'il faut introduire d'autres valeurs linguistiques que celles du marché.

1.4. Définition : capital plurilingue dans une société transculturelle

Londres est le symbole d'une société transculturelle, au sens de macro-culture éclectique, fruit des contacts entre cultures du pays d'accueil et des migrants. Au fil du temps, les fragments importés par les nouveaux arrivants participent à la création d'une culture globale.

*« The 21st century is all about meaning, relations, creativity, subjectivity, history and trans- as in translingual and transcultural competence more appropriate to the demands of a global decentred, multilingual and multicultural world, more suited to our uncertain and unpredictable times »
Claire Kramsch : (2008-405-406)¹⁵*

Les immigrants s'intègrent dans le pays d'accueil, non pas en délaissant leur culture mais en s'adaptant à leur nouveau pays. Les relations entre l'Angleterre et l'Inde illustrent parfaitement cette construction transculturelle. Depuis les années 70, le « *chicken tikka masala* » est le plat

¹⁵ « Le XXIème siècle sera celui du sens, des connexions, de la créativité, de la subjectivité, de l'histoire, et du trans-, comme dans compétence translinguistique et transculturel, plus approprié à la demande d'un monde global, décentré, multilingue et multiculturel, propre à notre époque incertaine et imprévisible » Cité par Develotte C. (2011).

anglais le plus populaire¹⁶. Cette recette originellement indienne aurait été adaptée par un cuisinier de Glasgow, qui aurait ajouté une sauce typique anglaise pour que son plat soit moins sec. Cet exemple gastronomique rejoint la définition de Jacques Demorgon (2009) sur la société transculturelle dans laquelle :

« La culture d'origine trouve sa place dans le pays d'accueil. Chaque culture trouve sa place dans un conglomérat. »

Nous privilégierons ainsi le terme transculturel à ceux de multiculturel ou pluriculturel – coexistence de plusieurs cultures sur un territoire ou chez un individu – afin de mettre en avant l'idée d'une culture dynamique en constante évolution, se construisant comme un échange, par associations de cultures entre elles. Françoise Hickel (2010 : 16) développe ainsi l'expression « poétique du divers » employée par le poète Edouard Glissant :

« Les cultures du monde sont mises en contacts de manière foudroyante et absolument consciente aujourd'hui les unes avec les autres. Elles se changent en s'échangeant à travers des heurts irrémédiables. »

Dans ce monde global et transculturel, le plurilinguisme est la norme. Être monolingue relève d'une spécificité, surtout observée dans les sociétés occidentales. D. Moore rappelle que 8000 langues sont parlées par 200 pays (2006 : 2). Le plurilinguisme correspond, selon elle, à un modèle identitaire dynamique constitué d'actes d'identités, c'est-à-dire : « des comportements langagiers par lesquels les interlocuteurs révèlent de multiples composantes de leur identité ». Ce qui constitue : « un capital d'expériences linguistiques et culturelles » qui devrait être perçu comme un « atout d'apprentissage et un objectif éducatif pour tous ».

Nous souhaitons inscrire notre démarche dans un cadre humaniste, pour une meilleure compréhension entre « les citoyens responsables en devenir » (Simon, 2008 : 266). Cependant, la société actuelle valorise davantage des compétences qui s'inscrivent dans une société globale soumise aux lois du marché économique. Afin de se référer à ces enjeux, nous privilégierons le terme « capital », emprunté au domaine de l'économie, plutôt que celui de « répertoire », afin d'inclure ce savoir individuel comme une « valeur ajoutée » à exploiter au sein de la société.

¹⁶ Voir l'article de la BBC News sur news.bbc.co.uk/1/hi/special_report/1999/02/99/e-cyclopedia/1285804.stm

Nous empruntons cette idée à P. Bourdieu (1982 : 2) qui décline ce terme sous trois formes : capital économique (richesse matérielle), capital culturel (savoirs, compétences, acquisitions culturelles) et capital symbolique (accumulation prestige et honneur). Le sociologue fait état de la hiérarchie du capital linguistique suivant les représentations de nos sociétés actuelles, appelées « marché linguistique ». J.B. Thompson (1990 : 45) définit cette notion :

« Un marché peut être envisagé comme un espace structuré de positions au sein duquel ces mêmes positions où leurs interactions sont déterminées par la distribution des différentes espèces de ressources ou de « capital » ... Un marché est toujours un conflit entre des individus qui cherchent à maintenir ou à modifier la distribution des formes de capitaux qui lui sont spécifiques. »

Cette notion économique critiquable, a déjà été utilisée en linguistique pour désigner la compétence linguistique plurilingue d'apprenants, notamment par Diana-Lee Simon (2008), qui prône la découverte du plurilinguisme pour reconnaître le capital plurilingue au sein de l'institution scolaire mais également « hors école », en le décrivant comme « une plus-value et un avantage compétitif » (Grin, 2005). Il nous semble que le CECR s'inscrit dans cette logique d'adaptation au marché global.

Nous utiliserons la définition du plurilinguisme au sens retenu par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR, 2000 : 3) :

« Un répertoire, composé de plusieurs langues ou variétés de langues maîtrisées à différents niveaux, fait appel à plusieurs types de compétences. Il est dynamique et évolue tout au long de la vie de la personne.»

Qui se distingue du multilinguisme :

« qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11)

En ce sens, l'éducation plurilingue doit :

« (...) encourager la prise de conscience, chez les apprenants, de leurs répertoires existants et de leurs capacités à développer et à modifier ces répertoires en fonction des circonstances ». (Ibid)

À cette fin, l'école doit prendre en compte les expériences « hors ses murs ». L'apprentissage est centré sur l'apprenant qui devient maître de son savoir, savoir être et savoir-faire. Il met en place ses propres stratégies pour consolider ses acquis. Concernant l'apprentissage des langues, l'objectif n'est pas de le décourager mais de lui donner l'envie de poursuivre l'élargissement de ses répertoires tout au long de sa vie.

La diversité présente dans la classe doit être valorisée en ce sens pour que l'authenticité d'autres langues favorise l'apprentissage et la motivation du groupe. Reconnaître une variété de cultures permet de donner une véritable reconnaissance aux savoirs des apprenants plurilingues. Convaincue de la plus-value économique et culturelle du plurilinguisme individuel, nous souhaitons valoriser les compétences d'étudiants aux origines variées en les sensibilisant aux contacts de langues.

1.5.Introduction de la problématique étudiée et présentation des hypothèses

L'intérêt pour ce sujet fait suite à de nombreuses discussions informelles avec une classe de Year 13 à l'école DW. Lors d'un débat sur le racisme, les élèves nous mentionnaient leur fierté d'avoir réalisé leur scolarité au sein de cette école. Selon eux, l'ambiance multiculturelle dans laquelle ils étudiaient avait enrichi leur savoir académique grâce aux « expériences de vie » de chacun et à l'apprentissage du respect des différences.

Pendant un atelier de travail sur le multiculturalisme, une élève décrivait sa « *home language* » comme représentative de son parcours migratoire : un mélange de gujrati, de portugais et d'anglais. Ce à quoi d'autres apprenants répondirent qu'ils vivaient effectivement eux aussi ce plurilinguisme familial, souvent inconsciemment. La complexité du plurilinguisme, en constante évolution, en fait toute sa richesse. Pourtant, si l'école prend en compte les différentes cultures des élèves dans la classe, le programme anglais laisse peu de marge pour exploiter pleinement le plurilinguisme.

Nous avons mené une recherche-action s'appuyant sur la sociolinguistique et l'ethnographie en étudiant les répertoires langagiers d'élèves étant arrivé en Angleterre au cours de leur scolarité et

étant issus milieux socio-économiques défavorisés. Cette expérience a été réalisée dans deux classe de lycée. Notre étude qualitative est basée sur des entretiens réalisés avant et après des ateliers sur leur biographie linguistique. Notre attention s'est portée sur un groupe de lycéen en *Year 12* et *Year 13* (1ere et Tale) et leur professeur de français. Nous avons complété ce corpus par les observations rapportées en classe de lyvéens de la *Year 10* (3^{ème}) et *Year 11* (2^{nde}), tout au long de l'année, dans un journal de bord, ainsi que le compte rendu de quelques séances en classe d'anglais pour nouveaux arrivants. Enfin, nous avons mené trois entretiens auprès de professeurs.

Par cette mise en place d'ateliers et d'entretiens, nous souhaitons étayer les hypothèses suivantes :

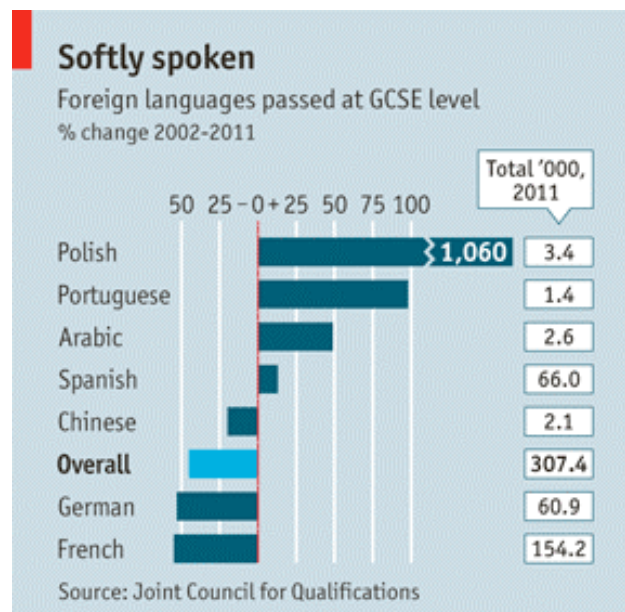
1. La biographie linguistique permet une prise de conscience de sa compétence plurilingue comme un savoir, un savoir être et un savoir faire pour apprendre à valoriser les divers répertoires langagiers déjà acquis et sensibiliser aux contacts de langues.
2. Proposer un panel composé de quelques approches plurielles d'éveil aux langues permet à chaque apprenant de choisir les outils importants selon sa sensibilité. Au sein de la classe, l'apprenant devient co-acteur de son apprentissage.
3. Un travail sur les pratiques linguistiques permet de discuter des expériences de chaque apprenant afin qu'il s'ouvre à l'altérité. Il apprend ainsi à transférer ses compétences.

Afin de définir un cadre théorique pour notre expérimentation, nous nous intéresserons à la politique éducative linguistique anglaise liée principalement à son histoire (2). Nous décrirons ensuite l'étude expérimentale réalisée (3) avant d'analyser qualitativement ces résultats (4) et d'en tirer des perspectives didactiques (5).

2. ETAT DE L'ART : Apprendre les langues, une matière facultative dans une société transculturelle

La politique éducative linguistique anglaise change régulièrement. En 1992, la loi *Language for All* (Gary, 1999) rend obligatoire l'apprentissage d'une seconde langue jusqu'au GCSE. Mais en 2004, le choix d'apprendre une langue en vue de l'examen du GCSE devient optionnel. Seule une initiation, jusqu'en *Year 9* (4^{ème} – 14 ans) est obligatoire. Chaque école s'adapte à cette politique éducative, ce qui différencie largement les écoles privées et publiques comme le précise « *The Economist* » (2012)¹⁷ :

« Just 23% of state schools now ask their pupils to be proficient in a second language at the age of 16, compared with 82% of private schools. »¹⁸



En 2004, 200 000 élèves de moins passent le GCSE en langues (CILT, 2008). Pour la première fois en 2010, le français n'est plus l'une des dix matières les plus étudiées pour cet examen¹⁹, au profit de la géographie ou de l'art. Notons toutefois que l'espagnol est de plus en plus choisi par

¹⁷ Modern Language : Mother tongue, *The Economist*, 24 mars 2012, <http://www.economist.com/node/21551106>

¹⁸ « Seulement 23% des écoles publiques demandent désormais à leur élèves d'être dans une langue étrangère à 16 ans contre 82% dans les écoles privées. »

¹⁹ Voir article du journal *The Guardian*, paru le 24 août 2010.

<http://www.guardian.co.uk/education/2010/aug/24/gcse-results-2010-languages-sciences-french>

les collégiens, au détriment de l'allemand. Les enfants de parents immigrés choisissent quant à eux majoritairement le chinois, le portugais ou le polonais (2010). La deuxième partie du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*, de Beacco-Byram (2007) préconise quant à elle d'identifier et d'analyser les paramètres nécessaires à l'élaboration d'une politique linguistique adaptée à la diversité. Les besoins de la société sont ainsi considérés sous l'aspect économique, diplomatique et commercial.

Dans cette partie théorique, nous déterminerons les besoins linguistiques spécifiques à l'Angleterre (2.1) avant de décrire les politiques linguistiques successives (2.2). Puis, nous évoquerons l'importance du français dans la hiérarchie des langues (2.3) tout en soulignant les difficultés d'apprendre une langue sans avoir de solides bases grammaticales suivant le programme scolaire anglais (2.4).

2.1. Les besoins de la société britannique : un pays qui doit sa croissance à la migration et à un marché global

L'anglais, comme *lingua franca* internationale, est un atout pour le marché britannique. Cependant, une enquête réalisée par la Confédération of British Industry (CBI, 2011), montre que les compétences linguistiques sont appréciées par les entreprises. Pour les trois quarts d'entre elles :

« Exploiter efficacement l'économie globale repose sur de bonnes compétences linguistiques. » (CBI : 3)

Afin d'obtenir de meilleures relations avec leurs clients, les entreprises souhaitent employer des personnes ayant des connaissances à la fois dans la langue et la culture du marché cible²⁰ :

« Operating effectively in a global economy relies on the right language skills. Staff who can communicate at least conversationally – combined with an understanding of the local culture – can make all the difference in the relationship with existing suppliers and customers and opening the way to new contact. » (Ibid :5)²¹

²⁰ Article du *Guardian* du 24 août 2010 : www.guardian.co.uk/education/2010/aug/24/gcse-results-ministers-language-teaching-review

Ces compétences à la fois linguistiques et culturelles peuvent permettre d'éviter les incompréhensions interculturelles. Nous citerons à titre d'exemple les entreprises britanniques qui souhaitent étendre leur marché en Chine. Ils préféreront souvent employer un Chinois natif qui parle un anglais moyen plutôt qu'un Anglais ayant des compétences respectables en chinois. Le locuteur natif aura une connaissance du terrain que n'aura pas l'Anglais qui parle chinois. Certaines normes et traditions culturelles différentes des usages occidentaux peuvent entraîner l'incompréhension, même chez un locuteur qui parle couramment une langue.

Selon le rapport de la CBI, les langues européennes sont toujours les plus demandées par les employés dues aux échanges commerciaux. D'où ce classement des langues les plus appréciées : le français et l'allemand suivi de l'espagnol, et contrairement à l'enquête de 2009, le polonais devance le mandarin (voir schéma). Ce changement s'explique par l'intensification des relations commerciales entre l'Angleterre et la Pologne. Depuis le rapport Swann, dans les années 80, le gouvernement n'a pas financé de rapport public sur l'éducation multiculturelle et multilingue. Le danger, c'est que ce soit les entreprises privées qui mènent désormais ces études. A l'école DW, *British airways*, intéressé par les compétences en punjabi, somali et ourdou des élèves, mène déjà un programme linguistique. L'examen national de *Year 10* a été remplacé par un examen dit *British Airways flag*²².

²¹ « Evoluer efficacement dans une économie globale nécessite une compétence linguistique adéquate. Un employé qui peut communiquer au moins au niveau conversationnel – avec une compétence de la culture locale – peut faire la différence dans la relation entre l'entreprise et le client et permettre une nouvelle forme de contacts. »

²² Voir "Languages for primary and secondary students". Disponible sur : http://www.britishairways.com/travel/csr-learning-centre/public/en_fr

Exhibit 51 Need for employees who can speak foreign languages (%)

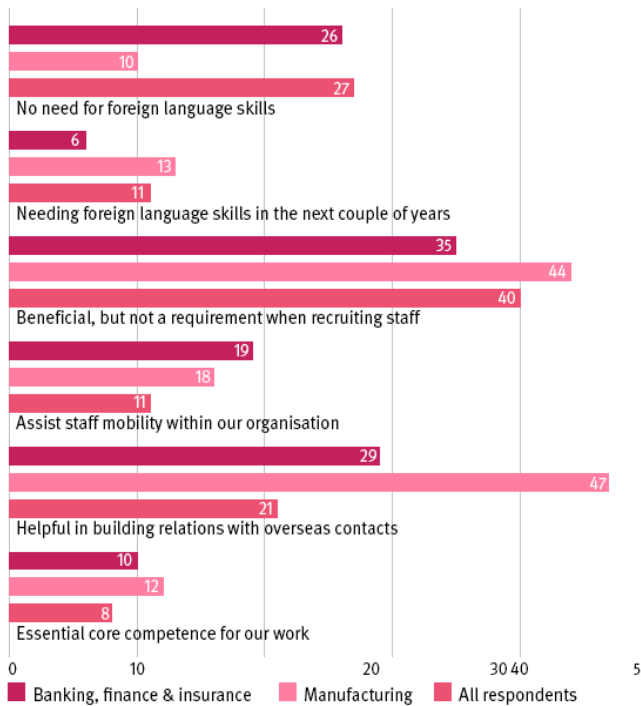
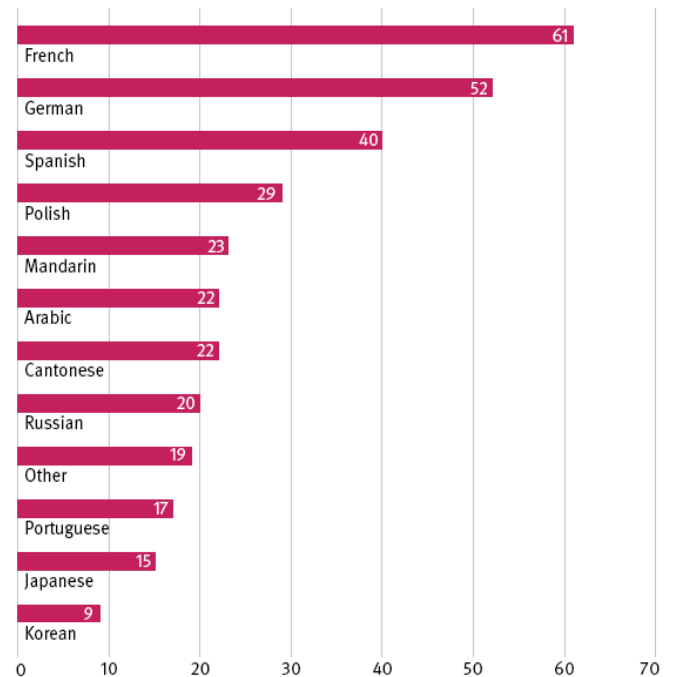


Exhibit 52 Employer demand for foreign skills (%)



Au-delà des besoins économiques, la richesse des langues apportées par les nouvelles cultures doit trouver une place dans la société globale pour former des « citoyens responsables ». Les pays occidentaux, dont le taux de fertilité est réduit, a besoin de l’immigration. En Angleterre, 15% de la population est issue de l’immigration. Ils parlent quotidiennement une autre langue que l’anglais alors qu’à Londres, c’est plus de la moitié de la population est « plurilingue »²³ au sens de l’utilisation quotidienne de plus d’une langue dans au moins l’un des quatre domaines : privé, social, académique ou professionnel. Cette évolution démographique doit être valorisée par une politique éducative ouverte sur l’altérité.

En Grande-Bretagne, les études sur les langues parlées par les populations migrantes sont très récentes. Auparavant, les enquêteurs s’appuyaient seulement sur l’ethnicité des populations étudiées. Toutefois, certaines catégories, comme « *black african* » ou « *white other* » regroupent une multitude de langues (Greenwood, Wiggins, 2010). Une première étude réalisée par Baker et Eversley (2000) a répertorié 300 langues parlées dans le domaine privé (c’est-à-dire, à la maison,

²³ *Modern Language : Mother tongue*, The Economist, 24 mars 2012, <http://www.economist.com/node/21551106>

en famille) par les élèves londoniens. Puis, en 2008, les écoles ont recensé les « *home language* » langues que les élèves parlent chez eux. Grâce à ces informations, Greenwood et D. Wiggins ont classé 40 langues autres que l’anglais parlées par plus de 5000 élèves. Contrairement au rapport Chatel (2011), ils ne se basent pas sur le nombre d’élèves qui valorisent leurs compétences linguistiques sur le plan académique (choix optionnel au bac ou A-level). Les trois langues principales sont le bengali, l’ourdou et le somali. Le français arrive en dixième position (voir schéma ci-dessous). La comparaison des résultats, rassemblés à dix ans d’intervalle, révèle un classement dynamique qui évolue rapidement au fil des flux migratoires.

Languages with 5000+ pupils

Language	Total pupils	Ranked 1st	Pupils	% of total	Ranked 2nd	Pupils	% of total	Ranked 3rd	Pupils	% of total
Bengali	46,681	T Hamlets	20,182	43%	Newham	7,208	15%	Camden	3,517	8%
Urdu	29,354	Newham	4,155	14%	Redbridge	3,985	14%	W Forest	3,507	12%
Somali	27,126	Ealing	3,531	13%	Brent	2,034	7%	Newham	1,582	6%
Panjabi	20,998	Ealing	4,354	21%	Hillingdon	3,078	15%	Redbridge	3,048	15%
Gujarati	19,572	Harrow	4,139	21%	Brent	3,536	18%	Newham	1,979	10%
Arabic	19,378	Westminster	2,211	11%	Ealing	2,181	11%	Brent	1,742	9%
Turkish	16,778	Enfield	4,804	29%	Haringey	2,583	15%	Hackney	2,573	15%
Tamil	16,386	Harrow	2,524	15%	Redbridge	2,009	12%	Ealing	1,552	9%
Yoruba	13,961	Southwark	2,130	15%	Greenwich	1,936	14%	Hackney	1,512	11%
French	13,020	Lambeth	1,050	8%	Lewisham	895	7%	Enfield	767	6%
Portuguese	11,915	Lambeth	2,135	18%	Newham	867	7%	Brent	726	6%
Polish	10,991	Ealing	1,801	16%	Haringey	793	7%	Brent	743	7%
Spanish	8,647	Lambeth	1,282	15%	Southwark	883	10%	Haringey	506	6%
Albanian/Shqip	8,380	Camden	834	10%	Enfield	727	9%	B&D	588	7%
Akan	8,117	Lambeth	837	10%	Newham	830	10%	Haringey	807	10%
Persian/Farsi	6,959	Barnet	1,149	17%	Ealing	990	14%	Harrow	683	10%
Chinese	5,905	Barnet	604	10%	Lewisham	450	8%	Southwark	404	7%

Source : Powerpoint realise pour l’Institute of Education London Michelle von Ahn, Ruth Lupton and Dick Wiggins (2010)

Nous relèverons que trois des dix langues les plus parlées à Londres sont spécialement concentrées à Ealing, quartier de l’école DW (somalien, panjabi et polonais).

M. von Ahn, R. Lupton and D. Wiggins (2010 : 4) font état des débats contemporains sur cette diversité linguistique dans une ville comme Londres :

« La présence d'autres langues que l'anglais a été perçue à la fois comme un atout et un handicap pour l'éducation (Mehmedbegovi, 2007), une opportunité économique (Martin, 2000), un coût économique majeur (BBC, 2006) et une expression du multiculturalisme et une menace pour la cohésion communautaire».

Pourtant, comme le précise D-L. Simon (2008 : 270), c'est le rôle de l'école d'inclure et d'accueillir toutes les cultures et langues apportées par près d'un élève londonien sur huit²⁴ :

« L'école joue un rôle essentiel dans le processus de socialisation/individualisation des enfants et les langues qui y sont accueillies et enseignées ont une valeur humaine qui va bien au-delà de leur utilité fonctionnelle, de leur « rentabilité ». »

Il convient donc de mener une politique d'investissement dans un capital humain existant en tenant compte des compétences langagières des apprenants.

2.2. L'école comme lieu de hiérarchisation des plurilinguismes : le français, pour entrer dans les universités anglaises prisées

En France, comme en Angleterre, la politique linguistique se construit sur une représentation de la suprématie du monolinguisme (Castelloti, 2005). Le programme officiel se base sur cette prérogative. Lors de l'examen du GCSE en langue, il est demandé aux élèves d'apprendre des textes par cœur, sans nécessairement en comprendre le mécanisme grammatical (oral et écrit) et de remplir des QCM (compréhension sur un texte et écoute). Contrairement aux prérogatives du CECR, ils n'apprennent pas, selon les termes humanistes, l'« interculturel » mais un texte qui leur servira à l'obtention d'une bonne note à l'examen, échéance angoissante dans le contexte scolaire compétitif. En *A-level*²⁵, les exigences de l'examen changent drastiquement. À la sortie du lycée (Year 13), leur niveau attendu correspond aux compétences B2 du Cadre Européen

²⁴ En 2010, à Londres, les écoles primaires recensent que 15,2% des enfants parlent une autre langue que l'anglais chez-eux et les écoles secondaire en recensent 11,1%.

²⁵ Equivalent du Bac

Commun de Référence (CECR). La notation est très stricte, ce qui décourage les élèves à choisir cette option au-delà du GCSE, au profit d'autres matières réputées plus faciles (mathématiques, arts,...). Certaines universités réputées commencent à exiger à leurs futurs étudiants de se démarquer par l'apprentissage d'une langue étrangère, comme le constate *The Economist* (2012) :

« New pressure comes from universities, the pickiest of which like to admit polyglots. »²⁶

Cependant, les langues ne paraissent pas avoir toutes la même valeur face aux demandes du marché.

L'offre des langues à apprendre dans le cadre scolaire est limitée. Les trois langues principales parlées dans les foyers londoniens – voir tableau p. 29 : bangladaï, ourdou et somalien- ne font pas partie des langues principales enseignées à l'école. Le système éducatif se focalise essentiellement sur deux ou trois langues dites « modernes » : le français, l'allemand et l'espagnol. Ce sont les langues enseignées à l'école DW qui n'échappe pas à la règle alors que les langues maternelles les plus représentées à l'école sont l'anglais, le punjabi, le somalien et l'ourdou. Le département des langues s'appelle donc le Modern Foreign Language (MFL) et les professeurs recrutés dans la majorité des écoles, enseignent deux langues modernes (espagnol – français ou français-allemand). Les écoles expliquent cette politique du fait de la difficulté de privilégier une langue communautaire plutôt qu'une autre dans des zones multiculturelles – voir partie 4.3.1.

En Angleterre, le punjabi, par exemple, parlé par 60 millions de personnes dans le monde, est considéré comme une « *community language* » - langue communautaire. Ces critères dépassent toute logique numérique, comme le constate L.-J. Calvet qui parle de sous-évaluation de certaines langues (2002)²⁷ :

« Le hindi, le malais et le bengali sont des langues plus parlées que le français. Certes, le nombre de locuteurs ne suffit pas à asseoir le statut international d'une langue, mais le portugais, l'allemand et le

²⁶ « La nouvelle pression vient des universités, qui préfèrent sélectionner des polyglottes. » *Modern Language : Mother tongue*, The Economist, 24 mars 2012, <http://www.economist.com/node/21551106>

malais sont langues officielles de plusieurs pays, et le croisement de ces deux facteurs (nombre de locuteurs, nombre de pays) pourrait nous mener à proposer pour le malais un statut semblable à celui proposé pour le portugais. »

Les relations historiques, politiques ou économiques, l'influence des médias ou encore l'importance symbolique dictent les langues qu'il faut connaître, comme le soulève le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*, de Beacco-Byram (2007)¹. A. Swaan (2001) parle quant à lui de :

« une constellation mondiale des langues comme un réseau complexe des échanges linguistiques où des collectivités hégémoniques s'assurent une suprématie culturelle et linguistique. »

Pour comprendre la place du français en Angleterre, il faut donc s'intéresser aux relations franco-anglaises, qui, bien que paradoxales, ont toujours été riches. Suite à l'invasion normande, par Guillaume Le Conquérant en 1066, le normand devient langue de la Cour. De nombreux emprunts au vieux français se remarquent dans les domaines de la nourriture, l'administration, la justice, ect. Aujourd'hui encore, près d'un tiers du vocabulaire anglais provient du vieux français. De nombreuses expressions se prononcent avec un accent français comme « répertoire », « déjà vu », « coup d'Etat »... Appréciée outre-Manche, la culture française est liée aux stéréotypes de XIXème siècle de la classe française, surtout pour les classes anglaises aisées. A en croire l'aura des produits vendus sous l'appellation française, l'image d'une langue élitiste semble s'être maintenue. Aujourd'hui, Londres est considérée comme la sixième ville de France avec plus de 400 000 français qui déclarent vivre outre-manche. Cette présence francophone n'est cependant pas utilisée dans les cours de langue. Pourtant, le financement d'Alliances françaises et d'Institut français à Londres et à travers le monde montre que l'influence de la langue française est importante historiquement et symboliquement sur le plan géopolitique, comme le russe ou le latin ont pu l'être à d'autres époques. En partant des représentations ordinaires, V. Castelloti (2005) oppose le plurilingue qui parle les « bonnes langues » à celui qui sera considéré comme « semilingue »:

« Le parfait plurilingue parle au moins trois langues, parmi lesquelles obligatoirement l'anglais, de préférence le français et au choix : une langue de proximité (allemand, italien) ; une langue de grande diffusion (espagnol, chinois mandarin, arabe standard), une langue exotique mais de bonne famille (japonais, coréen, norvégien...).

En revanche, si parmi les trois langues on retrouve l'arabe dialectal marocain et/ou le créole haïtien, le locuteur ne sera probablement pas perçu comme plurilingue ; il y a même des risques qu'il soit considéré comme « semilingue ». »

Par ailleurs, notons que le premier chercheur britannique qui se soit intéressé à l'éveil aux langues s'est élevé contre une hiérarchie des langues. Dans son ouvrage définissant la notion de « *Language Awareness* », E. Hawkins (1984) affirme que toutes les langues offrent le même développement cognitif à ses locuteurs. Si en théorie toutes les langues sont égales, il reconnaît toutefois que l'accès aux livres disponibles ou à l'éducation différencie les langues dans un contexte spécifique mais se refuse à parler de hiérarchisation linguistique.

2.3. Panorama des politiques éducatives successives relatives au plurilinguisme et pluriculturalisme

Si l'Angleterre a tardé à prendre en compte la variable « linguistiques » dans les études sociologiques concernant la scolarisation des enfants (voir partie 2.1 : 27), E. Hawkins est le premier chercheur européen à s'intéresser à l'éveil aux langues en introduisant une approche dite « *Language Awareness* ».

Dès 1960, des classes d'intégration ont été mises en place dans une optique d'assimiler les nouveaux arrivants en Angleterre. Les écoles ne doivent pas accueillir plus d'un tiers de migrants au sein d'un même établissement. Mais très vite, alors que des quartiers d'immigrés se développent, ces principes ne sont plus adaptés à la réalité du terrain. De nombreux rapports indiquent les faibles compétences linguistiques des enfants des milieux populaires et immigrés.

Selon le rapport du National Development Study « From Birth to Seven » (1972) un enfant sur deux dans ces milieux, contre un enfant sur douze dans des milieux plus aisés, ne savait pas bien lire en anglais à l'âge de sept ans. Une enquête, dont le fruit sera le rapport du comité Bullock « *A Language For Life* » (1975) est amorcée pour connaître les standards de ces compétences dans le pays. La première recommandation du rapport se concentre sur l'importance pour tous les établissements secondaires, de mener une politique linguistique interdisciplinaire, intégrée au programme. Parallèlement les migrants se rendent compte que malgré leurs efforts pour s'adapter

à la culture de leur pays d'accueil, ils ne sont pas intégrés en Angleterre. Dans les années 80, des membres de groupes communautaires, comme les « British born black », enfants de migrants, militent pour la reconnaissance du droit au maintien de leurs langues, cultures et religions d'origine (Cohen & Cohen : 1986).

En 1985, le rapport Swann développe une vision de pluralisme ethnique. Il évoque les concepts à développer dans le programme, en mettant en garde contre la perception stéréotypée d'une culture qui pourrait renforcer le racisme. Toutefois, ces minorités ethniques sont perçues comme « connues, définies, installées et stables et avec peu de connexions maintenues avec les autres parties du monde » (Harris, Leung, Rampton, 2001). Pour comprendre ce rapport, il faut le replacer dans son contexte historique : il s'inscrit à la fin des années Thatcher et la victoire des conservateurs en 1983. Trois points pédagogiques sont suggérés :

- Les désavantages linguistiques et culturels rencontrés par les minorités doivent être compensés par l'apprentissage de l'Anglais langue seconde (« English as a Second Language » - ESL).
- Tous les élèves, issus d'une minorité ou de la majorité, doit être encouragés à respecter la richesse des cultures minoritaires.
- Il ne doit pas y avoir de ségrégation à l'intérieur des écoles publiques, l'enseignement des langues minoritaires doit être ouvert à tous et les professeurs bilingues doivent pouvoir aider tout le monde. (Ibid)

Le rapport Swann sera la dernière réflexion importante entreprise par le gouvernement. En dépit des recommandations, qu'il émet, il conduira à l'Education Reform Act (ERA) interprétant largement à son compte les résultats du rapport. Le gouvernement considère donc qu'il faut harmoniser le programme afin que tous les élèves soient évalués de la même manière et apprennent les mêmes contenus. Dès lors, les professeurs et les écoles ne sont plus maîtres du programme. Ils doivent respecter le programme officiel – *National Curriculum* - dictant 80% du contenu de la classe et sanctionné par des examens nationaux, permettant de comparer les résultats entre écoles et établir des classements - *league table*. Ce système dicte les valeurs culturelles anglaises moyennes en prenant peu en compte la diversité linguistique. Les parents peuvent choisir l'école de leurs enfants. Cela instaure un système compétitif entre les établissements. Les spécificités de chaque école ne figurant pas dans le classement, l'accueil des enfants réfugiés et des nouveaux arrivants ne fait plus partie de l'intérêt de l'école. (Harris,

Leung, Rampton, 2001). Dans le même temps, la terminologie qui désigne de la classe électorale est modifiée par les partis politiques. Ils ne s'adressent plus à la « Middle class » mais à la « Middle England ». La notion de classe perd également son influence. Du côté de l'enseignement linguistique, entre la fin des années 80 et la moitié des années 90, la politique éducative marginalise drastiquement la diversité linguistique. La brève histoire de l'Inset (In-Service Teacher Education) illustre cette politique. Si des professeurs spécialisés sont chargés de d'élaborer des ressources spécialisés, le gouvernement suspend le financement de cet organe en 1991, considérant qu'il se focalise trop sur le multiculturalisme au lieu, selon les mots du ministre, « d'apprendre aux enfants à utiliser leur langue correctement »²⁸. Pourtant, les ressources pédagogiques destinées aux nouveaux arrivants apprenant l'anglais font défaut (Ibid).

En 1997, le nouveau gouvernement s'attachera d'abord à l'équipement des établissements en matériel informatique. Du côté de la politique éducative, désormais, les enfants ayant un faible niveau d'anglais bénéficient d'un suivi linguistique et des bourses au mérite leur sont allouées (Ethnic Minority and Travellers Achievement Grant). Les directeurs d'école et les autorités locales ont un pouvoir discrétionnaire quant au développement de politiques linguistiques et culturelles annexes. Si des efforts sont faits pour reconnaître les langues des minorités à travers les examens, comme le somali en 2010, beaucoup d'élèves doivent assister à des cours en dehors de l'école pour apprendre à écrire leur langue maternelle. Si les écoles payent l'examen dans cette langue qui n'est pas enseignée à l'école, c'est que les financements des écoles dépendent toujours en partie de leurs résultats.

2.4. Méconnaissance des mécanismes grammaticaux dans la langue de scolarisation anglaise

L'anglais est réputée être une langue grammaticalement facile. Elle l'est devenue au fil de son expansion en trois temps, comme le montre la figure ci-dessous (Bhatt, 2001).

²⁸ (Eggar, 1991 ; Abrams, 1991) cité par Harris, Leung, Rampton, 2001

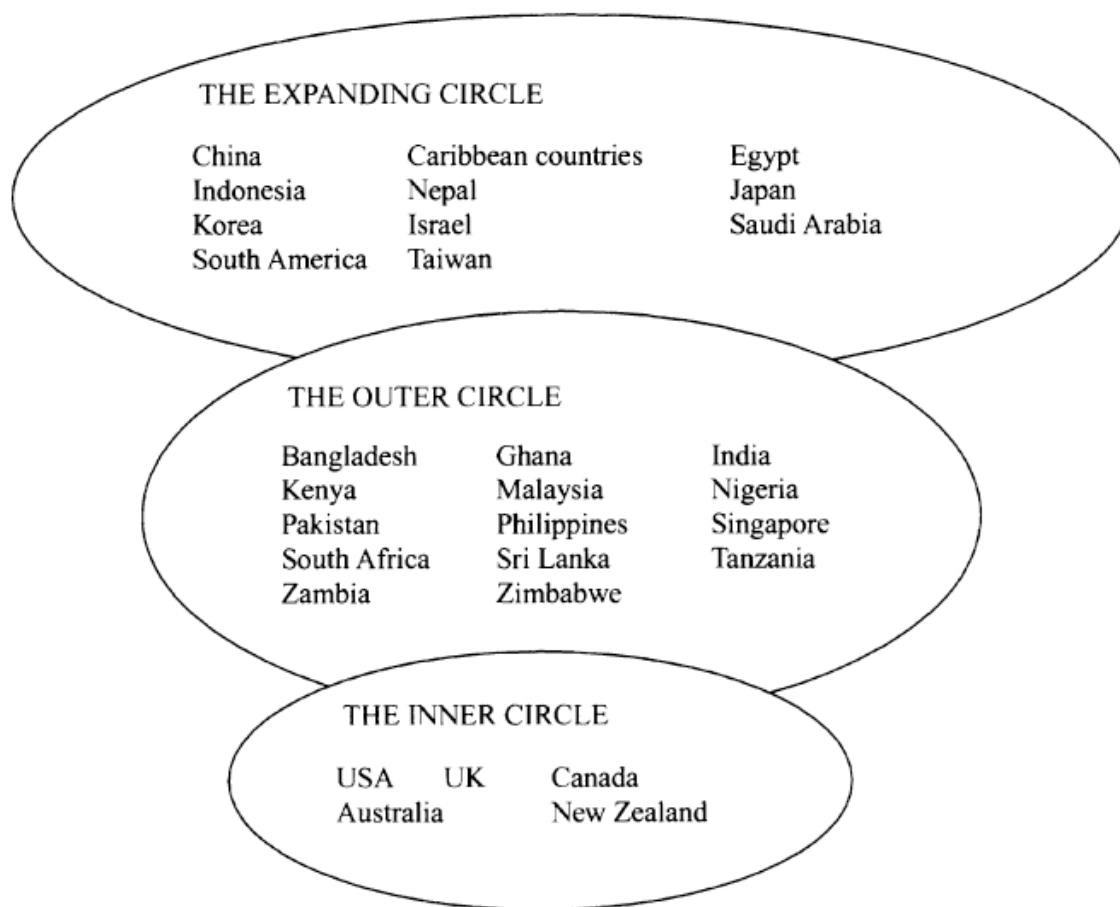


Figure 1 The concentric circle model. [Adapted from Kachru (1997).]

D'abord, l'anglais a été exporté par les migrants anglais aux Etats-Unis, en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, pays dit de « Inner circle ». Puis, dans les pays colonisés, un anglais « allégé » à 850 mots a été diffusé (Lecherbonnier, 2005)²⁹ comme langue additionnelle, souvent devenue langue officielle, au sein de « The Outer circle ». Enfin, « the Expanding circle » se compose des pays où l'anglais est la première langue étrangère parlée par 10 à 100 millions de

²⁹ Selon B. Lecherbonnier (2005) : « Cet anglais élémentaire a été mis au point en 1940 à destination des populations nombreuses, souvent issues d'anciennes colonies, de faible niveau intellectuel, parfois illettrées, qui allaient être appelées à servir dans les armées américaines et britannique pendant la Seconde guerre mondiale. Le *Basic English* a permis notamment de former au plus vite les recrues ignorantes de l'anglais en provenance de l'Inde. »

personnes. A ce titre, en 1940, Winston Churchill déclarait que ce « Basic English » également « Business English » deviendrait la langue mondiale. Suivant ce modèle, une telle politique de réduction de la langue a été mise à l'essai en France : cette entreprise s'est soldée par un échec total. En effet, la commission française de l'Unesco, à l'origine de ce projet, s'est heurtée à une institution, dont le concept n'existe pas en Angleterre - à savoir, l'Académie Française, garante de la langue, dans ses usages, sa grammaire et son orthographe. Contrairement au français, la grammaire et l'orthographe anglais évoluent rapidement. Prenons pour exemple les nouvelles technologies : à chaque nouvelle invention correspond un nouveau terme, lui-même dérivé en verbe, etc. Alors qu'en français, nous envoyons un texto, un e-mail, un tweet, en anglais « you text, email, tweet someone ». Il est courant par exemple de trouver un « z » en lieu et place d'un « s », marque du pluriel des noms, dans les publicités. Les Anglais n'ont donc pas eux-mêmes conscience des différents niveaux de langue, notamment écrite et parlée. Cela s'explique par l'absence d'enseignement de la grammaire anglaise à l'école. Les élèves n'assistent à des cours de grammaire qu'en primaire.

