



HAL
open science

Le détour par d'autres langues ou comment intégrer une dimension plurilingue et interculturelle dans l'apprentissage du FLE : conception de matériaux pédagogiques à travers la mise en place du projet “ Les langueS en français ” destiné à des collégiens italiens

Valentine Scerra

► **To cite this version:**

Valentine Scerra. Le détour par d'autres langues ou comment intégrer une dimension plurilingue et interculturelle dans l'apprentissage du FLE : conception de matériaux pédagogiques à travers la mise en place du projet “ Les langueS en français ” destiné à des collégiens italiens. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01213387

HAL Id: dumas-01213387

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01213387>

Submitted on 8 Oct 2015

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.



Le détour par d'autres langues ou comment intégrer une dimension plurilingue et interculturelle dans l'apprentissage du F.L.E.

Conception de matériaux pédagogiques à travers la mise en place du projet « *Les langues en français* » destiné à des collégiens italiens

**SCERRA
Valentine**

Sous la direction de DIANA-LEE SIMON

UFR LLASIC
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Etrangère
Section de Didactique du français langue étrangère

Mémoire de master 2 professionnel à distance - 30 crédits - Sciences du Langage
Spécialité Français Langue Etrangère

Année universitaire 2014-2015



Le détour par d'autres langues ou comment intégrer une dimension plurilingue et interculturelle dans l'apprentissage du F.L.E.

Conception de matériaux pédagogiques à travers la mise en place du projet « *Les langues en français* » destiné à des collégiens italiens

**SCERRA
Valentine**

Sous la direction de DIANA-LEE SIMON

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 professionnel à distance - 30 crédits - Sciences du Langage

Spécialité Français Langue Etrangère

Année universitaire 2014-2015

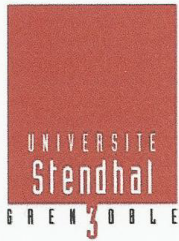
Remerciements

Je tiens à remercier et à témoigner toute ma reconnaissance à ma directrice de recherche, Mme Simon Diane-Lee, pour son soutien, ses conseils, sa disponibilité et ses encouragements tout au long de ce travail.

Je remercie également du fond du cœur Mme Diana Stefania, ma tutrice de stage, qui m'a toujours soutenue dans ma démarche et sans qui mon projet n'aurait pas pu se réaliser.

Je tiens également à exprimer ma gratitude envers Mr. Rizza Sebastiano, le directeur de l'établissement, pour son accueil et sa gentillesse durant cette année.

Merci à ma sœur Floriane et mes parents, pour leur patience et leur soutien.




Déclaration anti-plagiat
Document **à scanner** après signature
et **à intégrer** au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : SCERRA PRENOM : VALENTINE

DATE : le 20/07/2015 SIGNATURE : 

Sommaire

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Introduction | 6 |
| Partie 1 - Contexte général | 8 |
| CHAPITRE 1 - DE L'ETAT DES LIEUX | 9 |
| 1. SIRACUSE..... | 9 |
| 2. L'ETABLISSEMENT D'ACCUEIL : L'INSTITUT GIUSEPPE LOMBARDO RADICE | 10 |
| 3. LE STAGE | 17 |
| CHAPITRE 2 - ... A L'EMERGENCE D'UNE PROBLEMATIQUE..... | 23 |
| 1. VERS L'ELABORATION D'UNE COMMANDE D'INGENIERIE | 23 |
| 2. DEMARCHES ET STRATEGIES | 24 |
| 3. QUELQUES CONSTATS DE DEPART | 25 |
| Partie 2 - Cadre théorique..... | 30 |
| CHAPITRE 3 - L'EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE..... | 31 |
| 1. UN PAS VERS LE PLURILINGUISME..... | 31 |
| 2. LA PROMOTION D'UNE EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE..... | 35 |
| CHAPITRE 4 – UNE PERSPECTIVE PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES..... | 39 |
| 1. L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE | 39 |
| 2. UNE DEMARCHE PLURILINGUE UTILE ET TRANSFERABLE | 41 |
| 3. UNE SENSIBILITE INTERCULTURELLE NECESSAIRE | 43 |
| CHAPITRE 5 - LES APPROCHES PLURIELLES COMME MOYENS D'ACTION..... | 46 |
| 1. LES APPROCHES PLURIELLES..... | 46 |
| 2. LE CAS DE L'EVEIL AUX LANGUES..... | 48 |
| 3. D'AUTRES APPROCHES POSSIBLES..... | 51 |
| Partie 3 - Conception et analyse du projet..... | 57 |
| CHAPITRE 6 - LE PROJET LES LANGUES EN FRANÇAIS..... | 58 |
| 1. LES OBJECTIFS ET LES COMPETENCES VISEES | 58 |
| 2. POUR QUELLE CLASSE ? | 59 |
| 3. EVALUATION | 60 |
| CHAPITRE 7 - CONCEPTION DU PROJET | 61 |
| 1. INGENIERIE : ORGANISATION DE L'ACTION | 61 |
| 2. CHOIX PEDAGOGIQUES..... | 65 |
| CHAPITRE 8 - CONTENUS ET ANALYSE..... | 67 |
| 1. MODULE 1 « LE RESTE DU MONDE » | 67 |
| 2. MODULE 2 « A NOUS LES LANGUES ! » | 68 |
| 3. MODULE 3 « CREATION D'IMAGIERS PLURILINGUES »..... | 72 |
| CHAPITRE 9 - BILAN | 74 |
| 1. QUESTIONNAIRE POST-PROJET | 74 |
| 2. OBSTACLES RENCONTRES | 76 |
| 3. RETOUR SUR LA FORMATION..... | 77 |
| Conclusion..... | 79 |

Introduction

Dès ma seconde année de licence, je me suis tournée vers le choix d'une option plutôt novatrice, la didactique des approches plurielles. Cette découverte a été une réelle source d'investissement et d'implication, d'autant plus que cet aspect de l'enseignement des langues m'était jusqu'alors totalement inconnu. Par la suite, à travers mon master, j'ai fait le choix de m'orienter vers un parcours similaire. Mon objectif était de fortifier et d'approfondir mes connaissances dans ce domaine à travers d'une part, un cours axé sur le plurilinguisme à l'école et d'autre part, en me lançant dans la réalisation d'un projet pluriel en participant à une formation en didactique des langues romanes axée sur l'intercompréhension entre langues parentes, à travers le projet Galanet¹. Cette réflexion personnelle menée au cours de ces quelques années m'a permis de m'ouvrir à cette dimension de la didactique des langues et surtout de réaliser les enjeux sous-jacents à de telles pratiques. En octobre 2014, lorsque je suis arrivée à Siracuse, au sein de l'établissement Lombardo-Radice, je ne savais pas vers quel domaine d'action mon stage allait se concentrer. Après quelques semaines d'intégration, j'ai entendu parler d'un projet basé sur l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique. C'est à ce moment précis, que j'ai réalisé que c'était pour moi l'occasion de m'impliquer dans un projet de ce type afin de compléter ma formation, d'enrichir mes compétences et de me mettre à l'épreuve. J'ai de ce fait, dans le cadre de mon stage, émis le souhait de m'investir dans la réalisation d'un projet favorisant et sollicitant une sensibilisation au plurilinguisme.

La question centrale qui s'articule autour de l'élaboration et la mise en place du projet « *Les langues en français* » répondant à la commande de stage, concerne l'intégration d'un contenu plurilingue et interculturel dans un cours de français langue étrangère. Nous nous demanderons en quoi la mise en place d'un tel contenu peut favoriser et surtout contribuer à l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères ? Pourquoi intégrer une perspective plurielle dans un cours de langue peut-être utile dans le processus d'apprentissage de l'apprenant ? Ce questionnement nous amènera à nous demander comment peut-on intégrer une telle dimension dans un cours ? A travers quels types

¹ La plateforme Galanet a été réalisée dans le cadre du projet européen *Socrates Lingua* (2001 – 2004). Cette plateforme permet aux locuteurs de différentes langues romanes de communiquer à travers l'intercompréhension. L'enjeu est de développer une forme de communication plurilingue au sein de laquelle chacun comprend la langue des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) qu'il connaît. L'objectif principal est de développer et stimuler à différents niveaux les compétences plurielles de chacun.

d'activités et quelles séquences didactiques est-il possible de proposer une démarche plurilingue et interculturelle ? Comme le soulève Adamczewski (cité par Roulet, 1980, p.5) « Il faudrait que les « autorités responsables » se rendent compte que l'apprentissage d'une ou de deux langues étrangères se joue bien avant que l'élève n'en aborde l'étude ! » (Roulet, 1980, p.5). Cette citation nous permet d'émettre un postulat de départ, celui que l'apprentissage des langues doit-être conjointement soutenu et favorisé par un contenu spécifique. Nous émettons l'hypothèse que l'intégration d'une perspective plurilingue et interculturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère permet de préparer et d'aider à l'apprentissage des langues.

Dans une première partie, ce mémoire présente le contexte au sein duquel j'ai évolué, dans le but d'identifier les spécificités de l'établissement. Cette étude du contexte permettra de définir la commande de stage en lien avec les perspectives et les volontés de l'établissement mais également d'exposer les éléments de réflexion qui m'ont conduit à m'interroger sur la question de l'éducation plurilingue et interculturelle. Dans une seconde partie, je proposerai un cadre théorique qui permettra de s'interroger sur l'éducation plurilingue et interculturelle et de situer cette perspective dans l'enseignement des langues, pour ensuite se questionner sur les avantages d'une telle intégration didactique en classe. Cela nous conduira à analyser les différents moyens d'actions possibles en ciblant les spécificités de l'éveil aux langues. Enfin, dans une troisième et dernière partie, je relaterai la phase d'expérimentation du projet afin d'en dégager les résultats et d'effectuer une analyse des effets sur les apprenants. Par ailleurs, ce mémoire se compose de deux tomes afin de favoriser la lisibilité et une meilleure exploitation du projet. Le premier tome se compose de la partie décrite ci-dessus suivie des annexes relatifs à cette partie. Le second tome présente les annexes en lien avec le projet « *Les langues en français* ». Il s'agit donc des fiches pédagogiques clés-en main destinées aux enseignants dans le but de rendre utilisable et adaptable l'intégralité des séances du projet.

Partie 1

-

Contexte général

Chapitre 1 - De l'état des lieux ...

C'est au cœur de la pointe sud-est de la Sicile, dans la ville de Siracuse que j'ai réalisé mon stage de plus de 5 mois. Avant de m'intéresser plus particulièrement au stage en lui-même, voici ci-dessous une brève présentation de la ville de Siracuse, suivie d'une présentation de l'établissement qui m'a accueillie incluant un bref rappel du système éducatif italien pour pouvoir par la suite mieux appréhender les caractéristiques de l'établissement. Enfin, dans un troisième temps, j'évoquerai mon stage, son déroulement, mes missions et les étapes clés de mon parcours.

1. Siracuse

1.1. Situation géographique

Siracuse se situe au sud de l'Italie, au cœur de la région la plus grande et la plus peuplée d'Italie, appelée par les habitants la « Trinacria » autrement dit la Sicile. La région sicilienne vit essentiellement de l'agriculture et du tourisme. L'Italie est un pays dans lequel règne une véritable segmentation entre le nord et le sud. Cette division se ressent notamment à travers l'industrialisation. En Italie du sud, celle-ci est très faible à contrario du Nord où l'industrialisation y est fleurissante. Ainsi, l'Italie du sud souffre d'un point de vue économique de cette mise à l'écart. Après Palerme, Catane et Messina, Siracuse est la quatrième ville la plus peuplée de Sicile avec plus de 123 464 habitants.



Figure 1: Carte de l'Italie

1.2. Siracuse, une apogée culturelle

Au-delà des difficultés économiques et sociales de cette région, la ville de Siracuse est avant tout une ville riche en histoire et en patrimoine culturel. A l'origine Siracuse a été fondée au VIII^{ème} siècle avant J-C par les grecs venant de Corinthe². Ainsi, Siracuse est à l'origine une ville grecque, bien que des années plus tard, cette-dernière a été dominée par les romains. De ce fait, c'est essentiellement cette apogée culturelle qui caractérise la ville de Siracuse, comme beaucoup d'autres villes siciliennes. De nombreux monuments historiques attirent de plus en plus de touristes tels que le théâtre Grec, le temple d'Apollo, la fontaine mythologique d'Aréthuse et bien d'autres. D'ailleurs, depuis quelques années, Siracuse est classée au patrimoine mondial de l'humanité de l'UNESCO³.

Cette apogée culturelle n'est pas seulement vraie historiquement parlant, elle le reste actuellement. En effet, il règne au cœur de cette ville une réelle mixité linguistique et culturelle. Siracuse, Catane et Ragusa sont les principales villes maritimes siciliennes au sein desquelles arrivent chaque jour de nombreux migrants venus notamment des pays africains. Ce phénomène d'immigration est un sujet très difficile à gérer et fait naître souvent des conflits. C'est pour cette raison qu'il me semble important de prendre conscience de la situation actuelle dans l'espoir de tendre vers une meilleure cohésion entre les individus. Ainsi, comment doit-on réagir face à cette diversité linguistique et culturelle ? C'est malheureusement cette diversité qui attise souvent la haine et les relations conflictuelles. Par conséquent, comment faire comprendre aux Hommes que la diversité est une richesse et qu'il faut la vivre dans un esprit de fraternité et non de rivalité ?

2. L'établissement d'accueil : L'institut Giuseppe Lombardo Radice

2.1. Brève présentation du système éducatif italien

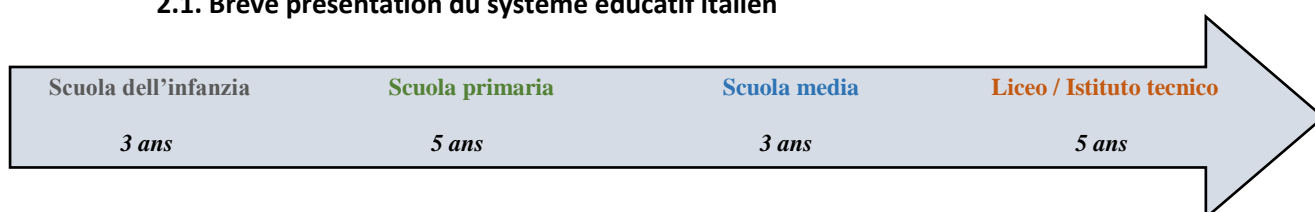


Figure 2 Le système éducatif italien

² Corinthe était l'une des plus importantes cités de la Grèce antique.

³ Site officiel de l'U.N.E.S.C.O. : <http://whc.unesco.org/fr/list/1200>

Le schéma ci-dessus permet de visualiser rapidement le système éducatif en Italie. « *La scuola dell'infanzia* » correspond à l'école maternelle qui est facultative. De plus, « *La scuola primaria* » est l'équivalent de l'école primaire qui dure en tout cinq ans, comme en France. En ce qui concerne, « *La scuola secondaria di primo grado* » plus communément appelée « *La scuola media* » c'est le collège. En Italie, le collège ne dure que trois ans. Les élèves sortent donc du collège en principe à l'âge de 14 ans. Les trois années de collège se nomment « *la prima media* » (la 6^{ème}), « *la seconda media* » (la 5^{ème}) et « *la terza media* » (la 4^{ème}). Quant aux lycées ou aux instituts techniques et professionnelles, ils s'étalent sur cinq ans. De ce fait l'« *Esame di Stato* » qui est l'équivalent du Baccalauréat s'obtient en Italie après treize années de formation contre douze en France. En Italie, chaque lycée est spécialisé dans une filière. Ce qui signifie qu'à la fin du collège, les élèves doivent s'orienter et choisir par exemple entre une filière linguistique, scientifique, classique, artistique ou musicale. Il est également possible de se diriger vers une carrière professionnelle. Ainsi, c'est au niveau du collège et du lycée que les systèmes éducatifs italien et français divergent.

2.2. Présentation de l'établissement

L'institut *Giuseppe Lombardo Radice* est en réalité un groupe scolaire qui réunit sous la même enceinte l'école maternelle, l'école primaire et le collège. A savoir qu'une partie du collège, exactement cinq classes, ont été transférées dans un bâtiment voisin par manque de place. Le groupe scolaire *Giuseppe Lombardo Radice* est situé dans le nouveau centre-ville de Siracuse, dans un quartier qui compte une grande quantité de bureaux et d'activités commerciales et tertiaires. Né en 2009, à la suite de l'agrégation des classes du collège au précédant Cercle Didactique, l'établissement compte en tout 40 classes pour un totale de 972 élèves. Il y a exactement 202 élèves en maternelle, 520 élèves en primaire et 250 élèves au collège.

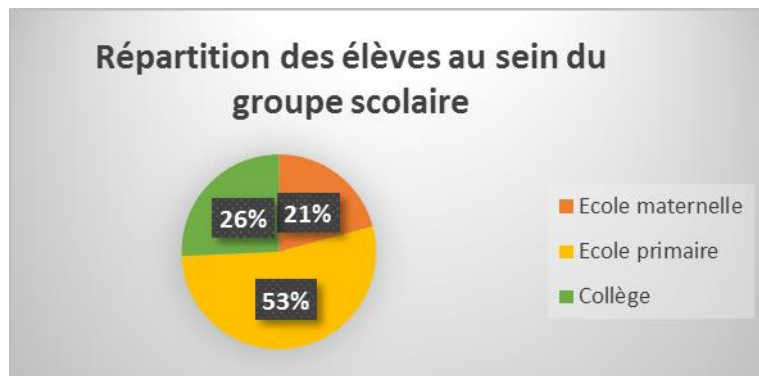


Figure 3 Répartition en pourcentage des élèves au sein des différentes écoles

Par ailleurs, grâce à sa position centrale, l'école reçoit des élèves venant de tous les coins de la ville. De plus, l'école reçoit des enfants venant de quartiers populaires qui se situent à côté du centre des affaires et des commerces. Ainsi, la population scolaire peut être définie de diverses provenances sociales avec une présence d'enfants d'origine étrangère d'environ 5 % au totale.

Du point de vue des ressources structurelles, l'intégralité des classes de l'école primaire et secondaire est équipée d'un ordinateur portable, d'un rétroprojecteur et d'un TBI⁴. En revanche, l'établissement ne possède pas de salle informatique. Par ailleurs, le collège a fourni plus d'une soixantaine de tablettes aux élèves de 6^{ème} afin de télécharger leurs manuels scolaires. Cette initiative est une expérience (encore à valider) qui a pour ambition de réduire les coûts et surtout de permettre aux familles de réaliser des économies.

Depuis cinq ans, sous l'impulsion du directeur de l'établissement Mr. Rizza Sebastiano, de nombreuses initiatives et différents projets configurent les missions de l'école. L'objectif principal de l'école est de mettre les élèves en condition d'expérimentation, de confrontation, d'apprentissage et d'évolution à travers la conscience de soi, de leurs propres capacités et du monde qui les entoure. L'école tend vers les finalités suivantes :

- ✓ S'imposer comme une école ouverte au dialogue avec les élèves et leurs familles et prête à donner et recevoir ;
- ✓ Eduquer à la confrontation, au respect et à l'acceptation de la différence ;

⁴ Tableau Interactif Banc appelé en Italie « *la LIM* »

- ✓ Favoriser le développement des habiletés et des compétences ;
- ✓ Réaliser « l'école de tous et de chacun » ;
- ✓ Former des individus ouverts à l'innovation et flexibles.

2.3. Organisation du collège

Les horaires et les matières

D'un point de vue institutionnel, il s'agit d'un collège public dans lequel les élèves ont 30 heures de cours par semaine réparties du lundi au vendredi de 8h à 13h55. Les élèves italiens enchaînent chaque jour en tout six cours et bénéficient de deux petites pauses de dix minutes, une à 10h et l'autre à 12h. Chaque cours dure entre 50 et 55 minutes. Les élèves ont donc les après-midi libres. Les matières scolaires enseignées sont l'italien, les mathématiques, la science, la religion, l'histoire, la géographie, la musique, l'art, la technologie, l'éducation physique, l'anglais et le français ou l'espagnol. Voici ci-dessous un graphique permettant de visualiser la répartition des matières scolaires des élèves du collège.

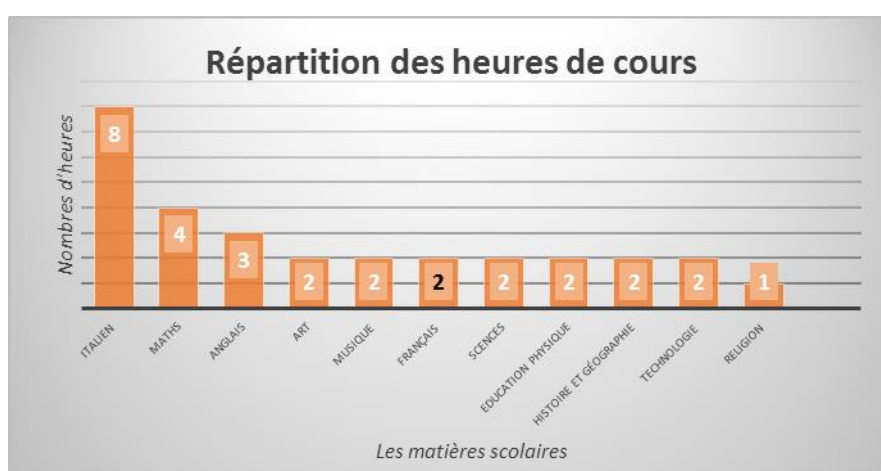


Figure 4 Répartition des matières scolaires en fonction du nombre d'heures

Par ailleurs, il faut savoir que les enseignants d'italien sont également en charge des cours d'histoire et de géographie. De la même manière, les enseignants de mathématiques sont aussi en charge des cours de science (ces cours incluent à la fois des notions de biologie que de physique et chimie). C'est ce qui explique le nombre élevé d'enseignant d'italien et de mathématiques. De plus, la première langue vivante étrangère obligatoire est la langue anglaise et les secondes langues étrangères étudiées sont les

langues espagnole et française, au choix. A titre d'exemple, sur dix classes, six étudient le français. Ainsi, d'après les statistiques, deux tiers des élèves de sixième choisissent d'étudier le français.

Les acteurs du collège

Mr. Sebastiano Rizza est le directeur scolaire de l'établissement depuis plusieurs années et c'est grâce à son enthousiasme et sa détermination que diverses initiatives visant entre autre la rencontre interculturelle ont vu le jour. Au sein du collège, nous comptons au total 24 professeurs pour 10 classes. Plus exactement, il y a six enseignants d'italien, quatre de mathématiques et trois d'anglais. Pour le reste, il y a un seul enseignant pour chacune des autres matières scolaires. Voici ci-dessous, l'emploi du temps destiné aux enseignants.

