



HAL
open science

Enseignement de l'anglais en contexte plurilingue et interculturel

Camille Gippa

► **To cite this version:**

Camille Gippa. Enseignement de l'anglais en contexte plurilingue et interculturel. Education. 2017.
dumas-01753130

HAL Id: dumas-01753130

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01753130v1>

Submitted on 29 Mar 2018

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.

Année universitaire 2016-2017

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Second Degré*

Enseignement de l'Anglais en Contexte Plurilingue et Interculturel

Présenté par Mme Camille GIPPA

Écrit scientifique réflexif encadré par Mme Christiane COLLIN

Sommaire

Introduction :	1
1. Etat de l'Art :	2
1.1 La Langue comme vecteur d'identité	2
1.1.1 Définitions	2
1.1.2 Plurilinguisme et Identité	4
1.2 Langue et culture : un lien essentiel	5
1.2.1 Qu'est-ce que la culture ?	5
1.2.2 Multiculturalisme et communication	6
1.3 Les dangers du refus de la perspective interculturelle	7
1.4 Bases pour une éducation interculturelle	9
1.4.1 Une école inclusive	9
1.4.2 Plurilinguisme valorisé : apprentissage amélioré	11
1.4.3 Le cas du Burkina Faso : une éducation interculturelle qui porte ses fruits	12
1.5 Pistes pour une éducation interculturelle et plurilingue inclusive	12
2. Problématique :	15
3. Méthode :	16
3.1 Participants (<i>cf. Annexe 1</i>)	16
3.2 Démarche	17
3.3 Matériel et Procédure	18
3.3.1 5 ^{ème} B : une première approche culturelle	18
3.3.2 5 ^{ème} B et 5 ^{ème} F : Une approche linguistique	20
4. Résultats :	21
4.1 La tâche culturelle	21
4.2 Le questionnaire	22
4.3 Le devoir maison	24
5. Discussion :	27
Bibliographie :	31

Introduction :

A la lecture de l'œuvre de Gilbert Dalgalian, une théorie plutôt encourageante ressort : l'enfant plurilingue (c'est-à-dire l'enfant ayant appris plus d'une langue avant ses sept ans¹) est un enfant pourvu de nombreux avantages pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, et ce à n'importe quel âge de sa vie. En effet, l'environnement plurilingue qui l'aura amené à se construire au moins deux systèmes de communication, lui aura également permis de construire des connexions synaptiques plus nombreuses dans la zone du cerveau propre au langage, lui donnant ainsi la capacité d'analyser une nouvelle langue à travers un système complexe (2000, p.27). Ainsi, « le bilingue et le plurilingue précoces ont davantage d'acquis à **transférer** sur de nouveaux apprentissages que celui qui a construit son langage comme unilingue » (2000, p. 27) : leur cerveau n'analyse pas la langue nouvelle à travers un filtre unique (comme l'unilingue) mais au travers d'un prisme complexe. L'avantage est donc non négligeable lors de l'apprentissage tardif (en primaire, puis au collège) d'une langue vivante nouvelle. D'ailleurs, grâce à ces compétences, « on peut dire que le bilingue précoce² ne transfère pas seulement des savoirs (sons, morphosyntaxe, lexique) mais des savoir-faire (expressions et interactions selon la culture de chaque langue) et surtout une **attitude active** devant la langue vivante et envers ceux qui la parlent (stratégies individuelles d'acquisition de la langue et de la culture). » (2000, p.37). Cette conclusion devrait ravir tout enseignant de langue qui se retrouve face à un public plurilingue. Cependant, le constat fait sur l'ensemble de mes classes ne me permet pas de me réjouir. En effet, bien que leurs compétences linguistiques existent, mes élèves bilingues ont des résultats faibles en cours d'anglais, que ceux-ci soient évalués en notes, en compétence ou en implication (cf. Annexe 1). Comment se fait-il que les élèves bilingues, promis à un bel avenir en classe de langue vivante nouvelle, se retrouvent en difficulté, voire en échec en cours d'anglais ? Cette question a motivé l'écrit qui va suivre ; nous nous pencherons d'abord sur l'état de la recherche sur l'enseignement interculturel. Ceci nous amènera à formuler une problématique portant sur l'intérêt de cette pratique dans mes classes. Nous verrons alors de quelle manière j'ai tenté de mettre en classe une pratique plurilingue et interculturelle avec mes élèves. Enfin, nous analyserons les limites de mon expérience et proposerons des pistes d'amélioration en vue d'une pratique professionnelle plus éclairée.

¹ « Acquisition naturelle avant sept ans. Apprentissage volontaire et organisé après cet âge. [...] Avant sept ans, c'est l'âge du langage. Après sept ans, on n'apprend plus que des langues. » (2000, p.24-5)

² Précoce, c'est-à-dire avant l'âge fatidique des sept ans d'après Dalgalian (2000, p.28)

1. Etat de l'Art :

1.1 La Langue comme vecteur d'identité

Tout d'abord, il nous semble intéressant de nous pencher sur le statut des langues et leur rapport à l'individu. En effet, comme nous pouvons le lire chez Ki-Zerbo, cité par André : « Le problème des langues est fondamental parce qu'il touche à l'identité des peuples. » (2007, p.4). Poser la question du statut des langues revient donc à poser la question du statut de l'identité, et c'est pour cela qu'il est si important de prendre en compte la pluralité des langues au sein d'une classe – elle révèle la pluralité des identités de cette classe. Il faut d'ailleurs toujours garder en tête que la façon dont l'élève s'exprime et les différentes langues (ou formes de langue) qu'il parle et maîtrise sont un fondement de son identité, comme nous le rappelle Lisa Delpit : « The linguistic form a student brings to school is intimately connected with loved ones, community and personal identity. » (2006, p.53). C'est la multiplicité de ces identités – propre à chacun et intimement liée au langage, présentes dans la société, et *a fortiori* dans la classe – qui nous amène à affirmer, comme le disent Cavalli, Coste, Crisan & Van de Ven, que « la pluralité et la diversité linguistiques, loin de constituer l'exception, font ensemble partie de la réalité habituelle, de l'expérience quotidienne de chacun et qu'elles sont partout présentes. » (2009, p.4) De plus, le caractère intime du lien langue-identité créant des réalités aussi différentes qu'il y a d'individus, on peut ajouter que « chaque société est multilingue à sa manière » (Cavalli et al., 2009, p.4) en cela que chaque société est le reflet des individus qui la peuplent. Il devient donc important, et ce tout particulièrement pour l'enseignant, de « reconnaître le caractère ordinaire du multilinguisme des sociétés et du plurilinguisme individuel » (Cavalli et al., 2009, p.4). Ce plurilinguisme individuel s'articule autour des relations entre trois types de langue, que nous allons nous efforcer de définir.

1.1.1 Définitions

Le projet EOLES³ s'articule autour de trois « univers », celui de la langue parlée, de la langue d'enseignement, et de la langue enseignée (De Pietro et al., 1999, p.4), mais une définition de ces trois types de langue est nécessaire. Pour cela, nous nous appuyons d'abord sur la typologie Langue 1 / Langue 2 / Langue Etrangère définie par Leylavergne & Parra. Comme nous l'expliquons précédemment, Leylavergne & Parra affirment que la langue

³ Eveil au Langage et Ouverture aux Langues à l'Ecole

définie l'identité. Mais ils vont plus loin en précisant que chacune des langues connues participe, à sa manière, de la formation de l'identité :

« Tout individu appartenant à une communauté, reçoit en partage une langue et une identité sociale et culturelle. Cet aspect identitaire s'inscrit donc dans la langue, qu'elle soit langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère. Cet aspect identitaire pour l'individu apprenant, revêt une importance essentielle, mais qui n'est pas identique et qui varie selon ces trois cas. » (p.120)

Ils s'emploient ensuite à définir chaque type de langue, et nous allons suivre leur méthode. Tout d'abord la « langue maternelle » (ibid.) : ce serait, d'après l'imaginaire collectif, la première langue apprise par l'enfant au contact de sa mère. Leylavergne & Parra déconstruisent une partie de cette vision généraliste de la langue en expliquant que ce type de langue « relève de deux ordres : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte. » (p.120) Si l'ordre de l'acquisition n'est pas remis en question – c'est bien la première langue apprise par l'enfant – l'ordre du contexte est revu et corrigé par Leylavergne & Parra, qui expliquent que le rôle de la mère, induit par le nom langue *maternelle*, n'est pas primordial dans l'apprentissage de cette langue. C'est l'influence de l'entourage qui prime sur cet apprentissage, et le « contexte familial » (ibid.) plus que l'influence de la mère seule : il semble donc plus approprié d'utiliser les termes « Langue 1 » ou « Langue Première » pour adresser le sujet (ibid.). Par la suite, dans cet écrit, nous utiliserons le terme Langue 1 (L1). Passons maintenant à la « langue seconde » (ibid.) : c'est, de manière évidente, la langue apprise en second. Cependant, Leylavergne & Parra nous précisent à nouveau que l'ordre de l'acquisition n'est pas le seul critère en jeu pour définir ce type de langue : l'ordre du contexte intervient également (Leylavergne & Parra, 2010, p.121). En effet, une langue seconde n'est pas n'importe quelle langue apprise après la L1 ; d'une manière générale, « [ces] langues secondes sont souvent les grandes langues de colonisation : le français, l'anglais, l'espagnol. » (Ibid.), et sont apprises pendant l'enfance ou dans un contexte scolaire. Cette langue seconde (ou Langue 2 (L2) comme nous l'appellerons par la suite) est souvent la langue nationale du pays dans lequel le locuteur vit si celle-ci est différente de sa L1 et est donc une langue dont l'apprentissage est nécessaire pour vivre dans un contexte dans lequel la L1 de l'individu n'est pas suffisante. Elle fait donc figure de langue imposée (Ibid.). Le cas de la « langue étrangère » diffère sur ce dernier point : c'est généralement une langue apprise par choix, et servant à découvrir une culture extérieure à celle de l'environnement de l'individu (Ibid.). Nous suivrons l'appellation langue étrangère (LE) au cours de cet écrit.

Ces trois types de langues servent à clarifier les trois univers dont parle le projet EOLE. En effet, la langue parlée correspond à la L1 et la langue de l'enseignement correspond à la L2 – imposée et nécessaire au bon apprentissage au sein du système scolaire choisi. Cette langue de l'enseignement chez Eole, est également appelée « langue de scolarisation » chez Cavalli et al. (2009, p.10), et sert de langue commune et centrale pour les apprentissages scolaires (elle peut ou non coïncider avec la L1). Le cas de la LE, comme définie par Leylaverigne & Parra, semble à premier abord difficile à réconcilier avec l'univers de la langue enseignée, puisque cette LE doit découler d'un choix de l'individu. Cependant, il me semble que nous pouvons y voir une adéquation dans le sens où la LV1 répond, sinon au choix de l'élève, du moins au choix des parents lorsque plusieurs LV1 sont proposées, et au choix commun de la communauté éducative lorsqu'une seule LV1 est proposée par l'établissement. Nous ferons donc la corrélation directe entre LE et langue enseignée.

1.1.2 Plurilinguisme et Identité

Comme nous l'évoquions précédemment, ces trois types de langues, ces trois univers linguistiques ont chacun leur effet sur l'identité (Leylaverigne & Parra, 2010, p.120). Comme l'expliquent Leylaverigne & Parra: « C'est le résultat de l'appropriation de la langue et de la culture qui produit une identité sociale. Une identité sociale qui crée l'appartenance au groupe. » (Ibid.) Aussi, l'apprentissage de sa L1 est le premier lien social que chaque locuteur crée, et c'est par cette langue et ce lien social qu'il pose les fondations de son identité. Tout comme le dit Lisa Delpit, ce sont ses relations intimes avec sa communauté qui se construisent et qui transparaissent à travers l'apprentissage et l'utilisation qu'il fait de sa L1 (2006, p.53). La L2 a également une forte influence sur la construction de l'identité, puisqu'elle marque l'appartenance d'un locuteur à un environnement plus large que le simple environnement familial. Le locuteur se construit alors, à travers l'apprentissage de la L2, une identité plurielle et multiculturelle :

« cet aspect identitaire du sujet se construit dans un schéma bi linguistique (langue première + langue seconde). En d'autres termes le sujet qui est dans ce type de contexte bi linguistique se constitue une identité culturelle qui est le résultat de deux cultures différentes. » (Leylaverigne & Parra, 2010, p.121).