Au collège, les cours d'anglais sont centrés sur la littérature. Cette absence est évidemment à prendre en compte dans l'approche de l'enseignement d'une langue étrangère. L'utilisation d'un terme grammatical (« complément du nom » mais aussi « sujet », « verbe », « passé composé ») doit donc être auparavant expliqué en anglais. À cela s'ajoute le langage grammatical spécifique anglais, beaucoup plus concret. Ainsi un adjectif est appelé un « describe » - c'est-à-dire « un mot qui décrit ». De temps à autres, il convient également de corriger au préalable une structure anglaise mal utilisée afin d'expliquer la structure française. Selon le chercheur en linguistique David Mulroy (2007), les professeurs de langues vivantes étrangères se voient donc contraints de fonder leur enseignement sur une approche communicationnelle plutôt que grammaticale. **Les élèves ne peuvent donc que reproduire les comportements d'un locuteur de la langue cible³⁰ plutôt que d'en comprendre les mécanismes de construction d'une phrase.** C'est-à-dire que les professeurs s'attachent à ce que les linguistes appellent une approche expérientielle davantage qu'analytique, où l'enseignement est centré sur l'exactitude et sur différents aspects de la langue cible (la phonologie, la grammaire, les fonctions, le discours et la sociolinguistique).

Si la forme d'un cours de grammaire dite traditionnelle suivie d'exercices structuraux est inexistante, les professeurs ne font pas l'impasse sur les règles grammaticales. Ils préfèrent se servir du contexte pour expliquer les points grammaticaux. Ils partent d'un dialogue étudié en classe pour arriver à expliquer la règle générale. Jean-Marc Prieur (2011) défend cette approche.

« L'apprenant n'y est pas, comme dans les exercices structuraux, confronté à une description contraignante de la langue, à travers des structures de phrases ou des catalogues de phrases décontextualisées, hors situation, ou dans la nécessité d'appliquer des règles de grammaire. »

Cette méthode correspond au fonctionnement de l'apprentissage des langues sur le modèle Assimil. A chaque leçon, des éléments sont ajoutés aux dialogues étudiés précédemment. Cette approche rend l'apprentissage moins fastidieux et contraignant mais les apprenants ont davantage de mal à assimiler les règles afin de créer leur propres structures. Si le professeur change un mot de la question, ils sont généralement perdus. Par exemple, l'emploi d'une phrase avec une forme de vouvoiement empêche la reconnaissance du sens de celle-ci, apprise avec le tutoiement. D'autres points de grammaire sont tout simplement inexistants dans la langue anglaise. Ils se relèvent donc d'une importante difficulté : comme la notion de féminin / masculin.

Contrairement à la majorité des élèves anglais, de nombreux élèves de Dormers Wells ont acquis des compétences grammaticales préalables qui favorisent leur apprentissage. Scolarisés dans d'autres systèmes scolaires (portugais, allemand, tunisien) ils ont eu des cours de grammaire ou, le cas échéant, ils ont assisté à des cours d'anglais où la grammaire anglaise leur a été enseignée. Ils savent également tenir un glossaire et utiliser un dictionnaire bilingue.

3.ETUDE EXPERIMENTALE : l'impact d'une biographie langagière auprès d'un public plurilingue

Après avoir observé plusieurs classes de la Year 9 à la Year 13³¹ au sein de l'établissement DW, nous avons constaté que la majorité des élèves ignorait ou dévalorisait leur plurilinguisme. Lors de la rédaction d'une lettre de motivation pour répondre à un emploi, exercice proposé par un manuel de français anglais en Year 10³², plus de la moitié des élèves demandèrent individuellement au professeur s'ils pouvaient s'inventer un nom. La redondance de cette question nous a interpellée. D'autant plus que tous choisirent des noms à « consonance anglaise » au lieu de leur nom d'origine étrangère. Nous en avons parlé à des élèves plus âgées, scolarisées en Year 13. Selon eux, durant la période du collège, beaucoup de jeunes souhaitent cacher leur différence alors qu'au contraire, une fois au lycée, ils revendiquent leur origine auparavant reniée. Si l'école met en place un programme pluridisciplinaire pour reconnaître la culture de chacun, la plupart des collégiens se considère comme « semi-linge »³³ plutôt que plurilingue.

Dans ce contexte, nous avons proposé à deux classes de lycéens de réfléchir à leur plurilinguisme à travers des ateliers hebdomadaires³⁴. Ces exercices visaient à mener une réflexion aux niveaux individuels et collectifs autour du bagage culturel et linguistique des élèves. Pour le mettre en place, nous nous sommes basée sur le projet CARAP³⁵ (Candelier, 2007 : 5) qui propose de promouvoir différentes approches plurielles afin de « penser ses pratiques langagières » :

« Il convient, pour aider l'apprenant à construire et à enrichir continuellement sa propre compétence plurilingue, de l'amener à se constituer un arsenal de savoirs, savoir-faire et savoir être concernant :

- les faits linguistiques et culturels en général (arsenal relevant de l'ordre du « trans » : « trans-linguistique », « trans-culturel ») ;
- permettant un appui sur des aptitudes acquises à propos de / dans une ou des langue/s ou culture/s particulière (ou certains aspects d'une langue ou culture particulière) pour accéder plus facilement

³¹ Collège – lycée, équivalent de la 4^{ème} à la Terminale

³² Collège, équivalent de la 3^{ème}

³³ Voir définition partie 1.3

³⁴ Ces ateliers ont été menés dans le cadre du cours de français tous les mardis pendant deux mois. Devant se tenir à un programme strict, ces exercices ont été donné sous forme de « starter », c'est à dire sous forme d'activité de 10 à 15 minutes en début de cours.

³⁵ CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures.

à une autre / des autres (arsenal relevant de l'ordre de l' « inter » : « interlinguistique», « inter-culturel »).

Cette expérimentation s'inscrit également dans le cadre du travail de V. Castelloti (2005) qui préconise d'intensifier les études sur :

« les aspects qui permettent de constituer et de développer des stratégies translinguistiques, et donc, d'améliorer la compétence plurilingue ».

Afin de décrire cette démarche avec précision, nous définirons dans cette troisième partie les bases théoriques de nos choix didactiques. Nous entendons le terme « biographie langagière » au sens large, comme défini par D-L Simon (2005 : 269) :

« L'élève effectue un travail sur son rapport aux langues, les inscrivant dans leur historicité avec comme effet, une certaine conscientisation du savoir sur soi (Ricœur, 1990) et sur la/les langues déjà là, ouvrant la voie à l'appropriation de nouvelles connaissances et influant sur son estime de soi. La biographie agit, selon Christine Deprez (1996), comme un instrument puissant qui permet une réunification du sujet en lui proposant aussi l'expression de ses affects. »

Volontairement, les approches retenues ne sont pas approfondies, afin que chaque élève ait accès à un panel d'activités inspirées de méthodes variées. Notre objectif reste que chacun puisse y trouver des outils adaptés à ses propres stratégies d'apprentissage. Nous décrivons dans un premier temps le déroulé de notre recherche-action (3.1). Après avoir déterminé le mode d'évaluation choisi pour cette expérience (3.2.), nous justifierons les choix pédagogiques pour chacun des ateliers mis en place (3.3).

3.1. Principes de notre recherche-action

L'éducation plurilingue suppose d'appréhender l'organisation linguistique comme un système où les langues sont en dépendance et en rapport les unes avec les autres (Degache, 2008). Notre approche se fonde sur les précédents travaux liés à cette thématique, qui entendent encourager :

« la prise de conscience, chez les apprenants, de leurs répertoires existants et de leur capacité à développer et modifier ces répertoires en fonction des circonstances ».

À cette fin, nous nous appuyons sur les recommandations de la troisième partie du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*, de Beacco-Byram (2007), relatif aux « formes d'organisation de l'éducation plurilingue ». Cette partie cite une série de « compétences stratégiques » (Little, 1998 ; CECR : 75) afin de « savoir apprendre », en réfléchissant au langage mais également aux activités métalinguistiques. Plusieurs points retiennent notre attention :

- Superviser l'apprentissage plutôt que le conduire - centré sur l'apprenant.
- Encourager l'autonomie pour apprendre tout au long de sa vie – donner envie.
- Sensibiliser au plurilinguisme et au respect de l'autre.
- Développer une autre manière de penser.
- Transférer ses savoirs.
- Capacité à communiquer et à utiliser l'intercompréhension.
- Percevoir les langues comme une matière transversale.

Déjà dans les années 70, ces principes, formulés autrement, apparaissaient comme la base d'un consensus pédagogique international (Conseil de l'Europe, 2006 : 6). Quarante ans plus tard, il nous paraît important de trouver des réponses concrètes afin :

« de profiter d'une expérience authentique de la langue et de la culture des autres » (Ibid : 9).

Dans ce sens, en 2001, le Conseil de l'Europe étend le projet « Portfolio européen des langues ». Ce document personnel doit remplir une fonction à la fois de présentation et de pédagogie comme indiqué (Ibid : 15) :

« (...) Il présente des informations complémentaires sur l'expérience langagière et interculturelle de son propriétaire ainsi que des témoignages concrets de ses compétences en langues. Il permet à l'apprenant d'attester de connaissances en langues acquises en dehors du cadre scolaire (...). »

« Il entend rendre les processus d'apprentissage plus réflexifs et transparents aux yeux des apprenants, stimuler leur autonomie et favoriser l'acquisition de compétences qui structurent l'apprentissage tout au long de la vie. »

L'apprenant est donc invité à prendre conscience de ses processus d'apprentissage pour développer des stratégies spécifiques, ce que E. Piccardo (2006) désigne comme une « démarche réflexive et métacognitive ». L'innovation de cet outil réside dans sa fonction documentaire en plus de sa fonction pédagogique. Dans le portfolio, l'apprenant peut « se présenter et se faire connaître » (Ibid).

Confortant notre choix de privilégier le terme de « capital linguistique » à celui de « répertoires langagiers »³⁶ pour sa connotation économique, E. Piccardo estime que le portfolio se développe en même temps qu'une vision libérale de la société. Même s'il faut être conscient que cette valeur a « un côté marketing », l'apprenant est appelé à « se mettre en valeur » dans une société de la connaissance complexe et globale, fomentée par le développement des technologies de l'information et de la communication.

En 2003, deux chercheurs anglais, Townsend & Williams, ont interrogé des apprenants sur leurs stratégies d'apprentissage pour « bien apprendre les langues ». Les résultats présentent une grande variété métacognitive, puisée dans les expériences personnelles des élèves. Il convient d'adapter l'enseignement à ces stratégies et offrir un panel d'outils pour permettre à l'apprenant, « citoyen en devenir », de s'orienter dans cette multitude de ressources et d'instruments disponibles. Le succès de la biographie langagière implique de prendre le temps de réfléchir à ses pratiques et de s'intéresser aux mécanismes métacognitifs. Or, tous les élèves et enseignants ne sont pas sensibles à ces problématiques. Il faut donc les inviter à s'y intéresser et les former (Carrasco, 2009).

Le but de l'activité menée dans le cadre de cette recherche est de leur permettre de prendre conscience des compétences qu'ils possèdent déjà. Le simple fait de nommer leur stratégie d'apprentissage et de les partager permet de mieux comprendre les mécanismes métacognitifs. Afin de guider l'apprenant dans son apprentissage, le chercheur finnois V. Kohone (1999)³⁷ préconise trois approches sociocognitives, cognitives et linguistico-culturelle :

³⁶ Définitions des termes partie 1.4, p.17

³⁷ Cité par PICCARDO, E. (2006)

- Personal awareness : personal identity, realistic self-esteem, self-direction and responsible autonomy.
- Process and situational awareness : management of the learning process towards increasingly self-organized learning and self-assessment ; acquiring the necessary strategic and metacognitive knowledge and skills.
- Task awareness : knowledge of language and intercultural communication ; the meta-knowledge of language at the various levels of linguistic description.³⁸

En prenant en compte toutes ces préconisations, nous avons mené une expérimentation de trois mois, entre janvier et mars 2012.

3.2. Mise en place d'une expérimentation et évaluation

Depuis octobre 2011, nous tenons un journal de bord pour répertorier les moments marquants vécus particulièrement en classes de A-level mais également dans les classes préalables - notamment en Year 11 et la préparation du GCSE. Fort de ces observations, nous avons constitué une première activité de biographie langagière soumise aux apprenants de A-level. Chaque exercice constitue un échange asynchrone entre le chercheur et l'apprenant. Les questionnaires et tâches évoluent donc au fil des réponses apportées par le groupe, l'idée étant de placer les apprenants au cœur de leur démarche d'apprentissage et de leur donner les outils nécessaires pour « apprendre tout au long de la vie ».

Tableau.1. Protocole de la recherche-action sur le plurilinguisme menée auprès de deux classes de lycéens

Type de recherche	Recherche-action avec analyse qualitative des données centrées sur les remarques et les évaluations appréciatives des élèves.
Groupe expérimental	Deux classes de <i>A-level</i> (16 à 18 ans) composé de quatre élèves migrants scolarisés Angleterre depuis 2005 ou 2006.
Dates des	Janvier 2012 : « t=0 », deux questions posées aux élèves sur la conscience ou non du plurilinguisme

³⁸ 1. Conscience personnelle : identité personnelle, estime de soi réaliste, capacité de s'autodiriger et autonomie responsable. 2. Conscience du processus et de la situation : gestion du processus d'apprentissage orienté vers un apprentissage de plus en plus autoorganisé et vers l'autoévaluation. 3. Conscience de la tâche : connaissance de la langue et de la communication interculturelle ; connaissance méta de la langue aux différents niveaux de la description linguistique.

Kohoven V., « Facilitating language learners. How to take charge of the own learning processes, in *Babylonia*, n° 1/1999, Comano, Suisse, Fondazione Lingue e culture, pp. 34-35.

ateliers	<p>et du pluriculturalisme.</p> <p>Février à mars 2012 : Dix ateliers d'éveil pluriel pour encourager les élèves à une réflexion linguistique métacognitive.</p> <p>Avril 2012 : « t=1 » deux questions posées aux élèves sur la conscience ou non du plurilinguisme et du pluriculturalisme + évaluation des ateliers.</p>
Moyens déployés	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Création par le professeur chercheur d'une série d'ateliers qui permettent un échange asynchrone entre élèves et professeur. ➤ Prise de notes pendant les ateliers, des échanges qui ont lieu dans la classe. ➤ Analyse et traitement des résultats à l'issue de chaque exercice. ➤ Comparaison des résultats à t=0 et t=1. ➤ Analyse de l'évaluation appréciative des élèves à la fin de l'expérience. ➤ Mise en perspective s'appuyant sur deux entretiens : celui du professeur de français de ces élèves et celui d'une professeur d'anglais pour nouveaux arrivants.
Lieu	Tous les ateliers se déroulent pendant la classe de français, à l'école DW, lycée de la banlieue londonienne.
Temps imparti	Dix ateliers de 10 à 15 minutes + Une séance d'introduction et une séance d'évaluation.

Préalablement à la mise en place d'ateliers sur le plurilinguisme, en janvier 2012, deux questions libres ont été posées à chaque élève, à un moment appelé t=0. Cette prise de contact permet d'évaluer leur sentiment vis-à-vis de la reconnaissance ou l'absence de reconnaissance du plurilinguisme par l'institution scolaire. Ces questions s'attachent à savoir si leurs professeurs – toutes matières confondues - prennent en compte leurs cultures et leur langue maternelle et s'ils estiment que parler plusieurs langues peut les aider dans leur apprentissage d'une nouvelle langue.

En raison de la densité du programme de A-level et de la pression des élèves concernant les examens, les séances dureront entre 10 et 15 minutes, en début ou en fin de cours, avec possibilité d'approfondir chez soi. L'assiduité à cette tâche n'étant respectée que dans le cadre de la classe de français, nous avons privilégié les questionnaires écrits aux entretiens individuels. Cependant, notre compte-rendu tient compte des discussions informelles. Après cinq séances de travail, à deux mois d'intervalle, moment dit t=1, nous avons évalué la perception des ateliers et réitéré l'une des deux questions posées à t=0 : « parler plusieurs langues vous aide-t-il à apprendre une autre langue ? ». Nous avons ajouté une question sur le fait de partager ses réponses et impressions en groupe. En même temps, une évaluation des ateliers a également été

soumise aux élèves, en leur demandant de mentionner les avantages et les inconvénients chaque activité ainsi que de classer les activités de la plus intéressante à la moins intéressante. Ce classement permet de voir si les apprenants ont la même perception de l'efficacité des tâches en vue de valoriser leur plurilinguisme.

Planning prévisionnel des ateliers (Voir annexe 1) :

Atelier 1 : Biographie linguistique libre : comment et pourquoi as tu appris différentes langues ? Les pratiques tu quotidiennement ? Si oui, dans quel contexte ?

Atelier 2 : Questionnaire sur les pratiques linguistiques (utilisation du modèle sphérique, mots connus dans les langues d'amis...)

----- SUSCEPTIBLE DE CHANGEMENT EN FONCTION DE 1 -----

Atelier 3 : Quand tu dis LM je pense à, anglais, je pense à, français je pense à... Activité chronométrée

Atelier 4 : Pourquoi avoir choisi le français en A-level ?

Atelier 5 : (Vacances) Le multiculturalisme à l'école DW et à Londres : aller dans un magasin et relever des mots d'origines différentes.

Atelier 6 : Ma langue maternelle et l'anglais : quels liens ? (comparons nos langues)

Atelier 7 : L'anglais et le français : quels liens ? (comparons nos langues)

Atelier 8 : Ma langue maternelle et le français : quels liens ? (comparons nos langues)

Atelier 9 : Une invitation au voyage ? Vers quels pays ?

Atelier 10 : En fonction des points soulevés par les apprenants.

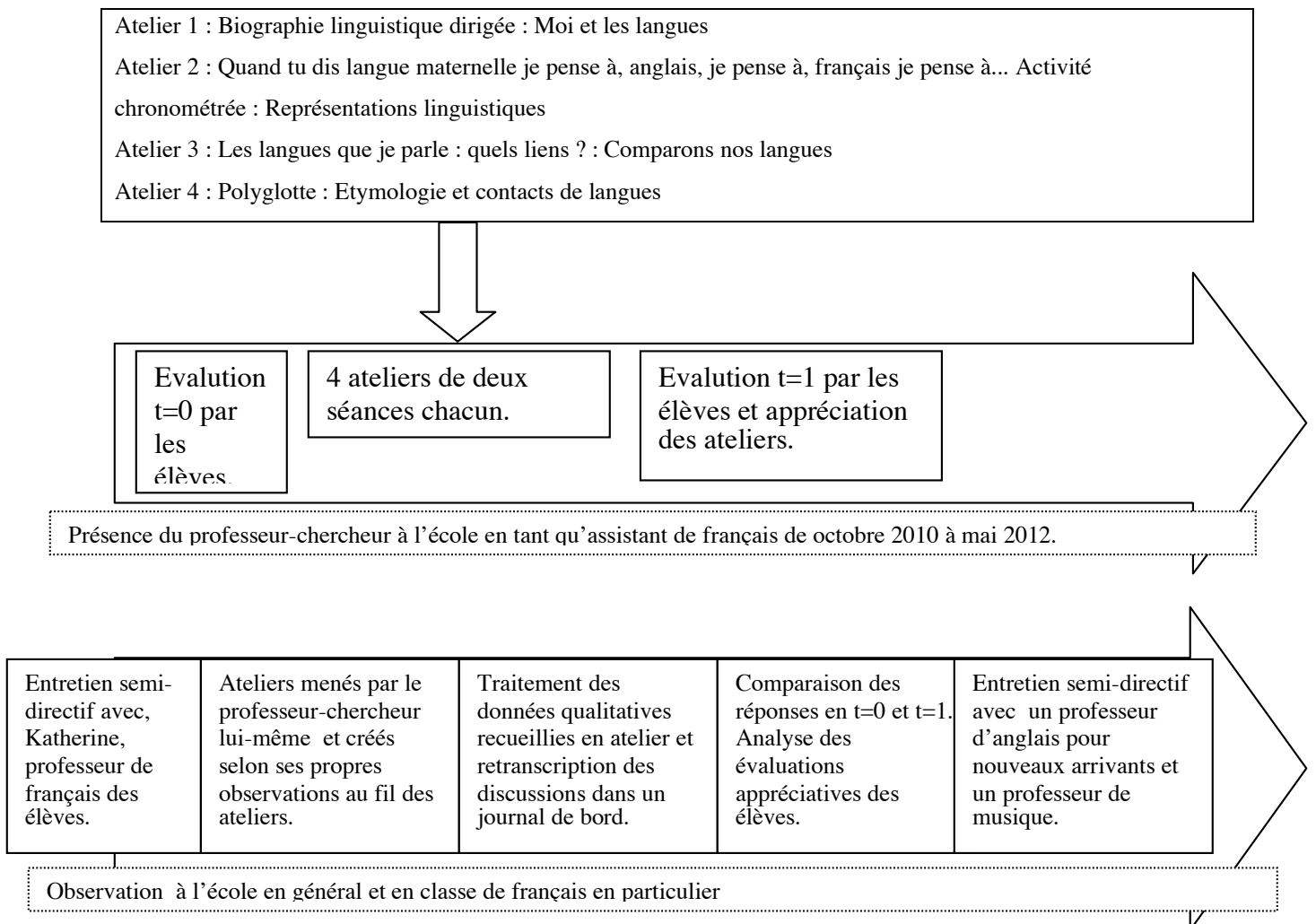
Cependant, nos ambitions se sont heurtées aux aléas scolaires indépendants de notre volonté. Lorsque nous avons commencé l'expérience, la classe de français était composée de deux élèves en Year 13 (Terminale) et quatre élèves en Year 12. La différence entre les échanges en petit groupe et en binôme nous paraissait intéressante. Cependant, deux élèves de Year 12 ont arrêté l'école courant janvier. Nous avons poursuivi l'activité entreprise, bien que l'échantillon d'apprenants auprès duquel nous souhaitions réaliser une analyse qualitative se réduisait d'un tiers. Pour compenser, nous avons multiplié les observations, notamment dans la classe d'*Induction*.

Après avoir décrit le protocole, nous expliquerons les fondements théoriques des ateliers mis en place.

3.3. Choix pédagogiques pour chacun des ateliers mis en place

Si dans le projet initial, nous avons prévu dix séances, les activités ont généralement duré plus de temps que prévu, s'étalant souvent sur deux semaines. Nous avons privilégié la qualité des échanges à la quantité d'informations. Finalement, nous avons mené quatre ateliers au lieu de dix, en essayant de regrouper certaines thématiques autour d'un même exercice.

Tableau 2 Déroulement de l'expérience, de janvier à avril 2012 et méthode de recueil de données du chercheur



3.3.1. Atelier1 : Biographie linguistique dirigée : Moi et les langues

La notion de plurilinguisme est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. C'est une compétence par essence, « partielle, plurielle, composite et hétérogène » caractérisée également par « une grande malléabilité et une capacité d'évolution constante dans le temps et dans l'espace » (V. Castelloti, 2005). Ainsi décrit, il n'est pas toujours évident pour un apprenant de reconnaître l'ensemble de son répertoire, surtout lorsque qu'il existe certaines représentations négatives de ces langues. En constituant ce premier document, nous souhaitons créer un instrument de formation qui permette à la fois à l'apprenant de nommer ses compétences et à l'enseignant de mieux (re)connaître leur parcours de vie à l'école et hors école (Simon, 2005 : 139). L'idée était de réaliser un bilan afin de prendre appui sur le « déjà là » en terme « linguistique, culturel, métalinguistique et cognitif » (Castelloti & Moore, 2005a : 173).

Afin de réaliser cet atelier, nous nous sommes appuyé sur nos observations préalables pour sélectionner les approches les mieux adaptées de celles proposées par le Portfolio européen des langues. Nous avons retenu deux thématiques :

- Activités réalisées (Portfolio européen des langues, 2000 : 20) : Lectures de livres / journaux, films en version originale ou spectacles dans la langue....
- Longs séjours dans un pays étranger (Portfolio européen des langues, 2000 : 19, 27) :

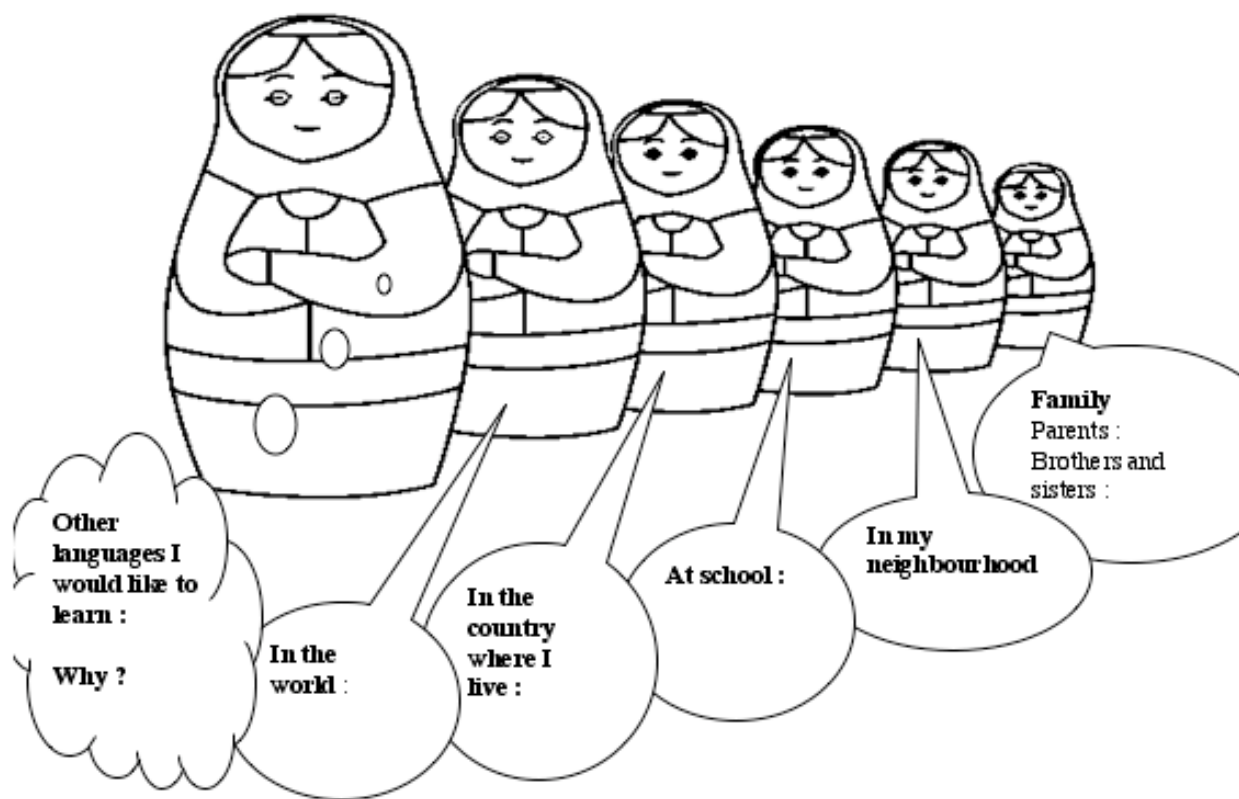
Dates / lieux	Apprentissage de la langue et expériences linguistiques	Remarques concernant les points marquants
---------------	---	---

Pays	Expériences linguistiques et interculturelles
------	---

Ces deux tableaux nous apparaissaient pertinents à l'heure où la mondialisation permet de rester en communication avec le pays d'origine dans le cas des populations migrantes, comme le note un analyste principal à la Division de la statistique sociale et autochtone de Statistique Canada (Houle, 2006) :

« La mondialisation a rendu plus accessible, moins dispendieuse et plus rapide les communications avec l'étranger grâce aux nouvelles technologies de l'information et des communications, comme Internet et la télévision par satellite, et fait croître le trafic aérien international. »

À cela, nous avons ajouté deux approches, celle de L.-J. Clavet qui propose un modèle linguistique gravitationnel destiné aux « citoyens de demain ». Il divise la communication en quatre cercles, imbriqués les uns dans les autres que nous avons illustrés par l'image des poupées russes, conformément aux domaines d'usages définis par le CECR (voir partie 1.3).



La seconde approche provient d'une enquête financée par la City London Corporation menée auprès des enfants des écoles primaires londoniennes par P. Baker et J. Eversley (2000 : 27) sur le « capital multilingue ». Dans leur questionnaire, les auteurs retiennent notamment l'idée que l'anglais est une langue se diversifiant de plus en plus :

« What kind of English do you speak, for instance London English, Jamaican English, Yorkshire English... »³⁹

Cette question permet aux élèves monolingues de réaliser qu'ils adaptent également leur registre linguistique à la situation de communication. Le chercheur demande également aux élèves s'ils connaissent quelques mots dans la langue de leurs camarades et quelles langues ils aimeraient apprendre, en justifiant ce choix. Cette notion d'apprentissage informel nous a paru très pertinente dans des écoles multiculturelles.

Enfin pour permettre aux apprenants de s'évaluer, nous avons souhaité qu'ils notent leurs compétences dans chacune des langues qu'ils connaissent en différenciant l'écrit, l'oral, la compréhension et les connaissances culturelles au sein d'un tableau. Volontairement, aucun critère n'a été donné pour cette évaluation, si ce n'est une échelle de 0 à 5.

In all these languages, what competence do I have ? (0 - 5)					
Language	Speaking	Listening	Reading	Writing	Culture

Nous souhaitons ainsi reconnaître un maximum de langues, en reconnaissant le plurilinguisme comme une notion complexe et dynamique, « interactive entre différentes langues, maîtrisées à

³⁹ « Quelle type d'anglais parlez vous ? Par exemple, anglais de Londres, anglais jamaïcain, anglais du Yorkshire...

divers degrés par un individu et faisant partie intégrante de son répertoire global » (Simon, 2005). L'anglais étant la langue qui véhicule la culture dominante américaine et la langue de scolarisation, nous leur avons demandé de préciser dans quelles langues ils regardent des films, la télévision, lisent des livres... Cet aspect doit être pris en compte chez les anglophones moins exposés à découvrir une culture et une langue à travers les médias (mode de vie représenté dans les séries, découverte des villes où elles se déroulent, ...).

3.3.2 « Quand tu dis langue maternelle, je pense à... » : mes représentations linguistiques (C.Develotte)

Interpellée par les discussions et les difficultés des apprenants à évaluer leur connaissance culturelle des pays dont ils parlent la langue, nous avons soumis les élèves à un test d'association de mots pour travailler sur leur représentation des langues. Cet exercice s'appuie sur les résultats d'une étude pilotée par l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique, Paris) avec le concours de chercheurs suisses et bulgares par M. Baruch et A. Cain (1994) :

« Ces représentations ne sont ni totalement subjectives ni aléatoires : elles répondent à une logique à la fois sociale et cognitive ; autrement dit, elles présentent des similitudes et des différences qui dépendent du pays d'appartenance des élèves, du pays représenté et dont ils apprennent la langue, de l'âge des élèves, etc.

Indépendamment de tous ces facteurs de différenciation, il existe des zones d'élection des représentations, zones qui correspondent probablement à des modes privilégiés d'appréhension de l'altérité (sport, alimentation, le sens du goût et de la vue).

Ces modes privilégiés d'appréhension de l'altérité mettent simultanément à contribution la culture des élèves comme référence, leur propre identité sociale : la perception de l'altérité fonctionne comme un miroir des (auto)représentations (le plus souvent implicites) de sa propre culture. »

Fort de ces remarques, nous estimons que travailler sur les représentations permet non seulement une prise de contact de l'enseignant avec le groupe classe, comme le précise G. Zarate (1993), mais également une prise de conscience des images réductrices voire stéréotypées de certaines cultures. En mentionnant cinq mots relatifs à une langue ou culture en un temps court (dix secondes) dans leur langue de scolarisation, les apprenants ne prennent pas le temps de réfléchir et évaluent ainsi leur représentation. Le point clé de cet exercice reste la discussion qui suit avec la classe. Chacun explique et justifie les mots, se surprenant parfois des points communs qui

émergent ou des stéréotypes relayés dans le choix des mots. La méthode *Tour de France*⁴⁰ invite les apprenants à retrouver les raisons du choix des mots, ce qui donne à l'exercice un aspect socioculturel au sein d'une activité ludique.

3.3.3 Les langues que je parle, quels liens ? Comparons nos langues (N. Auger)

Cet exercice s'appuie à la fois sur les travaux de J.-F. De Pietro (2004) et N. Auger afin de :

« construire une culture métalinguistique plurielle, au moyen de références forgées sur plusieurs langues, permettant de jouer à la fois sur l'unité et la diversité des langues ».

Comme le préconise le Carap, décrit par J-F. Pietro (2009), nous souhaitons développer des compétences translinguistiques, c'est-à-dire, encourager les transferts, reconnaître des familles de langues, repérer les ressemblances et différences entre ces langues, comparer les structures, utiliser les compétences acquises dans une langue pour en apprendre une autre, s'approprier un système de correspondances et de non correspondances entre les langues connues à divers degrés... Ces approches permettent d'« inciter les transferts cognitifs, langagiers et communicationnels » (N. Auger, 2008 : 129).

Lors d'un atelier entrepris avec des classes d'Enfants Nouvellement Arrivés en France (ENAF), N. Auger propose aux enfants un apprentissage qui repose sur la comparaison des systèmes langagiers :

« Travailler sur la notion de langage plutôt que sur la notion de langue permet d'inclure davantage les compétences acquises par l'apprenant dans les différentes langues. »

La didactique se base sur la diversité des langues pour en montrer les universaux singuliers (Galisson, 1991). Par exemple, elle demande aux élèves de donner le mot qui évoque la négation dans leur langue maternelle. Le professeur, qui ne parle pas l'ensemble des langues représentées dans la classe, se trouve donc en position d'allophone. Il devient médiateur en donnant la parole au groupe dans une approche communicative. Chacun s'exprime et écoute les autres langues

⁴⁰ Travaux pratiques de civilisation proposés par J.C. Beacco et S. Lieutaud , le livre *Tours de France*.

qu'il ne connaît pas. Cette démarche cognitive de co-construction permet une relation d'empathie entre les différents acteurs dans la classe, et une autre relation professeur - élève. Il y a un véritable échange et chacun apprend de l'autre. L'Autre est reconnu par le groupe autant par sa langue que par sa capacité de participation. Son expérience est prise en compte, ce qui le motive à apprendre.

Nous avons mené cette même démarche dans notre recherche-action, auprès de notre groupe expérimental plus âgé et parlant couramment anglais afin de les sensibiliser aux contacts de langues. Trois éléments grammaticaux ont été retenus : la négation, le futur et le pluriel à comparer dans sa langue maternelle, sa langue de scolarisation et une autre langue (ici, le français, voir Annexe 3). Cette méthode place en effet l'apprenant au cœur de son apprentissage. Il contribue à la construction de la leçon en exprimant les compétences qu'il possède préalablement à sa scolarisation dans cette classe. Il peut participer, communiquer et se sentir fier de son bagage culturel (Panzati, 2007).

3.3.4 Etymologie et contacts de langues : « Polyglotte » (JF de Pietro)

De nombreux journaux proposent cette vulgarisation étymologique dans des rubriques aux noms attirants : *Tour de Babel*, *la Danse des mots*, *Tire ta langue*, *Sauvons les mots*, ou encore les *chroniques de Hans Weber*⁴¹... Ils racontent l'histoire des mots, dont le voyage nous permet de mieux comprendre notre Histoire. L.-J. Calvet le suggère dans *l'Histoire des mots* (1993, 10-11) :

« L'étymologie est donc une science. Mais c'est aussi une invitation à la poésie, elle fait rêver ou sourire, elle amuse et instruit: elle nous emmène dans un voyage à travers le temps et les langues. »

Dans ce sens, nous avons souhaité mener un exercice d'ordre linguistique et psycholinguistique afin de sensibiliser les apprenants aux contacts de langues. Dans une ville transculturelle comme Londres, cela favorise le repérage d'items transférables, d'appui sur les transparences et sur les inférences lexicales (Bono, 2005). A. Rey (2010)⁴² rappelle à ce titre que :

⁴¹ Tour de Babel (webmagazine Café Babel), La Danse des mots (RFI et CIEP), Tire ta langue (France culture), Sauvons les mots (magazine Virgule).

⁴² Conférence à écouter sur www.canalacademie.com/ida6314-Alain-Rey-la-langue-francaise-est-une-langue-ouverte.html

« Une des chances de notre langue (française) est qu'elle dispose d'une capacité à sortir de son lieu de naissance pour aller se promener partout dans le monde. Peu de langues se sont répandues loin de leur lieu d'origine, à part le russe, l'espagnol, ou l'anglais... »

Il évoque également les va-et-vient lexicaux entre pays, comparant les transferts de part et d'autre de la Manche comme un jeu de ping-pong. Partant du principe qu'en français, plus d'un mot sur dix est emprunté à une autre langue (Walter, 1988)⁴³, nous avons demandé aux apprenants de réfléchir aux contacts lexicaux de langues, dans un tableau à double entrée. J-F De Pietro (2010) s'interroge :

« La connaissance de l'histoire des mots est-elle donc inutile? une perte de temps? un luxe? voire le signe d'une approche périmée de l'enseignement, basé sur les connaissances plutôt que sur les compétences? »

J-F De Pietro estime pourtant que des activités sur l'origine des mots éveillent la curiosité des élèves, facilitent leur mémorisation en donnant du sens au mot, enrichissent le vocabulaire en donnant accès aux nuances du mot, à ses connotations... Ces ateliers doivent être mis en place comme des activités transversales, pas seulement dans la classe de langue mais également en mathématiques⁴⁴, en géographie...

« Car pour les deuxièmes langues également, la mise en relation des langues, dans une perspective didactique intégrée, devrait les rapprocher les unes des autres, donner du sens aux apprentissages et, par conséquent, les renforcer. (...) Les langues se font les unes aux autres et, pour certains de ces mots, quelques éléments du parcours qui les a conduits dans leur nouvelle langue : mots que le français a empruntés à l'anglais (*chewing-gum, jogging...*), bien sûr, mais aussi à l'arabe (*orange, bled...*), au norvégien (*iceberg, fjord...*), à l'italien (*banque, caprice...*), à l'allemand (*haillon, bleu...*) et au suisse allemand (*cible, rösti*), au néerlandais (*dune, groseille...*) et même au nahuatl (langue aztèque: *chocolat, tomate, cacahuète...*) et à l'hindi (*pyjama, jungle...*)⁸. Inversement, les élèves observent dans des textes rédigés en allemand, en anglais et en albanais, que ces langues ont elles aussi, de leur côté, emprunté de nombreux mots, au français. » (De Pietro, 2010 : 6).

⁴³ À titre indicatif, il est question des réalités de l'emprunt en français (chiffres cités par Henriette Walter dans *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*) : sur 60 000 mots d'un dictionnaire de français usuel, 8 600 sont d'origine étrangère (14,3 %); si seuls les 35 000 mots d'un dictionnaire de français courant ne sont que gardés, ce chiffre est ramené à 4 192 (12 %).

⁴⁴ Le livre *Le théorème de Pythagore* remplit cette fonction.

Ces activités, mises en place au fur et à mesure, constituent les moyens pour permettre aux apprenants de valoriser le capital plurilingue des élèves. Elles s’ancrent dans une ville, et même plus localement, une école, marquée par le multilinguisme. Dans un autre cadre sociolinguistique, elle peut s’avérer inadéquate. En effet, ayant travaillé dans des écoles privées londoniennes, nous avons remarqué que les parents encouragent davantage l’apprentissage de plusieurs langues en finançant des cours de langues en dehors de l’école à leur enfant. Une riche famille roumaine, par exemple, financera des cours de français ou embauchera une « nanny » française afin que leur enfant bénéficie des compétences qu’il a dans une langue peu valorisé dans une langue importante au niveau international. Il y a une certaine conscience de la part de ces parents des liens d’intercompréhension des enfants entre ces deux langues et de la facilité des enfants à assimiler une nouvelle langue. Nous présentons dans cette quatrième partie les résultats de l’expérience dans deux classes de français au lycée menée à l’école DW et décrite précédemment.

4. ANALYSE QUALITATIVE DES RESULTATS : sensibiliser l'apprenant à son potentiel plurilingue dans une ville transculturelle

Dès 1979, L.W. Fillmore constate l'importance des profils psychologiques dans l'apprentissage des langues. Il montre que les différences individuelles dépendent de trois facteurs :

- Nature de la tâche dans la langue d'apprentissage
- Stratégies mises en jeu pour cette tâche
- Caractéristiques personnelles de l'individu plutôt qu'intellectuelles.