Istituto Comprensivo "Lombardo Radice"
ORARIO DEFINITIVO
A.S. 2014-2015

| | Lunedì | | | | | | Martedì | | | | | | Mercoledì | | | | | | Giovedì | | | | | | Venerdì | | | | | |
|---------------------|------------|---|---|---|---|---|------------|---|---|---|---|---|------------|---|---|---|---|---|------------|---|---|---|---|---|------------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Edida | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Simona | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Jario Maria | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| na Stefania | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Geraci Francesca | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Creco Sebastiana | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| La Bianca Loredana | inglese | | | | | | inglese | | | | | | inglese | | | | | | inglese | | | | | | inglese | | | | | |
| Miranda Daniela | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | |
| Moncada Eleonora | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | |
| Morbili Alessandra | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | |
| Musco Annalia Maria | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | |
| Nizza Silvio | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | | matematica | | | | | |
| Ottaviano Lucia | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Regolo Chiara | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Salvo Annamaria | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Vigani Sofia | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Veneziano Lucrezia | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Barbagallo Cecilia | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Pizzolo Simona | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Donato Maria | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Costa Gabriella | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Manno Natalia | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Fallico Lucia | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |
| Assistente ASACOM | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | | italiano | | | | | |

Legenda
 Le ore di sostegno per le classi 2B e 2C evidenziate prendono un'alternanza settimanale.
 R: Ricevimento Genitori Via Torretta R*: Ricevimento Genitori Via Notta
 R: Ricevimento Genitori Via Notta R*: Ricevimento Genitori Via Torretta
 R: Ricevimento Genitori Via Notta R*: Ricevimento Genitori Via Torretta

Aggiornato: Siracusa 19 Dicembre 2014

Figure 5 Emploi du temps des enseignants du collège

Mme Diana est donc l'unique enseignante de français langue étrangère au sein du collège. Elle assure quatorze heures de cours dans cet établissement mais également quatre heures au sein d'un autre collège nommé « Archia », se situant à la périphérie de Siracuse.

En ce qui concerne les élèves du collège, ils sont répartis dans les classes suivantes: la 1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 2C, 2D, 3A, 3B et 3C. Ainsi, nous comptons trois sections de sixième (1A, 1B et 1C) quatre sections de cinquième (2A, 2B, 2C et 2D) et trois sections de quatrième (3A, 3B et 3C). Dans chacune des classes, le nombre d'élèves varie entre 16 et 25. Intéressons-nous à présent aux classes auprès desquelles j'ai travaillé, autrement

dit les classes qui étudient le français (1A, 1C, 2A, 2C, 3A et 3B). Voici ci-dessous un graphique représentant la répartition des élèves dans les classes et le nombre d'élèves d'origines étrangères.

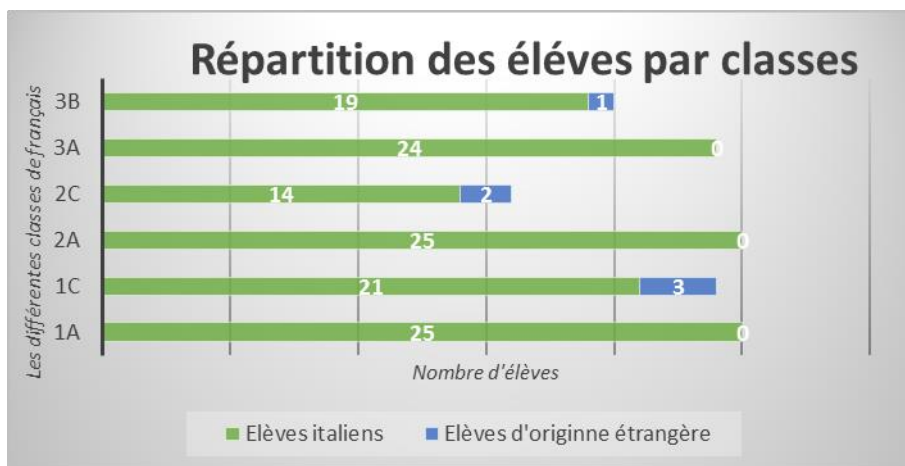


Figure 6 Répartition du nombre d'élèves dans les classes de français et des élèves d'origines étrangères

Ainsi, nous constatons qu'il y a très peu d'enfants d'origines étrangères, avec seulement 6 élèves sur 135. Les origines de ces apprenants sont très variées et les situations sont très différentes. Sur ces six élèves, deux élèves sont arrivés cette année en Italie : un est brésilien et l'autre vient de Madagascar. En ce qui concerne les quatre autres élèves, ils sont tous nés en Italie et on grandit dans ce pays mais leurs parents sont étrangers, de ce fait ils ne bénéficient pas automatiquement de la nationalité italienne⁵. Deux de ces élèves sont d'origine magrébine, un est originaire de l'Ile Maurice et enfin un autre élève est d'origine Sri-lankaise.

L'examen du collège : « La Licenza media »

Le collège propose trois années d'études qui se concluent par un examen final appelé « *Licenza media* », l'équivalent de notre Brevet des collèges. Cet examen est composé de trois épreuves écrites et une épreuve orale. Les épreuves écrites sont des épreuves d'italien, de mathématiques et de langues vivantes. Concernant l'épreuve de français, les élèves ont le choix entre une compréhension de texte ou bien la production d'une lettre. L'épreuve orale, plus communément appelé « *la tesina* » est en réalité un

⁵ En Italie, le droit du sol n'est pas reconnu, contrairement à la France. C'est le droit du sang qui compte avant tout.

entretien pluridisciplinaire. Les élèves sont interrogés sur l'ensemble des disciplines étudiées mais surtout sur des travaux de recherches préalablement préparés. L'objectif est d'établir un raisonnement interdisciplinaire à travers un sujet choisi. Par ailleurs, en Italie les notations vont de zéro à dix, dix étant le maximum.

2.4. Politiques linguistiques de l'établissement

Le groupe scolaire organise de nombreuses expériences d'échanges avec des écoles étrangères. En particulier dans le cadre du programme Comenius⁶, plusieurs projets ont été lancés, ils ont permis aux enseignants et aux élèves (en primaire et au collège) de vivre des expériences enrichissantes et passionnantes.



Figure 7 Affiche du projet Comenius située à l'entrée de l'établissement

Au-delà de ce projet, l'établissement réalise des voyages scolaires à l'étranger pour favoriser l'apprentissage des langues. En avril deux voyages scolaires ont été organisés. Le premier est un séjour linguistique à Malte organisé auprès d'une vingtaine d'élèves de sixième, dans le but de favoriser l'apprentissage de l'anglais. Le second s'inscrit dans une perspective de jumelage avec le collège international de Valbonne en France pour favoriser l'apprentissage du français.

⁶ C'est un projet européen soutenu par la Commission européenne qui vise à promouvoir la coopération entre les établissements européens et qui encourage les relations entre élèves et favorise la mobilité des enseignants, dans un esprit de tolérance et d'ouverture.

Ainsi, les démarches favorisant la rencontre interculturelle sont bien présentes et prônées par l'établissement. Un élément important recouvre la dimension linguistique de l'enseignement qui est mise en avant déjà dans les classes de primaires, par exemple avec les activités CLIL, financés par le FSE⁷. Dans un tel contexte, des activités eTwinning⁸ ont été proposées, à partir des classes de maternelle. Par ailleurs, concernant la formation des enseignants, l'école encourage les enseignants à se former et s'ouvrir à de nouvelles techniques et méthodologies. Avec ma tutrice de stage, nous nous sommes rendues courant décembre à un « Seminario di formazione per docenti » c'est-à-dire à un séminaire de formation pour les enseignants au sein de l'Alliance française de Catane. Ce séminaire avait comme sujet « Premiers pas vers l'Europe avec eTwinning ou comment conduire un projet de jumelage électronique en Europe ». L'objectif était de sensibiliser les enseignants à l'utilisation de cette plateforme et à la façon dont on peut l'utiliser et l'exploiter dans un cours de langue, en l'occurrence de français. Cette plateforme permet entre autre de développer le dialogue interculturel tout en apprenant une langue à travers la réalisation d'un projet de jumelage électronique en Europe.

3. Le stage

Il me semble important de préciser qu'au départ mon stage s'inscrivait dans un contexte d'assistantat en collaboration avec le C.I.E.P.⁹ Je me suis rendue à Siracuse pour être assistante de français langue étrangère. Je n'étais pas certaine de pouvoir réaliser mon stage d'ingénierie dans ce contexte-là. Ce n'est donc qu'au fur et à mesure et surtout qu'après quelques semaines de travail que mon projet de stage d'ingénierie a pris forme.

3.1. Des missions différentes

Après un premier contact avec Mme Diana, ma tutrice de stage, voici les différentes tâches que j'ai effectuées :

⁷ Fonds social européen

⁸ L'action eTwinning encourage la coopération pédagogique en Europe. C'est notamment par le biais des technologies de l'information et de la communication (TIC) qu'il est possible de réaliser un projet en collaboration avec d'autres enseignants partout en Europe. Le portail eTwinning que vous retrouverez à l'adresse suivante <http://www.etwinning.fr/> est le point de rencontre et l'espace de travail.

⁹ C.I.E.P. : Centre international d'études pédagogiques

12 heures d'enseignement de F.L.E. par semaine réparties de la manière suivante :

- ✓ Dans différentes classes de « *prima media* », « *seconda media* », et « *terza media* ». Il s'agit de cours de français en tant que seconde langue étrangère. Vous trouverez ci-dessous une description précise du contexte d'apprentissage ;
- ✓ Quelques heures de préparation au DELF A2 auprès d'une dizaine d'apprenants de « *terza media* »;
- ✓ Quelques heures « d'orientation » auprès des CM2 pour leur donner l'envie d'apprendre le français en 6^{ème}. En effet, dès l'entrée au collège les apprenants choisiront entre le français et l'espagnol. Ainsi avec l'enseignante d'espagnol, nous nous sommes réparties quelques heures afin de sensibiliser et de présenter aux élèves ces nouvelles langues pour faciliter leurs choix.

Participation à l'organisation et à la vie de l'établissement ainsi qu'aux formations et aux manifestations culturelles proposées.

3.2. Présentation du contexte général d'apprentissage

Dans ce contexte, le français est envisagé comme une seconde langue étrangère : l'arrivée en 6^{ème} marque donc le début de l'apprentissage du français. Le collège se fixe comme objectif de garantir un niveau A1 (Conseil de l'Europe, 2001) à la fin des trois années d'études. A noter que le niveau des élèves diffère puisque certains en fin de 5^{ème} ont un niveau A1 et tendent vers le niveau A2 alors que d'autres apprenants de 4^{ème} ont tout juste le niveau A1. Malgré cet écart de niveau, Mme Diana met en place toute les années, en partenariat avec l'alliance française de Catane (centre d'examen), les examens du DELF Junior¹⁰ A2. En effet, elle encourage et propose aux apprenants les plus motivés de passer cette certification officielle. Pour les apprenants, passer ce type d'examen est généralement une première expérience qui s'avère très gratifiante. En revanche, une participation

¹⁰ La version junior du DELF est construite de la même manière que le DELF version tout public. Ce sont simplement les thématiques qui varient en utilisant des supports en adéquation avec les centres d'intérêt des jeunes. Cette version du DELF est réservée à un public en âge de scolarisation dans le secondaire.

financière est demandée aux familles des élèves pour financer l'examen. Pour le reste, les cours de préparation sont pris en charge par l'école. Lors des années antérieures, l'établissement a bénéficié d'un financement provenant du projet « PON *Fondi Strutturali Europei* »¹¹ afin de pouvoir rémunérer les heures en plus de l'enseignante de français ou bien pour pouvoir faire appel à un autre professeur ou assistant de français. Cette année, j'ai proposé de prendre en charge les cours de préparation au DELF.

En ce qui concerne la méthodologie d'enseignement, les cours de F.L.E. se basent sur différents manuels scolaires. Pour les 4^{èmes}, il s'agit de *Tout va bien ! 3* (Canulli & Luvie, 2010) ; pour les 5^{èmes} de *Quelle chance ! 2* (Bruneri, Durbano & Vico, 2011) et pour les 6^{èmes} de *C'est parti ! 1* (Sapone & Simeone, 2014). Par ailleurs, la démarche prônée est de type communicatif axé sur les quatre activités langagières. Ce sont des manuels scolaires conçus par des didacticiens italiens. J'ai observé une très nette différence quant à la progression et au déroulement des cours en fonction des classes et donc du niveau. Les cours donnés aux élèves de 6^{ème} sont très lents et nécessitent un recours systématique à la langue de l'école (pour la plupart la langue maternelle). Cela s'explique notamment par leur jeune âge, environ 11 ans (et donc leur manque d'organisation) mais aussi bien sûr par rapport à leur niveau d'apprentissage qui est novice. Par exemple, une unité peut facilement s'étendre sur 1 mois et demi. En revanche, les cours destinés au 4^{ème} sont beaucoup moins cadrés et moins lents. Les apprenants sont plus autonomes, ce qui nous permet, à Mme Diana et moi-même de ne pas suivre le manuel à la lettre. En effet, nous n'hésitons pas à nous détacher du manuel scolaire pour découvrir des documents authentiques ou autres. Par ailleurs, un élément clé à savoir est que comme dans toute institution scolaire, les notes ont une importance. Les évaluations sommatives¹² se déroulent toutes les deux unités, l'objectif étant de faire le bilan des compétences acquises et d'avoir une note. D'un point de vue chronologique, nous sommes contraints d'imposer une « *verifica sommativa* » toutes les 5 à 6 semaines.

¹¹ Le programme PON « per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento » est une initiative à destination des élèves, étudiants, enseignants et personnels de l'école. L'objectif est de financer un certain nombre de projets, de formations, de matériaux didactiques pour développer de nouvelles compétences d'apprentissage en Italie.


¹² L'évaluation sommative est pratiquée à la fin d'un apprentissage, elle permet d'évaluer l'apprentissage. Elle peut prendre la forme d'un examen ou d'une certification, elle a alors une fonction sociale.


3.3. Organisation de mon temps

Mon stage d'assistantat s'est étendu du mois d'octobre au mois d'avril. Mon stage d'ingénierie à lui débuté courant décembre et a duré donc un peu plus de 4 mois. Les 12 heures d'enseignement que j'ai effectuées ont été très variées et surtout très flexibles : mes horaires et mes fonctions changeaient régulièrement. Mes missions ont été riches et plurielles, ce qui m'a permis d'acquérir de l'expérience et de m'enrichir continuellement. Dans le cadre de mon assistantat, mon contrat me permettait de jongler entre deux écoles : l'établissement *Lombardo Radice* et l'établissement *Archia*. Je travaillais cinq heures au sein collège Archia, deux heures aux côtés de ma tutrice de stage et trois heures aux côtés d'un autre enseignant de français langue étrangère. Mr. Messina m'a dès le début laissé « carte blanche » pour les trois heures de cours. J'ai de ce fait directement pris en charge les cours de deux classes de 4^{ème} et d'une classe de 6^{ème}. Au-delà de ces quelques heures auprès du collège Archia, je passais la plupart de mon temps au sein de l'établissement Lombardo-Radice. Voici ci-dessous, l'organisation de mon temps durant ces quelques mois de stage :

Octobre - Novembre - Décembre

| | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|-------------|------------------|-------|------------------|-----------------|------------------|
| 8h - 9h | | | 3B _{LB} | | 3B _{LB} |
| 9h - 9h55 | | | 2B _{LB} | | |
| 10h05 - 11h | | | - | | |
| 11h05-11h55 | 2C _{LB} | | 1C _{LB} | 2B _A | 3D _A |
| 12h05-13h | | | 1A _{LB} | 1B _A | 1D _A |
| 13h – 13h55 | | | 2C _{LB} | | 3B _A |

 Observation de la professeure de FLE et aide à l'enseignement


 Enseignement en autonomie

_{LB} Cours de F.L.E. au sein de l'établissement Lombardo-Radice


_A Cours de F.L.E. au sein de l'établissement Archia

Janvier - Février

| | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi | | |
|-------------|-------|-------|------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------|
| 8h - 9h | | | 3B _{LB} | | 3B _{LB} | | |
| 9h - 9h55 | | | 2B _{LB} | | | | |
| 10h05 - 11h | | | 2C _{LB} | | 5A, 5B, 5C, 5D, 5E _{LB} Eveil au français avec 5 classes de CM2 (environ 40 minutes chacune) | | |
| 11h05-11h55 | | | | | | 2B _A | 3D _A |
| 12h05-13h | | | | | | 1B _A | 1D _A |
| 13h – 13h55 | | | | | | | 3B _A |

 Observation de la professeure de FLE et aide à l'enseignement


 Enseignement en autonomie


 Temps consacré au projet

Mars - Avril

| | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi | | |
|--------------|-------|-------|------------------|----------------------|------------------|------------------|-----------------|
| 8h - 9h | | | 3B _{LB} | | 3B _{LB} | | |
| 9h - 9h55 | | | 2B _{LB} | | | | |
| 10h05 - 11h | | | | | | | |
| 11h05-11h55 | | | 2C _{LB} | | | | 3D _A |
| 12h05-13h | | | | | | 2B _A | 1D _A |
| 13h – 13h55 | | | | | | 2C _{LB} | 1B _A |
| REPAS | | | | | | | |
| 14h30 -15h30 | | | | DELFA2 _{LB} | | | |
| 15h30-16h30 | | | | | | | |

 Observation de la professeure de FLE et aide à l'enseignement

 Enseignement en autonomie

 Temps consacré au projet

3.4. L'élément déclencheur : le projet « Puppets mission : childhood without borders »

Afin de réaliser mon stage d'ingénierie dans le cadre de mon contrat d'assistantat, il a fallu que l'institution me propose une commande de stage qui me permette de créer et mettre en place un projet qui s'éloigne de ma fonction de départ. En effet, mon rôle en tant qu'assistante de français était principalement d'enseigner, de ce fait la démarche d'ingénierie n'était pas forcément présente. Par conséquent, je devais nécessairement proposer une démarche, un projet correspondant aux besoins de l'établissement, afin d'ajouter à ma fonction une dimension d'ingénierie. Avant de vous présenter la commande de stage, voici l'élément déclencheur à l'origine de cette dernière.

Courant octobre, c'est-à-dire quelques semaines après mon arrivé au sein de l'établissement, Mr Rizza m'a à plusieurs reprises invité à participer à des conférences et des réunions de travail avec des enseignants de maternelle, dans le but de m'intégrer plus facilement. C'est avec enthousiasme qu'il m'a évoqué un projet qui lui tenait vraisemblablement à cœur, le projet « *Puppets mission* ».

L'établissement Lombardo Radice est très désireux de projets, d'initiatives et de toutes propositions pédagogiques « innovantes ». En effet, de nombreux projets issus du programme « Erasmus plus - Ka2 » (anciennement appelés Comenius) sont mis en place. Ces projets favorisent la mobilité des apprenants et des enseignants dans le but de faire fructifier leurs compétences en les enrichissant d'autres cultures. Le projet en question s'intitule « ***Puppets mission: childhood without borders*** » et a été réalisé par l'équipe enseignante des maternelles en collaboration avec les enseignants d'anglais. Les pays participants à ce projet sont l'Espagne, la Roumanie, le Portugal, la Lituanie, les Pays-Bas, la Bulgarie et la République de Macédoine. Ce projet a pour vocation de promouvoir la diversité culturelle et linguistique à travers la création d'une marionnette propre à chacune des cultures représentées dans ce projet. Le matériel pédagogique réalisé c'est-à-dire la marionnette, les vidéos des élèves et les supports pédagogiques circulent d'un pays à l'autre. Les marionnettes de chaque pays sont des personnages actifs qui introduisent diverses activités et qui permettent aux enfants de découvrir les usages et les coutumes des personnes qui vivent dans les nations partenaires. Les principaux objectifs du projet sont d'améliorer et de promouvoir de nouvelles stratégies d'enseignements et de développer des compétences ; de permettre aux enfants de s'enrichir de la diversité culturelle et de renforcer les compétences professionnelles des enseignants.

Malheureusement pour moi, ce projet touchait presque à sa fin au moment où je suis arrivée. Je n'ai donc pas eu l'occasion de m'y investir concrètement. En revanche, ce projet m'a permis de mieux cerner l'esprit de l'école et ce que le directeur recherchait à travers ces divers projets. J'ai donc pris l'initiative d'entreprendre des discussions avec ma tutrice de stage ainsi que le directeur de l'établissement dans le but de leur proposer de mettre en place un projet favorisant cette sensibilité culturelle et linguistique auprès d'une classe de collégiens, dans le cadre d'un cours de français.

Chapitre 2 - ... A l'émergence d'une problématique

1. Vers l'élaboration d'une commande d'ingénierie

1.1. La commande de stage

A mes fonctions de départ s'ajoute donc cette nouvelle mission qui sera la commande de stage :

Création et mise en place de matériaux pédagogiques intégrant une dimension plurilingue et pluriculturelle à l'enseignement du F.L.E.

Ainsi, l'action s'inscrira dans une démarche d'ingénierie pédagogique permettant la création de matériaux pédagogiques favorisant une dimension plurilingue et pluriculturelle tout en l'intégrant à un contexte d'enseignement / apprentissage du F.L.E.


1.2. Vers une clarification

La finalité de la commande de stage est d'offrir aux apprenants la possibilité de s'ouvrir à la diversité culturelle et linguistique dans une perspective plurilingue. Comme le souligne C. Perregaux, il s'agit de « faire entrer une nouvelle culture des langues à l'école » (Perregaux, 2004, p.158). Par ailleurs, une précision s'impose : il ne s'agit pas de dire que les apprenants ont des comportements inadéquats ou qu'ils sont intolérants, loin de là. C'est en réalité une opportunité réflexive pour eux, le moyen de réfléchir à cette problématique. Ainsi, cette commande ne part pas de « besoins urgents », il s'agit plutôt d'une volonté d'offrir une nouvelle formule de cours, une nouvelle vision des choses.

Par conséquent, l'objectif général sera pour moi d'une part d'élaborer du matériel pédagogique spécifique et d'autre part à travers cette conception, de former des apprenants à une perspective plurilingue et pluriculturelle. Rappelons, par ailleurs que formuler des objectifs c'est se projeter dans le futur pour déterminer ce que le commanditaire souhaite voir réaliser au final.

