



HAL
open science

L'interculturalité à l'école

Marine Quetin, Pauline Sorez

► **To cite this version:**

| Marine Quetin, Pauline Sorez. L'interculturalité à l'école. Education. 2012. dumas-00815914

HAL Id: dumas-00815914

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00815914v1>

Submitted on 19 Apr 2013

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
De l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Education et de la Formation »
Master de recherche de 2^{ème} année

Année universitaire 2011-2012

L'INTERCULTURALITE A L'ECOLE

MARINE QUETIN - PAULINE SOREZ

Directrice de mémoire : Madame Martine Dreyfus

Tutrice du mémoire : Madame Patricia Monjo

Assesseur : Madame Mado Niarfeix

Soutenu le 11 juin 2012

Notre TER, l'interculturalité à l'école, a tenté de mettre en avant l'intérêt de l'étude des faits culturels dans les cours de langues, dans l'institution scolaire plus généralement. La problématique que nous avons choisie pour cela était la suivante « Comment l'école, à travers l'enseignement des langues est-elle un vecteur de l'interculturalité ? ».

Dans un premier temps, nous avons clairement défini les termes interculturalité, pluriculturalité, plurilinguisme, multiculturalisme, bilinguisme afin qu'il n'y est aucune ambiguïté quant à la compréhension de ces termes et les emplois que nous en faisons dans notre TER. Nous avons ensuite défini les différents cadres scolaires dans lesquels le vecteur culturel joue un rôle important. Nos expériences dans différentes écoles, en France et à l'étranger nous ont grandement aidées dans la rédaction de celui-ci. Dans une troisième partie, nous nous étions penchées sur les recommandations et orientations gouvernementales en matière de Langues Vivantes Etrangères et d'interculturalité. Pour terminer, nous voulions établir une sorte de « bilan », afin de mesurer le poids de cet aspect interculturel pour l'école et plus précisément pour chacun de ses membres élèves et enseignants. Nous nous sommes donc interrogées sur les enjeux de cette interculturalité au sein et en dehors de l'école.

Cette année, lors de la rédaction de notre mémoire, nous souhaitions aborder l'interculturalité sous un autre angle en vu d'approfondir notre TER. Pour ce mémoire, nous avons voulu voir si cette notion d'interculturalité avait un quelconque effet sur les apprenants et plus généralement sur l'Ecole elle-même ainsi que sur les citoyens qu'elle forme. De manière plus précise, nous nous sommes demandées si l'interculturalité pourrait avoir une incidence sur l'insertion sociale, mais aussi sur le futur. Afin de vérifier ceci, nous nous appuyerons sur notre TER ainsi que sur notre pratique diverses, avec l'aide notamment des séances dites « tests » menées lors de nos stages en responsabilité. Nous nous appuyeront aussi sur des sondages faits auprès des enseignants afin d'étayer notre argumentation, ainsi que sur des documents officiels provenant du Conseil de l'Europe.

Mots-clés : Interculturalité – école-langue-apprentissage-citoyenneté

Unsere Diplomarbeit ging um Interkulturalität in den Sprachunterricht und überhaupt in der Schule im general. Dafür hatten wir die Begriffe « Interkulturalität, Plurikulturalismus » definiert. Dann hatten wir mehrere Schultypen vorgestellt, über die verschiedenen Institutionen diskutiert, und was die interkuluturellen Situationen den Schülern bringt.

Dieses Jahr, wenn wir unsere Diplomarbeit geschrieben haben, wollten wir etwas anderes anschneiden. Und zwar möchten wir eine Art von Untersuchung machen. Wir haben gedacht, dass Interkulturalität nach den Leuten, den Schülern wirkt. Eine Auswirkung nach den Schülern, aber auch nach ihrem Zukunftsleben. Um das alles zu beweisen haben wir einige Umfragen gesammelt, und auch Unterrichte geführt, die wir in unserer Diplomarbeit beschreiben werde. Ausserdem haben wir ein Paar Studien des Europarates gelesen, die uns viel geholfen haben.

Our essay is about interculturality in foreign languages courses but more specifically in the school. To do so, we have defined the main words such as interculturality, pluriculturalty or multiculturalty. We have also shown several types of school, talked about different institutions, and what these intercultural approaches could bring to the pupils

In order to go into this subject in depth we have decided to extend our study to another theme. We thought that interculturality could have an impact on the pupils and their future? To try to prove so, we have led experimental courses, questioned several teachers and we have leant on studies which emanate from the European Council.

Table des matières

1. L'INTERCULTURALITE ET SES DERIVES	6
1.1. DEFINITION DU MOT ET DE LA NOTION D' « INTERCULTURALITE »	6
1.2. LE BILINGUISME	7
1.3. NOTION DE MULTICULTURALISME, PLURICULTURALITE ET PLURILINGUISME.....	9
2. LES CADRES SCOLAIRES DE L'APPROCHE INTERCULTURELLE	12
2.1 LES COURS ET LA COUR	12
2.2 LES CAS DE MULTILINGUISME (OU BILINGUISME ET PLURICULTURALISME).....	16
2.3 LES EFFETS D'UNE INTEGRATION CULTURELLE AU SEIN DE L'ECOLE	19
3. DIFFERENTES PRATIQUES POUR DIVERS SAVOIRS	23
3.1 L'ORIENTATION DES INSTITUTIONS	23
3.2. QUELLES APPLICATIONS CONCRETES AU NIVEAU DE LA CLASSE	28
3.3 METTRE EN ŒUVRE UN ENSEIGNEMENT DES LANGUES « PROCHE » DES ELEVES ? OU QUEL ENSEIGNEMENT DES LANGUES POUR LES ELEVES ?.....	40
3.4 L'ETUDE LA CULTURE SANS L'ETUDE DE LA LANGUE	43
4. LES ENJEUX DE L'INTERCULTURALITE POUR L'ECOLE	49
4.1. UNE COHESION SOCIALE	49
4.2. DEVENIR CITOYEN DU MONDE.....	54
4.3. UNE CHANCE DE REUSSITE PROFESSIONNELLE	56
BIBLIOGRAPHIE.....	61
ANNEXES.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

Quels sont les effets des pratiques interculturelles à l'école ?

De nos jours, l'importance de développer sa compétence interculturelle ne peut pas être niée. Il y a maintes raisons pour lesquelles nous avons besoin de ce savoir interculturel, entre autres, la fréquence de l'immigration, du voyage, ainsi que les emplois internationaux. La notion d'interculturalité se trouve de plus en plus au cœur des débats scolaires, ainsi que des théories sociologiques ; mais que cela soit bien clair, la liste reste par ailleurs exhaustive. Cette expansion confirme dans bon nombre de domaines l'influence de l'interculturalité ainsi que le rôle important qu'elle joue dans et pour la formation de l'avenir de chacun. L'apprentissage scolaire est donc la meilleure occasion de commencer une éducation interculturelle, et ce, dès le plus jeune âge, donc à l'école primaire. Bien que nous puissions faire des activités ou des leçons interculturelles dans diverses matières, nous la retrouvons notamment dans les classes de langues étrangères (lieux où l'apprentissage même de la notion d'échanges culturels s'appréhende plus ou moins). Mais ne l'oublions pas, les valeurs véhiculées ne le sont pas moins au cœur même des cours d'écoles. Et c'est dans ces classes (voire dans ces cours d'écoles) que l'apprenant d'une langue étrangère peut et doit acquérir les aspects interculturels des langues dites «cibles».

L'apprentissage interculturel inclut donc toute cette appréciation, acceptation et compréhension des autres cultures sans pour autant négliger la sienne, mais en la comprenant d'autant plus, en l'enrichissant afin de posséder les outils permettant de s'ouvrir aux multiples cultures, composantes de ce monde. Toutefois pour commencer à entrevoir ce terme, il faut comprendre d'où il vient, la manière dont il fut et est perçu, ce qui permettra de le développer et de l'étudier dans un cadre bien défini qui est celui de l'école.

Pour cela, nous verrons d'abord ce qu'est l'interculturalité, ce qui la rapproche et la différencie des termes contemporains, multiples et divergents, tels le bilinguisme, le plurilinguisme et le multiculturalisme. Nous pourrions ensuite nous intéresser plus précisément aux différents cadres scolaires qui composent/exposent l'approche interculturelle, puis les pratiques mises en place ainsi que nos tests et projets lors de nos stages en responsabilité tout comme les idées de projet du Conseil de l'Europe. Celles-ci tendent vers des savoirs précis que nous tenterons de définir. Pour terminer, nous nous sommes penchées sur les enjeux de l'interculturalité pour l'Ecole et le futur de tous.

1. L'interculturalité et ses dérivés

1.1. DEFINITION DU MOT ET DE LA NOTION D' « INTERCULTURALITE »

Ce terme «interculturalité» est au cœur de maints débats quand à son réel signifié. Pour cela, il convient dans un premier temps de le définir clairement, selon nos propres représentations puis d'expliciter ses définitions établies par rapport à son étymologie.

A nos yeux et après diverses lectures, nous constatons que le mot «interculturalité» est composé du mot de base «culture» ainsi que du préfixe «inter». De manière plus imagée, nous dirons «entre culture». Il y a donc bien là l'idée d'un échange culturel, d'un échange entre personnes de civilisations différentes. La culture aurait donc pour nous deux composantes majeures :

- La langue d'une part, qui est un outil et qui correspond à des normes (parfois appelées «système» par divers linguistes notamment De Saussure¹. Elle permet les échanges entre personnes ainsi que leur compréhension.

- Le langage d'autre part avec la parole qui est en quelque sorte le reflet d'une culture, l'évolution d'une civilisation. Nous pourrions peut-être ajouter qu'il est subjectif alors que la langue est objective. Elle est la même pour tous, tandis que le langage évolue selon le vécu, le type de discours évoqué dans telle ou telle circonstance, les destinataires et la période durant laquelle il est prononcé.

Prenons un exemple, la langue d'un politicien et celle d'un poète sera la même c'est à dire basée sur un même ensemble de codes associés au niveau syntaxique ce qui permet la construction de phrases ayant du sens. Cependant, le langage, (la parole) sera différent. La manière de parler du politicien et celle du poète, ainsi que les mots employés ne seront absolument pas les mêmes, ils seront emprunts du vécu de chacun et du contexte. Le langage se compose par ailleurs des rituels, des valeurs véhiculées par ces mêmes personnes et est influencé par ces différents éléments. La signification même du mot «culture» est alors à la base de la compréhension et du travail sur l'interculturel, le préfixe « inter » explicitant cette idée de pluralité, d'échange, d'association.

Les modèles originaux de culture mettent l'accent sur les différences entre les cultures, alors que les modèles récents connaissent aussi des similarités. Le premier des modèles originaux est la notion de l'oignon de Hofstede² et le deuxième est celui de l'iceberg³. Quant à la «Nouvelle notion est celle du tissu, une sorte de «bricolage» culturel⁴», où chaque culture prend les valeurs, les composantes d'une autre, et construit la sienne avec l'idée même d'une certaine mixité,

¹ De Saussure, *Cours de linguistique générale*, 1916

² Voir annexe 1

³ Voir annexe 2

⁴ Wikipédia, interculturel

flexibilité. En effet, elle ne reste absolument pas figée à ses valeurs propres, mais se construit avec d'une part ses propres valeurs et d'autre part avec les composantes externes.

L'interculturalité constitue donc un contexte à la fois différent et à la fois similaire de celui dans lequel l'enfant évolue au quotidien. Elle ne représente pas seulement la connaissance d'une culture X, mais aussi une certaine connaissance de la sienne. Il faut bien sûr noter que cette connaissance de la culture d'autrui passe et par la connaissance d'une langue «cible» et par la connaissance d'une civilisation propre à cette langue. Les termes dérivés d'interculturalité ont d'ailleurs des exigences plus ou moins marquées quant aux connaissances à acquérir dans l'une ou l'autre composante de la culture (vu précédemment, les composantes de la culture sont la langue, et le langage.)

1.2. LE BILINGUISME

A notre égard mais aussi comme la notion est reprise dans le livre *Compétence plurilingue et pluriculturelle*⁵, le bilinguisme est considéré comme l'idéal de la perfection. La connaissance parfaite d'une part de la langue source, d'autre part de la langue cible. Il est toutefois trop question de bilinguisme (maniement parfait des deux langues) et trop peu de biculture. Or, la biculture est un enjeu pour l'expansion du bilinguisme dans la mesure où l'échange ne se fait pas que par la communication mais bien par la compréhension de l'autre, de ses affects, de ses mœurs. Que les enjeux soient économiques comme pour les échanges transfrontaliers, politiques, sociologiques ou scolaires, l'importance de la connaissance de l'autre est primordiale pour les échanges, quels qu'ils soient.

Se posent alors ces questions :

- Quelle langue manie-t-on parfaitement ?
- Quelle culture est celle de la langue cible ?
- Quelle est la mienne ?
- Quels sont les enjeux ?

Si l'on s'en tient à la définition propre du bilinguisme, la maîtrise des deux langues doit être équivalente. Cette peur de « perte d'identité » est évoquée par Anna Lietti⁶ lorsqu'elle raconte dans son livre *Pour une éducation bilingue* des anecdotes sur sa vie. Ce livre a été complété au fil des années, il correspond donc à un témoignage de ses expériences interculturelles ainsi que celles d'autres personnes. L'idée majeure est celle que nous perdons notre identité lorsque nous nous

⁵ D.Coste, D.Moore, G.Zarate, (1998), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe

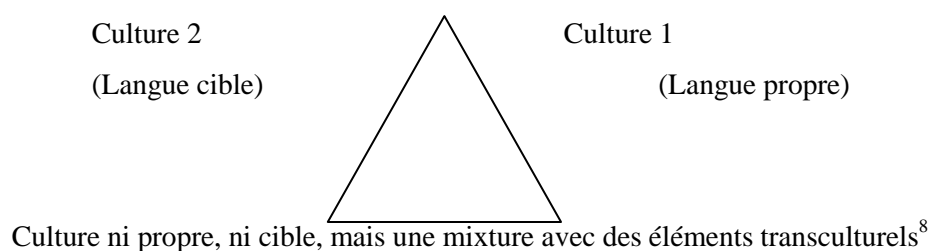
⁶ Lietti Anna, (1994 réédition en 2006), *Pour une éducation bilingue*, Payot

intéressons un minimum à celle des autres, et lorsque celle-ci est différente de la nôtre. Aujourd'hui, cela se traduirait par la notion de « peur de l'inconnu » qui amène à un blocage vis-à-vis d'autrui, de sa culture. Cette peur se traduit par un repli sur soi, un refus de connaître la langue de l'autre, la culture de l'autre, donc plus généralement l'autre. L'auteur démontre que cela est très fortement marqué en France, pays où les situations interculturelles doivent être valorisées. Dans sa première partie qui est une partie théorique, elle va démontrer que cet apprentissage ne correspond pas à une acculturation, mais bien à un enrichissement.

Quant à la culture, il en va de même. La question se pose alors : Quelle est ma culture réelle dans la mesure où la maîtrise des deux doit être parfaite ? A cela, pourrions-nous répondre que l'interculturalité se fait par des échanges, de la compréhension, soit plus clairement : ma « culture » est celle que je me construis par divers apports, échanges. C'est donc quelque chose de personnel, présentant des caractères communs avec celle d'autres personnes, mais elle peut toutefois évoluer. Et connaître l'autre, suscite à la fois de se connaître soit même, mais aussi de se forger une personnalité, une identité à travers son vécu, ses propres expériences.

De nos jours, le bilinguisme reste fortement développé dans les régions transfrontalières, comme le Val d'Aoste, l'Alsace, au détriment des autres parfois. Ces régions sont d'autant plus riches qu'elles évoluent sous l'influence culturelle du pays dans lequel elles se trouvent et du pays avec lequel elles ont divers échanges. Cette idée que toute culture se voit influencée par d'autres, est explicité par Lutz Küster qui a introduit le concept d'hybridité afin d'expliquer cette hétérogénéité des cultures. Tous ces changements ont amené à la recherche de modèles nouveaux que nous avons évoqués auparavant, comme le modèle du «Tissu», représentant un «patchwork»⁷. Il dépeint la manière dont les cultures se «tissent» entre elles, ce qui fait qu'elles sont intimement liées.

C'est d'ailleurs ce concept qui est repris dans les analyses de la didactique des langues étrangères. En effet, en ce qui concerne le cadre scolaire, on peut représenter le tissu des cultures, particulièrement celui entre la culture propre et celle de la langue cible, par le triangle bilingue.



⁷ Küster Lutz, *Kulturverständnisse in Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik*

⁸ Küster Lutz, *Kulturverständnisse in Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik*

Cela expose parfaitement le concept d'hybridité, d'interaction et de mouvement perpétuel exposé par ce phénomène interculturel. C'est cela que nous comprenions nous aussi à travers ces termes. D'autres termes «dérivés» ont par ailleurs des exigences moins marquées par rapport à celles du bilinguisme. Ce sont les termes que nous entendons tout au long de notre quotidien : multiculturalisme, pluriculturalisme... Tout autant de conceptions naissantes correspondant à diverses manifestations interculturelles.

1.3. NOTION DE MULTICULTURALISME, PLURICULTURALITE ET PLURILINGUISME

L'interculturalité est généralement confondue voire confrontée aux termes de plurilinguisme et pluriculturalisme comme dans *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Or, nous pourrions considérer ces différents termes de composantes de l'interculturalité, de sous-catégories et/ou divers domaines dans lesquels on retrouve des situations interculturelles. En clair, ces notions sont des manifestations interculturelles.

Ils sont en effet construits sur la même base, le mot «culture», seuls les suffixes et/ou préfixes amènent certaines divergences dans les définitions. Prenons par exemple les signifiants « bilinguisme et plurilinguisme ». Le préfixe –bi exprime l'idée de «deux», entre deux tandis que –pluri exprime la multitude. Quant au terme «interculturalité», il évoque des échanges.

Les mots pluriculturalité, plurilinguisme exposent la connaissance de diverses cultures, diverses langues. Par analogie donc, nous pouvons dire qu'ils constituent alors des échanges, entre leur propre langue et les langues cibles. De notre point de vue, nous dirions que le plurilinguisme est une ouverture au monde, et non pas seulement à une culture. De plus, même si les connaissances de la langue cible ne sont pas parfaites, cela permet de mieux comprendre sa propre culture ainsi que les similitudes entre un bon nombre d'autres cultures, les différences afin d'avoir matière à comparer, à enrichir la sienne et à tolérer celle d'autrui.

Toutefois dans la publication *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, la question de la pertinence du plurilinguisme s'est posée, ainsi que la réflexion sur le fait que cette notion pourrait traduire un conflit ou un simple contact qui émanerait des apprentissages de diverses langues. Est-ce que l'apprentissage multiple de langues rapproche réellement les apprenants, ou bien est-ce là un désir de conquête d'une langue cible ou d'expansion de sa propre langue ?