En 2003, Townsend et Williams⁴⁵ démontrent également qu'il existe une multitude de stratégies propre à chaque élève, puisée dans leur propre expérience linguistique souvent en dehors de l'école (Voir partie 2.1). Nous rejoignons ce constat suite aux observations des ateliers menés dans le cadre de cette expérience. Dans le cadre de notre analyse qualitative, nous introduirons l'analyse des résultats obtenus par la monographie de chaque étudiant ayant suivi les ateliers (4.1). Les profils détaillés permettront de mieux appréhender les réponses obtenues. Nous compléterons les quatre exemples des élèves suivis par des observations de groupe recueillies lors de chaque atelier dans un journal de bord (4.2). En comparant ces résultats avec les entretiens semi-directifs effectués auprès de trois professeurs, nous développerons quelques aspects qui nous semblent essentiels dans le cadre de cette recherche-action (4.3).

4.1. Monographies⁴⁶

Notre groupe expérimental est constitué de deux binômes de lycéens : une classe de A-level, équivalente de la Terminale française, composée de Assia (4.1.1) et Vanisha (4.1.2) et une classe de AS, équivalente de la Première française, composée de Achille (4.1.3) et Fellenza (4.1.4)⁴⁷. Une autre élève, Soredo (4.1.5) a suivi seulement les deux premiers ateliers⁴⁸.

⁴⁵ Voir partie 3 (p.43) pour le détail de l'expérience.

⁴⁶ Nous avons opté pour ce format suite à la lecture de l'article « Au lit petits monstres » (Frier, 2006). La monographie nous semble favoriser la compréhension et la lecture d'un article de recherche.

⁴⁷ Afin de préserver l'anonymat des élèves et des professeurs, tous les prénoms ont été changés.

⁴⁸ L'intégralité des réponses aux activités proposées en ateliers figurent dans l'annexe. Elles sont classées par élèves et se composent de huit pages comprenant une première page d'évaluation à un moment t=0 et une dernière page d'évaluation à un moment t=1.

Tableau 3. Profils des apprenants ayant participé à l'expérience

Prénoms d'emprunts	Langues parlées	Age et classe	Année d'arrivée en Angleterre	Pays de naissance	Ethnie ⁴⁹	Pays de scolarisation (autre que l'Angleterre)
Assia	Arabe, anglais, français, espagnol.	17 ans Year 13	2007	Angleterre	Autres groupes ethniques : Arabe	Tunisie
Vanisha	Anglais, portugais, gujrati, espagnol, français, hindou.	17 ans Year 13	Février 2006	Portugal	Asiatique ou Asiatique anglais : Indien	Portugal
Achille	Anglais, français.	17 ans Year 12	2006	Cameroun	Noir ou Noir anglais : autres origines africaines	France
Fellenza	Albanais, anglais, espagnol, français.	16 ans Year 12	2006	Albanie	Blanc : Européen de l'Est	Albanie

Malgré notre incitation à parler en anglais pendant ces ateliers, la plupart des élèves ont choisi le français pour s'exprimer en classe, comme ils en ont l'habitude. Nous avons donc rapporté certaines citations en anglais et d'autres en français selon la langue utilisée par les élèves eux-mêmes.

4.1.1. Assia, d'origine tunisienne : le « bilinguisme soustractif » (V. Pantazi, 2009)

Assia a 17 ans. Elle prépare le A-level en français en attendant d'entrer dans une école d'hôtellerie. Elle travaille pour une chaîne de restauration rapide. D'origine tunisienne, elle est née en Angleterre puis a vécu en Tunisie jusqu'à l'âge de 11 ans. Ses parents ont souhaité qu'elle soit scolarisée en Angleterre pour lui donner de meilleures chances d'avenir. Elle a étudié dans un lycée franco-arabe à Tunis où elle a suivi des cours de grammaire arabe :

⁴⁹ Selon les termes officiels anglais, voir la liste des ethnies en Annexe 8

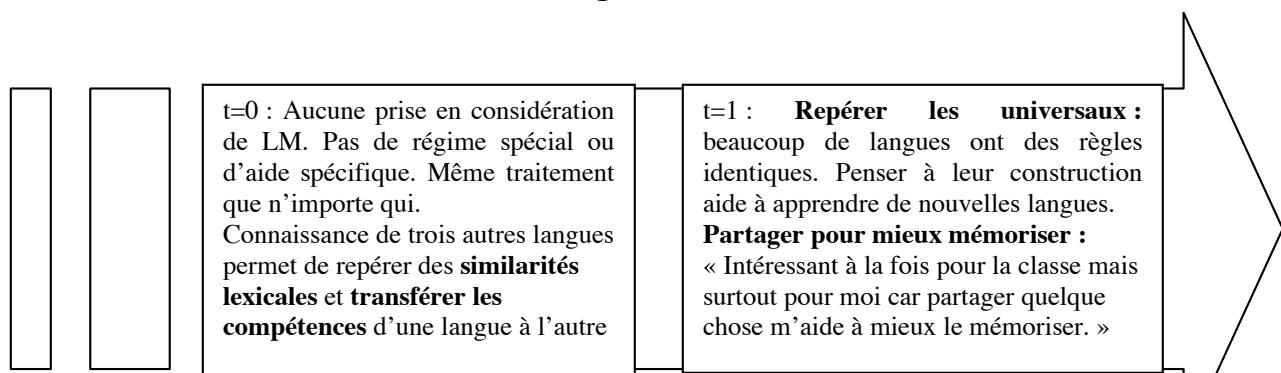
« C'est une langue tellement difficile que tu pourrais l'apprendre toute ta vie ».

Selon elle, si l'anglais était sa langue maternelle, il lui serait plus facile d'apprendre le français :

« Car ces deux langues ont de nombreux mots en communs ».

Cependant, elle relève régulièrement des mots communs entre le français et l'arabe. Durant les cours, il lui arrive de traduire un mot du français à l'anglais, puis de l'anglais à l'arabe. Lorsqu'elle cherche un mot en français et qu'elle a la possibilité de le traduire de l'arabe au français⁵⁰, elle privilégie cette option. Chez elle, elle parle arabe avec ses parents. Elle répond de temps en temps à ses parents en anglais (production) mais eux utilisent toujours l'arabe dialectal. Elle s'entretient très souvent en anglais avec son frère (production et réception). Son discours est contradictoire sur le fait de retourner travailler en Tunisie ou pas. Assia s'identifie davantage à ce pays qu'à l'Angleterre mais précise parfois qu'il n'existe aucune opportunité de travail là-bas, ou d'autres fois qu'elle retournera là-bas une fois ses études terminées. À Londres, elle vit proche de l'école dans un quartier indien. Elle aimerait apprendre l'hindou, langue parlée par ses amis. Lorsqu'elle fait ses devoirs de français, chez-elle, son père lui corrige ses rédactions. Mais le professeur souligne de temps en temps des erreurs commises par son père. Cela le décrédibilise à ses yeux.

Tableau 4.1. Sensibilité aux contacts de langues - Assia



Avant l'expérience, Assia a conscience des contacts entre le français et l'arabe ou le français et l'anglais. Mais elle ne pense pas que ces savoirs déjà acquis sont essentiels dans son

⁵⁰ Accès à un ordinateur et non pas au seul dictionnaire franco-anglais présent en salle de classe.

l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ses représentations linguistiques et son auto-dévalorisation engendrent un blocage des transferts cognitifs. Son profil correspond davantage à la définition du bilinguisme soustractif (V. Pantazi, 2009) qui se traduit par :

« une « insécurité linguistique », un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre ».

Elle évalue ainsi très faiblement sa compétence culturelle anglaise (2/5). Sur le plan linguistique, elle est la seule élève à ne pas s'estimer pleinement compétente en anglais. Elle considère parler moins bien français que lorsqu'elle était en Tunisie et ne veut donc pas évoquer auprès des professeurs son long séjour dans ce pays. Le français reste pourtant l'une de ses langues de communication (textos, mails...).

« Ils vont me dire que je devrais mieux parler français. »

Elle n'a pas conscience de la richesse que peut lui apporter la maîtrise de l'arabe, l'anglais et le français. Au contraire, elle estime qu'elle a eu peu de soutien de la part de l'équipe pédagogique à son arrivée. Les professeurs notaient ses devoirs comme n'importe quel autre élève :

« I do not get any specific or extra care. I get taught the same way as everyone else without consideration the fact that I come from a different culture and speak a different language. »⁵¹

À l'issue des séances de travail, il semble que Assia ait largement bénéficié des exercices. Son discours est moins radical concernant son plurilinguisme. Elle parle de repérer les universaux et de l'importance de mettre en commun les réflexions métalinguistiques afin de mieux mémoriser ce qu'elle apprend en classe.

« You can use the skills you have learnt in a language to apply in another. »
« It was very important to share my skills with the class. »⁵²

⁵¹ « Je n'ai pas un régime spécifique ou une attention particulière. On m'enseigne de la même manière que les autres, sans prendre en compte le fait que je viens d'une différente culture et que je parle une autre langue. »

⁵² « Tu peux appliquer les compétences apprises dans une langue dans l'autre langue. »

« C'était très important de partager mes compétences avec la classe. »

À la fin de l'expérience, elle regrette ne pas avoir poursuivi l'apprentissage de l'espagnol, langue romane qui lui semblait compliquée.

« I don't know why I quit. It was a bit confusing I guess. But exams are exactly the same in French and Spanish and you can use the thing you've learn in one language in the other language. »⁵³

Les échanges sur les transferts de compétences avec sa camarade de classe Vanisha semble l'avoir sensibilisé aux contacts de langues.

4.1.2. Vanisha, origine indienne née au Portugal : l'intercompréhension (Degache, 2008)

Vanisha, 17 ans, est née au Portugal. En parallèle du A-level, elle a été embauchée par un téléopérateur grâce à son plurilinguisme. D'origine indienne, elle parle à la fois gujrati et portugais au sein de sa famille. Elle identifie généralement sa « *home language* » comme étant le portugais. Elle hésite cependant constamment avec le gujrati malgré sa compétence partielle dans cette langue. Elle comprend et parle le gujrati, mais elle ne l'écrit pas et ne le lit pas non plus. En famille, ils parlent un mélange de toutes ces langues : gujrati, portugais et anglais. Ils créent donc un discours authentique propre à leur groupe (Moore, 2010). Culturellement, Vanisha s'évalue entièrement compétente à la fois en portugais et en gujrati (5/5) alors qu'elle évalue à 4,5 sa compétence culturelle anglaise. Elle n'a pourtant passé aucun examen en portugais. Apprenant l'espagnol et le français, Vanisha a conscience des liens entre langues romanes. Elle a préféré acquérir de nouvelles compétences plutôt que de se contenter de valoriser académiquement une langue déjà maîtrisée. Vanisha pratique l'intercompréhension et aimerait apprendre l'italien, car :

« It should be easy and quick as I already speak portuguese, french and spanish. »⁵⁴

Vanisha est également attentive aux liens entre langues indiennes. Il y a plusieurs langues, dont l'hindou, qu'elle comprend car elles sont proches du gujrati. C'est dans son expérience

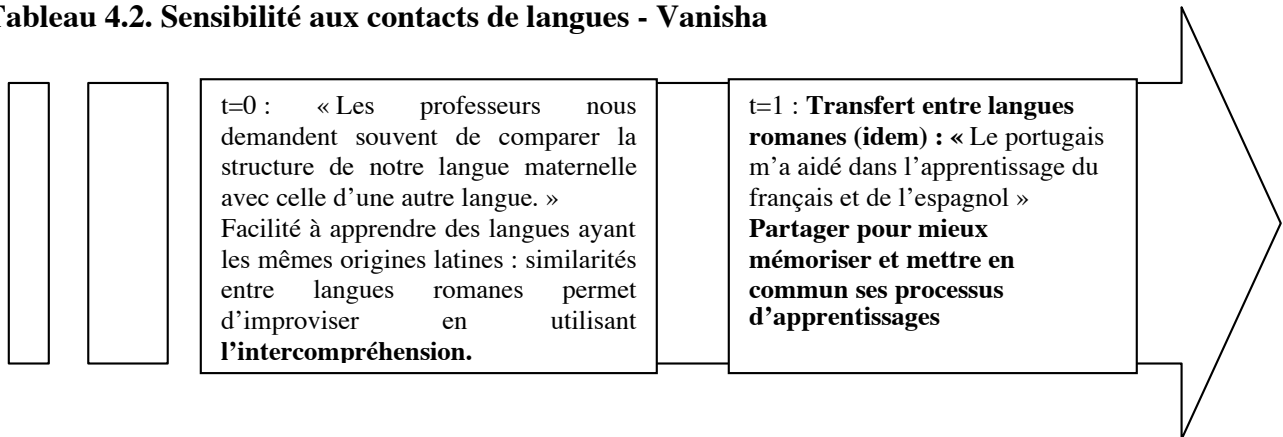
⁵³ « Je ne sais pas pourquoi j'ai laissé tomber. Je suppose parce que c'était un peu déroutant. Mais les examens sont les mêmes en français et espagnol et tu peux utiliser ce que tu apprends dans une langue dans l'autre langue. »

⁵⁴ « Cela devrait être facile et rapide étant donné que je parle déjà portugais, français et espagnol. »

personnelle de vie, en dehors de l'école, que Vanisha a développé une manière d'appréhender les contacts de langues (Simon, 2005). En plus de son plurilinguisme, elle semble avoir conscience de l'ambiance multilingue dans laquelle elle vit. **Elle est la seule élève à mentionner plusieurs langues parlées dans son quartier ou en Angleterre, en dehors du cercle familial.**

Elle s'identifie davantage au Portugal qu'à l'Inde. Ce dernier pays reste celui où elle va passer des vacances pour voir sa famille. Cependant, elle regarde beaucoup de films Bollywood. C'est d'ailleurs par ce biais qu'elle s'est intéressée à un pays francophone, la Suisse. Cet exemple même montre qu'une seule étude ethnique ou religieuse ne peut prendre en compte la complexité du profil plurilingue d'un élève comme Vanisha. Le critère linguistique devient donc essentiel pour mener une étude socioculturelle, comme le considèrent Baker et Eversley (2000), suivis par Michelle von Ahn, Ruth Lupton and Dick Wiggins (2010)⁵⁵. Ils sont les premiers chercheurs à prendre en compte la langue que les enfants parlent chez eux dans les études socioculturelles du système éducatif anglais. Auparavant, seul le critère ethnique était pris en compte pour souligner les difficultés d'un groupe particulier, comme c'est encore le cas à l'école DW.

Tableau 4.2. Sensibilité aux contacts de langues - Vanisha



Avant le début des ateliers, Vanisha savait transférer ses compétences d'une langue à l'autre, ou du moins essayer d'employer un terme dans une langue romane si elle ne le connaissait pas dans l'autre. Elle a su développer ses propres stratégies inter linguistiques dont elle est consciente, proche de l'intercompréhension (Degache, 2008). Il lui paraît facile d'apprendre le français en mélangeant ses répertoires espagnols et portugais. De fait, si les structures grammaticales qu'elle

⁵⁵ Pour rappel, voir partie 2.1

emploi ne correspondent pas toujours à la langue du natif, les messages qu'elle transmet en français sont compréhensibles, comme nous avons pu le constater lors d'entraînement oral à l'examen oral du A-level. Ces erreurs grammaticales à répétitions déplaisent aux professeurs qui la préparent à l'examen du A-level⁵⁶ qui s'appuie sur la norme du natif. Elle prévaut à la compréhension et formulation d'un message. Pourtant, cette norme est subjective lorsqu'on pense par exemple, à la différence entre langage parlé et écrit, notamment concernant la négation qui se réduit au mot « pas » au lieu de l'association « ne » et « pas ».

Cependant, l'évaluation qu'elle a faite des ateliers est positive. Parler des moyens mémos techniques qu'elle met en place et les comparer avec ceux de ses camarades lui semble utile. Cela montre l'importance de mettre des mots et l'incitation à énoncer ses propres mécanismes de pensées ou stratégies métalinguistiques chez l'ensemble des élèves. Ici encore, le fait de partager ses impressions en classe favorise l'apprentissage.

4.1.3. Achille, d'origine camerounaise scolarisé en France et ayant oublié cette langue depuis son arrivée à Londres : « déni de langue » (Perregaux, 2004) ?

Achille est né au Cameroun en 1994. En 2002, il est scolarisé en France où il restera quatre ans. Puis, il déménage avec sa famille en Angleterre. Depuis 2006, il habite Londres. Il raconte volontiers son séjour à Lyon et regrette d'avoir oublié le français, langue de scolarisation jusqu'en 2006. En Year 7, lors d'un voyage scolaire en France avec l'école anglaise, il était l'élève chargé de la traduction.

« I used to speak French like you, miss, I was more fluent than the teacher you know ! I can understand much more than I can speak and I still have friends there. »⁵⁷

L'oubli de cette compétence reste une frustration difficile à accepter. Dans l'activité de biographie langagière, il affirme parler français et anglais avec ses frères et sœurs.

⁵⁶ L'ensemble du programme s'attache donc au français du natif, quoique même dans les énoncés d'examens, certaines formulations correspondent davantage à des traductions littérales de l'anglais au français.

⁵⁷ « Je parlais français comme vous. Vous savez, je parlais plus couramment cette langue que certains professeurs. Je peux comprendre beaucoup plus que ce que je peux parler mais j'ai encore des amis là-bas. »

Il ne sait pas nommer le dialecte camerounais que sa mère parle à la maison avec son père. Même s'il comprend cette langue (réception), sans la parler, il ne la mentionnera jamais. Nous parlerons de « déni de langue » au sens de Perregaux (2004).

Enq : Tu as demandé à ta mère le nom du dialecte qu'elle parle avec ton père ?

Achille : Non, j'ai oublié. Mais tu sais, je le comprends seulement par habitude. Je ne le parle pas.

Enq : Pense à lui demander, ce serait intéressant.

Achille : Oui mais ma mère, elle va me gronder si je lui redemande. Elle va me dire qu'à chaque fois je lui redemande parce que je ne m'en rappelle plus. C'est un dialecte de la ville d'où elle vient.

Enq : Et tu connais cette ville.

Achille : Oui.

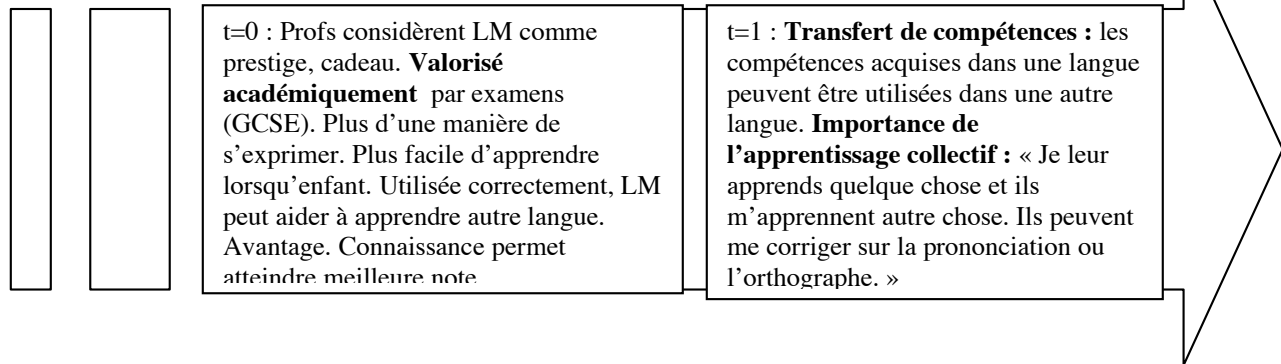
Enq : Alors tu pourrais chercher sur internet le dialecte qui y est parlé ?

Achille : Oui, je vais demander à ma mère.

Sa mère parle également français. Elle corrige régulièrement les devoirs de Achille. Lui parle à ses parents en anglais, l'une des deux langues officielles du Cameroun, avec le français. Achille montre la complexité du plurilinguisme et du statut informel des langues. Certaines familles souhaitent que leurs enfants développent une compétence en anglais au détriment de leur langue d'origine. Cela semble être le cas dans la famille d'Achille où les parents parlent le dialecte seulement entre eux. L'appartenance à certaines communautés importantes peut encourager à conserver une langue d'origine. En moyenne, les langues d'origine des migrants se perdent en trois générations lorsqu'ils habitent un autre pays (R.Houle, 2006). Lorsque l'on parle de plurilinguisme, il faut donc prendre en compte un ensemble de facteurs plutôt que quelques caractéristiques d'origine.

Achille évalue sa connaissance de la culture française comme équivalente à la culture anglaise (4/5). Il est le seul à ne pas donner la note 5/5 à l'une des cultures liée à une des langues qu'il parle. Cela peut être lié au fait qu'il est le seul à ne pas mentionner la langue parlée par ses parents. Souhaitant devenir footballeur, parler plusieurs langues est important pour lui. Il s'imagine jouer dans une équipe espagnole et apprendre sur le terrain cette nouvelle langue.

Tableau 4.2. Sensibilité aux contacts de langues - Achille



Avant de commencer les ateliers, Achille perçoit le plurilinguisme comme une chance décrite comme très académique :

« Being able to understand a subject such as French put you ahead of other students in the lesson. Key factors such as knowing where to place the accents when they are needed could be the difference between a A grade and a B. »⁵⁸

Cette compétence se cantonne au savoir scolaire. À l'issue des exercices, il prend conscience des possibilités de transfert de compétences, notamment grâce à l'atelier «Polyglotte» sur les emprunts lexicaux, d'une langue à l'autre. Il apprécie partager ce travail en groupe.

« Je leur apprends quelque chose et ils m'apprennent autre chose. Ils peuvent me corriger sur la prononciation ou l'orthographe. »

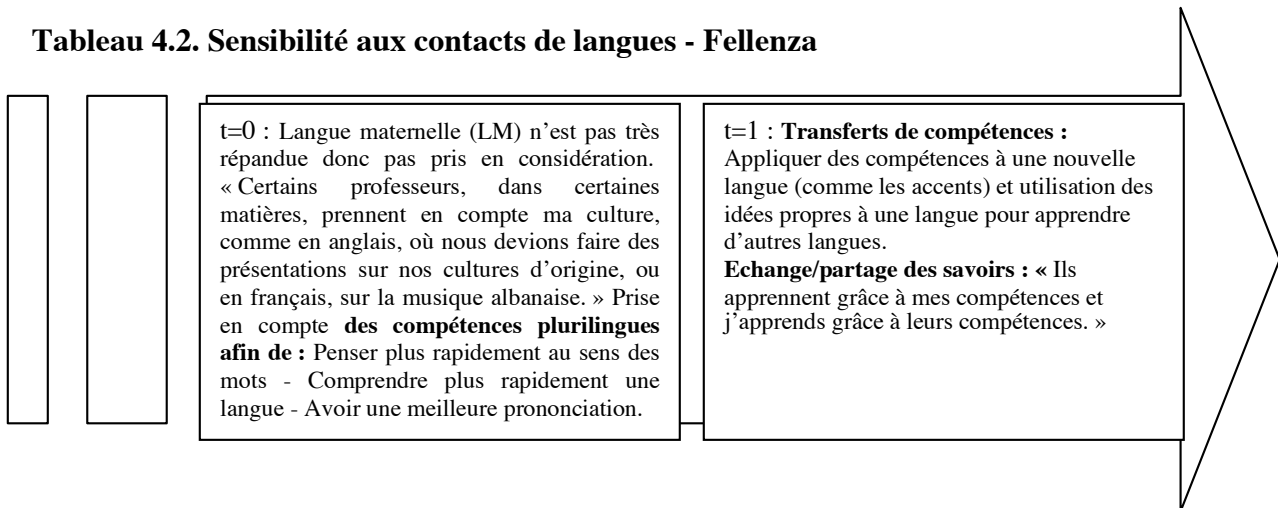
Comme pour Achille, l'idée de co-construction en classe séduit l'ensemble des apprenants. Le professeur n'est plus perçu comme le détenteur du savoir mais comme celui qui relie les compétences de chacun et prend de la hauteur afin que tous les élèves puissent s'exprimer. L'apprentissage est plus vivant, les élèves plus actifs. Cela est rendu possible par le fait d'avoir de petites classes.

⁵⁸ « Etre capable de comprendre une matière comme le français vous démarque des autres élèves. Des éléments clés comme l'emplacement des accents lorsqu'il y en a besoin, peut être la différence entre un A et un B. »

4.1.4. Fellenza, Albanaise passionnée par les langues : le « bilinguisme additif » (Cummins, 2001)

Fellenza est Albanaise. Arrivée en Angleterre tardivement, à 9 ans, elle a rapidement acquis un très bon niveau d'anglais. C'est cette vitesse d'apprentissage qui caractérise selon elle les plurilingues, tant au niveau de la compréhension que de la prononciation dans une langue étrangère. Passionnée d'histoire et de littérature britannique, elle s'est approprié les matières anglaises tout en restant particulièrement fière de sa culture d'origine. Son parcours montre que ce « bilinguisme additif »⁵⁹ se développe harmonieusement et complète les langues en présence (Cummins, 2001). Elle fait preuve d'un très bon niveau tout en ne baignant pas dans une atmosphère britannique. Chez elle, elle parle albanais et regarde la télévision dans cette langue. De nombreuses séries diffusées par les chaînes locales reprennent également des *telenovelas* mexicaines. Fellenza a donc commencé à apprendre l'espagnol.

Tableau 4.2. Sensibilité aux contacts de langues - Fellenza



Au début de l'expérience, Fellenza estime que si les professeurs prennent en compte sa culture, ils prennent peu en considération sa langue maternelle car elle n'est pas très connue. Elle précise également que sa langue maternelle l'aide dans la prononciation du français et la rapidité d'apprentissage.

⁵⁹ L'enfant bilingue développe ses deux langues. L'apprentissage de l'une enrichit l'autre et vice versa.

À la fin de l'expérience, Fellenza est plus sensible aux transferts de compétences, notamment des contacts de langues entre albanais et français. Elle relève également l'importance de l'échange de connaissances :

« Ils apprennent grâce à mes compétences et j'apprends grâce à leurs compétences. »

De nature plutôt timide, elle parle volontiers des spécificités culturelles de son pays, des liens entre français et albanais... Sa participation en classe est plus active lorsqu'elle concerne sa culture d'origine. D'ailleurs, elle est l'unique élève qui ne note pas sa compétence culturelle anglaise alors qu'elle s'évalue très compétente en compréhension et expression anglaise.

4.1.5 Soredo, d'origine somalienne : entre deux cultures

Nous ajoutons quelques remarques sur Soredo, qui a suivi le premier atelier avant de quitter l'école. Quelques observations à son sujet nous semblent compléter les profils précédents. Soredo est d'origine somalienne. Elle s'est intéressée au français grâce à une tante qui habite Djibouti et qui a fait des études de droit à Paris. De temps en temps, elle lui parle français.

Lors de l'explication des ateliers que nous allions mener, elle était de loin la plus enthousiaste, racontant que pendant l'examen du GCSE en langue somali, elle avait apprécié entendre l'histoire d'une fille au même prénom que le sien :

« C'était la première fois que j'entendais le nom Soredo dans le cadre de l'école. »

Lors du premier atelier, Soredo soutient qu'elle aimerait apprendre l'arabe car elle le lit déjà. Elle ne cite pourtant pas cette compétence partielle dans son autoévaluation des répertoires. Dans les couloirs, lors d'une conversation informelle, elle revient sur le déroulement du premier exercice pour s'exprimer sur son parcours. Elle estime qu'il a été difficile pour elle d'être entre deux cultures. Elle est considérée comme Somalienne en Angleterre et comme Anglaise en Somalie. Elle, ce qui lui plaît de son pays, ce sont les safaris et la plage. En Year 11, elle portait de temps en temps le voile. Cette année, elle ne le porte plus. Elle raconte volontiers qu'au départ, elle se

cachait pour l'enlever sur le chemin de l'école, jusqu'au jour où elle en a discuté avec ses parents et qu'ils ont acceptés son choix. Selon elle, ce n'est pas facile de faire face aux deux identités qui la composent :

« Quand je vais passer l'été en Somalie, ma famille ne comprend pas pourquoi je ne suis pas mariée et je ne veux pas porter le voile. Je dois me réadapter. »

Ces cinq profils aux caractéristiques variées nous permettent d'avoir une illustration concrète de la complexité des réalités qu'englobe le mot plurilinguisme au sens de Castelloti (2005)⁶⁰. Si nous avons défini ce terme de manière théorique, cette notion apparaît très subjective (Kramsch, 2008) dans la réalité. C'est à chacun de trouver sa propre définition du plurilinguisme. L'école doit encourager cette réflexion. À partir du déroulement des activités et des résultats obtenus (4.2.), nous avons formulé quatre remarques qui nous permettront de répondre à nos hypothèses de départ (4.3).

4.2. Résultats de l'évaluation des ateliers, du plus important au moins important selon les élèves

Dans cette partie, nous reprenons chaque atelier pour détailler leur déroulement en s'appuyant sur les remarques formulées par les élèves lors de l'évaluation du travail. Nous mentionnerons également le classement appréciatif qu'ils ont effectué. Afin d'avoir une vision globale de l'atelier le plus apprécié, nous avons additionné les classements de chacun⁶¹.

4.2.1. Moi et les langues (Classé 4/4 en terme de pertinence pour le groupe)

⁶⁰ Pour rappel (Voir partie 3.1) : La notion de plurilinguisme est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. C'est une compétence par essence, « partielle, plurielle, composite et hétérogène » caractérisée également par « une grande malléabilité et une capacité d'évolution constante dans le temps et dans l'espace » (V. Castelloti, 2005)⁶⁰.

⁶¹ Celui qui obtient le moins de points est le plus intéressant au regard des apprenants, alors que celui ayant le plus de points l'est moins.

Nous avons soumis aux élèves des questionnaires de biographie dirigée⁶². Le travail de biographie présenté dans cet exercice favorise la réflexion individuelle tandis que les élèves apprécient surtout partager leur stratégie et exprimer les processus métacognitifs :

« C'était important de partager mes compétences avec la classe » (Achille, Q2 Annexe 6),

« Les autres peuvent trouver cela intéressant car nous réalisons que nous avons les mêmes manières de penser. » (Vanisha, Q2, Annexe 6).

« Dès que je partage quelque chose, cela m'aide à le mémoriser. » (Assia, Q2, Annexe 6)

« La classe peut apprendre grâce aux compétences et je peux apprendre grâce aux compétences des autres. » (Fellenza, Q2, Annexe 6)

Selon les élèves, même si la biographie linguistique permet d'évaluer ses compétences (Fellenza, et Achille) et de montrer la richesse des locuteurs plurilingues (Assia), les questions (Annexe) n'étaient « pas assez profondes et détaillées » (Achille, Vanisha, Fellenza), ou trop répétitives (Assia). Ces activités ont suscité des réflexions entre élèves sur leurs pratiques linguistiques en famille :

Vanisha : Nous nous sommes créés notre propre langue entre le portugais, le gujrati et l'anglais.

Assia : Moi il n'y a qu'avec mon frère que je parle anglais.

Enq : Et vous pensez dans quelle langue ?

Vanisha : ça dépend. Si j'ai appris quelque chose en anglais, je réfléchis en anglais. Mais si c'est un souvenir du Portugal, je pense en portugais.

Assia : En arabe souvent. J'ai beaucoup plus de vocabulaire qu'en anglais.

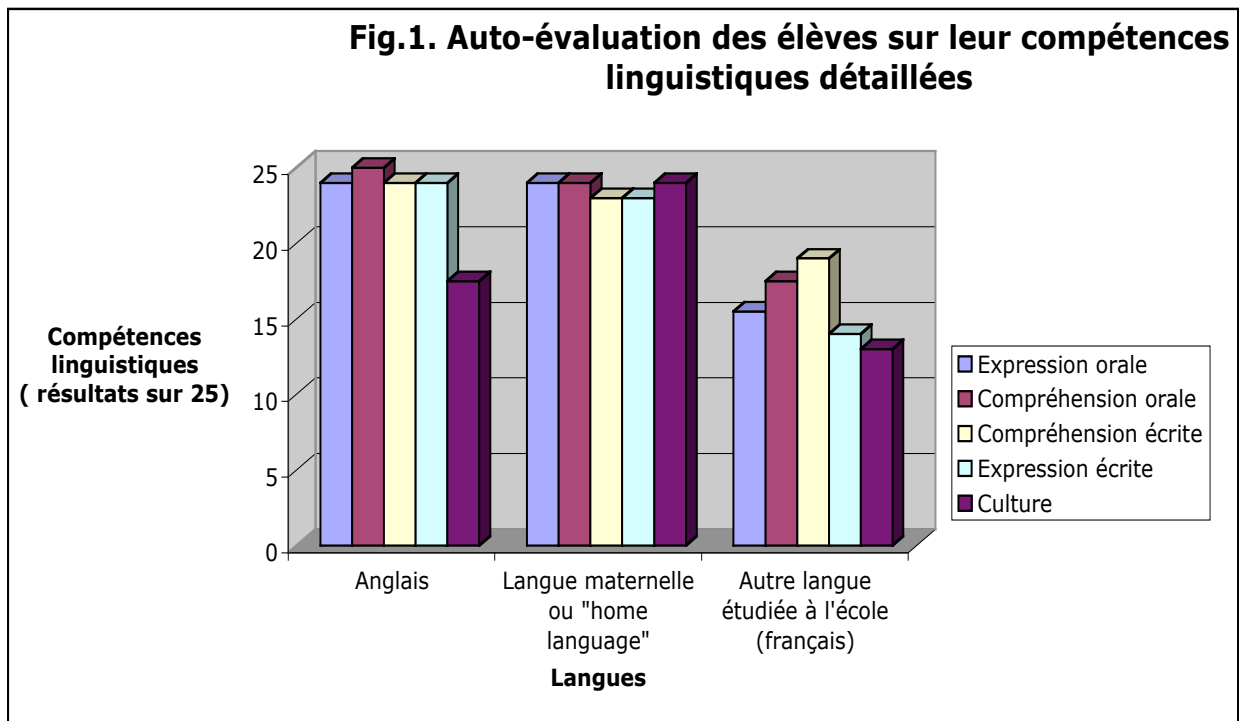
Enq : Rêvez-vous dans une langue en particulier ?

Vanisha: (rires) Non.

Assia (rires) Je ne sais pas... J'y penserai cette nuit.

Ce type de discussion permet aux élèves de comparer leur pratique et de se rendre compte qu'ils ne sont pas seuls à se poser certaines questions relatives aux plurilinguismes.

⁶² Voir détail 3.2 ainsi que en Annexe 3



L'autoévaluation proposée nous semble particulièrement intéressante dans la colonne « culture » et « reading », c'est-à-dire compréhension écrite. Aucun n'élève ne se considère compétent en culture anglaise. Fellenza ne parvient pas à noter cette compétence alors qu'elle atteste d'une maîtrise parfaite de l'anglais⁶³ (oral, écrit, parlé, ...). En français, langue apprise à l'école, les élèves évaluent leur niveau de compréhension écrite de manière assez élevée. Nous pouvons donc nous demander s'ils ont une meilleure reconnaissance de certaines similarités lexicales⁶⁴. Enfin, le fait que les élèves estiment parler anglais dans leur quartier montre que la notion de communautarisme, vivement critiquée en Angleterre, ne correspond pas à leur réalité.

4.2.2 Mes représentations (Classé 2/4 en terme de pertinence pour le groupe)

Contrairement à l'activité précédente, cette activité encourageait la discussion au sein du groupe. À l'aide d'un chronomètre, le professeur demandait aux élèves d'écrire quatre mots qu'ils associaient à la langue énoncée en reprenant la tournure des rappeurs anglophones « If I say ... you say... » en encourageant la rapidité. Ils disposaient de dix secondes par langue, puis

⁶³ Pour les besoins statistiques, nous avons noté l'absence de réponse d'Fellenza comme un 2,5/5.

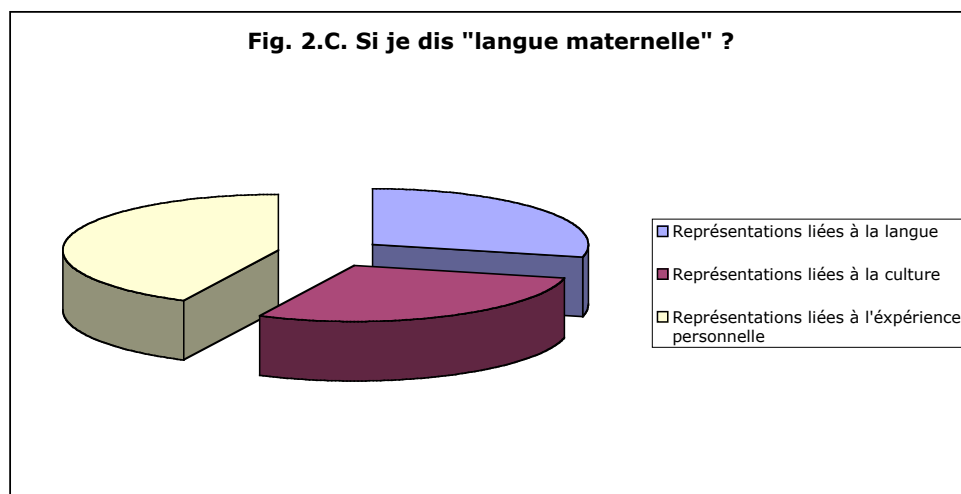
⁶⁴ Voir de manière développée en partie 4.3

partageaient et discutaient de leurs résultats. Le côté ludique a plu, même si certains considèrent que leur représentation d'une culture ou d'une langue ne peut pas se limiter à quatre mots (Fellenza). Vanisha et Assia classent cette activité comme la plus enrichissante.

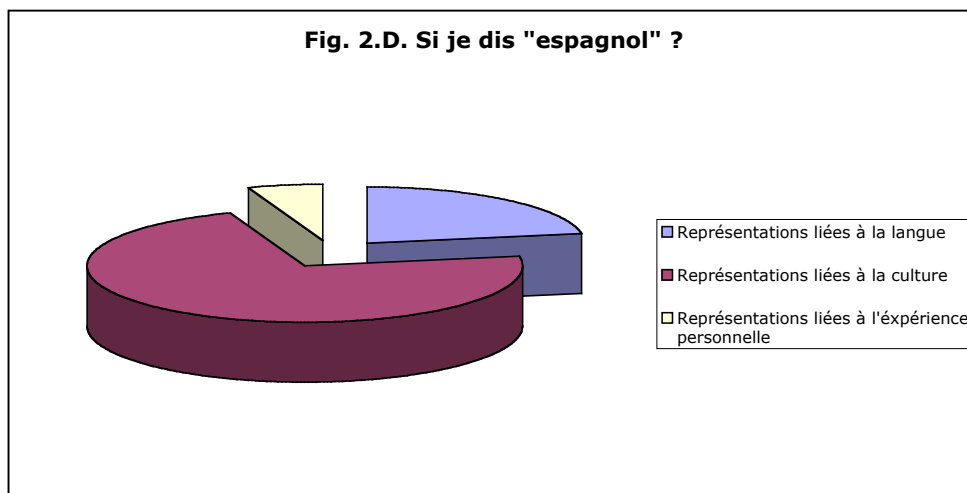
Certaines notions, comme la hiérarchie linguistique, la *lingua franca* ou le cliché apparaissent dans cette activité. Fellenza, par exemple, considère que l'anglais lui permet de comprendre le monde et qu'apprendre une autre langue ne changera pas ses relations à l'Autre lorsqu'elle part en vacances dans un pays étranger. Certaines représentations restent très scolaires (Vanisha). Pour Achille, les langues sont davantage liées à ses centres d'intérêts comme le football. La mise en commun permet des débats animés et une remise en question des représentations stéréotypées. Nous avons classé ces données en trois catégories :

- Représentations liées à la langue
- Représentations liées à la culture
- Représentations liées à l'expérience personnelle

Les résultats montrent des domaines de réflexion variant selon la connaissance de la langue. Les réflexions métalinguistiques en semblent plus nombreuses lorsque la connaissance de la langue est importante alors que des représentations culturelles stéréotypées sont prégnantes lorsque les élèves connaissent peu cette langue (Annexe 3), comme représenté sur les figures suivantes⁶⁵.



⁶⁵ Pour chaque langue, nous avons regroupé les données des quatre apprenants en trois catégories.



Il semble donc important de ne pas seulement prendre en compte la culture des élèves mais de les inciter à s'exprimer sur leurs réflexions métacognitives. Les représentations culturelles viennent en complément de ce travail. Selon le CECR (2001 : 84), l'apprentissage d'une langue a pour but d'offrir :

« la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées ».

Pour autant, dans l'enseignement d'une langue étrangère, il ne s'agit pas de les ignorer mais de les surpasser. Selon Martine Baruch (2005), **l'appropriation progressive d'un nouveau système linguistique s'inscrit dans un ensemble de processus psychologiques et sociologiques complexes**. Les représentations et les attitudes à l'égard des pays, de leurs habitants et des langues qu'ils parlent influencent l'apprentissage. Il semble donc important d'utiliser également les stéréotypes comme base de discussion, afin de montrer aux apprenants qu'ils ont des points de repère parmi cette multitude de nouvelles informations à assimiler. C'est un travail prenant en compte l'ensemble des représentations qui permet d'appréhender la complexité de l'apprentissage d'une langue étrangère. À ce titre, D. Moore (1994) insiste sur le fait que les langues ne sont pas que des instruments objectifs et socialement neutres. Elles sont intimement liées à la nature du contact que l'on souhaite et que l'on a entretenu avec les locuteurs parlant cette langue.