Enfin, la LE influe également sur l'identité, même si c'est de manière plus légère : l'apprentissage de la LE répond à « un choix culturel spécifique, qu'il va intégrer (plus ou moins) à la culture de sa première langue. D'une certaine manière, on peut dire que l'apprenant en langue étrangère devient la somme culturelle des deux langues appropriées. »

(Ibid.) Toutefois, Leylaverigne & Parra rappellent que « l'identité de la langue première conserve un statut dominant. » (Ibid.)

Il est intéressant de remarquer que dans leur étude de l'influence des langues sur la construction de l'identité Leylaverigne & Parra utilisent régulièrement les mots « culture » et « culturels ». Il semble donc nécessaire d'étudier ce qui lie langue et culture.

1.2 Langue et culture : un lien essentiel

Comme nous le rappellent Leylaverigne & Parra: « une langue ne peut se former et vivre que si elle est l'expression linguistique d'une culture. Une langue doit vivre en contexte, sinon elle meurt de sa belle mort. » (2010, p.118) En effet, toute langue est le véhicule d'idées, de conception(s) du monde qui lui sont propres et qu'elle exprime dans sa structure et son vocabulaire. Ainsi, tout locuteur s'inscrit dans la conception, dans le système de découpage du monde que présente la langue qu'il parle : il voit le monde selon la perspective proposée par cette langue. De ce fait, tout locuteur devient, par l'usage d'une langue ou d'une autre, un individu culturellement marqué, et cela vaut aussi bien pour les individus adultes que pour les jeunes que nous rencontrons dans nos classes: « Young people [...] are, like all people, cultural beings. » (Moje & Hinchman, 2004, p.321) Puisque tout individu voit le monde à travers cette perspective, il en découle qu'« [aucun] aspect de la société n'échappe à l'influence de la culture. La perspective culturelle façonne notre expérience personnelle, influence notre vision du monde et détermine nos valeurs » (Berg, Dhillon, Kershaw & Mahew, 2010, p.vii). Ainsi, même le langage est soumis à cette perspective culturelle, et la relation entre langue et culture est une relation cyclique et essentielle: « S'il n'y pas de culture sans langue, il n'y a pas, non plus, de langue sans culture. » (Leylaverigne & Parra, 2010, p.118) Mais si la culture est si interdépendante de la langue, comment peut-on la définir ?

1.2.1 Qu'est-ce que la culture ?

Chez Leylaverigne & Parra, comme chez Berg et al., on trouve une vision globalisante de la culture : elle est d'une part présentée comme « [un] ensemble de comportements humains qui caractérisent un groupe social » (Berg et al., 2010, p.v), et d'autre part comme un « phénomène global » (Leylaverigne & Parra, 2010, p.119). Cependant, Leylaverigne & Parra, en disciples de Bourdieu et Porcher, précisent qu'il existe deux types de culture : « la culture cultivée et *la culture anthropologique* » (Ibid.). D'une part la « culture cultivée » : c'est la somme de toutes les activités de l'homme, c'est cette culture que l'on peut enseigner et qui est accessible à tous (Ibid.). Elle se mesure en « degrés » ou « niveaux de culture » (Ibid.) et est présente chez tout individu : Leylaverigne & Parra insistent sur le fait qu'il « n'est pas des

hommes cultivés et des hommes incultes. Il existe seulement des individus plus ou moins cultivés. » (Ibid.) D'autre part la « culture anthropologique » ; c'est un type de culture qui a d'abord été mis en lumière par Bourdieu, puis a été défini précisément par Louis Porcher :

“Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité” (Porcher, 1995). (Leylavergne & Parra, 2010, p.120)

Cette culture est donc une culture de la communauté, de l'héritage, et c'est par cette « culture anthropologique » que transparait l'appartenance d'un individu à son groupe social. Ainsi, tout individu est le vecteur d'une conception du monde, véhiculée par la/les langue(s) qu'il parle, et qui s'exprime à travers sa culture anthropologique et son degré de culture cultivée. C'est ce qu'on appelle la « perspective culturelle » (Berg et al., 2010, p.v) – définie assez simplement comme suit: « la façon dont on perçoit diverses questions en fonction de son origine culturelle. » (Berg et al., 2010, p.v). Mais si chaque individu est doté d'une perspective culturelle qui lui est propre et si on part du principe que tout groupe est de façon inhérente multiculturel car plurilinguistique, alors qu'en est-il de la possibilité de communication, et, *a fortiori*, de transmission ?

1.2.2 Multiculturalisme et communication

Moje & Hinchman soulignent dans leur article l'importance de prendre en compte la culture des élèves dans tout enseignement : « As cultural beings, young people deserve to experience pedagogy and curricula that respond to and extend their cultural experiences. » (2004, p.321-2) Elle précise que cette prise en compte doit faciliter la mise en perspective de leur perspective culturelle (« respond ») afin de l'enrichir (« extend »), par exemple en émettant des comparaisons entre la leur et celle de leurs camarades ayant une perspective culturelle différente. C'est le principe de la « perspective interculturelle », qui cherche à mettre en regard les différentes expériences des individus, et qui peut être définie comme suit : « La capacité de comprendre une question commune selon le point de vue de multiples cultures. » (Berg et al., 2010, p.v). Cette perspective interculturelle permet de pallier à l'unilatéralité de chaque perspective culturelle individuelle et permet le dialogue entre les différentes perspectives culturelles du groupe. Dans l'idéal, elle va plus loin que le dialogue superficiel entre cultures et se transforme en quelque chose de plus profond, de plus poussé : la « compréhension interculturelle », c'est-à-dire la « compréhension approfondie de la complexité, des difficultés et des avantages inhérents aux interactions entre deux cultures ou

plus » (Berg et al., 2010, p.v) Au centre de toute ces approches, on trouve le concept d'« interculture » : central pour nos sociétés au multiculturalisme grandissant,

« [le] terme interculture désigne les interactions entre différents groupes culturels où chaque groupe valorise les traditions, perspectives et apports des autres. [...] L'objectif de l'interculturalisme est d'accroître la compréhension mutuelle, de réduire la marginalisation et de promouvoir l'inclusion. » (Berg et al., 2010, p.vi)

C'est dans cette optique positive d'inclusion et d'ouverture que le dialogue, désiré à la fois par la perspective interculturelle et par la pratique d'inclusion culturelle de Moje⁴, peut s'établir en toute objectivité et dans un but positif d'enrichissement mutuel.

Ainsi, il semble crucial de recourir à une pratique interculturelle inclusive lorsque l'on enseigne à un groupe, afin de permettre à tout un chacun d'intervenir dans le dialogue qui participe de l'apprentissage. Pour autant, cela va à l'encontre de la tradition : quels dangers y a-t-il à ne pas reconnaître le multiculturalisme de nos groupes classes ?

1.3 Les dangers du refus de la perspective interculturelle

Il est à ce stade nécessaire de sortir du prisme langue et culture et de s'intéresser à la société dans lequel ce prisme se réalise. La culture occidentale dans laquelle nous baignons est un système à deux niveaux, le niveau supérieur étant celui de ce qu'on appellera la « culture dominante »⁵ et le niveau inférieur celui des cultures minoritaires. Lisa Delpit nous explique d'ailleurs que cette dichotomie crée des inégalités qui se ressentent jusque dans les classes (2006, p.24). Elle admet comme évidents cinq aspects imposés par le niveau supérieur du système, les trois premiers étant généralement admis par la sociologie de l'éducation, ce sont sur ceux-ci que nous nous pencherons :

1. Issues of power are enacted in the classrooms.
2. There are codes or rules for participating in power, that is, there is a "culture of power"
3. The rules of the culture of power are a reflection of the rules of the culture of those who have power. (Ibid.)

Ces trois aspects de la réalité dichotomique de notre société sont très présents dans un enseignement traditionnel qui ne se soucie pas d'interculturalité. En effet, tout enseignement traditionnel est empreint de culture dominante et se plie au discours dominant, et par là-même marginalise les élèves qui ne participent pas de cette culture dominante. Malheureusement, cet

⁴ Il ne me semble pas qu'il existe de terme traduisant l'expression « culturally responsive practice ». Cette pratique se rapproche très fortement de l'optique interculturelle, mais les termes interculture et *culturally responsive* ne sont pas clairement équivalents, c'est pourquoi je choisis – de manière assez bancale – de parler d'inclusion culturelle.

⁵ Terme utilisé par Berg et al. (2010, p.vii notamment) et qui me semble correctement traduire « the culture of power » (Delpit, 2006, p.24)

enseignement traditionnel sert, non pas à enrichir l'ensemble du groupe classe, mais à accentuer les inégalités entre élèves provenant de la culture dominante et élèves provenant des cultures minoritaires, comme l'expliquent Berg et al. :

L'écart entre le rendement des élèves qui sont issus de la culture dominante et ceux qui ne le sont pas continue de se creuser. Dans les classes où l'enseignant utilise des méthodes ancrées dans la culture dominante, les élèves qui ne sont pas de cette culture seront laissés pour compte. Dans ces classes, les élèves qui sont déjà marginalisés éprouvent davantage de difficultés et échouent souvent, ce qui ne fait que renforcer leur sentiment d'être « nuls ». (2010, p.vii)

Ceci découle du fait que tout enseignant provenant de la culture dominante s'exprime naturellement en utilisant le discours dominant, et, s'il s'inscrit dans un système traditionnel, proposera naturellement des expériences et des activités qui font écho à sa propre perspective culturelle, et donc à la culture dominante. Les élèves ayant une perspective culturelle éloignée de celle de leur enseignant se trouvent alors handicapés par une compréhension moins naturelle des consignes et de l'intérêt des activités proposées. Au contraire, un élève ayant une perspective culturelle similaire à celle de l'enseignant comprendra instinctivement ce qui est attendu de lui et ce qu'il ressort de tel ou tel exercice. C'est ainsi exprimé chez Berg et al. :

La diversité peut exacerber les disparités de pouvoir. Les enfants dont les valeurs culturelles s'apparentent à celles de la culture dominante ont beaucoup plus de chance de réussir à l'école que ceux dont les coutumes culturelles, les traditions, les croyances et les modes d'expression sont très différents. Les enseignants issus de la culture dominante ont tendance, même si ce n'est pas intentionnel de leur part, à proposer des expériences d'apprentissage qui ont plus de pertinence pour les élèves de la culture dominante, ce qui maintient en place les inégalités inhérentes du système. (2009, p.17)

On remarque donc qu'à vouloir nier le multiculturalisme, on ne parvient qu'à marginaliser les élèves provenant de cultures minoritaires et à accroître les inégalités déjà présentes hors de l'école. De plus, en mettant de côté le plurilinguisme et le multiculturalisme de nos élèves, on se retrouve, d'une certaine manière, à nier une partie de leur identité – s'ensuit alors un sentiment de mal-être scolaire qui nuit à la fois au bien-être de l'enfant et à ses capacités d'apprentissage⁶.