Pour nous, il est plus question d'un enrichissement intellectuel, culturel et personnel que d'un réel désir de conquête. De plus, au niveau de l'apprentissage, la maîtrise requise d'une ou de d'autre langue diverge, le plurilinguisme étant fortement considéré comme une connaissance superficielle souvent mise en parallèle avec l'image d'un répertoire de langues, dont aucune n'est

parfaitement maîtrisée. Ces notions peuvent pour certains, devenir synonyme de «superficialité». L'apprentissage des langues est certes un apprentissage de systèmes, de codes propres à ces langues données, mais cela va plus loin. La langue sert à la compréhension, à la cohérence des propos mais elle est, et reste surtout, empreinte de la culture donnée. On retrouve cette culture dans le terme «langue vivante», car les mots évoluent selon la culture, la vie sociale. Galisson⁹ exprimera cela avec le terme «charges culturelles partagées». Les langues ne s'emploient pas dans le seul but de la communication, mais dans l'échange, le respect des valeurs de la langue cible. Bourdieu dit même «l'acceptabilité sociale ne se réduit pas à la seule grammaticalité». Nous ne communiquons pas seulement avec la langue mais nous la vivons. Le fait est souvent observé que «l'apprenant/acteur ayant de solides connaissances en grammaire trouve un déficit dans la réussite communicative à la différence d'un locuteur déficitaire en grammaire qui en revanche réussira dans le milieu interactionnel». La langue vue comme un système doit aller de pair avec la culture, le dynamisme que l'apprenant réutilise dans le monde social. L'amalgame reste toutefois très fréquent entre les termes de pluriculturalisme ainsi que de multiculturalisme, qu'il convient donc de définir.

Les concepts les plus modernes emploient aussi le terme «multiculture», qui se différencie de «pluriculture» dans la mesure où la multiculture est en quelque sorte une «cohabitation» de cultures. L'exemple le plus pertinent est celui de la Suisse. En effet, en Suisse chaque Canton a sa propre langue ainsi que sa propre culture. Chaque Canton a ses «limites» et surtout respecte la culture de l'autre. En outre, Martin A. Pretceille¹⁰ dans son livre *l'éducation interculturelle* met en garde des dérives les fervents défenseurs du multiculturalisme. L'idéal du multiculturalisme (idéal non utopique) est une harmonie entre des groupes culturels différents, entre des communautés différentes ainsi que la reconnaissance de ces groupes, de leurs caractéristiques propres d'un point de vue juridique. Les Etats-Unis et l'Angleterre se reconnaissent d'ailleurs en tant que pays « multiculturels ». Les minorités présentes dans ces Etats se reconnaissent de l'Etat mais aussi en tant que minorités singulières, elles sont reconnues par la loi, bénéficient de droits particuliers selon leurs caractéristiques que ce soit tant au niveau de l'éducation, que de la religion. Cet idéal donc, est celui de la reconnaissance de ces groupes culturels, leur respect et harmonie. Or Mireille A. Pretceille explicite le fait qu'à vouloir la reconnaissance des minorités, ainsi que cette harmonie, enjeu du multiculturalisme, cela reviendrait à créer des disparités sur un territoire, trop de disparités, ce qui amène à des situations de haine, d'affrontement parfois quand un groupe

⁹ D.Coste, D.Moore, G.Zarate, (1998), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe

¹⁰ Mireille A.Pretceille, (2011), *L'éducation interculturelle*, Que sais-je ?

culturel tente de s'imposer à un autre. En quelque sorte, cette situation multiculturelle creuse la propre tombe des enjeux de l'interculturalité. Et c'est l'éducation dès le plus jeune âge qui doit en quelque sorte pallier ces colères naissantes dues aux inégalités entre groupes culturels. Le but n'étant pas de se haïr mais bien de vivre sur un même lieu, en harmonie, en apprenant à se connaître et à s'accepter, à accepter les singularités de l'autre.

Elle éclaire cet élément du point de vue de la France. La France n'est en aucun cas un pays multiculturaliste bien que beaucoup emploie ce terme à tort. La France s'efforce de développer les situations interculturelles voire multiculturelles. Or, de part son héritage culturel de la philosophie des Lumières et de la Révolution, une des valeurs fondatrices et fondamentales française est l'égalité. Qu'en bien même la France voudrait développer ce potentiel multiculturel, cela risquerait d'aller à l'encontre des principes fondateurs du pays, de l'égalité. En reconnaissant les minorités culturelles (de manière juridique, des institutions scolaires etc), on crée alors des disparités dans l'offre scolaire, politique, judiciaire... Ce qui est aux antipodes de l'idéal des Lumières. Toutefois, elle insiste sur le fait qu'il est bon de développer les situations multiculturelles, mais il est aussi indispensable de prévenir des dérives et d'y prêter attention. L'équilibre entre les deux est alors difficile à trouver, mais pas impossible, et c'est vers cet idéal que tend l'Union européenne et la France notamment.

Quant à la pluriculture, elle correspond alors à un mélange des cultures. Les cultures et les langues sont mélangées, sans forcément aboutir à une compréhension de l'une ou de l'autre culture ou de la personne, mais bien à une évolution de sa propre culture mélangée et influencée par d'autres. Or, dans les cas de multiculturalisme, la compréhension et la cohabitation sont de mises. Il n'y a pas de sentiment d'infériorité ou de supériorité de telle ou telle langue.

De surcroît, ces multiples notions ne sont pas sans susciter des craintes chez les apprenants ou au contraire les non apprenants. D'après Anna Lietti¹¹, les personnes peuvent ressentir le pluriculturalisme tout comme le bilinguisme que nous avons évoqué plus haut, comme une acculturalité. C'est aussi cela que nous avons ressenti par rapport aux personnes diverses que nous avons côtoyées lors de nos voyages. Ces dernières nous soumettaient leurs craintes, similaires à celles évoquées par l'auteur dans son ouvrage et que nous avons exposées précédemment. D'autres peurs sont aussi à souligner, celle de la langue vue comme conquérante, qui tente de s'imposer à d'autres et explicite avec un problème d'actualité, celui de l'impérialisme anglais repris et étudié par maints linguistes.

Toutefois, il ne faut pas présenter les signifiants «interculturalité» et «mondialisation» en tant que synonymes. Ce serait une grande erreur. La mondialisation est par définition l'expansion

¹¹ Lietti Anna, (1994 réédition en 2006), *Pour une éducation bilingue*, Payot

d'une langue donnée ainsi que de ses divers aspects culturels au reste du monde, aboutissant alors à une acculturation de certaines cultures. La langue donnée domine toutes les autres langues, leurs cultures et leurs spécificités. Or, l'interculturalité est bien un échange entre cultures, sans être pour autant un vecteur d'acculturation. Il y a bien dans ce terme l'expression d'une identité donnée, puis d'une ouverture aux échanges avec d'autres cultures. Comme la culture (notion complexe et hétérogène), l'interculturel ou la connexion entre différentes cultures se compose des mêmes qualités. En effet, lorsque nous parlons d'interculturalité, il «ne s'agit plus d'un pont entre les cultures mais bien d'un mélange de différents rapports culturels»¹².

On peut donc dire que l'interculturalité diffère selon sa définition des autres notions. Toutefois, à partir du moment où un échange, ou l'étude d'une autre langue et d'une autre culture que la sienne se font, et ce, au travers de multiples activités, ne peut-on pas parler d'interculturalité ?

Ces diverses notions seraient des manifestations sous diverses formes de l'interculturalité appelées multiculturalité, pluriculturalité, bilinguisme... Ainsi, nous nous sommes demandé de quelles manières se manifeste l'interculturalité au sein de l'école ?

2. Les cadres scolaires de l'approche interculturelle

Nous allons donc nous attacher à étudier les diverses situations scolaires qui manifestent des expériences interculturelles. Il existe une myriade de cadres dans lesquels celles-ci peuvent être abordées, de manière plus ou moins similaire. Nos études à l'étranger, ainsi que nos lectures nous ont permis de les différencier, de les comprendre ainsi que de les comparer.

2.1 LES COURS ET LA COUR

L'enseignement des Langues Vivantes Etrangères

Il est important de souligner que l'école se compose des cours certes, mais aussi de la cour, lieu de «retrouvailles» entre êtres de diverses nationalités ce qui en fait un des éléments majeurs de cette approche, voire un vecteur propice à l'interculturalité dans la mesure où il ne correspond pas à quelque chose de «superficiel» comme les cours qui sont parfois vus comme une «corvée», comme inutile par les élèves. Anna Lietti¹³ retranscrit cette idée en affirmant qu'il ne faudrait pas enseigner la langue de manière superficielle, car une langue vit, est vécue par celui qui la parle et est associée à une culture. Elle ne sert pas juste à communiquer. Elle insiste sur le fait que

¹² <http://www.wikipedia.fr>, interculturel

¹³ Lietti Anna, (1994 réédition en 2006), *Pour une éducation bilingue*, Payot

l'enseignement devrait être naturel, comme par exemple, enseigner les mathématiques dans la langue cible, l'histoire dans la langue cible, et/ou la solliciter sous divers cadres. Elle étaye cet argument avec une anecdote. Celle d'un homme, que nous pouvons comparer aux élèves, apprenant d'une langue cible, qui lit le dictionnaire de la langue dite, le relit, apprend la grammaire -une des composantes formelle de l'outil de communication- puis, il va dans le pays de la langue cible mais se trouve incapable de communiquer. Il a certes appris «l'ossature» mais il lui manque la culture, les expressions (qui évoluent selon les époques), les rituels, les habitudes...

Ainsi, dans le cadre scolaire, celui des cours dispensés au primaire, l'enseignement des langues fait partie des vecteurs interculturels. Mais les notions à prendre en compte restent parfois floues dans cet enseignement, ce qui amène l'apprenant à ne pas forcément réussir dans le domaine de la communication avec un partenaire de la langue cible.

En effet, comme vu précédemment, l'apprentissage ne se fait pas juste par la transmission d'une langue, d'un outil de parole, et c'est cela qui est parfois reproché aux situations d'enseignements focalisées sur cette «ossature» et non sur la vitalité de la langue, le naturel de celle-ci.

Pour satisfaire ces divers critères, nous pouvons remarquer que les cours de langue privilégient le ludique afin de mieux solliciter la langue. De plus, des moyens sont mis en œuvre afin d'organiser des séjours en immersion pour les apprenants fréquentant les cours de langues. Ces séjours se font dans le cadre scolaire avec des objectifs pédagogiques clairement définis. Comme ceux de la connaissance de l'autre, de soi-même, ainsi que de l'amélioration de la langue, de son expression. C'est aussi une expérience sociale et humaine, celle de la rencontre avec autrui, sa culture, ses valeurs, ses coutumes...

De surcroît, d'autres critères peuvent alors entrer en jeu dans les cours de langues vivantes afin de donner lieu à une réelle situation interculturelle. Le premier est de donner la possibilité à l'apprenant de développer une attitude critique envers sa propre identité, ses préjugés et les stéréotypes sur la langue cible¹⁴. Deuxièmement, en atteignant le premier objectif, l'apprentissage interculturel prépare l'élève à notre monde interculturel, à ce tissu des cultures.

Dans l'apprentissage, il y a quatre différents niveaux interculturels, développés par Tung, que les apprenants peuvent atteindre :

1. Incompétence inconsciente → 2. Incompétence consciente → 3. Compétence consciente →
4. Compétence inconsciente

¹⁴ Leupold Eynar, (2002), *Französisch unterrichten*, 277, Kallmeyer

En ce qui concerne ces compétences et ces incompétences, l'objectif d'enseignement d'une langue étrangère est la troisième phase : la compétence consciente¹⁵. C'est-à-dire, rendre les élèves conscients des aspects interculturels, particulièrement de ceux qui sont dans la culture de la langue cible. L'effort du développement chez les apprenants des compétences interculturelles et d'une attitude ouverte et critique envers leurs propres préjugés, leur propre culture est mise en œuvre. La quatrième aptitude qui est la compétence inconsciente, est un but difficile voire impossible à atteindre dans une classe.

Pour intérioriser l'interculturel jusqu'au point de communiquer inconsciemment et sans problème avec l'autre culture, nous avons besoin de vivre des expériences d'immersion et non pas seulement rester et étudier de manière plus superficielle sinon abstraite dans le contexte de la salle de classe.

Les pratiques des élèves en récréation

La cour est un lieu d'interaction privilégié au sein d'un établissement scolaire, en effet, c'est LE lieu où le discours n'est pas encadré par les enseignants et où l'on assiste à un échange informel, riche qui témoigne de la culture langagière de chacun. Lorsque le français a été imposé comme langue exclusive de l'école le 18 janvier 1887, "le français sera seul en usage dans l'école"¹⁶ cela pose un problème identitaire aux élèves. Nous retrouvons ce thème dans l'œuvre de Pierre-Jakez Hélias¹⁷ qui relate les difficultés que ses camarades de classe et lui-même avaient à utiliser le français alors qu'ils parlaient tous breton en dehors de l'école. « Comment pourrions nous parler en français de ce qui se passe dans notre bourg où l'on ne parle que breton ? ». Nous voyons bien ici, que la langue est rattachée à une culture, pour Hélias, le français n'a aucun lien avec ce qui lui est familier, il n'associe rien à cette langue qu'on lui impose. Il insiste sur le fait que l'utilisation imposée du français en classe était difficile et que, bien souvent il fallait qu'il traduise mentalement ce qui se disait ou ce qu'il voulait dire.

Ceci montre encore une fois que le français était seulement un outil ; lorsque l'on met du sens sur une langue, on ne passe plus par la traduction mentale. Nous entendons par traduction mentale le fait qu'une personne traduise automatiquement dans sa langue natale tout ce qu'elle entend mais aussi par le fait qu'elle traduise tout ce qu'elle veut dire lors d'une interaction. En dépit de la difficulté que représente l'utilisation du français en classe, son utilisation en cour de récréation se révèle être encore plus difficile. Nous pouvons expliquer cela par le fait que parler français en

¹⁵ Leupold Eynar, (2002), *Französisch unterrichten*, 291, Kallmeyer

¹⁶ Loi Ferry 1883

¹⁷ *Le cheval d'orgueil, mémoire d'un Breton du pays bigouden*, Plon réédition de la version de 1975 en 2005.

classe peut s'associer à la culture scolaire hors le langage utilisé en récréation relève de la sphère privée, de l'intime des élèves. « C'est dans la cour pendant nos libertés surveillées que nous risquions de nous faire surprendre à bavarder par phrases entières dans un coin du préau ». Cet extrait d'Hélias met ce phénomène en avant ; pendant la récréation il était impossible de ne pas communiquer en breton puisque c'était la langue qui unissait tous les élèves. De plus nous pouvons aussi expliquer cette difficulté face au français par le fait que les élèves n'avaient aucune nécessité à parler cette langue si ce n'est pour éviter les punitions. Ils partagent déjà une culture commune véhiculée par le breton et ne voient pas l'intérêt de et ne ressentent pas le besoin d'utiliser le français.

Restreindre le monde de l'école à une seule langue « outil » c'est priver les élèves d'une partie de leur identité. En ce sens le parlé de la cour est aujourd'hui un vecteur de l'interculturalité puisqu'il permet à chaque élèves d'exprimer sa culture à travers sa langue et ce, sans contrainte. Aujourd'hui, nous assistons à un retour de l'enseignement des langues régionales, sans doute lié à une volonté de réaffirmer son identité en partie perdue à partir de 1887 ainsi que pour marquer son identité culturelle face à un monde qui tend à s'uniformiser. La langue est donc bel et bien un élément identitaire. C'est ce que nous dit Hagège¹⁸ pour qui la disparition d'une langue est une catastrophe car une langue est intimement liée à la culture et à une identité.

Les cours de langues peuvent aussi influencer le parlé de la cour. Lors de notre stage dans une école de Mauguio (34), en classe de CM1, nous avons eu l'occasion d'enseigner l'anglais sur deux semaines. Nous avons choisi de mettre l'accent sur l'aspect culturel de la langue dans cet enseignement. Ainsi nous nous sommes appuyées sur des chansons enfantines américaines pour apprendre du vocabulaire, nous avons aussi pu nous documenter et faire un exposé sur les pratiques des enfants américains lors des récréations. Les élèves étaient attentifs et globalement enthousiastes mais nous n'avons eu le sentiment de réussir que lorsqu'au cours de la deuxième semaine nous avons assisté à un débat très animé entre élèves a propos de l'utilisation d'une corde à sauter. Ils s'interrogeaient sur l'utilisation de cette dernière : certains voulaient continuer à jouer de la manière traditionnelle alors que d'autres avaient envie d'essayer « la manière américaine » dont nous avions parlée en classe. Finalement décidés pour jouer d'une nouvelle façon, nous avons été surprises quand ils ont utilisé le vocabulaire anglais que nous avons vu ensemble. Ainsi ils utilisaient jump, hold, players de manière tout à fait naturelle et en utilisant le « code switching ». Cela nous a prouvé que la cour est un lien d'échange interculturel, ici insufflé par le cours de langue.

¹⁸ Jacob Odile, (2002), *Halte à la mort des langues*

2.2 LES CAS DE MULTILINGUISME (OU BILINGUISME ET PLURICULTURALISME)

Les motivations des parents

Qu'est ce qui pousse les parents à inscrire leurs enfants dans des établissements bilingues ? Nous avons rencontrés des parents dans plusieurs sortes d'établissements issus de milieux aisés comme de milieux populaires, en France, en Europe et en Amérique du Nord. Tous les parents sans exception pensent que de pouvoir suivre un enseignement bilingue est « une chance ». Seul le sens du mot « chance » diverge. Pour certain, c'est une chance parce qu'une éducation ouvrira des portes à leurs enfants dans le domaine professionnel, pour d'autres parce que c'est une ouverture sur le monde, une sorte de garantie de paix. Enfin, certains pensent que c'est la seule manière de faire vivre, de transmettre un héritage linguistique. Les parents de la PS 770 de New York voient l'enseignement des langues comme un espoir d'évolution sociale pour leur enfants et espèrent que cet apprentissage réduira la violence dans le quartier « quand on connaît l'autre, on n'a pas peur et on vit dans le respect de l'autre » nous a dit un papa. C'est un peu la même idée que l'on retrouve dans le livre d'Anna Lietti¹⁹ sous les propos de Stephen A.Wurm « l'homme aux quarante langues » quand il dit qu'il est chez lui partout. Selon lui, les langues développent le « sentiment d'appartenance ».

L'enseignement bilingue

Les cas les plus courants (et pertinents) des enseignements vecteurs des notions interculturelles après les cours de LVE sont ceux des écoles et/ou classes bilingues qui sont très développées dans les régions transfrontalières comme le Val d'Aoste avec sa frontière italienne, l'Alsace avec sa frontière allemande. Les élèves peuvent donc, dès la maternelle et jusqu'à la fin de l'élémentaire, profiter d'une dispense des cours dans la langue d'origine ainsi que dans la langue cible qui correspond à celle du pays voisin en général, mais cela n'est pas une obligation, comme nous allons le constater ci-dessous. La différence entre les classes et écoles bilingues est qu'une école bilingue voit toutes ses classes dispensées d'un enseignement bilingue tandis que les classes bilingues font partie d'une école qui ne peut avoir que quelques classes dispensant ce type d'enseignement ; ce qui ne permet pas forcément d'amener une continuité dans le suivi de la langue cible d'une classe à l'autre.

Plus concrètement, nous avons pu observer ce type de système lors de nos divers stages. L'un deux s'est déroulé à l'école maternelle publique d'Anne Frank à Montpellier où des classes

¹⁹ Lietti Anna, (1994 réédition en 2006), *Pour une éducation bilingue*, Payot

bilingues franco-allemandes ont été créées. Celles-ci ont pu voir le jour à la demande de certains parents d'élèves de nationalité Allemande et de l'Inspecteur académique du moment qui portait un grand intérêt au développement de ce type de classe. La maternelle a donc deux classes bilingues, une en grande section et une en moyenne section. Le déroulement est le suivant pour la plupart des écoles bilingues et classes bilingues : la semaine est partagée en deux, que ce soit en maternelle ou en élémentaire. Ou alors, une autre façon de procéder est de couper chaque jour en deux. En Alsace par exemple, certaines écoles dispensent une matinée dans la langue source, puis l'après-midi dans la langue cible. A Montpellier, le lundi et le mardi, les cours sont dispensés en français, le jeudi et le vendredi ils le sont en allemand. L'enseignement de la langue se fait alors de manière très naturelle, la compréhension en maternelle est facilitée par l'instauration des rituels, l'utilisation très fréquente de la gestuelle ainsi que par le matériel employé afin de favoriser l'apprentissage visuel. Autant de moyens qui permettent une meilleure compréhension et appropriation de la langue dite «cible». De plus, des ouvrages dans l'autre langue sont à la portée des élèves afin de susciter leur curiosité face à «l'inconnu», nourrissant une certaine motivation pour les jours d'enseignements exercés dans l'autre langue.