2. Démarches et stratégies

La démarche que je souhaite utiliser s'inscrit dans une perspective de « *Recherche-Action* » telle que la définit F. Mangenot dans sa « *Méthodologie du mémoire professionnel* »¹³ en tentant de relier la théorie à la pratique. Ainsi, mon but est de faire un lien entre les recommandations du C.E.C.R. concernant la promotion du plurilinguisme et la réalité des cours de F.L.E. dans un collège public italien. Plus précisément, la démarche que je compte adopter propose une dimension dite « *itérative* » car je vais procéder en essayant de respecter les quatre étapes que met en avant F. Mangenot¹⁴ :

- 
1. *Identification et formulation de l'objectif de la commande de stage*
 2. *Création de séquences didactiques*
 3. *Mise en place de ses séquences sous forme de projet en classe (phase de test)*
 4. *Evaluation des résultats*

L'objectif principal sera de tester les matériaux pédagogiques pour ensuite pouvoir évaluer leurs efficacités. Autrement dit, il sera nécessaire et constructif de prendre du recul et d'observer concrètement s'ils auront permis de réaliser les objectifs attendus. En revanche, il me semble important de prendre conscience que les résultats que j'obtiendrais resteront des résultats « abstraits » et devront être analysés avec prudence. En effet, l'action de mon dispositif agira au niveau des attitudes et des comportements des apprenants, ainsi que les savoir-faire seront des compétences « fraîches ». De ce fait, l'évaluation sera tout de même à relativiser.

¹³ Cours de François Mangenot intitulé « *Méthodologie du mémoire professionnelle* » au programme de la deuxième année de Master professionnel de Français Langue Etrangère à distance, à l'Université Stendhal en 2014 / 2015.

¹⁴ F. Mangenot met en avant dans son cours « *Méthodologie du mémoire professionnel* », la démarche itérative proposée par Gagné, G., Sprenger-Charolles, L., Lazure, R. et Ropé, F. en 1989 dans l'ouvrage *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle* (Tome 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés).

3. Quelques constats de départ

3.1. L'analyse des besoins : le questionnaire

La commande de stage étant établie, elle reste tout de même assez générale d'où la nécessité de l'orienter et faire naître un réel projet répondant à cette dernière. C'est pour cette raison qu'une analyse des besoins s'avère indispensable. Le but étant de pouvoir mieux cibler le projet qui pourra répondre à la fois à la commande de stage définie avec l'établissement mais aussi en lien avec le public et ses besoins concrets tout en s'inscrivant dans une démarche pouvant se mêler à l'apprentissage / enseignement du F.L.E. Procéder à l'analyse des besoins permettra d'obtenir des données de départ et de déceler les idées, les attitudes, les représentations qui sont à faire évoluer. Ce sont ces constats qui me permettront de concevoir les séquences didactiques et plus particulièrement de définir les objectifs intermédiaires me permettant par la suite d'établir une progression adaptée et cohérente.

Pour ce faire, j'ai soumis un questionnaire¹⁵ aux apprenants d'une classe de 5^{ème} composée de 16 apprenants. J'ai traduit ce questionnaire en italien¹⁶ afin de favoriser la compréhension des questions pour les élèves. L'intérêt est d'obtenir des données d'ordre factuel afin d'établir des statistiques (questions fermées) mais aussi des données de type qualitatif (questions ouvertes). Les informations d'ordre factuel permettent de constituer un échantillon représentatif, elles ont plutôt une valeur quantitative. De manière générale, l'objectif est de mieux cerner les représentations et les attitudes des apprenants à l'égard de la diversité culturelle et linguistique. Ce questionnaire permet plus particulièrement d'obtenir des données sur trois domaines spécifiques :

- Leurs motivations pour l'apprentissage des langues et leurs rapports aux langues étrangères;
- Leurs opinions concernant un éventuel cours de français « décloisonné¹⁷ » ;
- Ce qu'ils pensent des compétences partielles et plurielles.

¹⁵ Voir p.88 Annexe 1 : Questionnaire en français

¹⁶ Voir p.89 Annexe 2 : Questionnaire destiné aux apprenants en italien

¹⁷ Nous entendons par « décloisonné », le fait de considérer les langues comme un ensemble en interaction, comme le soulève le Conseil de l'Europe. Nous reviendrons, plus loin dans le mémoire, sur ce processus.

3.2. Interprétation des résultats ¹⁸

Voici quelques résultats obtenus :

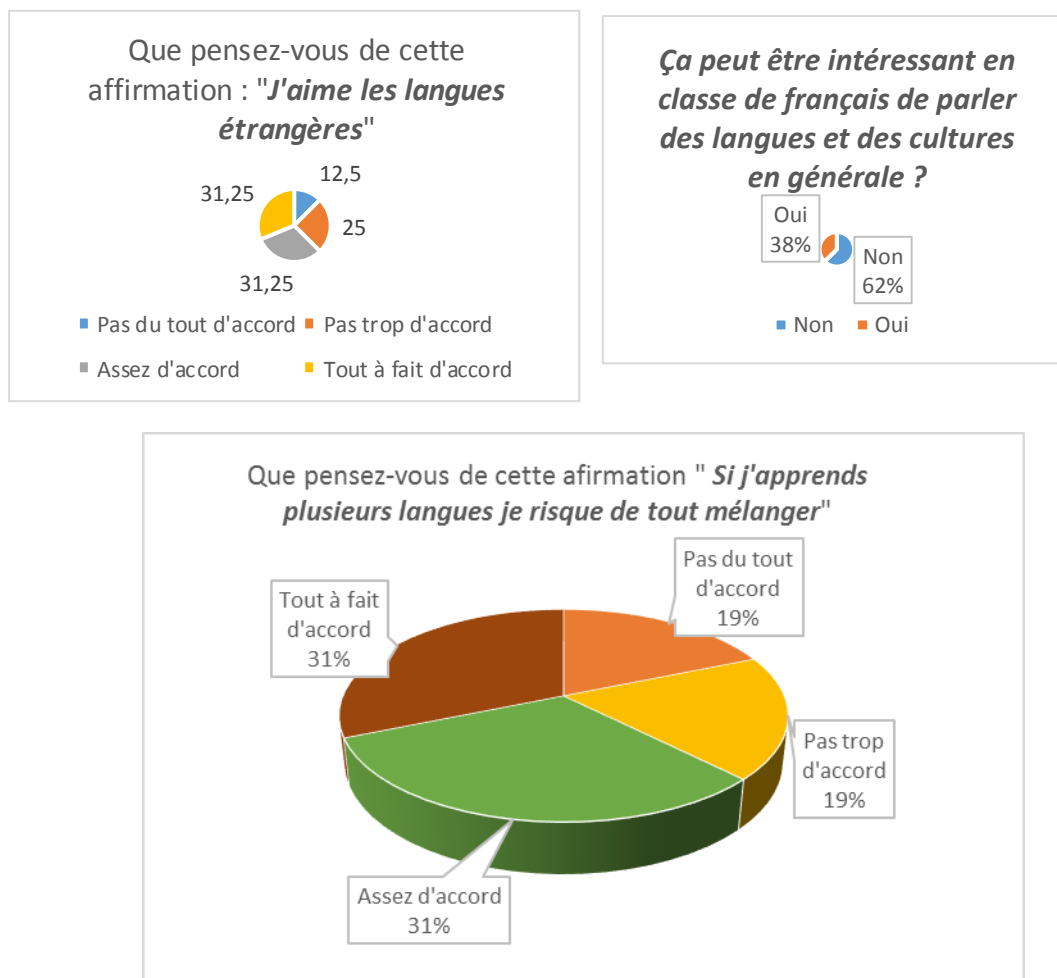


Figure 8 Quelques réponses au questionnaire

D'une part, plus de 60% de la classe réagit positivement à l'affirmation « *J'aime les langues étrangères* », mais il y a néanmoins plus de 35% des apprenants qui ont une réaction négative. Pourquoi certains apprenants n'aiment-ils pas apprendre les langues étrangères ? Nous émettons l'hypothèse que cette position peut éventuellement naître d'une mauvaise représentation de ces dernières. Autrement dit, les apprenants doivent vraisemblablement avoir des images négatives à l'égard des langues pour ne pas les aimer. Ces images qu'elles soient positives ou négatives agissent sur les représentations que se font les apprenants des langues, des locuteurs et de leurs cultures (Castelotti & Moore,

¹⁸ Voir p.90 Annexe 3 : Les résultats du questionnaire

2002). D'où la nécessité, de favoriser l'ouverture culturelle et linguistique pour encourager et donner envie aux apprenants de s'intéresser aux langues.

Un second constat, plutôt alarmant, concerne l'intégration d'un contenu culturel, interculturel et linguistique au sein des cours de français. En effet, 62% de la classe pense qu'il ne serait pas forcément intéressant de travailler sur les langues et les cultures en cours de français. Or, dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, il est préconisé de proposer des démarches dites « interculturelles ». On parle d'interculturel lorsqu'il y a un échange, un partage. Par ailleurs, la classe de langue semble être le lieu même où la pluralité entre en jeu. En effet, que ce soit dans un contexte homoglotte c'est-à-dire en France avec des apprenants de différentes nationalités ou bien dans un contexte hétéroglotte c'est-à-dire dans un contexte non francophone avec des apprenants a priori de même nationalité, la pluralité existe et est un atout à exploiter. Il me semble nécessaire de prendre conscience que chaque individu a ses propres expériences, ses propres origines, sa propre culture et ses compétences linguistiques. C'est en ce sens, qu'il serait peu pertinent d'enseigner la culture française comme une fin en soi. L'intérêt serait de faire réfléchir les apprenants sur les aspects culturels qui les entourent en développant une réflexion autour des différentes cultures.

D'autre part, la majorité des apprenants de la classe pensent qu'il serait périlleux d'apprendre plusieurs langues car ils risqueraient de tout mélanger. Cependant, sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, le C.E.C.R. vise le développement du plurilinguisme à travers l'apprentissage des langues. Cet objectif passe par le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles. L'acquisition des langues est considérée comme un travail de toute une vie « Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (Conseil de l'Europe, 2001, p.11). Cela signifie que toutes les compétences qu'elles soient partielles ou plurielles sont reconnues et mises en avant. D'où l'importance d'apprendre plusieurs langues même en développant différentes compétences, le tout étant de se construire progressivement un répertoire. Par ailleurs, à l'affirmation « Si je ne connais pas une langue, je ne peux pas la comprendre », 11 apprenants sont en accord avec cette affirmation et seulement 5 apprenants contestent cette phrase. Il s'avère donc nécessaire de prouver aux apprenants que ces compétences dites « partielles » existent, qu'ils peuvent les développer et surtout qu'elles sont utiles.

3.3. Des constats aux hypothèses

C'est à partir de ces quelques constats que le projet répondant à la commande initiale a pris forme progressivement. J'ai notamment pris conscience de ce qu'il était nécessaire de travailler avec les apprenants, quelles étaient les compétences à viser et quels étaient les objectifs à atteindre. Voici les diverses hypothèses :

- On peut créer et mettre en place une formule de cours au sein de cet établissement sous forme de projet afin de **sensibiliser les apprenants à la diversité culturelle et linguistique dans une démarche plurilingue** ;
- Grâce à ce projet, les apprenants prendront **conscience de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles et les développeront** ;
- L'intégration de cette perspective plurielle dans le cadre des cours de F.L.E., permettra aux apprenants d'adopter des **attitudes positives à l'égard de la différence** ;
- Une telle perspective peut **motiver et aider les apprenants dans leur apprentissage** du français langue étrangère ;
- Ce projet pourrait être adopté et adapté dans d'autres cours de langue du collège.

3.4. Formulation de la problématique

Par conséquent, l'intérêt de ce projet serait de comprendre et d'analyser : En quoi une démarche plurilingue et interculturelle, dans le cadre d'un cours de français langue étrangère, favoriserait-elle l'apprentissage de la langue cible ? En quoi cette perspective est nécessaire au processus d'apprentissage ? Ce questionnement nous amène également à réfléchir sur l'intégration didactique d'un tel contenu. En effet, comment est-il possible d'intégrer une telle perspective dans un cours ? Comment les enseignants de langue peuvent-ils, à travers leurs démarches didactiques, sensibiliser les apprenants à une dimension plurilingue et interculturelle ?

Afin de répondre à notre problématique et donc de savoir comment favoriser une éducation plurilingue et interculturelle dans un cours de langue, il sera nécessaire de mieux cerner ce qu'est une éducation plurilingue et interculturelle. Pour ce faire, nous nous

intéresserons avant tout à la nature des termes qui englobe ce processus afin de délimiter notre terrain de recherche. Cela nous permettra, par la suite de nous questionner sur place du plurilinguisme dans une classe de langue et surtout nous chercherons à comprendre quel rôle le développement du plurilinguisme peut avoir dans l'apprentissage d'une langue. Nous chercherons à savoir en quoi une telle pédagogie à de l'importance dans un parcours scolaire et sous quelle forme elle peut se réaliser. Ceci nous amènera à nous demander si l'apport d'une perspective en faveur du plurilinguisme et de l'interculturel en classe de langue ne serait pas un facteur déterminant, un élément clé dans l'apprentissage des langues et notamment dans celui du français.

Partie 2

-

Cadre théorique

« Donner le goût de l'apprentissage de plusieurs langues, illustrer la nécessité d'une compétence plurilingue et faire prendre conscience de ce qu'apporte cette compétence au développement individuel et aux relation interpersonnelles, c'est déjà beaucoup. » (Coste, 1991, p.174)

Par la mise en place du projet « *Les langues en français* » qui vise essentiellement l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique, nous allons travailler sur la comparaison, le lien, le dialogue et la découverte des langues et des cultures. En cela ma démarche s'inscrit dans la lignée des recommandations du C.E.C.R. et se présentera sous forme d'approches plurielles, au sens de M. Candelier (2008).

Cette partie traitera dans un premier temps de l'idéologie et des principes qui se réfèrent à une telle didactique des langues. L'objectif sera de mieux cerner ce qu'est l'éducation plurilingue et interculturelle et quels sont les processus sous-jacents. Ce tour d'horizon permettra dans un second temps d'analyser l'influence de cette perspective sur l'enseignement des langues étrangères et donc sa place dans un cours de langue. Dans un dernier temps, l'intérêt sera de se familiariser avec les différents moyens qui s'offrent à l'enseignant pour insérer de telles perspectives dans un cours de langue. Nous nous intéresserons alors plus particulièrement à l'une des composantes essentielles des approches plurielles, l'éveil aux langues, qui a en grande partie influencé ce projet. Ainsi, l'enjeu est d'analyser en quoi la mise en place de certaines séquences didactiques peut favoriser l'apprentissage de la langue cible? Mais également comment intégrer une telle dimension en classe de langue ?

Chapitre 3 - L'éducation plurilingue et interculturelle

1. Un pas vers le plurilinguisme

1.1. Définition du plurilinguisme

Le mot « plurilinguisme » est constitué du préfixe *pluri-* signifiant « plusieurs » en latin et du suffixe *-linguisme* signifiant « langues ». D'un point de vue étymologique, ce terme identifie un individu qui parle a priori plusieurs langues. Qu'entendons-nous par « savoir parler une langue » ? En effet, à quel moment pouvons-nous juger qu'un apprenant sait parler une langue ? L'objectif serait-il de parler comme un locuteur natif ? D. Coste soulève cette question, en précisant que l'individu plurilingue ne doit pas être confondu avec un individu polyglotte. Selon lui, un individu plurilingue se distingue subtilement d'un individu polyglotte car l'individu plurilingue se caractérise avant tout par sa maîtrise fonctionnelle, à différents degrés, de plusieurs langues (Coste, 2010). En

revanche, la notion d'individu polyglotte n'inclut pas forcément cette idée de maîtrise fonctionnelle à des niveaux différents. C'est ce que démontre V. Castellotti (2006) qui dresse le portrait-robot de l'acteur plurilingue parfait. Ce travail permet notamment de mettre en avant les représentations stéréotypées qui circulent autour de la notion de plurilinguisme. D'après ses travaux, nous observons que la principale caractéristique d'un acteur plurilingue serait d'acquérir une compétence quasi-native en fixant comme finalité une maîtrise complète et parfaite des langues visées (Castelotti, 2006). Or, cette conception stéréotypée est à l'opposé de la définition même d'une compétence plurilingue qui comme le définit V. Castellotti « cette compétence est par essence partielle, plurielle, composite et hétérogène » (Castellotti, 2006, p.322). Ainsi, la compétence plurilingue est en constante évolution et n'implique pas une connaissance parfaite de la langue, c'est en ce sens qu'il est important de prendre conscience que nous sommes tous des individus plurilingues, à différents niveaux.

Mais en réalité le plurilinguisme n'inclut pas seulement le simple fait de parler plusieurs langues à différents degrés, c'est un processus qui suggère une considération particulière de l'individu. L'individu plurilingue est considéré comme un « acteur plurilingue » à part entière. D'après V. Castellotti, cette notion renvoie à « la capacité à mettre en œuvre, en contexte, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées, qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur plurilingue » (Castellotti, 2006, p. 322). Par conséquent, nous considérerons un individu plurilingue comme un acteur social capable de mieux vivre, de mieux s'insérer dans nos sociétés multiculturelles et de s'adapter aux différents types de conversations. Après avoir présenté les divers aspects d'une telle notion, en quoi ce processus plurilingue s'inscrirait-il dans une démarche en didactique des langues ? Qui est à l'origine de cette promotion du plurilinguisme ? Quels sont les fondements d'une telle considération ?

1.2. Une volonté européenne dans l'enseignement des langues

Le Cadre Européen Commun de Référence

Le Conseil de l'Europe¹⁹ œuvre depuis plusieurs décennies dans l'espoir d'instaurer une véritable politique linguistique européenne. Cette volonté a pour ambition de rendre l'enseignement /apprentissage des langues plus cohérent en Europe et de favoriser la transparence concernant les moyens d'apprentissage et surtout les objectifs d'apprentissage en Europe. Le Conseil de l'Europe a comme finalité de promouvoir le plurilinguisme « pour rendre compatible la diversité des langues, la gestion de la communication dans l'espace européen et la citoyenneté démocratique » (Beacco & Byram, 2003, p.31). Le plurilinguisme se présente donc comme une condition pour tendre vers un consensus démocratique et sociétal dans nos sociétés multilingues.

Depuis 1991, le Conseil de l'Europe travaille sur l'élaboration d'un cadre permettant de présenter et d'expliquer comment apprendre les langues, comment les enseigner et comment les évaluer en Europe. L'intérêt est de suggérer une ligne de conduite et de construire une culture éducative commune. En 2001, le Cadre Européen Commun de Référence (le C.E.C.R.) a été publié. Ce cadre est avant tout un outil à disposition de tous qui favorise la compréhension des notions clés et des concepts en didactique des langues. Le C.E.C.R. invite à de nouvelles façons d'organiser les enseignements.

Les lignes directrices du C.E.C.R.

D'une façon générale, ce qui a été mis en place et retenu c'est l'approche actionnelle. Cette approche redonne un véritable sens à l'apprentissage et favorise la considération d'une évaluation positive. En effet, comme le souligne, lors d'une interview, F. Gouillier, inspecteur général des langues vivantes, « il y a eu des progrès notoires au niveau des pratiques pédagogiques qui permettent dorénavant d'acquérir des compétences et des savoirs » (Gouillier, 2010, p.6). Parallèlement à cela, le C.E.C.R. met l'accent sur la promotion du plurilinguisme, en consacrant tout un chapitre à ce sujet.

¹⁹ Le Conseil de l'Europe est une des plus vieilles institutions européennes qui siège à Strasbourg. Il s'agit d'une organisation inter-gouvernementale qui œuvre dans le domaine des droits de l'Homme, du renforcement de la démocratie et du droit européen.

1.3. L'approche plurilingue comme principe fondateur

Le plurilinguisme est le maître mot de cet outil de référence, l'enseignement-apprentissage des langues prend alors un tournant radical et parie sur une approche plurilingue des langues. Qu'est-ce qu'une approche plurilingue ? Voici, la définition qu'en donne le Conseil de l'Europe :

L'approche plurilingue « met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend [...] Il ne classe pas les langues et les cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à la quelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent» (Conseil de l'Europe, 2001, p.11)

L'approche plurilingue met l'accent sur la construction d'une compétence communicative qui se fonde à travers les connaissances des langues et les expériences culturelles qui sont propres à chaque individu. Ces expériences et connaissances que nous acquerrons tout au long de notre vie sont liées et interagissent sans cesse (Conseil de l'Europe, 2001). Le Conseil de l'Europe conçoit l'apprentissage des langues comme un ensemble de compétences propre à chacun et qui évoluent systématiquement. De ce fait, une approche plurilingue met en lumière plusieurs langues en même temps afin de développer des compétences partielles et composites. Par conséquent, les apprenants doivent d'une part, prendre en considération toutes leurs compétences dans différentes langues et d'autre part, ils doivent les faire interagir et établir des passerelles. D. Coste précise qu'il s'agit avant tout de sortir des représentations et des pratiques reposant sur l'image du natif et surtout de considérer l'apprentissage des langues comme un cumul de compétences (Coste, 2010). Le Conseil de l'Europe pointe alors du doigt la reconnaissance et surtout le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles.

La compétence plurilingue et pluriculturelle se réfère à « [...] la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (Conseil de l'Europe, 2001, p.128).

2. La promotion d'une éducation plurilingue et interculturelle

2.1. Enjeux et contexte

Avant de mieux comprendre ce qu'est une pédagogie plurilingue et interculturelle, demandons-nous au final pour quelles raisons le Conseil de l'Europe souhaite promouvoir une approche plurilingue dans l'enseignement des langues? Quels sont les enjeux et quel est le contexte actuel en Italie?

Des enjeux sociaux, identitaires et linguistiques

Le plurilinguisme a des effets positifs à trois niveaux. Tout d'abord, comme le note C. Campos, le plurilinguisme « sous-tend un développement efficace de la richesse d'un continent marqué par la diversité culturelle » (Campos, 2009, p.65). En effet, sensibiliser à une perspective plurilingue et pluriculturelle est nécessaire pour favoriser le développement d'une attitude positive à l'égard de la diversité. Notre société actuelle est plurielle dans le sens où chaque individu a ses propres origines, ses propres expériences linguistiques et culturelles. Cela s'explique en partie par la mouvance des cultures, l'immigration : l'objectif serait donc de vivre en harmonie. L'approche plurilingue permet avant tout de développer des valeurs de partage et de respect à l'égard de la différence. Comme le disent V. Castellotti, D. Coste & J. Duverger, « l'école doit aujourd'hui s'ouvrir à la pluralité des langues et des cultures et ceci peut-être moins pour des raisons instrumentales de fonctionnalité pratique que pour des enjeux globaux tenant à l'avenir de nos société » (Castellotti & al., 2008, p.12).