⁶ « Les élèves marginalisés font partie de groupes minoritaires perçus par les autres groupes comme ayant peu ou pas de valeur (Ghosh et Abdi, 2004). Ces groupes minoritaires sont généralement de trois types – ethnoculturel, linguistique ou sexuel – et leurs membres ont connu le rejet ou la discrimination fondée sur un traitement inéquitable. Les conversations avec les élèves qui se sentent marginalisés en raison de leur culture révèlent qu'ils éprouvent fréquemment des sentiments d'isolement, de frustration et de rejet, lesquels peuvent grandement nuire à leur estime de soi, à leur motivation, à leur capacité de réussir et à leur sentiment d'identité. » (Berg et al., 2010, p.vi)

L'absence d'interculturalisme dans les écoles présente ainsi de nombreux dangers, allant du maintien, voire de l'amplification, des inégalités, au mal-être scolaire, en passant par la marginalisation d'une partie de plus en plus grande des élèves. Pour l'apprentissage des langues étrangères (sujet qui nous intéresse tout particulièrement dans cet écrit), elle est d'autant plus dommageable que la négation de la L1 de l'élève au profit de sa L2 – langue d'enseignement – associé à la négation de la validité de sa perspective culturelle personnelle amènent presque naturellement l'élève à un postulat erroné: puisque toutes nos L1 n'ont pas de valeur face à la L2, alors toute autre langue différente de la L2 n'a pas de valeur – autrement dit, il ne sert à rien d'apprendre une LE. Et tout enseignement d'une LE à l'élève persuadé de ce postulat devient alors bien compliqué – pour ne pas dire impossible. En effet, le facteur émotionnel joue pour beaucoup dans l'assimilation d'une langue, comme l'a montré Stephen Krashen qui parle du filtre affectif⁷ comme d'une entrave à l'apprentissage. Il explique que l'apprenant peut faire un blocage dans l'apprentissage d'une LE lorsque sa situation affective fait obstacle :

The filter operates “when affective conditions are not optimal, when the student is not motivated, does not identify with the speakers of the second language, or is overanxious about his performance,...[causing] a mental block....[which] will prevent the input from reaching those parts of the brain responsible for language acquisition.” (Krashen, in Delpit, 2006, p. 50)

Face à ce nouvel éclairage sur les liens entre affectif et apprentissage d'une LE, il apparaît très important de prendre en compte l'élève et ses particularités au sein de l'enseignement, et plus particulièrement au sein de l'enseignement d'une LE, si on veut pouvoir lui permettre de réunir les conditions lui donnant accès à un réel apprentissage. Ainsi, l'optique traditionnelle, qui nie le multiculturalisme et, en cela, nie l'identité des individus, est à proscrire si le but de l'enseignant est de permettre à tous ses élèves d'apprendre et de s'enrichir. Mais alors, comment mettre en place un enseignement interculturel ?

1.4 Bases pour une éducation interculturelle

1.4.1 Une école inclusive

Tout d'abord, il est important de rappeler que « toutes les langues se valent » (Dalgalian, 2000, p.39 ; Cavalli et al., 2009, p.11). Ainsi, comme le soutient Dalgalian : « [un] enfant apprendra d'autant mieux l'anglais en 3^{ème} langue qu'il aura bénéficié d'un bilinguisme précoce quel qu'il soit. » (2000, p.39). De ce fait, il devient nécessaire de prendre en compte

⁷ « affective filter » (in Delpit, 2006, p.50)

ces différentes langues afin de conforter les élèves plurilingues dans leur identité culturelle et d'inclure cette identité culturelle au sein de l'école, car la diversité est une force pour nos sociétés mondialisées⁸ où « toute éducation est plurilingue à sa manière » (Cavalli et al., 2009, p.6). Ce caractère plurilingue de l'éducation et de l'école se construit à des degrés divers. D'abord en étant le simple reflet de la pluralité de la société ; mais également parce que la langue de scolarisation ne correspond pas toujours à la L1 des élèves – que ce soit, pour les élèves originaires de minorités, une L1 et une L2 complètement différentes, ou bien que ce soit des registres de la L1 que les élèves emploient peu ou pas hors de l'école – ; et enfin en ce qu'elle agrandit le répertoire langagier des élèves tout le long de leur scolarité (Ibid.). D'ailleurs, comme nous l'expliquent Cavalli et al., « toute école est un espace ouvert à la pluralité des langues et des cultures » (2010, p.5). C'est pourquoi, dans une démarche d'*inclusion* qui est la base de l'éducation interculturelle, Lisa Delpit nous explique qu'il est important de valoriser cette pluralité : « even while teachers provide access to the “codes of power” represented by acquiring facility in “standard edited English”, they must also value and make use in the classroom of the language and culture children bring from home. » (2006, p.xxvi); et ce afin de permettre à tout enfant entrant dans une salle de classe de s'y sentir à l'aise, reconnue pour ce qu'il est et pour ce qu'il apporte à la classe. En effet, « [le] sens même de [la] mission [de l'école] est de contribuer à l'inclusion et à la cohésion sociales » (Cavalli et al., 2009, p.5). Afin de remplir cette mission d'inclusion, l'école se doit de « susciter chez l'élève un sentiment d'appartenance aussi fort que celui qui existe dans une famille ou une collectivité où les liens sont très étroits » (Berg et al., 2010, p.9), et cela n'est possible qu'en se construisant comme école inclusive, bienveillante et ouverte à la diversité qui existe à l'intérieur comme hors de l'école :

Sachant que les élèves s'épanouissent dans un milieu où ils se sentent en sécurité et bien accueillis, nous devons veiller à ce que tous les élèves se sentent inclus, et ce, dans leur classe et dans leur école. Les élèves qui viennent d'une culture très différente de la culture dominante ont besoin de la sécurité qu'offre une école inclusive et bienveillante à leur égard. (Ibid.)

En effet, les enfants venant de cultures différentes sont un atout pour la classe, et créer une école inclusive leur permet de partager leurs connaissances et leurs qualités de manière plus approfondie avec le reste du groupe. Comme le remarquent Berg et al., « le capital culturel de la classe s'accroît quand les élèves se sentent à l'aise et acceptés » (2010, p.9) et cela permet

⁸ les diverses langues qui font partie du répertoire personnel des apprenants, mais qui n'entrent pas parmi les langues enseignées comme matières du programme, revêtent une importance éducative toute particulière : ce sont des langues que l'Ecole, à travers des approches plurielles et partielles, peut valoriser, en confortant l'identité des apprenants et en leur donnant d'égales opportunités de réussite scolaire (EP p.12)

un enrichissement global de la culture langagière du groupe (De Pietro et al., 1999, p.4). C'est dans cette optique de valorisation et d'intégration de tous les élèves, dans leur multiculturalité, que Lisa Delpit conseille aux enseignants de toujours avoir à l'esprit qu'ils ne sont pas les seuls experts au sein du groupe classe ; chaque enfant est expert dans ce qu'il connaît, et lui faire prendre conscience de cette réalité permet de mettre l'enfant en confiance et de l'inclure dans le processus d'enseignement-apprentissage : « The teacher cannot be the only expert in the classroom. To deny students their own expert knowledge *is* to disempower them [...] Both student and teacher are expert at what they know best. » (Delpit, 2006, p.32-3) Il est donc important de reconnaître la valeur de tout élève, et d'autant plus de tout élève plurilingue, et de lui faire ressentir que son expérience personnelle a réellement de la valeur.

1.4.2 Plurilinguisme valorisé : apprentissage amélioré

Comme l'affirmaient De Pietro et al. il y a dix-huit ans, « il est temps de se rendre compte que la réussite scolaire des élèves passe aussi par la reconnaissance de l'utilité intellectuelle, sociale, culturelle et affective du plurilinguisme, tant pour les élèves déjà bilingues ou plurilingues que pour ceux qui vont le devenir. » (1999, p.1) Et si l'on reconnaît cette utilité, alors il est de notre devoir de changer notre perspective d'enseignement et de nous tourner vers une démarche interculturelle et plurilingue qui implique l'intégration à la fois des langues enseignées, des langues d'enseignement (ce qui est fait dans une éducation traditionnelle) et des langues parlées par les élèves (répertoire individuel de l'élève et langues de l'environnement proche) (Cavalli et al., 2009, p.7). D'après Cavalli et al., ce projet d'éducation plurilingue et interculturelle doit être un projet global, qui encadre l'ensemble de la scolarité et des matières présentes à l'école, afin de permettre à tous un meilleur apprentissage et une meilleure fixation des savoirs (2010, p.8). La valorisation des langues minoritaires est une des façons de permettre à l'école de devenir à la fois inclusive, plurilingue et multiculturelle ; d'ailleurs, Berg et al. nous expliquent qu'accepter le plurilinguisme à l'école permet aux élèves plurilingues une plus grande progression :

Quand l'on permet aux élèves de maintenir leur langue d'origine, cela améliore substantiellement leur acquisition de la nouvelle langue et leur réussite scolaire. [...] Les écoles qui offrent des programmes bilingues permettant aux élèves de faire leurs travaux scolaires dans leur langue maternelle constatent une amélioration importante du rendement de ces derniers. (2010, p.21)

Cette amélioration a été démontrée pendant les années quatre-vingt-dix au Burkina Faso, à l'échelle nationale.

1.4.3 Le cas du Burkina Faso : une éducation interculturelle qui porte ses fruits

Au Burkina Faso, la langue de scolarisation est, pour tous, une L2 – le français – et cette langue n'a que peu de lien avec la L1 des élèves. En 1994, à l'initiative d'une ONG Suisse, l'OSEO, deux écoles bilingues voient le jour en milieu rural. Ces établissements cherchent à créer un lien plus fort entre la communauté et l'éducation, en utilisant les langues et cultures locales comme appui de l'enseignement traditionnel en français : « Elles fonctionnent sur la base d'une promotion des langues et des cultures locales au sein d'un bilinguisme additif de transfert langue locale-français. » (André, 2007, p.13) Une troisième école voit le jour, et les progrès permis par ces écoles sont mesurés dès 2002 avec des résultats au Certificat d'Etude Primaire (CEP) qui valident largement l'apport de l'expérience :

les résultats au CEP de juin 2002 des trois premières écoles bilingues qui clôturent un cycle de cinq ans de scolarité sont très satisfaisants : la moyenne générale est de 85 % contre 61 % dans le système traditionnel et le pourcentage de réussite est de 75 % à Goué, 80 % à Nomgana et de 84 % à Tanyoko. (André, 2007, p.14)

Ces bons résultats amènent l'Etat à investir et créer plus d'écoles, s'attelant à faire le lien entre sept différentes langues et cultures du Burkina Faso⁹ et le français – langue officielle, administrative et de scolarisation. Les résultats sont florissants, l'éducation bilingue est un franc succès : « la session de juin 2004, les écoles bilingues présentent un taux de réussite de 94 % aux examens du CEP contre une moyenne nationale de 73 %. » (Ibid.) De plus, les progrès sont plus rapides, puisque, comme l'affirme M. Ouédraogo :

Aujourd'hui, jusqu'ici, l'expérience que nous menons dans les écoles bilingues, c'est-à-dire là où l'enfant commence sa scolarisation dans une langue qu'il maîtrise (qui peut ne pas être sa langue maternelle), nous avons constaté qu'il finit son cycle primaire en cinq ans au lieu de six. (Ibid.)

On remarque, à travers cette expérience nationale, qu'une éducation plurilingue, prenant en compte la L1 au sein de l'enseignement global, est un réel atout pour les élèves et doit être encouragée afin de permettre à tous de se sentir à l'aise à l'école, afin de mieux progresser, et plus rapidement. Mais comment mettre en place cette éducation plurilingue et interculturelle ?

1.5 Pistes pour une éducation interculturelle et plurilingue inclusive

De ces différentes recherches ressort l'importance d'éveiller les élèves à l'intérêt et à la valeur de toute langue. C'est à ce projet que c'est attelé le programme EOLE (Éveil et

⁹ pays qui regroupe huit ethnies et plus de soixante langues différentes

Ouverture aux Langues à l'École), en s'inspirant du programme britannique « Language Awareness » des années soixante-dix. Ce programme visait à gommer les inégalités scolaires en s'attelant aux difficultés que les élèves rencontraient lors du passage de l'oral à l'écrit. Il cherchait à augmenter la compréhension du fonctionnement de la langue afin que chaque enfant, en saisissant le mécanisme linguistique, soit plus capable de passer de l'oral à l'écrit. Le programme EOLE cherche, lui, à éveiller les élèves à la complexité des langues, en les amenant à faire des liens entre les différents univers langagiers dans lesquels ils sont bercés – L1, L2 et LE – et ainsi enrichir leur culture langagière (De Pietro et al., 1999, p.4). Pour ce faire, le projet EOLE se divise en deux grands thèmes. D'une part l'éveil au langage, par lequel les approches du projet EOLE « visent à stimuler chez l'élève la réflexion sur l'usage, la construction et le fonctionnement du langage ou de langues diverses » (Ibid.), ce qui permet à chacun de « constituer le langage en objet d'étude et de réflexion » (Ibid.). D'autre part, l'ouverture aux langues, qui vise « à développer chez les élèves l'intérêt et la curiosité pour d'autres langues, en particulier les langues présentes dans leur environnement » (Ibid.) Ces deux thèmes du projet EOLE sont centraux dans une optique d'école inclusive et bienveillante, puisque, liés, ils permettent de « construire un respect et une décentration linguistique indispensables dans un contexte social de plus en plus multilingue. » (Ibid.) Les membres du projet rappellent toutefois que cet éveil aux langues n'est pas un projet servant à remplacer l'enseignement des langues, mais un projet qui vient à l'appui de l'enseignement, qui s'insère dans tout enseignement pour lui donner une nouvelle lumière, une nouvelle optique :

[ces démarches] contribuent à l'apprentissage des langues, en suscitant la curiosité des élèves envers les langues, en enrichissant les représentations qu'ils en ont et en développant leurs capacités métalinguistiques. Les approches EOLE devraient se développer tout au long du curriculum scolaire: elles précèdent, accompagnent et enrichissent les apprentissages scolaires. (Ibid.)