Pour éviter d'utiliser un surplus de nouvelles connaissances à énoncer dans l'autre langue, l'enseignante répartit certaines activités sur toute la semaine, ce qui permettait d'énoncer la consigne dans une langue, puis dans l'autre, afin de solidifier les connaissances et d'enrichir le vocabulaire. Cela correspond parfaitement à ce que proposait Anne Lietti dans son ouvrage. Un enseignement autre que celui «d'une langue dite». Il l'est, car les cours auxquels les élèves assistent ne sont pas des cours de langues, mais ils sont énoncés par le biais de langues différentes.

Nous avons également pu effectuer un stage dans la Finow Grundschule à Berlin qui est une école publique bilingue Italo-allemande. Là-bas, tous les élèves sans exceptions choisissent une langue mineure et une langue majeure. Cela ne veut pas dire qu'ils parlent l'une mieux que l'autre mais tout simplement qu'ils ont choisi de suivre plus de matières en telle ou telle langue. Ainsi, un élève ayant choisi de suivre un parcours majeur en italien suivra les 2/3 de ses enseignements en italien et 1/3 en allemand. L'éducation civique, l'histoire et la géographie sont dispensées dans les deux langues. Ceci témoigne d'une volonté de ne pas restreindre une langue à un but utilitaire mais plutôt de la voir comme un tout, comme quelque chose de naturel. Les écoles comme la Finow, dites Européennes fleurissent à Berlin et répondent à une demande bien réelle de la part des populations immigrées qui souhaitent scolariser leurs enfants dans leur langue natale sans pour autant négliger la langue et la culture du pays d'accueil.

Ce système soulève toutefois certaines interrogations du côté des parents et de certains enseignants quant à son efficacité et aux réels apports pédagogiques. Tout d'abord, la question de l'âge est une des principales réticences : «Nos enfants sont trop petits pour apprendre une langue» peut-on souvent entendre. Or, l'apprentissage d'une autre langue se fait plus facilement lorsque l'enfant est en bas âge, le bilinguisme ne se faisant que jusqu'à l'âge de 7-8 ans. Jusqu'à 10 ans cela est encore possible, on parle de bilinguisme tardif. Ensuite, la question de la pertinence de l'enseignement fut soulevée à de multiples reprises. L'enseignante de la classe de grande section nous a aussi renseignées sur ce problème. En effet, l'école élémentaire qui est à côté de l'école maternelle pourrait avoir des classes bilingues et ainsi assurer une continuité dans l'enseignement en langue cible. Or ce n'est pas le cas, ce qui fait que les enfants ont, une fois au CP, des cours, mais seulement dans la langue maternelle, ce qui pourrait aboutir à une perte de leurs acquis de maternelle. A cela pourrions-nous, après nos multiples expériences et lectures, répondre que cette dispense composée des acquis de vocabulaire, de connaissances de la culture de la langue cible restent. Du moins s'ils tendent à disparaître, ils ne sont «qu'enfouis» et reviennent très aisément. Ces savoirs ne s'oublient pas, et ressurgissent lorsque sollicités. De plus, un enseignement précoce dans une autre langue permet l'apprentissage d'un plus grand nombre de langues par la suite ce qui est un atout considérable pour l'avenir de l'élève, de son devenir en tant que citoyen. Cela lui permet de découvrir et d'avoir un regard critique sur le monde. Plus cela se fait en bas âge, plus la réflexion sera enrichie au fil du temps et donc pertinente.

Un enseignement trilingue

Un autre de nos stages s'est déroulé à New York où une nouvelle école a vu le jour à la rentrée 2010. Cette école, la PS 770 située dans un quartier populaire de Brooklyn applique un système éducatif différent de celui des autres écoles américaines. En effet, au delà d'une organisation de classe tout à fait unique, la PS 770 offre un enseignement trilingue espagnol-français-anglais. Le directeur, M. Waronker a fait ce choix pédagogique au nom de l'égalité des chances. Il estime que c'est le meilleur moyen pour que ses élèves aient autant de chances de réussite que des élèves issus des quartiers huppés de l'Upper East Side. De plus, il affirme que les langues permettent une ouverture sur le monde et un mode de fonctionnement de la pensée pertinent qui faciliteront l'insertion des élèves dans le monde du travail. Initialement l'école devait dispenser un enseignement trilingue «équitable», c'est-à-dire un apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les trois langues sachant que la majorité des enfants sont monolingue anglais.

Ce programme ambitieux a dû être réévalué au mois de décembre pour se consacrer presque exclusivement à l'apprentissage de l'anglais laissant à l'espagnol et le français une place de LVE. La raison de ce réajustement était un problème de financement : Si les élèves ne réussissent pas les

évaluations d'écriture, de lecture et de mathématiques en langue anglaise en classe de CE1 alors l'Etat de New York arrêtera de subventionner la PS 770. L'équipe pédagogique ayant noté une progression plus lente que prévue et surtout plus lente que dans les écoles voisines, elle a donc décidé de revoir son mode fonctionnement plutôt que de devoir se privatiser. Ceci, montre les défis de mettre en place un tel enseignement et peut expliquer sans pout autant en faire une fatalité, que l'enseignement bilingue soit encore majoritairement le domaine du secteur privé.

Lors de notre stage en mars, les élèves apprenaient donc le Français et l'Espagnol en tant que langue étrangère en favorisant l'oral. Nous avons pu noter que leur niveau de langue espagnole était largement supérieur à leur niveau de langue française. Ils suivaient pourtant autant d'enseignement en espagnol qu'en français. Après quelques semaines d'observation et de questionnement des élèves, nous en sommes arrivées à la conclusion que l'espagnol leur était plus familier que le français, « La France c'est loin, il faut prendre l'avion ! ». En effet, ils sont confrontés quotidiennement à la langue espagnole, que ce soit à la télévision, dans les transports en commun et pour certains dans leurs familles. L'espagnol « c'est facile » nous ont-ils dit. De plus le maître qui enseignait l'espagnol évoquait souvent ce que faisaient les enfants en Amérique du Sud et apprenaient des mots aux élèves, mot venant des leçons de maths, de sports ou des récréations. Il parlait de son enfance et de sa scolarité. En clair, il ajoutait la dimension culturelle à son enseignement ce que nous n'avons pas retrouvé dans les cours de français. Cela nous a donc menées à dire que le rôle que joue l'aspect culturel influe beaucoup sur l'apprentissage. Après avoir passé trois semaines à parler de la France et de notre ville, de ce que nous mangions, des enfants en France, les élèves étaient plus attentifs. Ainsi, la chaîne numérique 1, 2, 3..qu'ils essayaient d'apprendre depuis presque un mois est venue très facilement. Nous comptons ensemble les enfants d'une classe Française dont nous avons la photo. En suscitant l'intérêt des élèves par l'aspect culturel de la langue, l'apprentissage ne s'en est trouvé que plus facile.

2.3 LES EFFETS D'UNE INTEGRATION CULTURELLE AU SEIN DE L'ECOLE

Après avoir étudié les nombreux cadres de l'interculturalité à l'école, nous tenions à en observer ces effets, tant sur les apprenants que sur l'école en général. Afin de percevoir les quelconques effets dus à l'intégration du fait culturel dans les cours dispensés à l'école, ici plus précisément dans le cours de langue vivante étrangère, nous avons, lors de notre dernier stage, tenté de les mettre en évidence. Nous voulions observer le comportement des enfants lorsque, dans un de nos cours, nous intégrons un fait culturel, ou plus précisément, leur culture. Pour cela, nous devons remplir plusieurs conditions afin de maximiser la pertinence de cette « expérience » en la rendant totalement objective. Tout d'abord, nous sommes restées dans le même cadre lorsque nous

avons dispensé ces séances. Si nous avons changé de classe, nous aurions changé le contexte socio-culturel des apprenants, ce qui aurait pu influencer d'une quelconque manière sur la crédibilité des observations. Afin de conserver une certaine objectivité, nous avons demandé à une de nos binômes de stage de participer à cette « observation », sans lui fournir les hypothèses de départ, en lui demandant simplement d'observer les élèves. Afin de clarifier les quelconques effets sur les élèves, nous avons, à la fin des deux séances tests émis un petit questionnaire oral qui nous a permis de nous situer du côté des élèves, en récoltant leurs commentaires et leurs ressentis. Ce questionnaire est une sorte d'étayage, il permet de guider les élèves sans influencer sur leurs réponses. Ce questionnaire permettra d'éclairer les points suivants :

- l'attractivité dans les séances
- l'intérêt porté par les élèves à celles-ci ainsi que la verbalisation, l'argumentation de leurs opinions.

Les questions étaient du type : « Pourquoi avez-vous préféré la séance 2 à la séance 1 ? » Par exemple. Nous analyserons ensuite les réponses des élèves.

Ces séances dites « tests » ont été faites en CE2, en cours Anglais à l'école élémentaire Claude Daniel de Laurès de Gignac. Les élèves étaient des débutants en Anglais au nombre de 28.

Nous émettons donc l'hypothèse, qu'enseigner en intégrant les faits et traits culturels présents ou non dans la classe a un effet sur les élèves, leur comportement et donc, de manière plus implicite, sur leurs apprentissages. Cet effet peut être bénéfique, ou au contraire ne rien apporter. Voilà ce que nous avons voulu observer. Pour mener à bien notre « expérience », nous avons décidé, dans une même séquence, de réaliser une séance dans laquelle nous ne prendrions nullement en compte le fait culturel, puis de réaliser une seconde séance dans laquelle nous prendrions en compte le fait culturel, et les traits culturels de certains de nos élèves : leurs expériences d'une part et plus particulièrement le vécu d'une élève franco-américaine dont nous pensons pouvoir intégrer la culture lors de la séance dite « culturelle ».

Les séances en question s'intègrent dans une séquence dont l'objectif général est l'acquisition du vocabulaire des aliments ²⁰ recommandés par le CECRL.

Nous avons donc émis des hypothèses voire des affirmations sur les séances, et sur l'interprétation des réponses des élèves à notre questionnaire de fin de séquence. Quels sont les effets de l'intégration du fait culturel sur les élèves ? Sur leur motivation ? Sur leurs apprentissages ? Sur leur intérêt pour le travail demandé ?

²⁰ Voir annexe 8

D'après nos observations précédentes, les différents types d'écoles dans lesquelles nous sommes allées, nous pensons que le fait culturel au sein de l'école a un effet sur les apprenants. Cet effet est-il bénéfique ? L'intégration de cultures propres aux enfants dans nos enseignements a un impact sur leurs apprentissages ?

La première séance sera une évaluation diagnostique des acquis des élèves dans ce domaine, puis une découverte des aliments à connaître dans notre séquence. Celle-ci n'intégrera donc pas le fait culturel. Cependant, la seconde séance sera toujours une séance d'apprentissage des aliments en anglais mais elle sera basée sur le petit-déjeuner typique des anglo-saxons, puis, on élargira sur le déjeuner dans le monde anglophone. Le fait culturel sera alors intégré dans la mesure où on ciblera la notion de petit-déjeuner en Angleterre et en Amérique. Le vécu des apprenants sera pris en compte, avec notamment les habitudes de l'élève franco-américaine et des observations des autres élèves, que ce soit lors de voyages qu'ils ont fait ou de ce que les médias véhiculent sur le sujet.

C'est à partir de ces questionnements ainsi que de nos observations lors des séances que nous allons fonder certaines « remarques » qui ne sont toutefois pas en mesure d'être totalement affirmées puisque nos séances « tests » n'ont été menées que dans une classe.

En ce qui concerne le questionnaire fait aux élèves, nous tenons à signaler que la neutralité est de mise, comme cela a été vu précédemment, tout comme l'est la formulation des questions. En outre, nous nous sommes imposé certaines conditions :

- Les questions ne doivent pas être rhétoriques, ni induire telle ou telle réponse de la part des élèves. (Cf. contrat didactique), les questions restent donc ouvertes.
- Notre binôme ne connaît nullement notre avis sur la question, et c'est elle qui a observé les élèves afin d'être totalement objective.

Nous avons obtenus les résultats suivants sur cette classe de 28 élèves:

- 6 ont préféré la séance 4 : « j'ai préféré la séance 4 car on a fait un jeu »
- 2 la séance 2. « j'ai préféré la séance 2 parce qu'elle était un peu mieux »
- 19 ont préféré la séance 3

Pour ce qui est des réponses sur la séance 3, elles ont été formulées comme ceci : « j'ai préféré cette séance car on a parlé d'Evie²¹ » ou alors « j'ai préféré cette séance parce qu'on a vu ce que mange les anglais », « j'ai préféré cette séance parce qu'on a plus parlé ». Au vu de cette réponse, nous avons demandé plus de précision. « Pourquoi et de quoi avons-nous plus parlé ? » La réponse

²¹ L'élève franco-américaine

de l'enfant étant « On a plus parlé de nous et de ce qu'on a vu en voyage. C'était plus intéressant et on a vu ce que les autres enfants mangent dans les autres pays. »

Un certain nombre d'enfants a donc préféré cette séance car, après reformulation, on a « vu ce que mange les anglais au petit-déjeuner ».

L'interprétation de ces réponses a été menée de deux manières. D'une part, nous interpréterons leurs réponses, et d'autre part leur comportement durant ces séances. Pour commencer, nous pensons que les réponses au questionnaire parlent d'elles-mêmes. La plupart des élèves a été intéressé par le fait culturel intégré à la séance 3. Celui-ci a attisé leur curiosité, leur écoute et leurs questionnements. Les échanges ont été nombreux et intéressants.

Au niveau du comportement des élèves lors des séances, nous avons ressenti que dès lors que l'on intègre le fait culturel, ceux-ci sont intéressés, voire très intéressés. En effet, on attise leur curiosité dans la mesure où l'on parle de quelque chose de différent, de ce que mangent les enfants d'autres pays... Cela les « touche » particulièrement. On rentre alors dans le domaine socio-affectif. Ce domaine touche les enfants, il leur parle dans la mesure où on les prend en considération, on les inclut directement dans le cours. Le fait de parler de ce que mangent les enfants en Angleterre au petit-déjeuner les intéresse aussi car on parle d'enfants, donc de pairs. De plus, cette élève franco-américaine a tendance à être dissipée en classe et essaie de se distraire plus que de participer. En l'intégrant personnellement au cours, dans la mesure où elle parle couramment l'anglais, Nous avons remarqué qu'elle était engagée, et attentive au cours. Elle a participé, de manière pertinente et s'est même portée volontaire pour aider ses camarades, sans qu'elle ne monopolise l'attention durant tout le déroulement du cours. Vous ce que nous avons pu remarquer dans cette séance. En ce qui concerne la séance sans fait culturel, les enfants étaient attentifs, car ils ne font pas souvent d'anglais, mais leur motivation était moindre comparée au « petit-déjeuner anglophone ». Afin de vérifier si nos affirmations étaient plutôt objectives, ou si au contraire elles n'étaient pas réellement fondées, nous avons demandé à notre binôme de nous dire ce qu'elle avait retenu. Elle a aussi noté le changement de comportement d'une part de l'élève franco-américaine qui était impliquée, motivée et enjouée, mais aussi celui des élèves, et même des plus perturbateurs qui ont été motivés à travailler par cette séance et qui ont, à leur tour participé de manière pertinente, avec intérêt. Cela les a fort intéressés, et notamment la partie où nous avons demandé aux élèves « qui est allé dans un pays où on parle anglais ? Qu'avez-vous mangé ? ».

Nous avons aussi remarqué que le vocabulaire a été pour la quasi-totalité de la classe retenu au terme de cette séance. Nous nous permettrons donc de dire que la motivation et l'intérêt influent d'une certaine manière sur les apprentissages. Cette motivation peut prendre la forme de la découverte de la culture d'une langue.

Pour conclure cette observation, nous dirions qu'au terme de toutes nos observations lors de nos divers stages et séjours linguistiques, nous pensons donc qu'intégrer le fait culturel, et la culture propre aux enfants est facteur de motivation, d'intérêt et d'enrichissement pour les élèves dans la construction de leurs savoirs. D'autant plus que lorsque les échanges se font entre pairs, les formulations sont enfantines et peuvent être d'une part mieux comprises et d'autre part mieux retenues et acquièrent plus d'attention. De plus, le rôle joué sur leur comportement influe alors sur leurs apprentissages. Quoi de plus pertinent qu'un enfant qui écoute et qui fait²⁴ en même temps. Les enfants sont motivés, et attentifs. Cela permet aussi de capter l'attention des plus réticents. Nous pensons donc, au terme de cette discussion, pouvoir émettre l'hypothèse que l'interculturalité en classe, à l'école a des effets sur les apprenants, des effets que nous qualifierons comme bénéfiques. Ces effets se ressentiront alors logiquement sur leurs apprentissages.

De plus, comme il est stipulé dans l'étude du Conseil de l'Europe, « la motivation est très importante pour apprendre une langue et, bien sûr, pour l'enseigner. On peut développer la motivation des élèves en stimulant leur curiosité, ..., en leur ouvrant des horizons nouveaux. » C'est aussi avec ces hypothèses et nos observations que nous nous permettons d'élargir ces remarques à l'institution scolaire entière.

3. Différentes pratiques pour divers savoirs

3.1 L'ORIENTATION DES INSTITUTIONS

L'influence de l'Europe

Les programmes de l'éducation nationale française en matière de langues vivantes étrangères ont été façonnés et influencés par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Il est le résultat de la recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du [Conseil de l'Europe](#).

Publié en 2001, il constitue un tournant dans l'apprentissage des langues en France et en Europe. Il a notamment pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues par une approche novatrice. De plus, il fournit une base commune au sein de l'Union Européenne pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. L'innovation principale du CECRL est la création d'une échelle d'évaluation de la maîtrise d'une langue qui peut être transposable d'une langue à l'autre. Il se différencie ainsi des systèmes d'évaluation propres à un pays, voire à un

organisme, et qui ne sont applicables qu'à une seule langue. Il permet de créer une unité et une transparence dans l'enseignement et l'évaluation des langues.

Le CECRL définit 6 niveaux communs de référence allant du niveau A1 au niveau C2. Il est à noter que C2 ne correspond pas à un bilinguisme pur mais plutôt à une pratique naturelle de la langue²².

Cette uniformisation a été pensée dans le but de favoriser la mobilité éducative et professionnelle mais aussi de consolider l'unité de l'Union Européenne en faisant valoir sa diversité. Ainsi, Le Conseil de l'Europe veut « parvenir à une plus grande unité » via l' « adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ». Le volet culturel tient donc une grande place dans le CECRL et ceci n'est pas sans raison. Le Conseil de l'Europe a pour but d'asseoir la stabilité européenne en luttant contre « la xénophobie » et veiller au bon fonctionnement de la démocratie. Promouvoir les langues et les cultures peut contribuer à une meilleure connaissance des autres et donc à une meilleure interaction. Le CECRL est aussi un outil de promotion du plurilinguisme puisqu'il s'éloigne d'une logique de maîtrise quasi totale d'une ou plusieurs langues pour favoriser une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières.

En ce sens, le CECRL n'est pas un programme et ne constitue pas un support de travail, il doit être perçu comme un outil conçu pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe.