D'autre part, c'est également le contexte actuel de globalisation qui peut motiver le développement du plurilinguisme. En effet, la mobilité spatiale est de nos jours un phénomène courant et il n'est pas rare d'être amené à voyager, à rencontrer d'autres cultures et d'autres langues. C'est à travers une approche plurilingue qui favorise l'acquisition de compétences partielles que nous pouvons développer des compétences dans plusieurs langues pour mieux s'intégrer et encourager la mobilité et l'échange. Il s'agit de favoriser avant tout la compréhension mutuelle. L'approche plurilingue met en avant l'acquisition de stratégies d'apprentissages qui sont transférables et que nous pouvons solliciter tout au long de notre vie.

Au-delà de ces aspects, l'approche plurilingue est également utile pour la préservation des langues dans le but de ne pas se focaliser uniquement sur les langues scolaires comme l'anglais. Ainsi, encourager la reconnaissance de toutes les compétences, c'est mettre en valeur les autres langues, celles que l'école n'enseigne pas. Il y a donc de réels enjeux sociaux, identitaires et linguistiques. L'objectif serait de considérer chaque individu comme un acteur social qui possède de nombreuses compétences qui sont plurielles, composites et partielles et qui lui permettent d'être un citoyen du monde ouvert d'esprit, tout en favorisant l'acquisition de stratégies pour mieux comprendre et se faire comprendre.

Le contexte italien en matière de plurilinguisme

Faisant partie de l'Europe, l'Italie est un pays semblable à la France : la société italienne est tout autant pluriculturelle et plurilingue que la société française. Les phénomènes migratoires sont de plus en plus nombreux. Comme l'évoque M. Candelier, en Italie, le premier décret ministériel a été présenté en 1989 en faveur des élèves étrangers préconisant la mise en place de projets interculturels au sein des écoles pour favoriser l'intégration (Candelier, 2003). On constate donc que l'importance d'enseigner la diversité est tout de même reconnue mais « il revient aux enseignants de l'intégrer à leur stratégies pédagogiques » (Candelier, 2003, p.232). Ainsi, la nécessité de favoriser des approches plurilingues est bien réelle et s'explique par la diversité linguistique et culturelle présente sur le territoire.

2.2. Une éducation plurilingue et interculturelle

Définition

Dans le C.E.C.R., les termes retenus répondant à une approche plurilingue sont « compétences plurilingues et pluriculturelles ». Alors pourquoi avons-nous fait le choix de favoriser l'expression « plurilingue et interculturelle » ? En effet, il existe une infinité de syntagme qui tournent autour de la même idée de pluralité, même si pour certains des différences ressortent. Comme le soulève D. Coste « la lexie *éducation plurilingue et interculturelle* pourrait être paraphrasée [...] par une formulation peut-être plus adéquate telle que *éducation à et par la pluralité linguistique et culturelle* » (Coste, 2013, p.13). Par conséquent, à notre sens, favoriser une démarche plurilingue et interculturelle c'est :

- ✓ Concevoir des activités didactiques qui ont pour objectif le développement d'une éducation à la pluralité linguistique et culturelle ;
- ✓ Proposer ces activités didactiques par une confrontation directe à la pluralité des langues et cultures : la pluralité est placée au cœur de l'apprentissage, comme objet d'étude.

De plus, une clarification s'impose : pourquoi parler d'éducation « interculturelle » si le terme prôné dans le cadre de référence est « pluriculturel » ? Le terme pluriculturel « désigne la capacité à s'identifier et à participer à des cultures différentes » (Byram, 2009, p.7). Ce que l'on vise à travers l'éducation dite « interculturelle » c'est plutôt la notion de dialogue entre les cultures au lieu de l'appartenance à plusieurs cultures. M. Byram définit l'interculturalité comme,

« [...] la capacité à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'analyser, et à se servir de cette expérience pour réfléchir à des questions généralement considérées comme allant de soi au sein de sa propre culture ou de son milieu. L'interculturalité implique d'être ouvert, intéressé, curieux à l'égard des membres d'autres cultures, en manifestant une empathie à leur égard, et d'utiliser cette conscience aiguisée de l'altérité pour entrer en relation et avoir des échanges avec des personnes autres, potentiellement pour agir ensemble en vue d'objectifs communs. » (Byram, 2009, p. 7)

Il s'agit donc d'une éducation au dialogue interculturel qui dépend des compétences interculturelles des apprenants. Le développement de cette compétence interculturelle passe comme le défend M. Byram « par le biais d'une éducation langagière qui permette aux apprenants de se familiariser avec d'autres cultures présentes à l'extérieur ou à l'intérieur de leur société » (Byram, 2009, p. 3)

Complémentarité des termes

Dans l'expression « une éducation plurilingue et interculturelle », les deux termes se complètent et prennent sens l'un avec l'autre. En effet, l'éducation plurilingue vise conjointement deux buts, d'une part le développement de compétences linguistiques et d'autre part de compétences interculturelles. C'est d'ailleurs ce que met en avant M. Candelier, selon lui, « la langue est à la fois moyen d'expression d'une culture et d'accès privilégié cette culture » (Candelier, 2003, p.24). C'est donc par le travail avec et sur les langues que les élèves développeront au même moment des attitudes qui fondent l'ouverture à l'Autre. Cette précision me permet d'expliquer mes choix concernant l'élaboration du projet « *Les langueS en français* ». En effet, les activités sont

particulièrement axées sur des faits linguistiques et donc sur le développement des compétences plurilingues. Ainsi, le travail sur la culture n'est pas direct, il passe par l'étude linguistique. C'est donc par l'intermédiaire des langues que la prise de conscience interculturelle se réalise.

2.3. Vers un décloisonnement des enseignements linguistiques

Comme nous l'avons vu précédemment, le Conseil de l'Europe invite à un changement dans l'enseignement des langues qui favoriserait le développement d'une compétence plurilingue et interculturelle, mais quels sont les impacts concrets?

« [...] le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place (Conseil de l'Europe, 2001, p.11).

Ce que dénonce le Conseil de l'Europe c'est le cloisonnement des matières linguistiques. D'après J-C. Beacco & M. Byram,

« Ce cloisonnement scolaire conduit à une perception erronée des langues, puisque l'acquisition de chacune d'elle est présentée comme concurrente de l'acquisition des autres [...] cela conduit à l'instauration d'une hiérarchie des langues [...] qui renforce les représentations sociales de l'utilité supposée des variétés linguistiques » (Beacco & Byram, 2003, p.89)

De ce fait, envisager les langues étrangères dans des compartiments séparés serait contreproductif et irait à l'encontre du développement du plurilinguisme. Ainsi, l'éducation plurilingue passe automatiquement par une vision globale des apprentissages linguistiques. Ainsi, comme nous l'explique J-C. Beacco & M. Byram, un réel changement est envisagé :

« Les enseignements de langues sont dessinés essentiellement en fonction de finalités centrées sur la maîtrise linguistique. Mais on peut aussi prendre la décision d'y faire une place à des préoccupations éducatives plus larges. Il peut s'agir, par exemple, d'articuler les formations en langues à une éducation civique, conçu dans le cadre national, ou à une éducation à la citoyenneté démocratique. Cela implique de concevoir les enseignements de langues à la fois comme moyen pour l'exercice de cette citoyenneté [...] mais aussi comme éducation à l'acceptation des différences linguistiques et culturelles » (Beacco & Byram, 2007, p.108).

Après avoir entendu les directives du Conseil de l'Europe et sa volonté d'encourager l'enseignement des langues « décloisonné » en vue de développer les

compétences sous-jacentes au plurilinguisme, comment cela pourrait-il prendre forme ? C'est une idéologie qui orientera et modifiera les démarches didactiques des enseignants, c'est la façon d'entreprendre le travail, de concevoir les choses qui devrait changer. Ce développement aurait des effets positifs à plusieurs niveaux, mais pourquoi vouloir l'introduire dans les cours de langues ? En quoi cela favoriserait l'apprentissage des langues ? Intéressons-nous plus précisément à la classe de langue car c'est là que tout se joue. Nous essayerons de comprendre en quoi favoriser une telle approche peut bénéficier à l'apprentissage de la langue cible et des langues en générales. Quelles sont les effets escomptés ?

Chapitre 4 – Une perspective plurilingue et interculturelle au service de l'apprentissage des langues

1. L'apprentissage d'une langue étrangère

1.1. Quelles composantes ?

Selon C. Puren (cité par Maurer, 2011, p.26) nous pouvons décrire l'enseignement-apprentissage des langues en fonction de cinq niveaux différents : éducatif, relationnel, cognitif, culturel, langagier. Ce qui démontre que la compétence langagière n'est pas l'unique qui rentre en jeu dans le processus d'apprentissage d'une langue. Par ailleurs, les niveaux éducatifs, cognitif et culturel répondent en partie aux objectifs d'une éducation plurilingue et interculturelle. Alors pourquoi faire du niveau langagier, l'unique ? On peut à travers des projets mettre en relief d'autres pans de l'enseignement des langues.

En effet, la réussite de la communication ne s'évalue pas seulement par rapport la maîtrise des principales fonctions du langage comme la correction lexicale, grammaticale, phonétique ou autre. Comme le soulève M. Byram (cité par Willems, 2002, p.13) :

« [...] on a coutume d'enseigner les langues dans les établissements secondaires comme si les élèves devaient devenir des touristes ou des vacanciers à l'étranger. Ils disposent des connaissances langagières nécessaires à la survie dans ce type de situation et on leur donne quelques renseignements « utiles » mais plutôt superficiels sur le pays en question. Ceci n'a toutefois aucune incidence sur le point de vue qu'ils ont de leur identité et de celle des autres, ils se trouvent implicitement invités à rester fermement ancrés dans leurs valeurs et leur culture propres » (Willems, 2002, p.13).

1.2. Les compétences du C.E.C.R.

L'apprentissage de langues étrangères passe par l'acquisition de différentes compétences. Le C.E.C.R. présente ces compétences sous deux formes : les *compétences générales* et les *compétences communicatives langagières* (Conseil de l'Europe, 2001). Les compétences communicatives langagières semblent être les plus évidentes puisqu'elles regroupent toutes les compétences linguistiques (lexicales, phonétiques, grammaticales...) mais aussi les compétences sociolinguistiques et pragmatiques. En ce qui concerne les compétences générales, il est nécessaire de ne pas les minimiser car elles font intégralement partie de l'apprentissage des langues. Comme le définit le Conseil de l'Europe « Toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer » (Conseil de l'Europe, 2001, p.82). Les compétences générales englobent le savoir, les aptitudes et savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. En plus de cela, le C.E.C.R. met en avant cette prise de conscience interculturelle que nous souhaitons déclencher à travers notre projet. Le Conseil de l'Europe la considère comme une composante des compétences générales et plus particulièrement des savoirs (Conseil de l'Europe, 2001). Ainsi, la conscience interculturelle est prônée et surtout en lien avec une meilleure acquisition langagière.

En règle générale, le développement des compétences générales est relégué au second plan, pourquoi ? Pour quelles raisons ne pas proposer, au détour d'un projet annuel ou semestriel, une autre démarche didactique ? D'autant plus que, comme nous le verrons, ces compétences générales contribuent à l'apprentissage des langues. Selon V. Castelotti, D. Coste et J. Duverger (2008), sensibiliser à une éducation plurilingue et interculturelle favorise le développement ou du moins l'acquisition progressive de diverses compétences. D'après leurs travaux, ces expériences plurielles engendrent le développement de trois types de capacités : les savoirs, le savoir-faire et les dispositions et attitudes (2008). Les « savoirs » se réfèrent aux connaissances générales sur les langues et les cultures acquises par les apprenants ; le « *savoir-faire* » aux aptitudes développées par l'apprenant grâce aux activités proposées (en l'occurrence, dans une approche plurielle on peut envisager d'aider les apprenants à développer des stratégies d'apprentissages) ; et enfin les « *dispositions et attitudes* » se réfèrent au comportement et aux représentations des apprenants envers les langues, les cultures et leurs fonctionnements. Ainsi, intégrer une telle perspective dans un

cours de langue aurait des effets positifs à trois niveaux différents : au niveau des **attitudes**, des **aptitudes** et des **connaissances**.

2. Une démarche plurilingue utile et transférable

2.1. Vers l'acquisition d'une culture langagière

Tout d'abord, confronter les apprenants à un corpus de langues, c'est leur permettre de développer une certaine culture des langues. C. Perregaux évoque la notion de « culture langagière » qui se développe à travers le travail linguistique établi par les activités d'éveil aux langues. D'après elle, cette culture langagière s'appuie « sur une pragmatique de la langue, comme identité propre et commune à l'humanité » (Perregaux, 1998, p.292). L'enrichissement de la culture langagière des apprenants poursuit des finalités au niveau cognitif et affectif, comme le souligne L. Dabène en 1991(cité par Perregaux, 1998, p.292). Au niveau cognitif, ces apports permettront d'élargir et de stimuler la réflexion des élèves et au niveau affectif, ces apports permettront l'ouverture à l'Autre. Ainsi, le développement d'une culture langagière prend forme au niveau des savoirs qui permettront à long terme de favoriser la « socialisation plurilingue » (Perregaux, 1998, p. 292). Par ailleurs, G. Forlot considère cette culture langagière comme une « culture humaine » comparable à l'enseignement du fait religieux. En effet, l'enseignement du fait religieux a pour vocation « non pas de convaincre du bien-fondé de telle ou telle foi, mais de faire comprendre aux élèves que les sociétés humaines sont construites autour d'homogénéités et d'altérités qu'il faut comprendre et prendre en considération » (Forlot, 2012, p.69). C'est en ce sens que l'exposition à la diversité doit être sollicitée.

Cette culture langagière est en réalité une culture générale sur le thème des langues et des cultures. Par ailleurs, la culture générale fait partie de l'enseignement scolaire. Par exemple, les activités du projet « *Les langues en français* » permettent notamment aux apprenants de savoir qu'il existe plusieurs familles de langues, de connaître de nouvelles langues (langues minorées), et de nouveaux pays ou encore de savoir que certains mots se ressemblent et qu'ils se nomment des mots « congénères ». Dans quelles autres matières scolaires, les apprenants pourrait-il travailler sur cela ? Le cours de langue, ne semble-t-il pas être le lieu le plus approprié ?

Ainsi, cette culture langagière met en avant à la fois des connaissances sur le thème des langues et des cultures mais aussi des connaissances à un niveau plus général tel que savoir que son système n'est pas universel ou encore savoir que les faits linguistiques sont arbitraires. Ces savoirs que nous cherchons à développer chez les apprenants contribuent à l'apprentissage des langues car ils poussent les apprenants à se questionner et à réfléchir sur les langues et leurs fonctionnements. C'est cette posture réflexive qui forme les apprenants et qui enrichit leur bagage culturel et linguistique.

2.2. Le développement de capacités métalinguistiques et stratégiques

D'autre part, mettre en place dans un cours de langue, une perspective plurilingue permet de développer également des compétences métalinguistiques. Qu'entendons-nous par « compétences métalinguistiques » et en quoi favorisent-elles l'apprentissage des langues ?

On parle de conscience linguistique c'est-à-dire de « la capacité d'adopter une attitude réflexive sur les objets linguistiques et leur manipulation [...] la capacité à réfléchir sur la langue » (Moore, 1995, p. 26-27). Nous cherchons à travers la confrontation à diverses langues, le développement chez les élèves d'une posture réflexive c'est-à-dire de la capacité à prendre de la distance sur des faits linguistiques et d'y réfléchir en les comparant. Le but est de rendre les apprenants capables d'étudier et de manipuler les langues comme un objet sur lequel on peut « avoir des intuitions, faire des hypothèses et acquérir des connaissances » (Moore, 1995, p.27). Il est évident que le développement de ces compétences n'est pas l'objectif final de l'apprentissage, mais c'est une étape qui contribue à l'apprentissage. Il s'agit de développer chez les apprenants des outils, des moyens, des stratégies qui leur permettent de mieux manipuler et analyser le langage. Comme le propose D. Moore, ce travail « permet la mise en place du processus de facilitation dans la construction de savoirs linguistiques, potentiellement transférables d'une langue à une autre, pour mieux connaître sa langue et mieux apprendre les langues » (Moore, 1995, p.27).

Plus précisément, il s'agit d'aider les apprenants à passer d'une connaissance « épilinguistique » c'est-à-dire une connaissance intuitive et fonctionnelle de la langue à

une connaissance métalinguistique c'est-à-dire être capable de conscientiser les outils langagiers (Moore, 1995). Le développement de ce savoir-faire ou de cette aptitude à analyser, manipuler et réfléchir sur le langage, peut également être lié à une autre compétence : apprendre à apprendre (en l'occurrence apprendre à apprendre une langue étrangère). En effet, ces processus d'analyse donnent aux apprenants des outils, des moyens de mieux comprendre et apprendre la langue étrangère.

En revanche au-delà du développement concret de stratégies et de capacités métalinguistiques, c'est plutôt à notre niveau le développement de « la conscience » métalinguistique qui importe, comme le met en avant L. Dabène. Un des objectifs des activités d'éveil aux langues est de développer la conscience métalinguistique c'est-à-dire réaliser « des activités d'observation et de réflexion portant sur des faits de langue qui permettent de sensibiliser l'enfant aux spécificités de l'univers du langage » (Dabène, 1992, p.13). Il s'agit « d'une sensibilisation, à partir de certains micro-systèmes dont l'organisation, différente selon les langues, est source d'enrichissement pour la réflexion » (Dabène, 1995, p.140).

Cette prise de conscience est « relative » car les effets sur l'apprentissage de la langue sont indirects et s'évaluent sur le long terme. A contrario, il est possible qu'à court terme, à la suite d'une sensibilisation à de telles analyses linguistiques, les apprenants soient plus motivés et plus impliqués dans l'apprentissage car ils auront pris confiance en eux et découvert qu'ils ont des compétences. En effet, « un travail de ce type s'appuie sur le recours constant à la découverte active de l'élève » (Dabène, 1995, p.140). Ainsi, par cette valorisation, l'effet le plus probable reste la prise de confiance et l'implication dans l'apprentissage de la langue mais surtout le développement et l'amélioration de capacités métalinguistiques favorables à l'ensemble des apprentissages langagiers qui rendent l'apprenant autonome, curieux et actif dans son apprentissage.

3. Une sensibilité interculturelle nécessaire

Pourquoi est-ce nécessaire de développer des attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique et culturelle et de rendre l'apprenant curieux et ouvert à la diversité?

Mais surtout en quoi une telle attitude favorisera-t-elle l'apprentissage d'une ou des langue(s) étrangère(s) ?

3.1. Se confronter à une langue étrangère

Entrer en contact avec une langue étrangère c'est entrer en contact avec une culture étrangère. Alors qu'est-ce que l'apprentissage d'une nouvelle culture représente pour l'apprenant ? D'après G. Zarate, « la classe de langue invite à une prise de conscience des mécanismes de l'identité : dans la confrontation avec l'autre, c'est une dimension de soi qui se construit » (Zarate, 1986, p.39). Ainsi, en s'ouvrant à une culture étrangère l'apprenant doit mettre en avant un certain « relativisme » nécessaire pour réfléchir à la différence et donc à son propre fonctionnement. C'est donc cette capacité à se remettre en question qui favorisera la rencontre avec l'autre culture et donc une meilleure appropriation et compréhension du contenu.

Ainsi, il est essentiel de s'ouvrir et d'accepter de remettre en cause ses acquis pour apprendre une langue. C'est en ce sens que la culture fait partie de l'apprentissage d'une langue. Pour, R.-M Chaves, L. Favier & S. Péliissier « l'outil fondamental pour réussir la rencontre avec l'autre et dépasser et surmonter les barrières est la décentration » (Chaves & al., 2012, p.49). De ce fait, la mise en contact avec une nouvelle culture nécessite un retour réflexif sur soi-même et une certaine forme d'altérité qui permettra une meilleure compréhension et adaptation culturelle.

3.2. Quelques processus sous-jacents

C'est une action au niveau du savoir-être qui est l'enjeu d'une telle perspective interculturelle. La principale fonction d'une telle pédagogie est la capacité de « décentration » qui permet de dépasser la frontière de la différence pour aller vers l'Autre et donc de s'ouvrir aux diverses langues et cultures.

Pour se décentrer, les apprenants doivent passer par une étape fondamentale « le relativisme ». Qu'est-ce que le relativisme ? Il s'agit, selon L. Dabène, « d'amener à la découverte [...] d'autres moyens de rendre compte de la réalité, qui ne constituent pas de simple calques de la langue maternelle » (Dabène, 1992, p.17). Les apprenants doivent

comprendre que leur système de fonctionnement, de catégorisation ou tout simplement que leur façon de voir les choses n'est pas unique et surtout qu'il ne s'agit pas d'une vérité universelle. C'est ce qui est sollicité lors du module 1 du projet « *Les langues en français* ». Le but est d'encourager les apprenants à comprendre que la différence ou bien l'altérité n'est pas « anormale ». A travers cette étape de prise de conscience, les apprenants seront amenés à développer progressivement un esprit de tolérance et de respect vis-à-vis de la différence. D'autre part, le développement de cette attitude positive à l'égard de l'altérité linguistique et/ou culturelle est aussi favorisé par l'exposition en classe de cette dernière. En effet, insérer un travail sur la diversité au cœur d'un cours permettra aux élèves d'envisager cette dernière de façon positive et non plus comme quelque chose de tabou.

D'autre part, cette sensibilisation agit également au niveau des représentations des langues. En effet, un des objectifs est de faire évoluer les représentations des apprenants à propos de certaines langues. C'est ce que V. Castellotti met en avant, selon elle il y aura « une évolution des représentations vis-à-vis des langues et de leur apprentissage » (Castellotti, 2001, p.14). Ainsi, en plaçant cette diversité au centre de l'étude, les apprenants vont devoir se confronter à leurs propres représentations, qui peuvent être parfois néfastes ou stéréotypées. Or, nous savons qu'il existe un lien entre les représentations des apprenants et le processus d'apprentissage. C'est en effet, ce que soulèvent V. Castellotti et D. Moore en affirmant que « les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans les processus d'apprentissages linguistiques » (Castellotti & Moore, 2002, p.7). Plus précisément, « les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir » (Castellotti & Moore, 2002, p.10). Cela signifie que les images qu'ont les apprenants peuvent avoir un pouvoir valorisant qui expliquera l'implication de l'élève dans son apprentissage, comme elles peuvent avoir à contrario un pouvoir dévalorisant qui se répercutera dans l'apprentissage de la langue. De ce fait, travailler sur plusieurs langues c'est aussi prendre conscience de ses propres représentations et tenter de les faire évoluer pour favoriser l'apprentissage.