La revue CREOLE, qui accompagne la mise en œuvre du projet donne d'ailleurs quelques idées d'activités :

- découvrir la diversité linguistique de la classe, de l'école, de son pays, du monde.
- rechercher pourquoi les mots voyagent à travers les langues (emprunts).
- reconnaître l'existence de familles de langues.
- analyser et comparer la question du genre
- [...]
- comparer le système de sons que différentes langues utilisent.
- [...]

- réaliser sa propre «biographie langagière» et mettre en valeur ses connaissances linguistiques. (De Pietro et al., 1999, p.5)

Dans leur article portant également sur l'éducation inclusive et bienveillante (que l'on reconnaît dès le titre : *Ici, tout le monde est le bienvenu*), Berg et al. appellent également les enseignants à prendre en compte le multiculturalisme des classes au sein des activités qu'ils proposeront :

Pensez à des façons de différencier l'enseignement en fonction de la culture et de la diversité. Plus vous en saurez sur les styles d'apprentissage et les orientations culturelles, plus vous serez en mesure de proposer à vos élèves différentes expériences d'apprentissage et de réaliser des évaluations qui tiennent compte de la culture. (2010, p.24)

Leylavergne et Parra, eux, enjoignent tout professeur à mettre en place une perspective interculturelle en comparant les cultures entre elles, notamment pour l'enseignement des LE : « on ne doit plus se limiter à enseigner dans l'absolu les pratiques culturelles des francophones mais les comparer à la propre culture de l'apprenant. » (2010, p.124).

C'est dans ce type d'environnement et de pratique que l'école peut devenir l'environnement linguistique positif et inclusif que souhaite Dalgalian (p.20) et que le but de l'éducation exprimé par Lisa Delpit¹⁰ peut réellement être atteint. Et, dans ce cadre positif, « les langues présentes sur le territoire cessent d'un coup d'être des problèmes pour devenir des atouts. En France, les atouts sont partout : dans les régions, dans les banlieues, aux frontières. Et même dans les familles. A condition de mettre les atouts dans le jeu ! » (Dalgalian, p.40)

¹⁰ « Within our celebration of diversity, we must keep in mind that education, at its best, hones and develops the knowledge and skills each students already possesses, while at the same time adding new knowledge and skills to that base. All students deserve the right both to develop the linguistic skills they bring to the classroom and to add others to their repertoires. » (Delpit, 2006, p.68)

2. Problématique :

En partant de la langue comme vecteur d'identité, et en mettant à jour le lien essentiel qui existe entre langue et culture, nous avons montré qu'il était nécessaire de mettre en place une éducation plurilingue et interculturelle. Cependant, en tant qu'enseignante d'anglais dans le cadre d'un établissement au système d'éducation traditionnel, je me heurte aux préjugés évoqués parmi les dangers du refus de l'éducation interculturelle – les élèves plurilingues sont dubitatifs quant à l'intérêt d'apprendre une LE.

Dans un tel contexte, la dynamique d'éveil et d'ouverture aux langues est-elle suffisante pour obtenir une remotivation et une amélioration des résultats des élèves plurilingues ?

Notre hypothèse de départ tend à dire qu'inclure l'enseignement de l'anglais dans une démarche interculturelle, même cantonnée à cette seule matière, devrait être capable d'ouvrir les élèves plurilingues à plus de motivation par une inclusion de leurs savoirs en relation à l'apprentissage de cette nouvelle langue et culture qu'est la LE Anglais.

3. Méthode :

3.1 Participants (cf. Annexe 1)

Stagiaire en milieu urbain, j'enseigne dans une classe de sixième et deux classes de cinquième. Les élèves du collège proviennent de deux espaces urbains très différenciés socialement : d'un côté, les beaux quartiers d'Annecy-le-Vieux, et de l'autre, les cités anneciennes de Novel et des Teppes. La mixité sociale est encouragée dans ce collège, et se cristallise dans la mise en place de classes hétérogènes. De plus, le collège accueille des élèves provenant de populations d'origines variées et présente donc un fort multiculturalisme.

Ma classe de sixième est composée de 24 élèves provenant de deux classes différentes (6^{ème} A et 6^{ème} B) et regroupés au sein d'un groupe Bilangue Anglais-Allemand. Ils ont été sélectionnés parmi les nombreux candidats à l'entrée en classe bilangue. De fait, c'est un groupe motivé et généreux, toujours prêt à travailler. Cependant, les écarts se sont creusés au cours du premier trimestre entre les élèves plurilingues et les élèves unilingues, les sept élèves plurilingues restant largement en retrait au niveau des résultats avec une moyenne de 5.28 points inférieure à celle des élèves unilingues. Ces résultats n'ont malheureusement pas évolués lors du second trimestre, puisque l'écart reste de 4.99 points. L'élève ayant le niveau le plus faible de la classe étant d'ailleurs un élève plurilingue.

Mes deux classes de cinquième présentent des profils très différents. La première, la 5^{ème} B, est une classe à fort potentiel. Elle est composée de 24 élèves, dont sept élèves plurilingues, au niveau très hétérogène. Aux deux extrêmes, se font face un groupe de six élèves très motivés, très autonomes et avec un niveau d'anglais qui oscille entre le A2 et le B1 (ces six élèves sont des anciens élèves de 6^{ème} bilangue, et cinq d'entre eux sont également latinistes), et un groupe de sept élèves peu autonomes, manquant souvent de motivation et avec un niveau d'anglais qui dépasse rarement le A1. Entre ces deux extrêmes, un groupe dynamique et enthousiaste de onze élèves complète le groupe classe. De manière générale, c'est une classe agréable et énergique qui s'implique bien dans le cours. Parmi les sept élèves plurilingues, trois font partie du groupe du milieu, et quatre du groupe de queue. A eux sept, ils obtiennent une moyenne de 3.08 points inférieure à celles des élèves unilingues au premier trimestre et de 3.56 points au second trimestre. Les langues parlées par ces élèves sont, le lingala (un élève), l'italien (un élève), l'arabe (quatre élèves), l'albanais et le kosovar (une élève).

Ma seconde classe de 5^{ème}, la 5^{ème} F, est une classe à problématiques complexes. En cours d'anglais, les élèves sont au nombre de 19, dont une élève relevant du dispositif ULIS¹¹, un élève avec un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) conséquent et quatre élèves en décrochage sévère dont deux avec projet d'orientation en Maison Familiale Rurale (MFR) pour l'année prochaine. Les problématiques psycho-sociales sont également très importantes dans cette classe (un cas de viol, deux cas de tentative de suicide collectif, trois élèves en foyer avec suivi très irrégulier par les éducateurs) et interfèrent largement avec les apprentissages. Le niveau de langue anglaise des élèves est très faible, la majorité de la classe se situant à un niveau A1. Malgré tout, deux élèves ont un niveau A2 bien acquis et deux élèves ont un niveau A2 instable. Au milieu de ces problématiques, les élèves plurilingues, au nombre de six, s'en sortent un petit peu mieux que l'ensemble de leurs camarades unilingues avec une moyenne de 0.29 points supérieure au premier trimestre et de 1.19 points supérieure au second trimestre. Cependant, si l'on omet de la moyenne des élèves unilingues les quatre élèves en décrochage et l'élève au PPS conséquent, les élèves plurilingues se retrouvent à la traîne dans cette classe également. Au premier trimestre, leur moyenne est de 2.43 points derrière les huit élèves unilingues restant et au second trimestre, leur moyenne reste d'1.24 points inférieure à ces mêmes élèves. Ces six élèves parlent l'italien (un élève), l'arabe (deux élèves), le bosniaque (un élève), le portugais (un élève) et l'arabe et l'espagnol (une élève).

3.2 Démarche

Ayant remarqué la disparité de niveau entre les élèves plurilingues et les élèves unilingues, et ce tout particulièrement face à l'apprentissage de l'anglais que j'enseigne, je souhaitais leur faire prendre conscience de l'importance de leur propre langue et culture. En utilisant une perspective interculturelle, je souhaitais faire en sorte que les élèves plurilingues voient enfin leur L1 comme un atout et non un handicap social.

J'ai préféré me concentrer sur mes deux classes de cinquième, afin de pouvoir donner le même type de travail à un nombre plus large d'élèves que dans le cas d'une seule classe de sixième. J'ai décidé d'aborder les liens entre l'anglais et les langues du monde (et a fortiori les langues qu'ils parlent) dans ces deux classes à travers un Devoir Maison noté, donné pendant les vacances de février (cf. Annexe 5). Le choix s'est porté sur un devoir maison car, s'il me semble important de faire travailler un peu d'anglais à mes élèves pendant les vacances, les précédents devoirs maison donnés n'avaient pas semblé très motivants et ils n'avaient pas été faits ou rendus par tous les élèves, notamment par les élèves plurilingues. Je

¹¹ Unité localisée pour l'inclusion scolaire

souhaitais voir si cette mise en relation avec leur langue les motivait plus et ainsi leur donnait plus envie de travailler à la maison.

Dans un but expérimental, j'ai différencié le terrain sur lequel arrivait ce DM. En effet, en 5^{ème} B, j'ai travaillé en amont le lien interculturel, à travers un travail sur les recettes de cuisine. Ce travail, accompagné d'un questionnaire sur le ressenti des élèves quant à l'interculturel en milieu scolaire, a servi à construire une première conscience des liens possibles entre les diverses langues de l'élève (L1, L2-langue de scolarisation et LE) avant de lui soumettre le devoir maison en tant que tel. Il me semblait intéressant de voir si l'éveil à l'importance du multiculturalisme était un facteur de motivation pour la réalisation du DM ou non.

3.3 Matériel et Procédure

3.3.1 5^{ème} B : une première approche culturelle.

Au milieu du second trimestre, j'ai dû mettre en place une séquence en EPI¹², montée avec l'enseignante de SVT¹³, et portant sur l'alimentation équilibrée. Nous avons étudié les familles alimentaires, les quantités nécessaires et satisfaisantes pour une alimentation équilibrée, mais aussi, pour faire un vrai lien avec ma discipline, les conseils avec le modal SHOULD et l'impératif utilisé dans les recettes de cuisines. A travers une compréhension écrite et un travail de groupe de trois heures, les élèves ont présenté des exposés sur les traditions culinaires de plusieurs pays anglophones. A partir de ces connaissances, nous avons travaillé la structure des recettes à travers trois recettes américaines et anglaises, afin de les préparer à la tâche finale au cours de laquelle ils allaient devoir eux-mêmes écrire une recette originale.

C'est cette tâche finale qui allait servir de pratique interculturelle. En effet, après avoir pris connaissance des réalités culturelles culinaires de certaines parties du monde anglophone, les élèves allaient devoir confronter leur propre culture culinaire à ces cultures, découvertes pendant la séquence. La consigne était la suivante : « En te basant sur une recette familiale/culturelle ET sur les plats des pays anglophones découverts en classe, écris une recette en groupe et ajoute un encadré donnant deux conseils pour rendre cette recette plus saine et équilibrée. » Elle était associée à une précision : « Ce projet vous permet de faire le lien entre votre culture et la culture anglophone tout en créant une recette réalisable ».