4.2.3 Comparons nos langues (Classé 3/4 en terme de pertinence pour le groupe)

La complexité de cet exercice n'a pas été perçue comme un obstacle mais comme un défi pour les élèves. Dans un système éducatif peu sensible à la grammaire, les élèves ont pu échanger sur les structures utilisées dans leurs langues. Cette démarche leur a permis de noter certaines erreurs faites en français et de réaliser que parfois, il leur suffisait d'utiliser une structure identique à leur langue maternelle pour y remédier. Cette observation concerne particulièrement Fellenza, (albanais, anglais, français et espagnol) qui, d'ailleurs, classe cet atelier comme son activité préférée, lui permettant de comparer les langues entre elles. Ce constat rejoint la thèse de Pu Zhihong (2009) sur le plurilinguisme dans l'interlangue, qui relève trois caractéristiques :

- l'interférence de la langue et de la culture maternelle
- un répertoire verbal un peu « troublé » en situation de communication
- une interférence de retour des langues étrangères acquises sur la langue maternelle

Ce dernier point exprime le fait que l'apprenant peut avoir tendance à penser dans sa seconde langue d'acquisition lorsqu'il parle une autre langue étrangère. Il se base alors sur les structures de cette langue apprise, autre que sa langue maternelle. Cette problématique de la langue de référence a été également traitée par E. Carrasco (2004 : 143), qui s'attache aux processus d'apprentissage entre langues romanes :

« La 'percée' dans la langue apparentée est assurée en somme par le biais de la mobilisation et du développement de toutes les activités cognitives et métacognitives qui entrent en jeu dans le processus de compréhension d'une langue étrangère. »

Cette activité favorise également l'ouverture à l'altérité et le partage des connaissances. Afin « d'impressionner la prof », Achille demande à Fellenza de lui apprendre quelques phrases albanaises. Assia pose quelques questions à Vanisha sur le gujrati. L'intérêt pour des systèmes scripturaux différents est également relevé. Toutefois, il faut prendre en compte les capacités linguistiques partielles dans cet exercice, comme pour Vanisha, qui, n'écrivant pas le Gujrati, a tenté de retranscrire les phrases avec l'alphabet latin. L'exercice pourrait s'attacher à la structure sans s'attarder à la transcription d'une phrase pour les élèves parlant mais n'écrivant pas leur langue d'origine.

Le professeur a également pris part à l'activité en comparant le gaélique à l'anglais. Elle valorise ainsi le fait de parler une autre langue. Cette compétence peu reconnue en Angleterre la rapproche du vécu de ces élèves.

4.2.4 Voyage des mots (Classé 1/4 en terme de pertinence pour le groupe)

Même si peu de résultats sont mentionnés à l'écrit, cette activité a suscité une riche réflexion en groupe et individuellement. Il a surtout été difficile de retrouver l'origine des mots (Achille, Vanisha). L'activité s'est poursuivie par des recherches étymologiques de quelques mots cités, sur internet. Le « voyage » des mots, leur histoire et leur évolution représentent une complexité dont les apprenants ont apprécié la découverte. À la fin de l'exercice, ils estiment avoir appris à enrichir leur répertoire en pensant aux mots communs qui existent entre les différentes langues qu'ils connaissent (Achille), même si leur origine reste floue. Certains mots sont similaires dans toutes les langues parlées (Fellenza, Vanisha). Les élèves découvrent ainsi l'étendue d'un répertoire commun (Assia) en s'intéressant l'histoire du mot (Vanisha).

Dans les autres classes, ce type d'exercice est utilisé pour éviter les faux amis. Un professeur aime raconter les anecdotes suivantes : « *Alfresco* » signifie « en terrasse » pour les Anglais qui pensent parler italien alors que ce mot signifie « en prison » ou le mot « *Handy* » utilisé par les Allemands pour évoquer le téléphone portable en étant convaincu d'employer un terme anglais alors que cela ne veut rien dire outre-Manche.

Au lieu de mettre en garde contre l'utilisation de faux emprunts, les professeurs devraient encourager l'observation des similitudes en suivant une réflexion métalinguistique (Carrasco, 2004 : 143) :

« Il ne s'agit donc pas uniquement de mettre en confiance l'apprenant face à la transparence (ce qui, en soi, serait aussi peu productif que de le mettre en garde, comme il a été fait traditionnellement, contre les faux amis !), mais de l'inciter à multiplier les indices de validation de l'interprétation des traits communs qu'il repère, dans un contexte textuel donné, entre langues voisines. »

Souhaitant développer cette activité et observer les réactions d'un public plus jeune, nous avons mis en place une présentation de photos prises dans les rues de Londres avec des mots communs entre le français et l'anglais pour travailler sur les ressemblances en classe de français (Annexe 4). Puis nous avons demandé aux enfants de trouver leurs propres mots et d'écrire des phrases en utilisant un nombre maximal de mots d'origine française. L'engouement des élèves pour cette activité est vraiment encourageant. Il leur permet d'intégrer cette langue en cours d'apprentissage dans leur quotidien : ils peuvent lire le français au supermarché, dans un restaurant à Londres, sur Internet, etc.

Cette activité permet de prendre conscience que le plurilinguisme s'inscrit dans une logique de société également multilingue (Simon, 2005 : 274) :

« Construire une identité plurielle, c'est être à même, tant au niveau sociétal qu'au niveau individuel, d'intégrer cette pluralité, de la comprendre, de la gérer, de la mobiliser, de continuer à la construire et à la remodeler. »

L'analyse des résultats de cette étude laisse émerger des idées transversales que nous développerons dans la partie suivante (4.3).

4.3. Appréhender la diversité en classe

Quatre points seront relevés afin de compléter nos remarques préalables et répondre aux hypothèses émises au début de ce projet. S'il s'avère compliqué de nommer ses langues et évaluer ses compétences (4.3.1), réfléchir à son identité est essentiel dans le cadre d'une éducation s'adressant à des « citoyens en devenir » (4.3.2). Cependant, prendre en compte la culture d'origine des élèves n'est pas suffisant (4.3.3). Il convient de valoriser les différents répertoires langagiers et savoirs, savoir-faire et savoir être liés aux expériences personnelles de chacun (4.3.4). La mise en commun de sensibilités différentes et des stratégies propres à chacun semble essentielle pour optimiser l'apprentissage des apprenants.

4.3.1 Difficultés à nommer ses langues et évaluer ses compétences

Lorsque l'on demande à Vanisha de décrire sa langue maternelle ou « home language », elle hésite entre le gujrati et le portugais. Nommer l'ensemble des langues présentes dans son répertoire n'est pas chose aisée. Soredo, d'origine somalienne, expliquera qu'elle souhaiterait apprendre à parler l'arabe qu'elle lit déjà. Pourtant, elle ne mentionne pas cette compétence partielle concernant cette langue lorsqu'elle remplit le questionnaire. Une autre formulation du tableau utilisant la notion de domaine d'usage du Cadre commun de référence des langues (2000) aurait peut-être permis de mentionner l'ensemble de ces langues et de simplifier leur qualification entre maison, école, société, amis, et professionnels pour les adultes.

Achille, lui, ne mentionnera la langue de ses parents dans aucun exercice. Ces exemples nous paraissent particulièrement intéressants. **Faut-il à tout prix valoriser l'ensemble des répertoires ou laisser chacun créer son propre répertoire linguistique, non selon des critères objectifs mais selon sa sensibilité ?** En ce sens, il aurait fallu insister sur « les langues que je comprends mais que je ne parle pas », ou « les langues proches de la mienne » ou encore, « les langues que j'entends », c'est-à-dire, dans mon entourage, à la maison.

Dans la manière de décrire la langue, des élèves témoignent d'une certaine dévalorisation de leur répertoire ou de leur « home language » de la part de leur entourage. L'élève emploie le terme « slang » pour parler de la langue créole, sans vraiment savoir à quoi celui-ci correspond.

Professeur : « -Do you speak French at home ?

Elève (14 ans) : - No, I just speak a French slang with my dad.

Professeur : A French slang ? What do you mean ?

Elève : A bad French, not really official.

Professeur : Do you know what slang means ? Its like when you speak in the street with your friend, like « hey broth, what's up? » Where does your dad come from ?

Elève : He is from Mauritius.

Professeur : So you speak « creole », which is a really nice language, a mix with lots of languages, including French. You also have a rich culture. You should be proud of it ! »⁶⁶

⁶⁶ « P. : Parles-tu français chez toi ? E. : Non, je parle seulement un argot français avec mon père. P. : Un argot français ? Que veux-tu dire ? E. : Un mauvais français, pas vraiment officiel. P. : Connais-tu la signification du mot « argot » ? C'est comme quand tu parles dans la rue avec tes amis, comme « Hé mec, bien ou quoi ? ». D'où vient ton père ? E. : Il est de l'île Maurice. P. : Alors il parle « créole ». C'est une belle langue, un mélange de plusieurs langues dont le français. Tu as également une riche culture. Tu devrais être fier de ça ! »

E. Hawkins (1984) explique cette hiérarchie linguistique dans un système éducatif scriptural. Il distingue les dialectes créoles, fruit d'un mélange de langues, et les langues sans tradition écrite. Cette hiérarchisation se retrouve lors de plusieurs activités réalisées dans le cadre de cette recherche-action. L'anglais est largement considéré comme la langue globale. Deux élèves ne citent que cette langue pour décrire leurs échanges linguistiques à l'échelle globale (Annexe 3 « Moi et les langues »). Dans les représentations, l'anglais est décrite par deux élèves comme la langue parlée dans le monde entier alors que le français est considéré comme « la seconde langue la plus importante » par une élève décrivant sa langue maternelle comme peu connue dans le monde donc peu valorisée par ses professeurs (Annexe 3, Fellenza). Elle associe l'importance au nombre de locuteurs et d'utilisateurs de cette langue. D'ailleurs, maintenant qu'elle parle anglais, elle estime pouvoir voyager dans le monde entier :

« Au Mexique, je peux très bien parler anglais. »

Dans le contexte de l'établissement DW, les professeurs de langues sont eux-mêmes plurilingues mais plutôt en raison de besoins pédagogiques polyvalents. En Angleterre, les enseignants doivent pouvoir utiliser leurs compétences selon les besoins. Ils n'enseignent pas qu'une matière mais un ensemble de matières au sein d'un département. Ainsi, un professeur de français doit être capable d'enseigner également l'allemand et l'espagnol alors qu'un professeur de mathématiques enseignera également la biologie ou la physique, au sein du pôle « sciences ». D'ailleurs, plusieurs classes d'initiation aux langues (Year 9) proposent à la fois l'étude simultanée du français et de l'espagnol. Cette méthodologie apparaît davantage comme une initiation à deux langues afin de proposer aux élèves de choisir une langue pour leurs examens. Peu de références sont faites à l'intercompréhension. L'apprentissage des deux langues est compartimenté. Le français est étudié pendant un semestre et l'espagnol pendant un autre semestre. Cependant, nous avons constaté que les professeurs qui enseignent le français et l'espagnol, voir allemand, utilisent dans leur cours leurs propres connaissances dans plusieurs langues et non pas celles de la classe. Ce bilinguisme dominant chez les professeurs de langues (français-espagnol ou français-allemand) peut représenter un manque de diversité dans le recrutement des professeurs. Même si

depuis 2008, le choix des langues enseignées dans un établissement est laissé à la discrétion du directeur, les langues européennes restent les plus enseignées.

« While there is a good supply of teachers of major European languages such as French, German and Spanish, qualified teachers of other languages are less numerous and their availability may vary by region, thus limiting the choice of languages a school may wish to offer. »⁶⁷ (Department of Education, 2011)

Suite à la baisse des élèves germanophones, le gouvernement allemand co-finance avec l'université de Newcastle un programme en lien avec l'Angleterre pour encourager les professeurs anglais à opter pour cette seconde langue. Une bourse de 2400 livres est accordée aux futurs professeurs en plus d'un voyage tous frais payés à Berlin et Hambourg afin d'étudier l'allemand pendant un mois⁶⁸. Tous les pays ne peuvent pas se permettre de financer un tel programme. L'appellation même de « Modern language » engendre une hiérarchisation, comme l'admet un professeur de français (Katherine, annexe 5) :

« Je suppose, parce que, vous savez, les élèves qui parlent une langue moderne comme l'espagnol ou le portugais ont un avantage. Il y a des structures similaires, des genres, des accords. Euh... somalien. Je ne crois pas que les programmes l'aient soulevé mais nous avons remarqué à l'école que les élèves somaliens avaient une bonne prononciation en français. Les sonorités sont certainement les mêmes. Euh. Et les élèves qui parlent punjabi comme première langue, comprennent toute une gamme de langues. Ils ne le diront pas sur le programme mais lorsque vous pensez à certains points pédagogiques, ces similarités sont relevées. »

Les accords existent dans d'autres langues que les langues romanes. Tous les plurilinguismes ne sont donc pas appréhendés équitablement. Les classes de l'école DW, par ailleurs, sont décorées par moitié de mots clés en français, et par moitié de mots clés en espagnol. À titre d'exemple, nous citerons cet atelier sur les verbes irréguliers au futur en Year 10 (3^{ème}).

Teacher : Qui a fait de l'espagnol en Year 8 ?

⁶⁷ « Alors qu'il y a une offre importante de professeurs pour enseigner les langues européennes telles que le français, l'allemand et l'espagnol, les professeurs qualifiés dans d'autres langues sont moins nombreux et leur disponibilité varie suivant les régions. Cela limite le choix de langues que les écoles voudraient proposer. » Voir le site officiel du Department of Education :

www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199616/mfl/attainment/listening

⁶⁸ Voir le site de l'université de Newcastle : <http://www.ncl.ac.uk/sml/study/german-extension/>

Eleve 1 : Moi.

Teacher : Comment on dit « être » en espagnol?

Eleve 1 : Ser

Teacher : Très bien. Ce sera la base que nous utiliserons pour le futur du verbe être. Avec je, quelle est le ending ?

Eleve 2 : ai.

Teacher (qui écrit) : Très bien. Donc : je serai.

(Elle réitère la démarche avec ALLER/IR).

Contrairement à l'une des pistes de réflexion avancée par V. Castellotti (2006, 328), il ne nous semble pas que le fait que l'enseignant valorise son propre répertoire et prenne conscience de son vécu soit suffisant. Le plurilinguisme des professeurs n'est pas le gage d'une pédagogie plurilingue. Il faut développer un savoir-être (Carrasco, Piccardo, 2009 : 40) pour écouter la classe.

Pour certains points grammaticaux, qui n'existent pas en anglais, comme le genre des noms, les professeurs utilisent occasionnellement la comparaison avec les langues maternelles des apprenants qu'ils découvrent par la même occasion. Mais généralement, nous avons observé la configuration suivante en classe : les professeurs sont considérés comme plurilingues selon les langues valorisées dans le pays et le système éducatif malgré le fait qu'ils aient une langue majeure et une langue mineur qu'ils ne parlent que pour répondre à la demande linguistique de l'école. Les élèves, quant à eux, sont perçus comme semi lingues (Simon, 2005)– ou bilingue soustractif (Marcos, 1989 : 128), c'est-à-dire comme ayant peu de vocabulaire en anglais et une langue maternelle pas toujours valorisée. Grojean (1993) montre pourtant qu'une perception positive de l'ensemble des langues d'un apprenant favorise l'apprentissage des deux langues. Cummins (2001) estime que les enfants bilingues lisant dans les deux langues sont à même de les comparer et « de confronter comment elles organisent la réalité ».

Dans le cadre de l'école monolingue, la reconnaissance de leurs compétences n'est donc que partielle puisque la langue de scolarisation est davantage valorisée. Si les langues maternelles les plus représentées sont reconnues académiquement et peuvent être valorisées par un examen, cela n'est pas suffisant. Il y a une conscience, chez les professeurs, d'un « savoir-faire » et d'un

« savoir-être » des enfants plurilingues (utilisation du dictionnaire, tenue d'un glossaire...). Elle est exploitée en tant que telle. Les enfants semblent comprendre plus facilement. D'ailleurs, dans nos résultats (Annexe 3), les élèves semblent avoir des facilités en compréhension. Leur prononciation est également remarquée par leur professeur. Mais la rigidité du programme semble empêcher d'aborder des thèmes culturels ou linguistiques (Katherine, Annexe 5) à une période de l'adolescence où les élèves cherchent des points de repère pour construire leur propre identité.

4.3.2. Création d'une identité plurielle

À la question « quel type d'anglais parlez-vous ? », deux étudiants ont répondu « *Slang English* » (argot anglais). Nous leur avons expliqué ce que nous voulions dire par « type de langue » au sens de la variété selon l'accent caractéristique d'une région de référence de la langue qu'ils parlaient. Après analyse, cette réponse spontanée nous paraît intéressante. Dans des milieux multilingues, la culture populaire se nourrit de la diversité. Ces élèves migrants ne se retrouvent ni dans une culture de leurs pays d'origine, ni dans celle du pays d'accueil. Entraîné par des phénomènes de mode, ils créent un langage à leur image, c'est-à-dire un mélange entre des termes des deux pays. « Innit », par exemple, est un terme unique qui remplace la question tag « isn't it » et ses variantes. Régulièrement, leur professeur les corrige. Pourtant, selon un article de la BBC⁶⁹, ce terme n'est pas grammaticalement faux. C'est un terme emprunté aux îles britanniques qui s'est étendu dans les communautés londoniennes, dont Mercer⁷⁰ exprime la force subversif de cette « créolisation » :

« The subservive force of this hybridizing tendency is most apparent as the level of language itself where creoles, patois and Black English decenter, destabilize and carnivalize the linguistic domination of « English » - the nation-language of master-discourse – through strategic inflections, reaccentuations and others performative moves in semantic, syntactic and lexical codes. »⁷¹ (1988 : 57)

⁶⁹ <http://www.bbc.co.uk/voices/yourvoice/conversation3.shtml>

⁷⁰ Cité par (Harris, Leung, Rampton, 2001)

⁷¹ « La force subversive de cette tendance hybride se remarque surtout au niveau des langues elles-mêmes, lorsque le créole, le patois ou le Black anglais decenter, destabilise et modifie la domination linguistique de l'anglais comme langue nationale, à travers des strategies de réaccentuations et d'autres changements au niveaux sémantiques, syntaxiques et lexicaux. »

Comme expliqué au préalable⁷², l'anglais est une langue davantage ouverte au changement. L'utilisation de l'Anglais standard, au sens entendu par le programme officiel est en fait minoritaire chez les adolescents. Hudson & Holmes (1995) estiment que même dans les milieux les plus aisés, au moins 68% des 11-15 ans n'utilisent pas seulement l'« *English standard* » dans leur manière de parler (Ibid). Comme expliqué au préalable dans la partie grammaticale, l'anglais est une langue davantage ouverte au changement. Les échanges linguistiques ne sont pas unilatéraux mais se transforment mutuellement. Compte tenu de l'augmentation de jeunes somaliens ayant grandi en Angleterre, la langue Somali est en train de changer sur le territoire même somalien :

« Perhaps, it was turning into Somenglish, keeping the Somali structure but increasingly infused in English words and phrases. »⁷³ (Vron Ware, 2007 : 15)

La diversité des élèves n'est pas présente seulement dans la classe mais également dans leur parcours personnel. À l'école DW, les exemples d'élèves ayant habité dans plusieurs pays avant l'Angleterre sont nombreux, comme Vanisha ou encore Minal. D'origine indienne, Minal a grandi en Allemagne. Systématiquement, lorsqu'il faut parler de ses rêves ou de ses préférences, elle fait référence à Berlin et à la culture allemande. Si les statistiques ethniques anglaises tentent de remédier aux faibles résultats repérés dans une ethnie en particulier, cette catégorisation ne peut pas rendre compte de la complexité identitaire culturelle et sont désuètes dans leur répartition⁷⁴. Le rapport d'inspection de l'Ofsted illustre ces propos à plusieurs reprises :

« The school is careful to analyse its results to establish whether any particular ethnic group does less well than any other and against its national cohort and puts in place measures to rectify any such occurrence (...). For example, leaders noted that a disproportionate number of African Caribbean students were being excluded. As a result, they undertook wide-ranging consultation and put in place a raft of additional measures that have successfully supported these students. »⁷⁵

⁷² Se référer à la partie grammaticale en 2.4, p.33

⁷³ « Ce phénomène transforme peut être la langue en Somanglais, en gardant la structure somalienne mais en augmentant l'utilisation de mots et d'expressions anglais. »

⁷⁴ Séparation des Irlandais par rapport aux Européens, ect.

⁷⁵ L'école analyse attentivement les résultats afin d'établir si un groupe ethnique particulier réussit moins que les autres et que les études nationales. Elle met ainsi en place des mesures pour y remédier. (...) Par exemple, les

Les parcours migratoires, notamment de Vanisha et Achille, présentent une réalité bien plus complexe que l'ethnie à laquelle ils sont identifiés. Il convient donc de nuancer la « valeur » relative du plurilinguisme. Elle constitue un bagage personnel appréhendé différemment selon chacun. L'auteur Elisa Triolet considère ainsi qu'elle a une double vision des choses :

« Ainsi, moi, je suis bilingue. Je peux traduire ma pensée également en deux langues. Comme conséquence, j'ai un bi-destin. Ou un demi-destin. Un destin traduit. » (1969, p. 8) ⁷⁶

À en croire la remarque d'un professeur en classe de français, la diversité présente chez les professeurs et les élèves comme norme peut compromettre la connaissance culturelle anglaise. Leur professeur, Katherine, est Irlandaise. Elle s'est expatriée en Angleterre pour des raisons économiques. Lors d'un cours sur le racisme, elle déclare à une élève :

« Personne ne sera vexé si tu critiques le système anglais car personne n'est anglais dans cette salle. »

Sans avoir de statistiques sur ce sujet, nous avons constaté, pour reprendre la terminologie de Bhatt (2001)⁷⁷, que de nombreux professeurs de l'école DW sont originaires des pays du Commonwealth dit de « outer circle »⁷⁸ alors que les élèves viennent des cercles « inner » et « expanding ». Si les élèves ne se sentent pas compétents en termes de culture anglaise (Annexe 3, atelier 1) l'école DW considère comme essentiel la prise en considération leur culture d'origine au sein de la classe, pour leur développement identitaire de l'enfant. Cependant, est-ce suffisant ?

4.3.3. Prise en compte de la culture d'origine ne signifie pas prise en compte de la langue

L'école DW a adopté une politique générale de vie scolaire permettant la prise en compte de la diversité présente au sein de l'établissement en prônant la tolérance et le respect de chacun

professeurs principaux ont noté qu'un nombre disproportionné d'élèves d'origine africaine caraïbéennes, étaient exclus. Par conséquent, ils ont mené une vaste enquête et mis en place un ensemble de mesures additionnelles qui ont effectivement aidées ces élèves.

⁷⁶ Cité par Régine Robin (1994), p. 9.

⁷⁷ Voir schéma et explications en troisième partie (p.XX)

⁷⁸ Canada, Australie, Nouvelle-Zélande, Etats-Unis, Irlande

(Annexe XX : 3). Dans son guide de l'école (version 2012), plusieurs objectifs du programme sont liés au cadre multiculturel de l'école (Annexe XX : 4) :

1. Recognise and benefit from the cultural diversity of our students (1^{er} objectif).
2. Enable students to transfer skills and competencies.
3. Enable students to function as responsible and tolerant members of the wider community.
4. Promote actively, equality of access with regard to race, gender and ability.
5. Develop the skills necessary for independent lifelong learners.

Des événements sont organisés régulièrement pour mettre en valeur les spécificités de chaque communauté, tout en menant une prévention très stricte contre le racisme. **Des propos dénigrants sont systématiquement sanctionnés.** Aucune nuance entre blague et insulte n'est acceptée. La culture de chacun est respectée jusqu'au droit de prendre un jour de congé selon les fêtes propres à sa religion.

« The spiritual, moral, social and cultural development of students is excellent. Students respect and value their school and the staff within it. (...) The school reflects and celebrates the cultures of all who attend and everyone is extremely culturally aware. Students' behaviour is exemplary both in lessons and around the school. They care for the environment and look out for each other. (...) Relationships between people from different backgrounds are excellent. » ⁷⁹(Rapport Ofsted, 2008 : Annexe 9)

Il apparaît dans les résultats obtenus que, si les élèves s'estiment culturellement compétents, leur connaissance linguistique varie, surtout concernant l'écrit. Par culture, les élèves associent essentiellement le mode de vie chez eux (traditions, gastronomie...). Si l'école reconnaît un « folklore » culturel, les élèves ne sont pas soutenus dans l'apprentissage linguistique. Parce que le quartier regroupe de nombreuses communautés, l'école ne peut offrir un panel de quarante et une langues. Les élèves ne sont pas suivis par un professeur parlant leur langue. Ils ont donc peu d'opportunité de la parler en dehors de chez eux.

⁷⁹ « Le développement spirituel, moral, social et culturel des élèves est excellent. Les élèves respectent et valorisent leur école et son personnel (...). L'école reflète et célèbre toutes les cultures représentées et chacun possède une ouverture culturelle importante. Le comportement des élèves est exemplaire à la fois dans l'école et aux alentours. Ils font attention à leur environnement et prennent soin de tout le monde. (...) Les relations entre élèves d'origines différentes sont excellentes. »

En cours d'anglais pour nouveaux arrivants (*Induction*), le professeur écoute les élèves dans leur langue d'origine, leur demande de rédiger des présentations dans cette langue qu'elle affiche sur les murs de la salle. Dans les méthodes utilisées, les élèves suivent des histoires sous-titrées dans leur langue maternelle tout en la lisant en anglais. L'histoire d'un garçon quittant son pays d'origine pour arriver dans un nouvel environnement est traduite en vingt-et-une langues⁸⁰ ce qui permet de travailler avec un public multilingue⁸¹. Certains élèves suivent l'histoire dans une langue de la même famille que la leur. Par exemple, un élève népalais et un élève bangladaishi se comprennent. Ils pratiquent donc l'intercompréhension.



Cette méthode, d'ailleurs, a été récompensée par le prix de « *Best Educational Book award* », en mars 2012 :

« The judges thought that these attractively-presented books met a real need that is not available elsewhere. They had been proved to boost the self-esteem of EAL students with their colourful images illustrating a novel idea, fulfilling a need across a range of languages. »⁸² (Shoo-fly, 2012)⁸³

⁸⁰ Albanais, cantonais, mandarin, tchèque, hollandais, anglais, français, allemand, hébreux ;, hongrois, kurde, letton, lituanien, nepalais, norvégien, polonais, roumain, russe, slovaque, somalien.

⁸¹ Démonstration de l'éditeur disponible sur ce lien <http://www.youtube.com/watch?v=I-ybfuUHbWg> avec contenu de l'histoire et présentation du principe d'histoire traduite dans plusieurs langues

⁸² « Les juges ont considéré que ce livre à la présentation attirante correspond à un réel besoin qui n'était jusqu'alors pas disponible. Il a été prouvé que cet ouvrage encourage la reconnaissance et la confiance chez les élèves nouvellement arrivés grâce à une nouvelle illustrée par des images colorées qui correspondent à un besoin à travers une gamme de langues. »

⁸³ <http://shooflypublishing.wordpress.com/>

Si ces méthodes permettent d'accueillir les nouveaux arrivants, elles se limitent à une période transitoire d'une moyenne de six mois et ne laissent pas de place aux réflexions métacognitives. Assia illustre ces propos : ce sentiment de ne pas être soutenue dans sa langue d'origine. Ce constat est relatif car certains apprenants ont d'autres représentations. Les professeurs ne prennent pas en compte ces réflexions métacognitives, même s'ils sont conscients que certaines compétences acquises lors de l'apprentissage de l'anglais peuvent les aider en classe de langue, comme le remarque la professeur de français, Katherine.

« Les outils qu'ils ont utilisés pour apprendre l'anglais peuvent leur servir en français : ils savent comment tenir un lexique, comment faire une recherche dans un dictionnaire. Enfin... La plupart savent le faire. Souvent les élèves les plus faibles en anglais, ou les nouveaux arrivants, sont bons en français, pour regarder dans le dictionnaire et réaliser un lexique car ils le font également en anglais. Leurs autres langues leur apprennent à utiliser les outils dont ils ont besoin en français, mais pas nécessairement sur ce que représente le fait d'apprendre la langue en tant que telle. Juste les moyens d'y avoir accès. » (Katherine, 2012 : Annexe 5)

Afin de favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés en France, N. Auger (2008) recommande d'inciter plus largement aux transferts cognitifs, langagiers et communicationnels. Dans l'évaluation des activités par les élèves, nous retrouvons cette appréciation. Ils trouvent utile de partager leurs connaissances et stratégies. Ils apprennent en co-construisant l'atelier (Vanisha, Assia, Achille et Fellenza) selon les compétences de chacun. Cela est valorisant (Achille et Fellenza) et les aide à mémoriser (Vanisha et Assia).

4.3.4. Répondre à la diversité par une « artillerie » d'exercices (Carap)

La hiérarchisation des langues est prégnante dans les représentations des différents acteurs de l'école. Cependant, certaines remarques de terrain font évoluer les idées reçues. Même si elle estime que les contacts de langues ne sont possibles qu'entre langues de même famille ou de même système scriptural, le discours d'un professeur de français montre une prise en compte des caractéristiques observées en classe et non relevées par le programme, comme le bon accent français des élèves somaliens (Katherine, Annexe 5) :

« Je ne crois pas que les programmes l'aient soulevé mais nous avons remarqué à l'école que les élèves somaliens avaient une bonne prononciation en français. Les sonorités sont certainement les mêmes. »

Ils le font remarquer aux élèves qui se sentent valorisés (Annexe, Soredo) :

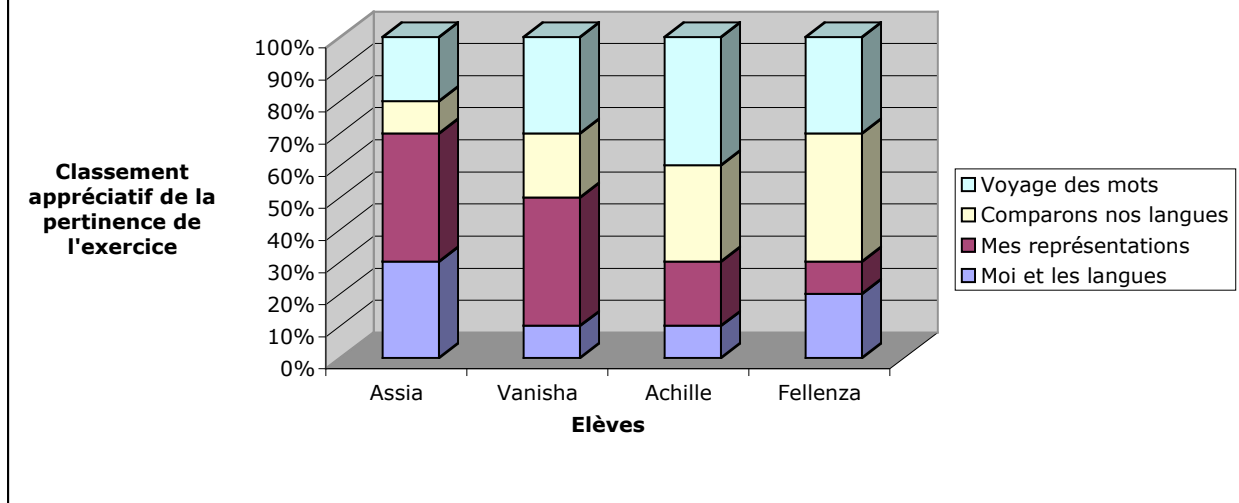
« My pronunciation whilst studying french and spanish throughtout the years has been particularly highlighted by my teacher relative to the fact that I do speak another language at home. »⁸⁴

C'est donc un travail de groupe et de terrain qui permet une harmonie autour des compétences de chacun. Les termes de « co-construction » et « partage des connaissances » sont relevés dans les évaluations des quatre élèves ayant suivi les ateliers.

En demandant aux apprenants de classer les activités qui les ont le plus marqués, de 1 à 4 par ordre décroissant, nous obtenons des résultats variés. Aucun apprenant n'effectue le même classement. Les raisons de cette hiérarchie dépendent de leur sensibilité et personnalité, du degré de difficulté que l'activité constituait, de l'aspect ludique ou amusant selon eux (Annexe 4).

⁸⁴ « Lors de l'apprentissage de l'espagnol et du français à travers les années, ma prononciation a été particulièrement remarquée par mes professeurs, en lien avec le fait que je parle une autre langue chez moi. »

Fig.3. Evaluation appréciative des ateliers par les élèves.



Ayant commencé ce mémoire l’an passé en rédigeant nous-mêmes une biographie linguistique dans le cadre d’un cours de Master 1 à l’Université Paul Valéry de Montpellier (Auger, 2010), cet exercice nous paraissait de loin le plus utile pour les apprenants, compte tenu de leur identité plurielle, de leur parcours migratoire, de leur contexte d’apprentissage dans un environnement multiculturel. Or, il semble être l’exercice le moins apprécié par le groupe expérimental, car trop superficiel. Le point de vue de l’enseignant, qui plus est lorsqu’il est enseignant chercheur, peut donc être biaisé par ses propres expériences. Proposer un panel d’activités plutôt qu’une méthode unique d’éveil aux langues pourrait ainsi permettre à un groupe hétérogène de développer plusieurs stratégies d’apprentissage et de choisir celle qui lui convient personnellement et qu’il a choisi lui-même.

Cette diversité d’appréciation est la clé de notre étude. Elle permet de montrer que selon les sensibilités, les exercices visant à valoriser et faire prendre conscience de son plurilinguisme ont des impacts variés. Aucun histogramme n’est identique d’après les résultats d’évaluation (Voir schéma ci-dessus). Cette donnée n’est pas un constat universel étant donné l’échantillon réduit d’apprenant constituant notre corpus. Il faudrait donc poursuivre cette expérience auprès d’un plus grand nombre d’élèves afin de pouvoir en tirer des conclusions. Dans notre présente recherche, l’approche qualitative permet d’expliquer ces différentes sensibilités selon les profils

des apprenants. Cependant, il semble que malgré ces différences, les élèves apprécient de partager impressions et connaissances en comparant leurs stratégies d'apprentissage linguistique. Une fois ces résultats analysés, nous avons donc les moyens de répondre à nos hypothèses de départ.

1. La biographie linguistique permet une prise de conscience de sa compétence plurilingue comme un savoir, un savoir être et un savoir-faire pour apprendre à valoriser les divers répertoires langagiers déjà acquis et sensibiliser aux contacts de langues.

Les activités de biographie linguistique permettent une prise de conscience d'un bagage culturel et linguistique déjà présent chez l'apprenant et qui peut devenir utile à condition de savoir quels éléments choisir et comment les utiliser. Cependant, nous avons sous-estimé la singularité identités plurielles. Il paraît difficile de faire rentrer certains profils dans de simples tableaux, même si ceux-ci encouragent la réflexion. Réfléchir aux stratégies métacognitives semble valoriser l'ensemble des acquis hors école. Le fait de le citer expressément permet de reconnaître ses compétences dans le cadre scolaire et d'utiliser ses stratégies dans l'apprentissage en classe.

2. Proposer un panel comprenant quelques approches plurielles d'éveil aux langues permet à chaque apprenant de choisir les outils importants selon sa sensibilité. Au sein de la classe, l'apprenant devient co-acteur de son apprentissage.

Le classement des activités paraît singulier à chaque apprenant. Il n'existe donc pas d'activité idéale pour valoriser les compétences plurilingues mais un ensemble de mises en valeur qui demandent à être essayés, discutés et appliqués. Ce qui est certains dans les résultats de cette expérience, c'est que les apprenants apprécient de partager leurs compétences et d'apprendre grâce à un travail de co-construction en classe. Le statut du professeur change : il devient chef d'orchestre pour reprendre la métaphore de Cubi y Soler (XIX^{ème} siècle).

3. Un travail sur les pratiques linguistiques permet de discuter des expériences de chaque apprenant afin qu'il s'ouvre à l'altérité. Ils apprennent ainsi à transférer leurs compétences.

La réflexion métalinguistique en groupe permet d'éveiller la curiosité des élèves. Lorsqu'ils réalisent une activité similaire mais dans une langue différente, la curiosité les amène à comparer

leurs langues, leur compétence ou même à échanger quelques éléments de vocabulaire. Les apprenants sont sensibles à la variété des approches dans lesquelles ils peuvent valoriser leur plurilinguisme. Le terme « transfert » est le plus utilisé dans le bilan de la série d'ateliers mené autour du plurilinguisme. Si les élèves avaient déjà expérimenté le transfert de compétences, ce travail leur a permis de prendre conscience des mécanismes métacognitifs et de valoriser l'ensemble de leurs compétences linguistiques. La courte durée de ces ateliers et le faible échantillon d'élèves ne nous permettent pas de tirer de conclusions hâtives, mais notre corpus semble aller dans le sens d'E. Carrasco (2004 : 134), qui remarque que des transferts linguistiques réussis nécessitent une conscience psycholinguistique et des opérations cognitives et métacognitives.

5. PERSPECTIVES DIDACTIQUES EN CLASSE : apprendre à transférer ses compétences

Dans cette dernière partie, nous adopterons une perspective contrastive. À partir de la réalité socio-éducative britannique décrite au préalable, nous proposerons des idées pour valoriser le plurilinguisme. Nous analyserons le pays amphitryon en prenant conscience de certains faits de notre culture éducative française de départ. Lors de l'évaluation des ateliers, les remarques relevées par les élèves concernent la « co-construction » et les « transferts ». Nous nous en tiendrons à la terminologie du Carap qui décrit par le terme « transfert » la mobilisation par excellence de la compétence plurilingue :

« Transfert. Nous utilisons ce terme pour désigner toute opération qui consiste à tirer profit, pour toute activité (réflexive ou communicative) concernant une langue ou une culture, de savoirs, savoir-faire ou savoir-être dont on dispose à propos d'une autre langue / culture. » (2010 : 10)

Cette recherche-action rejoint l'idée de développer les outils didactiques en faveur du plurilinguisme. Il convient de repenser les objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère. À l'heure de la mondialisation, les fins de cet apprentissage ne doivent plus être d'atteindre la compétence du natif idéalisé mais d'ouvrir à une réflexion globale sur l'altérité pour faire prendre conscience aux apprenants des sensibilités diverses en partie liées à la langue d'origine. En fonction des langues et des cultures, les moyens de décrire le monde et les préoccupations d'une société donnée divergent selon les logiques ou les modes de pensées. Face à des besoins communs, il existe plusieurs manières d'y répondre (Levi-Strauss, 1955).

Outre la large reconnaissance multiculturelle dans la politique éducative menée à l'école DW, les plurilinguismes représentés par les élèves en classe de langue semblent trop souvent considérés par les professeurs et le programme éducatif en vigueur comme des semi-linguismes chez des enfants « en difficultés » (Katherine, Annexe 5). Concrètement, au sein d'un programme hermétique à cette notion et aux approches méthodologiques et académiques très cloisonnées (Feunteun, Simon : 2009), le développement de sensibilisation auprès des professeurs permettrait « un savoir-être ouvert et réceptif » (Carrasco, Piccardo, 2009 : 37). Nous détaillerons ainsi le changement d'attitude du professeur : encourager à superviser l'apprentissage plutôt que de le

conduire afin de sensibiliser les apprenants aux transferts des savoirs, savoir-être et des savoir-faire (5.1). Nous préconiserons l'utilisation des langues comme matière transversale (5.2.). Enfin, nous insisterons sur la prise en compte du « hors école » dans l'école (5.3) et sur l'éveil à la curiosité et l'ouverture en se décentrant (5.4).

5.1. Superviser l'apprentissage plutôt que le conduire pour sensibiliser aux transferts des savoirs, savoir-être et des savoir-faire

La pédagogie centrée sur l'apprenant s'est développée dans une société de plus en plus libérale et individualiste. La connaissance devient un objet discursif et relationnel, où « socialité et historicité sont indissociables » (Hickel, 2010). Placer l'apprenant au centre de son apprentissage ne veut pas dire qu'il va apprendre seul, mais que les relations professeurs - élèves évoluent. Chaque apprenant est ainsi invité à co-construire. Lors des ateliers sur le plurilinguisme, c'est ce que les apprenants ont apprécié. Le professeur était là pour orienter les réflexions mais n'avait pas l'ensemble des compétences pour y répondre, ne parlant ni arabe, ni albanais ni portugais... Valoriser le partage des connaissances chez des apprenants adolescents semble favoriser la confiance en eux (Fellenza) et la mémorisation (Assia et Vanisha), comme le suggère le Carap :

« On peut en effet se demander – et cela va dans le sens de l'intérêt d'élaborer une liste de ressources – si une « compétence », telle que définie ci-dessus, avec son lien étroit avec la diversité des situations d'usage, peut finalement « s'enseigner » ? Ou si, en fait, ce ne sont pas plutôt les ressources qui peuvent être travaillées concrètement en classe, entre autres en plaçant les élèves faces à diverses tâches didactiques – l'enseignement *contribuant* ainsi à la mise en place des compétences *via* les ressources que celles-ci mobilisent...(Carap, 2010 : 10)

Ce type d'atelier encourage également le professeur à mieux connaître ses élèves. Comme observé par A. Feunteum et D-L. Simon (2007), le professeur s'interroge sur sa capacité d'écoute, d'accueil, d'interprétation et de médiatisation de la parole de ses élèves. Il permet également de valoriser tous les types de plurilinguismes dans leur hétérogénéité. Peuvent y participer les nouveaux arrivants, les élèves ayant peu de vocabulaire en anglais et ceux ayant atteint un niveau de compétences important dans deux langues. Les acquis culturels, symboliques

et linguistiques de chacun, déjà construits dans l'existence doivent devenir une ressource pour la classe (Hickel, 2010) non seulement en langues mais également dans les autres matières.