Comme le propose D. Coste, « [...] ce développement d'une compétence plurilingue est, sous certaines conditions, facteur de progrès et de meilleure réussite individuelle dans l'apprentissage et l'usage des langues [...] » (Coste, 2001, p.193). C'est

donc cette même hypothèse que nous émettons, une telle sensibilisation à la fois linguistique et interculturelle dans un cours de langue étrangère aurait des effets positifs sur l'apprentissage des langues et contribuerait au processus d'apprentissage de la langue cible d'où la nécessité d'intégrer ce type de démarche en classe de langue.

Chapitre 5 - Les approches plurielles comme moyens d'action

Ce chapitre permettra de comprendre comment les enseignants peuvent intégrer une telle perspective en classe et par quels moyens ? Cette partie se trouve être directement en lien avec le projet « *Les langues en français* » qui s'inspire d'une démarche d'approche plurielle qui se nomme l'éveil aux langues. A ce niveau-là intervient la problématique de la formation des enseignants de langues car bien avant de proposer aux institutions une telle pédagogie, l'enseignant doit être convaincu et sensibilisé à de telles questions. Selon V. Castellotti, « En tant qu'intermédiaires privilégiés, les enseignants apparaissent comme le maillon essentiel pour en assurer une mise en œuvre effective » (Castellotti, 2006, p.327).

1. Les approches plurielles

1.1. Définition

D'une manière générale, une approche se réfère à une action, une manière d'aborder le sujet qui est propre à cette dernière. Dans le cadre de la didactique des langues, une approche se rallie à une certaine conception ou encore philosophie de l'enseignement des langues. Dans ce domaine, deux grands types d'approches d'enseignement - apprentissage des langues cohabitent. Ces deux approches se distinguent d'une part par leur nature et d'autre part par leurs finalités d'apprentissages. Comme le définit M. Candelier,

« On appellera *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. » (Candelier, 2008, p.68).

L'approche dite « singulière » est celle que nous retrouvons le plus traditionnellement et fréquemment au sein des cours de langues. Le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est la langue cible. L'approche dite « plurielle » permet de traiter simultanément deux ou plusieurs langues et cultures. Cela permet entre autre d'articuler les enseignements des langues les uns aux autres mais également de mettre en avant les compétences langagières et linguistiques déjà présentes au sein du répertoire de l'apprenant. Par conséquent, favoriser une dimension « plurielle » dans l'enseignement des langues permet d'aider les apprenants à construire des compétences qui relèvent du :

- « *trans* » c'est-à-dire des compétences générales concernant les faits linguistiques et culturels dans leur ensemble ;
- « *inter* » c'est-à-dire la faculté à prendre appui sur des aptitudes acquises à propos d'une langue ou culture particulière.

1.2. Une ou des approche(s) plurielle(s)

M. Candelier pose le problème de la forme singulière ou plurielle du terme : doit-on parler d'une approche plurielle globalisante ou bien de différentes approches plurielles (Candelier, 2008). Ces approches plurielles ont-elles le même objectif ou bien divergent-elles en ayant des objectifs différents ? S'agit-il d'une approche déclinée en différentes versions ou bien de plusieurs approches potentiellement différentes. L'inexactitude terminologique naît de la confusion entre le tout et la partie et donc entre la nature de l'approche et le moyen c'est-à-dire l'outil choisi. Comme le souligne M. Candelier, « [...] le terme qui est aujourd'hui générique a d'abord été utilisé au singulier – *l'approche plurielle* – pour désigner le seul éveil aux langues » (Candelier, 2008, p.82). De la même manière, J-F De Pietro considère la notion de didactique intégrée plutôt comme un terme générique qui correspondrait selon lui à « une idée, un mouvement, soulignant une volonté de viser par diverses approches [...] une éducation au langagière globale, à vocation plurilingue, plurielle » (De Pietro, 2009, p.57). Cela soulève donc un problème de classification et de hiérarchisation des approches plurielles.

Nous conviendrons ici comme le propose M. Candelier, que l'approche plurielle se décline sous différentes formes en lien avec les objectifs poursuivis à un moment donné de l'apprentissage. Ainsi, l'approche plurielle serait une démarche fondamentale qui se déclinerait sous différentes formes et par divers processus particuliers, considérés comme des moyens d'actions en faveur d'une démarche plurielle.

2. Le cas de l'éveil aux langues

Actuellement, essentiellement quatre démarches correspondent à la définition établie ci-dessus de l'approche plurielle, bien que là encore comme le souligne D. Coste il n'y a pas de réel consensus entre les auteurs (Coste, 2014). Deux d'entre-elles, *l'approche interculturelle* et *la didactique intégrée des langues* héritent d'une tradition quarantenaire. Les deux autres sont plus récentes, il s'agit de *l'intercompréhension entre langues parentes* et de *l'éveil aux langues*. Dans mon projet, je sollicite particulièrement une démarche d'*éveil aux langues*. C'est pour cette raison que nous nous intéresserons en priorité à ce type d'approche plurielle.

2.1. Origines

C'est à l'initiative d'E. Hawkins, qu'au début des années 80, est né en Angleterre l'Eveil aux langues, à travers l'approche « Language Awareness ». Le but était alors de favoriser le développement des représentations positives à l'égard de la diversité et de développer des capacités métalinguistiques permettant le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, E. Hawkins (cité par Moore, 1995, p.26) a établi « le fameux trivium [...] qui rallie entre langue maternelle, awareness of language et langues étrangères ». Cette perspective met en avant le lien qui existe entre la réflexion sur le langage et l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. Parallèlement à cela, le linguiste suisse E. Roulet propose une théorie favorisant la corrélation entre l'apprentissage de la langue maternelle et étrangère (1980). Quelques années plus tard, dans d'autres pays d'Europe, les idées du courant « Language Awareness » ont été reprises. Cette approche a été rebaptisée Éveil au langage, puis Éveil aux langues, et a donné lieu des initiatives telles que le projet EVLANG (de 1998 à 2000) mis en place dans plusieurs pays européens, coordonné par M. Candelier, puis en 2003 le projet EOLE, dirigé par C. Perregaux.

2.2. Objectifs et enjeux

Comme le définit, M. Candelier,

L'approche d'éveil aux langues se caractérise « par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique [...] est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques destinées à la fois à accroître les connaissances des élèves sur le « monde des langues », à développer chez chacun d'entre eux des attitudes d'intérêt positif et d'ouverture vis-à-vis ce qui lui est étranger et à favoriser l'acquisition d'aptitudes à l'observation et l'analyse des langues, dans le but d'aider à leur apprentissage » (Candelier, 2005, p. 27)

L'éveil aux langues fait travailler l'élève sur plusieurs langues et cultures en même temps, la diversité linguistique et culturelle est l'objet d'apprentissage c'est-à-dire que les activités se fondent sur cette découverte et ouverture à la diversité. C'est ce qu'énonce M. Candelier, en affirmant que « l'éveil aux langues induit chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions » (Candelier, 2003, p.23). Tout d'abord, cette ouverture à la diversité permettra au fil du temps de développer chez les élèves des représentations et attitudes positives à l'égard de la diversité. D'autre part, à travers ces activités les élèves augmenteront d'une part leurs connaissances générales sur les langues en générales, on parle d'éducation langagière ou bien de « culture langagière » comme le propose C. Perregaux (1998). Ensuite, ils développeront des capacités métalinguistiques incitant à la réflexion, l'analyse et la comparaison.

2.3. Projets

La volonté d'instaurer des approches d'éveil aux langues dans les classes, c'est concrétisée par l'élaboration de divers projets ces dernières années. Les différentes initiatives mises en place sont EVLANG qui a été un travail de référence, Ja-Ling (Janua Linguarum), ELODIL ou encore EOLE (Eveil au langage et Ouverture aux langues). En ce qui nous concerne, c'est essentiellement le projet ELODIL qui inspire mon travail, notamment lors des séances 2, 3 et 6.

Le projet ELODIL (Eveil aux Langage et Ouverture à la Diversité Linguistiques) est né au Québec en 2002. Ce projet reprend et réadapte certaines activités d'EVLANG. La visée de ce projet est de favoriser chez les apprenants, qu'ils soient en milieu plurilingue ou non, le savoir-vivre ensemble en faisant de la diversité linguistique un élément clé de l'éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté. Les principaux objectifs sont

avant tout de : développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle ; de développer des habilités réflexives sur la langue et de favoriser la reconnaissance et la légitimation des langues d'origines.

2.4. Un outil en faveur du plurilinguisme

En quoi la démarche d'éveil aux langues favorise-t-elle le plurilinguisme tel qu'il est prôné par le Conseil de l'Europe ? En effet, d'une façon générale, les approches plurielles (que nous présenterons brièvement ci-dessous) répondent aux attentes de la promotion du plurilinguisme en favorisant le développement des compétences plurilingue et pluriculturelles.

Plus particulièrement, les activités d'éveil aux langues répondent aux défis de la pluralité. En effet, elles ont comme but premier de présenter la diversité comme un enrichissement puisqu'en mettant en avant des langues différentes, on sollicite les élèves à s'intéresser à la diversité. Ce sont donc des attitudes et des représentations positives à l'égard de la diversité qui sont attendues. Comme le souligne M. Candelier, l'objectif est de promouvoir la solidarité et non l'éclatement (Candelier, 2003). En second lieu, elles permettent de valoriser et mettre en avant les langues parlées à la maison. Cette proposition permet aux enfants de mettre en avant leur propre pluralité pour qu'ils prennent conscience de leurs compétences partielles dans le but de les utiliser et non de les cacher. De ce fait, l'éveil aux langues favorise le plurilinguisme et met en relief la question de l'identité culturelle et linguistique en permettant aux enfants de considérer leurs différences comme une richesse. Enfin, les activités d'éveil aux langues ont pour autre finalité de faire en sorte que les enfants prennent du plaisir à découvrir et apprendre les langues. Ce qui répond également à la promotion du plurilinguisme qui favorise l'acquisition de différentes compétences pour mieux vivre dans une société plurielle.

En outre, ces pistes didactiques doivent être considérées comme des sources d'inspiration. D'où le fait de considérer ces moyens d'actions et en l'occurrence l'éveil aux langues comme un instrument pédagogiques à adapter au contexte.

3. D'autres approches possibles

3.1. Brève présentation

Comme je l'ai évoqué précédemment d'autres démarches existent et relèvent d'une approche plurielle. Ci-dessous, je présenterai brièvement chacune des autres approches afin de mettre en avant les origines et les objectifs de ces dernières. L'intérêt est de bien cerner les finalités qui sous-tendent chacune d'entre-elles. Par ailleurs, comme je l'ai évoqué précédemment, au travers de quelques séquences didactiques conçues dans mon projet, j'introduis également une démarche d'*intercompréhension* d'où l'intérêt de bien cerner le but d'une telle action.

La didactique intégrée

C'est notamment sous l'impulsion du linguiste suisse E. Roulet, au début des années 1980, qu'un premier pas vers le « décloisonnement » des matières scolaires a été fait. Selon lui, les mécanismes mis en œuvre par les élèves lors de l'étude de la langue de l'école interviennent dans l'apprentissage des langues secondes. C'est en ce sens que d'après lui les enseignements de la L1 et L2 doivent se fonder l'un sur l'autre et surtout fonctionner « comme un processus intégré » (Roulet, 1980, p.27). Parallèlement aux travaux d'E. Roulet, les projets EMILE²⁰ et CLIL²¹ ont vu le jour. Ces deux projets portent sur l'intégration et le rassemblement de l'enseignement des langues étrangères avec des disciplines cette fois-ci non-linguistiques.

La didactique intégrée des langues permet aux élèves de travailler sur plusieurs langues en même temps. Le but est d'établir des liens entre différentes langues qui sont intégrées au processus scolaire. Il ne s'agit pas de découvrir de nouvelles langues mais plutôt de se concentrer sur les deux ou trois langues en cours d'apprentissage et d'envisager leurs enseignements comme un ensemble en interaction. Par exemple, les apprenants peuvent s'aider de la langue la plus « connue » comme par exemple la langue de l'école pour comprendre la première langue étrangère. De la même façon, les apprenants peuvent s'aider de la première langue étrangère pour comprendre et travailler

²⁰ Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère

²¹ Content and language integrated learning

sur la seconde langue étrangère. En effet, la didactique intégrée « met l'accent sur ce qui est commun aux différentes langues [...] tout en respectant les spécificités culturelles et linguistiques des langues enseignées » (Wokusch, 2005, p.15). Cette approche repose sur la conviction d'envisager l'apprentissage des langues par une éducation au langage et donc que les démarches didactiques sont transférables.

L'approche interculturelle

Dans son ouvrage M. Abdallah - Pretceille présente la pédagogie interculturelle comme « une philosophie de l'éducation » qui se veut être une alternative entre « une école atomisée par la culture de la différence et une école atone par trop d'homogénéité » (Abdallah-Pretceille, 1999, p.77). L'intérêt d'une telle pédagogie est de favoriser une réelle réflexion sur les cultures qui nous entourent pour engendrer un respect mutuel et une meilleure cohésion entre les individus. L'objectif était au départ essentiellement de garantir une meilleure insertion des enfants étrangers à l'école en proposant des activités interculturelles. Mais, c'est sous l'impulsion de L. Porcher que l'interculturel s'est progressivement associé à l'apprentissage du français langue étrangère.

D'après M. Abdallah - Pretceille, l'éducation interculturelle repose sur différents principes comme le fait que la majorité de nos sociétés sont et seront toujours plus multiculturelles ; chaque culture à ses propres particularités qu'il faut respecter ; la multiculturalité est une richesse à exploiter (1999). C'est à partir de ces affirmations qu'elle définit l'éducation interculturelle de cette façon : « il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une interpénétration entre toutes les cultures, permettant de mettre le multiculturel en mouvement tout en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées » (Abdallah - Pretceille, 1999, p.81). L'école ne doit non pas être catégorisée comme un lieu axé sur l'homogénéité mais plutôt comme un lieu ouvert à l'hétérogénéité. Cette pédagogie interculturelle forme à la tolérance et à l'ouverture d'esprit des élèves face à la diversité culturelle et linguistique. Le travail envisagé sera essentiellement des activités permettant le dialogue entre les langues et les cultures et non pas l'apprentissage direct des langues. Cette approche agit au niveau des attitudes et de la perception, c'est pour cette raison que les activités doivent être ponctuelles, progressives et surtout s'inscrire sur du long terme.

L'intercompréhension entre langues parentes

L'intercompréhension entre langues apparentées fait l'objet de travaux universitaires de recherche et d'élaboration de méthodes d'apprentissage. C'est au cours des années 1990 que différentes équipes vont commencer à travailler sur ce domaine de recherche. Les premiers outils créés en France sont entre autre la méthode EuRom4 conçue par une équipe de chercheurs de l'université de Provence et les méthodes Galatea et Galanet proposées par L. Dabène et C. Deagache à l'université de Grenoble³. Comme l'énonce S. Caddéo & M-C. Jamet, durant cette période-là, « les initiateurs expliquent que leur intérêt pour l'intercompréhension [...] est né de l'observation des pratiques communicatives appliquées naturellement par les locuteurs vivant dans des zones de langues en contact [...] » (Caddéo & Jamet, 2013, p.28). Ainsi, cette expérience d'intercompréhension observée à peu à peu fait naître la théorie.

La notion d'intercompréhension peut s'interpréter de diverses manières, comme le souligne Caddéo & Jamet. D'une part, ce terme peut caractériser une situation dans laquelle des individus communiquent et se comprennent chacun dans leur langue. Il s'agit dans ce cas d'apprendre à comprendre l'autre, et donc « d'intercommunier ». D'autre part, le second sens est davantage en lien avec les stratégies à déployer lorsque deux langues proches se ressemblent et que l'on cherche à s'appuyer sur des éléments pour comprendre l'interlocuteur (Caddéo & Jamet, 2013). En ce qui concerne la didactique des langues, l'intercompréhension se trouve être une approche dont l'objectif est d'intercommunier et les moyens mis en œuvre pour que l'objectif se réalise sont le développement de stratégies. Ainsi, proposer des activités d'intercompréhension est un moyen de décloisonner l'apprentissage d'une langue, ce qui s'inscrit par conséquent dans la lignée des approches plurielles. L'objectif de cette approche est de permettre aux apprenants de faire des liens, d'établir des passerelles et d'étudier les similitudes entre certaines langues. C'est ce que les auteurs mettent en avant,

« Si l'apprenant est locuteur d'une langue qui appartient à la même famille que les autres langues qu'il aborde, alors le principe de parenté est particulièrement efficace, car l'apprenant s'appuie sur ce qu'il connaît déjà très bien » (Caddéo & Jamet, 2013, p. 51).

Par exemple, les apprenants pourront à travers l'italien, l'espagnol et le portugais apprendre le français. Les apprenants développeront des compétences métalinguistiques transférables en s'habituant et en apprenant à mettre en place des stratégies de

compréhension qui leur seront utiles. Les apprenants prendront alors conscience qu'il est possible en s'aidant des langues que l'on connaît, à différents degrés, de comprendre d'autres langues.

3.2. Des approches en interaction

Quelles différences entre les diverses approches ?

En 2008, M. Cavalli s'est intéressée à la classification des approches plurielles. Elle propose de classer les diverses approches sur un continuum ayant deux extrémités : « *l'intégration* » et « *la pluralité et la diversité des langues* ». D'une part, l'intégration serait un moyen « d'approfondir, d'acquérir de manière fine, nuancée, complexe et articulée quelques langues » (Cavalli, 2008, p.16). D'autre part, le pôle représentant la pluralité serait un moyen de favoriser l'ouverture aux autres langues et donc d'étendre ses connaissances d'un point de vue quantitatif. En outre, elle attribue à ces pôles des fonctions diverses, le pôle de l'intégration s'identifie à une certaine « profondeur » et le pôle de la pluralité s'identifie plutôt à « l'extension ». En d'autres termes, nous pouvons considérer qu'il existe un pôle qualitatif s'attachant aux compétences langagières en elles-mêmes et d'un pôle quantitatif favorisant l'ouverture à plusieurs cultures et langues et donc ajoutant des connaissances plurielles (plurilingues et pluriculturelles) à notre répertoire. M. Cavalli, considère de ce fait certaines approches qui visent avant tout un travail axé sur les valeurs du plurilinguisme et d'autres approches qui visent plutôt des compétences au service du plurilinguisme.

Néanmoins, dans chaque démarche il y a des valeurs et des compétences qui sont prônées dont avant tout le développement d'un certain savoir-être et savoir-faire. Il est vrai que certaines se centrent plus sur le développement de valeurs et d'autres de compétences. L'éveil aux langues a comme particularité de favoriser ce double objectif à un niveau plus ou moins égale selon la volonté des enseignants et le contexte. En effet, l'objectif premier est l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, donc le développement de valeurs est primordiale, mais des compétences sont aussi mises en jeu comme le développement de compétences métalinguistique qui favorise la prise de conscience des compétences plurielles des apprenants.

Articulation entre l'éveil aux langues et intercompréhension : quelle complémentarité ?

En référence aux propos énoncés par M. Cavalli, nous proposons donc une classification semblable qui permet d'identifier deux groupes « différents ». Ces approches ont la même finalité c'est-à-dire proposer une éducation plurielle des langues mais se concentrent vers des objectifs spécifiques. Une première segmentation apparaît : d'une part, la didactique intégrée et l'intercompréhension tendent clairement vers l'acquisition progressive de compétences « qualitatives » c'est-à-dire vers des compétences langagières et linguistiques. Alors que l'éveil aux langues et l'approche interculturelle tendent plutôt vers l'acquisition progressive de compétences « quantitatives » c'est-à-dire qui vise le développement de la capacité d'ouverture linguistique et culturelle par la confrontation à la pluralité (savoir-être).

Comme énoncé ci-dessus, nous observons que l'éveil aux langues semble être la seule des démarches à favoriser à la fois l'ouverture à la pluralité tout en favorisant le développement de compétences métalinguistique. Dans certains cas, le développement des compétences métalinguistiques, peut se réaliser sous forme d'intercompréhension. En effet, comme le souligne, D.-L. Simon, l'éveil aux langues met en œuvre quelques fois des activités qui peuvent englober d'autres type d'approche plurielle, comme par exemple « lorsque l'apprenant est amené à s'appuyer sur des compétences dans une langue connue pour aller vers une /des langue/s inconnue/s sollicitant ainsi une démarche d'intercompréhension » (Simon, 2015, p.65). Ainsi, certaines démarches peuvent être complémentaires. C'est l'éveil aux langues qui s'avère être la plus « englobante », comme le précise D. Coste :

« L'éveil aux langues est parfois présenté comme englobant en quelques sorte les autres approches « plurielles », dans la mesure – légitime – où les activités et propositions pédagogiques [...] comportent bien des séquences travaillant sur l'intercompréhension entre langues parentes, d'autres mettant l'accent sur une prise de conscience interculturelle, d'autres encore touchant des mises en comparaison inter - linguistiques propres à certaines formes de didactique intégrée » (Coste, 2014, p. 457).

C'est le choix que j'ai fait, lors des séances 4 et 5. Les apprenants sont amenés à travailler sur les ressemblances entre les mots de même famille pour comprendre le sens et effectuer des regroupements. Ainsi, la démarche d'intercompréhension serait-elle une composante possible de l'éveil aux langues ? Certaines activités d'intercompréhension

peuvent-elles être considérées comme un moyen pour réaliser l'éveil aux langues ? En effet, il existe une certaine complémentarité entre ces deux approches plurielles.

Dans le cadre de mon stage, le but est de proposer un programme cohérent favorisant une éducation au plurilinguisme. C'est pour cette raison que mon choix s'est tourné vers une démarche d'éveil aux langues puisque cette approche favorise ce double objectif : un travail sur des compétences tel que le savoir-être tout en développant des compétences de savoir-faire axées sur le développement de compétences plurilingues passant par le développement de capacités métalinguistiques. Cette complémentarité me semble être en phase avec une éducation à la fois plurilingue et interculturelle.

Partie 3

-

Conception et analyse du projet

Chapitre 6 - Le projet Les langueS en français

J'ai fait le choix de concevoir et mettre en place le projet « *Les langueS en français* » auprès d'une classe de cinquième de l'établissement Lombardo-Radice. Ce projet se présente comme un soutien à l'apprentissage du français et vise essentiellement la sensibilisation des apprenants à une éducation plurilingue et interculturelle. Cette proposition didactique expérimente une nouvelle conception, une nouvelle façon d'aborder l'apprentissage des langues étrangères. Voici ci-dessous l'ensemble des objectifs sous-jacents au projet « *Les langueS en français* » ainsi que quelques aspects clés qui permettent une meilleure compréhension des choix effectués.