¹² Enseignement Pratique Interdisciplinaire

¹³ Sciences et Vie de la Terre

J'ai présenté le sujet précis de la tâche finale deux heures avant le jour de l'évaluation, afin de m'assurer qu'ils comprenaient ce qui leur était demandé. Mes élèves plurilingues ont tout de suite réagi avec enthousiasme. Ils avaient saisi en un instant ce que je voulais dire, comme l'a montré une élève qui s'est exclamée : « Madame, je suis albanaise-kosovarde, donc je peux prendre une recette albanaise ? Je peux prendre une recette kosovarde ? » ; ou cet autre élève, qui m'a demandé directement « Madame, je peux choisir le couscous ? ». Au contraire, deux de mes élèves unilingues ont eu plus de mal à comprendre la façon dont ils pourraient répondre au sujet, comme l'a montré la question de l'un d'entre eux : « Madame, c'est quoi ma culture ? » La question m'a réellement prise au dépourvu, mais une jeune fille a répondu : « ça dépend, t'es haut savoyard par exemple, ben tu fais une recette de tartiflette. » La simplicité de la réponse a permis de rendre la consigne bien plus évidente pour tous. Il me semblait alors que les élèves avaient compris le concept de la tâche finale, je leur ai donc présenté la grille d'évaluation et j'ai mis en exergue la partie qui soulignait l'importance de la mise en perspective interculturelle (cf. Annexe 2).

En fin d'heure suivante, je leur ai laissé les dernières quinze minutes pour s'organiser en vue de la tâche finale. Ils devaient tout d'abord former des groupes de trois – dans le but d'une réelle coopération je leur ai demandé de former les groupes eux-mêmes ; cela leur laissait également une part de liberté à l'intérieur d'une tâche finale imposée, ce qui est, en général, source supplémentaire de motivation. Dans le cas de groupes multiculturels, ils avaient ensuite à choisir la culture qu'ils souhaitaient mettre à l'honneur dans leur travail. Ils avaient également le temps de décider du plat culturel ou familial de base et de réfléchir à la façon dont ils pourraient incorporer un ingrédient ou créer une variation qui ferait le lien avec les plats traditionnels des différents pays anglophones découverts en amont. L'enthousiasme était encore bien présent et les groupes semblaient intéressés par l'idée de lier leur culture et la culture d'un pays anglophone à travers le thème de la nourriture. Le sujet concret de la recette était d'ailleurs un motif non négligeable de motivation dans cet exercice.

Le jour de la tâche finale, les groupes avaient le droit d'apporter une recette en français pour s'aider – cela leur permettait d'avoir un support sur lequel s'appuyer sans pour autant empiéter sur l'exercice d'expression écrite en anglais qui était le but de cette tâche finale. Le document qu'ils devaient rendre se présentait comme les évaluations dont ils avaient l'habitude dans mon cours (cf. Annexe 3). Ils avaient l'heure entière pour écrire leur recette et rajouter deux conseils pour que cette recette soit intégrée à un régime équilibré.

A la suite de cette tâche finale, j'ai présenté à tous les élèves de la classe un questionnaire anonyme et individuel en rapport avec cette tâche finale. Consultable en annexe 4, il servait à

sonder l'intérêt des élèves quant à l'introduction de cultures différentes au sein de la tâche finale, et à me représenter les liens qu'ils faisaient entre l'école et leur culture individuelle (quelle qu'elle soit). Il a également servi à éveiller leur intérêt pour la question.

3.3.2 5^{ème} B et 5^{ème} F : Une approche linguistique

La journée mondiale de la langue maternelle ayant eu lieu pendant les vacances de février, j'ai utilisé cet événement pour construire un devoir maison leur demandant de réfléchir au plurilinguisme en lien avec la langue anglaise. Le sujet, présenté en Annexe 5, demandait tout d'abord aux élèves de trouver les différents pays dont l'anglais est la ou l'une des langues officielles et de les colorier sur la carte. Ils se rendaient ainsi compte de l'importance de la langue anglaise dans le monde. Le second exercice portait sur l'origine de certains mots anglais : il fallait relier dix mots à leur origine en cherchant si ces mots descendaient de l'arabe, de l'hindou, de l'italien, du français ou du grec. Cela permettait aux locuteurs de l'arabe et de l'italien présents dans ces classes de remarquer le lien qui existe entre leur L1 et l'anglais, et donnait aux autres élèves – unilingues comme plurilingues – une première idée des liens qui existent entre les langues dans le monde. Puis le DM leur demandait de retrouver la seconde langue officielle du Canada et le nombre de langues officielles de l'Afrique du Sud : cela servait à les sensibiliser à la cohabitation linguistique – richesse qui existe dans ces deux classes de 5^{ème} mais qu'ils ne voient pas forcément. Le dernier exercice cherchait à les amener à mener une réflexion plus personnelle sur leur L1 (qu'elle coïncide ou non avec la langue de scolarisation) : l'exercice leur demandait de trouver cinq mots anglais présents dans leur(s) langue(s).

A travers ce DM, il me semblait important de faire comprendre aux élèves les liens qui existent entre leur(s) langue(s) et la nouvelle langue qu'ils sont en train d'apprendre, afin qu'ils se rendent compte qu'une compétence linguistique est une compétence de valeur, et qu'elle peut servir pour l'apprentissage d'autres langues.

4. Résultats :

4.1 La tâche culturelle

Bien que l'enthousiasme ait été au rendez-vous lors des séances d'annonce du sujet et de préparation, le cadre de la séance de *tâche finale notée* a créé un certain froid lors de la création de la recette. Mis face à la feuille d'évaluation, les groupes ont réagi de manières très différentes les uns par rapport aux autres, et les résultats ont donc été très différenciés. Le tableau 1 résume les productions de chaque groupe de la classe et la qualité de ces travaux, les groupes avec des élèves plurilingues étant présentés en gras.

Tableau 1 : présentation des caractéristiques des recettes

Groupe	Elèves plurilingues	Culture choisie	Note globale	Compétence culturelle 1 (rappel d'un plat vu en classe) ¹⁴	Compétence culturelle 2 (échange avec sa propre culture)	Commentaire
1	0	Bretonne	4	N	N	2 élèves du groupe de queue. Recette traduite à travers Google traduction en amont et recopiée telle quelle (forts soupçons de triche)
2	0	Française	17.5	A	A	2 élèves du groupe de tête. Travail de groupe de qualité.
3	3 (2 locuteurs de l'arabe et 1 locuteur du lingala)	Algérienne	7	N	N	2 élèves du groupe de queue. Très enthousiastes à la veille du contrôle, mais très peu de choses sur le document rendu: quelques ingrédients, deux phrases pour commencer la recette, mais très fautives.
4	0	Française	19	A	A	2 élèves du groupe de tête et 1 élève du groupe de queue. Travail de groupe de qualité.
5	0	Bretonne	17.25	E (la tentative était assez floue)	P (il y a eu une volonté de faire le lien entre deux cultures)	Réelle implication du groupe dans le sujet
6	0	Italienne	14.25	A	A	1 élève du groupe de queue. Ils se sont embarqués dans une recette très complexe et ont eu du mal à se l'approprier pour la donner en anglais.
7	1 (1 locuteur de l'italien)	Française	17	A	A	2 élèves du groupe de tête. Choix de la culture majoritaire dans le groupe, vrai travail de recherche pour lier les cultures (Hachis Parmentier au haggis)
8	3 (2 locutrices de l'arabe et 1 locutrice de l'albanais)	Algérienne	16.25	A	A (galettes algériennes au sirop d'érable)	1 élève du groupe de queue. Vraie implication du groupe dans l'exercice, dialogue constructif entre les 3 élèves.

On remarque à la lecture de ces résultats, que les groupes d'élèves uniquement unilingues ont, à nouveau, majoritairement mieux réussi que les groupes d'élèves uniquement plurilingues

¹⁴ A = acquis ; P = pratiquement acquis ; E = en cours d'acquisition ; N = non acquis

(moyenne de 14.4 face à une moyenne de 11.63). Cependant, les disparités sont grandes, avec un écart de 9.25 points entre les deux groupes entièrement plurilingues. De plus, le groupe ayant le moins bien réussi le travail est un groupe composé entièrement d'unilingues (groupe 1) avec une note de 4 causée par un travail très probablement préparé à l'avance sur un traducteur et recopié sans effort de compréhension.

Comparons ces résultats à ceux obtenus par les élèves plurilingues au premier trimestre et présentés dans le tableau 2 :

Tableau2 : Résultats des élèves plurilingues de 5°B

Elève	Groupe	Note au devoir	Moyenne au premier trimestre
AB	3	7	9.63
CC	7	17	14.06
JG	8	16.25	13.88
NK	3	7	11.44
ST	8	16.25	12.75
BU	8	16.25	13.19
MZ	3	7	8.94

Il apparaît que ce travail a permis à quatre d'entre eux d'améliorer leurs résultats et de progresser à la fois dans l'expression écrite et dans la connaissance grammaticale anglaise. Cependant, trois d'entre eux ont encore été tenus en échec par l'exercice, malgré un enthousiasme réel lors de l'annonce de l'exercice et lors de l'échange de préparation.

4.2 Le questionnaire

Les réponses au questionnaire sont difficilement exploitables du fait de la mauvaise compréhension des questions par certains élèves. De plus, seuls quinze élèves sur vingt-cinq ont rendu ce questionnaire, que j'avais présenté comme anonyme et simplement informatif. On trouvera le compte rendu verbatim des réponses données par les élèves en Annexe 7.

On remarque tout de même que huit élèves sur quinze ont expliqué, à la question deux, qu'ils avaient choisi leur culture individuelle pour ce travail – de la culture française reconnue comme sa culture, à la culture algérienne, en passant par l'Italie et la Bretagne – et trois élèves expliquent qu'ils ont choisi une culture différente de la leur car c'était celle de leurs partenaires. Cela montre que les élèves avaient bien compris le principe de l'exercice, et qu'il y a eu de vrais échanges entre les élèves. De plus, si deux élèves ont répondu avoir apprécié le travail de groupe à la question 4, cinq élèves ont eux mis l'accent sur l'apprentissage culturel comme un intérêt du travail. On soulignera deux réponses particulièrement intéressantes à cette quatrième question : « C'était intéressant de découvrir des plats d'autres pays (certains sont très différents des nôtres) » et « Parce que c'était intéressant de pouvoir mêler notre culture à une autre ». La première remarque, venant d'un élève unilingue de culture française, nous montre que l'apprentissage de la culture étrangère à travers la

nourriture est un moyen motivant pour les élèves. La perspective de peut-être cuisiner les recettes une fois celles-ci terminées aurait d'ailleurs intéressé trois élèves et les aurait d'autant plus motivés. La seconde remarque, venant d'une élève unilingue de culture savoyarde, m'a beaucoup plu dans son usage du mot mêler. On sort ainsi du simple apprentissage un peu mécanique et on rentre dans une vision plus vraie de l'enseignement de la culture du monde anglophone : une chose vivante, en mouvement, qui peut être associée à sa propre culture – ainsi les deux cultures peuvent s'éclairer l'une l'autre.