Pour répondre aux attentes émises par le Conseil de l'Europe, le ministère de l'Éducation nationale lance en 2005 un *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Le but dernier est d'améliorer le niveau des élèves dans deux langues étrangères dans un contexte d'ouverture européenne et internationale, notamment en renforçant les compétences orales des élèves et en s'appuyant sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Le circulaire n° 2006-093 en date du 31 mai 2006 a mis ce plan en vigueur.

Les projets du Conseil de l'Europe

Le dossier rédigé par Marisa Cavalli, Daniel Coste, Alexandru Crisan, Piet-Hein van de Ven et intitulé *Plurilingual and intercultural education as a project* traite -comme on peut le traduire- d'un projet de plurilinguisme et d'éducation interculturelle. Ainsi, divers éléments sont donnés afin d'impulser cette politique d'ouverture envers les autres cultures, et ce, au niveau de l'école même. Comme il est stipulé dans ce dossier, pour accorder toute crédibilité à ce projet, il faut

²² Voir annexe 3

avant tout que celui-ci vienne du monde politique et pas seulement de courants politiques isolés, pour éviter tout élitisme. Ce dernier doit être démocratisé.

Il est notamment mentionné que pour atteindre les réels objectifs, c'est-à-dire ceux d'une éducation plurilingue et interculturelle, tout en favorisant l'aspect de la langue tel un « moyen » et non plus réduite à sa seule « fonctionnalité », l'influence politique doit être prépondérante.

Pour mettre en place ce projet, des points importants ont ainsi été développés. Nous vous présenterons donc les plus importants. Face à l'inquiétude des enseignants par rapport à cette mise en place d'une éducation interculturelle, et de leur méconnaissance de cette notion, de ses enjeux, il est explicité que l'interculturalité et le plurilinguisme ne doivent être en aucun cas un ajout de travail. Des méthodes existent, il est donc nécessaire de former les futurs enseignants à ce type d'éducation afin que ces derniers ne se trouvent pas dépourvus d'outils pour concevoir leur enseignement. Un point essentiel se trouve à nouveau souligné, -c'est un point qui est par ailleurs mentionné par de nombreux auteurs tels Anna Lietti celui de la langue comme apprentissage essentiel qui continue au cours de nos vies, qui nous permet de communiquer et non pas comme un but essentiel à atteindre, sans l'utiliser, sans comprendre sa richesse.

En outre, ce qui permet d'entériner un enseignement, est bel bien de l'inscrire dans les programmes. Programmes, largement mentionnés dans ce dossier. Les auteurs précisent que le succès des programmes dépend de son application, et ce, à différentes échelles, c'est-à-dire à l'école et/mais surtout dans la classe. Une liberté devrait être donnée au directeur puisqu'il impulse aussi la politique éducative, qu'il peut notamment influencer sur la motivation des autres personnels. Leur rôle est donc souligné par les différents auteurs, comme le montre cette citation « In this local framework, the importance of the principal/headteacher and of the measures taken by the school [...] are important for the success of a plurilingual and intercultural curriculum ». La classe fait partie de ces diverses échelles et joue aussi un rôle important dans l'éducation plurilingue. En effet, elle est en quelque sorte le premier lieu de développement de l'interculturalité et du plurilinguisme. Il appartient donc à l'enseignant d'être personnellement impliqué dans cette éducation afin de l'impulser et de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, motivés et conscients de l'enrichissement personnel que cela représente. Au-travers de ce texte, nous pouvons donc constater que la conscientisation de cette éducation et de ses bénéfices est importante pour sa transmission, son développement dans les classes et plus généralement dans l'institution scolaire et dans les cultures.

En ce qui concerne les exigences par rapport aux connaissances et acquis des enseignants, il est stipulé qu'aucune obligation de bilinguisme n'est requise. En effet, cela permet de solliciter la coopération au sein de la classe, entre le maître et ses élèves. Il perd son rôle de détenteur du

savoir, se montre plus accessible, et donc favorise les interactions avec les élèves, ce qui, d'après certaines études, peut avoir un aspect positif. Les apprenants se sentent plus en sécurité, moins jugés, et donc plus à l'aise pour « oser » communiquer. Certes les enseignants n'ont pas pour obligation d'être strictement bilingues, toutefois le projet explicite l'importance d'une formation rigoureuse dispensée aux enseignants. Ils sont les médiateurs de cette éducation, celle-ci doit alors être effectuée avec rigueur. L'enseignant doit au préalable avoir une connaissance de la culture de la langue cible, ainsi qu'une « conception scientifique du langage ». En clair, il connaît la langue sous ses divers aspects : formels, normatifs d'une part, culturels, langagiers d'autre part. Il est aussi mentionné que pour les formes d'enseignement bilingue, il sera alors exigé des maîtres qu'ils soient plus à même de comprendre le challenge de ce type d'éducation.

Les parents garderont leur rôle de premier partenaire de l'école et seront encouragés à participer de manière active dans l'école

Nous pouvons donc dire que le Conseil de l'Europe tente, à travers de nombreux projets d'impulser ainsi que de démocratiser les politiques d'éducation interculturelle, plurilingue. Ce projet nous montre clairement l'intention de vouloir réaliser ces enseignements, de les étendre en Europe notamment. Il est effectivement concret, clair et lisible par tous. L'analyse est précise, les conditions de faisabilité sont mises à jour afin que les autorités en prennent conscience. Cela peut paraître utopique, toutefois « en matière d'éducation, l'utopie reste une condition pour permettre des innovations réalistes ». Chaque chose doit être faite peu à peu, mais cela n'est vraisemblablement pas infaisable et cela mérite une pleine considération.

Ce que nous disent les BO

Le BO N°3 du 19 juin 2008 définit les programmes actuels de l'école primaire. Ces programmes ne consacrent qu'une mince partie aux langues vivantes. Ils informent cependant que les élèves de CM2 doivent avoir acquis un niveau A1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. A ce niveau, les élèves sont capables de communiquer de façon simple, si l'interlocuteur parle lentement et distinctement.

Le CECRL fournit une base commune aux Etats membres de l'Union européenne pour concevoir leurs programmes. Il sert de référence fondamentale pour l'enseignement, les apprentissages et l'évaluation des langues étrangères.

Le BO N°8 du 30 août 2007 définit quant à lui les programmes spécifiques aux langues étrangères. Un préambule commun accompagne un programme spécifique établi pour huit

langues: allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe ²³. Ces programmes fixent les objectifs à atteindre pour chaque cycle et définissent les orientations et le volume horaire annuel qui doit être consacré à l'étude de la langue vivante. L'étude de la langue étrangère à l'école primaire doit atteindre trois objectifs au cours de plusieurs séances de 30 minutes plusieurs fois par semaine pour aboutir à un total de 54 heures d'enseignement. Ces objectifs, développer chez l'élève un comportement et une attitude à l'apprentissage des langues vivantes, éduquer son oreille à des réalités mélodiques et lui faire acquérir des connaissances et des capacités en langue doivent être transmis via la phonologie, la grammaire mais aussi la culture qui est associée au lexique. Ces programmes visent donc des compétences en terme de communication et se basent sur la pratique de l'oral mais n'excluent pas la connaissance de la culture et du pays de la langue en cours d'apprentissage. Ils insistent d'ailleurs sur le fait que l'élève doit « développer sa sensibilité à la diversité culturelle » afin de lui permettre « de devenir un citoyen d'un espace élargi à l'Europe et au-delà ».

Cet enseignement ne concerne les élèves qu'à partir du CE1 mais depuis la rentrée 2008, une sensibilisation en classe de CP et fortement encouragée.

Les programmes spécifiques d'anglais²⁴ que nous avons choisis de prendre pour exemple donnent une idée de progression et d'organisation de l'enseignement. Ils insistent sur le fait que les notions culturelles sont au service de la compétence communicative et que les domaines linguistiques et culturel sont interdépendants. Ainsi un mot a une histoire et s'explique par un contexte. Connaître cela peut donc aider les élèves à apprendre une langue et son système. C'est la raison pour laquelle les programmes associent la culture au lexique. « Les faits culturels ne sont pas des fins en eux-mêmes », voilà une question qui nous mène à nous interroger. La culture ne serait-elle qu'un moyen d'arriver à un but, celui de formuler une pensée dans une langue vivante ? Si tel est le cas, cela signifie-t-il que la seule compétence visée est celle de la verbalisation et non de la communication. La communication étant pour nous la formulation et la réception des idées en adéquation avec la portée qu'elle peut avoir en fonction de la culture de chaque interlocuteur. Les intentions du Conseil de l'Europe que nous avons formulées auparavant sont-elles envisageables dans ces circonstances ?

Afin de répondre aux attentes du CECRL notamment en matière de diversité et de richesse linguistique, dans chaque académie, une commission pour l'enseignement des langues vivantes étrangère a été créée. Cette dernière veille à :

-la diversité de l'offre de langues

²³ Voir annexe 4

²⁴ Voir annexe 5

- la cohérence et la continuité des parcours de langues entre l'école et le collège
- l'information des établissements, des parents et des élèves sur l'offre linguistique

Elle établit chaque année un bilan de l'enseignement des langues et propose si besoin des aménagements de la carte académique des langues.

3.2. QUELLES APPLICATIONS CONCRETES AU NIVEAU DE LA CLASSE

En 2009, 90 % des élèves de l'école élémentaire étudiaient l'anglais en tant que langue vivante étrangère. La diversité des langues voulue par le Conseil Européen n'était donc pas encore de mise dans les classes françaises. Cet enseignement était dispensé à 90 % par les maîtres eux-mêmes ce qui signifie que c'est à eux que revient la mission de véhiculer des notions culturelles aux élèves. Nous avons rencontré plusieurs enseignants à qui nous avons demandé quelle était leur manière d'intégrer la notion de culture dans la conception de leurs cours de LVE. Ceci avait un double intérêt pour nous :

- Connaître un éventail de pratiques que nous pouvions réinvestir dans nos propres enseignements
- Pouvoir s'interroger sur la manière dont le CECRL était mis en place dans les écoles françaises.

Le défi des enseignants

Très tôt nous nous sommes aperçues que la plupart des maîtres que nous avons rencontrés se sentaient démunis face à la mise en place du CECRL. Pour eux, la notion de culture reste floue, ils avouent volontiers se sentir dépasser par cette dernière et pensent ne pas être assez compétents, ni formés à la pratique de cet enseignement. Nos interrogations, ont donc été très vite repensées.

Tout d'abord nous devons noter que dans les quelques établissements dans lesquels nous avons eu l'occasion de rencontrer des enseignants, à Montpellier, Marseille et Paris, dans 2/3 des cas, l'enseignant responsable du cours de LVE n'est pas celui qui est responsable des autres enseignements. Ainsi, dans beaucoup d'école les maîtres se sont organisés afin qu'un ou deux enseignants seulement prennent en charge l'enseignement des langues étrangères dans toutes les classes, notamment grâce au concept d'échange de service. Ceci atteste que les langues vivantes ne sont l'affaire que d'une poignée d'enseignants. Une enseignante nous avoue notamment qu'elle se sent incapable d'enseigner une LVE et que c'est le cas pour beaucoup de ses collègues issus de « l'ancienne génération ». Elle pense cependant que c'est une bonne chose que les enseignants

récemment titularisés soient en mesure de pratiquer une LVE à un niveau suffisamment élevé pour pouvoir la transmettre: « Une vision du monde autocentrée n'est plus d'actualité ». A notre question concernant son avis sur l'apprentissage de la culture du pays de la LVE, elle répond tout naturellement que c'est une nécessité « On met du sens sur la notion de division avant d'apprendre à la poser, pourquoi ne ferions nous pas la même chose en langue ». C'est un peu la même idée que l'on retrouve sous la plume de Claude Hagège²⁵. Pour lui, la langue est le support de tous les enseignements et l'enseigner comme une matière isolée n'a pas de sens, si elle se trouve dépourvue de cet aspect culturel.

N'ayant pas eu de réponses concrètes à nos questions initiales, nous avons donc décidées de nous intéresser à la manière dont le maître, non spécialiste en LVE pouvait mettre en place son enseignement en prenant appuis sur la culture du pays de la dite langue. Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur un document émanant du Conseil de l'Europe intitulé *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, Une introduction pratique à l'usage des enseignants.*²⁶. Cette publication permet de faciliter l'approche des problèmes et de traiter des questions fréquemment posées par les enseignants dans le domaine de l'interculturalité. Il répond aux questions à la fois d'une manière pratique et théorique et se compose de conseils ainsi que d'axes de réflexions qui permettent à l'enseignant de s'interroger sur la portée de son enseignement. « Le présent document vise à rendre cette notion de « Dimension interculturelle très concrètement accessible aux enseignants ».

Nous n'avons pas voulu étayer ici de manière détaillée cette publication mais plutôt reprendre quelques points qui nous ont paru intéressants et qui peuvent aider les enseignants à appréhender la notion d'interculturalité plus aisément.

D'abord, il est rappelé que l'enseignant ne doit pas forcément avoir une expérience du pays ni être un expert en ce qui concerne sa culture. Son but est plus d'aider les élèves à s'interroger et à interpréter des réponses plutôt que de fournir un cours magistral d'histoire du pays en question. Il est également mis l'accent sur le fait que la « compétence interculturelle » est à différencier de la compétence linguistique. La capacité d'analyse d'une langue et de son système culturel semble être plus importante que la pratique courante d'une langue étrangère. Nous voyons bien que la réflexion joue un rôle dominant sur la connaissance qui n'est pas pour autant mise à l'écart.

²⁵ Jacob Odile, (2006), *L'enfant aux deux langues*

²⁶ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf

Un élément clé à retenir de cette publication est l'analyse critique des documents. Le but de cette pratique est d'éviter les « stéréotypes et les préjugés contenus dans les textes ou les illustrations ». Pour cela, l'enseignant doit avoir conscience de ses propres préjugés afin de pouvoir ensuite les dépasser. C'est en ce sens que la notion d'interculturel prend tout son sens mais elle s'avère être aussi un défi pour l'enseignant qui ne peut rester neutre dans le domaine culturel, du fait qu'il est lui-même un individu, un être culturel. C'est la raison pour laquelle le Conseil de l'Europe préconise que les enseignants « doivent analyser quelle peut être l'influence, au niveau subconscient, sur leur enseignement et sur leurs élèves, des clichés et des préjugés qu'ils véhiculent eux-mêmes ».

Afin de parvenir à faire ceci de la manière la plus facile et la plus proche possible de la culture de la langue enseignée, il est recommandé d'utiliser du matériel « de caractère authentique », d'origines différentes et « présentant des points de vue différents, afin de permettre aux élèves de comparer et de procéder à une analyse critique des documents en question ». Ici encore, nous nous rendons compte que la faculté d'analyse est primordiale et qu'elle l'emporte sur les connaissances en tant que telles.

Enfin, le document recommande et encourage la pratique d'échanges et de communications notamment grâce à l'utilisation de TICE entre les différents pays de l'Union Européenne. Les échanges et les rencontres favorisent le développement de l'interculturel d'une manière bien plus importante qu'elle ne peut l'être dans le contexte de la salle de classe. Le but de l'enseignant lors de ces échanges est de « rendre l'inconnu plus familier et les éléments familiers plus étranges ».

Le but du Conseil de l'Europe n'est donc pas, encore une fois, de créer une Europe composée de personnes parlant plusieurs langues mais une Europe de personnes qui se comprennent entre elles. L'enseignant non spécialiste d'une langue peut donc facilement intégrer la notion de culture à son enseignement notamment grâce à une grande part de travail sur lui-même.

Les supports

Nous avons feuilleté des manuels, étudié différentes méthodes de travail et consulté des pages internet dans le but de nous faire une idée précise des divers outils que l'enseignant peut utiliser pour intégrer la culture à son cours de langue.

Nous n'avons pas eu l'occasion de consulter beaucoup de manuels de langues récents, que ce soit dans les classes ou en bibliothèques. Les seuls que nous ayons pu lire étaient destinés à

l'enseignement de la langue anglaise. C'est le cas de *Hullabaloo*²⁷, manuel d'anglais qui nous a particulièrement intéressées pour son aspect interdisciplinaire et son approche à la fois linguistique et culturelle. Il est découpé en 13 projets qui permettent à la fois de découvrir la langue et la culture. De plus, il propose par exemple un projet : « On the road » où les élèves apprennent le vocabulaire du voyage tout en se familiarisant avec la célèbre route 66²⁸ et son histoire. Par exemple, les élèves découvrent la manière dont le nom des Etats américains sont abrégés grâce aux Etats que traversent la route 66 mais ils apprennent également du vocabulaire comme « hitchiking ». La représentation de la carte des Etats-Unis permet aux élèves de situer l'action et de mettre un sens sur ce qu'ils sont en train d'étudier. Ainsi ce qui paraît loin et différent semble proche et familier. Ce qui nous a plu dans ce manuel c'est le fait que tous les pays anglophones soient représentés et non pas uniquement le Royaume Uni et plus précisément d'Angleterre comme c'est bien souvent le cas. De cette manière, les élèves n'identifient pas l'anglais comme uniquement venant d'Angleterre. Ce manuel s'accompagne de flashcards qui permettent d'aborder elles aussi les points linguistiques et culturels mais de façon plus ludique. Les nouveaux manuels font toujours une référence au CECRL sur lequel ils s'appuient pour évaluer les connaissances des élèves. La norme CECRL²⁹ est adoptée par tous les éditeurs et permet d'uniformiser les connaissances évitant ainsi les déséquilibres d'apprentissage entre les différentes écoles dus aux supports trop divergents.

Mis à part une école, nous n'avons jamais rencontré de maître qui basait son enseignement uniquement sur un manuel de langues. Cela est compréhensible dans le sens où les programmes recommandent et définissent comme prioritaire la pratique de l'oral. Bien souvent, les enseignants s'appuient sur des méthodes ou des livrets créés à destination du maître, des jeux, des chansons afin de favoriser l'oral. Toutefois les élèves n'avaient pas de support autre que leur cahier. La plupart du temps, c'est donc par le jeu que les leçons sont abordées. Plus rarement, nous avons eu l'occasion d'assister à un cours de langues établi à partir d'un point de civilisation ; c'était le cas pour Noël et le nouvel an.

Cependant, il faut faire attention à l'usage du manuel qui peut parfois véhiculer des stéréotypes ce que nous avons pu voir dans certains manuels de FLE³⁰. Favoriser cela serait contraire aux intentions du Conseil de l'Europe comme nous avons pu le voir précédemment, voire porter préjudice aux apprentissages dans la mesure où ceux-ci véhiculeraient certains stéréotypes.

²⁷ *Hullabaloo*, cycle 3 niveau 2 édition Hatier

²⁸ Voir annexe 6

²⁹ Voir annexe 6

³⁰ Voir annexe 6

Le site internet Primlangues se révèle être un site riche en informations et en idées pour mettre en place des séances en langue étrangère. Il nous a été d'une grande aide dans la conception des séances de langues que nous avons chacune eu l'occasion de mener. L'onglet ressource est particulièrement utile lorsque l'on veut intégrer un contenu culturel à son enseignement. Des dossiers régulièrement mis à jour permettent à l'enseignant d'adapter son cours à l'actualité des pays de la langue étudiée. Ainsi, une séquence entière a été consacrée au mariage royal anglais le mai dernier par le CRDP de Dijon et retranscrit sur Primlangues. De plus, des études suivies d'albums de jeunesse en version originale sont proposées afin d'aider le maître à orienter sa tenue de classe. Le site Educnet³¹ donne des exemples d'utilisation des TICE pour l'apprentissage des langues comme l'utilisation de google earth pour repérer le ou les pays où est parlée la langue étrangère. Enfin, nous pouvons noter le site etwinning³² qui aide les enseignants à mettre en place un programme d'échange avec une classe ou une école européenne afin de mener un projet commun collaboratif entre deux ou plusieurs pays, favoriser les échanges et l'interaction, l'ouverture aux autres, ce qui correspond d'ailleurs aux attentes du CECRL, et témoigne ainsi des diverses situations interculturelles.