5.2. Établir un programme en utilisant les langues comme une matière transversale

La question des politiques linguistiques est par essence pluridisciplinaire : elle implique psychologie, sociolinguistique, didactique, géographie, religion... L'école DW a une politique éducative favorisant l'appréhension des cultures comme une matière transversale mais l'école n'inclut pas toujours les langues dans cette pédagogie. Les activités interculturelles concernent l'extra-scolaire (spectacles, prix...) plutôt que la classe. De nombreuses écoles anglaises établissent également des ateliers mensuels consacrés à la découverte d'une langue minoritaire. Les élèves doivent la présenter et apprennent les traditions ou les caractéristiques de cette langue. Cette activité serait bien plus marquante si elle se basait sur l'expérience individuelle d'un élève de la classe, dans une société bercée par le *storytelling* ou communication narrative. Valoriser la proximité de cette langue parlée par quelqu'un de la classe encouragerait la curiosité de ses camarades pour cette compétence.

Ces approches paraissent pourtant insuffisantes. L'équipe pédagogique de DW tente d'insérer la diversité au sein d'un programme manquant de souplesse, dictée pour 80% par le *National curriculum*, bien que les professeurs aient conscience de l'importance d'inclure les différentes langues et cultures de la classe, comme l'atteste Jane, professeur d'anglais pour nouveaux arrivants (Annexe 5b) :

« There's no specific subject, an inclusive curriculum should offer a diverse program of study where diversity is manifested and taught. »

En Angleterre, les matières, moins traditionnelles que celles enseignées en France, pourraient se prêter plus facilement à l'intégration d'une dimension multiculturelle et multilingue. Nous citerons quelques exemples :

- En « média » : il serait possible de comparer une même actualité sur différents formats provenant de plusieurs pays, voir écrits en plusieurs langues.

- En religion, il faudrait favoriser un programme pluri-religieux, comme à l'école DW. Malheureusement, lorsque la diversité n'est pas représentée à l'école, le cours de religion devient un cours de catéchisme. **Cependant, même dans les écoles catholiques anglaises, la diversité est bien plus représentée qu'en France (décoration pour la Diwali, sensibilisation à l'Islam...).** Le statut d'école privée - « public school », en anglais - se réfère davantage à une certaine qualité d'éducation qu'à une religion. Il est possible, par exemple, pour une femme voilée de travailler dans une école dite catholique – du moins pour les postes autres que ceux de professeurs, qui impliquent enseigner un cours de religion catholique.

Selon Katherine, professeur de langues, le programme anglais appliqué à l'établissement DW ne permet pas toujours de prendre en compte les compétences représentées dans la classe. Elle estime que d'autres matières s'y prêtent davantage, comme la musique, la cuisine...

« Je crois que la cuisine est en train d'essayer de changer le programme... je me souviens qu'ils disaient qu'il y avait des plats proposés par le programme typiquement anglais.. comme le Victoria sponge cake dont personne ne connaît en dehors de l'Angleterre, encore moins dans les pays dont les élèves sont originaires... ils essayent de faire... c'est difficile... ils essayent de changer pour utiliser la diversité représentée par les élèves... mais à la fin de l'année... il faudra respecter l'examen... je crois que le programme est assez souple... dans d'autres matières... » (Annexe, 5a)

Une formation des professeurs semble ainsi indispensable (Carrasco, Piccardo, 2009 : 37) afin de prendre en compte la culture des élèves, sans toutefois occulter la culture du pays de scolarisation pour permettre le vivre ensemble. Elle doit prendre la forme d'une sensibilisation au multilinguisme et au plurilinguisme tout en encourageant un dialogue interdisciplinaire entre professeurs. Ils doivent pouvoir échanger sur leur méthodes et moyens de prise en compte des cultures et langues apportées par les élèves au sein de la classe.

« The school makes sure that everyone's heritage is valued but at the same time students are well inducted into different aspects of English language and white culture as in an English lesson when the teacher

explained the social significance of reference to a 'goldfish' and a 'budgie' in a poem. »⁸⁵ (Rapport Ofsted, 2008 : Annexe 9)

C'est seulement s'ils arrivent à concilier leurs identités plurielles qu'ils pourront devenir « hautement compétitifs sur le marché international » (Harris, Leung, Rampton, 2001). Prendre en compte la culture et la langue de chacun ne signifie pas ignorer la culture anglaise (Simon, 2010 : 266). **Cependant, le programme doit reconnaître que la culture anglaise n'est pas seulement une « culture blanche » (Ofsted, 2008), mais le fruit d'un métissage.**

« Il faut ouvrir à l'altérité, à la pluralité, tout en assurant la transmission d'un ensemble de références collectives. »

5.3. Impliquer le « hors école » dans l'école

L'école est un lieu d'apprentissage qui s'inscrit dans une logique de société. L'enfant doit donc y être reçu en tant que citoyen en devenir, avec son identité plurielle comme le conçoit E. Carrasco (2009 : 37) :

« Cela implique une valorisation de toutes les expériences langagières et culturelles à partir du plus jeune âge. Dans cette perspective la mobilité se présente non pas comme une fin en soi mais comme un moyen d'acquisition de ces expériences tout en s'insérant dans une vraie construction identitaire. »

En ce sens, il semble important d'impliquer les parents dans l'apprentissage, surtout dans des contextes socioculturels où leur expérience scolaire a été douloureuse (5.3.1). Le cadre multiculturel de l'école et de la ville dans laquelle elle s'inscrit doit également donner sens à l'apprentissage et ouvrir l'élève à l'altérité qui l'entoure au niveau local (5.3.2).

⁸⁵ « L'école s'assure que tout héritage soit valorisé tout en veillant à ce qu'ils apprennent, à divers niveaux, la langue anglaise et de la culture blanche, comme dans les cours d'anglais quand le professeur explique la différence sociale entre la référence à un « poisson rouge » et à une « perruche » dans un poème. »

5.3.1. Faire participer les parents pour les intégrer à l'apprentissage de leur enfant

L'harmonie de l'école DW semble due à son rayonnement au-delà de l'école. Les différentes communautés sont appréhendées par leur spécificité afin de prendre en compte les variables propres à chaque groupe. **Par exemple, afin que les élèves somaliens passe l'examen du GCSE, des mères de famille ont été invitées à le passer pour mieux comprendre le système scolaire anglais et le diffuser au sein de leur communauté.** De temps en temps, des parents sont invités pour des « coffee morning » pour discuter avec l'équipe pédagogique, les associations en lien avec l'école...

« We can valuate diversity by diversifying the curriculum, ensuring that parents are fully involved in the education of their children, by promoting and enriching the different cultures through varied activities, creating opportunities through established relationship with the local job market and ensuring that students are fully integrated in their local community. »⁸⁶ (Annexe 8)

Selon les remarques des élèves, certaines corrections faites par leur parent sont corrigées par le professeur. Pourtant, il faut valoriser la participation des parents dans l'apprentissage de leurs enfants. Pour intégrer les parents au système scolaire, il convient de ne pas les décrédibiliser aux yeux de leurs enfants. Le professeur peut en effet y répondre en expliquant différentes normes dans les pays francophones ou région de France, comme les expressions idiomatiques différentes au Québec et en Belgique par exemple, suivant l'influence d'autres langues ou de la culture locale. À ce titre, le professeur d'anglais pour nouveaux arrivants n'utilise jamais la formule « c'est faux » mais privilégie « je n'aime pas trop cette manière de dire, ce verbe... peux tu en trouver une autre ? » pour corriger les élèves.

Intégrer les parents nécessite cependant de faire face à des barrières linguistiques en mettant un dispositif en place pour que les enfants ne deviennent pas traducteurs des propos entre parents et professeurs. À l'école DW comme ailleurs⁸⁷, à défaut de trouver des traducteurs et pour des

⁸⁶ « Nous pouvons valoriser la diversité dans le programme, en s'assurant que les parents sont impliqués dans l'éducation de leurs enfants, en promouvant et en s'enrichissant des différentes cultures através des activités variées en créant des opportunités grâce aux partenariats avec le marché du travail local et en s'assurant que les élèves soient intégrés dans leur communauté locale. »

⁸⁷ Voir par exemple la scène du conseil de discipline dans le film *Entre les murs*, François Bégau

questions de rapidité, les enfants sont chargés de traduire. Si cela peut aider à la maturation des enfants, les relations parent-enfant se trouvent inversées à un âge où il est important de garder des rôles bien définis.

5.3.2. Adapter le contenu du cours au territoire dans lequel il s'inscrit

Plus de 400 000 Français vivent à Londres, ce qui implique qu'il y existe des magasins français, des écoles françaises, un quartier français... Cette présence francophone sur le territoire où vivent les élèves doit servir de ressources. Une équipe de chercheur de *Kings College* a démontré que cet environnement encourage l'apprentissage du français destiné aux élèves londoniens (Harris, Leung, Rampton, 2001) :

« This is an environment that generates high levels of local meta-cultural learning and awareness. »⁸⁸

Ancrer l'apprentissage de français dans la ville où les élèves habitent permet d'intéresser l'apprenant. Il n'a plus besoin d'aller en France pour parler français. **Sa propre ville est considérée comme la sixième ville de France en nombre d'habitants de nationalité française.** Cette culture, qui peut paraître étrangère à l'apprenant anglais, appartient en fait à son capital culturel également. De nombreux footballeurs français jouent dans les équipes que les élèves supportent, les produits du supermarché contiennent des indications en français, des personnalités anglaises sont mariées à des personnalités françaises. Rapprocher la langue et la culture française des références anglaises ou étrangères de l'élève rend l'apprentissage plus vivant et intéressant. Les élèves prennent également conscience de leur profil plurilingue qui s'inscrit dans une ville multilingue et multiculturelle. Ils font donc partie de la norme dans cet environnement cosmopolite. De même, de nombreux élèves ont de la famille dans des pays francophones. Il peut donc être intéressant de leur demander de parler de leur échange, du pays d'où ils viennent, de la raison pour laquelle on y parle français... Appréhender l'apprentissage d'une langue étrangère à l'échelle locale encouragera l'ouverture à l'Autre.

5.4. Encourager la curiosité et ouvrir à l'altérité en se décentrant

⁸⁸ « C'est un environnement qui encourage un haut niveau d'apprentissage meta-culturel et d'ouverture. » Cf Bibliographie des auteurs (Hannerz, 1996 : 135-137 ; Portes, 1997).

Apprendre une langue, c'est avoir accès à une autre représentation du monde. En nommant les choses avec d'autres mots, l'apprenant est invité à se décentrer, à appréhender le monde avec une autre vision. Se décentrer, c'est donc avoir accès à une autre gamme de mots pour décrire l'environnement qui nous entoure (5.4.2).

5.4.1 Echanges entre établissements aux populations variées pour favoriser le vivre ensemble

Avoir une attitude positive face à l'altérité, ce n'est pas essayer d'avoir la compétence d'un locuteur natif mais développer ses compétences et pouvoir les comparer entre elles. Même le locuteur bilingue n'y parvient pas, comme le mentionne Elsa Triolet (2005) :

« Pour les bilingues se traduire devrait être facile ? Non pas ! On se regarde dans une glace, on s'y cherche, ne reconnaît pas son reflet. »

L'école doit aider les élèves à se construire comme citoyens responsables (Bertucci, 2008). Dans notre étude, un profil comme celui d'Achille, qui ne s'évalue pleinement compétent dans aucune culture, nous paraît être problématique pour sa construction identitaire. Si la répartition scolaire territoriale ne favorise pas la diversité, chacun a beaucoup à apprendre d'élèves ayant des parcours différents du sien. C'est donc dans un projet de société que des échanges, comme des tournois de sport, devraient avoir lieu entre des écoles à la population variée, à condition que cette démarche s'effectue dans un cadre précis pour favoriser l'échange et éviter le face à face entre clans, voire le racisme. Un exemple marquant raconté par les élèves de l'école DW illustre cette préconisation. L'établissement organise chaque année une journée à Boulogne-sur-mer, en France, pour découvrir la culture de ce pays. Dans cette région, la venue d'un groupe aussi éclectique que celui de l'école DW suscite des réactions racistes. Du voyage, Achille garde en tête le souvenir suivant : étant le seul à parler français, ils traduisaient les insultes à leur rencontre d'un groupe de jeunes français rencontrés sur la plage. L'incident s'est terminé en bagarre et les professeurs ont dû enfermer les enfants dans le bus et appeler la police.

En France, des problèmes existent quant au financement des cours de langues par des ambassades. Par exemple, si l'ambassade du Maroc paie des cours, les élèves algériens n'y ont pas accès. C'est donc à l'école de répondre avec ses moyens à ce besoin de cours de langues pour éviter la ghettoïsation de ces enseignements (Bertucci, 2008). **L'apprentissage des langues ne doit pas encourager le communautarisme mais être accessible à toute personne intéressée, quels que soient ses liens avec cette langue et culture.**

5.4.2. Construction d'une culture plurilingue dans une société transculturelle

Enfin, les répertoires des élèves doivent être envisagés dans leur complémentarité pour construire une culture plurilingue (Bertucci, 2008) qui ne se base pas seulement sur la « White british culture » (Ofsted, annexe). L'école doit faire face à la hiérarchisation des plurilinguismes pour éviter la scission entre deux types de multiculturalismes : les élites cosmopolites et hommes d'affaires d'un côté, qui ont les moyens d'entretenir leur répertoire en fonction des besoins du marché, et les migrants ayant peu de ressources et de moyens et dont les compétences et capacité d'adaptation ne sont pas toujours valorisées (Harris, Leung, Rampton, 2001). Ce phénomène est en effet très marqué à Londres du, en partie, à la répartition géographique de la population selon ses ressources et l'encouragement, chez les familles les plus aisées, à « pousser » leurs enfants à apprendre les « bonnes langues » dès leur plus jeune âge. Trop souvent l'on parle de difficultés sociolinguistiques. Il est important de relativiser ce mot dans ses différentes dimensions : sociales et linguistiques, comme l'atteste la confusion dans la présentation de l'école réalisée par l'inspection de l'Ofsted :

« Dormers Wells High School serves an ethnically diverse urban community. It is a community in which many do not have experience of higher education and many are unemployed or in unskilled and semi skilled work. Around one third of students are from Asian families and a further quarter have African or Caribbean heritage. Over 70% of students speak English as an additional language with over forty different community languages spoken. Many students join the school at times other than the beginning of Year 7 and at a very early stage of English acquisition. A few have experienced significant upset in their lives and over half have learning difficulties and/or disabilities, of which many have social, emotional and behavioural difficulties. »

(Annexe 8)⁸⁹

Les difficultés sociales ne doivent pas venir préjudicier les compétences linguistiques des enfants. L'école doit répondre à cette série d'inégalités sociales et éducatives par le développement d'une pédagogie universelle (Hickel, 2010). Une des réponses à cela serait d'encourager l'autonomie des apprenants en les rendant « capables d'analyser leurs pratiques et d'apprendre tout au long de la vie ». La comparaison grammaticale entre plusieurs langues permet le repérage d'universaux, dite une grammaire au sens large (De Pietro, 2008).

L'école doit permettre aux élèves de se représenter le monde de différentes manières et de partager leur vision en utilisant la richesse de leurs répertoires, quels qu'ils soient. Dans le documentaire « *Found in Translation* », Stefan, un élève de GCSE dont la langue maternelle est le grec, déclare :

« And sometimes you can't say what you want in one language. We have two words in Greek for love, agape and eros. In English, there's only one. » (Ware, 2007 : 29).⁹⁰

Cette remarque montre que Stefan a réalisé que les différents systèmes linguistiques représentent plusieurs manières d'appréhender le monde. En parlant plusieurs langues, il a acquis plusieurs regards sur une même réalité. Il peut la décrire de plusieurs manières et le vocabulaire d'une langue lui permet davantage de précision qu'une autre grâce aux termes disponibles. **Avec son plurilinguisme, il a acquis plusieurs manières d'appréhender le monde, et donc, un accès à la connaissance plus complexe et précis.** Dans la littérature, nous citerons Hemingway⁹¹ (1940) pour son rapport similaire au plurilinguisme comme un moyen de mieux comprendre le monde :

⁸⁹ « DWHS est implantée dans une communauté citadine ethniquement variée. C'est une communauté au sein de laquelle beaucoup n'ont pas eu d'éducation secondaire et beaucoup sont au chômage ou n'ont pas ou peu de qualifications. Près d'un tiers des élèves ont une famille d'origine asiatique et un autre quart ont des origines africaines ou caribéennes. Plus de 70% des élèves parlent anglais comme langue seconde avec plus de quarante différentes langues communautaires parlées. Beaucoup d'élèves arrivent à l'école après le début du collège, en 6ème avec un très faible niveau d'anglais. Certains ont eu des expériences bouleversantes dans leur vie et la moitié d'entre eux ont des difficultés d'apprentissage et/ou des handicaps, dont beaucoup ont des difficultés sociales, émotionnelles et comportementales. »

⁹⁰ « De temps en temps, vous ne pouvez pas dire ce que vous voulez dans une langue. En grec, nous avons deux mots pour amour, « agape » et « eros ». En anglais, il n'y en a qu'un seul. »

⁹¹ Hemingway, E. (1940) *For Whom the Bell Tolls ?* p.166

« And if... there is only now, why then now is the thing to praise and I am very happy with it. Now ahora, maintenant, heute. Now, it has a funny sound to ba a whole world and your life. Esta noche, tonight, ce soir, heute abend. Life and wife, Vie and Mari. No it didn't work out... Take dead, mort, muerto, todt. Todt was the deadest of them all. War, guerre, guerra and Krieg. Krieg was the most like war, or was it ? Or it was only that he knew German the least well ? »

Dans le cadre du festival Etonnants voyageurs de Saint Malo, en juin 2007, quatre auteurs d'origine étrangère parlaient également de leur relation à l'écrit français. S'ils en sont venus à cette langue, c'est pour des raisons tout aussi diverses les unes des autres : la censure (Anna Moï), la liberté de dire plus (Bertina Henrichs), enrichir son raisonnement (Zahia Rahmani) et se faire entendre (Souleymane Diamanka). Ces témoignages montrent la richesse intellectuelle qu'apporte le plurilinguisme et ce va-et-vient entre plusieurs cultures et langues. À ce titre, C. Klein-Lataud (2005) considère que l'adoption d'une autre langue permet d'accéder à l'authentique. Elle cite Nancy Huston, étasunienne vivant en France :

« Avec ce livre [*Plainsong*], mes racines ont pris de l'intérêt pour moi. J'avais toujours dit à tout le monde que je venais d'un pays plat, avec une histoire inexistante, une culture zéro. Et peu à peu, je me suis aperçue qu'il pouvait y avoir de la passion, de la magie et de la matière littéraire dans mes racines. Et ça m'est venu en anglais. J'entendais la musique de l'anglais. Des cantiques, des chansons de cow-boy, et de travailleurs des chemins de fer. Il fallait que ce soit en anglais. » (Laurin, 1993)

« Entre temps, l'anglais était presque devenu langue étrangère pour moi, et c'était analogue à ce qui s'était passé il y a 20 ans quand j'avais commencé à écrire en français, langue étrangère. » (Klein-Lataud, 1993)

Cette richesse de perception du monde doit être appréhendé dans sa complexité dans le cadre de l'école. Nous ne pouvons pas définir un profil type de l'étudiant plurilingue et une solution unique pour le valoriser car chaque rapport au plurilinguisme semble singulier. En ce sens, l'école doit permettre à chacun à se poser des questions métacognitives et de s'exprimer sur ce point en classe.

6. Conclusion

« Moins les cultures humaines étaient en mesure de communiquer entre elles, et donc de se corrompre par leurs contacts, moins aussi leurs émissaires respectifs étaient capables de percevoir la richesse et la signification de cette diversité. Tantôt voyageur ancien dont tout ou presque lui échappait – pire encore, inspirait raillerie et dégoût ; tantôt voyageur moderne, courant après les vestiges d'une réalité disparue. »
Levi-Strauss, *Tristes tropiques* (1955 :20)

Nous avons démontré que les parcours migratoires de chaque élève engendraient une identité plurielle et complexe. La hiérarchie des langues semble être ancrée dans les représentations aussi bien de l'institution que des professeurs ou des élèves. Notre recherche-action a soulevé une problématique bien plus complexe que nos hypothèses de départ. Son analyse ne peut être appréhendée seulement sous l'angle de la sauvegarde des langues de migration. Chaque individu doit pouvoir se créer son propre répertoire et non se le voir imposer. Le rôle de l'école doit permettre à un groupe multilingue de partager ses compétences pour se forger une « identité composite », terme employé par Levi Strauss (1955). Lors d'un premier voyage, l'anthropologue expliquait qu'après avoir été étranger pour les autres, il devient étranger à son pays d'origine. **C'est le rôle de l'école d'aider les enfants à se positionner dans un monde global marqué par les échanges économiques et humains.**

À cette fin, mener une réflexion métacognitive permet aux apprenants de valoriser l'ensemble de leurs compétences et de mettre en mots leurs sentiments et leurs stratégies face à leur répertoire linguistique. L'élève est ainsi reconnu en tant que personne co-construisant le savoir d'un système éducatif donné. Sa participation lui permet ainsi de se situer dans la société où il vit.

Si l'école ne joue pas ce rôle, les sociétés privées le feront, comme cela s'observe déjà en Angleterre. Aujourd'hui, à DW, le matériel pédagogique destiné au département des langues est en parti financé par une compagnie aérienne. Intéressée par le plurilinguisme des élèves, cette entreprise privée investit dans le système éducatif à condition que les professeurs se conforment à un examen privé pour les élèves en *Year 10*. Ces derniers doivent passer ce test lors d'une visite au sein de l'entreprise, qui consiste en une série de situation de communication propre à l'aviation. S'il est vrai que cela ancre l'apprentissage de l'élève dans une situation réelle et

motivante, le libéralisme économique ne doit pas intervenir dans l'apprentissage scolaire, et pire, dicter le programme.

Les langues ne doivent plus se limiter à être enseignées comme une matière isolée mais doivent devenir un moyen qui donne accès à la compréhension du monde qui nous entoure. Leur enseignement doit s'adapter au territoire et à la réalité sociale dans lesquels ils s'inscrivent. À la base de ces changements, les sciences du langage doivent poursuivre leur mise en mots d'une réalité identitaire de plus en plus plurielle. Mener une réflexion transdisciplinaire permettra une évolution dans d'autres domaines, notamment juridiques, médiatiques, éducatifs...

Reconnaître la culture des élèves, dans son sens folklorique, n'est pas suffisant. Il faut utiliser leur capital plurilingue sous sa forme complexe et pas seulement culturelle sans quoi les stéréotypes seraient renforcés. Le multiculturalisme ne doit pas engendrer le retranchement identitaire ou la catégorisation voire, stigmatisation liée à l'ethnie d'origine, comme cela peut être le cas dans les capitales. Jo, professeur à l'école DW observe ce besoin de justifier son identité à Londres :

« I used to live in Manchester and I was a normal English guys who supports Manu. But When I first move to London, people asked me : where do you come from. And if I answered England, they added : no but where do you really come from because they were expected me to say China or to justify my British born Chinese identity. I've never been to China and I dont have a clue of Chinese language or culture. »⁹⁰

Permettre à chacun d'exprimer sa propre identité linguistique et culturelle selon son propre ressenti doit être une préoccupation publique, particulièrement sensible dans le système scolaire, afin que chacun trouve sa place dans la société. L'école doit aller contre la hiérarchisation linguistique en permettant à chacun de valoriser ses répertoires et d'enrichir la classe en partageant sa représentation du monde. Il paraît paradoxal, dans une école où quarante et une langues sont parlées et que la grande majorité des élèves sont plurilingues, que les résultats au GCSE en langues atteignent seulement 51% de réussite.

⁹⁰ « J'habitais à Manchester et j'étais un anglais comme les autres, qui supporte Manchester United. Quand je suis arrivé à Londres, les gens me demandaient d'où je venais. Ey si je répondais Angleterre, ils ajoutaient : non mais d'où viens tu vraiment parce qu'ils espéraient que je dise Chine ou que je justifie mon identité Anglais né chinous. Je n'ai jamais été en Chine et je n'ai pas la moindre idée de la langue ou de la culture chinoises. »

Acteurs de la mondialisation, les pays ne peuvent plus se conformer à l'idée de Nation selon sa définition du XIX^{ème} siècle, comme le rappelle Cohen (1997 : 175) :

« What nineteenth-century nationalists wanted was a « space » for each « race », a territorialising of each social identity. What they have got instead is a chain of cosmopolitan cities and an increasing proliferation of subnational and transnational identities that cannot easily be contained in the nation-state system. »

La crise identitaire intervient à de nombreuses échelles. Pour un pays, la question est à la fois endogène et exogène. En Angleterre, seulement pour l'année 2012, trois exemples viennent étayer nos propos. En vue des Jeux Olympiques 2012 de Londres, l'équipe de football anglaise a dû accepter de former une équipe britannique⁹¹. La notion de Nation britannique apparaît déjà de l'intérieur complexe et divisée, alors que les Ecossais demandent un référendum sur leur indépendance⁹². En avril également, la publication de documents sur l'époque coloniale venait contredire l'une des bases de l'identité britannique : le Commonwealth remet en cause la bonne conduite britannique par rapport aux autres empires coloniaux.

En Europe, la consécration des idées de l'extrême droite trouve une audience qui a peur de l'Autre à un moment dit de « crise ». Liés ou non, ces maux doivent se régler non à l'échelle nationale, non à l'échelle européenne mais à l'échelle internationale. Il faut répondre à la peur par l'éducation, autant historique, géographique, culturelle que linguistique. L'énoncé de principes n'est pas suffisant : des mesures concrètes doivent être prises et appliquées. Il nous semble qu'aujourd'hui, que dans leur dimension interculturelle et humaniste, les langues sont l'une des matières transversales qui peuvent aider au dialogue afin de former des « citoyens responsables en devenir » (Simon, 2008 : 266). Cette notion, dans sa dimension linguistique, doit être au cœur des apprentissages linguistiques. En ce sens, nous souhaiterions développer une pédagogie pour encourager le développement de l'esprit critique grâce à l'accès à une pluralité de médias multilingues.

⁹¹ Rappelons que la Grande-Bretagne est constituée de l'Angleterre, du Pays de Galles et de l'Ecosse. Le Royaume-Uni se compose des mêmes pays auxquels s'ajoutent l'Irlande.

⁹² La couverture de *The Economist* pour couvrir ce sujet représentée la carte de l'Ecosse avec des noms de villes péjoratifs. Un traitement de l'information plus que dénigrant pour les Ecossais : <http://www.economist.com/node/21552564/>

ANNEXES

Annexe 1 : Explication de la mise en place des ateliers, document destiné aux professeurs de français en classe de A-level

Learning journal for Year 12 and Year 13,
from January to March 2012

How to put mixed linguistic capital to good use in a group of plurilingual learners in order to increase citizen awareness of linguistic contacts in a transcultural society.

Reminder of the objectives :

1. Putting multicultural environment and plurilinguistic skills to good use is not enough. Learners need to know how to transfer these language skills. If not, we create different plurilingual values.
2. A learning journal and a linguistic biography can help the learner to be aware of his plurilingual skills as technical skills, management skills and interpersonal skills, and learn how to use different repertoire and to be aware of linguistic contacts.

Two questions asked to a 6-students-experimental-group. All of them are migrants and enrolled in an A-level in French. They range from 16 to 18 years old. The interviews will be free. We will ask the same questions two times. The first time before they work on the learning journal, the second time after this reflexive process.

Are your home language and your home culture taken into account by teachers and the national curriculum, specifically in the learning process of a new language such as French ?

Do you think that your language skills can help you in your foreign language lessons, such as in a French class ?
t=0 and t=1 is after the interview, so after the 10-workshops of the learning journal.

STEP 1 : BEFORE JANUARY, THE 15th

t=0 ask the two questions + interviews with the teacher.

STEP 2 : From January, the 16th to March, the 25th.

Thanks to the ten months I spent in DW high school, I will create a survey or free questionnaire in order to make students realize that they can use their skills when they learn French, or another foreign language.

If I want them to think about their language practice, I think we will need to do a workshop in class. I don't think they will do it at home. It will take 10 minutes per week and at the end of the lessons or as a starter. I am aware that it may be problematic to ask them to do more work as they have a lot to do for their exam, but I am convinced that this learning journal can help them to prepare the A-level plus to learn language as part of their lives as world citizens.

I will use one small book for each student. It will be the link between their thoughts and mine.

Workshop 1 : Questionnaire about your practice of languages

Workshop 2 : When I say Home language, you say (5 words), When I say English, you say... When I say French...

Activity with a stopwatch

Workshop 3 : Why did you choose French in A-level ?

Workshop 4 : (half term) Multiculturalism in DW and in London. Going in a shop and pick up some words from other languages.

Workshop 5 : Home language and English : what links (Comparing our languages)

Workshop 6 : English and French : what links (Comparing our languages)

Workshop 7 : Home language and French what links (Comparing our languages)

Workshop 8 : Do you want to travel ? To live abroad ? Whereabouts ?

Workshop 9 : Free workshop (regarding to the other workshops).

STEP 3 : BEFORE MARCH 31st

t=1 Ask the two questions to the students and ask them to fill an evaluation of each workshop + carry out an interview with other teachers from another department.

Annexe 2 : Résultats à t=0

Au point (t=0), avant le début du travail de biographie langagière, quelle est la perception des apprenants de la prise en compte de leur langue et culture d'origine et des possibilités de l'utiliser pour apprendre d'autres langues.

<i>Respect de l'ordre dans laquelle ils citent les langues</i>	Opinion sur la prise en compte de la langue maternelle à l'école (par les professeurs et le programme)	Opinion sur les possibilités d'utiliser ses compétences acquises en langue maternelle dans les autres classes de langues
Fellenza <i>Albanais, anglais, espagnol, français</i>	Langue maternelle (LM) n'est pas très répandue donc pas pris en considération. « Certains professeurs, dans certaines matières, prennent en compte ma culture, comme en anglais, où nous devons faire des présentations sur nos cultures d'origine, ou en français, sur la musique albanaise. »	Prise en compte des compétences plurilingues afin de : Penser plus rapidement au sens des mots Comprendre plus rapidement une langue Avoir une meilleure prononciation.
Achille <i>Anglais, français</i>	Profs considèrent LM comme prestige, cadeau. Valorisé académiquement par examens (GCSE). Plus d'une manière de s'exprimer. Plus facile d'apprendre lorsqu'enfant.	Utilisé correctement, LM peut aider à apprendre autre langue. Avantage par rapport à d'autre. Connaissance permet atteindre meilleure note.
Chérine <i>Arabe, anglais, français, espagnol</i>	Aucune prise en considération de LM. Pas de régime spécial ou d'aide spécifique. Même traitement que n'importe qui.	Connaissance de trois autres langues permet : Repérer des similarités lexicales Transférer les compétences d'une langue à l'autre

Minal <i>Anglais,</i> <i>portugais,</i> <i>goudjarati,</i> <i>espagnol,</i> <i>français,</i> <i>hindou</i>	« Les professeurs nous demandent souvent de comparer la structure de notre langue maternelle avec celle d'une autre langue. »	Facilité à apprendre des langues ayant les mêmes origines latines : Similarités entre langues romanes permet d'improviser en utilisant l'intercompréhension. Similarité et association entre six langues : transferts de compétences
---	---	---

- Prise en considération davantage de la culture d'origine que de la langue maternelle.
- Transfert de compétences, essentiellement au niveau lexical et prononciation. Chez certains, conscience de l'intercompréhension entre langues de même famille et moins intimidés à parler une autre langue.

Annexe 3 : Traitement des résultats pendant les ateliers

Activité 1 :

Langues parlées en famille : Langue d'origine aucune distinction parent/frères et sœur (2)

Mélange de plusieurs langues en famille (1)

Mélange anglais-langue origine avec frères et sœurs (2)

Langues parlées dans mon quartier : Langue officielle (4)

Plusieurs langues dont la langue officielle (1)

Langues parlées à l'école : Langue de scolarisation (3)

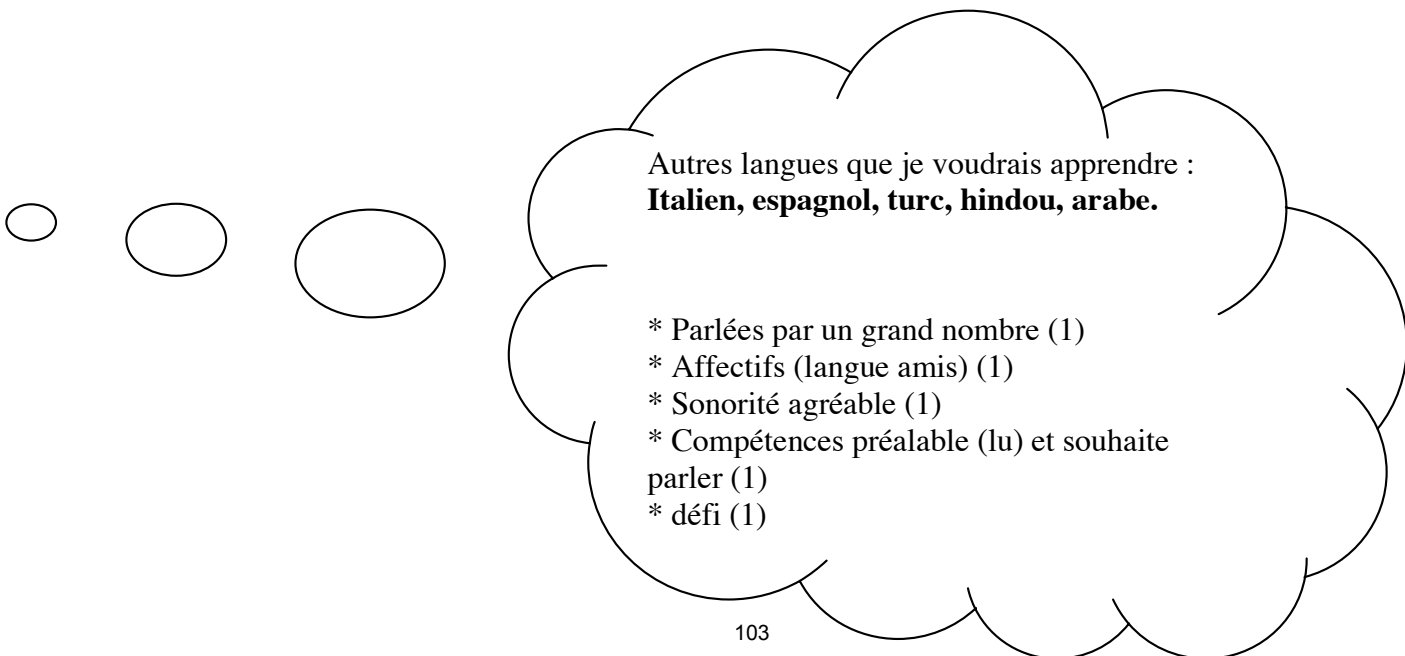
Langue de scolarisation et langue enseignée par le programme officiel (2)

Langues parlées où je vis : Langue officielle (4)

Langue officielle et langue d'origine (1).

Langues parlées dans le monde entier : Toutes les langues de répertoire sont citées (3)

Seul l'anglais est cité (2)

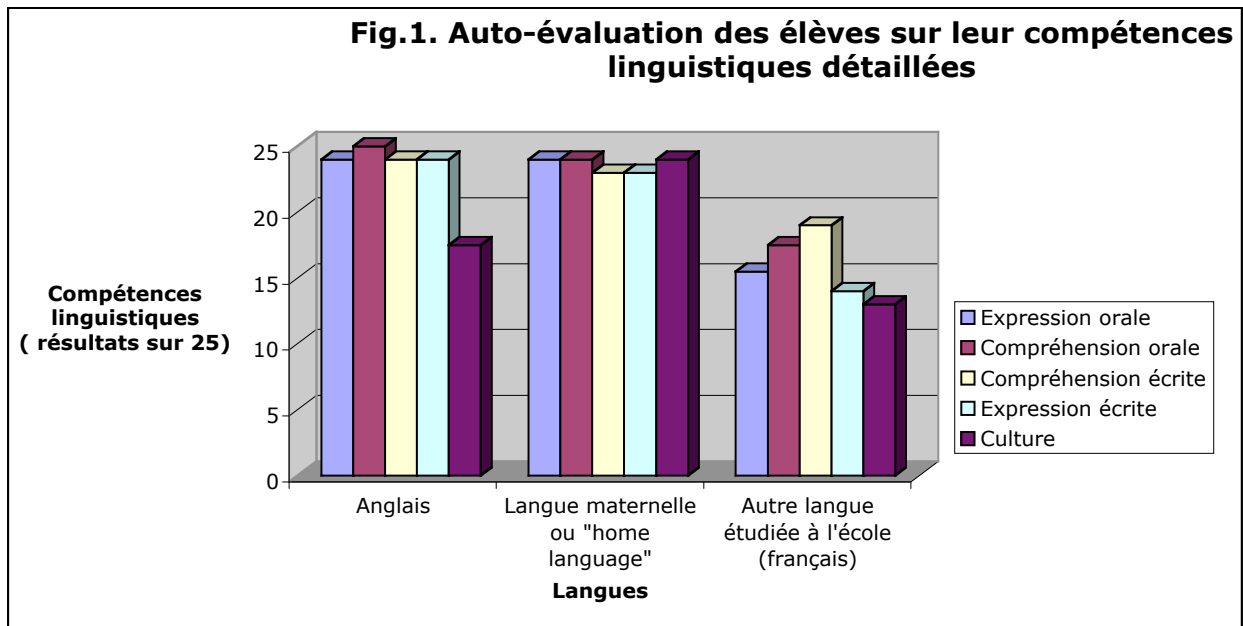


Autres langues que je voudrais apprendre :
Italien, espagnol, turc, hindou, arabe.

- * Parlées par un grand nombre (1)
- * Affectifs (langue amis) (1)
- * Sonorité agréable (1)
- * Compétences préalable (lu) et souhaite parler (1)
- * défi (1)

In all these languages, what competence do I have ? (0 – 5)

Language Résultats sur 25	Speaking	Listening	Reading	Writing	Culture
English	24	25	24	24	17,5
Home language (Portugais pour Minal, Anglais pour Achille)	24	24	23	23	24
Language studied at school : French	15,5	17,5	19	14	13



Quel type d'anglais parles tu ? (Jamaican, cockney...)
Slang English (2) Uk English (5).

2. Long séjour dans un pays étranger (4 élèves)

Où ?	Quand ?	Experience ?	Encore des liens avec ce pays?
Pays d'origine (4)	Before 2006 2002 2007 3 fois un mois	Lieu de naissance Attachement affectif (2) Ecole (2) Mariage, vacances et shopping (1)	Oui (3) De temps en temps avec la famille (1)
Autre pays d'immigration (2) France Portugal	2002-2006 1993-2006	Attachement affectif (2) Ecole (3)	Beaucoup de liens avec amis (2)
Angleterre (4)	After 2006 2007	Ecole (4) et université (1)	
Autres pays (Vacances) Etats-Unis Finlande Hongrie Italie France		Vacances (2) Attrait pour ce pays (1)	Appel quotidien (1) Aucun (2)

Ma vie quotidienne avec les langues (4 élèves – réponses multiples)

Je regarde la télé en : langue maternelle (4)⁹³, anglais (3), autre langue (1)

Je regarde des films en : langue maternelle (2), anglais (2), français (1), autre langue (1)

J'aime la musique en : langue maternelle (3), anglais (3), autre langue (2)

J'envoie des textos à mes amis en : langue maternelle (3)⁹⁴, anglais (4), français (1),

Je lis en : anglais (4), français (2), autre langue (3)

J'ai des amis qui parlent des langues que je ne parle pas : Oui (4)

Si oui, je connais des mots dans leur langue : exemples donnés (2)

⁹³ Nous avons compté Achille à la fois dans langue maternelle et anglais.