1. Les objectifs et les compétences visées

Le projet « *Les langueS en français* » a pour objectif principal d'engendrer la réflexion et le développement progressif de trois types de compétences. Le développement de ces compétences favorise la prise de conscience des atouts plurilingues et interculturels. Voici ci-dessous un tableau représentant l'ensemble des compétences.

| Type de compétence | Compétences à acquérir progressivement |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>SAVOIR-ETRE</u> (les attitudes) | Développer des attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique et culturelle : être curieux et ouvert à l'Autre |
| | <p><i>Etre disposé à s'engager dans l'apprentissage de langue nouvelle et donc renforcer la motivation ;</i></p> <p><i>Se décentrer de leur propre langue et comprendre que leur langue et leur culture n'est pas le Langage et la Culture et accepter de modifier ses certitudes linguistiques ;</i></p> <p><i>Prendre conscience de ces propres représentations des langues pour mieux les faire évoluer ;</i></p> <p><i>Accepter l'altérité linguistique et culturelle ;</i></p> <p><i>Prendre conscience de la pluralité des identités linguistiques et culturelles de soi-même et de son entourage.</i></p> |
| <u>SAVOIR FAIRE</u> (les aptitudes) | Développer des capacités métalinguistiques et stratégiques d'observation, de repérage, de construction de sens d'analyse... utiles à l'apprentissage des langues |
| | <p><i>Savoir mobiliser ses connaissances / expériences linguistique pour en aborder de nouvelle ;</i></p> <p><i>Savoir comparer les phénomènes linguistiques / langagiers ;</i></p> <p><i>Savoir utiliser ce que l'on sait dans une ou plusieurs langues pour comprendre ou produire dans une autre langue.</i></p> <p><i>Aider les élèves à rentrer dans la relation à l'altérité</i></p> |
| <u>SAVOIRS</u> (les connaissances) | Savoir identifier ses propres compétences partielles et composites en termes de plurilinguisme et d'interculturalité |
| | <p><i>Construire des connaissances portant sur divers aspects du monde et enrichir leur culture langagière ;</i></p> <p><i>Etablir des passerelles entre les différentes cultures et langue ;</i></p> <p><i>Savoir qu'il existe une grande diversité linguistique et culturelle.</i></p> |

Figure 9 Les trois compétences visées

2. Pour quelle classe ?

Le choix de la classe avec laquelle réaliser ce projet a été négocié avec ma tutrice de stage. En effet, d'une part il semblait compliqué d'entreprendre ce travail avec une classe de sixième du point de vue de leur niveau en français. Pour eux, cette première année est très importante et a pour principal but de fixer les structures linguistiques de base. De plus, pour un public de niveau introductif, les séances auraient été trop difficiles et l'italien trop présent. C'est pour cette raison qu'il aurait été pertinent de travailler avec

les quatrièmes car leur niveau de français permet d'aborder des sujets un peu plus spécifiques. Mais la contrainte institutionnelle était présente, les quatrièmes préparaient l'examen final, le temps était donc compté. De ce fait, le compromis a été de travailler avec une classe de cinquième qui n'a pas d'objectif d'examen et qui a un niveau fin A1²² donc plus ou moins capable de comprendre les consignes en français et d'aborder certains sujets simples.

3. Evaluation

Le problème de l'évaluation s'est posé très rapidement. Comment évaluer des compétences à la fois subjectives, personnelles et abstraites étant donné que la prise de conscience plurilingue et interculturelle peut parfois mettre beaucoup de temps à se développer chez les apprenants ? En effet, il ne s'agit pas d'une capacité qui s'acquière en quelques semaines. Nous nous situons plutôt au niveau des ressentis, des sentiments, de la capacité à aller vers l'Autre, c'est donc un travail qui évolue avec le temps. C'est pour cette raison qu'il s'avère très difficile d'évaluer cela et de mesurer si l'apprenant a ou non pris conscience et développé des compétences plurilingues et interculturelles par l'intermédiaire du projet mis en place. De plus, les éléments abordés lors du projet sont des notions « récentes », de ce fait, les réponses à un éventuel questionnaire ou le discours des apprenants pourraient ne pas être totalement représentatif. Les adolescents peuvent effectivement percevoir ce que nous cherchons à savoir, ce qui peut fausser les résultats. Ce qui semble pertinent c'est de savoir si cette prise de conscience résistera au temps et évoluera. Autrement dit, l'idéal serait de reprendre contact avec les apprenants dans quelques temps.

Néanmoins, j'ai fait le choix de concevoir et de soumettre un questionnaire post-projet aux apprenants afin de recueillir quelques données pour pouvoir envisager une analyse un peu plus distanciée tout en gardant à l'esprit les explications émises ci-dessus.

²² Niveau défini par le C.E.C.R.

Chapitre 7 - Conception du projet

1. Ingénierie : organisation de l'action

1.1. Organisation de mon action

Le chronogramme de ce projet s'est étalé sur les 7 mois de stage. En effet, dès les mois de novembre et décembre j'ai commencé à travailler sur ce projet afin de tenter de répondre au mieux à la commande de stage. Voici ci-dessous la répartition dans le temps de l'ensemble de mon action répondant à la commande.

| Période | Durée de l'action | Actions menées | Objectif | Déroulement concret sur le terrain |
|-----------------------------|-------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Du 01/12/2014 au 13/01/2015 | 4 semaines | Etat des lieux | Obtenir des données de départ pour procéder à l'analyse des besoins . Déceler les données de départ et donc les représentations, les idées et comportement qui sont à faire évoluer. A partir de ces constats, je vais orienter le champ d'action (ajuster les objectifs intermédiaires qui seront en lien direct avec la réalité concrète du terrain). | Conception et mise en place d'un questionnaire de type panaché (questions ouvertes/ fermés) auprès des apprenants. |
| Du 14/01/2015 au 01/03/2015 | 7 semaines | Conception des séquences didactiques | Concevoir du matériel pédagogique correspondant aux besoins et répondant aux objectifs de ma commande de stage. | Déceler les objectifs intermédiaires et concevoir des séquences cohérentes en intégrant des objectifs langagiers pertinents. |
| Du 02/03/2015 au 15/04/2015 | 7 semaines | Mise en place du projet au sein d'une classe | Tester le dispositif. | Ce projet s'étale sur 9 heures. Dans la partie « Annexes » se trouve l'intégralité des séances de ce projet. |
| Du 16/04/2015 au 29/04/2015 | 2 semaines | Evaluation du projet | Prendre de la distance pour se rendre compte des limites, si les objectifs sont atteints... Vérifier la véracité du dispositif testé. | Questionnaire post-projet auprès des apprenants, carnet de bord (observation des apprenants, leurs interactions, leurs comportements...) |

Figure 10 *Le plan d'action en 4 temps forts*

1.2. Progression et organisation des séquences

La conception et la mise en place du projet « *Les langues en français* » au sein de la classe 2C a été un défi. Nous allons dans cette partie présenter et analyser les diverses étapes clés de ce programme, à la lumière des connaissances énoncées auparavant. Par ailleurs, il semble pertinent d'envisager cette démarche comme une démarche

personnalisable, accessible et appropriable par d'autres enseignants. Ainsi, nous ne prétendons pas apporter une solution miracle mais nous proposons un exemple de démarche qui pourrait être mise en place ponctuellement par des enseignants de langue en vue de développer une conscience plurilingue et interculturelle chez les apprenants.

Le projet mis en place tient compte d'une progression des séances bien précises. Il est donc essentiel d'atteindre un certain nombre d'objectifs avant de pouvoir en accéder à d'autres, d'où l'importance de respecter l'ordre établi dans un souci de cohérence.

Dans un premier temps (**séance 1 et 2**), il s'agit d'amener les apprenants à se décentrer et à mettre en place un certain « relativisme » essentiel pour se rendre compte du caractère arbitraire des éléments en vue de mieux accepter l'altérité. On tâchera d'aider les apprenants à prendre conscience que leur point de vue, leur façon de concevoir le monde et les choses de manière générale n'est pas une valeur universelle. Cette première étape est capitale et fondamentale pour pouvoir s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle de manière positive. Dans un second temps (**séance 3 à 6**), il s'agit d'une part lors de la séance 3 de confronter les apprenants à la diversité linguistique pour qu'ils se rendent compte de l'altérité des faits langagiers et qu'ils acceptent cette dernière. D'autre part, les séances 4 et 5 permettent de développer chez les apprenants des compétences plurilingues c'est-à-dire une certaine conscience métalinguistique qui rend les apprenants actifs en analysant, manipulant et en comparant différentes langues. C'est à partir de ce travail en amont que l'ultime séance de ce module, permettra aux apprenants de prendre conscience de leurs compétences en langue à des niveaux divers. L'effet escompté serait que les apprenants comprennent alors qu'ils sont des acteurs plurilingues en réalisant un travail sur cette prise de conscience à travers l'étude de leurs rapports aux langues. Dans un troisième et dernier temps (**séance 7 et 8**), l'enjeu sera de réviser le contenu du projet et de l'exposer à l'oral. Les objectifs qui le sous-tendent sont bien la réappropriation des éléments abordés mais aussi la capacité à présenter les savoirs acquis en langue cible et donc en remployant le vocabulaire appris. Le travail demandé sera guidé et préparé en amont. Il s'agit également de promouvoir le plurilinguisme en transmettant les éléments abordés à d'autres apprenants qui n'ont pas participé à ce projet.

1.3. Tableaux synoptiques

Voici ci-dessous deux tableaux synoptiques qui permettent de comprendre l'organisation et la progression des séances en fonction des objectifs visés. Ils donnent une vision globale de l'enchaînement des séances.

| Séance | Durée | Thème | Activités | Objectifs |
|------------------------------------------------------|--------|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| MODULE 1 « Le reste du monde » | | | | |
| <u>Séance</u> <u>1</u> | 55 min | Se mettre à la place des autres : A la découverte ! | « <i>Comment vois-tu le monde ?</i> » | Favoriser le relativisme pour mieux se décentrer |
| <u>Séance</u> <u>2</u> | 55 min | Se mettre à la place des autres : A toi de jouer ! | « <i>L'exemple des cris des animaux</i> » | |
| MODULE 2 « A nous les langues ! » | | | | |
| <u>Séance</u> <u>3</u> | 55 min | Observons la diversité ! | « <i>Bonjour plurilingue</i> » | Apprendre à s'ouvrir à la diversité linguistique |
| <u>Séance</u> <u>4</u> | 55 min | Moi aussi, j'ai des compétences ... 1 | « <i>Explorons les familles de langues</i> » | Apprendre à développer des compétences plurilingues |
| <u>Séance</u> <u>5</u> | 55 min | Moi aussi, j'ai des compétences ... 2 | « <i>Explorons les langues</i> » | |
| <u>Séance</u> <u>6</u> | 55 min | Moi et les langues : ☺ | « <i>La fleur des langues</i> » | Apprendre à conscientiser ses compétences plurilingues partielles |
| MODULE 3 « Création d'imagiers plurilingues » | | | | |
| <u>Séance</u> <u>7</u> | 55 min | Nos imagiers plurilingues ! | | <i>Construire un exposé ensemble et créer des imagiers plurilingues</i> |
| <u>Séance</u> <u>8</u> | 55 min | Promotion des langueS en français | | <i>Promotion du plurilinguisme</i> |

Figure 11 Tableau synoptique - Vue d'ensemble

| | Objectif | Activité / Outils | Séance |
|----------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Module 1 | Apprendre à se décentrer | Travail autour des cartes du monde Activités autour des cris des animaux dans diverses langues | 1 et 2 |
| Module 2 | Apprendre à s'ouvrir à la diversité linguistique | Travail autour des « <i>bonjours</i> » dans diverses langues | 3 |
| | Développer ses compétences plurilingues | Activités de repérage et d'analyse autour des familles de langues Activités de repérage et d'analyse autour des mots de différentes langues | 4 et 5 |
| | Apprendre à conscientiser ses compétences plurilingues plurielles | Apprendre à définir notre rapport aux langues Comprendre ce que sont des compétences plurilingues partielles Prendre conscience de sa biographie langagière | 6 |
| Module 3 | Elaborer un exposé ensemble | Organiser l'intervention et la présentation de l'affiche plurilingue Construire des imagiers plurilingues | 7 |
| | Promouvoir le plurilinguisme | Présentation du travail en groupe auprès de la classe ou d'autre(s) classe(s) | 8 |

Figure 12 Tableau synoptique - Vue détaillée

1.4. Planning

Le projet s'est déroulé sur 9 semaines. Ma tutrice de stage m'a accordé au total une dizaine d'heures de cours à exploiter pour mon projet. La principale contrainte a été de suivre le programme scolaire, ce qui explique que je n'ai pas pu bénéficier de plus de 9 heures de cours. Effectivement, ces heures consacrées au projet ont été des heures « en moins » dédiées à l'apprentissage du français habituel, avec le manuel scolaire. C'est entre autre pour éviter d'accumuler du retard par rapport aux autres classes, qu'il n'était pas possible de réaliser le projet de façon plus régulière car il fallait également avancer le programme. De ce fait, nous avons alterné entre les séances de notre projet et les séances de français habituelles. Les heures de cours avec la classe 2C était le lundi et le mercredi pour des séances de 55 minutes. Voici ci-dessous, le planning du projet tel qu'il a été réalisé du 2 mars au 29 avril :

| | | | | | | |
|------------------------------------------|----|------------------------------------------|----|----|----|----|
| 2 <i>Séance 1</i> | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 9 | 10 | 11 <i>Séance 2</i> | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 16 | 17 | 18 <i>Séance 3</i> | 19 | 20 | 21 | 22 |
| 23 | 24 | 25 <i>Séance 4</i> | 26 | 27 | 28 | 29 |
| 30 <i>Séance 5 + Evaluation 1</i> | 31 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 7 | 8 <i>Séance 6</i> | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 <i>Séance 7</i> | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 <i>Séance 7 +</i> | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | 29 <i>Séance 8 (Evaluation 2)</i> | 30 | | | |

Figure 13 *Planning du projet*

2. Choix pédagogiques

2.1. Articulation des séances avec des objectifs langagiers

Les séances proposées ont comme objectif de répondre à une pédagogie plurilingue et interculturelle. Or, en tant que cours de français langue étrangère, il est nécessaire d'intégrer un minimum de ressources d'un point de vue langagier. En effet, la principale crainte, lors de la mise en place du projet était de devoir reléguer au second plan l'apprentissage du français. Il est donc primordial de ne pas perdre de vue l'objectif des apprenants, à savoir l'étude et la maîtrise de la langue cible. Ainsi, il est nécessaire de veiller à un certain équilibre entre l'objectif des apprenants (l'apprentissage du français) et notre objectif (le développement de compétences spécifiques).

C'est pour cette raison que dans chaque séance des « compétences communicatives langagières » sont sollicitées (principalement d'ordre lexical, grammatical ou phonétique). Certaines séances se prêtent plus que d'autres à certaines activités linguistiques mais de manière générale les séances sont organisées de façon à ce que la langue utilisée et mise en avant soit le français, ou en tout cas le plus possible. De

plus, ayant conscience de mettre « de côté » le français, il semble essentiel de pouvoir au moins présenter les consignes en français et de proposer diverses activités favorisant des interactions en langue cible. En termes d'activités langagières, la prise de parole et notamment la production orale sont favorisées.

De ce fait, il est évident que dans le cadre de ce projet, les éléments langagiers ne sont pas une fin en soi, ils ne sont que secondaires. C'est pour cette raison que ce type de projet peut être utilisé ou exploité plutôt de façon ponctuelle et peut être considéré comme un appui et un soutien à l'apprentissage.

2.2. Le choix de l'évaluation

La question de l'évaluation a été bien présente tout au long de la conception du programme. Il nous semble important qu'il y ait au moins une évaluation de type formative qui soit proposée par l'enseignant afin de vérifier l'assimilation et l'intégration des éléments abordés. Cette évaluation formative peut par exemple se présenter sous forme d'activités similaires à celles travaillées en classe. Concernant notre projet, l'évaluation formative est présente lors de la séance 5²³ à travers un devoir à faire à la maison. Il s'agit effectivement d'une activité à réaliser individuellement dans le but de vérifier si l'analyse faite en classe a été comprise et peut être reproduite. Cette activité permet à l'enseignant de faire le point et de proposer des remédiations si cela est nécessaire, dans une perspective formative. Cette dernière nous permet également de s'assurer de la participation active des apprenants et du chemin parcouru.

De plus, l'ultime séance²⁴ se prête également à une forme d'évaluation bien que cette fois-ci la fonction de cette dernière se trouve être plutôt sommative car elle permet de faire le bilan des acquis et de réinvestir l'ensemble des notions abordées. Par ailleurs, elle se trouve à la fin du parcours, elle marque donc la fin du projet. En revanche, elle ne sanctionne pas d'une note mais plutôt d'un retour et d'un partage, en cela la visée reste bien formative.

²³ Voir tome 2 « Annexes : Fiches pédagogiques clés en main destinés à l'enseignant-utilisateur » p.50

²⁴ Voir tome 2 « Annexes : Fiches pédagogiques clés en main destinés à l'enseignant-utilisateur » p.64

Chapitre 8 - Contenus et analyse

1. Module 1 « Le reste du monde »

1.1. Organisation et contenu

Ce module s'articule en deux séances. La première séance a pour ambition de faire naître chez les apprenants un déclic, une prise de conscience. La seconde séance met à l'épreuve les apprenants en testant leurs capacités à accepter l'altérité et le caractère arbitraire des éléments.

1.2. Les temps forts

Une découverte source d'implication et d'intérêt

La séance 1 a suscité un certain intérêt chez les apprenants. D'une part, cette curiosité est générée par l'originalité de cette première séance qui diffère des cours de français traditionnel. Effectivement, le simple fait de proposer des supports inhabituels a été source d'implication et de questionnement. D'autre part, le fait d'exposer plusieurs cartes du monde qui représentent le même planisphère a suscité l'attention des élèves. La quasi-majorité des apprenants ne savaient pas que diverses perspectives du monde existaient.

La prise de position de certains

A la fin de la deuxième séance, un débat s'est instauré entre les apprenants concernant le fait que les cris des animaux changent en fonction des locuteurs. A la question « *Est-ce que c'est normal ?* », un élève a pris la parole en disant que selon lui ce n'était pas normal. En lien avec cette réponse catégorique, quelques élèves ont pris la parole spontanément, cette fois-ci en italien en affirmant que « *Les autres ont le droit de penser différemment* » ou encore « *Il faut respecter !* ». Cette prise de position est en lien avec le développement des attitudes positives à l'égard de l'altérité. Ainsi, ce débat prouve qu'une certaine réflexion a été entreprise et qu'une prise de distance pour certains a déjà été faite.

1.3. Limite

La principale limite de ce module a été le manque de sérieux observé lors de la séance 2. En effet, lors de l'écoute des cris des animaux, certains apprenants n'ont pas pris au sérieux cette activité. Cette désinvolture s'est traduite par des rires au moment de l'écoute. Ainsi, cette seconde séance est certainement à adapter en fonction de l'âge des apprenants.

2. Module 2 « A nous les langues ! »

2.1. Organisation et contenu

Ce second module constitue le cœur du projet, il s'articule autour de quatre séances. La séance 3 vise essentiellement l'ouverture à l'altérité linguistique alors que les séances 4 et 5 sont axées sur le développement des compétences plurilingues. La séance 6 favorise la prise de conscience des compétences plurielles et partielles de chacun tout en travaillant sur notre rapport aux langues.

2.2. Analyse des effets du module

Voici ci-dessous une analyse des points forts et des points faibles les plus marquants de ce module :

Du développement des capacités d'analyse à la prise de confiance

Ce sont particulièrement les séances 4 et 5 axées sur le développement des capacités métalinguistiques qui ont fait naître chez les apprenants un sentiment de confiance et de prise de conscience de leurs propres capacités en matière d'analyse linguistique. Le fait de découvrir par eux-mêmes certains phénomènes linguistiques, de faire des hypothèses, de faire des liens entre les mots et les langues, leur ont permis de prendre confiance en eux et surtout de leur prouver qu'ils sont capables d'arriver à des conclusions pertinentes par eux-mêmes.

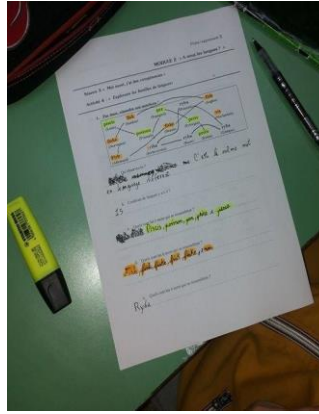


Figure 14 Travail d'analyse d'un apprenant

Ainsi, mettre l'apprenant en situation d'exploration et d'analyse a plusieurs intérêts, celui de stimuler ses capacités métalinguistiques, de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage et de motiver l'apprenant. Dans un certain sens, il y a une articulation entre l'acquisition de compétences et de connaissances et le développement des attitudes. De ce fait, les attitudes positives à l'égard de l'altérité et du processus d'apprentissage se développent à travers le travail sur les langues. C'est ce que souligne C. Perregaux,

« [...] le contenu des attitudes (intérêt, curiosité, images, désir de connaître et d'apprendre, développement de l'estime des autres et de l'estime de soi) va se développer, entre autres, par la réflexion méthodique, précise et rigoureuse sur des aspects linguistiques ou langagiers mettant en perspective les singularités et les éléments communs de plusieurs langues. » (Perregaux, 1998, p.103).

La motivation et l'implication

Un des aspects très positifs de ce projet a été la motivation. Que ce soit comme évoquée ci-dessus par le développement des capacités d'analyse, ou bien par la découverte de nouvelles langues ou encore par le thème d'une manière générale, le projet a suscité une réelle motivation qui s'est traduite par une véritable implication et envie d'apprendre. Certaines activités ont suscité plus d'intérêt que d'autres mais de manière globale le projet a été très bien accueilli par les apprenants. Certaines appréhensions étaient bien présentes au début de la mise en place du projet, d'une part en lien avec l'âge des apprenants et donc la peur d'un désintérêt total et d'autre part en lien avec un manque de considération du projet en lui-même et donc un manque de sérieux de la part des élèves. Les participants bien que quelques fois difficiles à gérer lors de certaines activités, se sont montrés désireux de découvrir, d'apprendre et de partager.