Le cas d'un enseignement à partir d'un manuel

Lors de notre stage en responsabilité, nous avons eu une classe donc l'enseignement de la LVE anglaise se basait en grande partie sur un manuel. Lorsque les élèves n'utilisaient pas le manuel, ils participaient à une séance isolée et avec un assistant de langue venu du Wisconsin. Nous avons alors eu l'idée de mener une séance d'anglais dans cette classe de CE2 à St Gély du Fesc. Cette classe avait un bon niveau en langue anglaise et était habituée à travailler à l'aide d'une méthode de langue, *I spy* depuis le CE1. Les enseignants de cette école avaient fait le choix de baser leur enseignement sur cette méthode afin d'assurer la continuité des apprentissages et afin de permettre aux enseignants les moins à l'aise de pouvoir s'appuyer sur une méthode attrayante pour les élèves et rassurante pour les enseignants. Tous les enseignants de cette école avec qui nous avons pu parler ont affirmé être satisfaits de cette méthode. Une enseignante anglophile déplore seulement le fait que cette méthode soit plus axée sur le vocabulaire et la grammaire plutôt que sur l'apprentissage de la langue à travers le fait culturel bien que la méthode y fasse des références. Par ailleurs elle aurait aimé pouvoir ce servir de supports authentiques pour sa classe mais elle avoue volontiers que l'utilisation de la méthode est un véritable gain de temps pour la

³¹ <http://www.educnet.fr/>

³² <http://www.etwinning.fr/>

préparation de sa classe, et de la construction de sa progression en LVE ainsi que pour la progression sur le cycle entier.

Lors de notre stage, nous avons donc demandé si nous pouvions proposer des séances aux élèves qui soient à la fois dans la continuité de l'UNIT qu'ils étaient en train d'étudier et à la fois basées sur un support anglophone authentique durant notre période de stage de deux semaines. Nous voulions voir si les élèves pourraient être gênés par le fait que nous allions changer leurs habitudes de travail et que donc la qualité de leurs apprentissages s'en fasse potentiellement ressentir. Nous voulions, une fois encore, nous rendre compte de l'investissement des élèves dans leurs apprentissages lorsque le fait culturel était intégré. Sont-ils plus à même d'intervenir ? Ont-ils plus envie de communiquer avec leur camarade ? Cette comparaison a pu être faite sur la base de deux séances faites par l'enseignante avec le manuel et cinq séances que nous avons menées à partir d'un album.

L'enseignante n'y voyant aucun inconvénient, nous avons donc proposé la lecture de l'album d'Eric Carle, *From Head to Toe* à notre classe de CE2.

L'objectif principal de notre séquence était que les élèves soient capables d'identifier le nom de tous les animaux présents dans l'album, de pouvoir les nommer sous le format couleur/animal. Par exemple : « a grey donkey ». Cet objectif a été établi en fonction des progressions de la maîtresse que nous remplacions mais aussi afin que les élèves de notre CE2 apprennent les mêmes choses que ceux de l'autre CE2 de l'école. Dans un second temps, nous voulions permettre aux élèves de réviser et d'approfondir le vocabulaire sur le corps humain (head, neck, chest, back, leg, toe...) et d'améliorer leur expression orale. Nous sommes parties de la lecture de l'album (sans illustration) aux élèves en leur demandant s'ils reconnaissaient des mots. Nous n'allons pas décrire précisément le déroulement de notre séquence, ce n'est pas le propos ici mais nous allons tout de même montrer la manière dont nous avons commencé à exploiter ce document afin de comprendre notre démarche.

Avant de commencer, nous avons bien précisé qu'il s'agissait d'un album que des élèves anglophones lisaient dans leur classe et que nous aussi nous allions le lire et jouer avec.

Les noms d'animaux les plus connus comme « cat » ou des mots transparents comme « elephant » ou « crocodile » ont été assez bien identifiés par les élèves ainsi que la phrase qui se répète tout le long de l'album « I can do it ». Sans qu'elle soit clairement identifiée comme composée de quatre mots différents, cette phrase a été entendue par la plupart des élèves sous la forme de « aieandwouit » et ils ont repéré que cette phrase était une réponse à une question posée. Ensuite nous avons relu l'album en mimant les gestes : « I am a penguin and **I can turn my head** » et, en invitant les élèves à faire de même. Afin de terminer la première séance nous avons choisi deux

animaux, la girafe et le chameau et nous nous sommes entraînés à dire sous la forme d'un jeu de question et de réponse : « I am a giraffe and I can bend my neck, Can you do it ? » et un élève devait répondre, « I can do it » en imitant le l'action de la girafe. D'abord en jouant sur la forme d'un dialogue maître élève et puis sous la forme d'un dialogue entre élèves. Pour terminer, nous avons écouté une version chantée et imagée du livre et avons essayé de chanter sur cette mise en musique. Nous voulions utiliser cette chanson³³ comme une sorte de fil rouge à notre séquence pour que les élèves s'approprient petit à petit le vocabulaire et l'album. Nous avons donc voulu sortir de l'apprentissage traditionnel et ritualisé que les élèves suivaient depuis le début de l'année pour pouvoir nous rendre compte si le fait que le cadre de la méthode, en étant rassurant permettait un meilleur apprentissage. Au cours des séances suivantes, nous avons sommes inspiré d'une séquence type mise en ligne par l'académie de Poitiers afin d'exploiter au mieux l'album³⁴.

Après deux semaines (5 séances de 40 minutes environ) d'exploitation de *From Head to toe*, les élèves étaient capables de nommer les 8 animaux et de leur associer une couleur, qu'elle soit réelle ou inventée. Ex : un élève monte une flashcard de l'animal et une flaschcard d'une couleur et interroge un de ses camarades « It's a pink gorilla ! »

Par ailleurs ils ont tous retenus les principaux verbes d'action comme « turn » et savaient les reproduire suite à la commande : « Jack says stomp you foot ». Quelques élèves ont été capables de mémoriser toutes les actions mais ils ne représentaient qu'un tiers de la classe. L'objectif que nous nous étions fixé à donc bien été atteint, les élèves savaient associer un animal et une couleur et avez mémorisé des verbes d'action qu'ils utilisaient pour communiquer des « requêtes » à leurs camarades. Cet objectif aurait également pu être atteint si nous avions utilisé *I spy* comme l'a fait la maîtresse de l'autre CE2. Nous avons donc voulu évaluer l'intérêt des élèves pour cette séquence inhabituelle. De prime abord, force a été de constater que les élèves étaient « perdus » sans les rituels qui commençaient leur séance d'anglais depuis six mois « Pourquoi tu dis pas le password ? », « Comment on va faire sans le livre, on va jouer ? » etc. Au cours des deux premières séances, les élèves étaient déstabilisés parce qu'ils n'avaient plus un support familier. Des élèves que l'ont avez vu beaucoup participer avec leur maîtresse, n'osaient pas intervenir. Nous avons donc dans un premier temps pensé que modifier leurs habitudes n'allait pas avantager leurs apprentissages mais nous avons quand même décidé de persévérer ne serait-ce que pour pouvoir invalider nos suppositions, concernant l'augmentation de l'intérêt des élèves lors d'un travail avec un document authentique. Finalement, à partir de la troisième séance, les élèves ont

³³ <http://www.youtube.com/watch?v=aDOBp9C2FmI>

³⁴ http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/head_to_toe_sequence_complete_2008.pdf

commencé à s'approprier le support et à vraiment s'investir dans la compréhension de l'album en participant plus aux échanges.

A la fin de la séquence, nous avons effectué un bref sondage oral pour connaître le sentiment des élèves face à cette séquence. La grande majorité dit avoir aimé parce que le livre était « un vrai livre » et que de ce fait c'était « du vrai anglais ». Quelques élèves nous ont dit que c'était un peu plus dur que ce qu'ils faisaient avec leur maîtresse mais que c'était bien parce que ça changé un peu du livre qui est « vieux ». Lorsque nous leur avons demandé s'ils préféreraient *I spy* ou continuer d'apprendre l'anglais avec des livres ou des objets authentiques, les réponses ont été très mitigées. Les principaux arguments en faveur de *I spy* étaient de l'ordre affectif et pratique « J'aime bien witchy (un des personnages de la méthode) », « C'est marrant quand la maîtresse elle met ses lunettes de soleil pour password, password... » ou encore « C'est plus simple, ça commence toujours pareil » (Trier 3 dialogues en fonctions d'une bande dessinée) et « avec le livre on sait ce qu'on doit apprendre ».

Les élèves qui préféreraient continuer à apprendre avec des supports authentiques ont mis en avant des arguments de type récréatif et de découverte : « C'est plus marrant », « On fait comme les gens qui parlent le vrai anglais » ou « on dirait qu'on n'est pas vraiment à l'école parce qu'on a pas un livre chacun ! ».

De cette expérimentation, nous avons retiré le fait que l'utilisation d'une méthode d'anglais bien qu'assez rare comme nous l'avions dit précédemment présentait certains avantages quand à l'apprentissage de la langue. Elle permet tout d'abord aux enseignants de se sentir en confiance et d'être plus motivés quant à la tenue de leurs séquences. Il permet aux élèves et aux parents de pouvoir suivre la progression de l'enseignant page à page et surtout il permet de créer un lien, une sorte de parenthèse entre les autres domaines et celui de la langue vivante par le biais de scénarios ritualisés. Il est donc un support à ne pas négliger mais il serait bon de coupler son utilisation à l'étude d'ouvrages de littérature de jeunesse, d'extraits de dessin animés, de tickets de métro d'une ville étrangère etc. Ainsi, on éviterait que l'apprentissage de langue ne soit cantonné à un seul livre qui n'exploiterait pas au maximum le côté concret et social de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

Au début de la séance, une question d'élève nous a parue intéressante et porteuse de sens ; il nous a demandé pourquoi nous ne parlions pas comme leur maîtresse. Il faisait référence à la différence d'accent. Cette question nous a étonné parce même si leur maîtresse avait un accent très britannique, l'assistant du Wisconsin avait lui un accent américain et plus proche du notre. Nous pensions donc qu'il n'y aurait pas de problème de compréhension ou tout du moins de questionnement à ce sujet ! Nous les avons alors interrogé afin de savoir s'ils savaient pourquoi,

aucun de nous trois, ne parlions le même anglais...Après quelques explications rocambolesques d'élèves, un seul nous a dit « parce que vous ne l'avez pas appris(e) au même endroit ». Ces élèves savaient que l'anglais était une langue qui se parlait dans plusieurs pays (Royaume-Uni, Etats-Unis et Australie) mais il semble qu'ils n'avaient pas compris que l'anglais pouvait être une langue natale. Leur maîtresse, l'assistant du Wisconsin et nous, avons donc été dans des écoles différentes ou nous avons appris l'anglais de manière différente comme on peut apprendre à poser la soustraction de manière différente... Nous pensons que cette conception de la langue et plus particulièrement de langue anglaise est à mettre en relation avec l'usage de cette langue comme outil de communication utilitaire plutôt que comme outil de compréhension de son interlocuteur. L'évocation du fait culturel et l'utilisation d'objets authentiques peut éviter ce genre de désagrégement et donner du sens aux apprentissages des élèves. On apprend comment les gens qui parlent l'anglais vivent et on apprend leur langue pour pouvoir échanger avec eux. Comme le rappelle le conseil de l'Europe, il faut construire une « Europe de personnes qui se comprennent entre elles » La compréhension ne passe-t-elle pas par la connaissance de l'autre ?

Afin de ne pas laisser les élèves sur leur conception erronée de l'usage de l'anglais nous avons décidé de leur faire écouter des enfants anglophones mais de pays ou régions différentes et avons établi un parallèle avec les différents accents français.

*Analyse de pratiques enseignantes*³⁵

Nous avons tenu à questionner les enseignements à propos de leur pratique en langues vivantes mais aussi quant à leur propension à utiliser la culture de leurs élèves dans leur pratique de classe. Ceci afin de dresser une sorte de bilan des pratiques et des idéologies des professeurs des écoles en matière d'enseignement des langues et d'approche des cultures.

Nous avons recueillis 30 questionnaires provenant d'écoles de l'académie de Montpellier, de Paris et de Versailles d'école. Ces écoles étaient indifféremment, de centre ville, de zones prioritaires et de zones « rurales ». Ils ont été renseignés par des enseignements stagiaires (5), des enseignants titulaires depuis moins de 10 ans (13), et des enseignants en poste depuis plus de 10 ans (22). Nous tenions à cela afin de voir si certaines pratiques avaient un lien avec l'avancement dans la carrière et avec la zone géographique d'enseignement. Par ailleurs, nous n'avons jamais demandé à des enseignants avec lesquels nous avons collaboré que ce soit lors des stages prévus dans le cadre du Master ou dans le cadre de stage à notre initiative. Comme nous leur avons parlé

³⁵ Voir le questionnaire en annexes 11

de notre sujet de mémoire afin de pouvoir mettre en place des activités dans leur classe, nous avons peur que leurs réponses soient inconsciemment biaisées.

45, 2 % des enseignants interrogés disent être à l'aise dans une langue étrangère, 36 % pensent pouvoir se débrouiller dans une langue étrangère mais ne se sentent pas suffisamment compétents pour enseigner cette même langue. Seuls 18,18 % des enseignants disent ne pas être du tout à l'aide dans une langue étrangère.

Ces premières données nous ont surprises parce que nous pensions, d'après les enseignants que l'on avait pu rencontrer lors de stage, que le taux de maître à l'aise dans une langue étrangère était beaucoup plus faible que celui-ci. Globalement, nous pouvons quand même dire que plus de la moitié des enseignants ne se sentent pas à l'aise dans une langue étrangère ce qui peut expliquer le développement des échanges de services ou le recours à un assistant de langue.

A notre plus grand étonnement, nous avons constaté que les 2/3 des enseignants à l'aise dans une LVE n'appréciaient pas vraiment de l'enseigner aux élèves alors que 100 % des enseignants pensant avoir des difficultés à enseigner une LVE aime le faire car ils estiment que c'est un moment privilégié de classe. D'où vient ce paradoxe ? En ce qui concerne les professeurs des écoles pensant ne pas être du tout à l'aise dans une LVE, ils enseignent pour la totalité une langue parce qu'ils y sont forcés. A l'exception de trois personnes, les enseignants débutants ou qui ont une expérience inférieure à 10 ans ne font pas partie des personnes qui ont dit ne pas être du tout à l'aise dans une langue étrangère. Cela laisse penser que les formations les plus récentes prennent assez bien en compte l'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui ne signifie pas forcément que la formation des enseignants soit suffisamment orientée sur les pratiques pédagogiques possibles en classe puisque certains maîtres qui estiment être à l'aise dans une langue, estiment aussi qu'ils ne le sont pas dans le cadre de la classe. Bien que cela dépasse le cadre de notre questionnaire, nous avons voulu savoir pourquoi ces trois personnes ne se sentaient pas à l'aise en LVE alors qu'elles avaient vraisemblablement suivis la même formation que leurs collègues. Deux personnes nous ont dit qu'elles n'arrivaient pas à bien parler mais qu'elles comprenaient la langue assez facilement. Elles regrettaient le manque de possibilité et de temps afin de s'améliorer dans une langue étrangère. La dernière nous a dit s'être très tôt désintéressée de la pratique d'une langue étrangère et qu'elle avait fait le minimum d'efforts afin de passer ses examens avec succès et que donc maintenant elle ne pratiquait plus du tout de langue étrangère. Beaucoup d'enseignants sont donc hésitant dans leur enseignement de la LVE bien qu'ils apprécient ce moment de classe et/ou qu'ils soient à l'aise dans une langue étrangère. Ceci soulève le problème de la formation des enseignants dans le domaine de la LVE. Un meilleur niveau de

langue permettra-t-il à lui tout seul de meilleurs enseignements ? Que dire des enseignants qui enseignent la langue de manière forcée ? Est-ce que les élèves ressentent ce genre de contrainte et en pâtissent ?

90 % des enseignants estiment que l'apprentissage des langues vivantes étrangères à l'école a une finalité fonctionnelle. Ils font apprendre la LVE à leurs élèves pour qu'ils puissent parler et communiquer avec des personnes d'origine étrangère et/ à l'étranger. 50 % ne voient en cet apprentissage qu'une finalité professionnelle. Parler une langue étrangère sera un plus pour les élèves et leur insertion professionnelle. Ce chiffre nous a paru tout d'abord étonnant puis nous avons pensé que cela s'expliquait par le quasi monopôle de la langue anglaise dans l'enseignement parce qu'elle est notamment la langue des affaires, domaine de l'avenir pour certains et que, à ce titre, on l'apprend pour pouvoir parler la *lingua franca* avec tout le monde. Que faire alors des langues et des cultures qui ne « rapportent rien » ? Nous ne voulons pas ici critiquer l'étude de la langue anglaise qui nous a entre autres, poussées à rédiger ce mémoire mais nous constatons tout de même que le choix opéré par les écoles et les enseignants restent celui de l'apprentissage unique de l'anglais. Cette utilisation de l'anglais dans le cadre de la globalisation et pourrait d'ailleurs être dommageable pour la langue et sa culture si sont utilisations n'était que fonctionnelle. Nous ne prétendons pas juger de ce choix mais plutôt de comprendre ce qui le motive. La société ? La demande des parents ?

Seuls 40 % des enseignants pensent que l'étude d'une langue vivante étrangère et de sa culture peut avoir un intérêt civique et permettre de lutter contre les discriminations.

De manière générale donc, les enseignants évoquent l'aspect fonctionnel et professionnel de l'étude d'une langue et de sa culture, l'aspect civique qui en découle n'est pas réellement pris en compte en première intention.

L'hégémonie de l'anglais dont nous parlions un peu plus tôt a pu être constatée dans le questionnaire : Les 30 enseignants qui ont bien voulu répondre à notre questionnaire ont référencé l'anglais comme la langue enseignée dans leur établissement. 1/6 d'entre eux avaient des notions de langue espagnole supérieures à celles qu'ils avaient en langue anglaise. Bien que le panel d'enseignants que nous ayons interrogé soit restreint, nous pensions que nous allions trouver la pratique de langues différente de ces dernières. Force est de constater que l'anglais a la quasi hégémonie des pratiques langagières suivi, mais de loin par l'espagnol. Ce panorama bien qu'attendu met en évidence le travail qui reste à fournir pour atteindre les objectifs européens de diversification des pratiques langagières.

Dans environ 90 % des classes sondées, nous pouvons constater qu'il y a au moins un élève d'origine étrangère et que parmi ces élèves là, environ 70 % des élèves d'origine étrangère

(principalement hors Europe) parlaient une langue différente de la langue de scolarisation. L'école d'aujourd'hui est donc composée d'enfants d'horizons différents ayant chacun une culture qui leur ait propre. Quand est-il de l'intégration de cette différence au sein de la classe ?

40 % des enseignants parlent de la culture de leurs élèves et de cultures étrangères en général de manière régulière et 40 autres pourcent lorsque l'occasion de présente. 3 enseignants nous ont dit parler des cultures étrangères très souvent et 3 ne jamais en parler même s'ils avaient dans leurs classes respectives des élèves d'origine étrangère.