Les questions 5 et 6 étaient des questions sans rapport avec le travail fait mais qui concernait le système scolaire en général, ce qui n'a pas toujours été bien saisi par certains élèves. A la question 5 : « Est-ce que tu as l'impression qu'on parle de ta culture à l'école ? », les réponses des élèves se résument ainsi :

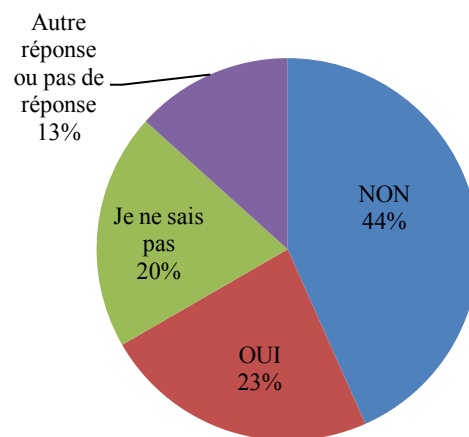


Figure 1 : Réponses à la question 5

Près de la moitié des élèves ayant répondu au questionnaire sont conscients qu'on ne parle pas de leur culture à l'école. Leurs réponses à la question 6, « Est-ce que c'est normal ? Qu'en penses-tu ? », nous montrent que cette absence de visibilité des cultures est une perte pour l'école. En effet, on y remarque que les élèves sont majoritairement demandeurs d'une reconnaissance des différentes cultures présentes au collège – que ce soit la leur ou celle des autres. On soulignera les remarques suivantes : « je trouve qu'on devrait mettre la culture en avant de tout le monde » ; « car c'est bien d'apprendre des autres. » ; « il faut équilibrer les cultures dans ce collège donc c'est bien ». Ces trois réponses confirment l'idée que les élèves sont intéressés par l'idée d'apprendre les caractéristiques des cultures étrangères et qu'ils reconnaissent l'importance du dialogue des cultures que l'apprentissage d'une langue étrangère devrait apporter. Cependant, on remarque également qu'une jeune fille répond qu'elle « trouve sa normal » que l'on n'évoque pas sa culture bretonne à l'école, et une autre élève, de culture française, affirme qu'elle s'en « moque qu'on en parle ou pas ». Enfin,

l'élève locuteur de l'italien de la classe affirme qu'il n'a parlé de son origine italienne qu'à très peu de monde, et de ce fait trouve logique que l'école n'en parle pas.

La question 7¹⁵ montre à nouveau l'enthousiasme que le travail avait éveillé lorsqu'il avait été présenté, avec 60% d'élèves très volontaires pour refaire un travail du même type, et 20% de plus qui n'y verraient pas d'inconvénients.

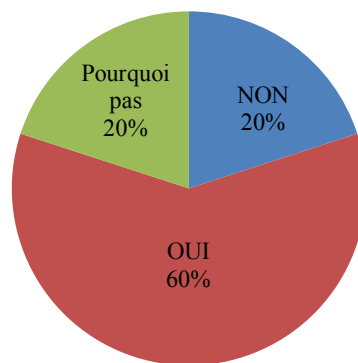


Figure 2 : Réponses à la question 7

Il est intéressant de remarquer que parmi les élèves ayant répondu non à l'idée de recommencer, deux ont justifié leur réponse. L'un d'entre eux semble avoir été frustré par l'exercice, qui auraient pu avoir une perspective encore plus active : « Non car on les teste pas ». L'autre semble avoir été plus embêté par le principe même de l'exercice, puisqu'il ne voudrait pas recommencer pour un motif de mésentente : « Non, car je trouve qu'il y a beaucoup d'embrouille pour choisir la culture. » Il est le seul, semble-t-il, à avoir été gêné par le choix d'une culture unique par groupe ; mais il est également le seul plurilingue à s'être trouvé dans un groupe avec deux unilingues, et la culture française s'est imposée pour la base de leur recette.

4.3 Le devoir maison

Le tableau 3 ci-dessous présente les résultats globaux au devoir maison portant sur le lien linguistique entre différentes langues et l'anglais (DM3) ; les résultats aux DMs précédents sont présents en italique pour témoin.

¹⁵ « Est-ce que tu aimerais faire plus de travaux comme celui là où l'on mélange les cultures anglophones à ta culture personnelle ? »

Tableau 3 : résultats du devoir maison par classe

Classe	DM1 non rendus (élèves plurilingues) ¹⁶	DM2 non rendus (élèves plurilingues) ¹⁶	DM3 non rendus (nbre d'élèves plurilingues)	Moyenne générale des DM3 rendus	Moyenne des élèves plurilingues (DM3 rendus)	Moyenne des élèves unilingues (DM3 rendus)
5B	1(0) [17.22 / 17.40]	8(5) [12 / 16.66]	3 (1)	15.88	14.54	16.41
5F	7(2) [15.63 / 15.44]	8(2) [12.38 / 14.25]	4 (1)	13.875	13.85	13.88

On remarque que le DM3, portant sur le lien linguistique, a permis d'enrayer le mécanisme qui faisait que de plus en plus d'élèves ne rendent pas les DM. En effet, on passe de huit devoirs non rendus au DM1 et de 16 devoirs non rendus au DM2 à 7 devoirs non rendus au DM3. De plus, on revient à un total de deux élèves plurilingues qui ne rendent pas le devoir uniquement face aux sept élèves plurilingues n'ayant pas rendu le DM2. L'écart entre les notes des élèves plurilingues et des élèves unilingues est également bien moindre entre le DM2 et le DM linguistique (de 4.66 points à 1.87 en 5B ; de 1.87 à 0.03 en 5F). Il semblerait donc que ce DM a éveillé une certaine curiosité, un certain intérêt pour les élèves plurilingues.

Passons maintenant à la présentation un peu plus détaillée des résultats des élèves plurilingues à ce DM.

Tableau 4 : Détail des élèves plurilingues de 5^{ème} B :

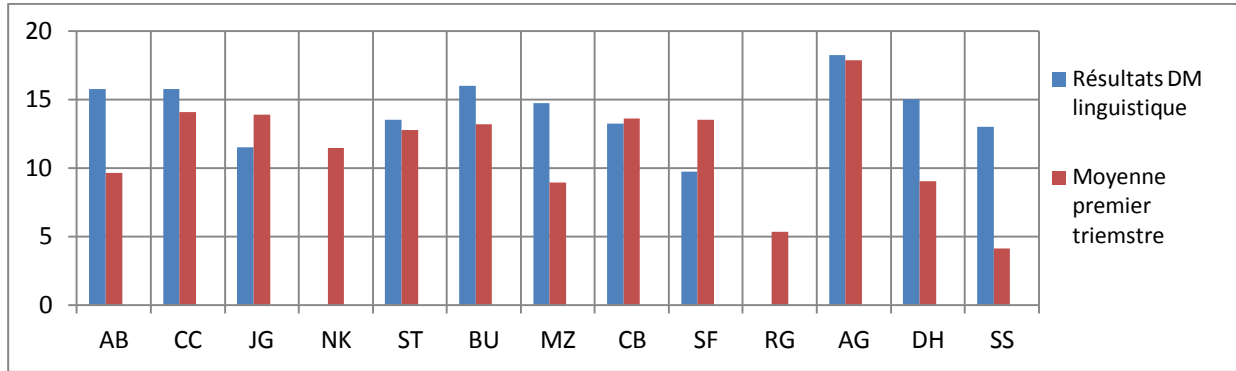
Elève	Note au DM	Langue choisie pour le dernier exercice	Moyenne au 1 ^{er} trimestre
AB	15.75	Français	9.63
CC	15.75	Français	14.06
JG	11.5	Arabe ; mais l'exercice n'a pas été compris	13.88
NK	NR	NR	11.44
ST	13.5	Arabe ; mais l'exercice n'a pas été compris	12.75
BU	16	Albanais et français ; mais difficultés à répondre à l'exercice de manière convaincante	13.19
MZ	14.75	Français	8.94

Tableau 5 : Détails des élèves plurilingues de 5^{ème} F :

Elève	Note au DM	Langue choisie pour le dernier exercice	Moyenne au premier trimestre
CB	13.25	Français	13.6
SF	9.75	Français	13.5
RG	NR	NR	5.35
AG	18.25	Français	17.85
DH	15	Français	9.05
SS	13	Français	4.15

¹⁶ [moyenne élèves plurilingues / moyenne élèves unilingues]

Figure 3 : Graphique des résultats des treize élèves plurilingues :



On remarque à la lecture des tableaux 4 et 5 et de la figure 3 que seul un élève parmi les onze ayant rendu le DM a obtenu une note inférieure à la moyenne lors de ce DM. De plus, huit élèves ont obtenu une meilleure note que leur moyenne du premier trimestre. Il est à noter cependant que seuls trois élèves ont choisi d'utiliser une autre langue que le français pour répondre au dernier exercice du DM. Malheureusement, ce choix n'a pas été convaincant puisque les deux élèves ayant choisi l'arabe n'ont pas choisi leurs cinq mots pour leur origine anglaise, mais les ont listés pour en donner une traduction en français et une traduction en anglais. Dans le cas de BU, les mots choisis en albanais l'ont également été pour partager des mots dont la traduction en anglais lui était facile, et non pas pour leur étymologie.

5. Discussion :

Cette expérience était menée dans le but de faire prendre conscience aux élèves plurilingues de leurs compétences linguistiques afin de les remotiver pour l'apprentissage de la LE Anglais, mais aussi dans un but interculturel d'enrichissement de la culture langagière de tous les élèves – plurilingues et unilingues. Pour cela, j'ai proposé un Devoir Maison portant sur les liens interculturels et plurilinguistiques de l'anglais comme langue internationale à mes deux classes de 5^{ème}. Ce DM avait été précédé par un travail interculturel d'écriture de recette et par un questionnaire sur le statut des cultures à l'école dans l'une des deux classes seulement. Il me semblait que cette ouverture à une culture qui leur est plus personnelle permettrait un meilleur investissement et de meilleurs résultats.

En effet, comme nous avons pu le voir dans la partie 2, éveiller les élèves à l'interculturalité et aux relations interlinguistiques devrait permettre d'accueillir de manière bienveillante au sein de la classe les particularités des élèves de culture différente, et devrait favoriser, par l'inclusion de ces élèves, à la fois l'enrichissement de tous et une meilleure progression de ces élèves en particulier.

Il semblerait que le volet « motivation » de mon expérience ait été validé : en effet, le DM interculturel a été beaucoup plus rendu que le précédent et seul deux élèves plurilingues ne l'ont pas rendu. Cependant, le troisième exercice qui était stratégiquement libellé pour leur permettre d'utiliser leur L1 n'a pas été porteur de liens interculturels. En effet, la majorité des élèves plurilingues ont utilisé le français pour cet exercice, et les trois seules élèves qui ont utilisé leur L1 (JG et ST l'arabe, et BU l'albanais) n'ont pas réussi à répondre de manière convaincante à l'exercice : les mots proposés n'ont pas été choisis pour leur lien avec l'anglais, mais dans le but de traduire dans leur langue des mots anglais qu'elles connaissaient bien. De ce fait, même si les résultats ont été globalement meilleurs (l'écart entre les moyennes des élèves unilingues et plurilingues s'est réellement beaucoup réduit), je ne suis pas certaine que le sujet du DM en ait réellement été la source. Malheureusement, ces travaux ne me semblent pas non plus avoir permis un réel enrichissement global de la classe : un seul groupe du travail sur les recettes était composé d'un mélange d'élèves unilingues/plurilingues, et le DM n'a pas amené de discussion sur les liens interculturels. Il semblerait donc que je ne puisse pas répondre par l'affirmative à la question posée en amont de mon expérience : la dynamique d'éveil et d'ouverture aux langues n'est pas suffisante pour obtenir une amélioration des résultats des élèves plurilingues, même si elle est partiellement suffisante pour une remotivation. Cela dit, mon expérience se passait en milieu scolaire traditionnel,

aussi, les élèves ne baignaient pas dans un système interculturel, au contraire des expériences menées par les études présentées dans notre partie 2. Cet environnement est donc un handicap pour la bonne mise en place de mon expérience. Pour autant, ma méthode est aussi largement en cause.

En effet, il n'y a pas eu d'échanges en classe entière, que ce soit après le travail sur les recettes ou après le DM (correction papier donnée au moment du rendu du devoir uniquement). Ce côté uniquement scolaire (je fais un travail de groupe et je le rends ; je fais mon DM et je le rends) ne permet pas l'enrichissement de la culture langagière commune de la classe, puisqu'il n'est pas propice au dialogue. Les élèves ne peuvent donc pas saisir l'intérêt réel de la perspective interculturelle. Un dialogue au sein de la classe – présentation des recettes au reste de la classe ; correction commune avec apport langagier pour le DM – aurait sûrement permis un échange riche, en mettant en regard des régions du monde (l'Algérie et le monde arabe en général, le monde latin et les langues romanes), des régions de France (la Bretagne et la Savoie-Haute Savoie) et le monde anglophone déjà étudié. La perspective interculturelle aurait alors été beaucoup plus centrale et beaucoup plus exploitée : elle aurait pris sens pour les élèves et les exercices donnés n'auraient pas été aussi superficiels qu'ils ont pu l'être ; l'intérêt de cet éveil à l'interculturalité aurait été saisi plus facilement.