Par exemple, au moment de l'analyse linguistique, tous les élèves étaient impliqués dans leur travail et ont fait preuve d'une concentration « inhabituelle ». En effet, même deux élèves qui sont habituellement turbulents et plus dissipés que les autres ont fait preuve de sérieux et d'application dans leur travail. De plus, la motivation des apprenants s'est ressentie à travers leur satisfaction personnelle. En effet, de façon ponctuelle, lorsque les élèves finissaient une activité ou parvenaient à trouver une réponse, ils n'hésitaient pas à m'appeler en disant « *J'ai trouvé !* », « *J'ai fini !* », « *J'ai réussi !* ». A travers ces exclamations, c'est la fierté des apprenants qui ressort.

Valorisation des langues et du plurilinguisme des apprenants

Le contexte de la classe n'est pas véritablement un contexte plurilingue puisque la majorité des apprenants est italienne. Cela ne change en rien notre volonté de valoriser les langues et le plurilinguisme de chacun des apprenants. C'est au contraire, une raison de plus pour sensibiliser les élèves à leur propre plurilinguisme dont ils n'ont pas forcément conscience. Au sein de la classe, nous retrouvons tout de même deux apprenants d'origines étrangères. Un des garçons est né en Italie mais ses parents sont originaires de l'Ile Maurice et l'autre élève, arrivé quelques jours avant la mise en place du projet, est brésilien et habite en Italie depuis très peu de temps. Ces deux jeunes garçons ont deux comportements très différents vis-à-vis de leurs origines. L'un est très réservé et assez réticent au fait de parler de son pays d'origine et l'autre est au contraire très ouvert et n'hésite pas à raconter des anecdotes ou à interagir spontanément aux contenus des séances. Le jeune garçon originaire de l'Ile Maurice semble plutôt mal à l'aise vis-à-vis de ses origines. En effet, il n'intervient que très peu et ne profite pas des activités proposées pour mettre en avant son pays et partager ses expériences.

Lors des séances 3 et 6, ces deux élèves ont été amenés à s'exprimer sur leurs origines par l'intermédiaire des questions des autres apprenants et des activités proposées. Nous observons que démontrer un certain intérêt à l'égard de ces élèves leur permettent de se sentir valorisés et en confiance. Cela a un effet direct sur leur rapport aux langues et à leurs propres origines. En effet, poser des questions, sentir que les autres s'intéressent à leurs cultures ou encore aider les autres apprenants à comprendre certains aspects d'autres langues, permet à l'apprenant de partager son expérience, sa culture et de le rendre fier.

C'est notamment ce qui s'est produit avec ce jeune garçon mauricien qui a su aller au-delà de ses peurs et s'ouvrir aux autres. C'est d'ailleurs de cette façon que les élèves de la classe se rendent compte que les compétences plurilingues et pluriculturelles sont une richesse et non quelque chose « à cacher ». Ce processus mis en œuvre est essentiel et vecteur d'une meilleure acceptation de l'Autre.

Les interactions

Les interactions au cours du projet constituent une principale limite. En effet, c'est entre autre le niveau débutant des apprenants qui a freiné certaines interactions et certains moments clés des séances pédagogiques. Cela s'explique tout simplement par le manque de vocabulaire des apprenants mais également par le fait qu'ils n'ont pas l'habitude de s'exprimer à l'oral, de formuler des phrases et de prendre la parole spontanément. Ce constat a engendré une autre conséquence plutôt néfaste aux objectifs visés par ce projet : la trop grande présence de l'italien lors des interactions de groupe et de classe.

Ainsi, au niveau du travail de conception, nous nous retrouvons face à un dilemme propre à la volonté d'instaurer ce type de perspective dans un cours de langue. Est-il préférable d'adapter ce projet à des apprenants ayant un niveau de français un peu plus élevé dans le but de favoriser avant tout les interactions en langue cible et de stimuler au mieux l'apprentissage du français ? Ou bien, est-il plus judicieux de s'adonner aux apprenants plus jeunes avec un niveau de français un peu plus faible cette fois-ci pour favoriser au mieux le développement de compétences métalinguistiques et d'attitudes positives utiles pour démarrer dans les meilleures conditions possibles l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères ? Ainsi, il semblerait qu'un choix s'impose concernant les objectifs principaux. Dans le cadre de notre projet, nous avons tenté d'allier à la fois la production orale en langue cible et l'acquisition de compétences communicatives au développement de compétences clés à l'apprentissage, mais il semble évident que la mise en place de ce type de projet implique forcément une « mise à l'écart » de l'apprentissage direct de la langue cible.

Un décalage entre les apprenants

La seconde limite observée a été la différence de rapidité au sein de la classe. En effet, de façon régulière certains apprenants étaient plus à l'aise dans l'élaboration des

activités et finissaient le travail demandé en un temps record alors que la moitié de la classe était encore en pleine réflexion. Ce déséquilibre entre les apprenants a été difficile à gérer car cela engendrait un décalage dans la progression de la séance. Ainsi, la plupart du temps, les apprenants plus rapides se rendaient auprès des autres élèves pour les aider et les orienter dans leur travail.

3. Module 3 « Création d’imagiers plurilingues »

3.1. Le déroulement

Ce troisième module s’articule en deux parties distinctes. La séance 7 est dédiée à la conception des imagiers plurilingues et la séance 8 à l’exposition des imagiers plurilingues accompagnés d’une présentation orale. Les imagiers plurilingues ont été réalisés par les élèves de manière guidée et orientée. Les élèves se sont répartis en groupes en fonction des affinités de chacun et le thème des affiches a été attribué de manière aléatoire afin d’éviter les conflits. La réalisation des imagiers plurilingues s’est étendue sur deux séances. Pour certains groupes une autre séance a été nécessaire, cette fois-ci sur la base de volontariat lors d’une heure de permanence car le temps était compté. La réalisation de ces affiches a été plutôt longue car en amont les apprenants ont dû se mettre d’accord sur l’organisation de l’affiche, sélectionner les informations les plus pertinentes en fonction du thème attribué, se répartir les tâches et travailler sur l’esthétique de l’affiche.

3.2. Les imagiers plurilingues



Figure 15 Affiche " Les familles de langues "

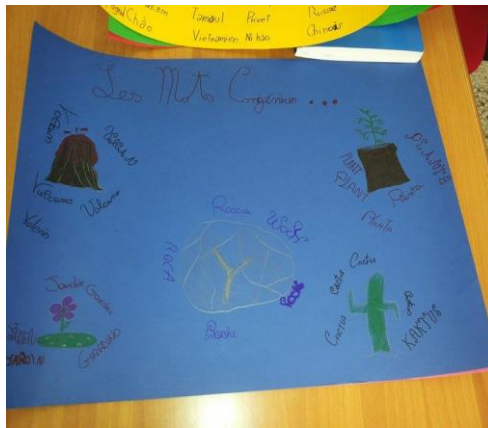


Figure 16 Affiche " Les mots congénères "



Figure 17 Affiche " Les bonjour plurilingues "



Figure 18 Affiche " La musique dans le monde "

Chapitre 9 - Bilan

1. Questionnaire post-projet

1.1. Présentation et organisation du questionnaire

Dans la mesure où il est difficile d'affirmer si des progrès ont réellement été accomplis, nous avons décidé de distribuer aux apprenants un questionnaire post-projet²⁵ afin d'obtenir une vision globale des ressentis des apprenants et d'observer si ces derniers ont été suffisamment sensibilisés aux principaux objectifs du projet. Ce questionnaire a été distribué aux apprenants en version italienne²⁶ pour favoriser la compréhension des énoncés.

Ce questionnaire se décompose en deux parties. La première partie met en avant d'une part des questions de type fermées qui impliquent une réponse positive ou négative. Les six premières questions permettent de faire le bilan des principaux éléments clés du projet. Les réponses recueillies informent sur les notions retenues mais également sur le ressenti des apprenants et sur l'efficacité du projet. D'autre part, les cinq dernières questions sont des questions de type ouvertes qui imposent donc une petite rédaction de la

²⁵ Voir p.91 Annexe 4 : Questionnaire post-projet en français

²⁶ Voir p.93 Annexe 5 : Questionnaire post-projet en italien

part des apprenants. Les réponses permettent de mieux cerner la façon dont ce projet a été vécu et surtout ce qu'en ont retenu les apprenants. Enfin dans une deuxième partie, nous retrouvons le même tableau présent dans le questionnaire de départ, avec cette fois-ci seulement six items. L'enjeu est de prendre conscience des représentations et des aprioris des apprenants mais surtout d'observer si le projet a contribué ou non, à une éventuelle évolution, en comparant les résultats.

1.2. Analyse du questionnaire ²⁷

Le projet a été apprécié par la majorité des apprenants, ils déclarent tous avoir appris quelque chose. Le projet semble avoir été à la fois utile et intéressant et surtout il semble avoir transmis aux élèves l'envie d'apprendre et de s'intéresser aux langues. En revanche, un aspect n'a-t-il pas suffisamment marqué les esprits ; il s'agit de la prise de conscience des liens existants entre les langues. En effet, bien que 9 apprenants sur 16 disent avoir établi des liens entre les langues, tout de même 7 élèves disent ne pas y être arrivés, alors que deux séances ont été entièrement consacrées à ce travail d'analyse.

Concernant l'item « Si je ne connais pas une langue, je ne peux pas la comprendre », nous constatons globalement une évolution positive. En effet, avant le projet, plus de la moitié de la classe a réagi positivement à cette affirmation alors qu'après le projet 9 apprenants sur 16 ont réagi négativement. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que grâce aux activités proposées, les apprenants ont pris conscience qu'il était possible, même si nous ne connaissons pas la langue, de parvenir à comprendre quelques mots. De plus, les réactions recueillies à l'item « Si j'apprends plusieurs langues, je risque de tout mélanger », nous permettent également d'observer une évolution positive quant à la peur de mélanger plusieurs langues. En effet, avant le projet, 10 apprenants sur 16 ont fait part de cette crainte alors qu'après le projet 5 personnes réagissaient encore positivement à cette affirmation. De ce fait, ce projet semble avoir prouvé aux apprenants que le fait de travailler sur plusieurs langues n'engendrait pas forcément un mélange ou bien même une confusion.

²⁷ Voir p.95 Annexe 6 : Les résultats du questionnaire post-projet

En revanche, il semblerait une fois de plus, que le projet n'ait pas assez mis l'accent sur l'intercompréhension entre les langues de même famille. En effet, à l'affirmation « Pour comprendre l'espagnol, je peux m'aider du français et de l'italien », 11 élèves sur 16 étaient d'accord avant de travailler sur le projet « *Les langues en français* ». Or, après avoir transmis le questionnaire post-projet aux élèves, nous observons exactement le même résultat. Bien que ce résultat soit plutôt décevant, il reste impossible de savoir s'il s'agit des mêmes apprenants car le questionnaire est anonyme. C'est une des limites de cet outil car il aurait été pertinent d'analyser cela. De la même manière, l'item relatif à la place de l'anglais nous indique que les séquences proposées n'ont pas assez souligné l'importance des autres langues dans la vie quotidienne et dans le parcours scolaire. Avant le projet, 9 élèves sur 16, soit 56,25% de la classe considérait que la chose la plus importante était de parler anglais et après le projet, 75% de la classe réitérait la même affirmation.

2. Obstacles rencontrés

2.1. La réalisation du projet final

Nous aurions idéalement souhaité mener le projet jusqu'au bout en axant l'ultime séance sur la promotion du plurilinguisme auprès d'une autre classe étudiant le français. Cela aurait été l'occasion de favoriser les échanges et de rendre plus visible notre projet aux yeux des autres membres de l'établissement (élèves et enseignants). Comme nous le suggérons au sein de la fiche pédagogique de la séance 8, il est également possible d'envisager la présentation des imagiers plurilingues au sein de la classe même. C'est ce que nous avons fait, par manque de temps. En effet, au moment de la réalisation du projet final, l'établissement scolaire était dans une période un peu « mouvementée », entre les voyages scolaires et la période des vacances de Pâques. Ainsi, nous n'avons pas pu organiser une rencontre car le temps manquait. Nous avons donc fait le choix de présenter oralement les imagiers plurilingues au sein même de la classe. Cela est regrettable dans le sens où il aurait été plus motivant et plus intéressant pour les apprenants de partager ce qu'ils ont appris et de transmettre leurs connaissances.

2.2. La durée des séances et du projet

Tout d'abord, bien que le temps consacré à ce projet a été négocié d'avance, la contrainte temps s'avère être une seconde limite. Le déroulement de chacune des séances aurait mérité un délai supplémentaire. En effet, il manquait à la fin de chaque séance, un moment pour approfondir certains aspects, répéter, résumer l'ensemble du contenu, vérifier les acquis et réinvestir les éléments abordés. Au fil du temps, ces moments se sont avérés indispensables pour favoriser l'assimilation et l'intégration du contenu en langue cible.

De ce fait, la contrainte institutionnelle au niveau du temps a été « un frein » à notre volonté de proposer un contenu complet et construit en fonction d'un public débutant. Ce constat s'explique notamment par la place attribuée à ce type de formation au sein des établissements. Effectivement, nous nous retrouvons ici, entre la volonté de proposer une perspective novatrice et les limites institutionnelles qui empiètent sur la mise en place de tels projets. Ces limites s'expliquent avant tout par le caractère « précaire » et « non-officiel » de ces propositions didactiques. En outre, encore peu d'enseignants sont sensibilisés à cet aspect de la didactique des langues et sont convaincus des enjeux du développement de certaines compétences. Les principales craintes ressenties se traduisent par la peur de perdre du temps, de mettre en retard les apprenants par rapport aux autres classes, de freiner l'avancement du programme scolaire et de mélanger les langues. Par ailleurs, d'après l'enquête menée par F. Crochot, concernant la place de ces pratiques, elle émet en guise de conclusion que la grande majorité des enseignants de langues « adoptent véritablement certaines pratiques innovantes à partir du moment où celles-ci sont prônées et soutenues par l'institution scolaire (Crochot, 2008, p.33). De façon concrète, les décisions didactiques dépendront entre autre de la position du directeur de l'institut et de ses finalités éducatives. L'élément principal qui peut donc épauler et soutenir les volontés didactiques des enseignants serait comme le définit V. Castellotti « une volonté politique inébranlable » (Castellotti, 2006, p.325).

3. Retour sur la formation

3.1. Une opportunité pour les apprenants

Le projet semble avoir été une opportunité de réflexion, une opportunité de dialogue et une opportunité d'ouverture à d'autres langues. Cette parenthèse au cours du

programme de français langue étrangère peut être considérée comme une expérience, un parcours en plus de leur formation, qui enrichit et fortifie les compétences et les connaissances des apprenants.

3.2. Une expérience enrichissante et formatrice

Pour ma part, cette expérience m'a permis de m'enrichir et a contribué à ma formation professionnelle dans divers paramètres. Tout d'abord, l'élaboration de ce projet m'a permis d'expérimenter ma capacité à construire des séquences didactiques, d'établir une cohésion et une progression. Le travail en amont de conception a été une première étape formative. De plus, cette phase de conception est le fruit d'un travail de recherche axé sur l'éveil aux langues et le plurilinguisme. L'articulation et un va et viens permanent entre la théorie et la pratique a été nécessaire et m'a aidé à construire ce projet. C'est ensuite lors de la mise en place du projet, que ma formation en tant qu'enseignante a réellement pris sens et s'est construite peu à peu. En effet, il est très enrichissant et formateur de pouvoir mettre en place dans une classe, le fruit de son travail afin d'observer les limites et les éléments positifs. C'est par ailleurs une satisfaction personnelle qui a stimulé et encouragé mon travail au quotidien.

Conclusion

Le projet mis en place semble être une proposition didactique intéressante et surtout bénéfique aux apprenants. Le projet « *Les langues en français* » se présente comme un moyen permettant de rassembler les élèves autour de leurs compétences plurilingues et interculturelles en plaçant l'altérité linguistique et culturelle au cœur des débats. Ainsi, en réponse à notre problématique, « *En quoi intégrer une dimension plurilingue et interculturelle en classe de langue, favoriserait l'apprentissage des apprenants ? Et comment peut-on intégrer un tel contenu ?* », plusieurs paramètres entrent en compte. D'une part, l'enjeu d'une telle volonté est avant tout de favoriser, à travers un travail sur les langues étrangères, un respect mutuel à l'égard de l'altérité, qualité essentielle pour vivre en harmonie les uns avec les autres mais également pour mieux démarrer et stimuler leur apprentissage en langue étrangère. Au-delà de cette visée générale, ce sont des atouts au niveau des savoirs et des savoir-faire que les apprenants ont développés, éléments qui contribuent à leur développement personnel mais aussi à leur formation scolaire qui s'avèrent indispensables. D'autre part, plusieurs approches s'offrent à nous, nous avons dans le cadre de ce stage fait le choix de se baser sur une démarche d'éveil aux langues. Il est indispensable premièrement de s'adapter sans cesse au type de public et de ce fait d'adapter les contenus didactiques. Puis, il semble tout autant nécessaire, en tant que concepteur, de fixer des objectifs pour favoriser une progression cohérente grâce à laquelle les activités basées sur de l'éveil aux langues ou de l'intercompréhension par exemple, prennent sens et deviennent pertinentes. Ainsi, il ne suffit pas de proposer des activités au compte-goutte et « par hasard », mais il semble plus intéressant et pertinent de proposer un contenu didactique au sein d'un ensemble cohérent et bien construit, pour que les apprenants puissent réellement s'impliquer et comprendre la réflexion et le chemin parcouru.

Au niveau personnel, j'ai beaucoup apprécié pouvoir concevoir et mettre en œuvre ce projet, bien que la place de ce dernier ne soit pas encore considérée à sa juste valeur. C'est en effet un « micro pas » effectué, une légère avancée, qui à notre échelle n'est pas très significative mais qui a permis tout de même de lancer la réflexion et le débat concernant la nécessité d'intégrer une telle sensibilisation au sein de l'enseignement des langues. Je pense que ce projet aura au moins touché certains apprenants et leur aura

permis d'engendrer une réflexion qui fera évoluer leurs perceptions et leur permettra d'avoir un autre regard sur leurs propres plurilinguisme, sur leurs compétences et leurs capacités mais également sur leur parcours en tant qu'apprenant ou de manière générale. Cette alternative que nous avons proposée n'a pas été vaine et pourrait servir d'exemple pour de futures initiatives. A présent la question est de savoir si l'éducation plurilingue et interculturelle, bien que bénéfique, est suffisante lorsque les messages véhiculés en dehors de l'école sont bien contraires ? D'où la nécessité de continuer à sensibiliser, éduquer et rendre conscients nos jeunes élèves du caractère positif et riche de la diversité, tout en leur démontrant qu'ils sont des acteurs plurilingues capables d'agir sur le monde et de favoriser la cohésion entre les individus. Le cours de langue semble être le lieu par excellence au sein duquel cette sensibilisation peut être entreprise. Mais cela dépendra avant tout de l'enseignant de langue et de ses perspectives éducatives. En effet, qu'en est-il de la formation des enseignants ? Bien avant d'intégrer ce genre de formation en classe de langue, c'est l'enseignant lui-même qui doit être convaincu par les enjeux sous-jacents et les objectifs entrepris à travers la mise en place de ce type de projet.

Bibliographie

Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. . Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Bruneri, R., Durbano, B. & Vico, M. (2011). *Quelle chance ! 2*. Milan-Turin : LANG.

Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Caddéo, S. & Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Campos, C. (2009). Plurilinguisme, plurilinguismes. Dans F.-X., D'Aligny, A. Guillaume, B. Nieder, F. Rastier, C. Tremblay & H. Wismann (dir.), *Plurilinguisme, interculturalité et emploi : défis pour l'Europe* (pp.65-68). Paris : L'Harmattan.

Candelier, M. (éd). (2003). *L'Eveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Candelier, M. (2005). L'éveil aux langues : une innovation européenne. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34, 27-44.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5, 65-84.

Canulli, M.-P. & Luvié, M.-C. (2010). *Tout va bien ! 3 Cours de langue et civilisation françaises*. Milan: Minerva scuola.

Castellotti, V. (2001). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (pp. 9-37). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues - principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 319-331.

Castellotti, V., Coste, D. & Duverger, J. (dir.) (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : ADEB/ DYNAMIV, disponible sur : http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf. Consulté le 12 Janvier 2014.

Cavalli, M. (2008). Didactiques intégrées et approches plurielles. *Babylonia*, 1(08), 15-19.

Chaves, R.-M., Favier, L. & Péliissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.

Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence*. Paris : Les Edition Didier.

Coste, D. (1991). Diversifier, certes. *Le français dans le monde - Recherches et applications : Vers le plurilinguisme ?*, numéro spécial, 170-176.

Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? Dans V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (pp. 191-203). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

Coste, D. (2010). Diversités des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 141-165.

Coste, D. (Dir.). (2013). *Les langues au cœur de l'éducation : principes, pratiques, propositions*. Bruxelles : Fernemont : E.M.E. & InterCommunications.

Coste, D. (2014). « Approches plurielles » et/ou « approche plurielle » ? Entre diversité du singulier et singularité du pluriel. Dans C. Troncy (dir.), *Didactique du plurilinguisme* (p.451-461). Rennes : PUR.

Crochot, F. (2008). Les enseignants d'allemand et le plurilinguisme. *Les langues modernes*, 1, 25-33.

Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, 13-21.

Dabène, L. (1995). L'Eveil au langage : Itinéraire et problématique. *Notions en questions : L'éveil au langage*, 1, 135-143.

De Pietro, J.-F. (2009). Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient. *Babylonia*, 4(09), 54-60.

Forlot, G. (2012). Vers une formation au plurilinguisme à l'école française : Etats des lieux et réinterprétations des approches didactiques « mono » des instructions officielles. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. De Pietro & C. Perregaux (dir.), *Eveil aux langues et approches plurielles : De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 57-73). Paris : L'Harmattan.

Goullier, F. (2010). CECRL et éducation plurilingue. *XYZep Le bulletin du centre Alain-Savary*, 37, 6.

Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne : le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Editions des archives contemporaines.

Moore, D. (1995). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia*, 2(95), 26-31.

Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, 101-110.

Perregaux, C. (1998). Esquisse d'un nouveau monde. Dans J. Billiez (Dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène* (pp. 291-297). Grenoble : CDL- LIDILEM.

Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*. Poitiers : HATIER-CREDIF.

Sapone, P. & Simeone, A. (2014). *C'est parti ! 1 Méthode de langue et civilisation françaises*. Turin : Il capitello.

Simon, D.-L. (2015). *Didactique des langues et éducation plurilingue et interculturelle : l'Approche plurielle*. Habilitation à diriger des recherches. Université Grenoble Alpes.