Parmi les enseignants qui essayent de parler des cultures du monde avec leurs élèves de manière régulière, un peu moins de la moitié d'entre eux, incluent ce thème dans leurs séquences. Il s'agit pour un, de s'inscrire dans le cadre d'un projet d'école sur les différences de cultures des membre de l'école et pour les autres de prendre en compte la diversité de leurs élèves, les valoriser et de faire partager à l'ensemble de la classe des traditions ou des coutumes. Dans la majorité des cas, cette culture est évoquée lors du cours de langue anglaise dans le cas des élèves venant d'Amérique du Nord ou du Royaume-Uni. Lorsque l'élève est originaire d'un pays dont la langue n'est pas enseignée, il est souvent invité à faire des exposés sur un aspect de sa culture (vêtements, nourriture, géographie du pays) ou à parler du quotidien des enfants de son pays. De ce que nous avons pu retrouver dans les questionnaires, les cultures sont inégalement évoquées à l'école. Les élèves venant d'un pays anglophone sont plus souvent invités à parler de leur culture que les autres. Est-ce parce que la langue anglaise est omniprésente et que de ce fait l'enseignant aura plus tendance à voir l'intérêt pour sa classe ou existe-t-il une hiérarchisation des cultures qui ferait que l'on s'intéresse à l'une plus qu'à l'autre ? Nous ne pouvons répondre de manière concrète à cette interrogation mais nous pensons qu'il peut être intéressant de la soulever...

En ce qui concerne l'enseignement bilingue, tous les enseignants interrogés s'accordent à dire que c'est un plus pour l'avenir professionnel des enfants et que c'est une ouverture sur le monde. Aucun n'a dit être contre. Etrangement, des enseignants qui estimaient que l'étude de la langue vivante à l'école « traditionnelle » était simplement fonctionnelle voient en l'école bilingue une ouverture sur le monde. Ceci nous mène à émettre l'hypothèse que peut-être, certains enseignants jugeaient leur/ l'enseignement de la langue vivante dans le créneau horaire qui lui ait imparti comme ne pouvant qu'être abordée de manière fonctionnelle ou alors qu'ils ne se sentent pas capables d'enseigner la langue comme étant une ouverture sur le monde...

De ce questionnaire, nous avons retenu que la notion de culture associée à la langue n'allait pas de soi et que la majorité des enseignants ne se sentait pas en confiance dans leur pratique en LVE. N'est-ce qu'un problème de formation ? Peut-on aussi évoquer un problème de méthode

puisque l'enseignement de la LVE se fait généralement de manière plus ludique et plus théâtralisée ? Nous ne pourrions répondre ici mais il serait intéressant de chercher à comprendre ce qui fait dire à des enseignants à l'aise dans la pratique d'une langue qu'ils ne le sont plus lorsqu'ils sont face à une classe. Par ailleurs nous pouvons voir que les classes françaises ne sont pas homogènes et qu'une partie du corps enseignant essaie de mettre en avant les différences de culture entre les élèves de la classe afin de montrer qu'il n'existe pas une norme, une manière de faire, mais plusieurs.

3.3 METTRE EN ŒUVRE UN ENSEIGNEMENT DES LANGUES « PROCHE » DES ELEVES ? OU QUEL ENSEIGNEMENT DES LANGUES POUR LES ELEVES ?

D'après plusieurs lectures, ainsi que nos stages en écoles, nous souhaitons nous pencher sur l'enseignement de langues cibles en classe. Quels pourraient être les enseignements à mettre en place, et surtout de quelle manière ? Nous avons remarqué, grâce à nos pratiques, nos recherches que l'école est un lieu de rencontres, de situations interculturelles ayant des effets sur les apprenants.

Ainsi, afin de mettre en œuvre notre enseignement dans les années futures, quelles seraient alors nos réflexions, nos bases pour concevoir notre enseignement ? Les études du Conseil de l'Europe préconisent de rendre l'élève acteur, de l'amener à se sentir intégré par les situations qui lui sont présentées, mais aussi de se servir de leurs intérêts afin d'élaborer des séances. Celles-ci sont surtout pensées pour l'enseignement secondaire, mais nous estimons que certaines situations peuvent être reprises pour le primaire. Cette étude stipule l'étude de films, de littérature, ce qui est certes difficile en primaire dans la mesure où ces derniers ne lisent pas dans la langue cible, mais nous pensons pouvoir nous inspirer de ces idées, au-travers de situations concrètes et proches des élèves.

Une comparaison de séance « tests »

C'est ainsi que durant notre stage en classe de CE1 à l'école de Valras lors de notre première année de Master, nous nous étions demandé « comment intégrer les élèves dans leur diversité, mais surtout comment les impliquer dans les enseignements ». Pour cela, nous avons souhaité faire un état des lieux et nous leur avons posé quelques questions :

- Qui a des origines étrangères et lesquelles ?
- A quoi cela sert-il de parler Anglais ?
- Qui aime l'Anglais, et surtout, pourquoi ?

- Quelles questions aimeriez-vous poser à des élèves anglais ?
- Qui parle une langue étrangère à la maison ?

Les questions n'ont pas été nombreuses, dans la mesure où nous souhaitions que leurs réponses soient spontanées. Cependant, les réponses ont été plutôt enthousiastes de leur part. 11 élèves ont des origines étrangères (roumaines, italiennes, espagnoles, anglaises, africaines, arabes, arméniennes, chinoises).

Pour eux, les intérêts de pratiquer l'Anglais sont les suivants :

- Si on va dans un pays anglophone
- C'est important si on achète quelque chose dans un pays étranger
- Si on va dans le pays
- Si au travail notre patron parle anglais
- Pour comprendre la télévision
- Pour communiquer avec de la famille vivant à l'étranger

Ensuite, beaucoup apprécient les cours de langue vivante car il y a

- le « jeu des étiquettes » qui est un rituel en début d'heure
- ils chantent
- le travail de groupe

Ils aimeraient aussi demander à des élèves anglais la manière dont ils travaillent à l'école, s'ils comprennent le Français, s'ils mangent comme nous, comment on pourrait les aider.

Pour finir, les langues parlées à la maison sont les suivantes :

- Arabe
- Espagnol (3 élèves)
- Arménien
- Roumain.

Ce questionnaire nous a donc permis de faire un état des lieux, mais aussi d'avoir le point de vue, le ressenti des élèves sur les cours de langues pratiqués en élémentaire.

Ceci nous permet entre autre de nous questionner sur notre propre vision d'un enseignement de langue vivante, de l'alimenter avec les ressentis, les envies et les questionnements propres aux élèves. Cela permet de mettre en exergue certains points pédagogiques primordiaux en élémentaire, mais surtout en cours de langue vivante qui peut paraître aux yeux de certains « factice ».

La pratique pédagogique qui est autant appréciée des élèves que par des enseignants car elle est source de motivation est la pédagogie active qui intègre les élèves, en les rendant

« maitres » de leurs apprentissages. Une pédagogie active peut donc être envisagée. On peut aussi penser à mettre en place une pédagogie de projet³⁶. Ainsi, le cours est rendu spontané, et perd ce côté « obligatoire ».

D'autre part, du point de vue des contenus, nous pouvons percevoir le fait que les élèves ont une multitude de question quant à « l'autre », à cet « inconnu » pour certains. Nous pensons donc que pour mener à bien des séquences d'enseignement en langue cible, il est important de se baser sur les élèves, leurs acquis, ressentis, questionnements. C'est justement à partir de ce questionnement que nous pouvons former le futur citoyen, l'aider à dépasser ses préjugés sur ce qu'il ne connaît pas, et dont il peut avoir « peur ». De plus, beaucoup font référence à des faits, des coutumes communes, tels que les « achats », la télévision. Ainsi, pourquoi ne pas partir de faits afin de construire son enseignement, et donc de le rendre plus concret, prégnant, et stimulant pour les apprenants. C'est d'ailleurs ce que préconise Hugh Starkey³⁷ dans l'étude menée par le Conseil de l'Europe. Il revendique effectivement un enseignement spontané mené en parallèle avec les autres enseignements, étant établi autour de faits d'actualité, de discussions sur des lectures, des films, et non plus un enseignement de la langue cible pour la langue cible. C'est à dire ne pas enseigner la langue pour apprendre une langue, mais bien la percevoir comme un moyen. Un moyen de communiquer, d'échanger, d'apprendre de l'autre, en somme, de s'ouvrir à autrui. Cela même qui est en outre préconisé par Anna Lietti³⁸ dans son livre *Pour une éducation bilingue*. Il ne faut plus penser la langue comme un but, mais bien comme un moyen. Car le but est la communication, l'échange, l'enrichissement. C'est d'ailleurs cela même qui est encouragé par l'Europe, par le Conseil européen. Il encourage par ailleurs les échanges réels entre les apprenants et les locuteurs natifs.

Pour notre part, nous avons, après cet échange avec les enfants du CE1 de Valras remis notre conception de l'enseignement des langues vivantes en question. Ainsi, nous avons pu nous mettre d'accord sur la nécessité de prendre en compte les origines diverses des élèves, leurs questionnements, leurs doutes, certitudes sur lesquels nous pouvons baser notre enseignement, l'enrichir et donc favoriser leurs apprentissages. Il est important de rendre la langue spontanée, de favoriser les échanges, l'enrichissement personnel.

³⁶ Cf. John Dewey et sa théorie du « learning by doing »

³⁷ Hugh Starkey, *Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues*, University of Leicester, Conseil de l'Europe, 2003

³⁸ Lietti Anna, (1994 réédition en 2006), *Pour une éducation bilingue*, Payot

3.4 L'ETUDE LA CULTURE SANS L'ETUDE DE LA LANGUE

La culture des élèves d'une classe, une motivation concrète pour les apprentissages sa culture des élèves d'une classe, une motivation concrète pour les apprentissages

En janvier 2012, la classe de Grande section de Madame Muller à l'école maternelle Aristote de Montpellier a participé à un projet de trois semaines avec la classe du Cours Préparatoire de l'école élémentaire Périclès du même groupe scolaire. Ce projet avait pour objectif de développer les connaissances et les compétences des élèves en lecture et en écriture grâce à un support commun : la culture de chacun des élèves. Ce projet avait également pour ambition de favoriser le lien entre l'école maternelle et l'école primaire et d'investir les familles au sein des activités scolaires. Pendant trois semaines, les familles ont été invitées à participer aux enseignements et à suivre le quotidien de leur enfant à travers la lecture d'un journal rédigé chaque jour par les élèves.

De manière concrète, il s'agissait de parler des origines des enfants de l'école, d'où venaient leur papa, leur maman et même leurs grands-parents. Le pari qui a été fait au sein de l'équipe pédagogique était simple : investir les enfants dans leurs apprentissages en parlant de ce qu'ils connaissent bien :

- leur cercle familial
- les personnes de l'école (camarades, enseignants, personnel municipal de l'école)

Mais il s'agissait aussi de parler de citoyenneté et de lutter contre les discriminations. Ce projet était donc interdisciplinaire et avait comme préoccupation centrale la découverte de soi et de l'autre. Environ un tiers des parents sont venus pendant les trois semaines pour nous parler de leur pays ou de leur région natale. Ceux qui n'ont pas pu intervenir physiquement dans l'école, mais qui voulaient tout de même participer ont pu donner à leur enfant un objet personnel qui témoignait de leur culture. Au total 11 pays et 6 régions ont été évoqués par les parents en 3 semaines.

Le projet a été présenté de la manière suivante aux élèves : « Pendant les trois prochaines semaines, c'est-à-dire jusqu'aux vacances, nous allons travailler tous les jours avec la classe de CP. Nous allons nous demander de quel pays nous venons, quelle(s) langue(s) on y parle, quelles histoires on y raconte [...] Pour cela, nous allons chercher dans des livres, demander aux parents de venir nous parler de leur pays, de leur région, et nous allons aussi nous interroger chaque jour sur des objets, essayer de deviner à quoi ils servent, d'où ils viennent [...] Pour que nous sachions

ce que tous les groupes font chaque jour et pour pouvoir communiquer avec les parents. Nous allons écrire dans un journal, TOUS les jours ».

L'une d'entre nous à été présente durant les trois semaines pour pouvoir aider les enseignants mais aussi pour mesurer l'impact que pouvait avoir un tel projet sur les enseignements. Une prise de contact avec la classe a été faite en amont afin de connaître les élèves et de pouvoir apprécier l'évolution des personnalités et des progrès des élèves, et ce, avant le projet, pendant le projet et après le projet.

Les élèves des deux classes ont été répartis en trois groupes mixtes pour les trois semaines et se retrouvaient en début et fin de journée pour faire le bilan de ce qu'ils allaient faire ou de ce qu'ils avaient fait afin d'écrire le journal du lendemain ou de lire le journal de la veille.

La gestion et l'organisation de ce projet ont demandé beaucoup de temps aux enseignants mais il a su capter l'intérêt de tous les élèves. De manière générale, les regroupements étaient assez bruyants et difficiles étant donné le nombre d'élèves (60) et leur âge, il n'en reste pas moins que la grande majorité des élèves portait une attention particulière à raconter ce qu'ils avaient appris le jour même. Ils mettaient un point d'honneur à commencer leurs phrases par « Le papa/ la maman de...nous a parlé de... » attestant de l'importance du lien affectif dans l'apprentissage des élèves de cet âge. La lecture du journal a mis cependant quelques jours à s'installer surtout pour les élèves de Grande Section mais elle vite été possible grâce à l'organisation type du journal : les élèves repéraient les mots clés : papa, maman, objet mystérieux, groupe, le nom du pays etc. Ensuite, ils utilisaient leur mémoire pour se souvenir de ce qui avait été dit la veille dans le cadre du regroupement de fin de journée, leurs connaissances de quelques phonèmes et prenaient appui sur les photographies pour essayer de raconter (lire) ce qui était écrit dans le journal.

Pour/vers l'apprentissage du lire / écrire

Nous avons pu noter une très grande motivation des élèves concernant l'écriture ou la dictée à l'adulte du journal parce qu'ils avaient tous envie de raconter à leurs camarades ce qu'ils avaient appris sur tel ou tel parents : « Y'a le papa de Matisse, bein il est venu et il a dit que quand il était petit, il habitait les Amériques, euuuuh enfin les Unis et il n'avait même pas de cantine. Il en a de la chance Matisse que son papa il a déménagé, sinon il aurait pas eu à manger ! » A partir des idées des élèves, le gros travail à faire en groupe à été d'essayer de faire de belles phrases pour que l'on puisse écrire comme des grands, cela a permis de faire reformuler les phrases un certain nombre de fois. Les élèves entre eux décidaient de la phrase qui « sonnait » le mieux à l'oreille : « Celle qui est plus jolie » puis nous la dictait. Ce travail d'écriture a beaucoup captivé les élèves et a permis le débat autour du choix de l'article à rédiger. De ce fait, ce moment a particulièrement

favorisé le langage oral, l'écoute des autres et le développement de l'argumentation : pourquoi va-t-on parler de cela plutôt que de ceci ? Au-delà de ces aspects, il a été très intéressant de voir que les élèves ont eu tendance à vouloir traiter dans le journal, les interventions de parents ou d'enseignants qui ont été faites à l'appui d'objets authentiques (pièces, photographies, jouets...) ou qui ont parlé la langue du pays d'où ils étaient originaires. Les élèves ont été très sensibles à cet aspect concret de leurs apprentissages et semble l'être encore plus particulièrement lorsqu'il s'agit de chose qui ne leur sont pas familières.

Quentin, un élève assez timide mais volontaire avait depuis quelques semaines des difficultés à repérer des mots connus dans l'espace d'une page et lorsqu'il les repérait, il n'arrivait pas à les lire. Sa mémoire était essentiellement visuelle. Il savait qu'il avait déjà rencontré ce mot mais il ne pouvait pas reproduire la sonorité du mot. Il bénéficiait pour cette raison de l'aide personnalisée et le travail qui lui était proposé la semaine avant le début du projet concernait la reconnaissance des jours de la semaine. Son papa, fromager d'origine auvergnate est venu nous parler de son métier et des paysages d'Auvergne. Il a proposé aux élèves un diaporama composé de photographies de son village de naissance ainsi que de la végétation environnante avant de nous parler de la fabrication du fromage. Il a insisté sur le fait qu'il avait choisi ce métier car il voulait toujours garder « dans son cœur » son pays, peu importe où il est. Cette phrase a beaucoup plu aux élèves qui lui ont demandé de s'expliquer. De manière synthétique, il a répondu que c'était un moyen pour lui de toujours se souvenir d'où il venait et de ce que ses parents lui avait transmis. C'est dans cette optique là que nous avons parlé de la culture de chacun ; pour se rendre compte que même si aujourd'hui dans cette classe de Grande Section on a tous 5 ans et qu'on fait tous la même chose, nous ne sommes pas tous pareils mais pourtant on est tous ensemble et on s'entend bien. Ce qui serait encore mieux, serait de vraiment connaître ses copains et de se demander ce qu'ils font à leur maison.

Comme on peut le voir dans l'extrait du journal du mardi 24 janvier 2012³⁹ qui date du début du projet, Quentin ne repère que quelques mots (surlignés au marqueur) et n'en lit que très peu (entourés par l'enseignante). A la fin du projet, Quentin en repérait et en lisait beaucoup plus et surtout autant que la plupart des ses camarades en date comme en témoigne le journal n°10⁴⁰.

Nous pouvons, pour expliquer cela, proposer quelques hypothèses :

- Quentin a progressé en trois semaines car il bénéficiait de l'aide personnalisée et en trois semaines il a pu s'améliorer.

³⁹ Voir annexes 9

⁴⁰ Voir annexes 10

- Quentin a progressé en trois semaines parce que la dynamique de projet lui a donné la motivation nécessaire pour persévérer dans ses apprentissages.

- Quentin a progressé parce qu'il s'est senti investi car il a été, à travers l'étude de sa culture, valorisé.

Nous ne pouvons bien évidemment pas savoir quelle hypothèse est à l'origine de ce progrès et nous n'excluons pas le fait que les trois hypothèses puissent se combiner. Ce que nous pouvons par ailleurs affirmer c'est que Quentin s'est révélé être un élève beaucoup plus impliqué et volontaire à la lecture de mots en grand groupe dès lors que son papa est venu parler de ses origines.

Pour l'investissement et la confiance en soi

Comme nous venons de le voir pour le cas de Quentin, le projet a une place importante dans l'enrôlement des élèves et nous ne pouvons pas exclure que lui seul soit un facteur d'amélioration des apprentissages. Toutefois le thème de ce projet, à savoir *les cultures de l'école* a au minimum permis la cohésion entre les élèves, l'acceptation de la différence mais il a aussi permis aux élèves les plus en retrait de s'affirmer.

Aude, une élève très silencieuse et très timide ne se faisait jamais remarquer dans la classe et ne parlait quasiment pas, même pour communiquer avec sa maîtresse. Elle n'a pas de problèmes dans ses apprentissages mais, à de nombreuses reprises, les parents d'Aude s'étaient entretenus avec madame Muller, l'enseignante de la classe et directrice de l'école à ce sujet. Madame Muller était inquiète quant à l'intégration d'Aude dans le groupe classe et de son potentiel isolement lors de son passage au CP. Ce n'était pas une élève isolée mais elle ne communiquait pas. Madame Muller a toujours essayé de la faire intervenir dans sa classe mais sans grand succès.