Une alternative aurait été possible lors du travail en 5^{ème} B sur les recettes. Pour pallier à cette absence d'échange en classe entière, j'aurais pu former moi-même les groupes, en obligeant à un vrai dialogue interculturel. En effet, en obligeant les élèves à former des groupes multiculturels avec au moins un élève plurilingue, j'aurais pu permettre plus de dialogue entre les trois cultures majeures de la classe à travers cet exercice : la culture anglophone – celle du cours – la culture française – celle de la langue de scolarisation et de la majorité des élèves présents dans la classe – et la culture étrangère – celle d'un élève au moins dans le groupe. J'aurais également pu imposer un dialogue tri-culturel : en demandant à ce que la recette fasse le lien entre les deux cultures du groupe imposé et la culture anglophone choisie. Cependant, le choix des groupes est un vrai facteur de motivation pour les élèves et imposer cette formation aurait été un obstacle à la bonne réalisation de l'exercice. De même, mettre en place un dialogue tri-culturel en une seule recette semble assez compliqué, puisque le dialogue biculturel a parfois déjà été difficile à instaurer. Une optique différente aurait pu être d'obliger à faire le lien entre une recette culturelle de l'élève plurilingue et la culture culinaire des pays anglophones, mais il me semble alors que l'exercice en ressort dénaturé. En effet, valoriser la culture étrangère, ne veut pas dire

dévaloriser la culture de scolarisation, et il est déjà bien assez effrayant de voir que certains élèves d'origine française ne réalisent pas de prime abord ce qu'est leur culture.

De plus, il faut se demander si l'utilisation d'exercices notés n'est pas un frein au réel épanouissement des élèves dans ce cadre interculturel. En effet, ces deux exercices menant à une note, les élèves ont cherché l'efficacité plus que l'échange culturel. C'est d'ailleurs sûrement ce qui a poussé les élèves plurilingues à choisir le français pour le dernier exercice du DM. Et c'est de façon certaine ce qui a poussé le seul groupe mixte unilingues-plurilingue de l'élève CC à choisir une recette de culture française plutôt qu'italienne pour le travail des recettes interculturelles. Cette pression de la note, plutôt que de les motiver à enrichir leur travail, les a menés à une vision très scolaire de l'exercice. D'ailleurs, on a remarqué que parmi les réponses au questionnaire, la non-réalisation des recettes était un facteur de déception et de manque de motivation dans au moins un des cas. Il serait donc intéressant d'imaginer un dialogue interculturel hors du système de notation scolaire traditionnel.

Après cette étude, et mon constat relatif d'échec face aux buts que je m'étais fixés (remotiver et faire progresser les élèves plurilingues), j'ai décidé, en collaboration avec une collègue de l'établissement, d'utiliser la semaine des langues qui aura officiellement lieu du 15 au 20 mai pour monter ce dialogue interculturel hors notation que je n'ai pas réussi à atteindre pendant mon expérience. En effet, je mets en place dans mes deux classes de cinquième un projet de partage des langues : les élèves parlant une L1 différente de la langue de scolarisation sont invités, en début d'heure de cours d'anglais, à venir apprendre aux autres élèves de la classe (et à leur enseignante !) des mots, une phrase, une expression et une caractéristique grammaticale de leur L1. Ainsi, les élèves de 5^{ème} B apprendront à prononcer quelques mots d'arabe le lundi 15, quelques mots d'albanais et de kosovar le jeudi 18 et quelques mots de lingala le vendredi 19. Les élèves de 5^{ème} F, eux, apprendront à parler quelques mots de bosniaque le lundi 15, quelques mots d'arabe le jeudi 18 et quelques mots d'italien et d'espagnol le vendredi 19. Les élèves rempliront un « livret des langues de ma classe » avec les différents mots de vocabulaires sélectionnés écrits dans toutes les langues présentées par les élèves plurilingues de la classe. J'espère ainsi permettre à tous de se rendre en compte de la richesse linguistique de leur groupe classe. De plus, cette ouverture aux langues de la classe devrait permettre d'enrichir la culture langagière de chacun.

Enfin, il me semble qu'il serait bien plus intéressant, à l'avenir, de commencer cette démarche de travaux interculturels dès le jour de la rentrée, afin que les élèves considèrent que le cours d'anglais, à défaut de l'établissement et du contexte scolaire général, soit un lien d'échange interculturel. Il me semble que le dialogue devrait avoir lieu de manière plus

généralisé, au sein de chaque séquence¹⁷, afin de permettre l'expression de réelles qualités plurilingues. Un travail sur le long terme, permettrait également un réel enrichissement général de la classe, en favorisant la compréhension interculturelle de tous. D'ailleurs, le livret des langues de la classe pourrait être utilisé de manière plus générale pour traduire le thème des séquences dans chaque langue, ou pour faire un parallèle grammatical entre les langues. Il me semblerait également intéressant de mettre en place cette démarche interculturelle au cours de séances d'Aide Personnalisée (AP) notamment en réalisant une biographie langagière individuelle, une biographie langagière du groupe, et en classant les langues parlées par le groupe au sein des familles de langues dont on aura présenté l'existence et la complexité¹⁸.

¹⁷ Peut-être pas au sein de chaque séance (c'est-à-dire heure de cours), mais un lien interculturel au niveau du thème de la séquence pourrait être intéressant dans une visée de continuité de la démarche sur l'année.

¹⁸ Ces propositions s'inspirent du projet EOLE qui appellent à voir la démarche interculturelle comme un appui à l'apprentissage des langues et non comme un remplacement des méthodes utilisées en cours de LE.

Bibliographie :

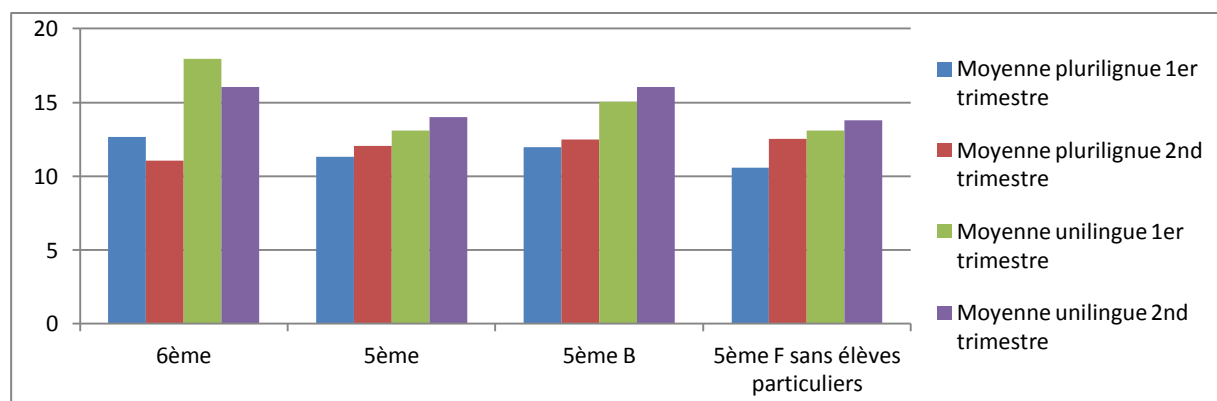
- André, G. (2007). École, langues, cultures et développement, Cahiers d'études africaines. Repéré à : <http://etudesafricaines.revues.org/6960>
- Berg, A., Dhillon, S., Kershaw, J. & Maheu, B. (The Alberta Teachers' Association) (2010). Ici, tout le monde est le bienvenu : Enseigner dans une classe interculturelle.
- Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A., & Van de Ven, P.H. (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. Division des politiques linguistiques du conseil de l'Europe. Repéré à www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.pdf
- Dalgalian, G. (2000). Enfances plurilingues; témoignages pour une éducation bilingue et plurilingue. Paris: l'Harmattan
- Delpit, L. (2006). Other People's Children: cultural conflict in the classroom. New York: The New Press
- De Pietro, J-F., de Goumoëns, C., Jeannot, D., Perregaux, C., Viret, N. & Berger, C. (1999) Journal du Cercle de Réalisation et de Recherche pour l'Eveil au Langage et l'Ouverture aux Langues à l'Ecole (CREOLE)
- Leylavergne, J. et Parra, A. (2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, Zona Proxima, Revista del Instituto de Estudios en Educacion Universidades del Norte, 13, 116-129.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO). (2014) Favoriser l'ouverture aux autres cultures et la dimension internationale, enseigner les langues vivantes. In Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO), Enseigner les langues vivantes, (pp.14-17). Repéré à : http://eduscol.education.fr/pid31440/favoriser-l%20ouverture-aux-autres-cultures-et-la-dimension-internationale.html?mode_player=1&video=360013
- Moje, E. B., & Hinchman, K. (2004). Culturally responsive practices for youth literacy learning. In J. Dole & T. Jetton (Eds.), Adolescent literacy research and practice (pp. 331-350). New York: Guilford Press.

Table des Annexes

ANNEXE 1 : Mes élèves, leur plurilinguisme et leurs résultats	1
ANNEXE 2 : le focus sur l'interculturel	2
ANNEXE 3 : La tâche finale culturelle	3
ANNEXE 4 : questionnaire	4
ANNEXE 5 : Le DM sur le lien linguistique	5
ANNEXE 6 : Les résultats verbatim au questionnaire.....	7

ANNEXE 1 : Mes élèves, leur plurilinguisme et leurs résultats

Classe	6 ^{ème}	2 classes de 5 ^{ème}	5 ^{ème} B	5 ^{ème} F au complet	5 ^{ème} F sans élèves particuliers ¹⁹	
Nombre d'élèves	24	43	24	19	14	
Nombre d'élèves plurilingues	7	13	7	6	6	
Nombre de langues	5	7	5	6	6	
Quelles langues ?	français, turc, arabe ²⁰ , albanais, bosniaque	français, arabe, lingala, albanais, italien, bosniaque, portugais	français, arabe, lingala, albanais, italien	français, arabe, italien, bosniaque, portugais	français, arabe, italien, bosniaque, portugais	
Premier trimestre						
Moyennes individuelles des élèves plurilingues	12.44 / 11.82 / 17.25 / 14.88 / 9.25 / 13.63 / 9.38	9.63 / 14.06 / 13.88 / 11.44 / 12.75 / 13.19 / 8.94 / 13.6 / 13.5 / 5.35 / 17.85 / 9.05 / 5.35 / 17.85 / 9.05 / 4.15	9.63 / 14.06 / 13.88 / 11.44 / 12.75 / 13.19 / 8.94	13.6 / 13.5 / 5.35 / 17.85 / 9.05 / 4.15	13.6 / 13.5 / 5.35 / 17.85 / 9.05 / 4.15	
Moyenne des élèves plurilingues	12.66	11.33	11.98	10.58	10.58	
Moyenne des élèves unilingues	17.94	13.08	15.06	10.29	13.1	
Moyenne de la classe	16.40	12.55	14.165	10.38	12.02	
Second trimestre						
Moyennes individuelles des élèves plurilingues	11.43 / 12.63 / 13.26 / 12.01 / 9.16 / 12.13 / 6.67	11.03 / 14.54 / 15.34 / 7.69 / 14.75 / 15.69 / 8.19 / 14.57 / 13.22 / 8.63 / 16.7 / 10.96 / 11.2	11.03 / 14.54 / 15.34 / 7.69 / 14.75 / 15.69 / 8.19	14.57 / 13.22 / 8.63 / 16.7 / 10.96 / 11.2	14.57 / 13.22 / 8.63 / 16.7 / 10.96 / 11.2	
Moyenne des élèves plurilingues	11.04	12.50	12.46	12.54	12.54	
Moyenne des élèves unilingues	16.03	14	16.04	11.35	13.78	
Moyenne de la classe	14.58	13.55	14.99	11.72	13.25	



¹⁹ La 5^{ème} F est une classe particulière avec, parmi les élèves unilingues, 4 élèves en décrochage et 1 élève relevant d'un PPS conséquent. J'ai écarté leurs résultats afin de faire apparaître les difficultés de certains élèves plurilingues de cette classe.