Willems, M. (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée : vers une définition. *Babylonia*, 4(05), 14-16.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Sigles utilisés

C.E. / C.O.: Compréhension écrite / Compréhension orale

C.E.C.R.: Cadre européen commun de référence pour les langues

C.I.E.P.: Centre international d'études pédagogiques

C.L.I.L.: Content and language integrated learning

D.E.L.F.: Diplôme élémentaire de langue française

E.M.I.L.E.: Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère

F.L.E.: Français langue étrangère

P.E. / P.O.: Production écrite / Production orale

Table des illustrations

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figure 1: <i>Carte de l'Italie</i> | 9 |
| Figure 2 <i>Le système éducatif italien</i> | 10 |
| Figure 3 <i>Répartition en pourcentage des élèves au sein des différentes écoles</i> | 12 |
| Figure 4 <i>Répartition des matières scolaires en fonction du nombre d'heures</i> | 13 |
| Figure 5 <i>Emploi du temps des enseignants du collège</i> | 14 |
| Figure 6 <i>Répartition du nombre d'élèves dans les classes de français et des élèves d'origines étrangères</i> | 15 |
| Figure 7 <i>Affiche du projet Comenius située à l'entrée de l'établissement</i> | 16 |
| Figure 8 <i>Quelques réponses au questionnaire</i> | 26 |
| Figure 9 <i>Les trois compétences visées</i> | 59 |
| Figure 10 <i>Le plan d'action en 4 temps forts</i> | 61 |
| Figure 11 <i>Tableau synoptique - Vue d'ensemble</i> | 63 |
| Figure 12 <i>Tableau synoptique - Vue détaillée</i> | 64 |
| Figure 13 <i>Planning du projet</i> | 65 |
| Figure 14 <i>Travail d'analyse d'un apprenant</i> | 69 |
| Figure 15 <i>Affiche " Les familles de langues "</i> | 72 |
| Figure 16 <i>Affiche " Les mots congénères "</i> | 73 |
| Figure 17 <i>Affiche " Les bonjour plurilingues "</i> | 73 |
| Figure 18 <i>Affiche " La musique dans le monde "</i> | 74 |

Table des annexes

| | |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Annexe 1 Questionnaire en français..... | 88 |
| Annexe 2 Questionnaire destiné aux apprenants version italienne | 89 |
| Annexe 3 Les résultats du questionnaire..... | 90 |
| Annexe 4 Questionnaire post-projet en italien..... | 91 |
| Annexe 5 Questionnaire post-projet en français | 93 |
| Annexe 6 Les résultats du questionnaire post-projet..... | 95 |

Annexe 1

Questionnaire en français

1/ Qu'en penses-tu ? Es-tu d'accord avec ces phrases ? Coche la réponse qui correspond à ce que tu penses.

| | <i>Pas du tout d'accord</i> | <i>Pas trop d'accord</i> | <i>Assez d'accord</i> | <i>Tout à fait d'accord</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| 1/J'aime apprendre les langues étrangères | | | | |
| 2/J'aimerais apprendre la langue russe | | | | |
| 3/Je n'aimerai pas apprendre la langue arabe. | | | | |
| 4/Le plus important c'est de savoir parler l'anglais | | | | |
| 5/Il vaut mieux savoir bien parler une langue plutôt que de savoir un peu plusieurs langues | | | | |
| 6/En classe de français on ne doit s'intéresser qu'à la culture française et qu'à la langue française | | | | |
| 7/J'aimerais découvrir de nouvelles langues | | | | |
| 8/Pour comprendre l'espagnol, je peux m'aider du français et de l'italien | | | | |
| 9/Si je ne connais pas une langue, je ne peux pas la comprendre | | | | |
| 10/Si j'apprends plusieurs langues je risque de tout mélanger | | | | |
| 11/Ça peut être intéressant en classe de français de parler des langues et des cultures en générale | | | | |
| 12/En classe de français je dois avant tout apprendre la grammaire. La culture n'est pas très importante. | | | | |
| 13/Respecter les personnes qui parlent une autre langue et qui ont une culture différente de la tienne est important | | | | |
| 14/Si je comprends une langue mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien | | | | |

2 / Réponds aux questions

15/ Quelles langues parles-tu à la maison ?

.....

16/ Quelles langues connais-tu ? (même un peu)

.....

17/ Quelles langues aimerais-tu apprendre ?

.....

18/ Est-ce que tu as des amis qui parlent une langue que tu ne connais pas? Si oui, laquelle ?

.....

Annexe 2
Questionnaire destiné aux apprenants version italienne

1/ Cosa ne pensi ? Sei d'accordo con queste frasi ? Segni l'affermazione che corrisponde a quello che pensi.

| | <i>Niente affatto d'accordo</i> | <i>No tanto d'accordo</i> | <i>Abbastanza d'accordo</i> | <i>Assolutamente d'accordo</i> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| 1/Mi piace imparare le lingue straniere | | | | |
| 2/Mi piacerebbe imparare la lingua russa | | | | |
| 3/ Non vorrei imparare la lingua araba | | | | |
| 4/La cosa piu importante è di sapere parlare inglese | | | | |
| 5/ E meglio sapere parlare benissimo una lingua che sapere parlare un po parecchie lingue | | | | |
| 6/In lezione di francese dobbiamo interessarci solo alla cultura francese e alla lingua francese | | | | |
| 7/ Mi piacerebbe scoprire nuove lingue | | | | |
| 8/ Per capire lo spagnolo, posso aiutarmi del francese e dell'italiano | | | | |
| 9/ Se non conosco una lingua, non posso capirla | | | | |
| 10/ Se imparo parecchie lingue, rischio di mescolare tutto | | | | |
| 11/ Può essere interessante in lezione di francese parlare delle lingue e delle culture in generale | | | | |
| 12/ In lezione di francese devo innanzitutto imparare la grammatica. La cultura non è molta importante. | | | | |
| 13/Rispettare le persone che parlano un'altra lingua e che hanno una cultura diversa della tua è importante | | | | |
| 14/Se capisco una lingua ma non riesco a parlarla, è inutile. | | | | |

2 / Rispondi alle domande

15/ Quale lingue parli a casa tua ?

.....

16/ Quale lingue conosci ? (anche un po)

.....

17/ Quale lingue ti piacerebbe imparare ?

.....

18/ Hai degli amici, delle consocenze che parlano una lingua che non conosci ? Di quale lingua si tratta ?

.....

Annexe 3 Les résultats du questionnaire

| | <i>Pas du tout d'accord</i> | <i>Pas trop d'accord</i> | <i>Assez d'accord</i> | <i>Tout à fait d'accord</i> | <i>Total</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------|
| 1/J'aime apprendre les langues étrangères | 1 | 3 | 7 | 5 | /16 |
| 2/J'aimerais apprendre la langue russe | 5 | 9 | 1 | 1 | /16 |
| 3/Je n'aimerai pas apprendre la langue arabe. | 6 | 3 | 3 | 4 | /16 |
| 4/Le plus important c'est de savoir parler l'anglais | 3 | 4 | 3 | 6 | /16 |
| 5/Il vaut mieux savoir bien parler une langue plutôt que de savoir un peu plusieurs langues | 8 | 4 | 3 | 1 | /16 |
| 6/En classe de français on ne doit s'intéresser qu'à la culture française et qu'à la langue française | 0 | 2 | 7 | 7 | /16 |
| 7/J'aimerais découvrir de nouvelles langues | 2 | 2 | 5 | 7 | /16 |
| 8/Pour comprendre l'espagnol, je peux m'aider du français et de l'italien | 1 | 4 | 6 | 5 | /16 |
| 9/Si je ne connais pas une langue, je ne peux pas la comprendre | 0 | 4 | 3 | 9 | /16 |
| 10/Si j'apprends plusieurs langues je risque de tout mélanger | 3 | 3 | 5 | 5 | /16 |
| 11/Ça peut être intéressant en classe de français de parler des langues et des cultures en générale | 5 | 5 | 5 | 1 | /16 |
| 12/En classe de français je dois avant tout apprendre la grammaire. La culture n'est pas très importante. | 3 | 6 | 5 | 2 | /16 |
| 13/Respecter les personnes qui parlent une autre langue et qui ont une culture différente de la tienne est important | 0 | 1 | 3 | 12 | /16 |
| 14/Si je comprends une langue mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien | 7 | 4 | 4 | 1 | /16 |

Annexe 4
Questionnaire post-projet en italien

1/ Rispondi alle domande :

1. Pensi che le attività proposte ti abbiano imparato qualcosa ?

Si No

2. Questo progetto ti ha permesso di scoprire delle nuove culture e lingue ?

Si No

3. Sei riuscito a fare dei legami tra le lingue ?

Si No

4. Questo progetto ti ha trasmesso la voglia di apprendere ed interessarti alle lingue straniere?

Si No

5. Ti è piaciuto lavorare sulle lingue ?

Si No

6. Pensi che è stato un lavoro utile ?

Si No

7. Se dovresti riassumere in qualche parole il lavoro strascorso insieme, che cosa scriveresti ?

.....
.....
.....

8. Quale attività ti è piaciuta di piu ? Perché ?

.....
.....
.....

9. Quale attività ti è piaciuta di meno ? Perché ?

.....
.....
.....

10. Pensi che questo progetto trova il suo posto in una lezione di francese ? Perché ?

.....
.....
.....

11. Hai la sensazione di avere lavorato sul francese ? Perché ?

.....
.....
.....

2/ Cosa ne pensi ? Sei d'accordo con queste frasi ? Segni l'affermazione che corrisponde a quello che pensi.

| | <i>Niente affatto d'accordo</i> | <i>No tanto d'accordo</i> | <i>Abbastanza d'accordo</i> | <i>Assolutamente d'accordo</i> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Se non conosco una lingua, non posso capirla. | | | | |
| Se imparo parecchie lingue, rischio di mescolare tutto. | | | | |
| Per capire lo spagnolo, posso aiutarmi con il francese e l'italiano. | | | | |
| Rispettare le persone che parlano un'altra lingua e che hanno una cultura diversa della tua è importante | | | | |
| Se capisco una lingua ma non riesco a parlarla, è inutile | | | | |
| La cosa piu importante è di sapere parlare inglese. | | | | |

Merci !

Annexe 5 Questionnaire post-projet en français

1/ Réponds aux questions :

1. Penses-tu que les activités proposées t'ont apprises quelque chose ?

Si No

2. Ce projet t'as-t-il permis de découvrir de nouvelles cultures et langues ?

Si No

3. Es-tu parvenu a établir des liens entre les langues ?

Si No

4. Est-ce que ce projet t'a transmis l'envie d'apprendre et de t'intéresser aux langues étrangères ?

Si No

5. As-tu aimé travailler sur les langues ?

Si No

6. Penses-tu que ce travail a été utile ?

Si No

7. Résume en quelques mots le travail effectué ensemble.

.....
.....
.....

8. Quelle activité as-tu le plus appréciées? Pourquoi ?

.....
.....
.....

9. Quelle activité as-tu le moins appréciées ? Pourquoi ?

.....
.....
.....

10. Penses-tu que ce projet trouve sa place au sein d'un cours de français ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
11. As-tu le sentiment d'avoir travaillé sur le français ?
.....
.....
.....

2/ Que penses-tu ? Es-tu d'accord avec ces affirmations ?

| | <i>Pas du tout d'accord</i> | <i>Pas trop d'accord</i> | <i>Assez d'accord</i> | <i>Tout a fait d'accord</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Si je ne connais pas une langue, je ne peux pas la comprendre | | | | |
| Si j'apprends plusieurs langues je risque de tout mélanger | | | | |
| Pour comprendre l'espagnol, je peux m'aider du français et de l'italien | | | | |
| Respecter les personnes qui parlent une autre langue et qui ont une culture différente de la tienne est important | | | | |
| Si je comprends une langue mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien | | | | |
| Le plus important c'est de savoir parler l'anglais | | | | |

Merci !

Annexe 6
Les résultats du questionnaire post-projet

Partie 1

| | <i>Oui</i> | <i>Non</i> | <i>Total</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|--------------|
| Est-ce que les activités proposées t'ont appris quelque chose ? | 16 | 0 | /16 |
| Est-ce que ce projet t'a permis de découvrir de nouvelles cultures et langues ? | 15 | 1 | /16 |
| As-tu réussi à faire des liens entre les langues ? | 9 | 7 | /16 |
| Ce projet t'a-t-il transmis l'envie d'apprendre et de t'intéresser aux langues étrangères ? | 11 | 5 | /16 |
| As-tu aimé travaillé sur les langues ? | 13 | 3 | /16 |
| Tu penses que c'était un travail utile ? | 14 | 2 | /16 |

Partie 2

| | <i>Pas du tout d'accord</i> | <i>Pas trop d'accord</i> | <i>Assez d'accord</i> | <i>Tout a fait d'accord</i> | <i>Total</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------|
| Si je ne connais pas une langue, je ne peux pas la comprendre. | 3 | 6 | 6 | 1 | /16 |
| Si j'apprends plusieurs langues, je risque de tout mélanger. | 5 | 6 | 3 | 2 | /16 |
| Pour comprendre l'espagnol, je peux m'aider du français et de l'italien. | 0 | 5 | 8 | 3 | /16 |
| Respecter les personnes qui parlent une autre langue et qui ont une culture différente de la tienne est important. | 0 | 0 | 1 | 16 | /16 |
| Si je comprends une langue mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien. | 8 | 5 | 3 | 0 | /16 |
| La chose la plus importante est de savoir parler l'anglais. | 3 | 1 | 10 | 2 | /16 |

Table des matières

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Remerciements | 3 |
| Sommaire | 5 |
| Introduction | 6 |
| Partie 1 - Contexte général | 8 |
| CHAPITRE 1 - DE L'ETAT DES LIEUX ... | 9 |
| 1. SIRACUSE | 9 |
| 1.1. Situation géographique | 9 |
| 1.2. Siracuse, une apogée culturelle | 10 |
| 2. L'ETABLISSEMENT D'ACCUEIL : L'INSTITUT GIUSEPPE LOMBARDO RADICE | 10 |
| 2.1. Brève présentation du système éducatif italien | 10 |
| 2.2. Présentation de l'établissement | 11 |
| 2.3. Organisation du collège | 13 |
| 2.4. Politiques linguistiques de l'établissement | 16 |
| 3. LE STAGE | 17 |
| 3.1. Des missions différentes | 17 |
| 3.2. Présentation du contexte général d'apprentissage | 18 |
| 3.3. Organisation de mon temps | 20 |
| 3.4. L'élément déclencheur : le projet « Puppets mission : childhood without borders » | 21 |
| CHAPITRE 2 - ... A L'EMERGENCE D'UNE PROBLEMATIQUE | 23 |
| 1. VERS L'ELABORATION D'UNE COMMANDE D'INGENIERIE | 23 |
| 1.1. La commande de stage | 23 |
| 1.2. Vers une clarification | 23 |
| 2. DEMARCHES ET STRATEGIES | 24 |
| 3. QUELQUES CONSTATS DE DEPART | 25 |
| 3.1. L'analyse des besoins : le questionnaire | 25 |
| 3.2. Interprétation des résultats | 26 |
| 3.3. Des constats aux hypothèses | 28 |
| 3.4. Formulation de la problématique | 28 |
| Partie 2 - Cadre théorique | 30 |
| CHAPITRE 3 - L'EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE | 31 |
| 1. UN PAS VERS LE PLURILINGUISME | 31 |
| 1.1. Définition du plurilinguisme | 31 |
| 1.2. Une volonté européenne dans l'enseignement des langues | 33 |
| 1.3. L'approche plurilingue comme principe fondateur | 34 |
| 2. LA PROMOTION D'UNE EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE | 35 |
| 2.1. Enjeux et contexte | 35 |
| 2.2. Une éducation plurilingue et interculturelle | 36 |
| 2.3. Vers un décloisonnement des enseignements linguistiques | 38 |
| CHAPITRE 4 – UNE PERSPECTIVE PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES | 39 |
| 1. L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE | 39 |
| 1.1. Quelles composantes ? | 39 |
| 1.2. Les compétences du C.E.C.R. | 40 |
| 2. UNE DEMARCHE PLURILINGUE UTILE ET TRANSFERABLE | 41 |
| 2.1. Vers l'acquisition d'une culture langagière | 41 |
| 2.2. Le développement de capacités métalinguistiques et stratégiques | 42 |
| 3. UNE SENSIBILITE INTERCULTURELLE NECESSAIRE | 43 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.1. <i>Se confronter à une langue étrangère</i> | 44 |
| 3.2. <i>Quelques processus sous-jacents</i> | 44 |
| CHAPITRE 5 - LES APPROCHES PLURIELLES COMME MOYENS D’ACTION | 46 |
| 1. LES APPROCHES PLURIELLES | 46 |
| 1.1. <i>Définition</i> | 46 |
| 1.2. <i>Une ou des approche(s) plurielle(s)</i> | 47 |
| 2. LE CAS DE L’EVEIL AUX LANGUES | 48 |
| 2.1. <i>Origines</i> | 48 |
| 2.2. <i>Objectifs et enjeux</i> | 49 |
| 2.3. <i>Projets</i> | 49 |
| 2.4. <i>Un outil en faveur du plurilinguisme</i> | 50 |
| 3. D’AUTRES APPROCHES POSSIBLES | 51 |
| 3.1. <i>Brève présentation</i> | 51 |
| 3.2. <i>Des approches en interaction</i> | 54 |
| Partie 3 - Conception et analyse du projet | 57 |
| CHAPITRE 6 - LE PROJET LES LANGUES EN FRANÇAIS | 58 |
| 1. LES OBJECTIFS ET LES COMPETENCES VISEES | 58 |
| 2. POUR QUELLE CLASSE ? | 59 |
| 3. EVALUATION | 60 |
| CHAPITRE 7 - CONCEPTION DU PROJET | 61 |
| 1. INGENIERIE : ORGANISATION DE L’ACTION | 61 |
| 1.1. <i>Organisation de mon action</i> | 61 |
| 1.2. <i>Progression et organisation des séquences</i> | 61 |
| 1.3. <i>Tableaux synoptiques</i> | 63 |
| 1.4. <i>Planning</i> | 64 |
| 2. CHOIX PEDAGOGIQUES | 65 |
| 2.1. <i>Articulation des séances avec des objectifs langagiers</i> | 65 |
| 2.2. <i>Le choix de l’évaluation</i> | 66 |
| CHAPITRE 8 - CONTENUS ET ANALYSE | 67 |
| 1. MODULE 1 « LE RESTE DU MONDE » | 67 |
| 1.1. <i>Organisation et contenu</i> | 67 |
| 1.2. <i>Les temps forts</i> | 67 |
| 1.3. <i>Limite</i> | 68 |
| 2. MODULE 2 « A NOUS LES LANGUES ! » | 68 |
| 2.1. <i>Organisation et contenu</i> | 68 |
| 2.2. <i>Analyse des effets du module</i> | 68 |
| 3. MODULE 3 « CREATION D’IMAGIERS PLURILINGUES » | 72 |
| 3.1. <i>Le déroulement</i> | 72 |
| 3.2. <i>Les imagiers plurilingues</i> | 72 |
| CHAPITRE 9 - BILAN | 74 |
| 1. QUESTIONNAIRE POST-PROJET | 74 |
| 1.1. <i>Présentation et organisation du questionnaire</i> | 74 |
| 1.2. <i>Analyse du questionnaire</i> | 75 |
| 2. OBSTACLES RENCONTRES | 76 |
| 2.1. <i>La réalisation du projet final</i> | 76 |
| 2.2. <i>La durée des séances et du projet</i> | 77 |
| 3. RETOUR SUR LA FORMATION | 77 |
| 3.1. <i>Une opportunité pour les apprenants</i> | 77 |
| 3.2. <i>Une expérience enrichissante et formatrice</i> | 78 |
| Conclusion | 79 |

| | |
|-------------------------|----|
| Bibliographie | 81 |
| Sigles utilisés | 85 |
| Table des illustrations | 86 |
| Table des annexes | 87 |
| Table des matières | 96 |

MOTS-CLÉS : Education plurilingue et interculturelle, éveil aux langues, plurilinguisme, approches plurielles, compétences, FLE.

RÉSUMÉ

Ce mémoire se donne pour objectif d'analyser quelle place et quelle importance l'éducation au plurilinguisme peut avoir au sein d'un parcours scolaire. C'est à travers la conception et la mise en place du projet « *Les langueS en français* » auprès d'une classe de 5^{ème} et dans un contexte d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère que nous avons expérimenté un contenu didactique intégrant une dimension plurilingue et interculturelle. Ce mémoire s'articule autour de trois questions fondamentales:

- Qu'est-ce que l'éducation plurilingue et interculturelle;
- En quoi l'intégration d'une telle perspective semble être utile et nécessaire à l'apprentissage de la langue cible et des langues étrangères en générale;
- Par quels moyens l'enseignant de langue peut-il créer et mettre en œuvre ce type de projet, en ciblant tout particulièrement l'éveil aux langues et en analysant les objectifs et les champs d'action.

Les séquences didactiques, exposées dans un second tome, s'inspirent d'une démarche d'éveil aux langues et se présentent comme un outil permettant de rassembler les élèves autour de leurs compétences plurilingues et interculturelles en plaçant l'altérité linguistique et culturelle au cœur des débats.

PAROLE CHIAVE : Educazione plurilingue e interculturale, risveglio alle lingue, plurilinguismo, metodi plurale, competenze, Francese Lingua Straniera.

RIASSUNTO

Questa tesi si propone di analizzare quale spazio e quale importanza l'educazione al plurilinguismo può avere nell'ambito della formazione scolastica. Tramite l'ideazione e la realizzazione del progetto «Le linguE in francese», per una classe di seconda media e all'interno dell'insegnamento della lingua francese come lingua straniera, abbiamo sperimentato un percorso didattico volto a stimolare l'interesse degli alunni verso diverse lingue e diverse culture. Questa tesi mira a rispondere a tre quesiti fondamentali:

- Cos'è l'educazione plurilingue ed interculturale;
- Perché l'integrazione di una tale prospettiva sembra essere utile e necessaria all'apprendimento delle lingua studiata ma anche delle lingue straniere in generale;
- Come l'insegnante di lingua può ideare e realizzare, con sequenze didattiche, questa integrazione plurilingue e interculturale focalizzando l'attenzione sul metodo di risveglio alle lingue lingue e analizzando gli obiettivi e i campi d'azione.

Esposte in un secondo tomo, si propongono delle Sequenze Didattiche che si rifanno al metodo di risveglio alle lingue e permettono di riunire gli alunni attorno alle loro competenze plurilingue ed interculturali mettendo la diversità linguistica e culturale al centro dei dibattiti.