Sa maman est venue nous parler du pays d'origine de son mari, le Congo Brazzaville pendant une demi-journée. Nous avons regardé des photos d'une école, parlé de la manière dont les enfants vivent au Congo et la maman d'Aude nous a aussi apporté un jouet fabriqué à partir de récupération de canettes de Coca-Cola. Le groupe a porté une très grande attention au mode de vie de ces enfants qui leur paraissait très différents du leur. Au cours de son exposé, la maman a toujours présenté les documents en insistant sur le lien qu'ils avaient avec Aude. Voici une photo de l'école du papa d'Aude [...] Le papa d'Aude [...] etc. Cela n'a pas été fait intentionnellement mais relevé simplement de l'exposition des documents. Durant tout ce temps là, Aude n'a pas changé son comportement. Lorsque sa maman est partie et que nous faisons un retour sur ce que nous avons appris, un élève a posé une question à laquelle nous ne savions pas répondre. Elle concernait les hippopotames que la maman avait évoqués auparavant en parlant de leur dangerosité

pour les enfants qui veulent se baigner dans le fleuve. A ce moment là Aude est intervenue pour répondre à la question. Cela faisait deux semaines que nous étions dans cette école et que nous n'avions pas entendu le son de sa voix. A partir de ce moment là, elle a pris confiance en elle et a commencé à parler lors des regroupements et a bien vouloir communiquer avec les adultes. Nous n'irons pas jusqu'à dire qu'elle a radicalement changé de comportement mais le fait qu'elle ait été mise en avant et que ses camarades se soient intéressés à elle lui a donné une forme de confiance qui lui a permis de dépasser son mutisme.

De la même manière, la maman d'une élève très réservée n'osait pas venir nous parler de sa région d'origine, le Québec par timidité. Cette maman était pourtant très investie au sein de la communauté scolaire mais elle avait peur de mal faire. Elle s'est finalement décidée à intervenir et nous a montré les différentes expressions que l'on utilise en français du Québec ce qui a beaucoup plu aux élèves. Cette intervention a permis de créer un lien encore plus fort entre l'école et cette famille et a surtout été l'occasion pour l'élève d'entendre parler pour la première fois du pays ou était née sa maman.

Ceci nous montre l'importance de travailler en partenariat avec les familles et de toujours valoriser les cultures des élèves pour qu'ils puissent être alors mis en valeur.

Pour une nouvelle image de l'autre

Au delà de l'aspect purement linguistique et rédactionnel, le travail de l'équipe enseignante a été de dépasser les clichés, les représentations mentales des élèves concernant tel ou tel pays. Par exemple, l'élève qui était rassuré de voir que Matisse était né en France et que de ce fait il aille à la cantine et donc qu'il ait à manger a permis de mener une réflexion sur la différence dans les pays. Est-ce que ce qui est différent est forcément moins bien ? Ce thème a d'ailleurs été mené en café philo avec un même groupe, au début du projet et à la fin du projet sous la forme d'une question plus simple : *Pourquoi, des fois on trouve que ce que les autres font, c'est « nul » ?* La question était posée au sens large. On entendra *les autres* comme ceux qui ne font/ sont pas comme nous.

La majorité des réponses pouvaient rentrer dans deux catégories :

- **ce que font les autres c'est nul** parce que je ne **sais pas faire** (« jouer à la toupie c'est nul, j'y arrive pas », « manger avec les baguettes c'est nul parce qu'on ne peut pas manger vite », « boire du lait à midi, c'est pas normal »).

- **ce que font les autres c'est nul** parce que ce que cela **demande un effort** : « le jeu de l'autocar c'est nul parce qu'il faut dessiner des milliiiiiiiiions de places (situation mathématique de correspondance terme à terme), « le chinois, c'est nul, c'est trop dur d'écrire »

- **ce que sont les autres c'est nul** parce que j'ai en tête un **cliché** : « l'Espagne c'est nul y'a trop de soleil et les gens ils meurent à causes des taureaux », « Les gens qui parlent anglais ils sont gros ».

A la fin des trois semaines, le même groupe à été amené à réfléchir sur le même type de questionnement. Les réponses données par les élèves précédemment ont été rappelées. La question qui a alors était posée était : *Est-ce que vous êtes toujours d'accord avec ce que vous avez dit la dernière fois ?* La majorité des élèves a dit qu'ils étaient « un peu d'accord » avec ça. Nous leur avons donc demandé ce qui a avait changé par rapport à la dernière fois. Pourquoi ne sont-ils plus tout à fait d'accord avec ce qu'ils avaient dit trois semaines auparavant ? Le principal argument qui a été invoqué et qui est ici légèrement reformulé et celui de la peur. On n'aime pas les choses quand on ne les connaît pas bien alors on n'a pas envie de faire comme eux parce qu'on trouve que c'est « nul » mais en fait c'est qu'on ne comprend pas [...] et des fois ça peut faire un peu peur quand on ne comprend pas.

Cette évolution montre qu'au fil des trois semaines, nous sommes arrivés à dépasser les idées préconçues des élèves pour arriver à la conclusion que ce qui ne nous est pas familier peut être déstabilisant voire effrayant. L'objectif de tout le travail de l'enseignant, dans ce cas et de manière générale d'apprendre à connaître l'autre ou de pouvoir comprendre l'autre.

Pour en revenir à l'interrogation de l'élève qui s'étonnait que le papa de Matisse ne mange pas à la cantine, nous l'avons amené à se demander pourquoi ce papa la ne mangeait pas à la cantine, pour en arriver à la conclusion que la cantine n'était pas le seul moyen pour qu'un élève mange le midi. L'élève peut aussi arriver à l'école le matin avec son repas et le manger sur place à l'heure du déjeuner. Bien que les élèves soient jeunes, nous sommes arrivés à les faire énormément réfléchir et à leur faire produire des questionnements très intéressants.

Ceci nous laisse penser que l'éducation aux différences devrait être faite le plus tôt possible pour qu'aucun stéréotype ne puisse s'installer et que l'enfant puis plus tard l'adulte questionne l'Autre plutôt que de le comparer par rapport son propre idéal.

Une motivation à la découverte du monde

Bien que ce ne soit pas le propos principal, nous évoquons tout de même la facilité avec laquelle les élèves ont retenu le nom des différents continents, leur localisation ainsi que celle des différents pays dont nous avons parlé. De manière générale, les élèves des deux classes ont eu un grand engouement pour les drapeaux des pays et leur signification. Nous pensons donc que l'investissement des élèves dans un projet tel que celui là a favorisé la découverte du monde, entendue de manière géographique, quelle soit physique ou humaine

Cette expérience de classe nous montre que l'âge des élèves n'importe pas pour parler de la différence, de sa culture ou de celle des autres. Par ailleurs elle met en avant le fait que l'étude des cultures ne doit pas obligatoirement être liée à celle de la langue. La mise en place d'un projet tel que celui-ci insuffle une véritable dynamique qui permet de créer un lien avec les parents des élèves et de redonner à la personnalité de l'enfant toute sa place pour qu'il améliore ses apprentissages et mieux encore qu'il se sente exister pour ce qu'il apporte au sein du groupe.

4. Les enjeux de l'interculturalité pour l'école

L'école se doit d'être le porte-parole de la République. Ainsi, elle véhicule ses valeurs principales, comme l'égalité, la tolérance, la laïcité et bien d'autres. Nous nous sommes donc interrogées sur les enjeux de l'interculturalité pour l'école. Les expériences interculturelles peuvent-elles renforcer et véhiculer les valeurs de la République ? Est-ce un pari réussi que de développer ces situations d'échanges culturels au sein des écoles ? Depuis quelques années, l'institution française s'efforce en effet de favoriser les situations multiculturelles, notamment vis à vis d'une politique européenne qui tend vers ce multiculturalisme. Or, comme Martine A.Pretceille⁴¹ l'explique dans son livre *l'éducation interculturelle*, la France émet toutefois une certaine retenue quant à l'expansion du multiculturalisme, ce qui peut être justifié par les valeurs que véhiculent la République. Martine A. Pretceille tend à montrer cette « réticence » en émettant certaines réserves sur les dérives que peuvent avoir les situations multiculturelles, notamment aux Etats-Unis, et qui seraient, en France, inconciliables avec les valeurs prônées. De ce fait, comment peut-on concilier ces valeurs avec cet idéal d'ouverture à l'autre ? *Quel consensus ?*

4.1. UNE COHESION SOCIALE

Les échanges culturels au sein de l'école peuvent donc commencer dès le plus jeune âge de l'élève. Ainsi, plus ils sont fréquents, plus cela sera naturel pour lui d'avoir un regard extérieur et de s'intéresser aux autres cultures, aux autres tout simplement. Dans la première partie, nous nous sommes longtemps penchées sur le fait que les expériences interculturelles permettent d'une part de comprendre l'autre, la manière dont il vit, s'affirme, réagit, puis d'autre part, de se comprendre soi-même. Car nous ne vivons pas seuls, nous sommes donc forcément influencés par l'extérieur et par l'environnement dans lequel nous évoluons. Cela permet de comparer voire de refuser tel ou

⁴¹ Mireille A.Pretceille, (2011), *L'éducation interculturelle*, Que sais-je ?

tel comportement. Mais aussi de répandre des comportements types que nous jugeons bons. Nous pouvons énoncer l'idée que plus nous vivons d'expériences interculturelles (en classe par exemple), plus nous côtoyons de personnes différentes (séjours d'immersion), plus nous sommes aptes à nous construire. Toutes ces connaissances acquises induisent l'élaboration d'une réflexion profonde sur soi-même ainsi que sur les autres. En clair, cela amène à une plus grande ouverture d'esprit que n'aura pas une personne refusant tout contact avec l'extérieur. D'un point de vue mondial, ces situations interculturelles permettent de véhiculer une des valeurs principales de la République qu'est la tolérance puisqu'elles augmentent et alimentent la compréhension de l'autre ainsi que l'affirmation de soi sans sentiment d'envahissement par l'autre (cf. sentiment d'acculturation).

Cette curiosité -sollicitée par l'école sous diverses formes- à l'égard des autres dont nous ne connaissons pas la culture est une richesse puisqu'elle amène la connaissance, donc l'acceptation de laquelle émane alors la compréhension de l'inconnu. Si nous comprenons l'autre, alors ces «rituels» ne seront plus considérés comme «bizarres, anormaux» puisque différents des nôtres.

Ainsi, cette valeur qu'est la tolérance se manifeste de multiples manières. L'une d'elle serait de ne pas juger, étiqueter un pays puisqu'il a des coutumes qu'une autre culture n'a pas, suscitant alors son incompréhension voire sa haine, ou son intolérance. Le but interculturel, a donc un côté formateur afin d'endiguer certains stéréotypes plus ou moins handicapants que peuvent avoir les pays.

Par exemple, lors d'un de nos stages en école élémentaire en Allemagne, nous avons demandé aux élèves à quoi ils pensaient lorsque nous évoquions la France. Ils devaient répondre en dessinant ou bien en écrivant⁴². Les réponses ont été pour la plupart les mêmes. La France signifie pour eux :

- Paris,
- La baguette de pain,
- La tour Eiffel,
- Zinedine Zidane,
- Les grenouilles...

Or, force est de constater que tous les Français ne mangent pas des grenouilles, ni même du pain, que tous n'habitent pas Paris...

A ce niveau là, l'influence des stéréotypes restent moindre. Toutefois, ces derniers peuvent avoir un impact sur les apprentissages des élèves. En effet, d'après l'article *Plurilingual and*

⁴² Voir annexe 7

*intercultural education as a project*⁴³ du Conseil de l'Europe rédigé par Marisa Cavalli, Daniel Coste, Alexandru Crisan et Piet-Hein van de Venen, nous pouvons constater que les représentations sociales qu'ont les personnes d'un lieu donné sur une langue cible jouent un rôle très important. Si ces représentations sont mauvaises, alors la motivation et l'intérêt des élèves portés à l'apprentissage de cette langue peuvent se trouver affectés. S'ils ne portent que peu d'intérêt à cette langue, ils n'en retiendront que peu de choses, et cela risque même d'enterrer leurs représentations voire de les transmettre. Ainsi, si en grandissant ces enfants ne vivent aucune situation d'échange culturel, ces derniers auront une moins grande ouverture d'esprit ainsi qu'une moins grande tolérance à l'égard de l'inconnu. Peut-être même que le stéréotype du «Français ne mangeant que des grenouilles» influera sur leurs affects à l'égard de ce pays. Dans ce contexte, «l'apprentissage» interculturel s'effectue donc à un niveau individuel mais met en avant l'essence illimitée et intemporelle du processus conduisant à une société interculturelle, voire pacifiée. L'article insiste donc sur le fait qu'il faille analyser le contexte sociolinguistique du niveau donné -local, régional, national- et surtout les représentations dans le lieu donné afin de prévoir des moyens à mettre en œuvre pour parer ces stéréotypes, ces effets néfastes sur les apprentissages notamment. C'est en analysant ces données qu'on peut arriver à trouver des solutions.

Prenons comme exemple connu et vécu celui du Français auquel on raconte son intérêt porté à l'Allemagne. Si ce dernier n'y est jamais allé, n'a aucun vécu interculturel, l'Histoire de l'Allemagne peut s'avérer être un frein sur son envie d'y aller ou même de connaître un Allemand. On remarque là, la grande influence historique portée sur et par les peuples et qui a par exemple laissé une amertume chez certaines personnes. Parfois même les lieux communs restent et se transmettent au-delà des générations, affectant alors l'image de certaines cultures alors que ces stéréotypes devraient être endigués.

Là, se trouve l'importance de l'enseignement interculturel afin d'aller à l'encontre de tous ces stéréotypes pouvant être considérés comme des barrières aux échanges entre les peuples. Une fois endigués, ceux-ci encouragent les échanges, et prônent des grandes valeurs communes à tous qui sont la tolérance, le pacifisme.

Le plurilinguisme est d'ailleurs un des divers outils de promotions du CECRL (Cadre Européen Commun pour les Langues) élaboré par le Conseil de l'Europe afin de lutter contre les actes xénophobes qui se manifestent sous diverses formes. L'ouverture promue par le CECRL est alors encouragée par le fait de vivre des situations d'interculturalité –notamment de

⁴³ Marisa Cavalli, Daniel Coste, Alexandru Crisan, Piet-Hein van de Ven, *Plurilingual and intercultural education as a project, Concerning some feasibility conditions for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe, 2009

pluriculturalisme- qui s'avèrent être des atouts dans la lutte contre la xénophobie, et plus généralement dans la lutte contre toutes les situations discriminatoires, ce qui est d'ailleurs affirmé par Geneviève Zarete dans *Langue, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*⁴⁴.

Pour argumenter et étayer cela, nous avancerons un autre argument que nous avons pu construire peu à peu lors de notre premier stage en responsabilité. Nous avons effectué notre stage à l'école élémentaire Georges Clémenceau de Mèze, en classe de CP plus précisément. Cette classe était une classe assez hétérogène d'un point de vue socioculturel. En effet, il y avait deux enfants de nationalité portugaise, ainsi que trois enfants ayant des origines maghrébines, et une élève turque. Un jour, en discutant avec un des deux enfants d'origine portugaise, nous avons pu remarquer à quel point il était enthousiaste que nous lui parlions de son pays d'origine, de sa culture. On a donc discuté de cela et il nous a demandé s'il était possible que nous discutions plus longuement de ses origines, ainsi que de sa langue. C'est alors qu'avec notre binôme, nous avons pensé que le « quoi de neuf » du matin qui permet aux élèves de s'exprimer sur divers sujets amenés par l'enseignant ou non, pourrait être utilisé pour laisser les élèves s'exprimer sur leurs origines, les langues qu'ils parlent par exemple. On s'est donc dit qu'ils pourraient les présenter à la classe entière.

Ainsi, dès que nous avons émis cette idée, l'élève en question a souhaité venir devant la classe entière, plusieurs matins de suite afin de nous présenter son pays d'origine, la ville où sa famille habite encore, et la langue qu'il parle, soit le portugais.

Nous nous sommes bien sûr demandé ce que ça apporterait aux autres élèves, si cela allait les intéresser par exemple. Et c'est alors que nous avons perçu à quel point les autres enfants ont été très concernés, surpris mais intéressés. De plus, même ceux que nous pourrions qualifier de « petits parleurs » lui ont posé beaucoup de questions. Leur curiosité a été suscitée, ils ont vraiment joué le jeu.

Il a d'abord parlé de son pays, nous l'avons situé sur un planisphère, puis il a raconté à la classe quelques anecdotes. Ensuite ces derniers lui ont posé des questions sur la langue cible. Questions auxquelles il a répondu sans aucune hésitation. Ils lui ont demandé comment on dit « bonjour, merci et au revoir » en Portugais. Ma question sur « l'intérêt de ce temps imparti au quoi de neuf » a trouvé très vite une réponse. En outre, nous avons observé que cela laissait aux enfants le temps de se « mettre en route » dès 8H20 par une activité à laquelle ils ont porté un grand intérêt. Ils se concentraient très vite afin d'écouter leur camarade et cette atmosphère propice aux apprentissages perdurait lors des séances suivantes. Le climat de classe était serein.

⁴⁴ Zarete Geneviève, (2001), *Langue, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CRDP de Basse-Normandie

Du point de vue des apprentissages, ils ont très vite retenu les mots de vocabulaire dits par leur camarade, ce qui me permettrait encore une fois d'avancer l'hypothèse que la motivation suscitée par ces situations interculturelles à un rôle prépondérant dans les apprentissages. Pour finir, comme nous l'avons expliqué précédemment, l'atmosphère propice aux apprentissages a été installée à chaque début de matinée grâce à ce « quoi de neuf ». Cela permet aussi aux élèves de travailler le « vivre ensemble » ainsi que l'écoute de l'autre.

Pour ce qui est de l'amoindrissement des discriminations grâce aux situations interculturelles, de plurilinguisme et autre mis en évidence par Geneviève Zarete⁴⁵, nous étions au cœur de celui-ci avec le « quoi de neuf ». En effet, l'enfant qui venait parler de sa culture au tableau a des problèmes de bégaiements réguliers lors de la prise de parole. Ce bégaiement se trouve accentué lors d'épisodes plus ou moins stressants pour l'enfant, notamment lors des interactions en classe entière, ou duelle avec le maître. Comme disait La Fontaine, « cet âge est sans pitié », c'est pour cela que sa demande d'aller au tableau avait suscité quelques interrogations de notre part, par peur des réactions des enfants. Toutefois, son investissement fut tel, qu'il n'a eu aucun problème à dépasser cela, à dépasser le stress de parler devant la classe entière notamment. Quant aux élèves, leur intérêt fut prépondérant et aucun d'eux ne s'est moqué, bien au contraire, ils l'ont écouté avec attention, et se sont particulièrement bien prêtés au jeu. Ils l'ont questionné et ont été particulièrement impressionné par cet enfant et par la multitude de choses qu'il connaissait, notamment la langue portugaise. C'est grâce à cette ouverture, et bien entendu celle promue par les langues, l'ouverture à autrui que des situations comme celles-ci sont dépassées, et que les différences sont acceptées. Cela a été bénéfique tant à l'élève en question, d'un point de vue de son assurance et de son engagement, tant aux autres élèves qui ont été particulièrement attentifs et corrects dans la mesure où aucune moquerie n'a été prononcée. En prenant en compte les différences culturelles, en les acceptant, en s'ouvrant à celles-ci, toutes les différences telles qu'elles soient se trouvent alors dépassées au fur et à mesure. Pour E. Goffman⁴⁶, l'interaction est un système sur lequel se fonde la culture, le développement de la personne. Nous avons proposé ceci aux enfants ayant d'autres origines, mais certains n'ont pas osé venir devant le groupe classe et d'autres ne parlaient pas la langue de leur pays d'origine.