²⁰ Dans ses différentes versions régionales

ANNEXE 2 : le focus sur l'interculturel

Rappel culturel d'un plat typique vu en classe	Ma recette a un lien évident avec l'un des plats vus en cours	Ma recette a un lien avec l'un des plats vus en cours mais il n'est pas évident	Ma recette pourrait avoir un lien avec l'un des plats vus en cours, mais ce n'est pas du tout évident	Ma recette n'a pas de lien avec l'un des plats vus en cours
Echange culturel	J'ai fait le lien évident entre ma culture et la culture anglophone	Il y a un lien entre ma culture et la culture anglophone mais il n'est pas évident	Il y a peut-être un lien mais il est trop flou	Il n'y a pas de lien fait entre ma culture et la culture anglophone

ANNEXE 3 : La tâche finale culturelle

Nom des élèves du groupe : _____

Consigne : En te basant sur une **recette familiale/culturelle ET sur les plats des pays anglophones** découverts en classe, écris une **recette** en groupe et ajoute un **encadré donnant deux conseils** pour rendre cette recette **plus saine et équilibrée**.

COMPETENCES	<i>Acquis</i>	<i>Pratiquement acquis</i>	<i>En cours d'acquisition</i>	<i>Non acquis</i>
Vocabulaire des aliments	Je ne fais aucune faute, que ce soit sur le vocabulaire ou sur l'orthographe (3)	Je fais une ou deux fautes de vocabulaire ou d'orthographe (2)	J'ai fait plusieurs fautes de vocabulaire et/ou d'orthographe (1)	Je me trompe de mot de vocabulaire et/ou je fais beaucoup de fautes d'orthographe (0)
Vocabulaire de la recette	J'ai utilisé les bons verbes et mots de vocabulaire (3)	J'ai fait quelques fautes sur l'orthographe ou le vocabulaire (2)	J'ai fait quelques fautes sur l'orthographe et le vocabulaire (1)	J'ai fait beaucoup de fautes de vocabulaire et d'orthographe (0)
Ordre de la recette	Ma recette suit un ordre logique (1)	Il y a 2 étapes de la recette qui sont interverties (0.75)	Il y trois étapes qui sont interverties (0.25)	Ma recette ne suit pas un ordre logique (0)
Rappel culturel d'un plat typique vu en classe	Ma recette a un lien évident avec l'un des plats vus en cours (1.5)	Ma recette a un lien avec l'un des plats vus en cours mais il n'est pas évident (1)	Ma recette pourrait avoir un lien avec l'un des plats vus en cours, mais ce n'est pas du tout évident (0.5)	Ma recette n'a pas de lien avec l'un des plats vus en cours (0)
Echange culturel	J'ai fait le lien évident entre ma culture et la culture anglophone (1)	Il y a un lien entre ma culture et la culture anglophone mais il n'est pas évident (0.75)	Il y a peut-être un lien mais il est trop flou (0.5)	Il n'y a pas de lien fait entre ma culture et la culture anglophone (0)
Impératif	Je ne fais pas de fautes (4)	Je fais une ou deux fautes (3)	Je fais trois ou quatre fautes (1.5)	Je fais plus de quatre fautes (0)
Conseil : conjugaison	Je sais formuler un conseil et j'ai utilisé les deux manières (3)	J'ai formulé deux conseils mais l'une des manières est fausse (2)	J'ai formulé deux conseils de la même manière (1)	Je n'ai pas formulé deux conseils (0)
Conseil : Vocabulaire des familles alimentaires et alimentation équilibrée	J'ai su donner un conseil approprié en utilisant le vocabulaire vu en classe (2)	J'ai utilisé le vocabulaire vu en classe mais mon conseil n'est pas assez précis OU J'ai donné un conseil approprié sans utiliser correctement le vocabulaire vu en classe (1.25)	J'ai mal utilisé le vocabulaire vu en classe et mon conseil est trop large (0.5)	J'ai mal utilisé le vocabulaire vu en classe et le conseil n'a pas de rapport avec la recette (0)
Consignes	J'ai respecté les consignes (1.5)		J'ai mal respecté les consignes (0)	Je n'ai pas respecté les consignes (-1)

ANNEXE 4 : questionnaire

Quelle culture as-tu choisie pour le contrôle ? *(Which culture did you choose for the test?)*

Pourquoi ? *(Why ?)*

Est-ce que ce travail t'a intéressé ? *(Did you think that this project was interesting)*

Pourquoi ? *(Why ?)*

Est-ce que tu as l'impression qu'on parle de ta culture à l'école ? *(Do you feel that your culture is represented in school ?)*

Est-ce que c'est normal ? Qu'en penses-tu ? *(What do you think about it ?)*

Est-ce que tu aimerais faire plus de travaux comme celui là où l'on mélange les cultures anglophones à ta culture personnelle ? *(Would you like to be involved in more projects that link your culture and the English-speaking culture)*

ANNEXE 5 : Le DM sur le lien linguistique

DM : INTERNATIONAL MOTHER LANGUAGE DAY

On February 21st, the world celebrates International Mother Language Day. It is an important celebration in India.

- 1) What does “Mother Language” mean in French? *(que veut dire “Mother language” en français?)*

- 2) Colour on the map all the countries where English is an official language:
(Sur la carte, colorie les pays dont l’Anglais est la ou une des langue(s) officielle(s).)



- 3) Link the English words on the left to the language they come from on the right :
(Relie les mots anglais de gauche à leur langue d’origine sur la droite)

Thug	•	
Broccoli	•	• Hindi
Spinach	•	• Arabic
Apricot	•	• Italian
Sugar	•	• Greek
Magic	•	• French
Semolina	•	
Cigarette	•	
Massage	•	
Shampoo	•	

- 4) What is the second official language of Canada? *(Quel est la 2^{nde} langue officielle du Canada?)*

- 5) How many official languages are there in South Africa?
(Combien y a-t-il de langues officielles en Afrique du Sud?)

6) Find five words from your own language(s) which come from English.*

(Trouve cinq mots d'origine anglaise dans la/les langue(s) que tu parles)

** écris-les également avec l'alphabet latin si tu utilises un autre alphabet pour que je puisse les lire*

ANNEXE 6 : Les résultats verbatim au questionnaire

Elève	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
	Italienne	car AT et CBo sont italien	ca ma fait apprendre des mots	car on parle avec le mot		Oui s'est normal ; Rien	Non
CBo	Italienne	car je suis d'origine italienne	Non	car je connaissais déjà la recette du panacotta	Non	Non je trouve qu'on devrait mettre la culture en avant de tout le monde	Oui, ça me dérangerai pas. Mais ce n'est pas obligatoire.
AT	Italienne	Parce que je suis d'origine Italienne	Oui		Je sais pas		Pourquoi pas
	La Bretagne	Mon papa est d'origine bretonne et j'aime bien cette culture	Oui	J'aime bien découvrir de nouvelle recette d'autre pays	Non	Je trouve sa normal	Oui
	Française / New Zealand	Car c'était le pays de notre exposé	Oui	Parce que c'était intéressant de pouvoir mêler notre culture à une autre	Oui	Oui, c'est normal de s'intéresser à sa culture	Oui, c'était amusant de travailler en groupe
JG	Algérie - Canada	Parce que je suis Algérienne	Oui	Car c'est ma culture	Non	Non c'est pas normal. On devrait parler + de l'Algérie	Oui
VBI	La Bretagne	Parce que c'est ma culture. Et que j'aime la Bretagne.	Oui	Parce que le fais d'être en groupe	Non car c'est pas une culture commain	Non c'est pas normal car c'est une super culture	Oui j'adorerais ce serais super d'en faire plus souvent
	La culture écossaise	Je n'avais pas de préférence entre les pays qu'il restait et V disait qu'il aimait bien l'Ecosse donc nous l'avons pris	Oui	C'était intéressant de découvrir des plats d'autres pays (certains sont très différents des nôtres)	I don't know !	I don't know !	Oui pour découvrir de nouvelles choses PS/ Les 2 avant-dernière questions sont bizzards.
	J'ai choisi le Canada	Car j'avais travailler sur les plats canadien donc on s'est appuier sur des ingrédients d'un des plats	Oui	Car les recettes que nous faisons pourrais être réalisable (ce serai rigolo d'essayer)	Oui car on devait prendre un aliment de notre	Oui je trouve que c'est normal car si c'est pour faire une recette en anglais, on ne revele rien d'important sur notre culture	Oui, j'aimerais bien, ça serai amusant
	La Bretagne	Car M. a des origines bretonnes	Oui	Car j'aime la cuisine et j'aime le fait que le travail soit en groupe	Oui	Oui car c'est bien d'apprendre des autres.	Oui se serrait avec grand plaisir !!!! =)
	Bretagne	Parce qu'on aime toute la Bretagne et VBI vient de là-bas	Oui	Car ça nous a fait découvrir des choses	Oui	Oui, il faut équilibrer les cultures dans ce collège donc c'est bien	Oui car on est en groupe et on partage des cultures
	La culture française et la culture des Nouvelles-Zélandes	La culture française parce que c'est ma culture, et la culture des Nouvelles-Zélandes parce-que c'est la culture que mes camarades de groupe ont étudié.	Oui	Parce qu'on a écrit beaucoup en anglais et ça nous a sans doute amélioré mais ça nous a aussi montré qu'on connaît assez de vocabulaire pour le faire	Non	Je m'en moque qu'on en parle ou pas	Pourquoi pas
MZ	L'Algérie	Car s'est mon pays.	Inpeux		Non et oui	Car en histoire on parle unpeu des musulmans	Oui
AB	La culture Algérienne	Car dans mon groupe on était 2 sur trois d'origine Algérienne	Pas tros	Car on à changait juste un ingrédients et on les à pas testé.	Je ne sais pas	?	Non car on les teste pas
CC	Italien (alors qu'il a utilisé la culture française)	Parce que c'est une grande culture gastronomie	Pas tellement	Car je n'avait pas tellement d'idée pour les recettes	Non pas du tout	Oui car je l'ai dit à personnes à part quelques personnes	Non, car je trouve qu'il y a beaucoup d'embrouille pour choisir la culture.

Année universitaire 2016-2017

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Second degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Enseignement de l'Anglais en Contexte Plurilingue et Interculturel

Auteur : Mme Camille GIPPA

Résumé :

Cet ESR porte sur l'enseignement plurilingue et interculturel en milieu traditionnel à travers une expérience menée dans deux classes de 5^{ème}. Cette étude cherchait à prouver que valoriser la langue première des élèves plurilingues leur permettaient de se sentir plus à l'aise au sein du système traditionnel et de progresser plus rapidement dans leurs apprentissages. Pour cela, cette étude a utilisé deux exercices distincts, l'écriture d'une recette en groupe et la rédaction d'un DM individuel pendant les vacances de février. Ces deux exercices ont permis un regain de motivation mais n'ont pas favorisé la progression de tous. Il semble nécessaire de mettre en place ce genre de travail dès le premier jour de septembre pour que l'éducation plurilingue ait un réel impact au sein d'un milieu traditionnel.

Mots clés : Enseignement de l'anglais, Cycle 4, 5^{ème}, Education Plurilingue, Education interculturelle, Education multiculturelle

Summary : This study has to do with plurilingual and intercultural education, and an experiment lead into two classes of 5ème. It was trying to prove that by highlighting the first language's value of plurilingual pupils would help them feel more at ease in a traditional school system, and would help them to move towards faster and better learning. In order to do this, the study used two different exercises, the drafting of a recipe in groups and an individual homework on languages. Those two exercises helped improve motivation to do the homework, but it did not help everyone towards better learning. It seems essential to start this type of work as soon as the school year starts for it to have a real influence on the learning process of the pupils.

Key words : English, Cycle 4, 5ème, Plurilingual education, Intercultural education, multicultural education