⁹⁴ Minal inclut dans langue maternelle Portugais et Gujrati pour

Activité 2 : Mes représentations

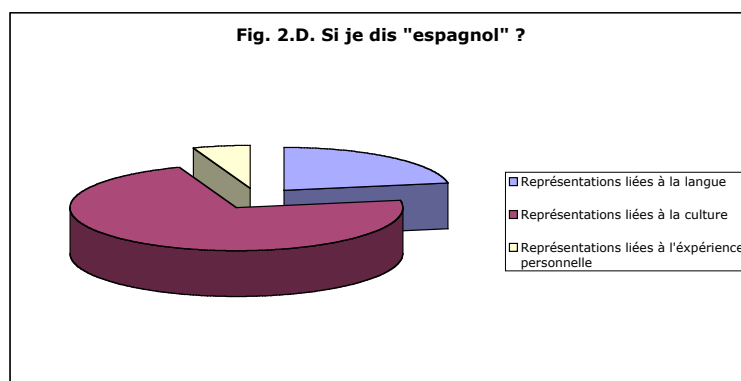
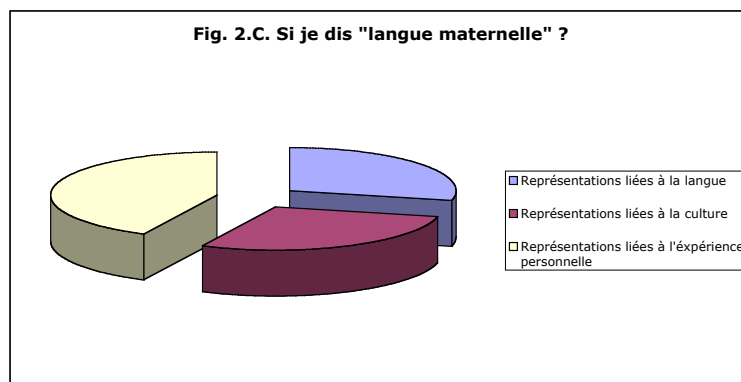
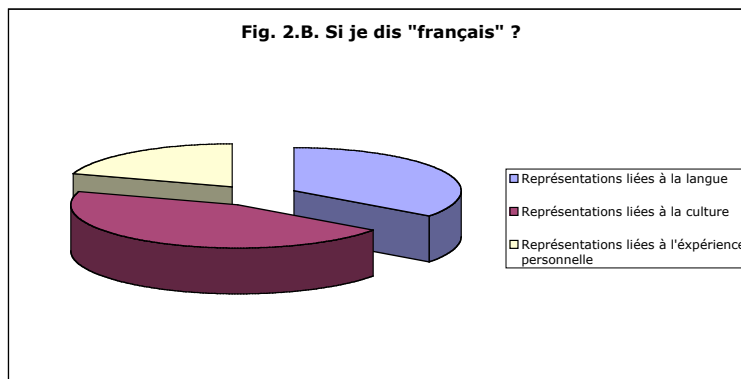
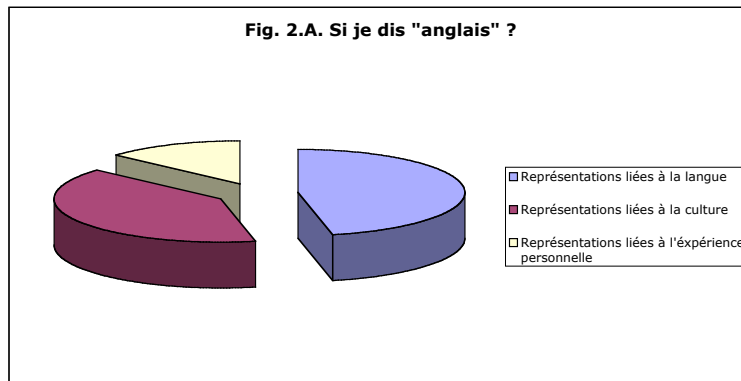
Tableau 1

Si je dis...	Anglais	Français	LM	Espagnol	Remarques
Fellenza <i>Albanais, anglais, espagnol, français</i>	Parlé dans le monde entier Difficile Important Fish and chips	Paris Eiffel Tower (monument) 2 ^{ème} langue la plus importante La mode	ALBANAIS Darrès (ville) Albania Mémoire familiale Vacances d'été	Mexico Barcelona Tacos Hola	N'est pas attiré par l'espagnol grâce à la culture mexicaine : « Au Mexique, je peux très bien parlé anglais. »
Achille <i>Anglais, français</i>	Fish and chips Beaucoup de mots Reine Première ligue	Lyon Paris Accents Fromage Vin	DIALECTE CAMEROUNAIS ET ANGLAIS Amical Raccourcis Facilement compréhensible Informelle	Xavi Barcelone Plage Paella	
Assia <i>Arabe, anglais, français, espagnol</i>	Intelligent Plus de compétences Londres Britannique	Ouvre des portes Compétences Intelligence France Couleurs : bleu, rouge et blanc	ARABE Compétence Culture Islam	Espagne Danse Nourriture Sagrada Familia Barcelona (voyage de classe)	
Vanisha <i>Anglais, portugais, gujrati, espagnol, français, hindou</i>	Parlé dans le monde entier Facile Intéressant Évolue	Complicé Intéressant Beaucoup de travail Rédaction	PORTUGAIS Complexe Long	Facile Portugais Changer Accents	LM : « Laquelle ? » Opte pour le Portugais

Tableau 2

Si je dis...	Anglais	Français	LM	Espagnol
Représentations liées à la langue	Parlé dans le monde entier (2) Importante Beaucoup de mots Facile Intéressant Évolue	2 ^{ème} langue la plus parlée Compétences Intelligence importante Ouvre des portes Accents Intéressant	Complexe Long Raccourcis Informelle	Hola Portugais Changer Accents
Représentations liées à la culture	Fish and chips (2) Reine Première ligue Londres Britannique	Paris (2) Tour Eiffel La mode Fromage Vin Ouvre des portes France Couleurs : bleu, rouge et blanc	Culture Islam Ville Pays	Mexico Barcelona Tacos Xavi (footballer) Barcelone (2) Plage Paella Espagne Danse Nourriture Sagrada Familia
Représentations liées à l'expérience personnelle	Difficile Intelligent Plus de compétences	Lyon Beaucoup de travail Rédaction Complicé	Compétence Mémoire familiale Vacances d'été Amical Facilement compréhensible	Facile

Figure 2 :



Activité 3 : Comparons nos langues

Négation

	Phrase	Structure
Albanais		Sujet + NYK + Verbe + DOT + Italien
Anglais		Sujet + DO NOT + Verbe + Italien
Arabe		NO + Verbe (inclus le sujet) + Italien
Espagnol		NO + Verbe (inclus le sujet) + Italien
Français		Sujet + NE + Verbe + pas + Italien
Gujrati		Nathi (avant ou après le verbe)
Portugais		Nao avant le verbe

Futur

Albanais		Sujet + DO + Verbe (infinitif + ja) + Italien
Anglais		Sujet + WILL + Verbe + complément + Italien
Arabe		Verbe (inclus marque sujet + futur) + Italien
Espagnol		Verbe (Infinitif + E car 1 ^{ère} pers.) + Italien
Français		Sujet + verbe (Infinitif + terminaison propre au sujet)+Italien
Gujrati		Terminaison du verbe indique le futur
Portugais		Sujet + Verbe avec terminaison du futur

Pluriel

Albanais		Sujet + Verbe + Nom + « té » + adjectif
Anglais		Sujet + verbe + adj + nom+S
Arabe		Verbe (inclus le sujet) + nom+S + adjectif
Espagnol		Verbe (inclus le sujet) + nom+S et adj+S
Français		Sujet + Verbe + article indéfini au pluriel + nom+S + adj+S
Gujrati*		Nom + Adjectif avec « S » + Verbe
Portugais*		N'utilise pas d'article « des »mais « S » à la fin des nom+adj

* Minal compare la structure de la phrase autour du verbe. Elle explique les mécanismes pour passer d'une langue à l'autre davantage que les structures en elle-même.

Activité 4 : Voyage des mots

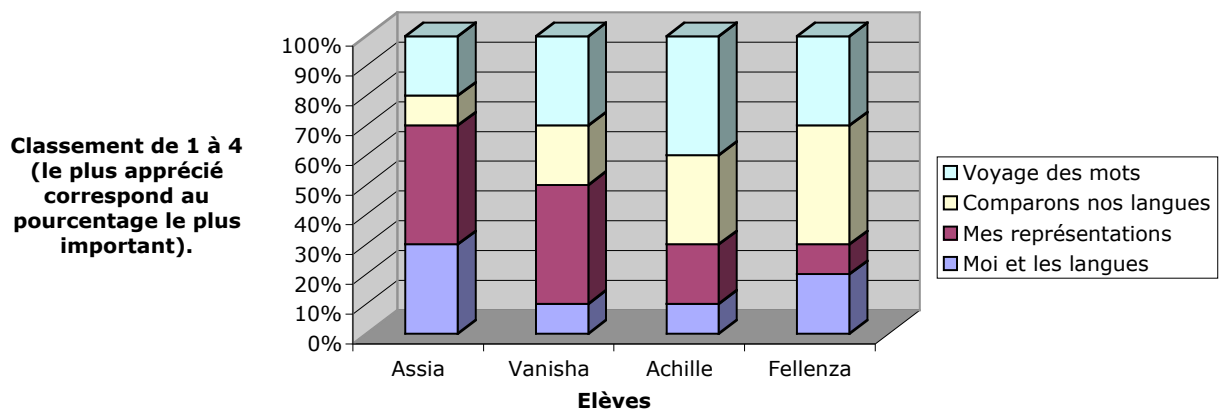
Mots d'origine / En	Albanaise	Anglaise	Arabe	Espagnole	Française	Gurjari	Portugaise
Albanais	X	Doctor Television Tennis Sport Radio			Sport D'accord Menu Restaurant		
Anglais		X		Futbol Mango	Menu Hyper- market Café Table Crème fraîche		Mango Banana
Arabe		Shopping PC	X		Ca va		
Espagnol		Laptop Comfederation		X			
Français		Shopping Basketball Radio Hamburger Rugby Table	Couscous		X		
Gujrati						X	
Portugais		PC Laptop					X

ANNEXE 4 : Résultats à t=1 et évaluation des ateliers

Atelier	Positif	Negatif
<p>Biographie linguistique 13</p> <p>Achille 4 Assia 2 Fellenza 3 Vanisha 4</p>	<p>Aide à montrer et représenter les connaissances préalables et celles qui sont à développer.</p> <p>Aide à réaliser l'importance de parler plusieurs langues.</p> <p>Auto-évaluation de son niveau permet de réaliser son potentiel linguistique.</p> <p>Utile car questions précises et objectives</p>	<p>Pas assez approfondi et détaillé.</p> <p>Questions répétitives/similaires.</p> <p>Poser plus de questions basées sur les compétences.</p> <p>Poser davantage de questions pour trouver plus d'informations</p>
<p>Représentations linguistiques 9</p> <p>Achille 3 Assia 1 Fellenza 4 Vanisha 1</p>	<p>Peut aider à étendre ses connaissances dans d'autres langues.</p> <p>Réflexion plus profonde sur les idées associées à chaque pays, activité amusante.</p> <p>Permet de réaliser ses propres perceptions linguistiques et d'étendre son imagination.</p> <p>« Layout » Montre l'opinion que l'on se fait d'une langue à travers les mots utilisés.</p>	<p>Incapable de parler d'autres langues que l'anglais, le français et l'espagnol.</p> <p>Poser plus de questions</p> <p>Consigne un peu confuse et cet exercice restreint perception d'une langue.</p>
<p>Comparons nos langues 9</p> <p>Achille 2 Assia 4 Fellenza 1 Vanisha 3</p>	<p>Enseigne différentes manière de créer des phrases dans différentes langues.</p> <p>Réalise l'importance des langues.</p> <p>Utile car apprentissage et repérage des structures de phrases selon les langues. La comparaison permet de</p>	<p>Diverses langues impliquent plusieurs manières de créer des phrases.</p> <p>Exercice un peu difficile mais prise de conscience des liens entre langue et du fait de poursuivre l'apprentissage d'une langue romane.</p> <p>Difficulté de penser à la syntaxe des</p>

	repérer les points communs et les différences.	phrases. La différence entre le langage écrit et parlé peut rendre confus cet exercice
Voyage des mots 8 Achille 1 Assia 3 Fellenza 2 Vanisha 2	Montre l'orthographe des mots dans différentes langues. Permet d'utiliser de nouveaux mots communs et d'étendre son vocabulaire. Exercice valorisant car étonnement de trouver autant de mots identiques dans plusieurs langues, défi à relever. Très utile afin de réaliser les mots semblables d'une langue à l'autre. Occasion d'apprendre étymologie.	Parfois difficile de savoir l'origine du mot. Un peu difficile. Devrait également prendre en compte si la prononciation est la même. Difficulté de savoir les origines des mots utilisés dans plusieurs langues.

Fig. 3. Evaluation appréciative des ateliers par les élèves



Au point (t=1), après les quatre ateliers de biographie langagière, quelle est la perception des apprenants de la prise en compte de leur langue et culture d'origine et des possibilités de l'utiliser pour apprendre d'autres langues.

	Opinion sur les possibilités d'utiliser ses compétences acquises en langue maternelle dans les autres classes de langues	Opinion sur l'utilité de partager / échanger sur ses compétences linguistiques avec la classe
Fellenza	Transferts de compétences : Appliquer des compétences à une nouvelle langue (comme les accents) et utilisation des idées propres à une langue pour apprendre d'autres langues.	Echange/partage des savoirs : « Ils apprennent grâce à mes compétences et j'apprends grâce à leurs compétences. »
Achille	Transfert de compétences : les compétences acquises dans une langue peuvent être utilisées dans une autre langue.	Importance de l'apprentissage collectif : « Je leur apprends quelque chose et ils m'apprennent autre chose. Ils peuvent me corriger sur la prononciation ou l'orthographe. »
Assia	Repérer les universaux : beaucoup de langues ont des règles identiques. Penser à leur construction aide à apprendre de nouvelles langues.	Partager pour mieux mémoriser : « Intéressant à la fois pour la classe mais surtout pour moi car partager quelque chose m'aide à mieux le mémoriser. »
Vanisha	Transfert entre langues romanes (idem) : « Le portugais m'a aidé dans l'apprentissage du français et de l'espagnol »	Partager pour mieux mémoriser et mettre en commun ses processus d'apprentissages

- Sensibilité aux transferts de compétences à plusieurs niveaux. Soit prise de conscience de règles universelles, soit prise de conscience de familles de langues.
- Importance de partager et d'échanger en groupe sur ces stratégies d'apprentissage afin de mieux mémoriser et de s'auto-corriger dans le groupe, entre apprenants.

Annexe 5 : Entretien professeurs

5.1. Katherine Tippins

Tableau 5.1.A. L'enquête

Nom	Katherine
Sexe	Féminin
Age	32 ans
Fonction	Chef du département des langues à Dormers Wells Professeur de français et espagnol
Nationalité	Irlandaise
Langues	Anglais, Gaélique, Français, Espagnol.
A propos	Enseigne depuis huit ans dont cinq ans à DW. En charge de l'organisation des examens dans les langues maternelles des élèves. A ce titre, elle fait passer des entretiens à chacun pour savoir s'ils souhaitent passer un GCSE dans leur langue maternelle et encourage de telles initiatives. Elle prépare également une thèse sur l'organisation d'un département de langues.
Lieu de l'entretien	Salle de cours d'Katherine Tippins
Moment	Après les cours, mardi 17 janvier 2012 – 15h30-16h20
Remarque	Certaines données n'ont pas été enregistrées et donc ne sont pas retranscrites. Elles constituaient en une explication des entretiens que la professeur fait passer aux élèves avant le GCSE ou pour le choix des matières en A-level. L'entretien s'est effectué en anglais. Nous l'avons traduit en français pour son utilisation dans le cadre du présent travail.

Tableau 5.1.B. Guide d'entretien

N°	Question	Justification
1	Bonjour Katherine, je tiens à t'interviewer dans le cadre de mon travail sur le plurilinguisme. Je m'interroge sur les moyens de valoriser les langues maternelles variées des apprenants, dans les classes de Year 12 et Year 13. Suite à mes observations en classe, j'ai plusieurs questions à te poser sur ta pratique en temps que professeur. Mes questions se basent sur ta pratique quotidienne, autant	Présentation du cadre de l'enquête

	avec les classes de lycées que celle du collège.	
2	Enseignes tu à Dormers Wells de la même manière que dans une autre école anglaise où les enfants ne parlent qu'une seule langue ?	Utilisation des compétences des élèves ou application stricte du programme ?
3	Penses tu que les élèves sont conscients du fait que leur langue maternelle puisse les aider à apprendre une autre langue, comme le français ou l'espagnol ?	Conscience chez les apprenants des potentiels transferts linguistiques ou contacts de langues ?
4	Est ce donc plus difficile pour eux de ne pas parler l'anglais comme première langue.	Prise en contact des langues des apprenants dans la classe de langue ?
5	Y a t'il des langues davantage valorisées que d'autres ?	Hierarchisation linguistique ?
6	A l'école dans les autres matières, les profs ont ils le temps de prendre cette diversité en compte ?	Langue comme matière transversale ?
7	Essayez vous de travailler en équipe à ce sujet ? De réaliser des programmes transversaux ?	Idem
8	Parlez-vous davantage de culture au lycée ?	Reconnaissance de compétences diverses

Tableau 5.1.C

N°	Pers	
1	C	Bonjour Katherine.. je tiens à t'interviewer dans la cadre de mon travail sur le plurilinguisme... je m'interroge sur les moyens de valoriser les langues maternelles variées des apprenants.. dans les classes de Year 12 et Year 13... suite à mes observations en classe.. j'ai plusieurs questions à te poser sur ta pratique en temps que professeur... mes questions se basent sur ta pratique quotidienne.. autant avec les classes de lycées que celle du collège... (<i>début enregistrement</i>) enseignes tu à Dormers Wells de la même manière que dans une autre école anglaise où les enfants ne parlent qu'une seule langue ?
2	H	Je pense que cela dépend à quel degré l'école à des besoins spécifiques... la pédagogie que nous appliquons ici pourrait convenir à une école difficile... pas une école difficile mais une école avec des enfants en difficultés.. avec plus de faiblesses.. comme des difficultés pour apprendre. si vous travaillez dans une traditionnelle école anglaise où la première langue de chacun est l'anglais.. vous ne vous focaliserez certainement pas autant sur les différences culturelles dans votre enseignement du français mais sur les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de cette langue... et je pense que le fait qu'à DW.. quant vous regardez la classe où.. souvent.. il y a presque seize langues différentes.. ou des élèves originaires de nombreuses cultures différentes.. vous prenez davantage conscience que vous devriez utiliser cette variété culturelle ou linguistique dans votre

		enseignement... je suppose que c'est comme tout : lorsque vous avez cette diversité en face de vous, vous êtes sensibilisés à l'utiliser dans votre enseignement... alors que quand vous enseignez dans un établissement où la langue maternelle de l'ensemble des élèves est l'anglais.. vous pouvez oublier de l'utiliser comme vous devriez le faire... mais je pense que c'est important, même dans une école traditionnelle anglaise... de développer cet aspect culturel pour leur ouvrir les yeux sur les cultures de chacun... j'imagine que c'est plus difficile avec une classe d'élèves ne parlant qu'anglais car il n'y a pas autant d'exemples personnels au sein de la classe alors qu'ici il y a quantité d'exemples personnels
3	C	Penses tu que les élèves sont conscients du fait que leur langue maternelle puisse les aider à apprendre une autre langue.. comme le français ou l'espagnol ?
4	H	Je pense qu'ils sont conscients que leur langue est valorisée... et ils peuvent passer des examens pour valoriser académiquement cette langue... mais je ne suis pas sûr qu'ils sont tous conscients que leur compétences linguistiques puissent les aider dans d'autres langues... parce que dans certaines langues.. ils ne peuvent certainement pas... par exemple.. l'ordre des mots est différent... mais je suppose que les outils qu'ils ont utilisés pour apprendre l'anglais peuvent leur servir en français : ils savent comment tenir un lexique, comment faire une recherche dans un dictionnaire... enfin... la plupart savent le faire... souvent les élèves les plus faibles en anglais.. ou les nouveaux arrivants.. sont bons en français.. pour regarder dans le dictionnaire et réaliser un lexique car il le font également en anglais... Donc... je pense... je pense que... ils sont.. ils sont ouverts... leurs autres langues leur apprennent à utiliser les outils dont ils ont besoin en français.. mais pas nécessairement sur ce qui est d'apprendre la langue en tant que telle... juste les moyens d'y avoir accès
5	C	Est ce donc plus difficile pour eux de ne pas parler l'anglais comme première langue
6	H	Non.. je ne pense pas parce que nous utilisons beaucoup d'images... ils ont... nous avons... euh... la seule chose.. ce sont les dictionnaires... nous n'avons pas de dictionnaires multilingues... ou seulement au CDI et ils peuvent les utiliser à midi... mais je pense... généralement.. je trouve que les élèves EAL apprennent comme les élèves parlant anglais comme première langue... ou encore une fois... c'est difficile pour les élèves les plus faibles... les élèves qui sont EAL sont habitués à cette gymnastique.. ce n'est pas très différent de ce qu'ils font entre leur langue maternelle et l'anglais
7	C	Y a t'il des langues davantage valorisées que d'autres ?
8	H	Je suppose, parce que.. vous savez.. les élèves qui parlent une langue moderne comme l'espagnol ou le portugais ont un avantage... il y a des structures similaires... des genres... des accords... euh... somalien.. je ne crois pas que les programmes l'aient soulevés mais nous avons remarqué à l'école que les élèves somaliens avaient une bonne prononciation en français... les sonorités sont certainement les mêmes... euh... et les élèves qui parlent punjabi comme première langue.. comprennent toute une gamme de langues... ils ne le diront pas sur le programme mais lorsque vous

		pensez à certains points pédagogiques.. ces similarités sont relevées... c'est également une suggestion pédagogique en Key Stage 3 de demander aux élèves de parler de leur propre langue ou leur propre culture
9	C	A l'école dans les autres matières.. les profs ont ils le temps de prendre cette diversité en compte ?
10	H	Je crois que la cuisine est en train d'essayer de changer le programme... je me souviens qu'ils disaient qu'il y avait pleins de plats proposés par le programme typiquement anglais.. comme le Victoria sponge cake.. dont en dehors de l'Angleterre.. personne ne connaît, encore moins dans les pays dont les élèves sont originaires... ils essayent de faire... c'est difficile... ils essayent de changer pour utiliser la diversité représenté par les élèves... mais à la fin de l'année... il faudra respecter l'examen... je crois que le programme est assez souple... dans d'autres matières... comme l'histoire... il faut apprendre l'histoire européenne.. avec les guerres mondiales... ils ne voient pas vraiment les guerres civiles des pays dont certains enfants sont originaires... mais.. je ne peux pas... j'imagine que dans des matières comme les maths.. ce sera difficile par exemple... en anglais, c'est probablement faisable : débattre autour d'un événement qui s'est déroulé à l'étranger... ou quelque chose comme ça... je pense que le programme est définitivement difficile à modeler pour explorer d'autres cultures ou d'autres langues.. ce qu'elles peuvent apporter.. les différentes cultures et traditions... je crois que c'est assez difficile... mais après.. vous savez... en musique par exemple... c'est un bon moyen de découvrir différents genres... ils ont fait des percussions.. de la musique caribéenne... c'est une matière où ils approfondissent plusieurs cultures mais j'imagine que c'est assez difficile dans le cadre du programme que nous devons suivre
11	C	Essayez vous de travailler en équipe à ce sujet ? De réaliser des programmes transversaux ?
12	H	Pas vraiment dans le cadre de la classe mais sûrement au niveau de la politique de l'école... nous avons... euh... nous avons par exemple « culture celebration evening »... c'est un défilé de mode avec de la musique et de la danse et c'est ouvert aux différents cultures de l'école... alors chaque culture est représentée... et, donc... il y a des élèves qui viennent avec leurs vêtements traditionnels... avec des danses traditionnelles sur des musiques traditionnelles... c'est vraiment cool... et pour impliquer tout le monde... il y a par exemple des « coffee morning »... on a « Somali coffee morning ».. « British coffee morning »... « general coffee morning »... et tout le monde est invité : parents, professeurs.. associations.. afin d'essayer d'inclure les différentes cultures... il y a définitivement des projets d'école autour de certaines dates.. Noël.. printemps.. été.. pour rassembler la communauté... cela fonctionne vraiment bien... ensuite.. il y a la « school production ».. mais c'est davantage du théâtre... mais probablement.. encore.. c'est l'une des matières où ils vont toucher aux différentes cultures... cette année.. c'était basé sur une œuvre chinoise... et ils l'ont adapté... je pense qu'il y a un réel focus à l'école.. nous sommes conscients de la richesse et de la variété des cultures représentées à l'école... et l'équipe est très fière de cela... nous enseignons au sein de communautés très fières de leur culture... nous essayons de refléter cela à l'école... il me semble que c'est plus simple de le faire à l'extérieur de la classe plutôt que dans la

		<p>classe où vous devez enseigner des choses sur les stations de trains en français... c'est plus dur de valoriser les cultures de chacun. Nous pourrions en parler pendant toute la leçon... mais il faudra toujours expliquer certains points... par exemple.. dans une leçon sur les hôtels.. certains élèves ne comprenaient pas ce qu'étaient un room service... aussi parce qu'ils sont très jeunes et ils n'ont jamais dû aller dans un hôtel mais également parce que c'est quelque chose de culturel... cela n'arrive pas dans tous les hôtels</p>
13	C	Parlez vous davantage de culture au lycée ?
14	H	<p>Oui.. je crois.. car au lycée.. les thèmes sont beaucoup plus larges comme la famille.. sport.. média.. culture populaire... et les groupes sont plus petits. Alors on peut davantage parler de chaque culture... par exemple.. lorsque nous avons abordé le thème de la musique.. alors que nous venons tous de différents pays.. même moi.. qui suis Irlandaise... tout le monde peut parler de sa propre musique avec ses instruments traditionnels à son pays.. un chanteur connu ou une compétition... c'était vraiment passionnant... et nous parlions français en même temps... c'est définitivement plus facile avec les Sixth Form parce que en Key Stage 3.. les thèmes sont plus restreints... par exemple.. lorsque vous étudiez les animaux.. dans le programme national.. vous devez enseigner ces quinze animaux alors que nombreux d'entre eux sont inconnus par les élèves... il faut leur montrer des images... mais si vous deviez vous arrêter et demander à chacun de parler des animaux qu'ils ont déjà vus.. ou si les chiens sont des animaux domestiques... cela partirait trop loin des objectifs du programme... ce serait un carnaval... le programme accorde certainement moins d'intérêt pour la culture à ce stade que ce qu'il faudrait... mais encore.. nous sommes sous la pression du temps et des résultats !</p>

Tableau 5.1.D. Analyse

Pédagogie comme pour une école difficile	Absence de conscience des possibilités de transferts de langues
(2) « Une école difficile... pas une école difficile mais une école avec des enfants en difficultés, avec plus de faiblesse, comme des difficultés pour apprendre. »	Mais je ne suis pas sûrs qu'ils sont tous conscients que leur compétences linguistiques puissent les aider dans d'autres langues. Parce que dans certaines langues, ils ne peuvent certainement pas. Par exemple, l'ordre des mots est différent...
Programme	Un savoir-faire dans l'apprentissage des langues
Je pense qu'ils sont conscients que leur langue est valorisée. Et ils peuvent passer des examens pour valoriser académiquement cette langue.	Mais je suppose que les outils qu'ils ont utilisé pour apprendre l'anglais peuvent leur servir en français : ils savent comment tenir un lexique, comment faire une recherche dans un dictionnaire. Enfin... La plupart savent le faire. Souvent les élèves les plus faibles en anglais, ou les nouveaux arrivants, sont bons en français, pour regarder dans le dictionnaire et réaliser un lexique car il le font également en anglais. Donc... je pense... je pense que... ils sont, ils sont ouverts... leurs autres langues leur apprend à utiliser les outils dont ils ont besoin en français, mais pas nécessairement sur ce qui est d'apprendre la langue en tant que telle. Juste les moyens d'y avoir accès.
Langues moderne	Contacts de langues observés
Je suppose, parce que, vous savez, les élèves qui parlent une langue moderne comme l'espagnol ou le portugais ont un avantage. Il y a des structures similaires, des genres, des accords.	Euh... somalien. Je ne crois pas que les programmes l'aient soulevés mais nous avons remarqué à l'école que les élèves somaliens avaient une bonne prononciation en français. Les sonorités sont certainement les mêmes. Euh. Et les élèves qui parlent punjabi comme première langue, comprennent toute une gamme de langues. Ils ne le diront pas sur le programme mais lorsque vous pensez à certains points pédagogiques, ces similarités sont relevées.
Approche culturelle interdisciplinaire	Programme plus souple permet de prendre en compte les spécificités individuelles
Je crois que la cuisine est en train d'essayer de changer	Oui, je crois, car au lycée, les thèmes sont beaucoup

<p>le programme. Je me souviens qu'ils disaient qu'il y avait pleins de plats proposés par le programme typiquement anglais, comme le Victoria sponge cake, dont en dehors de l'Angleterre, personne ne connaît, encore moins dans les pays dont les élèves sont originaires. Ils essayent de faire... c'est difficile... ils essayent de changer pour utiliser la diversité représenté par les élèves. Mais à la fin de l'année, il faudra respecter l'examen. Je crois que le programme est assez souple. Dans d'autres matières, comme l'histoire, il faut apprendre l'histoire européenne, avec les guerres mondiales. Ils ne voient pas vraiment les guerres civiles des pays dont certains enfants sont originaires. Mais, je ne peux pas... J'imagine que dans des matières comme les maths, ce sera difficile par exemple. En anglais, c'est probablement faisable : débattre autour d'un événement qui s'est déroulé à l'étranger...Ou quelque chose comme ça. Je pense que le programme est définitivement difficile à modeler pour explorer d'autres cultures ou d'autres langues, ce qu'elles peuvent apporter, les différentes cultures et traditions. Je crois que c'est assez difficile. Mais après, vous savez, en musique par exemple, c'est un bon moyen de découvrir différents genres. Ils ont fait des percussions, de la musique caribéenne. C'est une matière où ils approfondissent plusieurs cultures. Mais j'imagine que c'est assez difficile dans le cadre du programme que nous devons suivre.</p>	<p>plus larges comme la famille, sport, média, culture populaire... Et les groupes sont plus petits. Alors on peut davantage parler de chaque culture. Par exemple, lorsque nous avons abordé le thème de la musique, alors que nous venons tous de différents pays, même moi, qui suis Irlandaise. Tout le monde peut parler de sa propre musique avec ses instruments traditionnels à son pays, un chanteur connu ou une compétition... C'était vraiment passionnant. Et nous parlions français en même temps. C'est définitivement plus facile avec les Sixth Form parce que en Key Stage 3, les thèmes sont plus restreints. Par exemple, lorsque vous étudiez les animaux, dans le programme national, vous devez enseigner ces quinze animaux alors que nombreux d'entre eux sont inconnus par les élèves. Il faut leur montrer des images. Mais si vous deviez vous arrêter et demander à chacun de parler des animaux qu'ils ont déjà vus, ou si les chiens sont des animaux domestiques... Cela partirait trop loin des objectifs du programme. Ce serait un carnaval. Le programme accorde certainement moins d'intérêt pour la culture à ce stade que ce qu'il faudrait. Mais encore, nous sommes sous la pression du temps et des résultats !</p>
---	---

5.2. Jane, professeur d'anglais pour nouveaux arrivants

Tableau 5.2.A. L'enquêté

Nom	Jane
Sexe	Féminin
Age	39 ans
Fonction	Professeur d'anglais pour nouveaux arrivants. Chargée de leur accueil Professeur de français
Nationalité	Seychelles
Langues	Anglais, français, créole
A propos	Enseigne depuis six ans DW. Elle suit actuellement une mise à niveau en français (B2) car elle estime avoir perdu depuis son arrivée en Angleterre il y a vingt ans.
Moment	Mercredi 4 avril 2012
Remarque	Jane ne souhaitant pas être enregistré, nous nous sommes mises d'accord pour réaliser l'échange par écrit afin que la prise de note ne modifie pas les propos qui lui sont accordés. Nous sommes conscients de perdre une partie du contenu par ce type d'échange mais son poste nous paraissait primordial et nous ne voulions pas manquer son témoignage. Les propos ont été échangés en anglais. Nous les avons traduits en français pour mener le présent mémoire. Pour mieux comprendre de quoi il s'agissait, nous avons suivi une leçon <i>d'induction</i> .

Tableau 5.2.B

N°	Pers	
1	C	Bonjour Jill. Dans le cadre de mon mémoire sur la valorisation du plurilinguisme dans une école multiculturelle et multilingue comme DW, je souhaiterais mieux comprendre le processus d'accueil pour les élèves qui ne parlent pas anglais. Les cas élèves avec qui j'ai travaillé ont suivi de tels cours en 2006 et 2007. Même si les programmes ont changé depuis, je voudrais que nous parlions de l'arrivée des enfants et de leur encadrement par l'équipe pédagogique. Enfin, j'aimerais que nous précisions qui constituent les politiques linguistiques actuellement en vigueur à DW. Pour commencer : comment évaluez-vous le niveau scolaire des nouveaux arrivants ne parlant pas anglais ?
2	J	On leur soumet un test d'anglais qui évalue leur compréhension écrite, orale, leur capacité de rédaction et d'expressions... En plus, ils font un test de mathématiques. Nous procédons également à des observations informelles en prenant des notes sur leur manière d'interagir, eur capacité d'adaptation dans leur nouvel environnement, ect...
3	C	Ces élèves sont-ils intégrés directement dans des classes ? Dans quelles matières peuvent-ils

		commencer à participer aux activités de la classe ?
4	J	Notre école est une école d'intégration ce qui suppose que les nouveau arrivants sont intégrés et ils suivent le programme de l'école. Cependant, ces élèves sont aidés par le département des nouveaux arrivants et ils assistent à des cours d'initiation à l'anglais quotidiennement pendant six semaines, ou plus, en fonction de leur besoins.
5	C	En combien de temps un élève devient capable de suivre une classe en anglais ? Definitely, actually new arrivals should be encouraged to use their mother tongue and it should be valued and not denigrated.
6	J	Habituellement, un nouveau arrivant passe pas une période muette qui fait partie de son processus d'apprentissage lorsqu'ils intériorisent leur nouvel environnement. Cela peut durer jusqu'à six mois selon les apprenants.
7	C	Peuvent-ils parler leur langue maternelle à l'école
8	J	Bien sûr et d'ailleurs, les nouveaux arrivants devraient être encouragés à utiliser leur langue maternelle. Celle-ci devrait être valorisée et non dénigrée.
9	C	Quelle méthode utilisez vous ?
10	J	Nous suivons le programme d' <i>induction</i> et actuellement, nous utilisons des ressources de l'université de Cambridge.
11	C	Pensez vous que l'école valorise suffisamment leur langue maternelle ?
12	J	Oui, l'école s'enrichie en valorisant les langues maternelle. Il y a déjà de nombreuses activités mises en place comme l'international evening, les coffee morning, ect...
13	C	Comment les professeurs réagissent quand ils accueillent un nouvel arrivant dans leur classe ?
14	J	Tous les nouveaux arrivants sont bien venus et reçus pour qu'ils sentent qu'ils font partis de l'école. Les professeurs de l'école utilisent différentes stratégies pour s'assurer que les nouveaux arrivants sont bien installés et capable d'avoir accès au programme. Il existe de nombreuses ressources, activités, ect.
15	C	Le gouvernement met-il en place un programme pour les nouveaux arrivants ?
16	J	Toutes les écoles devraient avoir leur propre politique en matière d'accueil. En juillet 2007, le « Department for children Schools and Families » a lancé le « New Arrivals Excellence Programme (NAEP). C'est une initiative à laquelle les stratégies nationales des écoles primaires et secondaires mènent pour créer des capacités d'accueil au sein des autorités locales et des écoles pour accueillir les élèves à l'école et s'assurer que nous répondons à leur besoins afin qu'ils aient accès au programme aussi rapidement que possible.
17	C	Comment l'école pourrait intégrer davantage la diversité ?
18	J	En diversifiant le programme, en s'assurant que les parents sont entièrement engagés dans l'éducation de leurs enfants, en promouvant et en enrichissant les différences cultures à travers des activités variées, en créant des opportunités à travers l'établissement de relations avec le marché

		local et en s'assurant que les élèves sont entièrement intégrés dans leur communauté locale.
--	--	--

Thinking about languages

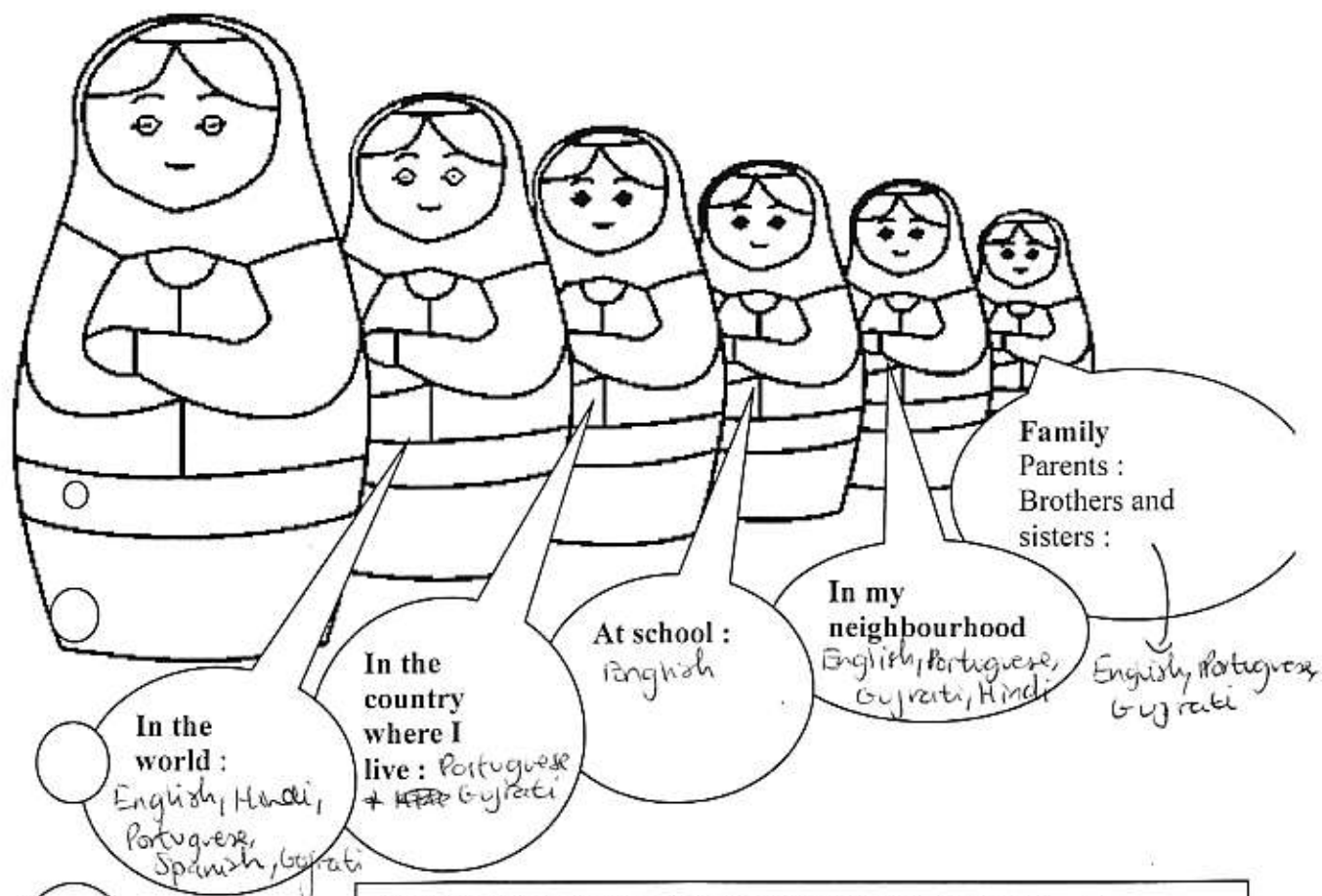
- Do you think that your home language and your home culture are taken into account by teachers and national curriculum, more specifically, in the learning process of a new language such as French?

Yes, Because there are many times when teachers ask how do we say something in our language to see if the word order is different which helps them and us identify the differences between different languages.

- Do you think that your languages skills can help you in your foreign language lesson, such as French?

Yes. As Portuguese is my first language, French and Spanish have been easy to learn because they all derive from Latin so there are some similarities, so ~~the both~~ in terms of both writing and speaking those languages it isn't a challenge. Additionally as I speak six languages it helps me associate and pick similarities for instance ~~if I don't know~~ how to say something in Spanish I can probably improvise as I know French and Portuguese.

Languages I speak : English, Portuguese, Gujarati, Spanish, French, Hindi



Other languages I would like to learn : Italian

Why? Because I like the accent.

What English do you speak? (Jamaican, cockney...)

UK

In all these languages, what competence do I have? (0 - 5)

Language	Speaking	Listening	Reading	Writing	Culture
English	5	5	5	4/5	4/5
Portuguese	5	5	5	5	5
Gujrati	5	5	0	0	5
French	3/4	3	4	3/4	3/4
Spanish	4/5	4/5	4/5	4	3/4
Hindi	3/4	3/4	0	0	2

2. Long stay in a foreign country

Where ?	When ?	Experience ?	Still connected to this country ?
Portugal	Single child, spent 13 years + 3 holidays	Went to school	Yes
Spain England	21st February 2006 until now	School / Sixth form / University	yes
India	3 holidays, month each	For weddings + holidays → shopping	yes

My daily life with languages :

I watch TV in : English / Portuguese / Hindi

I watch movies in : English / Hindi

I listen music in : English / Portuguese / Hindi

I send a text to my friend in : English / Portuguese / Gujarati

I read in : English / Spanish / French

I've friends who speak languages that I don't speak

YES

~~NO~~

If yes, I know some words from their home languages ? (ex.)