⁴⁵ Zarete Geneviève, (2001), *Langue, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CRDP de Basse-Normandie

⁴⁶ E. Goffman, (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Minit

4.2. DEVENIR CITOYEN DU MONDE

En effet, ces valeurs ont été prônées par certains pays et des applications ont commencé à être mises en place au sortir de la seconde Guerre Mondiale. Le traité de l'Elysée et l'amitié franco-allemande font partie des projets pluriculturels européens. Ces derniers ont été ratifiés en 1963 par Konrad Adenauer et Charles de Gaulle. Concernant les clauses et les composantes de ce traité ainsi que de cette amitié naissante, nous nous sommes intéressées aux enjeux scolaires. En effet, ces accords ont laissé une place importante au rôle de l'école dans la transmission des projets interculturels afin de consolider la paix entre ces deux pays. Le rôle de l'école et de ses enseignements en tant que vecteurs interculturels est ici très clair. Ces apprentissages interculturels amènent à une pacification des plus jeunes, à un échange entre les jeunes de divers pays afin d'assurer un avenir plus serein et un respect mutuel. Ainsi, des voyages scolaires ont été développés et se sont répandus, des cours sur la culture du pays cible furent de plus en plus dispensés afin de connaître et comprendre ce qui est différent et en même tant similaire à ses propres valeurs... Des échanges dans tous les domaines ont vu le jour, comme par exemple dans le domaine des cours de musique...

Autrefois, les cultures étaient restreintes par les frontières géographiques ou politiques, mais de nos jours, avec la technologie, le voyage et la mondialisation, l'Europe et ces divers accords tels ceux de Schengen font que les cultures ne sont plus forcément définies et restreintes par leurs frontières. D'autres organisations ont été mises en place afin de promouvoir ces échanges comme par exemple le DAAD (nous verrons un cas concret dans la prochaine partie), ou bien l'OFAJ (Office franco-allemand pour la jeunesse) dont nous trouvons une équivalence en Allemagne nommée BILD. Ces organismes se sont notamment intéressés aux enjeux que peuvent avoir ces différentes pratiques en organisant des séminaires dans chacun des deux pays concernés (France-Allemagne). Séminaires qui réunissent des spécialistes de l'éducation, tout comme des journalistes, ce qui est décrit dans l'article sur l'ouverture de filières bilingues dans les ghettos de Berlin⁴⁷.

C'est cela-même que l'on appellerait maintenant le «devenir citoyen». Ces échanges favorisent l'évolution de l'enfant au sein de l'école en tant que citoyen. A noter que c'est une des premières indications des BO de l'éducation nationale. En maternelle ne sont évoqués que les termes «civilité, politesse, civisme» qui sont repris par les BO de l'élémentaire explicitant l'avenir des élèves en tant que citoyens.

⁴⁷ Voir annexe 8

Prenons l'exemple d'une école d'Atlanta en Géorgie, ICS, créée à l'image de ces concepts. Celles-ci sont les community schools avec par exemple l'école ICS et permettent d'une part à l'enfant de devenir citoyen et d'autre part, ces écoles sont perçues comme une base de cohésion sociale pour les élèves issus de pays différents du pays dans lequel ils vivent. Dans ces écoles, les enfants ayant des cultures et des catégories sociales différentes doivent apprendre à vivre ensemble, tout en ayant la langue et la culture anglaise comme base commune, comme pilier commun à leurs apprentissages, ce qui accroît leurs chances d'intégration par la suite. Toutefois, leur culture « d'origine » n'est en rien laissée à l'écart, au contraire, elle est aussi utilisée dans les enseignements. Autrement dit, toutes ces méthodes interculturelles permettent aux élèves de se décentrer de leur vision du monde plutôt uniforme, afin de les amener à avoir une vision du monde plurielle, plus ouverte.

Plus récemment, une étude faite par le Conseil de l'Europe et rédigée par Hugh Starkey⁴⁸ souligne le fait que l'enseignement des langues ne doit pas être réduit à un « moyen de », à « être utilisé par des consommateurs » mais à des citoyens, en devenir ou non. Plus clairement, l'enseignement des langues devrait et doit faire partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté et ne doit pas se réduire à un « moyen de communication » dépourvu de sens. En effet, l'apprentissage des langues participe entre autres à préparer de futurs citoyens à vivre dans une société pluriculturelle, « à reconnaître le droit à la différence avec intelligence, sensibilité, tolérance et moralité ». Le Conseil de l'Europe explicite et appuie notamment l'importance du rôle des enseignants de langues en tant que médiateurs entre « langues et cultures », et l'impact ainsi que le rôle qu'ils ont dans l'éducation à la citoyenneté, dans la culture des droits de l'Homme auprès des apprenants. Le lien entre éducation à la citoyenneté, respect des droits de l'Homme et enseignement des langues est étroit. En outre, l'enseignement des langues est une expérience interculturelle, basée sur l'échange entre cultures, groupes de personnes pluriculturelles, différents et enclenche une compréhension de l'autre, en toute dignité. Le principe et les enjeux étant de dépasser les stéréotypes, préjugés et propos raciaux pouvant être conséquence de la découverte d'une culture. Cela est le but même de l'éducation à la citoyenneté, à son cadre de référence soit⁴⁹, « l'éducation doit viser le renforcement du respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension et la tolérance au sein de toutes les

⁴⁸ Hugh Starkey, *Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues*, University of Leicester, Conseil de l'Europe, mai 2003

⁴⁹ Article 26 de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen

nations... ». Starkey et Osler⁵⁰ résument cela en quelques lignes « l'enseignement des langues est un instrument de transmission d'un tel savoir et de la compréhension des droits de l'Homme et de la promotion de la compréhension interculturelle dans l'esprit des droits de l'Homme ». Un autre exemple concret et en questionnement serait alors : plutôt que de basé son enseignement sur des thèmes tels « l'alimentation, la maison, le tourisme » ne pourrait-on pas l'élargir à des questionnements critiques, des thèmes récurrents qui touchent les élèves comme les controverses et la prévention autour des boissons/alimentations, le thème du voyage avec les questions soulevées sur l'immigration, la santé... Cela contribuerait à la citoyenneté et au développement de l'esprit critique, sous forme de jeux de rôles. Il faut toutefois veiller aux dérives de ce type d'enseignement, dans la mesure où certains thèmes peuvent être ou sont clairement polémiques. Il est bien évident que l'idéal n'est en aucun cas l'affirmation d'un discours allant à l'encontre des droits de l'homme. Par exemple, arriver au point où on ne contrôle plus ses sentiments, paroles qui peuvent devenir des propos discriminatoires. Ce type d'apprentissage peut débuter dans l'enseignement primaire et être développé tout au long du secondaire. De plus, les questions pourront être de types « ouvertes » comme le préconisent les orientations ci-dessous :

- « Relations entre le Royaume-Uni et l'Europe y compris l'Union européenne »
- « Recourir à l'imagination pour examiner les expériences des autres et être capable de réfléchir, de s'exprimer »...

Il est cependant stipulé dans cette étude l'importance de la rigueur quant aux enseignements. Il est certes indispensable d'ouvrir les élèves, de les éduquer à la citoyenneté, mais il ne faut pas pour autant négliger les apprentissages fondamentaux en langues et des langues.

4.3. UNE CHANCE DE REUSSITE PROFESSIONNELLE

De la même manière que les community schools aux Etats-Unis, une école a été ouverte en 1989 à Berlin, plus particulièrement dans un ghetto de Berlin, le Neu Kölln surnommé le Bronx berlinois⁵¹. Cette école propose une filière franco-allemande aux élèves : deux langues qu'ils devront maîtriser parfaitement à la fin de leurs six années. Cette mise en place est un véritable enjeu pour l'école dans la mesure où elle correspond à un véritable pas en avant dans l'égalité des chances pour les enfants en difficultés et issus de milieux difficiles. Ce fut un chemin difficile que

⁵⁰ Hugh Starkey, *Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues*, University of Leicester, Conseil de l'Europe, mai 2003

⁵¹ Voir annexe 8

d'ouvrir ces filières comme le relate l'auteure Marie-Elisabeth Bonte dans l'article Berlin : l'école d'un ghetto s'ouvre par les langues paru dans *Le monde de l'éducation*⁵². Mais cela permit de désenclaver un quartier connu uniquement pour son taux de criminalité ; lieu qui rassemble toutes les communautés immigrées. L'enjeu est d'autant plus grand que l'école est maintenant reconnue dans toute l'Allemagne, à un même niveau d'égalité que les autres grandes écoles européennes allemandes. Comme cela est décrit dans l'article, «elle est devenue à la rentrée scolaire 2005-2006 la dix-huitième école européenne de Berlin offrant une filière franco-allemande». Une comparaison est faite dans l'article avec une école d'un quartier voisin qui a banni les langues maternelles dans l'enceinte de l'école, imposant l'allemand afin de lutter contre cette «non intégration». Cette comparaison établit un parallèle entre l'ouverture au monde, aux cultures de l'école Regenbogen (qui signifie arc-en-ciel afin d'explicitier les diverses origines des élèves) et la réussite qui s'ensuit alors, ainsi que leur intégration tandis que la solution proposée par l'école voisine ne fait qu'attiser le mécontentement des parents dans la mesure où elle tente d'imposer arbitrairement une culture, une langue à des élèves, ce qui peut être vécu comme une sorte d'acculturation de sa propre identité. Toutefois soyons prudents, l'école Regenbogen tolère les langues maternelles en cours de récréation, mais en classe, le Français et l'Allemand sont exigés.

Mais le simple fait qu'elle mette en avant la multitude de cultures au sein de cette école renforce d'une part la confiance des parents ainsi que des élèves visitant ces classes et favorise d'autre part leur intégration dans la mesure où ils se sentent «acceptés» en tant que tels et ont cette chance de parler encore une autre langue au bout de ces six ans. C'est en quelque sorte le même système que les écoles bilingues. Toutefois, l'innovation est que ce type d'établissement est ouvert dans les ghettos et concerne prioritairement les personnes des quartiers sensibles. Cela permet donc à ceux issus de l'immigration de trouver leur place en tant qu'élève au sein de l'école mais aussi en tant qu'individu au sein de la société. C'est donc un enjeu pour l'égalité des chances pour les enfants en difficultés. Ces enjeux pour l'école sont d'autant plus grands qu'ils ont été renforcés par la forte baisse de violence au sein de ces quartiers «ghettoïsés» et donc de l'école, ce qui incite alors les parents des quartiers voisins à inscrire leurs enfants dans cette établissement qui doit faire face au fort taux de demandes dans les diverses classes présentant ce type d'enseignement bilingue. Néanmoins, la priorité d'entrée dans l'école reste aux enfants du quartier, qui étaient les premiers concernés par ce projet.

Nous pouvons donc affirmer que ces divers projets interculturels au sein des établissements et les encouragements multiples des organismes (encouragements pécuniers, encouragements de la

⁵² Bonte Marie-Elisabeth, (Juin 2006), Berlin : l'école d'un ghetto s'ouvre par les langues, *Le monde l'éducation*, (348), 62-63

recherche...) présentent un véritable enjeu pour l'école, pour tous. L'insertion professionnelle n'en est que plus favorisée, cela permet de s'ouvrir sur le monde, ainsi que d'accroître ses chances de réussite et professionnelles et personnelles.

Toutefois, leur culture « d'origine » n'est en rien laissée à l'écart, au contraire, elle est aussi utilisée dans les enseignements. Autrement dit, toutes ces méthodes interculturelles permettent aux élèves de se décentrer de leur vision du monde plutôt uniforme, afin de les amener à avoir une vision du monde plurielle, plus ouverte.

Pour revenir au côté pratique, nous reviendrons donc sur le « quoi de neuf » testé en classe de CP. Au niveau des apprentissages réels de cette situation interculturelle, nous pouvons avancer que leur motivation a été augmentée. L'intérêt porté dès le matin à cette activité a été immense. Cela nous a permis de cadrer le groupe classe et de rendre attentifs les élèves. De plus, le lendemain, voire plusieurs jours après, en posant la question du « comment dit-on tel ou tel mot en portugais », la plupart se souvenait très bien de la réponse, alors que le « quoi de neuf » n'avait pas les mêmes objectifs ni les mêmes attentes qu'un cours de langue. Nous n'attendions pas des élèves qu'ils retiennent les mots appris par leur camarade, mais qu'ils s'ouvrent sur le monde extérieur, sur les diverses origines et différences de chacun, qu'ils se sentent libre de parler de leur culture, leurs origines. Toutefois, le fort intérêt suscité par cette activité, ce temps de « découverte » a stimulé leurs apprentissages, dans la mesure où un bon nombre d'enfants a pu dire au bout de plusieurs jours « merci, bonjour, au revoir » en portugais.

Nous nous permettrons donc de dire que d'un point de vue professionnel, si les situations interculturelles favorisent la motivation et donc plus implicitement améliorent les apprentissages, la chance de réussite professionnelle des apprenants s'en verra à son tour augmentée. Plus ces situations et échanges seront rencontrés tôt, plus les bénéfices au niveau de leur réussite augmentera, ainsi que les chances de cohésion sociale et d'ouverture au monde. La palette de leurs possibilités professionnelles s'étendra, non plus seulement à leur pays mais bien à un grand nombre de pays et de possibilités.

Définir les termes en relation avec l'interculturalité comme le plurilinguisme, la pluriculture, le multiculturalisme ou encore le bilinguisme et biculture n'est pas chose aisée. Ces termes sont souvent utilisés de manière inappropriée. C'est ce dont nous nous sommes aperçues lors de l'élocution de Nicolas Sarkozy concernant « l'échec du multiculturalisme » en France. En effet, il emploie le terme « multiculturalisme » à la place de « pluriculturalisme » qui aurait été le terme le plus approprié à la situation française. Nous avons donc insisté sur les notions portées par ces différents termes afin de faciliter la lecture de notre sujet.

Il existe différentes façons d'instaurer l'interculturalité à l'école et plus particulièrement dans le cours de langues. Nous avons pu nous rendre compte de ceci grâce aux stages et aux lectures que nous avons effectués. Les écoles bilingues sont de plus en plus prisées par les parents qui pensent offrir une chance à leurs enfants, quelle soit professionnelle ou sociale. Les localités, régions frontalières, elles aussi favorisent le développement des écoles bilingues. Mais on en trouve également dans certains quartiers avec le défi d'améliorer l'intégration des élèves et des parents.

Ces initiatives sont d'ailleurs largement soutenues par le Conseil de l'Europe qui préconise un apprentissage des langues non pas dans un but utilitaire mais dans un but de compréhension mutuelle. La priorité est donc donnée à une discussion ouverte plutôt qu'à une discussion à la grammaire parfaite. Le CECRL est à présent la référence européenne en matière d'enseignement de niveau de langues en vue d'unifier les niveaux d'enseignement et de favoriser la mobilité des membres de l'Union Européen sur le territoire.

De plus, les études entreprises sur l'éducation interculturelle, plurilingue explicitent fortement l'intérêt apporté par l'Europe à ce type d'éducation. Cela est d'ailleurs renforcé par les projets mis en place, explicités notamment par des programmes, ce qui les rend d'autant plus valables. Cette éducation n'est plus alors vue comme « idéologique », mais prend un réel sens. Il faut cependant noter que les différents gouvernements doivent intégrer ces projets, les prendre en compte dans leurs politiques afin de pouvoir les impulser. Ils jouent donc un rôle primordial dans la promotion ainsi que l'essor de cette éducation. C'est en effet ces mêmes gouvernements qui pourront rendre ces projets réalisables et crédibles aux yeux de tous.

Les programmes français concernant les langues vivantes étrangères s'appuient sur ce cadre mais donnent majoritairement à la culture un rôle de vecteur d'apprentissage de la langue plutôt qu'à la langue un rôle de vecteur de la culture. L'analyse de manuels et de méthodes de travail des enseignants semble nous montrer une volonté d'intégration de la culture à la langue.

Dans un contexte national, européen et mondial, les situations interculturelles à l'école représentent un véritable enjeu car elles permettent à l'élève de ne pas avoir un regard auto-centré sur le monde et donc d'accepter les différences des autres.

Nos diverses expériences, ainsi que nos stages de nous ont fait vivre plusieurs situations interculturelles qui ont pu étayer nos propositions. Nous avons pu, à travers ces maintes expériences remarquer le bénéfice des situations interculturelles sur les jeunes enfants. Ces derniers étaient impliqués, calmes, et parfois même, dépassaient leurs problèmes (d'élocution par exemple). Cela montre à quel point il est important de faire vivre aux jeunes enfants ce type de situation afin d'influer sur leurs comportements, de leur faire partager des valeurs, qui resteront et se transféreront lorsqu'ils seront adultes. Nous pensions que l'interculturalité avait un effet sur les élèves, sur l'institution scolaire, et nous pouvons émettre l'hypothèse que cet effet est bénéfique.

L'interculturalité est donc une notion qui se fait doucement une place au sein des écoles française et qui est soutenue par les institutions qui entendent faire de l'Europe une union unique basée sur l'unité dans la diversité. Les citoyens de plus en plus conscient de la nécessité d'acquérir une vision décentrée de leurs modes de vie et se prêtent volontiers au jeu pour permettre aux générations futures de vivre ensemble.

Cet idéal de tolérance prôné par tant de cultures tend peu à peu à ne plus être un idéal mais bien un type d'éducation réel, d'ouverture.

BIBLIOGRAPHIE

Articles :

Bonte, M-E. (2006). Berlin : l'école d'un ghetto s'ouvre par les langues, *Le monde de l'éducation*, 98 (348), 62-63.

Lahidely, M. (2006). ZEP : l'allemand dès la maternelle, *Le monde de l'éducation*, 98 (348), 64.

Manuels scolaires :

Hullabaloo, cycle 3 niveau 2 édition Hatier

I spy, Tome 1 & 2, Julie Ashworth, John Clark, Oxford University Press

Ouvrages :

Beacco, J-C. (2001). *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langue*. Hachette livre.

Beacco, J-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette livre.

Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette. (Français langue langue étrangère).

Chini, D. et Goutéraux, P. (2008). *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris : Orphys.

Helias. *Le cheval d'orgueil, mémoire d'un Breton du pays bigouden*. Plon réédition de la version de 1975 en 2005.

Jacob, O. (2006). *L'enfant aux deux langues*

Küster, L. (2000). *Kulturverständnis in Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik*. Kallmeyer.

Leupold, E. (2002), *Französisch unterrichten*, 277, Kallmeyer

Leupold, E. (2002), *Französisch unterrichten*, 291, Kallmeyer

Lietti, A. (1981). *Pour une éducation bilingue : guide de survie à l'usage des petits Européens*. Lausanne : éditions Favre.

Moore, D. (2006). *Diversité : un atout d'apprentissage et objectif éducatif*. Didier jeunesse. Collection : langue et apprentissage des langues.

Preteille Martine *L'éducation interculturelle 2010*, « Que sais-je ? » n° 3487 PUF Collection.

Zarate, G. (2001). *Langue, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. CRDP de Basse-Normandie.

Publications :

- Byram, Michael, Gribkova Bella, Starkey Hugh *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching – A practical introduction for teachers*, 2002
- Marisa Cavalli, Daniel Coste, Alexandru Crişan and Piet-Hein van de Ven *Plurilingual and intercultural education as a project*, 2009
- Marisa Cavalli, Daniel Coste, Alexandru Crişan and Piet-Hein van de Ven *Plurilingual and intercultural education as a project: Concerning some feasibility conditions for plurilingual and intercultural education*, 2009

Textes officiels :

BO Juin 2008.

BO Juin 2002.

CECRL 2001.

Sites internet :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_en.asp

<http://www.eduscol.education.fr/pid23139/europe-international.html>

<http://www.europe-education-formation.fr/>

<http://www.etwinning.fr>

<http://www.primlangues.education.fr/php/index.php>

<http://www.wikipedia.fr>