French

~~Complicated, Interesting, Hard work~~
Complicated, Interesting, Hard work, essays

English

Spoken worldwide, Easy, Interesting, Changing,

Portuguese

~~Easy~~, Complicated, Complex, Changing, long

Spanish

Easy, Portuguese, ~~Changing~~ Changing, Accents

Comparing our language

* Negative sentence

	Sentence	Structure
Arabic		
English	I don't talk Italian	Subject + <u>don't</u> + Verb + language <u>do not</u>
French	Je ne parle pas italien.	Subject + NE + Verb + PAS
Gujrati	Maine italion bolta na <u>nathia</u>	Subject <u>Nathia</u> → can go before or after the verb
Portuguese	Eu não falo português italiano	<u>Não</u> → before the verb
Spanish	Yo No hablo italiano	<u>No</u> → before the verb

* Future

	Sentence	Structure
Arabic		
English	I will talk Spanish Italian	add will before the verb
French	Je parlerai italien.	Subject + Verb (Infinitive + AI)
Gujrati	Un italien boliss	Verb in the future at the end
Portuguese	Eu vou falar Italiano <u>Falarei</u>	Subject + Verb with the future ending
Spanish	Voy a hablar <u>hablaré</u>	same thing

* Plural

	Sentence	Structure
Arabic		
English	I speak foreign languages	Verb + noun Verb + adjective no's' + noun's'
French	Je parle des langues étrangères.	Subj + Verb + DES + noun + S + adjective + S
Gujrati	Un .. boleunch	2nd point adjective + verb 3rd 1st adjective noun
Portuguese	Eu falo linguas estrangeiras	Don't use des + use s in adjective the adjective + noun as well
Spanish	Hablo idiomas extranjeros	Don't ↓ same thing

* Complex sentence

	Sentence	Structure
Arabic		
English	I speak foreign languages since I was 10 years old	verb + adjective xs +
French	Je parle des langues étrangères depuis que j'ai 10 ans.	
Gujrati	Un boleunch jiyarthe maine 10 varas ateri	
Portuguese	Falo linguas estrangeiras desde que eu tinha 10 anos	
Spanish	Hablo idiomas extranjeros desde que tenía 10 años	

POLYGLOTTE

Du grec ancien πολύγλωττος, polyglóttos (« qui parle plusieurs langues, plurilingue »), composé du préfixe πολυ-, poly- (« poly- ») de πολυς (« plusieurs »), et de γλῶττα, glóttā, variation de γλῶσσα, glóssa (« langue »).

	Arabic	English	French	Gujrati	Portuguese	Spanish
Arabic	X					
English		X	Crème #1 fraîcheur table		PC Banana laptop	Confederation
French			X			
Gujrati				X		
Portuguese		Manga			X	Manga
Spanish					Manga	X

Thinking about languages - Evaluation

Do you believe thinking about languages can help you in the learning process of a new language?

Yes I think the fact that I know some languages does help me to learn about new languages, for instance the fact that I ~~know~~ ^{Speak} Portuguese has helped me ~~know~~ to learn Spanish and French

Do you think that it was useful to share your languages skills with the class?

Yes, I think it was useful because ~~from~~ it makes me remember ~~at~~ well what I told the others and probably ~~the~~ the others may have found it useful because we may have the same thinking process

Workshop	Positive	Negative
4 My linguistic biography	I think it was useful and the questions were precise in what was the objective	Probably there should have been more questions to help find more information
1 My linguistic representation	I liked that the layout of the exercise.	
3 Comparing our language	I really liked this exercise because it g showed our opinion of a language with words	I'm not sure if if one can know how good on one is in speaking, writing and etc in a language. Sometimes a person can be biased.
2 Polyglotte	I think it was really good because I learnt about the origin of some words which I didn't know	I didn't know the origin of the words, even though I could find a word that was used in more than 1 language

Thinking about languages

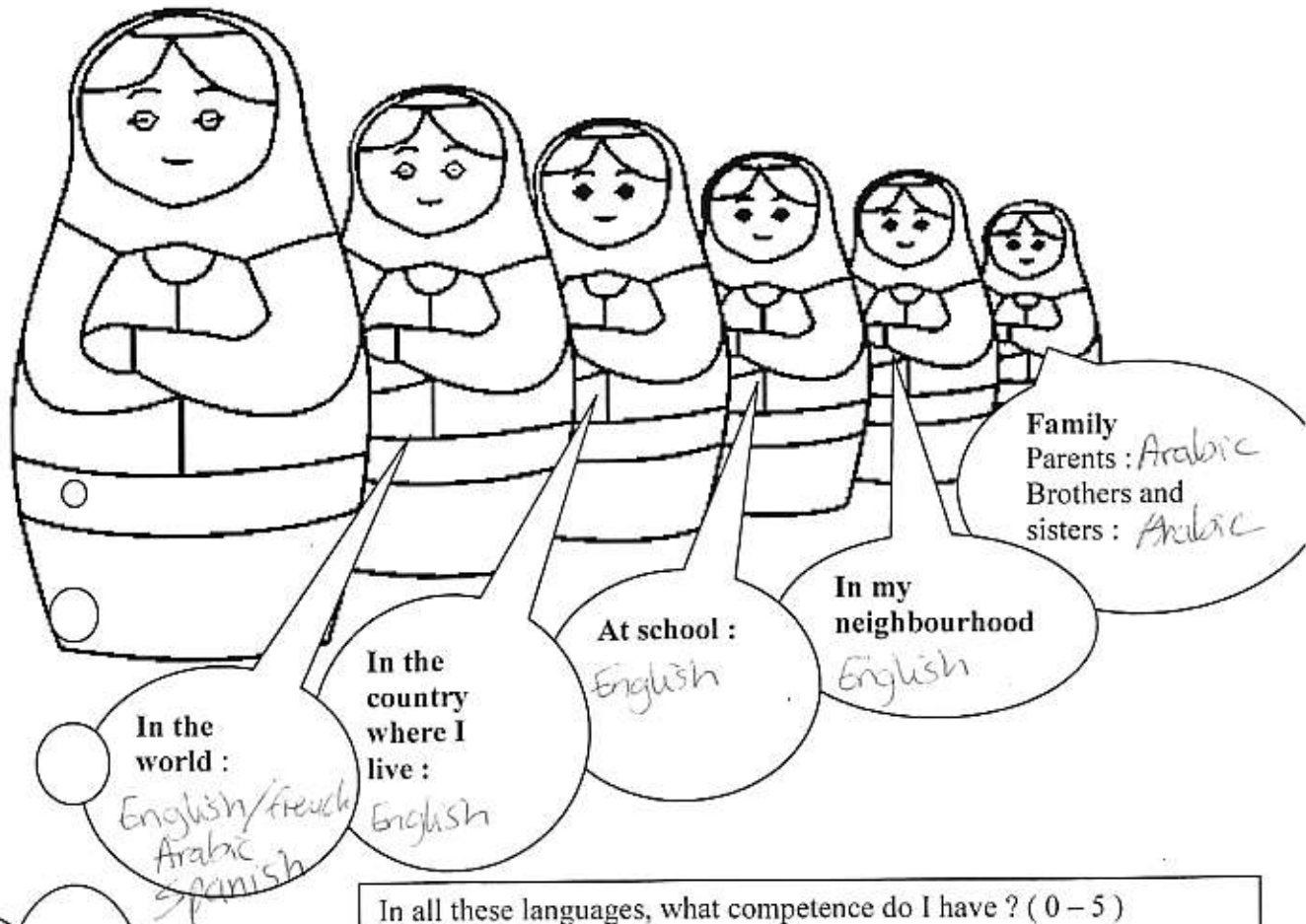
- Do you think that your home language and your home culture are taken into account by teachers and national curriculum, more specifically, in the learning process of a new language such as French ?

I Don't think that my home language and home culture are taken into account by teachers and national curriculum, I do not get any specific or extra care. I get taught the same way as ~~someone else~~ everyone else without consideration the fact that I come from a different culture and speak a different language.

- Do you think that your languages skills can help you in your foreign language lesson, such as French ?

As I know three other languages, some times ~~it~~ it is easy for me to understand french due to similarities in some words. Also the skills I have gained are very important in learning a new language.

Languages I speak :



Other languages I would like to learn :
Hindi

Why ? Because a lot of my friends speak Hindi.

What English do you speak ?
(Jamaican, cockney...)
UK

In all these languages, what competence do I have ? (0-5)

Language	Speaking	Listening	Reading	Writing	Culture
Arabic	5	5	5	5	5
English	4	5	4	4	2
French	3	3	3	3	1
Spanish	2	1	3	1	1

2. Long stay in a foreign country

Where ?	When ?	Experience ?	Still connected to this country ?
la Tunisie	1996 2007	I lived there for 11 years and studied there.	Oui
France	2006 3 days	Holidays	Non

My daily life with languages :

I watch TV in : Arabic & English

I watch movies in : Arabic & English

I listen music in : Arabic & English

I send a text to my friend in : French & English & Arabic

I read in : Spanish , french , Arabic and English

I've friends who speak languages that I don't speak

YES

NO

If yes, I know some words from their home languages ? (ex.)

Arabic : - Namaste

- Hanji

- Khand

① Français

ouvre la porte

compétence

intelligence

France

les couleurs bleu, rouge et blanc

② English

never

more skills

in London

British

③ Arabic

~~never~~ skills

Culture

Islam

④ Spanish

- Spain

- dance

- food

- ~~iglesias~~ sagra la familia

- barcelona

Comparing our language

* Negative sentence

	Sentence	Structure
Arabic	لا أتحدث إيطالي	No + verb + italien subject
English	I don't speak italien	subject + don't + verb + italien
French	Je ne parle pas italien.	Subject + NE + Verb + PAS
Portuguese		
Spanish	No hablo español italiano	No + verb + español. + subject

* Future

	Sentence	Structure
Arabic	سأتحدث إيطالي	future subject + Italian verb
English	I will speak Italian	subject + future verb + Italian
French	Je parlerai italien.	Subject + Verb (Infinitive + AI)
Portuguese		
Spanish	voy a hablar Italiano	future + verb + italian

* Plural

	Sentence	Structure
Arabic	أنا أتحدث اللغات الأجنبية	subject + languages + foreign verb
English	I speak foreign languages	subject + verb + foreign + languages
French	Je parle des langues étrangères.	Subj + Verb + DES + noun + S + adjective + S
Portuguese		
Spanish	hablo lenguas diferentes	verb + subject + languages + different

* Complex sentence

	Sentence	Structure
Arabic	أنا أتحدث اللغات الأجنبية بما أني كنت في سن 10 سنوات	verb + different + since I had 10 years subject + languages
English	subject + verb + foreign languages... since the age of 10.	I speak foreign language since the age of 10.
French	Je parle des langues étrangères depuis que j'ai 10 ans.	subject + verb ...
Portuguese		
Spanish		

POLYGLOTTE

Du grec ancien πολύγλωττος, polyglóttos (« qui parle plusieurs langues, plurilingue »), composé du préfixe πολυ-, poly- (« poly- ») de πολῦς (« plusieurs »), et de γλῶττα, glóttā, variation de γλῶσσα, glóssa (« langue »).

	Arabic	English	French	Gujrati	Portuguese	Spanish
Arabic	X	shopping	ΣΑΥΑ	X	X	X
English	PC	X	Table	X	X	X
French	Couscous	Shopping	X	X	X	X
Gujrati	X	X	X	X	X	X
Portuguese	X	X	X	X	X	X
Spanish	X	X	X	X	X	X

Thinking about languages - Evaluation

Do you believe thinking about languages can help you in the learning process of a new language ?

yes, because many languages are have similar rule therefore thinking about them helps with learning another one

Do you think that it was useful to share your languages skills with the class ?

It was very useful for others in the class and for me especially because whenever I share anything it will help me memorise it better

Workshop	Positive	Negative
My linguistic biography	It helped me think more about how important to speak different languages.	All questions were similar
My linguistic representation	I made me think deeper in which things I can actually associate with each country	more questions could have been asked.
Comparing our language	I realised how important languages are	I realized that I should have carried on with Spanish as I did only AS level.
Polyglotte	I liked that exercise as I was impressed by how many words I've been able to find.	It was a bit hard

2
I was fun to do

1
I enjoyed it

4
it was a bit hard

3
It was challenging

Thinking about languages

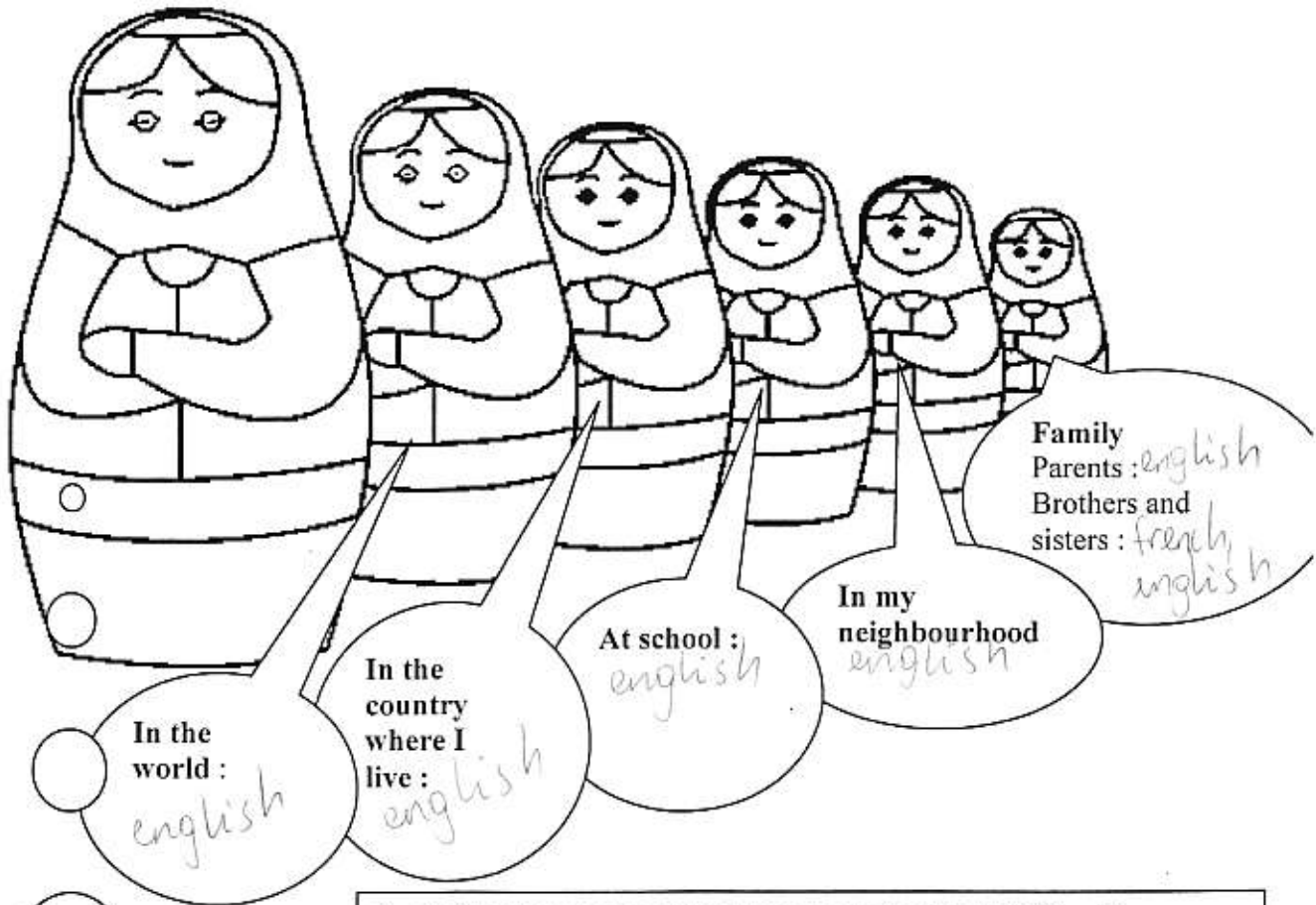
- Do you think that your home language and your home culture are taken into account by teachers and national curriculum, more specifically, in the learning process of a new language such as French?

Most teachers and many schools would consider a student with two or more languages including their home-spoken language as prestigious and a gift, which they could use to their advantage. For example having another language such as a home spoken language enables you to communicate in more ways than one. You could also take an exam in the language you speak to earn you an extra GCSE or A-Level. Subjects and languages such as french are easy to learn and understand if studied at an early age, as you can build on the basics of what you know at that age and enhance your skills when you reach a level such as GCSE.

- Do you think that your languages skills can help you in your foreign language lesson, ^{such} as in French?

My languages skills are essential to me, and could be useful in subjects such as french if used effectively. Writing skills and speaking skills are key in every language and if mastered properly, you could excel in well known languages like french. Being able to understand a language such as french ~~at~~ put you ahead of other students in the lesson. Key factors such as knowing where to place the accents when they are needed could be the difference between an A grade and a B.

Languages I speak : English, French



Other languages I would like to learn : Spanish

Why? It is spoken by many countries in the world.

What English do you speak? (Jamaican, cockney...)

Slang, UK-english

In all these languages, what competence do I have? (0 - 5)

Language	Speaking	Listening	Reading	Writing	Culture
English	5	5	5	5	4
French	3	4	4	3	4

2. Long stay in a foreign country

Where ?	When ?	Experience ?	Still connected to this country ?
France	2002-2006 2005	Lived in Lyon. A very vibrant city in France. Made lots of friends	Yes. I speak to many of my friends.
Cameron	2000-02 2000-08	my home country. lived there when I was young. Was brought up there, where I went to nursery.	I talk to some relatives there from time to time
Sweden Finland	2008	Went on holiday with my dad. We went skiing and did many other activities in winter.	I am hardly connected although I look forward to going there again
America	2009	Went there to visit my brother in Orlando. I also visited Disney land during my stay.	I speak to my brother daily and would like to pay him a visit sometime

My daily life with languages :

I watch TV in : ~~French~~ English

I watch movies in : English, French

I listen music in : English

I send a text to my friend in : English

I read in : English

I've friends who speak languages that I don't speak

 YES NO

If yes, I know some words from their home languages ? (ex.)

One of my friends speaks Spanish. Some words he uses which I know are "Por favor" which means please and also "mi amigos" which means my friend

Comparing our language

* Negative sentence

	Sentence	Structure
Albanese	Une nuk flas ^{dot} i talisht	Subject +
English	I do not speak italian.	Sub + Ne + Verb + noun
French	Je ne parle pas italien.	Subject + NE + Verb + PAS
Spanish	No hablo italiano.	Verb + noun

* Future

	Sentence	Structure
Albanese	Une nuk i talisht	
English	I will speak italian	Sub + infinitive + verb + noun
French	Je parlerai italien.	Subject + Verb (infinitive + AI)
Spanish	Hablare italiano.	Subt Inf + noun.

* Plural

	Sentence	Structure
Albanese	Une nuk	
English	I speak foreign languages	Subj + Verb + to + ^{adj + noun} + S
French	Je parle des langues étrangères.	Subj + Verb + DES + noun + S + adj + S
Spanish	Hablo idiomas extranjeras.	Verb + adj + noun + S

* Complex sentence

	Sentence	Structure
Albanese		
English	I spoke foreign languages since the age of 10.	Subj + Verb + adj +
French	Je parle des langues étrangères depuis que j'ai 10 ans.	Subj + Verb + des + noun + to + S
Spanish	Hablo idiomas extranjeras desde que tengo 10 anos.	Verb + to + noun + Verb + adj + noun + verb +

Fish and chips
lots of words
Queen
Premier League

Lyon
Paris
etc Accents
Cheese
Wine

Easy
Calm
Friendly
Shortcut
Easily understood
Informal

Xavi
Barcelona
Beaches
Pae la

POLYGLOTTE

Du grec ancien πολύγλωττος, polyglóttos (« qui parle plusieurs langues, plurilingue »), composé du préfixe πολυ-, poly- (« poly- ») de γλῶσσος (« plusieurs »), et de γλῶττα, glóttá, variation de γλῶσσα, glóssa (« langue »).

	Albanian	English	French	Spanish
Albanian	X		sport Dictionnaire	
English	Doctor ; sports	X	Merlin Hamburger de la merlin hyper-market Cafe	football
French		Basketball Hamburger Rugby Table	X	
Spanish		Laptop		X

Thinking about languages - Evaluation

Do you believe thinking about languages can help you in the learning process of a new language?

Languages is one of the key things that help us learn and understand other languages as we can learn how to pronounce words properly and use the skills you have learnt in a language to apply it to another.

Do you think that it was useful to share your languages skills with the class?

It was very important to share my skills with the class so that others can learn from me or correct me if I am wrong with pronunciation or spelling.

Workshop	Positive	Negative
4 My linguistic biography	Can help you expand your knowledge on other languages.	Not enough depth and detail about other language.
3 My linguistic representation	Helps to show and represent what you know and how it could be improved.	Not able to relate to languages other than English, French or Spanish.
2 Comparing our language	Can teach you different ways of creating sentences in different languages.	The different languages require different ways to create sentences.
1 Polyglotte	Shows the different spellings of words in different languages which could help you learn new words.	Sometimes difficult to tell from which language the word originated from.

Polyglotte is the most important as it expands my vocabulary in other languages

Thinking about languages

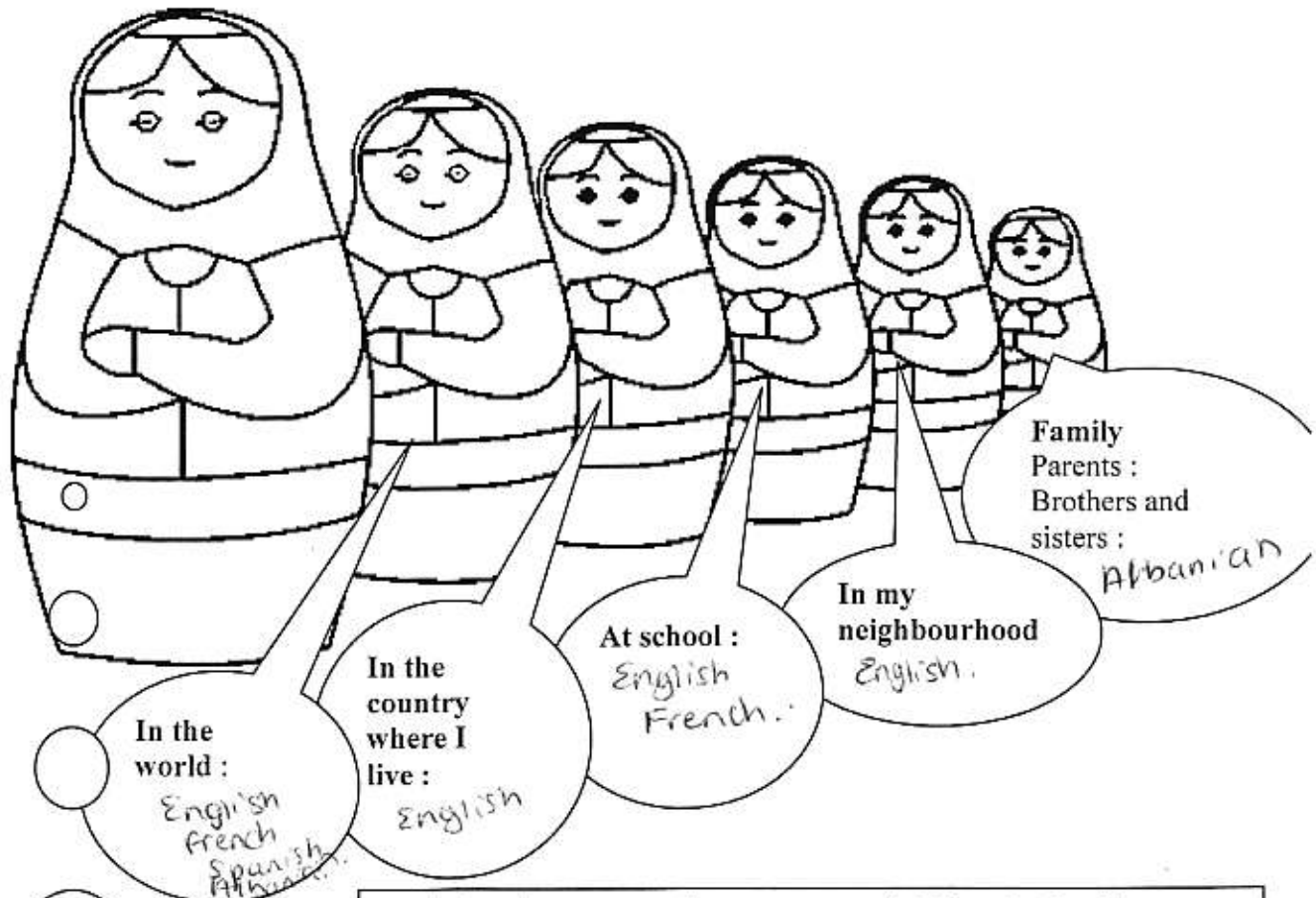
- Do you think that your home language and your home culture are taken into account by teachers and national curriculum, more specifically, in the learning process of a new language such as French?

My home language as its not widely known it is not taken into consideration that much. However, some of the teachers for certain subjects did take into account my culture such as in English we did a presentation about the different cultures that people come from. However, my culture is taken into consideration ~~into the~~ in the learning process of a new language such as French for example ~~used~~ I did a presentation about Albanian Music in French and presented to the class.

- Do you think that your languages skills can help you in your foreign language lesson, ^{such} as in French?

My languages skills can help me in my foreign language lesson such as in French because i ~~try~~ tend to think more quickly about ~~the~~ the ^{and their meaning} words ~~of~~ other languages and it has gives me a quicker understanding of other languages. As well as ~~by~~ my language has helped me with ~~the~~ my pronunciation of French.

Languages I speak : Albanian, English, Spanish, French.



Other languages I would like to learn : Turkish

Why? It is an interesting language, and because it's very difficult I would like to learn it.

What English do you speak? (Jamaican, cockney...)

U.K.

In all these languages, what competence do I have? (0 - 5)

Language	Speaking	Listening	Reading	Writing	Culture
Albanian	5	5	5	5	5
French	3	4.5	5	3	3
Spanish	4	5	5	2	4
English	5	5	5	5	

2. Long stay in a foreign country

Where ?	When ?	Experience ?	Still connected to this country ?
England	2006 - present	I go to school here	Yes
Albania	1995 - 2006	I lived there there for long time because its very where I was born and my family likes there.	Yes
Italia	2004	Holidays 2 months	No
Hungary	2006	2 weeks.	No.

My daily life with languages :

I watch TV in : Albanian

I watch movies in : English, Albanian

I listen music in : Spanish, Albanian

I send a text to my friend in : Albanian, English

I read in : English

I've friends who speak languages that I don't speak

YES

NO

If yes, I know some words from their home languages ? (ex.)

- used worldwide
- ~~easy~~ difficult
- important
- fish and chips.

- Paris

Eifel tower

second most important language

fashion.

~~Paris~~ Durrës

~~Paris~~ Albania.

family memories,
holidays, in summer.

~~Paris~~ Mexico

~~Paris~~

Barcelona

toqos.

Hola.

Comparing our language

* Negative sentence

	Sentence	Structure
Albanese	Unë nuk flas dot italisht italisht.	Subject + nuk + verb + dot + noun
English		
French	Je ne parle pas italien.	Subject + NE + Verb + PAS
Spanish	No hablo italiano.	NO + verb + noun

* Future

	Sentence	Structure
Albanese	unë do do flisja italisht	Subject + do + verb (infinitive + ja) + noun.
English		
French	Je parlerai italien.	Subject + Verb (infinitive + AI)
Spanish	Hablare italiano.	Verb + do + noun.

* Plural

	Sentence	Structure
Albanese	Unë flas <u>gjuhë</u> të jashtme	Subject + Verb + noun + të + adj
English		
French	Je parle des langues étrangères.	Subj + Verb + DES + noun + S + adj + S
Spanish	Hablo idiomas extranjeras.	verb + noun + adj (indefinite)

* Complex sentence

	Sentence	Structure
Albanese	Unë flas gjuhë të jashtme që kur isha 10 vjeçe	Subject + verb + noun + të + noun + preposition. phrase.
English	I speak foreign languages since I was 10 years old.	phrase.
French	Je parle des langues étrangères depuis que j'ai 10 ans.	Sub + verb + des + noun + S + preposition
Spanish	Hablo idiomas extranjeras desde que tengo 10 años.	verb + noun + S + noun + S + preposition.

0

da

POLYGLOTTE

Du grec ancien πολύγλωττος, polyglóttos (« qui parle plusieurs langues, plurilingue »), composé du préfixe πολυ-, poly- (« poly- ») de γλῶσσ (« plusieurs »), et de γλῶττα, glóttā, variation de γλῶσσα, glóssa (« langue »).

	Albanian	English	French	Spanish
Albanian	X			
English	Doctor, basile et babil. televizi on, tennis, meny, restaurant radio.	X	hypermarket, sport.	laptop,
French		hamburges, bistrot et babil. radio.	X	
Spanish				X

Thinking about languages - Evaluation

Do you believe thinking about languages can help you in the learning process of a new language?

I believe that thinking about languages can help you in the learning process of a new language you can apply those skills ~~but not~~ that you used before to learn a new language. Also it helps ~~learn~~ with accent ~~and~~ and you can use some of the ideas for the other language to learn another.

Do you think that it was useful to share your languages skills with the class?

It was useful to share my language skills with the class because they can learn from them ~~and~~ ^{my skills} ~~also~~ ~~it helps me~~ ~~to~~ ~~learn~~ ~~from~~ ~~other~~ people's skills.

Workshop	Positive	Negative
<p>③ My linguistic biography</p> <p>This is also interesting because I can see my own ^{own} linguistic background ^{background}.</p>	<p>- Yes Through linguistic biography you know at what level you are on the language you are the learning.</p> <p>- Also you can see if you are a good linguist.</p>	<p>- It should provide more questions which are more skills-based.</p>
<p>④ My linguistic representation</p> <p>This is the most interesting because I can imagine the ^{the} rest ^{rest} of things with ^{with} my ^{my} own ^{own} words ^{words}.</p>	<p>- This was helpful because I got to see what my languages symbolises to me. Once you are clear what to do that ^{that} with ^{with} my ^{my} own ^{own} words ^{words}.</p>	<p>- This was a bit confusing at the start but ^{on} as ^{as} what to do. Also</p>
<p>① Comparing our language my language</p>	<p>- It was very helpful because I got to learn and see the different use of sentence structure and how other languages work.</p>	<p>- The negatives of this are that it's difficult to think about and is difficult to know how sentence structures are formed.</p>
<p>② Polyglotte</p> <p>You get to see what similarities are between languages and what similar words other people use which are like ours.</p>	<p>- It was very helpful because I got to learn the similar words among languages.</p> <p>- Also if they have any similarity on how the words are ^{are} formed.</p>	<p>- This should also provide more ^{more} space if the words sound the same.</p>

① Comparing our languages is the most interesting because you can compare and see ~~off~~ how sentences are structured therefore I can see the difference.

Thinking about languages

- Do you think that your home language and your home culture are taken into account by teachers and national curriculum, more specifically, in the learning process of a new language such as French?

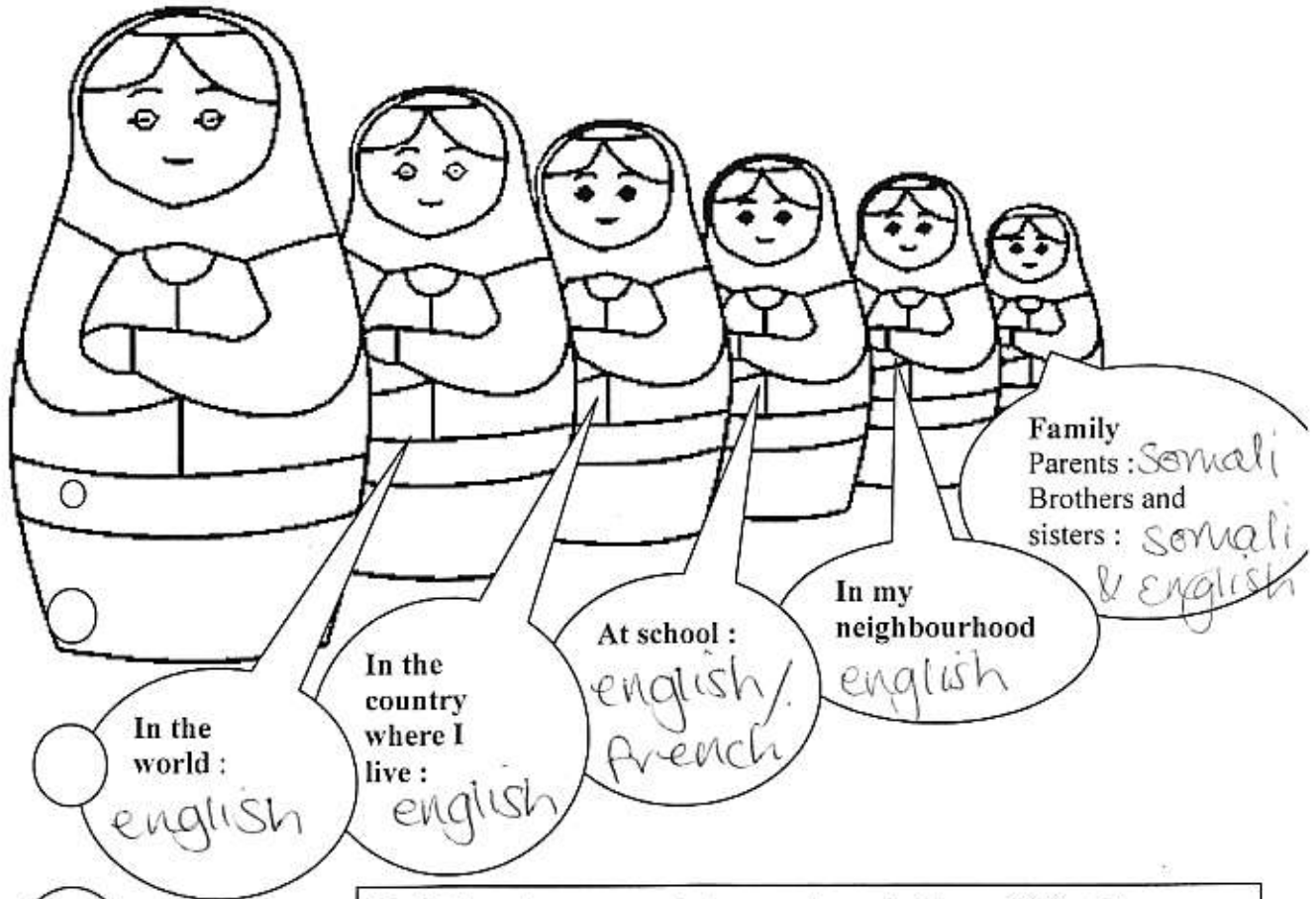
I do believe that teachers do take into account the fact that I speak my mother tongue at home. My pronunciation whilst studying French and Spanish throughout the years has been particularly highlighted by my teachers relative to the fact that I do speak another language at home.

- Do you think that your languages skills can help you in your foreign language lessons ^{such} as in French?

Yes I do think that languages skills can help when you're learning a new language as often you can spot similarities in words ~~also~~ when you which makes it easier. Also once you already speak a second language at home it's not so daunting learning another language.

Sorede 2/2

Languages I speak : English, Somali and french.



Other languages I would like to learn : Arabic

Why? it's a beautiful language and I can read it already but I would love to speak it.

What English do you speak?
(Jamaican, cockney...)

Slang + proper

english.

In all these languages, what competence do I have? (0-5)

Language	Speaking	Listening	Reading	Writing	Culture
english	5	5	5	5	4.5
Somali	4	4	3	3	5
French	3	3	3	2	2.5

Dear Colleague,

Welcome to Dormers Wells High School. We hope you will enjoy working here, building good relationships with staff, students and the wider community and using this handbook to help you in your career here and in our joint objective of providing a first class education.

We expect our employees to work to the highest possible standards, and in performing their duties are required to act with integrity, honesty, impartiality and objectivity, and to be polite to colleagues and members of the public at all times. Employees must not harass or discriminate against people.

The information in this booklet will be supported with an induction programme for new staff.

SECTION A: AIMS OF DORMERS WELLS HIGH SCHOOL

The school is very clear about its aims. They are to:

1. Enable all students to develop fully their individual academic and personal potential;
2. Promote excellence;
3. Provide a secure, positive and well-ordered environment for learning;
4. Enable all students to develop a concern and a tolerance for others;
5. Equip all students with the necessary skills to meet challenges in their futures;
6. Build an effective partnership between school, students, parents/carers and the local community;
7. Recognise and benefit from the cultural diversity of our students;
8. Provide a rich, broad and balanced curriculum for all;
9. Ensure that all staff have access to training and development to help them fulfil both the aims of the school and the School Improvement Plan.

We continue to follow the Every Child Matters Agenda and aim to help students to:

1. Be healthy
2. Stay safe
3. Enjoy and achieve
4. Make a positive contribution
5. Achieve economic wellbeing

SECTION B: CURRICULUM

1. AIMS

Dormers Wells High School's curriculum aims are to:

- recognise and benefit from the cultural diversity of our students;
- enable the development of literacy and numeracy;
- give all students access to a curriculum which is broad, balanced and relevant to the needs of the students and the community;
- enable students to transfer skills and competencies;
- prepare students for university, training and the world of work;
- give students skills for meeting the challenges of a rapidly changing world;
- enable students to gain information about their own attainment and progress;
- enable students to function as responsible and tolerant members of the wider community;
- promote actively, equality of access with regard to race, gender and ability.
- develop the skills necessary for independent lifelong learners.

2. TEACHING FOR LEARNING

The Teaching for Learning Policy was renewed in June 2008. The aims of the policy are supported by the Leadership Team including the AST's.

TEACHING FOR LEARNING POLICY – DORMERS WELLS HIGH SCHOOL

Our Vision for Education: Our School for the Future

Dormers Wells High School's Vision for Education is rooted firmly in the School's overarching aspiration 'Opening the door to success'. It reflects our intentions to continue to meet the challenges of 'Every Child Matters' and more specifically our key outcomes:

- a. Improving the emotional and physical health and well-being of our learners
- b. Raising the aspirations of our learners to improve their employment and life prospects
- c. Developing a supportive learning community which provide opportunities for learners to fully participate
- d. Raise the educational performance of all learners, regardless of ability
- e. Ensuring that all learners can lead safe and secure lives, free from unreasonable risk.

Vision to reality

The vision reflects the aspirations of Dormers Wells High School. It has been developed both to further the success of our learners and to inform the planning of the current and the new school.

The principles and characteristics of the Vision highlight the importance of involving all stakeholders, especially the workforce and the learners in developing the vision. This vision is about how we aim to meet the needs of our learners in the 21st Century.

Overarching principles

Dormers Wells High School will:

Promote an enjoyment of learning, the highest possible achievement in all its forms and a sense of success for all learners through:

- a. A stimulating and engaging curriculum
- b. Effective personalised learning
- c. A commitment to lifelong learning
- d. Flexibility and adaptability of organisation, layout and use of resources to meet changing needs.

Develop confident and responsible learners through:

- a. The Personal, Learning and Thinking Skills Programme
- b. Personal, emotional and social development
- c. Opportunities for participation and active citizenship
- d. A safe, health-promoting, secure and inclusive environment
- e. Valuing diversity and respecting the individual

Be a source of pride and resource for the local community through:

- a. Partnership working
- b. Inspirational design and layout
- c. Extended and integrated services for learners
- d. Being a role model for sustainability.

Principle:

Promote an enjoyment of learning, the highest possible achievement in all its forms and a sense of success for all learners.

Characteristics of the principle:

A stimulating and engaging curriculum that is:

- a. Developing an appetite for lifelong learning
- b. Innovating and engaging, responding to the needs of the learners
- c. Enabling all learners to select an appropriate pathway, supported by a wide range of vocational opportunities
- d. Promoting new approaches to inspirational teaching
- e. Promoting an ethos where learning is enjoyable and valued
- f. Encouraging learners to develop skills which can be used in a range of learning disciplines and situations
- g. Drawing on resources from the local community
- h. Making full use of ICT innovation and multi-media technologies
- i. Encouraging independent and collaborative learning
- j. Encouraging a wide range of teaching and learning styles

Effective personalised learning

- a. Shaping the school to the learner not the learner to the school
- b. Starting where the learner is at and identifying where they should go
- c. Celebrating all forms of success
- d. Providing opportunities for learning together and from each other
- e. Encouraging active engagement from parent/careers
- f. Blending learning approaches
- g. Creating a flexible curriculum to meet individual needs
- h. Coaching and mentoring where appropriate
- i. Emphasising learning to learn and ready to learn
- j. Emphasising personal development, socialisation and awareness of emotional intelligences
- k. Offering vocational learning.

Principle:

A commitment to lifelong learning where:

- a. Adults and young people learn together
- b. DWHS is a hub of lifelong learning
- c. Maximum community cohesion and access are combined with effective security
- d. There is effective transition between schools and other institutions

Flexibility and adaptability of organisation, layout and use to meet changing needs

- a. Large and small learning spaces for example breakout rooms and study spaces
- b. Buildings that promote professional collaboration
- c. Portable and flexible ICT provision

- DW 4/8
- d. Communal, multi-purpose spaces
 - e. A design that supports a changing workforce and changing learner needs
 - f. Buildings that support new models of leadership e.g. distributed leadership

Principle:

The school for the future will develop confident and responsible learners.

Characteristics of the principle:

Personal and Social development which promotes:

- a. Emotional well-being
- b. Opportunities for socialisation, indoors and outdoors
- c. Access enabling independence
- d. Encouraging creativity, exploration and risk taking
- e. Socialisation areas that allow separateness, transition and togetherness

Opportunities for participation and active citizenship which offers:

- a. Opportunities for learners to develop skills of participation and citizenship through decision making in both the school community and the wider community
- b. Opportunities for enterprise work
- c. Opportunities for learners to contribute to the maintenance of the school environment e.g. the gardens, displays, energy conservation and recycling

A safe, health promoting, secure and inclusive environment where there is/are:

- a. Security ensured through a range of systems and procedures through the school
- b. A single entrance with controlled access
- c. Clear lines of view in the building and open spaces
- d. CCTV
- e. Clear boundaries supported by effective barriers i.e. fence, path
- f. Classrooms, corridors and stairways as spacious as possible
- g. Vehicle parking and access which is clearly signposted
- h. Practical furniture, conducive to an effective learning environment
- i. A variety of social and play areas
- j. Fresh water readily available
- k. Toilets of the highest standard

Valuing diversity and respecting the individual through:

- a. Not discriminating against age, religion, gender, ethnicity, ability or disability
- b. The availability of identified spaces such as a room for prayer.

"Excellence is not an expectation to live up to, but a possibility to live into".

(Benjamin Zander, Conductor)

At Dormers Wells High School we aim to continue improving the quality of teaching and learning in all aspects of school life. This means ensuring that students develop the knowledge, skills and understanding necessary for achieving their full potential, which will enable them to view learning as a lifelong process.

The policy is supported by other school policies and procedures e.g. Behaviour Policy, SEN Policy, Home Learning Policy, Home-School Agreement, Staff Handbook, Assessment Policy.

Our objectives are to:

- *empower members of the community;*
- *work closely in partnership with parents/carers and the community to enhance learning;*
- *provide a broad and balanced curriculum appropriate to the needs of young people;*
- *raise achievement in all internal and external national assessments relative to baseline data.*

We believe that Teaching and Learning are most effective when –

DW 5/8

We aim to evaluate all Year 11 Raising Achievement initiatives annually online by Year 11 students before they leave

Literacy – there is a literacy co-ordinator, Ms Silby, and she is responsible for the delivery of the 1:1 tuition programme which focuses on literacy and numeracy, and the ICAN communication programme.

14.3 EMA

The Ethnic Minority Achievement grant is jointly funded by the Government and by the Local Authority. This funding is used to help maximise the educational achievements of all ethnic minority students.

The English Language levels of all ethnic minority students in the school are assessed. This helps to inform which students are in need of support and allows monitoring of students' progress. Students and their teachers are supported in a number of ways:

- team teaching
- preparing differentiated materials
- individual and group work
- profiling new bilingual students and key information shared with staff
- through an induction course for new bilingual students.
- liaison with parents/carers

Project staff are also involved in school life in general in order to promote the needs of the supported students.

14.4 Not to be confused with EMA – the traditional Educational Maintenance Allowance which is being phased out by some existing Sixth Form students can access and the new Post 16 Bursary is being introduced. Please see Ms Johnson, Ms Colley or Mr McCartney if you need more information.

14.5 LOOKED AFTER CHILDREN

Children in the care of the LA or foster care have extra resources. Their LA link worker is Sue Tarry and in school the named worker is Mrs Bhagat.

14.6 HIGHER ACHIEVERS (GIFTED & TALENTED) PROGRAMME

Higher Achievers (Gifted & Talented) students are supported by a specialist programme. Please see Mr Guntrip and Ms Kazmi for further information.

14.7 AIM HIGHER

Students who may not be thinking of Higher Education but who might benefit from University were supported by a programme called Aim Higher. We are currently continuing this, funded by the school. Please see Mr Guntrip for further information.

15. EQUIPMENT AND RESOURCES

The Resources booklet is kept in the Library but the main contents are summarised below:

15.1 THE LIBRARY

The school Library is here to offer a central focus for reading, learning and to provide an atmosphere where staff and students can work with confidence.

We aim to provide a wide range of materials for pupils with a range of abilities and interests – not only for research and home learning but also to encourage reading for pleasure and as a hobby.

Staff and Sixth Form students are encouraged to use the Library throughout the day unless a booking has been made for a particular class.

SECTION C: CARE AND BEHAVIOUR

DORMERS WELLS HIGH SCHOOL
(Extract from DWHS Behaviour Policy)

'Dormers Wells High School is an outstanding school where students make exceptionally good progress because the school makes sure each is well supported and challenged according to their particular need'. Ofsted 2008

Aims

Dormers Wells High School seeks to provide a secure, positive and well ordered environment where all its children can learn. All staff are trained in the application of 'Assertive Discipline' behaviour management techniques which have at their centre a philosophy that all students have a right to be able to learn and that teachers have a right to be able to teach. The rules, rewards and sanctions that support this approach are explicit in this policy.

We are proud to be an inclusive comprehensive school committed to meeting the needs of all of our students while maintaining high standards and ensuring the safety of our learning community. The support systems used for inclusion in our learning environment are also described in this policy.

The aims are: -

- To create a safe, healthy and orderly learning environment
- To promote equality of opportunity
- To enable all students to fully develop their individual academic and personal potential
- To develop students' understanding of Citizenship both within and beyond our community
- To foster a strong sense of community and be able to make a positive contribution.
- To encourage students to take responsibility within our community and beyond
- To celebrate the diversity of our community
- To develop self discipline, the ability to learn independently and work cooperatively
- To encourage students to listen to and respect each other and never try to damage another's self esteem
- To foster a respect for the school environment and our surrounding community
- To develop a pride in belonging to the school community and convey this beyond the school
- To develop a strong and positive partnership between the staff of the school parent/carers and students
- To ensure we create a positive learning in which all children can enjoy and achieve.

The values we encourage in order to achieve these aims are: -

- Honesty
- Respect for the rights of others
- Responsibility both personally and towards the Community
- Consideration and understanding towards others
- Co-operation and helpfulness
- Reliability
- Self discipline
- A willingness and desire to participate positively in all aspects of the life of the school

We work actively against: -

- Racism and all forms of discrimination

SECTION D: STUDENT POPULATION

1. DESCRIPTION OF INTAKE

1.1 Dormers Wells High School has an international intake. We keep data on entry to maintain records of the constitution of the student body.

1.2 Our last survey showed that students had as their first language/mother tongue (information provided by parents):

Albanian	Farsi (Persian)	Malay/Indonesian	Somalian	
Arabic	French	Mauritian	Swahili	
Armenian	German	Nepali	Tagalog	
Assyrian	Gujarati	Polish	Tamil	
Bemba	Hindi	Portugese	Thai	
Bengali	Italian	Punjabi	Twi	
Chinese	Kurdish	Pushto	Urdu	
Creole (English)	Katchi	Romanian	Yoruba	
Danish	Lithuanian	Russian	Zulu	
Ebira	Luganda	Shona		
English	Malayalam	Sinhalae		41 in total

The most common of these are English, Punjabi, Somali and Urdu.

1.3 The religious profile of our students undertaken for monitoring purposes showed that the following are the main religions represented in the school:

Muslim (493), Christian (246), Sikh (126), Hindu (130), Buddhist (8), Other Religion (21), No Religion (49)

1.4 The latest survey showed that we have students at all stages of language acquisition.

1.5 Ethnic origins represented in the school are as follows:

Section 1.01	WHITE	
	White British	78
	Irish	4
	Traveller of Irish Heritage	2
	Other white background	5
	Eastern European	52
	Western European	10
Section 1.02	MIXED/DUAL BACKGROUND	
	White and Black Caribbean	30
	White and Black African	12
	White and Asian	9
	Other mixed/dual background	7
Section 1.03	ASIAN OR ASIAN BRITISH	
	Indian	199
	Pakistani	154
	Bangladeshi	10
	Other Asian Background	88
	African Asian	6
Section 1.04	BLACK OR BLACK BRITISH	
	Caribbean	48
	Ghanaian	4
	Nigerian	7

Somali	185
Other African background	30
Other black background	6

Section 1.05	OTHER ETHNIC GROUPS	
	Chinese	1
	Afghanistani	68
	Arab	12
	Iranian	2
	Iraqi	11
	Latin/south/central/American	1
	Other ethnic group	31

Students come from 58 different countries. (See Appendix F for ethnic background index).

2. ADMISSIONS POLICY

2.1 The LA control admissions, as DWHS is a community school. This means that we accept students firstly if they are in public care, then those with siblings at the school, then those with exceptional medical or social reasons (supported by a consultant or social worker) for attending the school, and then those closest to the school. Any combination of 2 or more criteria gives higher priority than one criterion.

2.2 In year groups where there are places, students arrive as in year admissions.

The procedure for this is:

1. The Deputy Headteacher or Assistant Headteacher meets the child and their parents, fills out entry forms and hands out information on the school, and option groups if necessary. The Headteacher may join the meeting if circumstances are unusual.
2. The office staff receives the completed file with the start date immediately after the interview. The following members of staff are informed of the new starter: LT, CL, FT, Reception, Library, Attendance Officer, Curriculum Support and Language Development Curriculum Leader.
3. Once the student has started on the expected date, data is entered onto SIMS and information is copied to the Curriculum Support and EMA departments.
4. The file is returned to the Year Leader for storage.

Any information which comes with the child e.g. records is given to the Year Leader. It is the Year Leader's responsibility to hand on any relevant information to the Curriculum Leader and to give the student a booklet to carry with them, containing useful information for each teacher, timetable, etc.

2.3 Information we receive from immigration officials regarding a student's age is not always accurate we suspect, but it is difficult to act upon suspected inaccuracies unless we receive definite notification to the contrary.

2.4 An induction programme is on offer for one period a day (period 2) for six weeks for newly arrived students to the country for whom English is an additional language. This programme is continually reviewed and enhanced. (See Ms Laporte for further information).

Dormers Wells High School

Inspection report

Unique Reference Number	101930
Local Authority	Ealing
Inspection number	307856
Inspection dates	4–5 June 2008
Reporting inspector	Emma Ing HMI

This inspection of the school was carried out under section 5 of the Education Act 2005.

Type of school	Comprehensive
School category	Community
Age range of pupils	11–16
Gender of pupils	Mixed
Number on roll	
School	913
Appropriate authority	The governing body
Chair	Mr Steve Flynn
Headteacher	Mrs Margaret Aylott
Date of previous school inspection	28 February 2005
School address	Dormers Wells Lane Southall UB1 3HZ
Telephone number	020 8813 8671
Fax number	020 8813 8861

Age group	11-16
Inspection dates	4–5 June 2008
Inspection number	307856

© Crown copyright 2008

Website: www.ofsted.gov.uk

This document may be reproduced in whole or in part for non-commercial educational purposes, provided that the information quoted is reproduced without adaptation and the source and date of publication are stated.

Further copies of this report are obtainable from the school. Under the Education Act 2005, the school must provide a copy of this report free of charge to certain categories of people. A charge not exceeding the full cost of reproduction may be made for any other copies supplied.

Introduction

The inspection was carried out by one of Her Majesty's Inspectors and three Additional Inspectors.

Description of the school

Dormers Wells High School serves an ethnically diverse urban community. It is a community in which many do not have experience of higher education and many are unemployed or in unskilled and semi skilled work. Around one third of students are from Asian families and a further quarter have African or Caribbean heritage. Over 70% of students speak English as an additional language with over forty different community languages spoken. Many students join the school at times other than the beginning of Year 7 and at a very early stage of English acquisition. A few have experienced significant upset in their lives and over half have learning difficulties and/or disabilities, of which many have social, emotional and behavioural difficulties.

Key for inspection grades

Grade 1	Outstanding
Grade 2	Good
Grade 3	Satisfactory
Grade 4	Inadequate

Overall effectiveness of the school

Grade: 1

Dormers Wells High School is an outstanding school where students make exceptionally good progress because the school makes sure that each is well supported and challenged according to their particular need. The headteacher is determined that every student will achieve their best and is well supported by staff who are equally passionate and committed to this ideal.

At this school it is cool to work hard and cool to do well; everyone's achievements are celebrated. Students value the safety of the school and the support offered by teachers and other staff at the school. They are friendly, courteous, and exceptionally well behaved. They reflect on their experiences well and are able to share their different views openly and without prejudice. Different groups work and socialise together easily. The school makes sure that everyone's heritage is valued but at the same time students are well inducted into different aspects of English language and white culture as in an English lesson when the teacher explained the social significance of reference to a 'goldfish' and a 'budgie' in a poem. Recently the school has begun to focus on making sure that high attaining students are stretched and challenged and this, together with strong support and intervention for those who find learning difficult, means that students make exceptionally good progress. The students, who arrive at the school with standards that are well below average, thus leave having attained academic standards in line with national averages. The outstanding care, guidance and support given to students, plays an important part in enabling them to make such excellent progress.

Teaching in the school is good. Teachers have very good subject knowledge and deliver interesting and well-structured lessons. In class, the learning of those at an early stage of learning English and those who have difficulties with their learning is extremely well supported by teachers and teaching assistants who play an active role in the planning and delivery of teaching. Teachers however are not consistently giving students clear feedback about what they need to do to improve their work and meet their targets.

The curriculum is broad and enables all students to follow courses that meet their abilities, interests and aspirations. The school has used its specialist college status extremely effectively to drive up standards. It has worked in local primary schools to support pupils' independent learning, information technology skills and problem solving in order to help its students even before they arrive at the school. The use of information technology is being well developed across the school and teaching and learning in mathematics is now excellent. Workshops for students and their families and for members of different communities, master classes and links with local industries have ensured that students' learning is rich in mathematics and computing. In addition, the school has developed a reciprocal arrangement with a local specialist sports college to enhance the physical education offered to its students.

The headteacher has a clear vision for the future. Excellent systems and procedures underpin the working of the school and middle leaders are empowered to lead change. Together with the governors, senior leaders are engaged in strategic and proactive planning to ensure good results. The school's self-evaluation processes are effective, but cumbersome. Plans for improvement of current practice are appropriate but the school is not setting itself clear and measurable targets and measuring its progress against these.

What the school should do to improve further

- Enhance improvement planning by including measurable targets and monitoring the progress that the school makes towards these.
- Ensure that all staff identify for students what it is they need to do to improve their work and meet their targets.

Achievement and standards

Grade: 1

Students arrive at the school with standards that are well below the national average. By the time they leave, standards are in line with national averages and this year are on course to be above average. This is because students at all levels of prior attainment are making outstanding progress. This is as true of progress in Key Stage 3, at the end of which standards are below average, as it is of Key Stage 4. Very few students slip through the net as almost all leave with some form of accreditation and very few make less than broadly average progress. Those that do are well known to teachers who are able to explain what exactly had been done to support them and why it failed to work.

Progress in mathematics is particularly strong as a result of detailed analysis of what students can and cannot do, coupled with careful deployment of staff to ensure that each teaches to their strength. Equally, students do very well in English literature GCSE, a subject that nearly all enter. Very able students are able to take some GCSEs and GCEs early but overall, the school recognises that it must now seek to enable more students to attain A and A* grades.

The school is careful to analyse its results to establish whether any particular ethnic group does less well than any other and against its national cohort and puts in place measures to rectify any such occurrence.

Personal development and well-being

Grade: 1

The spiritual, moral, social and cultural development of students is excellent. Students respect and value their school and the staff within it. They are happy to be there and feel that they are well cared for and safe. As a result, nearly everyone is determined to do his or her best and make things work. The school reflects and celebrates the cultures of all who attend and everyone is extremely culturally aware. Students' behaviour is exemplary both in lessons and around the school. They care for the environment and look out for each other. They are not afraid to acknowledge weakness and seek help.

Through personal and social education, students are well informed about healthy and safe lifestyles; most eat very sensibly and exercise well. Year 11 students are very positive about the stress management course that they have attended and are sure that this is helping them through their exams. Students understand what it is to be a purposeful and good citizen. Many contribute well to the school community through participation in teams, drama, dance, the International Evening and also by being prefects and peer mentors. A school council serves the student body well but there is scope for developing their role in leading the school community as this would further develop students' leadership and initiative skills. Relationships between people from different backgrounds are excellent.

Quality of provision

Teaching and learning

Grade: 2

Lessons are generally engaging and interesting with opportunities for students to think for themselves within carefully structured activities. Relationships in classrooms are excellent and lessons are enjoyable for most students most of the time. Teachers have exceptionally good subject knowledge and manage their classes well. Learning assistants are involved in the planning and delivery of lessons and are very effective in ensuring that their charges make good progress. In some lessons however, there is not enough opportunity for students to work at their own level, especially if they are good at that subject. Most students know their targets, but across the school, not enough teachers are giving clear feedback to students about what it is that they need to do to improve their work and achieve their target.

Curriculum and other activities

Grade: 1

Students enjoy their education because the curriculum is very well matched to all their individual needs. This includes excellent provision for those who speak English as an additional language, excellent curricular and extra curricular opportunities for high attaining students and a wide range of options for those who wish to follow a vocational route.

Some students for example, take some subjects at GCSE early and go on to more advanced study. They are well supported with activities well suited to extending them such as mock trials and master classes, whilst visits to different universities are arranged. Students are encouraged to take a GCSE in their home language if it is not English, and Panjabi, Arabic and Urdu are offered as GCSE subjects for all. Vocational subjects are offered, whilst some students opt to attend college or do extended work experience with additional literacy, numeracy and IT courses at school.

There is an outstanding range of extra curricular opportunities that reflect the multi ethnic make up of the school with a very high level of take up. Students appreciate the opportunities that they have to go on trips with the school and to participate in extra-curricular physical education, music, dance and drama.

Care, guidance and support

Grade: 1

The school offers outstanding care, guidance and support to all its students. Staff work closely with parents and with outside agencies to ensure that all the needs of students are met. Students value the fact that their parents are informed as much about their positive achievements and good behaviour as about issues of concern. Good systems are in place to ensure that the progress made by students is tracked and that staff can intervene to support individuals if they start to fall behind. In addition an excellent new system has been trialled and is now being rolled out across the school which enables staff to record and track any behavioural incidences or failure to complete homework. This has already helped year leaders identify students who need help at a very early stage and helps them ascertain when and where difficulties occur for individuals so that the support given can be closely targeted.

New arrivals to the school are carefully inducted and the support given for those who are learning English is excellent. In addition to teaching those at an early stage of learning English, the school identifies high achievers who are held back because, whilst good, their English is not good enough to pick up nuances, and ensures that they too are helped. Learning mentors provide excellent guidance to students and make a big difference to their personal development and their ability to learn. Partly as a result of their work the number of students that are excluded is dropping.

Students who find learning a challenge are very well supported both in lessons and through withdrawal sessions. Robust procedures are in place for safeguarding students.

Leadership and management

Grade: 1

The headteacher is tireless in seeking to ensure that the school provides outstanding educational experiences for students. She knows what needs to happen to improve the school further. Her vision is shared and staff are empowered to contribute to the school's improvement. Together with governors, the headteacher is strategic and proactive in planning to ensure that the school provides exceptionally well for its students.

Leaders at all levels in the school evaluate the strengths and weaknesses of their provision well and plan for improvement. Different solutions are trialled and adopted when effective. For example, leaders noted that a disproportionate number of African Caribbean students were being excluded. As a result, they undertook wide-ranging consultation and put in place a raft of additional measures that have successfully supported these students. School improvement planning is effective but could be sharper if clear improvement targets were identified and the progress towards these was monitored.

Any complaints about the inspection or the report should be made following the procedures set out in the guidance 'Complaints about school inspection', which is available from Ofsted's website: www.ofsted.gov.uk.

Inspection judgements

Key to judgements: grade 1 is outstanding, grade 2 good, grade 3 satisfactory, and grade 4 inadequate	School Overall
---	----------------

Overall effectiveness

How effective, efficient and inclusive is the provision of education, integrated care and any extended services in meeting the needs of learners?	1
Effective steps have been taken to promote improvement since the last inspection	Yes
How well does the school work in partnership with others to promote learners' well-being?	1
The capacity to make any necessary improvements	1

Achievement and standards

How well do learners achieve?	1
The standards ¹ reached by learners	3
How well learners make progress, taking account of any significant variations between groups of learners	1
How well learners with learning difficulties and disabilities make progress	1

Personal development and well-being

How good is the overall personal development and well-being of the learners?	1
The extent of learners' spiritual, moral, social and cultural development	1
The extent to which learners adopt healthy lifestyles	1
The extent to which learners adopt safe practices	1
How well learners enjoy their education	1
The attendance of learners	2
The behaviour of learners	1
The extent to which learners make a positive contribution to the community	2
How well learners develop workplace and other skills that will contribute to their future economic well-being	1

The quality of provision

How effective are teaching and learning in meeting the full range of the learners' needs?	2
How well do the curriculum and other activities meet the range of needs and interests of learners?	1
How well are learners cared for, guided and supported?	1

¹ Grade 1 - Exceptionally and consistently high; Grade 2 - Generally above average with none significantly below average; Grade 3 - Broadly average to below average; Grade 4 - Exceptionally low.

Annex A

Leadership and management

How effective are leadership and management in raising achievement and supporting all learners?	1
How effectively leaders and managers at all levels set clear direction leading to improvement and promote high quality of care and education	1
How effectively leaders and managers use challenging targets to raise standards	1
The effectiveness of the school's self-evaluation	2
How well equality of opportunity is promoted and discrimination tackled so that all learners achieve as well as they can	1
How effectively and efficiently resources, including staff, are deployed to achieve value for money	1
The extent to which governors and other supervisory boards discharge their responsibilities	2
Do procedures for safeguarding learners meet current government requirements?	Yes
Does this school require special measures?	No
Does this school require a notice to improve?	No

Text from letter to pupils explaining the findings of the inspection

17 June 2008

Dear Students

Inspection of Dormers Wells High School, Southall, UB1 3HZ

It was a great pleasure to spend time in your excellent school on our recent inspection. Thank you all for making us feel so welcome, for sharing your views with us and showing us your work.

We were extremely impressed by your school because just about everybody makes very good progress in their learning and in their personal development whilst there. Many of you arrive with standards that are well below average, some of you arrive not yet having learned English, some of you arrive mid term, and yet when you leave your examination results are at least average and are improving. You are clearly enjoying your education, you work hard but you also care for each other well. Your school is a safe and pleasant place to be. You have many opportunities to join in exciting activities in addition to the curriculum that meets your needs extremely well.

Many of you told us that the teachers and support staff are very caring and that nothing is too much trouble for them. We agree, and note that they make sure that everyone in the school gets the help and support that they need. They have excellent systems in place to make sure that they know how each of you is doing and what you need help with. The teaching at your school is good. It would be even better if all teachers routinely let you know exactly what you would have to do to improve and we have asked them to do this. Your headteacher provides excellent leadership. She and the staff are ambitious for you all and have strong plans to make the school even better. We have asked the school to set itself measurable targets and then monitor its progress against these.

Yours is an outstanding school providing you all with excellent educational and social opportunities. I hope that you will want to read more of our report about it, which can be found on our website, www.ofsted.gov.uk.

Yours sincerely,

Emma Ing

Her Majesty's Inspector



Répéter les mots en  puis en  







DECLARATION

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

NOM : VENAILLE PRENOM : Caroline

DATE : 10/05/2012



Références bibliographiques

Tous les sites internet ont été consultés début mai 2012.

Documents de références

CONFEDERATION OF THE BRITISH INDUSTRY (2011). Disponible sur :
[<http://www.cbi.org.uk/pdf/20090406-cbi-education-and-skills-survey-2011.pdf>].

CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES DE STRASBOURG (2000). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Disponible sur :
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf]

CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES DE STRASBOURG (2006) *L'éducation plurilingue en Europe : 50 ans de coopération internationale.* Disponible sur :
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf]

CONSEIL DE L'EUROPE (PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES), Passeport de langues
Disponible sur : [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Pass_2spr.pdf]

CONSEIL GENERAL DE L'INDUSTRIE, DE L'ENERGIE ET DES TECHNOLOGIES (2011)
Rapport. Propositions pour une évolution du baccalauréat. Disponible sur :
[http://media.education.gouv.fr/file/2012/09/9/BAC-evolution-diffusion_210099.pdf]

DIDEROT, D. D'ALEMBERT, J. (1772) Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers. Disponible sur :
[http://books.google.co.uk/books/about/Encyclop%C3%A9die_ou_dictionnaire_raisonn%C3%A9.html?id=0w0PAAAAQAAJ&r]

GALAPRO, Formation de Formateurs à l'Intercompréhension en Langues romanes. Disponible sur : [<http://www.galapro.eu/sessions/>]

NATIONAL CENTER FOR LANGUAGES (2008), KS4 Pupils taking GCSE languages – all schools in England, 1994-2008. Disponible sur Internet :
[<http://www.cilt.org.uk/research/statistics/education/England%20Secondary%20GCSE%20DCSF%20data.doc>]

Bibliographie

AUGER, N. (2005). *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*, DVD (26 mn), Editions du CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard.

AUGER, N. (2008g). Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA). In V. Castelloti & E. Huver (dirs). *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, n°11, 126-137. Disponible sur : [http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/télécharger/numero_11/gpl11_11auger.pdf]

AUGER, N. (édition 2010). *Introduction au FLE, méthodologie*. Cours de Master 1 EAD Linguistique. Université Paul Valéry, Montpellier 3.

BAKER, & P. EVERSLEY, J. (2000). *Multilingual Capital : The Languages of London's Schoolchildren and Their Relevance to Economic, Social and Educational Policies*, Battlebridge Publications, London.

BARUCH, M., & CAIN, A., DE PIETRO, J.-F. et al.(1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues: Bulgarie, France, Hongrie, Suisse, Paris*: Unesco.

BEACCO, M. & BYRAM, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe (version intégrale). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible sur. [www.coe.int/lang/fr].

BHATT, M. (2001). World Englishes, *Annual Review of Anthropology*, 30, 527-550. Disponible sur : [<http://www.jstor.org/stable/3069227>].

BERTUCCI M. M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme, *Le Français aujourd'hui*, 156, 9-56.

BONO, M. (2005). *Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une langue 3 - quand les langues tierces l'emportent sur la langue première*. Communication à la 4^{ème} conférence internationale pour l'acquisition d'une troisième langue et le plurilinguisme. Fribourg, 8-10 septembre.

BOREL, S. (2010). *Alterner pour apprendre : disponibilité du contact de langues de langues* Université de Genève, Suisse. Disponible sur : [<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:13181>].

BOURDIEU, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Editions du Seuil.

CAIN, A., & BRIANE C. (1994). *Comment collégiens et lycéens voient le pays dont ils apprennent la langue. Représentations et stéréotypes*. Paris, INRP.

CALVET, L.-J. (2005). *Un modèle gravitationnel pour une écologie des langues*, Aix-en-Provence, Inalco édisud, 17-25.

CAMUS, A. (2011). *Aider les élèves à conscientiser leurs atouts plurilingues et pluriculturels en milieu multilingue*, Université Stendhal, Grenoble 3, France. Disponible sur :

[http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/67/04/55/.../CAMUS_Arnaud_M2R.pdf].

CANDELIER, M. (2007). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Conseil de l'Europe, Disponible sur : [<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=%2ff86MKs659s%3d&tabid=425&language=fr-FR>]

CARRASCO, E., & MASPERI, M. (2004) : L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique, In H. Boyer (Ed.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranée. Pratiques, Représentations, Gestions*. L'Harmattan, Paris, 131-148.

CASTELLOTI, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, 319-329. Disponible sur : [http://acedle.org/IMG/pdf/Castelloti-V_cah2.pdf]

CHAMBERS, G. (1999). *Motivating language learner*. Multilingual Matters LTD, 1.

COSTE, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1. Disponible sur : [http://acedle.org/IMG/pdf/Coste_Cahiers-Acedle_7-1.pdf]

COSTE, D., MOORE D. & ZARATE G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Ed. du Conseil de l'Europe. Disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_R.pdf]

CUBI y SOLER, M. (1861). Introducción sobre lengua, dialectos, sub-dialectos y jergo en general. In Morales y Fernandez, A. *Ensayos poeticos en dialecto berciano*. Leon : Establecimiento tipografico de Viuda y Hijos de Minon.

DEGACHE, C. & MELO, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes : l'intercompréhension. *Les Langues Modernes*, 1/2008, 7-14.

DE PIETRO, J. F. (2009). Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient. *Babylonia*, 4, 54-60.

DE PIETRO, J. F., & GHISLA, G. (2010). Introduction : la discrète fascination des langues : hommage à Hans Weber. *Babylonia*, 4, 8-9.

DE PIETRO, J-F. (2010). Voyage spatiotemporel dans l'univers des mots : à propos de la place de l'étymologie dans la didactique du français et des langues étrangères. *Babylonia*, 4, 36-41.

DEVELOTTE C. (édition 2011). *Approches discursives de l'interculturel*. Cours de Master2 Recherche – Didactique du français. Université Stendhal, Grenoble 3.

FEUNTEUN ,A. & SIMON, D-L. (2009). Négociation perceptive et altérité en classe de langues. *Lidil*, 39, 57-71

FRIER, C. (2006). Au lit petit monstre : manières de lire et aspects interactionnels des rituels familiaux de lecture partagée. In Grossmann F. et al., *Pratiques de lecture, Lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Editions Retz, 20-44.

FRIGERE, J. (2011). *Elaboration de profils langagiers, culturels et personnels d'apprenants du catalan*. Mémoire non publié. Ticom, Université de Barcelone, Espagne.

GARDENER, P. (2001), *Introduction Teaching and learning in multicultural classroom*, David Fulton Publishers, London 2001.

GREENWOOD, C. WIGGINS, D. (2010) *Languages, ethnicity and education in London*, Uptap, London.

HARRIS, R. LEUNG & C. RAMPTON, B. (2002). Globalization, diaspora, and language education in England. In D. Block and D. Cameron (Ed.), *Globalization and Language Teaching* (29-46). London: Routledge.

HICKEL, F. (2010). Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue. In M-M. Bertucci, & I. Boyer. *Sociétés et jeunesses en difficulté*. n° 10. Disponible sur : [<http://sejed.revues.org/index6912.html>]

HICKEL, F. (2007). Danièle Moore, *Plurilinguisme et école*. *Sociétés et jeunesses en difficulté*. n°4. Disponible sur : [<http://sedej.revues.org/index1093.html>]

HOULE, R. (2006). *Évolution récente de la transmission des langues immigrantes au Canada*. Disponible sur : [<http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2011002/article/11453-fra.htm#n3>]

KLEIN-LATAUD, C. (1996). Les voix parallèles de Nancy Huston, *Traduction, Terminologie, Rédaction*. Vol. 9, n° 1, Montréal, Université Concordia, 211-231. Disponible sur : [<http://id.erudit.org/iderudit/037245ar>].

LECHERBONNIER, B. (2005). *Pourquoi veulent-ils tuer le français ?* Albin Michel, 38.

LEVI-STRAUSS, C. (1955). *Tristes tropiques*. Plon.

LORINCZ, I. & DE PIETRO, J. F. (2001). Valoriser toutes les langues de l'école... par des approches plurielles : le projet CARAP. *Babylonia*, 1, 49-56.

MARILLET, E. (2010). *Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues*. Mémoire, Université de Montréal, Canada.

MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Editions Didier, collection LAL, Paris.

MOORE, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition : young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, Vol. 7 n°4, 322-342.

MORO M.-R. (2012). Diffusons les bonnes pratiques pour la diversité culturelle. *Le Café pédagogique*. Disponible sur : [www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/03/15032012_Immigration.aspx].

MULROY, D. (1999). The war against grammar. *Wisconsin Interest*, Fall/Winter. Vol 8, n°2, 11-16.

PANTAZI, V. (2011). La valorisation de la langue maternelle des élèves issus de l'immigration en classe de langues vivantes. *Language Teaching and Learning*. Vol. 2, n°1, 54-61.

PICCARDO, E. (2006). Le Portfolio Européen des Langues : un outil pour se connaître et se faire connaître dans la société de la connaissance, in *Synergie Europe*, n° 1, 95-109. Disponible sur : [http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Enrica.pdf].

PRIEUR, J.-M. (édition 2010). *Enseignement, Apprentissage*. Cours de Master 1 EAD Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier 3, 47.

SIMON, D.-L. (édition 2011). *Le plurilinguisme à l'école*. Cours de Master2 Recherche – Didactique du français. Université Stendhal – Grenoble 3.

SIMON D.-L. (2005). Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école. *Plurilinguisme et apprentissage*. Mélanges Daniel Coste, A-M. Mochet, M-J. Barbot, V. Castellotti et al. (Dir.) ENS Editions, Lyon, 133-141.

SIMON, D.-L., & MAIRE SANDOZ M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au coeur de la construction d'identités plurielles et du lien social, *Ela. Études de linguistique appliquée*. 3/2008, n° 151, 265-276. Disponible sur : [www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-265.htm].

SIMPSON, B, LITTLE D. (2000), *Portfolio européen des langues, principes et lignes directrices*, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe, (DGIV/EDU/LANG(200)33). Disponible sur : [http://culture.coe.int/portfoliio].

STERNHELL, Z. (2010). Anti-Lumières de tous les pays..., *Le Monde Diplomatique*, décembre. Disponible sur : [http://www.monde-diplomatique.fr/2010/12/STERNHELL/19952].

SWAAN, A. (2001). La constellation mondiale des langues. *Terminogramme*, 99-100, 47-67. [Traduction d'une version antérieure (1998) in *Language Problems and Language Planning*].

TOWNSEND G., WILLIAMS, M. (2003). Learning from something which I've put effort to get : language & learning strategies of multilingual pupils in an English secondary school, in D-L. Simon & C., SEBATIER. Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif, contextes, dispositifs, acteurs, *Lidil*, numéro hors série, septembre 2003, Grenoble Université Stendhal ; p. 149-163.

WARE, V. (2007). *Who Cares About Britishness? A Global View of the National Identity Debate* London, Arcadia.

ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier Essais-Credif, 1993, 74.

ZHIHONG, P. (2009). Plurilinguisme dans l'interlangue, *Synergies Chine*, n° 4, 109-118.

Conférences

DAVIES N. (2011). *Europe's vanished Kingdom*, LSE, 9 novembre.

PAUWELS, A. (2011), *The Politics of Multilingualism, and language learning*, University of SOAS, 10 octobre.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	4
Sommaire	5
Note terminologique	6
1. INTRODUCTION : Tension entre la politique éducative linguistique du Conseil de l'Europe et annonces politiques nationalistes	7
1.1 Des discours politiques fustigeant le multiculturalisme, à l'encontre des principes humanistes du Conseil de l'Europe	
1.2. Dormers Wells, un établissement secondaire marqué par sa diversité ethnique	12
1.3. La Grande-Bretagne et les politiques européennes : pourquoi apprendre une langue lorsque l'on parle la <i>Lingua franca</i> ?	14
1.4. Définition : capital plurilingue dans une société transculturelle	16
1.5. Introduction de la problématique étudiée et présentation des hypothèses	19
2. ETAT DE L'ART : Apprendre les langues, une matière facultative dans une société transculturelle	22
2.1. Les besoins de la société britannique : un pays qui doit sa croissance à la migration et à un marché global	23
2.2. L'école comme lieu de hiérarchisation des plurilinguismes : le français, pour entrer dans les universités	27
2.3. Panorama des politiques éducatives successives relatives au plurilinguisme et pluriculturalisme	30
2.4. Méconnaissance des mécanismes grammaticaux dans la langue de scolarisation anglaise	32
3.ETUDE EXPERIMENTALE : l'impact d'une biographie langagière auprès d'un public plurilingue	36
3.1. Principes de notre recherche-action	37
3.2. Mise en place d'une expérimentation et évaluation	40
3.3. Choix pédagogiques pour chacun des ateliers mis en place	43
3.3.1. Atelier 1 : Biographie linguistique dirigée : Moi et les langues (PEL)	44
3.3.2. « Quand tu dis langue maternelle, je pense à... » : mes représentations linguistique (C.Develotte)	47
3.3.3 Les langues que je parle, quels liens ? Comparons nos langues (N. Auger)	48
3.3.4 Etymologie et contacts de langues : « Polyglotte » (JF de Pietro)	49
4.ANALYSE QUALITATIVE DES RESULTATS : sensibiliser l'apprenant à son potentiel plurilingue dans une ville transculturelle	52
4.1. Monographies de chaque élève ayant participé aux ateliers	52
4.1.1. Chérine, d'origine tunisienne : le « bilinguisme soustractif » (V. Pantazi, 2009)	53
4.1.2. Minal, origine indienne née au Portugal : l'intercompréhension (Degache, 2008)	56
4.1.3. Achille, d'origine camerounaise scolarisé en France et ayant oublié cette langue depuis son arrivée à Londres : « déni de langue » (Perregaux, 2004) ?	58
4.1.4. Fellenza, Albanaise passionnée par les langues : le « bilinguisme additif » (Cummins, 2001)	61
4.1.5 Soredo, d'origine somalienne : entre deux cultures	62

4.2. Résultats de l'évaluation des ateliers, du plus important au moins important selon les élèves	63
4.2.1. Moi et les langues (Classé 4/4 par le groupe)	63
4.2.2. Mes représentations (Classé 2/4 par le groupe)	65
4.2.3. Comparons nos langues (Classé 3/4 par le groupe)	68
4.2.4. Voyage des mots (Classé 1/4 par le groupe)	69
4.3. Appréhender la diversité en classe	70
4.3.1. Difficultés à nommer ses langues et évaluer ses compétences	70
4.3.2. Création d'une identité plurielle	75
4.3.3. Prise en compte de la culture d'origine ne signifie pas prise en compte de la langue	78
4.3.4. Répondre à la diversité par une « artillerie » d'exercices (Carap)	80
5. PERSPECTIVES DIDACTIQUES EN CLASSE : apprendre à transférer ses compétences	85
5.1. Superviser l'apprentissage plutôt que le conduire et sensibiliser aux transferts des savoirs, savoir-être et des savoir-faire	86
5.2. Établir un programme en utilisant les langues comme une matière transversale	87
5.3. Impliquer le « hors école » dans l'école	88
5.3.1. Faire participer les parents pour les intégrer à l'apprentissage de leur enfant	89
5.3.2. Adapter le contenu du cours au territoire dans lequel il s'inscrit	90
5.4. Encourager la curiosité et ouvrir à l'altérité en se décentrant	91
5.4.1. Echanges entre établissements aux populations variées pour favoriser le vivre ensemble	91
5.4.2. La traduction réflexive comme objectif	93
6. Conclusion	96

ANNEXES

ANNEXES :

ANNEXE 1 : Explication de la mise en place des ateliers, document destiné aux professeurs de français en classe de A-level	99
ANNEXE 2 : Résultats à t=0	101
ANNEXE 3 : Traitement des résultats pendant les ateliers	103
ANNEXE 4 : Résultats à t=1 et évaluation des ateliers	112
ANNEXE 6 : Entretiens professeurs	115
ANNEXE 7 : Détails des réponses aux ateliers	124
ANNEXE 8 : Dormers Wells' Handbook	158
ANNEXE 9 : Rapport d'inspection Ofsted sur l'école (2008)	166
ANNEXE 10 : Activité "similarities"	177
ANNEXE 11 Déclaration anti plagiat	180

Bibliographie **181**

Documents de références	181
Ouvrages, articles et conférences	182
Table des matières	188

Figures

Fig.1. Auto-évaluation sur les compétences linguistiques détaillées des élèves	65
Fig.2.A. Si je dis « anglais » ?	67
Fig 2.B. Si je dis « français » ?	
Fig.2.C. Si je dis « langue maternelle » ?	
Fig.2.D. Si je dis « espagnol » ?	
Fig.3. Evaluation appréciative des ateliers par les élèves.	81

Tableaux

Tableau.1. Protocole de la recherche-action sur le plurilinguisme menée auprès de deux classes de lycéens	40
Tableau 2 Déroulement de l'expérience, de janvier à avril 2012 et méthode de recueil de données du chercheur	43
Tableau 3. Profils des apprenants ayant participé à l'expérience	53
Tableau 4.1. Sensibilité aux contacts de langues – Assia	54
Tableau 4.2. Sensibilité aux contacts de langues – Vanisha	57
Tableau 4.3. Sensibilité aux contacts de langues – Achille	59
Tableau 4.4. Sensibilité aux contacts de langues – Fellenze	61